

**Cotas raciais e o Programa Bolsa
Permanência (PBP/MEC/Brasil) na
perspetiva dos indígenas e
quilombolas: um estudo de caso sobre a
representação social das políticas
afirmativas pelos bolsistas atendidos na
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)**

Erivaldo Farias Gomes

M

2021



**Cotas raciais e o Programa Bolsa Permanência
(PBP/MEC/Brasil) na perspectiva dos indígenas e
quilombolas: um estudo de caso sobre a representação
social das políticas afirmativas pelos bolsistas atendidos na
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)**

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação do Professor Doutor António Manuel Magalhães Evangelista de Sousa.

RESUMO

Com o objetivo de apreender como os estudantes indígenas e quilombolas, bolsistas do Programa Bolsa Permanência (PBP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/BR), atribuem sentido às ações afirmativas com as quais são atendidos – as cotas raciais e o referido programa de assistência estudantil –, esta pesquisa tem como fundamento teórico central o diálogo entre a Teoria da Representação Social e o materialismo histórico, por meio do qual foi possível compreender a expressão política (coletiva) da política (pública), enquanto fenômeno dotado de contexto histórico e situado numa dinâmica societária hegemônica. Para isso, utilizou-se a estratégia do estudo de caso, através de análise documental descritiva e de entrevistas remotas com bolsistas, com posterior abordagem dos dados coletados através da técnica de análise de conteúdo. Dessa forma, constatou-se que os bolsistas indígenas e quilombolas concebem o sentido das cotas raciais e do PBP, situado historicamente enquanto medida de reparação, como ação afirmativa determinada num contexto sócio-histórico e consoante a um propósito, um projeto coletivo. Contudo, embora tal entendimento seja comum, o grupo expressou a percepção de uma divisão entre os bolsistas que entendem a educação superior somente como um espaço de realização pessoal e os que a associam ao projeto coletivo, compreendendo-a, dessa forma, como um espaço de formação de referências “intelectuais orgânicas”. Assim, parâmetros analíticos sobre as ações afirmativas foram estabelecidos, tendo em conta não apenas o caráter de pretensa política pública de reparação histórica, mas o caráter de formação de intelectuais dedicados às causas dos povos e comunidades remanescentes, através da educação superior.

Palavras-chave: educação superior, Programa Bolsa Permanência, medidas reparadoras, ações afirmativas, cotas raciais, indígenas, quilombolas.

ABSTRACT

In order to understand how indigenous and quilombolas students, scholarship holders of the Retention Program Grant (Programa Bolsa Permanência - PBP) at Federal University of Alagoas – Brazil (UFAL/BR), ascribe meaning to the affirmative actions with which they are assisted - the racial quotas and the program of student assistance –, this research has as its central theoretical foundation on the dialogue between the Theory of Social Representation and historical materialism, through which it was possible to understand the political expression (collective) of policy (public), as a phenomenon endowed with a historical and situated in a hegemonic societal dynamic. For this, the case study strategy was used, through descriptive document analysis and remote interviews with students, with subsequent interpretation of the data collected through the technique of content analysis. Thus, it was found that indigenous and quilombolas scholars conceive the meaning of racial quotas and the PBP, historically situated as a remedial measure, as an affirmative action determined in a socio-historical context and consonant to a purpose, a collective project. However, although this understanding is common, the group expressed the perception of a division between the scholarship holders who understand college education only as a space for personal fulfillment and those who associate it with the collective project, understanding it, in this way, as a space of formation of “organic intellectuals” references. Thus, analytical parameters on affirmative actions were established, considering not only the character of a supposed public policy of historical reparation, but also the character of training intellectuals dedicated to the causes of the remaining peoples and communities, through higher education.

Keywords: higher education, Retention Program Grant, remedial measures, affirmative actions, racial quotas, indigenous, quilombolas.

RÉSUMÉ

Dans le but de comprendre comment les étudiants indigènes et quilombos bénéficiaires du programme Bolsa Permanência (PBP) de l'Université Fédérale d'Alagoas (UFAL/BR) – Brésil attribuent un sens aux actions affirmatives dont ils bénéficient - les quotas raciaux et le programme d'aide aux étudiants susmentionné, cette recherche a comme fondement théorique central le dialogue entre la théorie de la représentation sociale et le matérialisme historique, grâce auquel il a été possible de comprendre l'expression politique (collective) de la politique (publique), en tant que phénomène doté d'un contexte historique et situé dans une dynamique sociétale hégémonique. Pour cela, la stratégie d'étude de cas a été utilisée, à travers une analyse descriptive de documents et des entretiens à distance avec des boursiers, avec une approche ultérieure des données collectées grâce à la technique d'analyse de contenu. Ainsi, il a été constaté que les boursiers indigènes et quilombolas conçoivent le sens des quotas raciaux et du PBP, historiquement situé comme une mesure de réparation, comme une action positive déterminée dans un contexte socio-historique et conforme à un objectif, un projet collectif. Cependant, bien que cette compréhension soit commune, le groupe a exprimé la perception d'un clivage entre les boursiers qui n'appréhendent l'enseignement supérieur que comme un espace d'épanouissement personnel et ceux qui l'associent au projet collectif, l'appréhendant ainsi comme un espace de formation de références « intellectuels organiques ». Ainsi, des paramètres analytiques sur les actions affirmatives ont été établis, prenant en compte non seulement le caractère d'une prétendue politique publique de réparation historique, mais aussi le caractère de formation d'intellectuels dédiés aux causes des peuples et communautés restants, à travers l'enseignement supérieur.

Mots-clés: enseignement supérieur, programme Bolsa Permanência, mesures réparatrices, actions positives, quotas raciaux, indigènes, quilombolas.

Agradecimentos

Minha gratidão com a consolidação desse trabalho se estendem, num primeiro momento, à minha esposa Rose Ferreira e às minhas filhas Alice e Heloísa, minhas companheiras nesse ciclo desafiador, sacrificial, mas também muitíssimo prazeroso. Amo vocês!

Agradeço ao Professor Antônio Magalhães que, com sua competência, humanidade e carisma, fez dessa investigação algo intelectualmente proveitoso sem, contudo, perder a leveza.

Agradeço aos colegas com os quais tive o prazer de conviver brevemente, mas que fizeram dessa experiência uma vivência que transcende a bagagem acadêmica que buscamos na Universidade do Porto, em especial à amiga Jurema Gando, com quem pude “trocar ideias” a respeito desse trabalho e que muito contribuiu com sua generosidade para esse trabalho em nossas vidas. Assim, também, minha gratidão se estende ao amigo e colega de mestrado e de serviço público Edimilson, que nunca deixou de dar sua contribuição, sempre que solicitado. Não posso deixar, também, de agradecer à amiga luso-brasileira Daniele Bardi, companheira dos trabalhos e das tardes regadas a café, na sala de estudos da FPCEUP.

Agradeço à Universidade Federal de Alagoas, que viabilizou essa oportunidade através da concessão da licença para qualificação e, em especial, aos colegas e amigos da Pró-reitoria Estudantil, parceiros na consecução desse trabalho, nomeadamente, as assitentes sociais Geizyelle e Joelma, sem as quais as entrevistas não seriam possíveis, e ao amigo Alex Renner, que articulou informações essenciais para a materialização dessa investigação.

Minha gratidão também aos meus amados pais Edvaldo e Lúcia, e aos meus pais/sogros Betânia e Valtair, os quais foram presentes de maneira maiúscula, apesar da distância física, tornando-se parte indispensável na realização e consolidação do ciclo que culmina nesse trabalho, além de meus irmãos Ednaldo e Luciélma, meus cunhados e sobrinhas, os quais sempre nos sustentaram com suas manifestações de amor e carinho nas videochamadas.

Por fim, e não menos importante, expresso do profundo da minha alma a gratidão ao Eterno, que me susteve e conduziu a mim e a minha família em meio aos desafios de estar num país estrangeiro, realizando um mestrado em meio a uma pandemia mortal, havendo guardado nossas vidas e as de nossos queridos que se encontravam no Brasil. Muito obrigado, Deus!

Índice

Introdução.....	12
1 Desigualdade social e políticas afirmativas no Brasil, do lastro histórico-colonial aos determinantes sociopolíticos da instituição de medidas reparadoras na contemporaneidade20	
1.1 Fundamento sócio-histórico e a desigualdade no Brasil: um olhar à luz dos conceitos de decolonização e reparação histórica	21
1.1.1 O fundamento colonial da sociedade brasileira.....	21
1.1.2 Primeiros brasileiros: os Tupi-Guarani.....	22
1.1.3 Colonizadores: os Lusitanos.....	24
1.1.4 Migração compulsória: os Africanos.....	26
1.1.5 A desigualdade como marca estrutural.....	27
1.1.6 Ações afirmativas: as proponentes medidas de reparação do Estado brasileiro.....	30
1.1.7 Povos indígenas e quilombolas e a educação como espaço político.....	33
1.2 O contemporâneo Estado brasileiro e o (sub)desenvolvimento: do Social-Liberalismo à Ultradireita Liberal.....	35
1.2.1 Pós Consenso de Washington: a adoção de uma agenda social pelo Liberalismo frente às crises econômicas e sociais.....	35
1.2.2 Social Liberalismo – O Liberalismo de Terceira Via.....	39
1.2.3 O ideário social liberal e o Estado brasileiro: o surgimento de medidas reparadoras.....	41
1.2.4 Medidas reparadoras: a ação afirmativa expressa nas cotas sociais e no Programa Bolsa Permanência (PBP).....	45
1.2.5 Programa Bolsa Permanência (PBP): portaria nº 389, de 09 de maio de 2013.....	46
1.3 A Crise econômica e institucional brasileira e a ascensão da Extrema Direita.....	48
1.3.1 Crise econômica e política: o movimento de retorno ao modelo do Consenso de Washington original.....	48
2 Materialismo histórico de Gramsci e a Teoria da Representação Social: o diálogo multidisciplinar como instrumento de conhecimento da realidade.....	62
2.1 O Pensamento Gramsciano e a Dimensão Política.....	62
2.2 O diálogo com a Teoria da Representação Social	64
2.2.1 Teoria da Representação Social de Moscovici.....	65
2.2.2 Conceitos adicionais mobilizados: recursos à análise proposta.....	69
2.2.3 Evidenciando a problemática: medidas reparadoras e projeto coletivo.....	72
3. Percurso metodológico.....	75
3.1 Métodos de recolha de dados.....	79
3.2 Análise dos dados	82
3.3 Ação afirmativa na UFAL: da legislação nacional aos documentos institucionais	89

3.3.1 A estrutura legal das medidas de reparação histórica em educação superior.....	90
3.3.1.1 Lei de Cotas - Lei nº 12.711.....	90
3.3.1.2 Programa Bolsa Permanência - Portaria nº 389.....	91
3.3.1.3 Documentos locais.....	95
A. Cotas UFAL.....	95
B. Programa Bolsa Permanência (PBP/UFAL).....	97
C. Relatórios de Gestão (RG).....	97
3.4 As ações afirmativas na perspectiva dos bolsistas PBP	101
A. Conhecimento prático.....	101
A.1 Conhecimento prático – Programa Bolsa Permanência	102
A.1.1 Motivação para adesão ao programa – Motivação/PBP.....	102
A.1.1.1 Pertencimento étnico.....	102
A.1.1.2 Permanência no ensino superior.....	103
A.1.1.2.1 Mobilidade (transporte e moradia).....	103
A.1.1.3 PBP como subsistência.....	104
A.1.2 Socialização do PBP.....	106
A.1.2.1 Socialização Horizontal/PBP.....	107
A.1.2.2 Socialização Vertical/PBP.....	107
A.2 Conhecimento prático - Cotas	109
A.2.1 Motivação para adesão ao programa – Motivação/Cotas.....	109
A.2.1.1 Debilidade educacional de base.....	110
A.2.1.2 Igualdade de oportunidades.....	110
A.2.1.2.1 Igualdade de oportunidades “sine qua non”.....	111
A.2.3 Socialização/Cotas.....	112
A.2.3.1 Socialização horizontal/Cotas.....	112
A.2.3.2 Socialização vertical/Cotas.....	113
A.2.3.3 Assimilação social/Cotas.....	113
A.2.2 Ações afirmativas – Polêmica e Preconceito.....	113
B. Produção da representação social	114
B.1 Surgimento das ações afirmativas.....	115
B.1.1 Estratificação social.....	115
B.1.2 Historicidade/Reparação.....	116
B.1.3 Historicidade/Epistemicídio.....	118
B.1.4 “Negação” da historicidade.....	119
B.2 Estímulo à consecução das políticas de ações afirmativas.....	120

B.2.1 Enfrentamento da desigualdade como estímulo.....	120
B.2.2 Pressão Social como estímulo.....	121
B.3 Pretensão do poder público com as políticas de ação afirmativa.....	122
B.3.1 Apaziguamento como pretensão.....	122
B.3.2 Inclusão social como pretensão.....	123
B.4 Educação superior e cultura.....	123
B.4.1 Autodeterminação social.....	124
B.4.2 Organicidade coletiva.....	125
C. Zona muda	126
C.1 Restrição ao projeto pessoal.....	126
C.2 Conciliação dos projetos pessoais ao coletivo.....	127
3.5 A Representação Social das ações afirmativas	127
3.5.1 Ancoragem da representação social das ações afirmativas.....	128
3.5.2 Objetivação da representação social das ações afirmativas.....	129
4. Conclusão.....	131
5. Referências.....	138
Apêndices.....	146
Apêndice I – guião de entrevista	146
Apêndice II – convite aos bolsistas	148
Apêndice III – solicitação de informações à PROEST/UFAL	149

Lista de figuras

Figura 1: Gastos da União com ciência e tecnologia (em bilhões de reais – IPCA jan./2018).....	56
Figura 2: comportamento do PBP de 2014 a 2021.....	98

Lista de tabelas

Tabela 1: esquema para elaboração do guião de entrevistas.....	80
Tabela 2: Identificação codificada dos entrevistados.....	81
Tabela 3: sistematização das categorias e subcategorias de análise.....	87
Tabela 4: quantitativo de bolsistas por critério de atendimento.....	98
Tabela 5: Estudantes inscritos/as no Programa de Bolsa Permanência (PBP/MEC), por campus e critério de acesso 2019.....	99

Lista de siglas

AE	Assistência Estudantil
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFB	Constituição Federal Brasileira
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CONSUNI	Conselho Universitário
CPT	Comissão Pastoral da Terra
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GAE	Gerência de Assistência Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Assistência ao Estudante
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PBP	Programa Bolsa Permanência
PCT	Povos e Comunidades Tradicionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEST	Pró-reitoria Estudantil
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RG	Relatório de Gestão
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SESu	Secretarias de Educação Superior
TRS	Teoria da Representação Social
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

Introdução

Marcadamente desigual, o Brasil possui elementos poderosos de estratificação social na história da formação de sua sociedade, cujos reflexos podem ser observados ainda nos dias atuais. O extermínio indígena na colonização e emigração compulsória de africanos através do tráfico negreiro, com a sujeição de ambos à escravidão, estabelecendo as sólidas bases da desigualdade social brasileira.

Formação que, segundo Costa (2012:35), decorreu dos esforços deliberados para “europeizar” a nação, através da “...consolidação dos Estados-nação que se seguiu ao fim da escravidão refletiu a influência do racismo científico que vinha da Europa, determinando décadas de vigência de um modelo nacionalista racista.” Modelo escravocrata que findou de forma paulatina, tendo, objetivamente, significado a transição do negro da condição de escravo para a de desamparado, excluído e marginalizado¹ – o que, acrescida a massa de mestiços, moldou uma sociedade que, hoje, possui a desigualdade como uma marca que lhe é inerente.

Em oposição a essa leitura socio-histórica de desfavor às matrizes africana e indígena, surge, a partir do século XX, “(...) uma inflexão no pensamento sobre a composição racial do Brasil influenciada pela obra de Gilberto Freyre e pelo imaginário do Movimento Modernista.” (Oliven e Belo, 2017:341), ótica que propôs uma sociabilidade com ênfase na mistura biológica e cultural como definição de uma mestiçagem. Essa noção determinou uma mudança conceitual nas ideologias nacionais na América Latina, que passaram, então, a assentar-se em um relativismo cultural, apregoando uma convivência pacificadora, “confluente” e “harmônica”, entre grupos e tradições de origem europeia, indígena e africana na conformação da estrutura social² o que Oliven e Bello (2017) descrevem:

Criou-se um consenso em termos de um projeto de nação fundamentado na percepção positiva da mistura das três raças (o branco, o índio e o negro). A celebração da mestiçagem possibilitou uma visão otimista da sociedade brasileira, encarada como única no que diz respeito a uma bem-sucedida

¹ No transcorrer de anos se colocou em prática, por parte das classes hegemônicas, a libertação dos escravos idosos, dos doentes e dos inválidos, sem, contudo, oferecer-lhes qualquer apoio ou meio de subsistência. Até que “Em 1888, se repetiria o mesmo ato “liberador” que a história do Brasil registra com o nome de Abolição ou de Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos ‘africanos livres’. Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado, e a igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem.” (Nascimento, 2016:57)

² “Última nação do continente americano a abolir a escravidão, o Brasil durante o século XIX acolheu teorias europeias que postulavam a hierarquia das raças e previam a impossibilidade do desenvolvimento nacional devido à mestiçagem. Ao colocar em prática uma política de imigração dando incentivo aos colonos europeus para aqui se estabelecerem, visava o branqueamento de sua população” (Seyferth in Oliven e Bello 2017:340).

hibridez racial. Nessa imagem, o país era visto como uma civilização tropical tendo como características a mestiçagem e a democracia racial, passando a mistura entre as raças a ser apresentada como uma vantagem comparativa com relação a outras nações. Essa mistura não foi apenas biológica; ela, também, foi cultural, mas se deu a partir de uma visão hierárquica baseada em relações assimétricas entre as raças (Schwarcz, 1996). A noção de democracia racial assumiu um papel relevante como fundadora do modelo de brasilidade que se incentivou a partir dos anos 1930, quando o país vivenciou um processo de integração econômica, política, social e cultural, tendo servido como um cimento da identidade nacional brasileira. Esse modelo prevaleceu por muito tempo, criando a ideia de um país em que, praticamente, não havia racismo. Tornou-se lugar-comum afirmar que os negros brasileiros estavam em situação inferior não pela sua origem racial, mas pelo fato de pertencerem à população pobre do país. (Oliveira e Bello, 2017:341)

Assim, a assimilação da concepção de mestiçagem no processo sócio-histórico brasileiro acabou por significar um aspecto fundamental para a estratificação da sociedade do modo como se encontra atualmente, uma vez que, ao disseminar um conceito que praticamente fazia o fenômeno da desigualdade racial “desaparecer”, reiterou-se a preservação das estruturas que reproduziram a subordinação das diferenças culturais e serviu, também, como mecanismo apaziguador, propiciando um modelo de convivência tolerante com ou até alienado em relação às desigualdades.

Perspetiva que reverbera no arranjo atual da sociedade, expressando-se na desigualdade que lhe é inerente, constatada através de indicadores como: a população carcerária brasileira é constituída por 65% de negros, de acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (2016); 75,4% das vítimas de mortes violentas são de negros, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019); o Atlas da Violência (2017) revela ainda que 75,5% das mortes pela polícia é de pessoas negras; e, por fim, apesar de representarem metade da população no Brasil, os negros são a esmagadora maioria dos que se encontram na condição de pobreza, representando 75,2% dessa parcela, segundo levantamento divulgado em 2019 pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE).

Fatos que, embora dotados de particularidades distintas, estende-se aos indígenas, os quais, em pleno século XXI, ainda lutam pela demarcação de seus territórios e enfrentam interesses mercantis, sobretudo do agronegócio e da mineração, em conflitos que têm significado a morte indiscriminada de lideranças e membros de suas comunidades. Morticínio que, conforme a Comissão Pastoral da Terra (CPT), vitimou em 2019 o maior número de lideranças em 11 anos (Figueiredo, 2019), como que numa extensão e continuidade do extermínio colonial, seguindo uma tendência instalada ainda no ano anterior. Conforme relatório elaborado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a violência contra a população indígena:

(...) cresceu 20% (...) em comparação com o levantamento anterior. Os dados mais recentes são de 2018, quando foram registradas 135 mortes. Em 2017, foram 110 casos. Dados preliminares do conselho também mostraram aumento nos casos de invasão e exploração ilegal de terras indígenas. De janeiro a setembro de 2019, o Cimi verificou 160 casos de invasão em 19 estados. Antes do fim

do ano, o número já é mais de 40% maior que o consolidado de 2018, com 111 invasões registradas. (Figueiredo, 2019)

O reconhecimento territorial se configura como uma pauta histórica comum aos movimentos indígenas e quilombolas, que desde o século XX têm pleiteado a observação de seus direitos, preconizados na Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988, a qual reconheceu aos indígenas o direito *inalienável e indisponível* às suas terras e a titulação das terras às comunidades quilombolas.

A CFB - 1988 resguarda os direitos constitucionais dos índios definidos no título VIII, "Da Ordem Social", dividido em oito capítulos, sendo um deles o "Dos Índios", destacando-se os artigos 231 e 232, além de outros dispositivos dispersos ao longo do texto e de um artigo do Ato das Disposições. Dentre estes, por exemplo, consta que as Terras Indígenas são inalienáveis e indisponíveis, e o direito sobre elas é imprescritível (art. 231, § 4).

Segundo Carril (2017:545), durante os trabalhos da Constituinte, movimentos sociais, pastorais da terra, movimentos negros e parlamentares estiveram presentes e exerceram pressão para o reconhecimento jurídico das terras de quilombos, resultando na aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988. A consideração da especificidade de ocupação dessas terras é histórica e foi possível por meio da materialização da história e cultura vinculadas ao território. Além disso, foram incluídos os artigos 215 e 216, §5º,5 que dispõem sobre o tombamento das terras, bem como todos os documentos referentes à sua história no Brasil.

Portanto, com a mediação de organizações sociais do campo e da cidade, dos movimentos negros, parlamentares, assim como das pastorais da terra, foram direitos conquistados no refluxo de um ideário integralista desenvolvimentista operado pelos governos militares, que:

Com base na ideologia desenvolvimentista (...) implantaram grandes projetos técnico-científicos, agropecuários, madeireiras, hidroelétricas, sob a égide de estratégias geopolíticas que tiveram como tema ocupar espaços "vazios". Na Amazônia e em outros espaços brasileiros, não só os migrantes, terras indígenas, camponeses e trabalhadores rurais foram impactados por esse modelo base da expansão do capital monopolista que tinha como pressuposto a integração territorial. Nesse processo também se revelaram formas de acesso à terra, cujas especificidades se assentam em ancestralidades, memórias, territorialidades e formas de uso comum oriundas da escravidão, como as terras quilombolas. (Carril, 2017:541)

Cumprasse assinalar que essa situação ganha contornos dramáticos na atual conjuntura brasileira, quando o executivo nacional está sob a administração de um grupo político notabilizado pelo discurso contra a demarcação das terras indígenas, na direção das deslegitimação de seus direitos sociais, que reverenciam e evocam doutrinas políticas datadas da ditadura. Dentre elas o referido integralismo e sua "ocupação de espaços vazios" para o desenvolvimento econômico, reavivamento que tem transcendido a oposição de ideias e se traduzido, assim como na ditadura, na objetiva legitimação da violência. Realidade atestada pelo coordenador da Pastoral da Terra Paulo Moreira, que diz "Nós vivemos um momento em que o Estado é o agente promotor das agressões. Com todo

esse momento político que a gente vive, os responsáveis pelas violências decidiram que esses povos indígenas não têm direitos e que têm que ser eliminados. Com isso, a gente está vendo um massacre." (Portal G1, dezembro de 2019)

Portanto, nesse contexto, as políticas afirmativas de caráter compensador acabam por ganhar uma carga dramática a sua relevância, como mecanismos possível de enfrentamento da desigualdade e enquanto reivindicado e ameaçado espaço de promoção de equidade, inclusão social e de cidadania. A educação surge como um elemento essencial para assegurar esses objetivos, sobretudo, a educação superior, por ser um espaço de oportunidades a uma formação crítica, à produção do conhecimento e ao desenvolvimento de competências capazes de propiciar melhorias objetivas nas condições de vida, de representatividade e oferecer instrumentalidade para o trato com suas causas.

As políticas de reparação surgiram como asserção dos próprios sujeitos no interior de suas demandas sociais e territoriais, fazendo frente a políticas governamentais que não tinham em consideração suas singularidades na definição das políticas públicas. Estas políticas asseveram ao poder público a necessidade de ter em atenção modos de vida e necessidades desses sujeitos, segundo Carril (2017:543), “numa reprodução dos grupos que constroem, assim, uma narrativa de si, de sua história, da coletividade e da relação com os territórios de vida”, em respeito as suas ancestralidades, memórias, territorialidades, ou seja, sua cultura enquanto povos originários.

Autodeterminação que, portanto, possui na educação superior uma dimensão da sociedade que figura como um espaço de reprodução social cuja ocupação lhes é estratégica. O que, necessariamente, exigiu confrontação ao modelo de acesso que pautado no mérito concorrencial, na prática, determinava que as vagas no sistema de ensino público superior fossem ocupadas pelos detentores das melhores oportunidades de ensino, predominantemente, originários das classes favorecidas.

Fato que, conseqüentemente, colocava-se estruturalmente desfavorável e praticamente proibitivo à possibilidade de se vislumbrar uma significativa ocupação por parte dos desfavorecidos, os quais dependem do sistema público escolar brasileiro, pelo qual respondem prioritariamente os Estados e Municípios. Rede de ensino que, genericamente, é caracterizada pela baixa qualidade e por ser frequentado pela classe que não pode pagar pela educação, ou seja, pelos pobres, parcela significativa da sociedade, composta maioritariamente por negros – adversidade que se estende à povos indígenas e comunidades quilombolas.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, promovida pelo IBGE, mais de 80% dos alunos matriculados no ensino fundamental e no médio estudam na rede pública de educação brasileira, ou seja, apenas 20% da população em idade escolar frequenta modalidades pagas de educação. O que, como dito, significa que 80% da população em idade escolar frequenta um serviço educacional de qualidade questionável:

O ensino básico do Brasil vem sendo bastante questionado quanto à sua qualidade e eficiência. Avaliações realizadas pelo INEP mostram que aproximadamente 5% dos alunos apresentam desempenho classificado em “adequado”. Ainda ao longo dos últimos anos, esse desempenho vem decaindo devido exclusivamente ao desempenho dos alunos de escolas públicas. Motivado pela diferença entre as duas redes de ensino no Brasil, este artigo analisa a eficiência das escolas públicas e privadas (...) Os resultados obtidos mostram que há grandes diferenças de eficiência entre os colégios privados e públicos. Os colégios privados obtiveram eficiência máxima e os colégios públicos obtiveram eficiência de 0,901, com destaque para os públicos federais que ficaram com 0,910, enquanto os públicos estaduais obtiveram 0,879. Os colégios foram então analisados quanto à equidade do ensino para diferentes níveis de conhecimento dos alunos. Isso mostrou que o ensino público federal apresentou eficiência tão boa quanto o ensino privado para os melhores alunos. Já para o ensino público estadual, os melhores alunos são mais prejudicados que os alunos intermediários, cuja eficiência do ensino fica pouco acima da eficiência média. (Sampaio e Guimarães, 2009:45)

Realidade que no ensino superior alcançava seu estágio mais agudo³, manifesto, sobretudo, pelo mecanismo de acesso, de seleção para as vagas no ensino superior, pelo que:

(...) as produções teóricas passaram a denunciar cada vez mais o caráter seletivo e discriminatório do vestibular, e as pressões são intensas no sentido de exigir mudanças do governo. Nesse período (1980), o Ministério da Educação promove vários debates sobre o vestibular, e as universidades buscam autonomia para propor seus próprios modelos de seleção FL (...) ‘[...] alegada injustiça do sistema atual, uma vez que, argui-se, os alunos vindos de famílias de maior poder aquisitivo frequentariam as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ao passo que os alunos mais pobres iriam para as IES privadas’ (Pinto, 2004:16). Pode-se dizer que havia nesse período dois movimentos: um de inclusão, por meio da oferta do ensino privado, e outro de exclusão, por meio do caráter meritocrático do vestibular. (Nierotka e Trevisol, 2019:35)

Assim, a ocupação das cadeiras nas universidades respeitavam a designação de interesse daqueles que detinham acesso a uma melhor educação, via de regra, como dito, privilegiando as camadas abastadas da sociedade, que ocupavam as vagas nos cursos que usufruíam de maior interesse e prestígio social, em *status* e remuneração, restando aos que não tiveram acesso a um ensino de qualidade, ou seja, os estudantes provenientes das camadas mais pobres, as vagas nos cursos preteridos pela classe dominante ou o ingresso em instituições de ensino privadas, àqueles que conseguissem médias suficientes para tal.

³ “Estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sinaliza que a Lei de Cotas estendeu em 39% a presença de estudantes pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas em instituições de ensino superior federais no período de 2011 a 2016. Fizeram parte do levantamento da pesquisa do Inep 104 instituições federais de ensino superior, entre institutos federais e universidades, com matrículas que giraram em torno de 300 mil novos ingressos (2012) a 327 mil (2016).” (Portal UOL, “História de Sistema de Cotas no Brasil”, acessado em 12/05/2021, disponível em <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/cotas/historia-sistema-cotas-no-brasil.htm>)

Cumpra salientar, portanto, que a referida elitização do ensino superior se operava como restrição do acesso substancial e equitativo às vagas nas universidades públicas. Segundo exposto por Leite (2015), estudos promovidos pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) demonstraram que as classes populares, representavam, em média, cerca de 40% das matrículas nas IFES, segundo:

(...) a III Pesquisa realizada no período de outubro a dezembro de 2010, com a participação de 56 IFES, identificou que 43,7% dos estudantes pertenciam às categorias C, D e E (aproximadamente 300 mil estudantes). Também demonstrou que quase a metade dos estudantes das IFES brasileiras pertencia às classes populares, cuja renda média familiar, segundo a Associação Brasileira de Empresas e Pesquisa - ABEP, era de R\$ 1.459,00. Considerando que a pesquisa realizada em 1997 constatou que os alunos das “categorias C, D e E” compõem a demanda potencial da assistência ao estudante nas IFES, o Fórum (2011) ressalta que se encontram nessas categorias 44,3%, 42,8% e 43,7% dos estudantes das Universidades Federais nas pesquisas de 1996/7, 2003/4 e 2010, respectivamente, que precisam de algum tipo de assistência estudantil como moradia, alimentação, bolsa de trabalho, atendimento médico-odontológico, psicológico, entre outros. (Leite, 2015:370)

Realidade que não conflituava com a pertinência de se afirmar a necessidade de instituição de programas e iniciativas inclusivas e reparadoras, pois:

Para que haja a efetiva democratização do acesso à educação superior, não se pode desconsiderar a questão racial, sobretudo no que se refere à ampliação da presença de afrodescendentes nesse nível do ensino. Ainda que a menor incidência de grupo étnico na educação superior esteja associada à condição econômica, verifica-se que existem diferenças de acesso entre brancos e negros pertencentes à mesma faixa de renda, o que sugere a existência de um tipo de discriminação para além da condição econômica. Nesse sentido, a perspectiva de intensificação das políticas afirmativas de cotas ou equivalentes para a rede pública enquanto forma de incentivar e permitir aos alunos desta rede uma maior mobilidade social vem atuando no país em complementaridade com os programas do governo federal voltados para a educação superior. (Vasconcelos, 2016:144)

Assim, inalterado, o processo reiterava as condições expressas pela realidade sócio histórica da sociedade brasileira, delimitando os espaços de ocupação das classes populares. Dissimulando, logo, o conhecimento das debilidades do sistema educativo que não assegurava condições de igualdade de condições no processo aos estudantes oriundos da rede pública de educação, realidade que corresponde à maioria da população.

A educação, nessa conformação, funcionava como uma dimensão de reiteração histórica da estratificação social, atendendo um modelo excludente de sociedade, um projeto político de dominação, de hegemonia do interesse das classes dominantes. Portanto, perpetua desigualdades ao invés de contribuir para seu enfrentamento, ao não promover um acesso efetivamente democrático e equitativo. Assumindo, logo, enquanto bem público, uma posição contraditória que, objetivamente, impunha um trato indiferente à sua função social num país notabilizado pela desigualdade como o Brasil.

Assim, em contraposição a esse modelo surgem as medidas afirmativas no âmbito da educação superior, nomeadamente as medidas de acesso e permanência notabilizadas pela instituição de cotas sociais/raciais para ingresso no ensino público Federal e os programas de assistência estudantil, dentre os quais notabilizamos o Programa Bolsa Permanência – PBP. Iniciativas de Estado cujo caráter reparador empreendemos compreender sob a perspectiva de seus usuários.

Para tanto, definimos como objetivo apreender as representações sociais das ações afirmativas por parte dos estudantes indígenas e quilombolas – bolsistas do recorte étnico-racial do Programa Bolsa Permanência (PBP), na UFAL – medidas reparadoras que, como dito, são constituídas pelas cotas raciais e o referido programa de assistência estudantil. Respondendo, dessa maneira, três questões fundamentais: quais são as representações sociais das ações afirmativas, cotas raciais e do Programa Bolsa Permanência - PBP, pelos bolsistas indígenas e quilombolas na Universidade Federal de Alagoas – UFAL? Como expressam, ou se expressam, consciência da hegemonia e familiaridade com o projeto socio histórico coletivo que determinaram estas políticas reparadoras? Como os bolsistas PBP, indígenas e quilombolas, percebem a relação da educação superior com suas pautas identitárias?

Processo investigativo que estruturamos a partir de uma contextualização teórica e histórica, havendo dedicado o capítulo 1 para discorrer sobre o contexto sócio-histórico do público dos estudantes provenientes de comunidades quilombolas, de matriz africana, e os povos originários, os indígenas. E concluímos dedicando-nos a uma aproximação ao contexto ideológico e político contemporâneo a instituição das iniciativas reparadoras pelo Estado brasileiro, o Social Liberalismo, que enfrentou um processo recente de refluxo desencadeado pela ascensão da Entrema Direita no país.

No capítulo 2, apresentamos o aporte teórico mobilizado para nortear o trabalho proposto, qual seja, o Materialismo histórico de Gramsci e a Teoria da Representação Social de Moscovici, num diálogo teórico entre o materialismo e a Psicologia social como favorecederes de uma aproximação profícua da realidade.

O capítulo 3, por sua vez, aborda o percurso metodológico trilhado para a consecução do processo investigativo, desde a recolha dos dados (análise documental e entrevistas) até sua posterior análise. Apresentamos também as categorias emergidas no processo de entrevistas, as quais nos possibilitaram a aproximação daquilo que compõe o saber social constituído pelo grupo a respeito das medidas afirmativas e do sentido atribuído a elas enquanto fenômeno prático em suas realidades.

Por fim, no capítulo 4, retomamos os objetivos que nortearam o processo investigativo e os dados analisados, que nos permitiram compreender a representação social do grupo em questão, concluída a partir da materialidade nas práticas sociais expressas pelos bolsistas. Assim, parâmetros analíticos sobre as ações afirmativas foram estabelecidos, tendo em conta não apenas o caráter de

pretensa política pública de reparação histórica, mas o caráter de formação de intelectuais dedicados às causas dos povos e comunidades remanescentes, através da educação superior.

1 - Desigualdade social e políticas afirmativas no Brasil, do lastro histórico-colonial aos determinantes sociopolíticos da instituição de medidas reparadoras na contemporaneidade

A proposição de promoção de inclusão social pela educação possui o ensino superior como um espaço relevante e estratégico, por se tratar da instância educacional onde, objetivamente, determinam-se a formação profissional para o mundo do trabalho e as consequentes relações e interações sociais provenientes disso, além de ser um espaço produtor de conhecimento e promotor de cidadania.

Nesse sentido, a educação universitária e, especificamente, as medidas de respaldo ao acesso e permanência no ensino superior assumem caráter instrumental de política pública afirmativa, que objetiva propiciar aos remanescentes de Povos e Comunidades Tradicionais (PCT)⁴ uma reparação pelos severos reveses aos quais foram submetidos no transcorrer da história de formação da sociedade brasileira e que, inegavelmente, repercutem em suas realidades até os dias atuais.

Assim, a investigação proposta no presente trabalho possui como campo a educação superior pública brasileira, compreendida como âmbito de produção de conhecimento, educação, formação profissional⁵ e como espaço de reprodução social, ou seja, espaço onde a sociedade e sua estrutura são pensadas, elaboradas e mantidas.

Nessa direção, fomos estimulados a nos dedicar à reflexão sobre a inserção dos povos e comunidades tradicionais brasileiras no contexto universitário, nomeadamente os indígenas e quilombolas, com vistas à produção de conhecimento que pudesse favorecer uma aproximação com a realidade dos estudantes que compõem a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Aproximação que possui como mote a questão: como são socialmente representadas pelos bolsistas indígenas e quilombolas do Programa Bolsa Permanência as políticas afirmativas em educação superior e o próprio programa na Universidade Federal de Alagoas?

⁴ De acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), os PCT são definidos como: “grupos” culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”. Entre os PCT do Brasil, estão os povos indígenas e quilombolas. <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/povos-e-comunidades-tradicionais>. Acedido em 03 de julho de 2020.

⁵ “Na sociedade em que vivemos, o conhecimento transformou-se no principal fator de produção, no elemento fundamental para a produção de riquezas, explicitando-se com muita nitidez sua imediata vinculação com o universo do trabalho. De modo geral, a importância decisiva da Educação para uma justa “distribuição” desse “bem” tem sido reconhecida, e as Universidades, como centros de criação de conhecimento, desempenham, nesse cenário, um papel de destaque.” (Machado, 2001:333)

Esse foi o questionamento que nos conduziu no transcorrer do processo de desvelamento da realidade desse público que compõe uma parcela diferenciada da sociedade, dotado de historicidade e cultura singulares, com especificidades que lançam sobre a tarefa da pesquisa um caráter desafiador e relevante. A compreensão acerca das expectativas e do significado do espaço da educação superior para estes sujeitos se sustenta em contexto de determinantes históricos, sociais e políticos, sem, contudo, restringir-se a eles. A apropriação do sentido atribuído pelo conjunto dos sujeitos a respeito das políticas afirmativas na educação superior surge como relevante elemento para se observar a objetivação naqueles em quem culmina a proponente ação de reparação histórica.

1.1 Fundamento sócio-histórico e a desigualdade no Brasil: um olhar à luz dos conceitos de decolonização e reparação histórica

Para o exercício de aproximação à abordagem da temática da reparação histórica ou ações afirmativas, faz-se necessária uma contextualização que pretendemos trilhar em sua dimensão histórica, visitando, criticamente, aquilo que foram, na gênese da sociedade brasileira, elementos determinantes para a consecução da realidade que se vive atualmente.

Nesse sentido, dedicar-nos-emos a uma reflexão panorâmica daquilo que foi a formação da sociedade brasileira. Portanto, cumpre salientar que a intenção não é o aprofundamento de um assunto dessa dimensão e complexidade, pelo que iremos nos dedicar a uma descrição sintética das *matrizes* (Ribeiro, 1995), nas quais foi fundado o povo brasileiro.

Para tanto, recorreremos, sobretudo, ao contributo do antropólogo Darcy Ribeiro, a quem convocamos por se tratar de um expoente no assunto, capaz de subsidiar a explanação aqui proposta, qual seja, a de contextualizar a formação e oferecer os elementos para a reflexão a respeito da desigualdade e dos conceitos de decolonização e reparação histórica na realidade brasileira.

1.1.1 O fundamento colonial da sociedade brasileira

Ribeiro (1995) introduz sua obra “O povo brasileiro: Formação e o Sentido do Brasil” com a síntese daquilo que define a formação socio histórica desse povo, ao afirmar que “Surgimos da confluência, do entrelaço e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos.” (1995:19) Trazendo numa só sentença elementos poderosos que influíram na concepção dessa sociedade, a junção, mistura de povos de origens distintas e os conflitos decorrentes da violenta imposição dos interesses do colonizador sobre os povos que lhe serviram de meios para os fins almejados.

Entretanto, antes de tratarmos a respeito do exercício da dominação e opressão, elementos históricos importantes para a compreensão e consecução desse trabalho, convém descrevermos sinteticamente o que caracterizava cada um dos povos, das matrizes concorrentes na formação da sociedade brasileira como conhecemos hoje.

1.1.2 Primeiros brasileiros: os Tupi-Guarani

Os primeiros habitantes do território que conhecemos hoje por Brasil foram os Tupi. Foram, portanto, os primeiros colonos da Ilha de Santa Cruz, Terra de Santa Cruz ou a Ilha Brasil⁶. Habitantes que foram designados como índios, pelos europeus que, durante as expedições para as Índias, usaram essa expressão para designar os nativos que encontravam no continente.

Segundo o autor, ao desembarcarem no Brasil os navegadores encontraram uma população significativamente numerosa, porquanto:

Os grupos indígenas encontrados no litoral pelo português eram principalmente tribos de tronco tupi que, havendo se instalado uns séculos antes, ainda estavam desalojando antigos ocupantes oriundos de outras matrizes culturais. Somavam, talvez, 1 milhão de índios, divididos em dezenas de grupos tribais, cada um deles compreendendo um conglomerado de várias aldeias de trezentos a 2 mil habitantes (Fernandes 1949). Não era pouca gente, porque Portugal àquela época teria a mesma população ou pouco mais. (Ribeiro, 1995:31)

Diferentemente dos demais povos que ocuparam o território sul americano – os Astecas, Maias e Incas – os Tupi Guaranis se organizavam de forma fragmentada em tribos, como que compondo várias nações dentro de um mesmo território:

Apesar da unidade lingüística e cultural que permite classificá-los numa só macroetnia, oposta globalmente aos outros povos designados pelos portugueses como tapuias (ou inimigos), os índios do tronco tupi não puderam jamais unificar-se numa organização política que lhes permitisse atuar conjugadamente. Sua própria condição evolutiva de povos de nível tribal fazia com que cada unidade étnica, ao crescer, se dividisse em novas entidades autônomas que, afastando-se umas das outras, iam se tornando reciprocamente mais diferenciadas e hostis. (Ribeiro, 1995:32-33)

Portanto, a fragmentação em tribos e a cultura de animosidade e rivalidade entre elas, implicava que vivessem em constantes conflitos, guerras que cumpriam a função social de proteção territorial. Fragmentação, essa, que acabou por ser um fator comprometedor da capacidade de resistência a dominação do invasor estrangeiro, que, embora enfrentasse uma população significativamente substancial de indígenas⁷, lidava com uma oposição naturalmente fracionada.

Sua organização social era assegurada pela unidade ética e religiosa própria de cada tribo, que pautava a maneira como se organizavam, escolhiam e atribuíam autoridade e liderança. De maneira

⁶ “O nome Brasil geralmente identificado com o pau-de-tinta é na verdade muito mais antigo. Velhas cartas e lendas do mar oceano traziam registros de uma ilha Brasil referida provavelmente por pescadores ibéricos que andavam à cata de bacalhau (cf. Gandia 1929). Mas ele foi quase imediatamente referido à nova terra, ainda que o governo português quisesse lhe dar no mês pios, que não pegaram. Os mapas mais antigos da costa já a registram como "brasileira" e os filhos da terra foram, também, desde logo chamados 'brasileiros'. (Ribeiro, 1995:126)

⁷ “Não se sabe quantos grupos indígenas existiam no Brasil quando se iniciou a conquista européia. Sabe-se, entretanto, que a população aborígine decresceu desde então rapidamente e não deixou de diminuir até hoje. Basta dizer que no ano de 1900 o número de grupos tribais no Brasil era de 230; entretanto, em 1957 era somente de 143. Em apenas 57 anos, portanto, desapareceram 87 grupos tribais.” (Melatti in Brandão, 1986:33)

genérica, a cultura indígena era originalmente marcada pela designação dos papéis sociais do homem como guerreiro e caçador e das mulheres como responsáveis pelo cultivo da terra, do plantio. Possuíam um profundo respeito por sua ancestralidade, guardando memórias como parte da preservação de suas identidades étnicas, ou seja, aquilo que faziam deles índio.

Nas artes, caracterizavam-se pela exímia habilidade com o artesanato, ao qual se dedicavam com perfeccionismo, atribuindo ao belo uma expressão de sua própria identidade, característica que se perpetua até os tempos atuais.

Autossustentáveis, tiravam da floresta o que precisavam, sem necessidade de acumular, preservando e respeitando a natureza, na convicção de que nunca lhes faltariam nada mediante essa prática.

Da natureza, do seu trabalho sobre ela – caçando, pescando, coletando, plantando, criando animais – os índios sobrevivem. As tribos reproduzem a vida física de suas pessoas, dos membros de suas famílias, aldeias, clãs, metades. Reproduzem também a própria ordem em que se passa essa vida de todos, de cada um. Aquilo que tem sido chamado aqui de organização social e, para o caso específico do índio, de organização tribal, de ordem tribal. A estrutura de significados da trama de posições-relações entre categorias de sujeitos, de grupos internos ao mundo da tribo, e que torna possível, produtivo e compreensível para ela um modo peculiar de vida coletiva. Uma maneira própria de constituir de geração em geração e de reproduzir cotidianamente as suas trocas com a natureza, com outros grupos sociais (na guerra e na paz) e, dentro dela mesma (...) (Brandão, 1986:59)

Viviam, dessa forma, integrados à natureza, considerando-se parte indissociável dela, tendo, inclusive, sua espiritualidade significada neste contexto, em que plantas e animais eram dotadas de alma e a terra era um bem comum de valor social, coletivo. Cultivando, assim, um modo de vida harmônico em que mesmo a guerra era envolvida numa ética, valorada pela identidade e pela honra, até à chegada do homem branco português e sua *missão salvadora* (Ribeiro, 1995) na imposição de um modo de vida e de sua religião, que culminou no massacre colonial, vitimando suas vidas, território, liberdade, natureza, religião e suas identidades enquanto povo:

Os povos indígenas, ao longo dos 500 anos de colonização, foram obrigados, por força da repressão física e cultural, a reprimir e a negar suas culturas e identidades como forma de sobrevivência diante da sociedade colonial que lhes negava qualquer direito e possibilidade de vida própria. Os índios não tinham escolha: ou eram exterminados fisicamente ou deveriam ser extintos por força do chamado processo forçado de integração e assimilação à sociedade nacional. (Luciano, 2006:41)

No entanto, tal adversidade não se circunscreveu apenas ao período colonial, mas, antes, repercutiu até os dias atuais, em que os povos indígenas ainda se vêem numa constante luta pela afirmação dos seus direitos, num movimento de resistência pela preservação de suas culturas e identidades enquanto povos originários frente os desafios contemporâneos.

1.1.3 Colonizadores: os Lusitanos

No decurso dos séculos XV e XVI, a humanidade passou por profundas mudanças, tendo os países ibéricos um papel de centralidade nessas transformações. Espanha e Portugal dominavam as rotas do comércio marítimo e controlavam a economia mundial, tendo, portanto, assumido o protagonismo no processo expansionista europeu que desencadeou a ocupação e exploração de territórios e povos. Processo expansionista que, assim como a própria história de Portugal, possui como marca indelével a rivalidade entre estas duas nações, que se contrapunham em seus interesses de dominação de novos mundos e em seus objetivos mercantis (Ribeiro, 1995).

Expansionismo europeu que se revestiu de um cariz civilizatório, pois diferentemente dos povos originários presentes na Ilha Brasil, o povo português – a quem coube a colonização desse território – possuía uma civilização dotada de maior sofisticação científica e organização social, pelo que:

Em contraste com as etnias tribais que sobreviveram algum tempo a seu lado, a sociedade colonial nascente, bizarra e precária, era e atuava como um rebento ultramarino da civilização européia, em sua versão portuguesa. Vale dizer, era já uma sociedade bipartida em uma condição rural e outra urbana, estratificada em classes, servida por uma cultura erudita e letrada, e integrada na economia de âmbito internacional que a navegação possibilitara. (Ribeiro, 1995:73)

Do que se infere a “autoridade” com que os europeus se sentiam legitimados a dominação dos territórios ocupados por aborígenes como instauração de um modo de vida civilizado, para a expansão de seus interesses de exploração e, também, para a missão de salvar os índios para o cristianismo. Obedecendo a uma lógica de dominação, uma missão de aculturação, que conciliava interesses mercantis às crenças, sob a coordenação da Corte Portuguesa, Conselho Ultramarino, sendo:

Outro coordenador poderosíssimo era a Igreja católica, com seu braço repressivo, o Santo Ofício. Ouvindo denúncias e calúnias na busca de heresias e bestialidades, julgava, condenava, encarcerava e até queimava vivos os mais ousados. Nem aí, na vastidão desses imensos poderios, terminava a estrutura civilizatória que se impunha sobre o Brasil nascente. Ela era um conglomerado interativo de entidades equivalentes em ativa competição, às vezes cruentas umas contra as outras. (Ribeiro, 1995:38)

Fronteiriço à rival Espanha, a porta de Portugal para o mundo era o mar, e esse o forjou como uma nação predestinada à produção de ciência e tecnologia náuticas, vocacionada à navegação⁸.

⁸ “(...) o desenvolvimento progressivo e harmónico dos navios e das técnicas náuticas permitiu inaugurar uma nova etapa no conhecimento geográfico (conhecer), alcançar e controlar as fontes das riquezas no Oriente (comerciar) e, ao mesmo tempo, conter a oposição às pretensões portuguesas (combater). Por conseguinte, esta conjugação de objectivos veio a revelar-se fundamental para que Portugal iniciasse a era do poder marítimo, caracterizada pelo emprego global e simultâneo de navios em actividades científicas, económicas e político-militares, destinadas a garantir o uso do mar em função dos interesses nacionais em tempo de paz ou de guerra, o que permitiu alcançar um lugar de enorme relevância marítima nos séculos XV a XVI.” (Ribeiro, 2011)

Desenvolvimento tecnológico que se tornou o fiador do protagonismo português no projeto expansionista europeu, de dimensões civilizatórias e mercantis, que fez de Portugal um expoente do comércio marítimo através das grandes navegações. Uma vez que:

Esse complexo do poderio português vinha sendo ativado, nas últimas décadas, pelas energias transformadoras da revolução mercantil, fundada especialmente na nova tecnologia, concentrada na nau oceânica, com suas novas velas de mar alto, seu leme fixo, sua bússola, seu astrolábio e, sobretudo, seu conjunto de canhões de guerra (...) Suas ciências eram um esforço de concatenar com um saber a experiência que se ia acumulando. (Ribeiro, 1995:38)

No bojo do projeto expansionista, como já mencionado, encontrava-se a influência católica, que trouxe para a experiência da colonização brasileira a missão de disseminação da fé cristã para os índios como parte do proposto processo civilizatório:

Eles se davam ao luxo de propor-se motivações mais nobres que as mercantis, definindo-se como os expansores da cristandade católica sobre os povos existentes e por existir no além-mar. Pretendiam refazer o orbe em missão salvadora, cumprindo a tarefa suprema do homem branco, para isso destinado por Deus: juntar todos os homens numa só cristandade, lamentavelmente dividida em duas caras, a católica e a protestante (...) Antes mesmo do achamento do Brasil, o Vaticano estabelece as normas básicas de ação colonizadora, ao regulamentar, com os olhos ainda postos na África, as novas cruzadas que não se lançavam contra hereges adoradores de outro Deus, mas contra pagãos e inocentes. (Ribeiro, 1995:39)

Fundamentos sobre os quais se concebeu o genocídio dos primeiros brasileiros, com o ressoar no Novo Mundo das “heresias joaquinistas” (Ribeiro, 1995) do Infante Dom Henrique, e o ano do Espírito Santo, que consistia na sustentação de que era passado o tempo do Pai, referindo-se ao Velho Testamento e o do Filho, o Novo Testamento, era chegada, portanto, a Era do Espírito Santo, em que se instalaria o milênio do amor e da alegria no mundo, com os índios convertidos para a glória de Deus, fazendo o paraíso na terra. O que ressoou de forma exatamente ambivalente, com os evangelizadores como promotores de guerras genocidas contra os índios que não aceitavam:

De fato, a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. Eles não eram capazes de entender a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais. (Luciano, 2006:17)

Assim, a presença lusitana no processo de formação do povo brasileiro foi marcada, originalmente, por suas intencionalidades comerciais, exploratórias e religiosa de verniz

civilizatório, ou seja, de imposição de um modelo de vida, de um modelo cultural hegemônico, num projeto de dominação do mundo contemporâneo. O que se operou tanto em detrimento da vida dos povos que se encontravam originalmente no território, como os indígenas, como da vida daqueles que foram objeto do tráfico humano, os africanos, produzindo marcas que influíram e permanecem na constituição do povo que ali se formou, o povo brasileiro.

1.1.4 Migração compulsória: os Africanos

A presença africana na história da formação do povo brasileiro remete diretamente à escravidão, pois os primeiros povos oriundos desse continente a povoar o território brasileiro vieram contra vontade, pela mercantilização de seres humanos promovida pelo tráfico negreiro em voga no período expansionista da história (Ribeiro, 1995).

A escravidão de índios foi predominante no transcorrer do primeiro século⁹ de fundação da colônia, havendo sido superada pela escravidão negra apenas no século XVI. Como os indígenas, os negros africanos eram considerados incivilizados e, portanto, passíveis de serem dominados e mobilizados conforme os interesses dos civilizados europeus e seu projeto expansionista, que resultou numa migração involuntária com o desembarque de povos oriundos das mais diversas tribos e etnias africanas:

Os negros do Brasil foram trazidos principalmente da costa ocidental africana. Arthur Ramos (1940, 1942, 1946), prosseguindo os estudos de Nina Rodrigues (1939, 1945), distingue, quanto aos tipos culturais, três grandes grupos. O primeiro, das culturas sudanesas, é representado, principalmente, pelos grupos Yoruba - chamados nagô -, pelos Dahomey – designados geralmente como gegê - e pelos Fanti-Ashanti – conhecidos como mircas -, além de muitos representantes de grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Costa da Malagueta e Costa do Marfim. O segundo grupo trouxe ao Brasil culturas africanas islamizadas, principalmente os Peuhl, os Mandinga e os Haussa, do norte da Nigéria, identificados na Bahia como negros malé e no Rio de Janeiro como negros alufá. O terceiro grupo cultural africano era integrado por tribos Bantu, do grupo congo-angolês, provenientes da área hoje compreendida pela Angola e a "Contra Costa", que corresponde ao atual território de Moçambique. (Ribeiro, 1995:113-114)

A força de trabalho da matriz africana é apontada como a grande responsável pela construção do Brasil como uma nação, como principal motor da prosperidade econômica:

No plano econômico, o Brasil é produto da implantação e da interação de quatro ordens de ação empresarial, com distintas funções, variadas formas de recrutamento da mão-de-obra e diferentes graus de rentabilidade. A principal delas, por sua alta eficácia operativa, foi a empresa escravista,

⁹ Embora sucumbisse na competição com a mão de obra africana, e nos conflitos com o sistema colonial, a mão-de-obra servil dos índios também alcançou notável importância e prosperidade. Mobilizada, conforme Ribeiro (1995), pelos jesuítas, sendo a “empresa comunitária jesuítica” a segunda em importância para o desenvolvimento da colônia.

dedicada seja à produção de açúcar, seja à mineração de ouro, ambas baseadas na força de trabalho importada da África. (Ribeiro, 1995:176)

Assim, o contingente africano trazido para o território brasileiro se consolidou como uma fonte de riqueza enquanto exploração de força de trabalho, entretanto, o próprio comércio humano assumiu, por si só, uma natureza profundamente lucrativa. Tendo a “caçada” aos negros na África, a travessia e a comercialização se constituído num grande negócio para os europeus à época. Negócio valorado, conforme Ribeiro (1995), como “meritório”, como uma maneira de livrar o africano de seu atraso civilizatório, aproximando-os do Deus dos brancos, extinguindo, com raro ressentimento, aqueles que resistissem.

Não obstante, a presença africana no Brasil ter se traduzido num forte determinante da formação da identidade do povo dessa nação –na música, na culinária e na cultura de maneira geral – isso se deu mediante um processo profundamente traumático, ao custo de muitas vidas:

Calculo que o Brasil, no seu fazimento, gastou cerca de 12 milhões de negros, desgastados como a principal força de trabalho de tudo o que se produziu aqui e de tudo que aqui se edificou. Ao fim do período colonial, constituía uma das maiores massas negras do mundo moderno. Sua abolição, a mais tardia da história, foi a causa principal da queda do Império e da proclamação da República. Mas as classes dominantes reestruturaram eficazmente seu sistema de recrutamento da força de trabalho, substituindo a mão-de-obra escrava por imigrantes importados da Europa, cuja população se tornara excedente e exportável a baixo preço. (Ribeiro, 1995:220- 221)

Tendo, dessa forma, a sociedade se constituído sobre uma base desigual e geradora de desigualdade, que favorecia ao branco colonizador europeu e seus descendentes, tornando-os prósperos e desenvolvidos, enquanto à população negra – além dos indígenas, mestiços e mulatos – restavam a pobreza e a miséria. Legando, ainda, a reprodução genocídio colonial à contemporaneidade, pelo que assevera Nascimento:

Trata-se de uma palavra terrível e chocante para a hipocrisia conservadora. Contudo, o que se fez e se continua a fazer com o negro e com os seus descendentes merece outro qualificativo? A abolição, por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio; ela própria intensificou-o nas áreas de vitalidade econômica, onde a mão de obra escrava ainda possuía utilidade. E, posteriormente, o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. (Nascimento, 2016:13)

Portanto, a migração involuntária de africanos que marcou o processo de formação do povo brasileiro repercute até os dias atuais, com a objetiva designação social do lugar do negro à margem da sociedade de classes, num seguimento do modelo excludente, etnocêntrico e genocida que concebeu a organização estrutural da sociedade brasileira.

1.1.5 A desigualdade como marca estrutural

A base da sociedade brasileira, gerada no processo de colonização, estabeleceu desde a sua gênese, uma estrutura essencialmente excludente, determinada pela instituição de uma elite branca e europeia, sobretudo portuguesa, que provocou uma segregação, uma exclusão legada pela

escravidão, como uma “semente de toda a sociabilidade brasileira” (Souza, 2019:8). Foi produzido, assim, um modelo excludente e perverso de sociabilidade que se estendeu até a atualidade.

Sociabilidade que, logo, não dimanado como parte de um processo evolutivo originado num modelo anterior comum, de interesse mútuo, fez com que a nação brasileira surgisse da mobilização de uma força de trabalho escrava, arrebatada para trabalhar em prol de propósitos mercantis alheios a si mesma:

Isso explica a ausência de uma classe dominante nativa. Os que cumprem esse papel, seja na qualidade de agentes da exploração econômica, seja na qualidade de gestores da hegemonia política, são na realidade prepostos da dominação colonial. As próprias classes dominadas não compõem um povo dedicado a produzir suas próprias condições de existência e nem sequer capacitado para reproduzir-se vegetativamente. São um conglomerado díspar, composto por índios trazidos de longe, que apenas podiam entender-se entre si; somados à gente desgarrada de suas matrizes originais africanas, uns e outros reunidos contra a sua vontade, para se verem convertidos em mera força de trabalho escravo a ser consumida no trabalho; gente cuja renovação mesma se fazia mais pela importação de novos contingentes de escravos que por sua própria reprodução. (Ribeiro, 1995:76)

Realidade que, conforme o autor, decorre de processos de ordenação e repressão profundamente violentos, que representaram, e continuam representado, um genocídio e um etnocídio impossível de ser atenuado. Condições sobre as quais se cimentou a desigualdade, o distanciamento social entre as classes sociais dominantes e as subordinadas.

Modelo de dominação de classe, este, designado por uma elite branca que disseminava a assimilação e a segregação, que veda ao subordinado a possibilidade de um pertencimento, operando uma naturalização da discriminação e do preconceito social e estrutural, subordinando-os, atribuindo-lhes, exclusivamente, o papel de meios a seus intentos de dominação.

Opressão à classe dominada que, conforme Ribeiro (1995), privou-as da possibilidade de fazerem parte, de compor uma “uniformidade étnico-cultural”, de uma “unidade nacional”, reverberando, naturalmente, em “tensões dissociativas” traumáticas no transcorrer da história. Pelo que o autor constata:

Nessas condições, exacerba-se o distanciamento social entre as classes dominantes e as subordinadas, e entre estas e as oprimidas, agravando as oposições para acumular, debaixo da uniformidade étnico-cultural e da unidade nacional, tensões dissociativas de caráter traumático. Em consequência, as elites dirigentes, primeiro lusitanas, depois luso- brasileiras e, afinal, brasileiras, viveram sempre e vivem ainda sob o pavor pânico do alçamento das classes oprimidas. Boa expressão desse pavor pânico é a brutalidade repressiva contra qualquer insurgência e a predisposição autoritária do poder central, que não admite qualquer alteração da ordem vigente. A estratificação social separa e opõe, assim, os brasileiros ricos e remediados dos pobres, e todos eles dos miseráveis, mais do que corresponde habitualmente a esses antagonismos. Nesse plano, as relações de classes chegam a ser tão infranqueáveis que obliteram toda comunicação propriamente humana entre a massa do povo e a minoria privilegiada, que a vê e a ignora, a trata e a maltrata, a

explora e a deplora, como se esta fosse uma conduta natural. A façanha que representou o processo de fusão racial e cultural é negada, desse modo, no nível aparentemente mais fluido das relações sociais, opondo à unidade de um denominador cultural comum, com que se identifica um povo de 160 milhões de habitantes, a dilaceração desse mesmo povo por uma estratificação classista de nítido colorido racial e do tipo mais cruamente desigualitário que se possa conceber. (Ribeiro, 1995:23-24)

Foram negados a estes a ocupação de espaços de interlocução e reprodução social, numa discriminação estrutural, uma negação do acesso aos espaços de representação e poder pela imposição dos valores hegemônicos.

Segregação essa que influía em suas vidas desde as dimensões materiais as simbólicas, tomando forma na composição das classes sociais na realidade brasileira, disseminando um modelo de dominação fluído do modelo escravocrata, identificado pela exploração econômica, dominação cultural e opressão político-social. Numa revitalização do que caracteriza:

(...) as classes excluídas em países de passado escravocrata tão presente como o nosso, mesmo que existam minorias de todas as cores entre elas, são uma forma de continuar a escravidão e seus padrões de ataque covarde contra populações indefesas, fragilizadas e superexploradas. O excluído, majoritariamente negro e mestiço, é estigmatizado como perigoso e inferior e perseguido não mais pelo capitão do mato, mas, sim, pelas viaturas de polícia com licença para matar pobre e preto. Obviamente, não é a polícia a fonte da violência, mas as classes média e alta que apoiam esse tipo de política pública informal para higienizar as cidades e calar o medo do oprimido e do excluído que construiu com as próprias mãos. E essa continuação da escravidão por outros meios se utilizou e se utiliza da mesma perseguição e da mesma opressão cotidiana e selvagem para quebrar a resistência e a dignidade dos excluídos. (Souza, 2019:90)

Tendo sido conferido aos negros, indígenas e seus descendentes a condição de classe explorada e excluída, a realidade da negação de acesso a condições de cidadania, reverberou em sua capacidade de inserção educacional, profissional e no espaço de participação político-social. Arranjo que tem sido responsável pela preservação da estratificação social, ao assegurar a segregação, a designação da maioria do povo brasileiro a marginalidade, a composição da massa de desvalidos, predominantemente de negros e mestiços, moradores de favelas e periferias, designados por Ribeiro (1995) como:

(...) os enxadeiros, os bóias-frias, os empregados na limpeza, as empregadas domésticas, as pequenas prostitutas, quase todos analfabetos e incapazes de organizar-se para reivindicar. Seu desígnio histórico é entrar no sistema, o que sendo impraticável, os situa na condição da classe intrinsecamente oprimida, cuja luta terá de ser a de romper com a estrutura de classes. (Ribeiro, 1995:209)

Ordenamento excludente que torna a distância entre as classes dominante e dominada uma realidade abissal e geradora de extrema desigualdade, capaz de franquiar a maioria da população a condição de excluídos da vida social, que possuem no intento de ingressar no mercado de trabalho,

de alcançar condições de subsistência, um grande desígnio de existência. Configuração de classes antagônicas que, segundo Ribeiro (1995:210), eram “ontem escravos, hoje subassalariados”, que provocam nas classes superiores o temor de que promovam uma rebelião, uma insurreição social generalizada.

1.1.6 Ações afirmativas: as proponentes medidas de reparação do Estado brasileiro

A estrutura social eclodida no Brasil colônia, fundada sobre o genocídio indígena e a emigração compulsória de africanos, num extenso período de escravidão, estabeleceu bases poderosas à desigualdade social. Formação que, segundo Costa (2012:135), decorreu dos esforços deliberados para “europeizar” a nação, numa “...consolidação dos Estados-nação que se seguiu ao fim da escravidão refletiu a influência do racismo científico que vinha da Europa, determinando décadas de vigência de um modelo nacionalista racista.” Conceção de branqueamento, posteriormente, substituída pela leitura de hibridez racial como um ativo da realidade missigenada brasileira, que concebia o país como dotado de uma “democracia racial”:

A noção de democracia racial assumiu um papel relevante como fundadora do modelo de brasilidade que se incentivou a partir dos anos 1930, quando o país vivenciou um processo de integração econômica, política, social e cultural, tendo servido como um cimento da identidade nacional brasileira. Esse modelo prevaleceu por muito tempo, criando a ideia de um país em que, praticamente, não havia racismo. Tornou-se lugar-comum afirmar que os negros brasileiros estavam em situação inferior não pela sua origem racial, mas pelo fato de pertencerem à população pobre do país. (Oliveira e Bello 2017:341)

Assim, a assimilação da concepção de mestiçagem no processo sócio-histórico brasileiro acabou por significar um aspecto fundamental para a estratificação da sociedade do modo como se encontra atualmente, uma vez que, ao disseminar um conceito que praticamente fazia o fenômeno da desigualdade racial “desaparecer”, reiterou-se a preservação das estruturas que reproduziram a subordinação das diferenças culturais e serviu, também, como mecanismo apaziguador, propiciando um modelo de convivência tolerante com ou até alienado em relação às desigualdades.

Perspetiva que, dessa forma, produz consequências no arranjo atual da sociedade brasileira, manifesto pela desigualdade estrutural que lhe é inerente, possuindo a educação como um âmbito de reiteração do modelo de preservação das condições dadas pela realidade sócio histórica da sociedade brasileira, que delimita os espaços de ocupação das classes populares.

Delimitação traduzida no “ignorar” as debilidades do sistema educativo que não assegura condições de equitativas de acesso a educação de qualidade, sobretudo, a educação superior, na qual os estudantes oriundos da rede pública de educação, que corresponde à maioria da população, encontravam-se submetidos a processos seletivos como que fossem dotados das mesmas condições educacionais dos estudantes da rede privada.

Logo, o sistema público educacional funcionou como uma dimensão de reiteração histórica da estratificação social, atendendo um modelo excludente de sociedade, um projeto político de dominação, de hegemonia do interesse das classes dominantes, servindo, portanto, como instrumento

de perpetuação de desigualdade ao invés de lidar com seu enfrentamento, por efetivamente não favorecer um acesso democrático e equitativo.

Nessa direção, portanto, surgem as ações afirmativas em educação no contexto brasileiro, cujo o exercício de aproximação contará com o contributo de Nierotka e Trevisol (2019), já mencionado anteriormente. Para estas a instituição de políticas dessa natureza surgiram na direção do enfrentamento da “elitização” da educação superior brasileira, conforme problematizado anteriormente, expressa de forma estratificada.

Em conformidade com o percurso transcorrido até aqui, as autoras apontam que a origem de tal estratificação elitista está estreitamente ligada à colonização, a escravidão e à desigualdade socioeconômica que a concebeu. As políticas de ações afirmativas assumem, portanto, o papel de democratizar o acesso à educação superior para a camada da sociedade que, historicamente, teve esse acesso equitativo negado.

O primeiro marco legal das ações afirmativas no Brasil foi a Constituição Federal de 1988, que preconizou o princípio da igualdade perante a lei, conquista que, segundo as autoras, ganhou ainda maior projeção com a divulgação das análises produzidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre as desigualdades raciais, nos 1990. Estudo que proporcionou maior visibilidade as desigualdades raciais na realidade brasileira, subsidiando as agendas de reivindicações, sobretudo, do movimento negro:

(...) constituindo-se um movimento importante para a consolidação de uma Em 1999, foi encaminhado ao Congresso Nacional o primeiro Projeto de Lei (PL nº 73/99) que dispõe sobre o ingresso de estudantes nas universidades federais, de autoria da deputada Nice Lobão, do Partido da Frente Liberal (PFL). O projeto previa a reserva de 50% das vagas nas universidades públicas para alunos dos cursos de ensino médio, tendo por base o Coeficiente de Rendimento (CR). Esse PL foi apensado a muitos outros projetos que foram tramitando durante o período de 1999 a 2012, culminando com a aprovação da Lei nº 12.711/12. (Nierotka e Trevisol, 2019:47)

Outro movimento que contribuiu significativamente para a adoção de políticas reparadoras no país foi a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul em 2001. O Estado brasileiro foi participante desse evento, o que o impeliu ao reconhecimento das graves consequências do racismo, tornando imperativa a necessidade de se posicionar com a adoção de medidas que se propusessem mitigar as consequências de seus efeitos, pelo que:

A posição do Brasil nesta Conferência foi decisiva para o fortalecimento do debate e para a definição das primeiras experiências de ações afirmativas na educação superior. Além disso, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) já estabelecia como meta a ampliação de 12% para 30% das matrículas do ensino superior para jovens de 18 a 24 anos (BRASIL, 2001). Essas matrículas deveriam se concentrar em cerca de 40% no setor público. Esse percentual de 12% coloca o Brasil numa situação desvantajosa na América Latina, inclusive se comparada com países com situação econômica

inferior, como é o caso do Chile, da Argentina, Venezuela e Bolívia (...). (Nierotka e Trevisol, 2019:48)

Tais ações afirmativas surgiram no contexto brasileiro na configuração de cotas ou reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior, como modalidade ou mecanismo que possibilitasse acesso equitativo às vagas do sistema federal de ensino, tendo sido criada a Lei de Cotas Sociais, a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, a qual definiu que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (...) as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição (Art. 1 e 2, Lei nº 12.711, 2012).

Assim, a “Lei das Cotas”, cujo projeto de tramitação durou treze anos, preconizou a reserva de vagas, que ora seriam abertas à ampla concorrência, para segmentos específicos da sociedade, historicamente excluídos, qual possui como requisito comum o fato de os estudantes serem originários da rede pública de ensino, marcada pelas mais diversas dificuldades na oferta de um serviço educacional condizente com a necessidade de seus usuários. Este quadro legal viabilizou, portanto, que metade das vagas do sistema federal de ensino, sobretudo no ensino superior, fossem destinadas à concorrência exclusiva dos estudantes oriundos do sistema público, o qual, necessariamente, é frequentado pela camada mais pobre da população.

Naturalmente, o acesso destes ao ensino superior não significaria que usufruiriam de condições materiais para a conclusão de seus cursos, pois tal implicava necessariamente em despesas adicionais para si e suas famílias, como, por exemplo, despesas com os materiais do curso, locomoção, alimentação, dentre outras, o que explicitava outra demanda imposta pela desigualdade, pois:

A criação de políticas de permanência também tem sido mencionada como um desafio pelos atores envolvidos na formulação de políticas afirmativas (...) A criação de políticas de permanência é essencial para garantir que estudantes pertencentes a grupos socialmente vulneráveis, como indígenas, quilombolas e estudantes carentes possam concluir seus estudos. Além disso, medidas como bolsas de estudos, moradia estudantil e alimentação em restaurantes universitários também podem incentivar um maior fluxo de estudantes entre as diversas regiões do país, ampliando a diversidade não só social e étnico-racial, mas também regional. (Feres e Venturini, 2018:164)

Assim, é condicionado para a efetividade do programa de acesso a concomitante criação de um programa de suporte à permanência, pelo que houve um maior investimento na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), decreto nº 7.234, e a criação do Programa Bolsa Permanência

(PBP), através da portaria nº 389, de 09 de maio de 2013. A Política Nacional de Assistência Estudantil é definida no Manual de Gestão do PBP como:

(...) um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação aos estudantes universitários, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica. Tem como princípios a afirmação da educação superior como política de Estado; a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso; a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos. Seu principal objetivo é garantir a permanência e a diplomação dos estudantes, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida. (Manual de Gestão do BPB, 2013:7)

Cumprе salientar, entretanto, que o surgimento de tais políticas reparadoras contou com o importante protagonismo dos movimentos sociais¹⁰, principalmente do Movimento Negro, para que efetivamente se traduzissem na democratização das condições de acesso e permanência para os segmentos historicamente excluídos do espaço da educação superior. Tendo, inclusive, de lidar com resistências dos mais diversos setores da sociedade, sendo, as cotas sociais, ainda hoje, um tema que suscita polêmica, particularmente as cotas de recorte étnico racial (Nierotka e Trevisol, 2019:57).

1.1.7 Povos indígenas e quilombolas e a educação como espaço político

O trajeto percorrido até aqui nos permitiu identificar a presença dos indígenas e quilombolas, apesar de serem povos diferentes, como componentes de projetos de “inclusão social” que apontam para uma “cidadania”, situada no contexto da sociedade brasileira, mas, nele, dotada de singularidades que a distingue, que os distinguem, tornando-os diferenciados das aspirações do restante da população, singularidades provenientes de suas especificidades culturais e identitárias.

Os quilombolas são brasileiros cuja ancestralidade remete às históricas frentes de resistência negra à escravidão, época em que escravos fugiam de seus “senhores” e se abrigavam nas florestas, onde se uniam numa comunidade para autopreservação. Atualmente há 3.524 comunidades quilombolas no Brasil (ibidem), as quais são descritas, segundo o Ministério do Desenvolvimento Social, como:

(...) grupos com identidade cultural própria e (que) se formaram por meio de um processo histórico que começou nos tempos da escravidão no Brasil. Elas simbolizam a resistência a diferentes formas de dominação. Essas comunidades mantêm forte ligação com sua história e trajetória, preservando

¹⁰ Dentre as experiências realizadas nas universidades brasileiras na direção da democratização das condições de acesso e permanência, o surgimento das Cotas raciais, segundo Nierotka e Trevisol (2019:57), “foi fruto de lutas dos movimentos sociais, igrejas, Organizações Não Governamentais (ONG) e sociedade em geral historicamente desassistida pelo acesso ao ensino superior público”.

costumes e cultura trazidos por seus antepassados. (Portal do Ministério do Desenvolvimento Social, 2015)

Por sua vez os povos indígenas são povos que se concebem distintos da sociedade nacional, provenientes dos “grupos pré-colombianos” (ibidem), ou seja, os primeiros habitantes da América, cuja designação se dá pelo auto-reconhecimento como membros dessas comunidades e recíproco reconhecimento deste pertencimento por parte dela. Atualmente, há aproximadamente 460 mil índios no Brasil, os quais estão distribuídos em 225 sociedades (ibidem).

Nesse sentido, a figura do indígena ou quilombola universitário, situada em seu contexto socio histórico, conduz a compreensão da atenção a projetos que transcendem anseios individuais, aspiração que permite compreender a expectativa de que figurem como “intelectuais orgânicos” (Gramsci, 1978), cuja a capacitação adquirida por intermédio do conhecimento atenda ao que são interesses do grupo étnico racial que compõem, além de suas aspirações pessoais.

Mobilizando, para tanto, o conhecimento adquirido na promoção de mudanças reais nas suas condições de vida, ensejando conquistas que embora passem pela individualidade não se restrinjam a ela, devendo, necessariamente, adquirir caráter coletivo.

Apenas através da observação da dimensão coletiva da presença do índio e do quilombola na educação superior é possível compreender sua efetividade enquanto ação afirmativa, como política pública proponente de reparação histórica, de enfrentamento das desigualdades sociais. Desigualdades cuja a compreensão remete ao período colonial, mas que se afirmam violentamente no Brasil contemporâneo.

Logo, torna-se essencial à efetividade dos anseios coletivos que encontraram nas políticas de acesso e permanência na educação superior sua objetivação (sua materialização) como resposta de Estado, a apreensão dos sentidos que lhes são atribuídos pelos jovens estudantes indígenas e quilombolas. Numa abordagem à dimensão política, como projeto coletivo, considerando os bolsistas como sujeitos ativos, que devem ser partícipes e/ou produtores de reflexão a respeito da política, da qual não lhes cabe apenas o papel restrito a relação de destinatários.

É, pois, necessário ter em vista que a efetividade destas políticas enquanto reparação histórica para os povos em questão, consoante aos anseios coletivos, passam pela promoção de consciência crítica, situada no que Gramsci (1978) define como “consciência da hegemonia”, por parte daqueles que estão sendo atendidos por políticas circunscritas e concebidas num contexto ideológico dominante, hegemônico, que imprime seus próprios sentidos e objetivos às suas ações, os quais, não são, necessariamente, consoantes aos sentidos e objetivos dos demandantes sociais das políticas.

1.2 O contemporâneo Estado brasileiro e o (sub)desenvolvimento: do Social-Liberalismo à Ultradireita Liberal

Para empreender uma aproximação ao fenômeno do surgimento e percurso das medidas de reparação histórica em educação no Brasil, na presente seção, nos propomos a visita da conjuntura de orientação política econômica em que foram concebidas tais iniciativas como medidas de Estado.

A partir disso, intentamos percorrer, de forma panorâmica, a trajetória política econômica brasileira trilhada até o contexto presente. Fazemo-lo para que, dessa forma, possamos percorrer não só os determinantes destas políticas, como, também, a dinâmica que tem permeado sua operacionalização até ao contexto desta investigação, com vistas a viabilizar subsídios a uma apreensão assertiva da manifestação do fenômeno dos sentidos das ações afirmativas na perspectiva de seus usuários/utentes em sua dimensão política.

1.2.1 Pós Consenso de Washington: a adoção de uma agenda social pelo Liberalismo frente às crises econômicas e sociais

As diretrizes neoliberais para o desenvolvimento econômico de países periféricos, sobretudo de países do hemisfério sul, pautadas pelo processo de reestruturação produtiva e pelas orientações macroeconômicas preconizadas pelo Banco Mundial e FMI a seus devedores, desencadeou nestes países um custo social significativo. Foi exigido, portanto, a consecução de ajustes, de um rearranjo nas medidas de viés liberal recomendadas pelo Consenso de Washington, o que se operou mediante severas críticas à contrarreforma neoliberal, reproduzidas, inclusive, por intelectuais monetaristas e neoliberais, ou seja, uma crítica ao receituário neoliberal empreendida por parte de seus próprios ideólogos:

O diagnóstico geral foi que as principais medidas preconizadas pelo Consenso não teriam sido capazes de cumprir aquilo que haviam prometido, em especial a retomada do desenvolvimento econômico que a América Latina experimentou nos anos áureos do modelo de substituição de importações (1950-1970). Os resultados da aplicação dos seus dez pontos foram, de acordo com diversas análises, um fracasso, pois se verificaram baixas taxas de investimento e crescimento econômico, a recorrência de crises financeiras externas, e a persistência e o aumento das desigualdades sociais na região, na década de 1990. (Castelo, 2011:319).

Portanto, pela insuficiência e ineficiência do referido Consenso como diretriz neoliberal, do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) e Fundo Monetário Internacional (FMI), para os países em desenvolvimento, emerge então, da urgência de um rearranjo, a estratégia que ficaria conhecida como Pós consenso de Washington. Demandada por crises, dentre as quais cumprem destacar:

A crise argentina de 1990 foi o primeiro anúncio da fragilidade do modelo. Logo depois vieram a crise mexicana de 1994 e a crise brasileira de 1998, que obrigou os EUA a mobilizarem um empréstimo internacional de 48 bilhões de dólares para salvar o Brasil da insolvência, no momento

em que ruía o Plano Real. Mas foi sobretudo o retumbante fracasso do mesmo modelo, responsável pela destruição econômica e social da Rússia, que acabou desacreditando o Consenso de Washington e obrigando o seu establishment a repensar sua estratégia. Começava a nascer o que veio a ser chamado de Pós-Consenso de Washington. (Fiori in Castelo, 2011:318).

Dentre os críticos, as medidas preconizadas pelo consenso original, figura o economista que se notabilizou justamente por ter forjado o termo “Consenso de Washington”, John Williamson, o qual, segundo Leite (2015), assumiu protagonismo na crítica as chamadas reformas de primeira geração preconizadas pelo Consenso original, tendo, inclusive, sido mobilizador de um grupo de economistas latino-americanos para a produção de linhas econômicas alternativas para o futuro dos países em desenvolvimento, que culminou na produção e publicação, em 2003, do livro “Depois do Consenso de Washington: Crescimento e Reforma na América Latina”¹¹, onde constam as proposições reformistas de cada um dos envolvidos.

Designadamente, para Williamson, as estratégias pós Consenso de Washington, difundidas como reformas de segunda geração, definem quatro frentes de atuação, sintetizadas por Leite (2015) como sendo:

- 1) Anticíclica – deve prezar pela estabilidade na economia real, prevenindo a possibilidade da ocorrência de crises através de uma política de poupança que viabilize a economia nacional menor dependência de fluxo internacional de capitais, em consonância com as teorias Keynesianas;
- 2) Mais liberalização – defende as premissas de liberalização do sistema financeiro, do comércio internacional, privatização, desregulamentação e fortalecimento dos direitos da propriedade, mas mediante cautela na prevenção de crises, devendo tais medidas, inclusive, serem acompanhadas pela instituição de mecanismos de supervisão de bancos e outras instituições financeiras;
- 3) Reformas institucionais – reafirmando a necessidade de reformas nos sistemas políticos, administrações públicas, sistemas judiciais, instituições financeiras, sistemas de educação, de saúde. Ficando a definição das prioridades na dependência de cada país;
- 4) Distribuição de renda – socialização de ativos como estratégia central no enfrentamento da desigualdade da distribuição de renda, favorecendo políticas de acesso a educação como instrumental para aquisição de competências para a inclusão dos mais pobres no mercado.

¹¹ Segundo Castelo (2011:318) a publicação coletiva se propunha a discutir soluções concretas para a retomada do crescimento da América Latina, com o “(...) objetivo foi revisar as teses originais do Consenso, buscando superar o que eles consideravam um debate com alto teor ideológico acerca das reformas neoliberais de primeira geração, tornando-o científico e propositivo”.

Outro expoente do esforço reformista dedicado ao consenso original, segundo Castelo (2011), foi Dani Rodrik – professor de economia e política internacional da Harvard University – que salientou sua decepção ao observar o crescimento econômico da maioria das nações que se alinharam aos pressupostos do Consenso de Washington, os quais, analisa, contavam com uma profunda insegurança econômica acompanhada de um asseverado agravamento na distribuição de renda e experimentando profundas crises que lhes foram devastadoras econômica e socialmente falando.

Rodrik (2002) reconhece, inclusive, que os países que obtiveram sucesso econômico foram justamente os que não adotaram o receituário do consenso, desenvolvendo suas próprias estratégias econômicas em desacordo e “desobediência” as diretrizes neoliberais. Casos emblemáticos de China, Vietnã e Índia.

Sua crítica recai também sobre o Consenso Ampliado, ou seja, as reformas de nova geração, pois salienta que pressupõem um volume de reformas institucionais “pesado”, “amplo” e “indiferenciado”¹². Não sendo exagerado acreditar que considerasse praticamente inexecutável para realidades objetivas dos países em desenvolvimento, sobretudo por considerar que estabelece uma “formula única” para o desenvolvimento como que, literalmente, numa receita para todos indistintamente, numa completa manifestação de indiferença e insensibilidade com a singularidade de seus contextos (geográfico, histórico, cultural, político, institucionais...) e suas necessidades. Pelo que pontua:

Trata-se de um programa absurdamente amplo e indiferenciado de reformas institucionais. É demasiadamente insensível ao contexto e às necessidades locais. Não corresponde à realidade empírica de como efetivamente se dá o desenvolvimento. Descreve o que são as economias avançadas, em vez de prescrever um caminho prático e viável para se chegar lá. [...] Para os críticos do Consenso de Washington, o desafio é este: eles precisam oferecer um conjunto alternativo de diretrizes políticas para promover o desenvolvimento, sem cair na armadilha de terem de propor mais uma receita inviável, que supostamente seria boa para todos os países, em todas as épocas. (Rodrik in Leite, 2015:119)

Dessa forma, aponta para o equívoco de um caminho que não se mostrava viável e que, antes, tornava propícia a reincidência de problemas que, em tese, pretendiam confrontar, sem vislumbrar a oferta de um caminho dotado de aplicabilidade e viabilidade, de “um conjunto alternativo de diretrizes políticas” (Rodrik in Leite, 2015) que, de fato, favorecessem a condução destes países ao desenvolvimento.

¹² “Rodrik (2002) (...) dirige uma ‘crítica acrítica’ ao Consenso Ampliado de Washington. Ele afirma que, na visão dos defensores dessa corrente, o fracasso do Consenso de Washington decorreu de uma ‘[...] aplicação inadequada de um conjunto de princípios que seria essencialmente sensato’ (Rodrik, 2002:278), porém adverte que o Consenso Ampliado de Washington está fadado a decepcionar, a exemplo de seu predecessor (Consenso original), por dois motivos: 1) por implicar reformas institucionais ‘pesadas’; 2) por tratar-se de um ‘amplo e indiferenciado’ programa de reformas institucionais.” (Leite, 2015:119)

Para o autor, no processo de crescimento econômico, cumpre ao governo um papel de formulador de políticas que lidem com as falhas que o mercado pode produzir na realidade econômica e social das nações, falhas que a livre regulação não é capaz de corrigir. O que enseja ao governo a responsabilidade de administrar a demanda gerada pelo mercado, por intermédio da criação de instituições pelas quais o Estado possa viabilizar:

Uma regra de direito que conceda o controle adequado e seguro de bens; contenção adequada dos excessos do mercado (poluição, poder de monopólio, imprudência financeira, e desigualdade); a boa gestão macroeconômica (por exemplo, preços estáveis, o acesso adequado ao crédito, oportunidades de comércio); o seguro social (por exemplo, a redução da pobreza); e gestão de conflitos (por exemplo, as políticas de distribuição adequadas e um sistema de justiça adequada). (Headey in Leite, 2015:119)

Para, dessa forma, assegurar a sustentabilidade do crescimento e suportar os choques da dinâmica de mercado, as instituições criadas deveriam ser dos tipos: criadoras, reguladoras, estabilizadoras e legitimadoras do mercado. Velando pelos direitos de propriedade e cumprimento de contratos, assim como, lidando com as externalidades, economias de escala e gestão monetária e fiscal. Mas, acrescentava-se, e isto não é menos importante, instituições que ratificassem o modelo econômico por intermédio da promoção de políticas de proteção e seguridade social, de redistribuição de renda, assim como, atuassem na mediação de conflitos e na constituição de parcerias sociais.

Vê-se, portanto, uma concepção de governo que, em certa medida, reflui na direção de valores preconizados pela social democracia, ao conceber o Estado como dotado de papel regulador e de proteção social, estabelecendo uma agenda social, sem, contudo, romper com os ideais neoliberais. Cumpre reiterar, ainda, que tal processo não foi desencadeado por uma espontânea sensibilidade do mercado, antes foi impulsionado pela realidade, conforme a análise crítica de Castelo aponta, ao afirmar:

(...) diante da crise conjuntural dos anos 1990, o neoliberalismo foi forçado, por conta das crises financeiras e resistências anti-sistêmicas, a rever suas posições políticas e ideológicas diante da questão social. Daí a criação do social-liberalismo, variante ideológica do neoliberalismo que surgiu para recompor o bloco histórico neoliberal dos pequenos abalos sofridos pelo capitalismo. (Castelo, 2011:8)

Ao analisar de forma crítica as características desse revisionismo materializado na idealização do social-liberalismo o autor descreve os seguintes aspectos:

Em linhas gerais, argumenta-se a favor do combate às desigualdades por meio da capacitação dos pobres via educação para a livre concorrência no mercado de trabalho e geração de oportunidades, a reforma agrária conduzida pelo mercado, o acesso ao microcrédito e o reconhecimento do direito de propriedade no setor informal [...] Também se defende a modernização do Estado com reformas nos serviços públicos e Judiciário, o desenvolvimento do mercado de capitais, com destaque para a criação de fundos de pensão privados, política econômica com metas de inflação e taxa de câmbio

flutuantes, investimentos estatais na economia do conhecimento com prioridade para os níveis básicos de educação, flexibilização do mercado de trabalho com a cooptação dos sindicatos e reforma política (Castelo, 2011:320).

Tratava-se de um esforço retificador dirigido ao Consenso de Washington, operado pelos ideólogos burgueses – dentre os quais se destacam John Williamson e Dani Rodrik, cujas asserções foram aqui sintetizadas – no que ficou conhecido como Pós-consenso de Washington. Essa reconfiguração intencionou a revisão das principais diretrizes do projeto neoliberal contidas no consenso original, com vistas a lidar com os falhanços do modelo que se notabilizou pela destruição econômica e social de países em desenvolvimento, perdendo credibilidade, compelindo o ordenamento ideológico, econômico e político neoliberal a repensar suas estratégias de sustentação.

1.2.2 Social Liberalismo – O Liberalismo de Terceira Via

O conceito de social-liberalismo foi difundido também com a denominação de Neoliberalismo de Terceira Via, tendo reproduzido uma dinâmica peculiar que, nas palavras de Leite (2015:126), significou “uma síntese de duas determinações, de um duplo movimento contraditório: a esquerda vindo para o capital e a direita indo para o social”. Dinâmica que empreendeu um movimento de assimilação, cooptação da esquerda ao modelo de desenvolvimento capitalista, numa confluência da direita a pautas antes negligenciadas e a adesão da esquerda a pauta de acumulação capitalista em favor de uma "governabilidade", como um alegado esforço necessário para assegurar "uma influência real no mundo".

Essa estratégia surge como forma de legitimar o consenso em torno da sociabilidade burguesa, tendo a Anthony Giddens – sociólogo britânico e assessor de Tony Blair – como seu principal sistematizador, a Terceira Via tem como propósito:

(...) ‘a reforma’ ou ‘governo do capitalismo’ por meio de mudanças tanto na política como na economia, mantendo-se intocáveis os pilares básicos do modo de produção capitalista. Usando a expressão ‘esquerda modernizadora’ e ‘social-democracia modernizadora’ como sinônimos para a expressão Terceira Via. (Leite, 2015:126)

Intencionando, portanto, oferecer uma alternativa política à esquerda, sob a premissa de uma necessária adaptação para o trato com a realidade dos Novos Tempos para os quais sustenta que suas abordagens se encontravam ultrapassadas. Modernização que possui centralidade na proposição de um caminho alternativo, a Terceira Via, como sendo dotada de capacidade de:

(...) levar a cabo as implicações políticas dos Novos Tempos, reconhecendo que isto significa que as posições e políticas estabelecidas da esquerda têm de ser profundamente reavaliadas. Se os social-democratas querem ter uma influência real no mundo, suas doutrinas devem ser repensadas de forma tão radical quanto foi feito meio século atrás, quando a social-democracia originalmente rompeu com o marxismo. (Giddens in Leite, 2015:126)

Novos tempos designados por transformações sociais, políticas e econômicas desencadeadas pela globalização, pela nova era do individualismo e das relações entre o ser

humano e a natureza, constituem o cenário em que foi concebida a Terceira Via, que, segundo Castelo:

(...) é fruto daquela série de transformações ocorridas nos últimos trinta anos e que inauguram os Novos Tempos. Em primeiro lugar, ganha destaque a globalização, impulsionada pela revolução tecnológica das telecomunicações, capaz de conectar o mundo inteiro em tempo real, alterando as relações espaço-temporais então vigentes. No aspecto político, a “dissolução do consenso do Welfare”, a “morte do socialismo” e o “descrédito final do marxismo” haveriam forçado intelectuais e políticos que não desejassem se tornar anacrônicos e ultrapassados pela História, a rever seus pontos fundamentais e criar uma nova ideologia e uma nova prática política condizentes com a era das incertezas. (Castelo, 2011:227)

Os defensores da Terceira Via entendem, como tratado em seção anterior, que os problemas sociais provocados pelo neoliberalismo foram muito negativos por terem ensejado instabilidade sociais que se constituíram em ameaça a coesão social, pois o modelo em voga se mostrou incapaz de assegurar crescimento diante de uma conjuntura marcada pelo desenvolvimento tecnológico, múltiplas possibilidades produtivas e o mercado livre e globalizado, traduzindo-se, antes, no acirramento das condições de pobreza e desigualdade entre classes e em regiões inteiras.

Nesse cenário, a Terceira Via surge como uma proposta de soluções, de alternativas aos problemas desencadeados pelas mudanças promovidas pela globalização, em relação às quais o modelo neoliberal não respondeu. Tratava-se de atribuir ao Estado um papel de fiador da sociabilidade burguesa, devendo este assumir não mais uma função mediadora, mas ativa, uma função combativa em associação com a sociedade civil:

O Estado, ao contrário de ser mínimo, deveria ser um Estado forte, capaz de combater as desigualdades e regular setores da economia nos quais o mercado produz externalidades, como o meio-ambiente. O mercado deveria sofrer um controle externo por parte do Estado e da sociedade civil, que por sua vez usufruiria de certo grau de autonomia, trabalhando em parceria com o Estado democrático para promover a coesão social e a participação cívica dos indivíduos na política. E os indivíduos, portanto, seriam convocados a participar de uma determinada forma na arena política, por meio de organizações de sociedades civis não-lucrativas, nas quais se destacariam as ONGs. (Castelo, 2011:280-281)

Propunha-se, portanto, uma abordagem do Estado às externalidades do mercado, em conciliação com a sociedade civil, implicando-a e mobilizando-a na construção de alternativas para o trato com a pobreza e a desigualdade, consoantes ao propósito de oferecer sustentabilidade e coesão social ao modelo de sociabilidade burguês. Nesse sentido, assevera-se que, apesar de reconhecer as debilidades e deficiências do liberalismo como modelo de desenvolvimento, nomeadamente, pela cíclica geração de crises económicas e sociais, o modelo propõe um ajustamento comprometido visceralmente com a sua manutenção:

Em linhas gerais, o social-liberalismo reconhece que o mercado, apesar de suas falhas pontuais e episódicas, ainda é a melhor forma já inventada na história de organização social para a produção da riqueza. Suas falhas, principalmente no tocante a má distribuição e a destruição ambiental, tendem a se agravar em momentos de crise, o que requer uma regulação estatal seletiva. O Estado social-liberal é, portanto, convocado a ter uma atuação ativa nas expressões mais explosivas da "questão social", tais *como* a pobreza, a degradação ambiental, doenças contagiosas, violência etc., programa mínimo que ficou consagrado internacionalmente nas Metas do Milênio. (Castelo, 2013:122)

Portanto, o aporte ideopolítico, engendrado pelo social-liberalismo, implica num trato a questão social comprometido com os interesses hegemônicos, as quais intencionaram atribuir ao neoliberalismo uma faceta humanizada, buscando o desenvolvimento do mercado global coadunado a uma agenda social capaz de mitigar pressões sociais e políticas que lhes representassem obstáculos. Para tanto, foi mobilizado um conjunto de sua base intelectual para a consecução de um rearranjo impelido por suas próprias contradições:

O social-liberalismo surgiu nos centros imperialistas em resposta a crise conjuntural vivenciada pelo capitalismo em meados dos anos 1990, com as crises financeiras nos países dependentes (México, Tigres Asiáticos, Rússia, Brasil, Argentina) e o tímido fortalecimento das forças políticas de contestação da ordem, como os ativistas do Fórum Mundial e o Exército Zapatista. As classes dominantes globais pretenderam dotar o neoliberalismo de uma agenda social, buscando dar uma face humana ao desenvolvimento e a "globalização" para reduzir as tensões sociais e políticas. Falou-se em uma terceira via entre o mercado e o socialismo (Anthony Giddens), uma globalização com face humana (Joseph Stiglitz), desenvolvimento humano com liberdade (Amartya Sen), o pós-Consenso de Washington (John Williamson) e uma "nova" questão social (Pierre Rosanvallon). (Castelo, 2011:121)

1.2.3 O ideário social liberal e o Estado brasileiro: o surgimento de medidas reparadoras

Na América Latina, segundo Castelo (2013), o surgimento do social-liberalismo foi operado pelos partidos social-democratas, partidos que, originalmente, guardavam compromisso com os interesses dos trabalhadores, mas que, gradualmente, assumiram visceral comprometimento com os interesses hegemônicos. Tornaram-se, hoje, o que representa “a nova face do neoliberalismo na América Latina”, traduzida pelo alinhamento com políticas econômicas e sociais consonantes ao Pós-consenso de Washington.

Entendimento que, segundo o autor, assume no contexto brasileiro uma exemplificação icônica desse processo de assimilação e aderência ao ideário reformista proposto pelo *establishment*, ao destacar:

Os governos Lula e Dilma talvez sejam os melhores exemplos do social-liberalismo latino-americano. Apesar das origens de esquerda de parte dos quadros do PSDB, os tucanos perderam qualquer impulso transformador logo após a fundação do partido, sendo rapidamente apoiados pelas classes dominantes para dirigir o processo de integração do Brasil a fase neoliberal do imperialismo. Já o PT brilhou, durante a década de 1990, como uma estrela-guia da política anti-neoliberal. Todavia, ao assumir o governo federal em 2003, aderiu ao neoliberalismo. (Castelo, 2013.122)

Entretanto, o estabelecimento dessa agenda liberal, aportada numa suposta lógica de aquisição de governabilidade, assimilou o caráter estratégico de sustentação do modelo neoliberal, operando a reestruturação para lidar com as crises financeiras e sociais, consequentes da adoção do receituário sem o aporte simultâneo de uma agenda social. Estratagema concebido para o enfrentamento de tensões, das “resistências antissistêmicas” (Castelo, 2011) que se contrapunham ao projeto neoliberal e ordem social burguesa, com a qual a esquerda, outrora crítica, firmou compromisso.

Nessa direção, ainda segundo o autor, ganhou espaço no Estado brasileiro a instituição de políticas sociais de proposição ao enfrentamento da pobreza e da desigualdade social, sobretudo, mediante a redistribuição de renda e a propalada democratização do acesso ao ensino superior. A primeira teve como carro-chefe o Programa Bolsa Família (**Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004**), enquanto que a segunda teve no estabelecimento da Lei de Cotas (Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012) sua principal referência, vez que significou a atenção a pautas identitárias, como política afirmativa e/ou de reparação histórica, reverberando na pauta sócio racial e, especialmente, na realidade de comunidades e povos tradicionais como os indígenas e quilombolas.

Acolhendo, portanto, demandas historicamente posicionadas pelos movimentos representativos dessas populações, que, finalmente, conquistaram espaço na agenda político governamental, mesmo que circunscritas em políticas apaziguadoras de Estado, evocadas como estratégias para o enfrentamento de “resistências antissistêmicas” (Castelo, 2011).

O Estado brasileiro assume, assim, com a assimilação da vertente social-liberal, um esforço na constituição de medidas que possam lidar com as falhas do mercado, mas, mediante a produção de políticas sociais de perfil focalista¹³, filantrópico e assistencialista para o trato com as expressões

¹³ “O maior drama social brasileiro é a desigualdade. Sob os mais diferentes prismas e quaisquer que sejam as fontes e os dados escolhidos, a desigualdade no Brasil surpreende tanto por sua perenidade como pela dramaticidade de sua dimensão (...) Se o que se busca é o efetivo enfrentamento desse quadro, em sua plenitude e complexidade, é necessário que a ação pública tenha um escopo mais amplo. O combate à pobreza não pode ser o objetivo único da política social, mas produto de um esforço mais geral e concertado da sociedade, no qual políticas de transferência de renda, assim como outras políticas mais estruturais, sejam parte integrante de um projeto nacional mais amplo de inclusão (...) A não-observância desse quadro mais global aparece como o elo mais frágil da proposta focalista, que tem sido defendida nos últimos anos com progressiva ênfase. Em linhas gerais, essa proposta realiza um afunilamento da questão social para a órbita exclusiva da política social, ao mesmo tempo em que transfere o debate sobre

da questão social, amparadas numa percepção conceitual de equidade, Castelo (2008). O que, segundo o referido autor, deu-se mediante um trato superficial do tema, pelo que afirma:

Toda uma larga tradição do pensamento social brasileiro, que remonta aos textos clássicos de Caio Prado, Celso Furtado, Chico de Oliveira, Florestan Fernandes, Josué de Castro, Milton Santos, Octavio Ianni, dentre tantos outros, é desqualificada por parte dos social-liberais. Assim, as teorias sociais totalizantes são descartadas do debate frente a um novo consenso acerca da natureza da questão social – reduzida ao pauperismo – e do seu enfrentamento – via as políticas sociais assistencialistas, o empoderamento dos indivíduos e a distribuição equitativa do ativo educação’. (Castelo, 2008:29-30).

Atribui-se, portanto, no contexto do social liberalismo brasileiro, uma relevância estratégica à educação, entretanto, numa perspectiva rentista, na formação de mão de obra para o mercado de trabalho, arvorada na visão de sociabilidade burguesas, na qual:

(...) a educação é entendida como um ativo do portfólio de investimento de um determinado indivíduo, equiparado a uma ação de empresa, a um meio de produção ou qualquer ativo que gere renda para seu proprietário. O Estado brasileiro deve, a todo custo, investir na formação do chamado capital humano, pois os retornos sociais são altos se comparados com outras políticas sociais (Castelo, 2008:28).

Assim, tais intenções adquiriram materialidade através da instituição de políticas como, num primeiro momento, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), programa de governo no âmbito da política pública de educação superior. A assistência ao estudante processualmente foi formalizada através da Portaria Normativa nº 39 do MEC, executado a partir de 2008, financiado através de dotações orçamentárias às universidades através do Ministério da Educação (MEC) e consolidada como programa de governo através do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010.

O PNAES se propõe ao atendimento de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com vistas a promoção de condições de permanência e conclusão aos estudantes de baixa renda. Preconizando, em seus artigos 1º e 2º, como finalidade e objetivos:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

essa política da ótica do direito para uma ótica do gasto social, efetivando assim uma guinada substancial na perspectiva de política social introduzida pela Constituição de 1988.” (Theodoro e Delgado, 2003:123)

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão;

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (PNAES, 2010)

Essas medidas tencionavam lidar, conforme explicitado no artigo 1º, com a dimensão da permanência dos estudantes na educação superior, ou seja, com viabilização de meios para que o estudante pudesse dispor de condições objetivas para se manter na universidade e, assim, puder cursar e concluir os cursos no qual ingressou.

Na direção da democratização do acesso as vagas no sistema público federal de ensino superior, foram instituídas alterações na política de acesso. Alteração materializada na criação da Lei de Cotas Sociais, a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, a qual estabeleceu que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (...) as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição. (Art. 1 e 2, Lei nº 12.711, 2012).

Está, portanto, presente o viés reparador e afirmativo, designadamente, para o presente trabalho, a menção aos povos indígenas e à população negra, para os quais é preconizada a reserva de vagas, outrora destinadas a ampla concorrência. Enfocam, dessa forma, segmentos específicos da sociedade, historicamente excluídos de espaços de representação e reprodução desde a gênese do povo brasileiro, apesar de significar a composição majoritária dessa sociedade. Público esse que, massivamente, é usuário/utente da rede pública de ensino, rede genericamente caracterizada por um serviço educacional estruturalmente debilitado e, por conseguinte, de baixa qualidade¹⁴.

Como instrumento de ação reparadora com escopo na permanência, o PNAES constitui-se num rico campo para produção de conhecimento sob uma variedade de possibilidades (por, dentre outros temas, abranger aspectos da permanência como moradia estudantil; alimentação; transporte;

¹⁴ “(...) há uma grande disparidade entre os colégios privados e públicos. Os colégios privados obtiveram eficiência máxima, ou seja, a fronteira global é completamente determinada pela fronteira por tipo dos colégios privados. Isso mostra que nenhum colégio público conseguiu, em nenhum ponto da distribuição, atingir nível de eficiência global de 1. Com isso, a fronteira de eficiência por tipo dos colégios públicos ficou a uma distância média de eficiência de 10% em relação à fronteira global, obtendo coeficiente de eficiência médio de 0,901. Os colégios públicos foram então separados entre públicos estaduais e públicos federais. Os públicos federais apresentaram coeficiente de eficiência mais elevado que os públicos estaduais, sendo suas eficiências de 0,910 e 0,879, respectivamente. (Sampaio e Guimarães, 2009:64-65)

atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, conforme o Decreto 7.234, Art. 3º, parágrafo 1º).

1.2.4 Medidas reparadoras: a ação afirmativa expressa nas cotas sociais e no Programa Bolsa Permanência (PBP)

O trato das política de cotas sociais/raciais e do PBP enquanto medidas dedicadas a uma minoria desfavorecida, exige-nos a reflexão a respeito do que vem a ser ação afirmativa, a saber:

A despeito das conceituações amplas e complexas que circulam na bibliografia especializada, entendemos que uma definição adequada de ação afirmativa deve ser parcimoniosa o suficiente para abarcar as diversas políticas assim denominadas. Portanto, parece-nos razoável considerar ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico. (Feres e Venturini, 2018:13)

Da explanação realizada pelos autores, podemos perceber, de maneira assertiva, as cotas sociais e a ampliação de programas de suporte a permanência e conclusão como políticas afirmativas ou de reparação histórica. Políticas que, conforme argumentado até o momento, foram efetivadas no bojo das mudanças e reformulações ideopolíticas do liberalismo brasileiro. Nomeadamente, a “Terceira Via”, ou “Pós-consenso de Washington”, que originou o “social liberalismo”, como estratégia revisionista de reorganização da hegemonia burguesa em torno do neoliberalismo após a crise conjuntural dos anos 1990.

As políticas afirmativas foram efetivadas no contexto brasileiro com a implementação da Reforma Universitária¹⁵ do ensino superior, preponderantemente, como produto da ascensão do Partido dos Trabalhadores ao executivo nacional e sua adesão ao socialliberalismo. Comprometimento que, objetivamente, significou a assunção de um projeto de governo que, em certa medida, refluíu na direção de preceitos preconizados pela social democracia, ao reivindicar do Estado um papel regulador e de proteção social. Entretanto, profundamente implicado com o esforço de

¹⁵ Segundo Leite (2015) a reforma universitária no Brasil foi implementada por um mosaico de ações, as quais elenca: “o PROUNI (Lei nº.11.096/04), o SINAES (Lei nº.10.861/04), o Decreto que regulamenta a relação entre as fundações privadas e as IFES (Decreto nº.5.205/04), a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº.10.973/04), as parcerias público privadas - PPP (Lei 11.079/04), além de outras medidas que ainda não tinham sido aprovadas no Congresso, tais como: o Projeto de Lei que instituía as Cotas nas IFES (Projeto de Lei nº 3.627/04) e o projeto de Lei orgânica da Educação Superior (projeto de Lei nº 7.200/06).” (2015:227)

preservação da ordem social vigente, a neoliberal, intencionando o provimento de equilíbrio entre o governo, o mercado e a sociedade civil.

1.2.5 Programa Bolsa Permanência (PBP): portaria nº 389, de 09 de maio de 2013

Como tratado introdutoriamente na seção anterior, a ampliação do acesso de estudantes oriundos das camadas mais pobres da sociedade ao ensino superior¹⁶ não significaria que desfrutariam de condições objetivas para a conclusão de seus cursos, pois, frequentar a universidade implicaria, necessariamente, em despesas adicionais para suas famílias, despesas com os materiais do curso, com locomoção, alimentação, dentre outras, o que trazia à tona outra demanda da desigualdade, figurando, portanto:

A criação de políticas de permanência (...) [é] um desafio pelos atores envolvidos na formulação de políticas afirmativas (...) A criação de políticas de permanência é essencial para garantir que estudantes pertencentes a grupos socialmente vulneráveis, como indígenas, quilombolas e estudantes carentes possam concluir seus estudos. Além disso, medidas como bolsas de estudos, moradia estudantil e alimentação em restaurantes universitários também podem incentivar um maior fluxo de estudantes entre as diversas regiões do país, ampliando a diversidade não só social e étnico-racial, mas também regional. (Feres e Venturini, 2018:164)

Assim, é condicionado para efetividade do programa de acesso a concomitante criação de um programa de suporte à permanência, pelo que houve um maior investimento na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), decreto nº 7.234, e a criação do Programa Bolsa Permanência (PBP), através da portaria nº 389, de 09 de maio de 2013. A Política Nacional de Assistência Estudantil é definida no Manual de Gestão do PBP como:

(...) um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação aos estudantes universitários, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica. Tem como princípios a afirmação da educação superior como política de Estado; a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso; a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos. Seu principal objetivo é garantir a permanência e a diplomação dos estudantes, na perspectiva da inclusão social, da formação

¹⁶ É importante salientar que, conforme levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2002, um total de 468 mil alunos completaram as atividades de graduação, e dez anos depois, em dezembro de 2012, o número de formandos de ensino superior alcançou a marca de 1,05 milhão, ou seja, um aumento que representou 124% estudantes apoiados por programas de inclusão social como o Prouni, o Fies e a política de cotas (INEP, 2010:32; 2015:63).

ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida. (Manual de Gestão do PBP, 2013:7)

A inclusão social pela educação se constitui numa bandeira presente nas demandas dos movimentos sociais de povos e comunidades tradicionais, grupos que, segundo o Ministério de Desenvolvimento do Brasil (MDS), diferenciam-se do restante da sociedade em razão de sua singularidade cultural, formas de organização social e por ocupar um dado território, utilizando os recursos naturais como “...condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”, dentre os quais estão os povos indígenas e os quilombolas (Portal do Ministério do Desenvolvimento Social, 2015).

Foi no âmbito das pautas dos movimentos étnicos-raciais, que a educação assumiu protagonismo como ação afirmativa, tendo alcançado materialidade, enquanto política pública, somente mediante as Lei de Cotas (acesso) e a instituição do Programa Bolsa Permanência (permanência), através da portaria nº 389, de 09 de maio de 2013, como produto de processos históricos de reivindicação por parte de movimentos sociais brasileiros, dentre os quais os movimentos negro e indígena aqui mencionados (Nierotka e Trevisol, 2019:47).

Ainda no ano de 2013, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) fez a adesão ao PBP e começou a realizar os processos de oferta de bolsas aos seus estudantes. Em seu primeiro ano, o programa atendeu apenas 28 estudantes, mas conforme o último relatório, publicado pela universidade em 2018, esse número chegou a 564 estudantes, dos quais 243 correspondiam ao critério de vulnerabilidade socioeconômica (os quais, cumulativamente, deveriam estar matriculados em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias, o que restringiu a oferta a quatro cursos na universidade), e 321 ao critério étnico-racial, destes 138 estudantes indígenas e 183 quilombolas (UFAL, 2013:86; 2018:48).

Cumprir reiterar que os estudantes do recorte étnico-racial são atendidos sem que tenham que comprovar vulnerabilidade social, ou seja, a documentação apresentada pelo estudante se concentra exclusivamente na comprovação de sua condição de pertencimento à comunidade tradicional da qual sustenta fazer parte. Além disso, o valor de sua bolsa é diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, o que hoje representa 900 reais, enquanto os demais recebem R\$ 400 (quatrocentos reais).

Diferenciação que, segundo o Manual de Gestão do PBP prevê, decorre “(...) em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.” (2013:20), elementos que ratificam o caráter afirmativo e reparador do programa.

1.3 A Crise econômica e institucional brasileira e a ascensão da Extrema Direita

Esta seção propõe-se a percorrer, de forma panorâmica, a trajetória política econômica brasileira trilhada a partir do contexto de instituição das ditas medidas reparadoras até o momento presente. Para que, dessa forma, possamos nos apropriar da dinâmica que tem permeado a operacionalização até ao contexto desta investigação, intencionando, assim, viabilizar importantes subsídios a uma apreensão do fenômeno dos significados das ações afirmativas na perspectiva de seus usuários/utentes em sua dimensão política.

A dinâmica desenvolvida, dessa forma, enseja o contexto de orientação político econômica da instituição das referidas políticas, passando, portanto, pelo governo Dilma Rousseff e a condução socialliberalista do Partido dos Trabalhadores e subsequente refluxo aos moldes do Consenso Original; a conturbada sucessão por Michel Temer e o aprofundamento de uma agenda puramente liberal; e, por conseguinte, a ascensão ao poder de uma agenda ultraliberal e acirrada de desigualdades com Jair Bolsonaro e seu “regente” econômico Paulo Guedes.

1.3.1 Crise econômica e política: o movimento de retorno ao modelo do Consenso de Washington original

No mesmo período conjuntural em que foram estabelecidas as principais medidas reparadoras – designadamente, a Lei de Cotas Sociais (2012) e o atendimento diferenciado de recorte étnico racial com o PBP (2013) – pelo governo de Dilma Rousseff (2011-2016), instalou-se no Brasil uma crise política de consequências extremadas, em certa medida, desencadeada pela conjuntura de crise econômica internacional¹⁷.

Entretanto, a referida crise econômica teve na conturbada relação de seu governo com o Congresso Nacional como principal elemento para seu agravamento, por haver se traduzido em entraves as suas proposições, sobretudo, por demandar medidas de contração fiscal que careceriam de base governamental, de suporte do legislativo para sua efetividade. Cisma denominado por Bastos (2017) como “custos políticos” decorrentes do modelo de gestão utilizado pelo governo, os quais se materializaram como produto de três fatores:

Realizar uma contração fiscal em meio a uma recessão sempre traz custos políticos mesmo para um governo com ampla governabilidade junto ao poder legislativo e grande popularidade. O custo político incorrido pelo governo aumentou porque, primeiro, o Congresso Nacional eleito em 2014 era o mais conservador da redemocratização. Segundo, porque a tentativa inicial de enfraquecer o peso do PMDB na base parlamentar do governo teve como saldo, ao contrário, o

¹⁷ “Dilma Rousseff foi eleita (para o primeiro mandato) em 2010 no contexto de uma economia que se recuperava com êxito dos efeitos da crise financeira global de 2008 e em um cenário de grande otimismo. Embora seu projeto de governo não fosse explicitado na campanha, seu objetivo principal logo ficaria claro: senão eliminar, minimizar o rentismo com a dívida pública como meio sistemático de acumulação de capital.” (Bastos, 2017:17)

seu fortalecimento e a eleição de Eduardo Cunha à presidência da Câmara. Terceiro, porque a operação Lava Jato minou os arranjos políticos invisíveis que contribuíam para a governabilidade do “presidencialismo de coalizão” brasileiro, enquanto os mecanismos mais tradicionais de governabilidade (distribuição de verbas, obras e cargos públicos) foram fortemente prejudicados pela contração fiscal, inclusive pelo veto frequente de Joaquim Levy à liberação de emendas parlamentares. (Bastos, 2017:49-50)

Assim, com sua governabilidade comprometida e com o consequente declínio de seus índices de aprovação em decorrência do acirramento da crise econômica, o governo passou a lidar com manifestações populares e pressões de setores da economia que chegaram a patrocinar manifestações em desfavor do governo.¹⁸

Todavia, esse contexto não resultou suficiente para se traduzir em derrota na eleição presidencial que se seguiu, tendo sido reeleita frente ao Senador Aécio Neves, candidato pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Mas, apesar de ter ganho a eleição com um programa que ratificava o compromisso com a agenda da Terceira Via e seu Social Liberalismo, seu compromisso com o modelo de centro-esquerda acabou por ceder espaço a medidas de austeras de controle de gastos públicos sem dimensionamento dos impactos sociais, em alinhamento com o que preconiza o Consenso de Washington em seus moldes originais, ou seja, o receituário neoliberal em essência, o que Carleial (2015) descreve:

(...) a candidata Dilma apresentou, durante a campanha eleitoral, um programa compromissado com os interesses dos trabalhadores, prometendo manter o emprego e a renda. Esse ajuste que, ironicamente, promete o crescimento econômico acaba eliminando as chances reais de crescimento num futuro próximo por reduzir o investimento, o emprego, a renda, a arrecadação de impostos e comprometer a engenharia dos gastos sociais construída nos últimos anos. Ademais, a escolha pela permanência da política em curso até 2014 parecia ter sido validada pelas urnas, quando a presidenta Dilma foi reeleita com 54,5% dos votos válidos no país. (Carleal, 2015:201)

Refluxo este que se observou ainda em 2015, no primeiro ano do segundo mandato de Dilma Rousseff, quando, a pretexto de conter a crescente crise econômica iniciada ainda no primeiro mandato, adotou o modelo econômico renunciado por seu Ministro da Fazenda Guido Mantega no

¹⁸ “Não vamos pagar o pato!” foi o lema que a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) lançou para rejeitar elevação de tributos e defender o corte (seletivo) do gasto público em 2015. A mesma FIESP se colocaria no campo dos que pediam o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, tendo financiado manifestações e até contribuído com acampamentos de militantes em frente à sua sede na Avenida Paulista. Paradoxalmente, a política econômica do primeiro governo Dilma Rousseff tinha atendido a várias das bandeiras defendidas pela FIESP ao longo dos anos, no que se chamaria de “nova matriz econômica”: redução de taxas de juros e tarifas de energia elétrica; desonerações tributárias e crédito subsidiado; desvalorização cambial e protecionismo industrial seletivo; concessões de serviços públicos para a iniciativa privada. Algumas dessas iniciativas foram, inclusive, solicitadas em documento entregue ao governo e assinado em conjunto com outras organizações empresariais e centrais sindicais em 2011.” (Bastos, 2017:3)

Fórum de Economia da Fundação Getulio Vargas, em setembro de 2014, ocasião em que apresentou uma proposta Neoliberal de:

(...) ajuste gradual contraposto a um ajuste de choque que impusesse uma forte redução dos gastos públicos e do crescimento econômico, aumento do desemprego, redução do salário real, desmonte da política de valorização do salário mínimo, encolhimento do investimento público e aprofundamentos da financeirização e da desindustrialização brasileiras. Esse segundo ajuste o ex-ministro intitulou de neoliberal. Mas, de forma surpreendente é esse o ajuste que o segundo governo Dilma está implementando. (Carleial, 2015:201)

A surpresa que reside no antagonismo entre a linha adotada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), até então, e a adoção de uma política econômica alinhada com o neoliberalismo em sua essência reformista e austera, conduzindo o Estado a privilegiar as demandas de mercado, em favor de um equilíbrio fiscal a qualquer custo, em detrimento do interesse público e social referendado pelas urnas na eleição presidencial a qual venceu. Pelo que arrazoa Carleial (2015):

O estopim para a decisão de implementar o ajuste neoliberal parece ter sido a confirmação de um déficit de 0,6% do PIB brasileiro, em 2014, após 17 anos de superávits consecutivos. Como não é possível separar economia da política, atribuímos algum peso também à reação de inconformismo do grupo derrotado que passou a ameaçar a presidenta reeleita com um possível impedimento. Assim, a adoção do ajuste neoliberal parece ter sido também uma tentativa de ser "aceita" pelo grupo político derrotado e seus eleitores frustrados. (Carleial, 2015:201)

Dessa forma, conforme introduzido pela autora, a crise econômica ganhou um ingrediente agravante advindo da polarização política, crise política insuflada logo após a reeleição da presidente, pelo grupo político derrotado, representado por seu oponente Aécio Neves, candidato derrotado e senador pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Convém salientar que o referido partido antecedeu o PT por oito anos no Executivo Nacional e que, apesar de possuir a social democracia em sua designação, opera uma política de centro direita profundamente alinhada com a agenda de orientação irrestritamente comprometida com o Consenso original. Representou, dessa forma, portanto, um projeto originalmente apoiado pelas classes dominantes para orientar o que Castelo (2013) chamou de “processo de integração do Brasil a fase neoliberal do imperialismo”, ou seja, de redução do papel do Estado e de sua condução pró-mercado sem dimensionamento de um efetivo papel social. Antagonizando, dessa forma, com o Partido dos Trabalhadores no campo político e econômico desde os municípios e Estados, não apenas no âmbito do executivo, mas, também, no legislativo.

Instalada, a crise política evoluiu até culminar na efetiva materialização dos intentos inconformistas da oposição, apoiados nas condições conjunturais que viabilizaram o impedimento. Quando, conforme Neto (2016:52), no dia 2 de dezembro de 2015, o presidente da Câmara dos

Deputados, Eduardo Cunha – filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), curiosamente, um partido da base aliada da presidência – aceitou um pedido e promoveu a abertura do processo de impeachment contra Dilma Rousseff.

Seguidamente, ainda conforme o autor, no dia 17 de abril de 2016, o plenário da câmara decide por 71,5% dos deputados por enviar o processo por crime de responsabilidade Fiscal ao Senado, contra 26,7% dos deputados que se opuseram a decisão. No Senado, em agosto, 75,3% dos senadores decidiram pela suspensão definitiva de Dilma do cargo; enquanto 27,7% votaram a favor de sua absolvição.

Convém salientar que o afastamento de Dilma ficou notabilizado, pelo protagonismo do PMDB, partido da base do governo, do qual fazia parte o vice-presidente Michel Temer (além do presidente da câmara dos deputados Eduardo Cunha, como já mencionado). Partido que, objetivamente, viabilizou as condições materiais para a efetivação do impedimento, tendo na renúncia ao cargo de articulador político do governo por parte do vice-presidente como o “empurrão” que faltava:

No final de agosto (2015), Temer renunciou ao posto sob a justificativa de que seu esforço (no exercício da função) fora solapado pelo Palácio do Planalto. A partir de então, a situação política de Dilma tornou-se permanentemente periclitante. Com a renúncia de Temer do posto de coordenador político, a probabilidade de destituição da chefe do executivo aumentou consideravelmente, uma vez que o divórcio entre ela e o PMDB se tornara patente. (Neto, 2016:52)

Numa coluna opinativa do jornal Folha de São Paulo – aqui requisitada como recurso que traduz a peculiaridade do momento – o sociólogo Celso de Barros¹⁹ estabeleceu uma comparação entre as conjunturas que envolveram os dois últimos processos de impedimento sofridos por presidentes na República do Brasil, respetivamente de Fernando Collor e de Dilma Rousseff, quando afirmou:

Desde 2014, houve um estelionato eleitoral e uma troca de presidente por manobra parlamentar, com a ascensão ao poder do grupo derrotado na eleição anterior. Isso não foi ilegal, mas está longe de ser o “business as usual” da democracia. Constitui, aliás, a diferença mais gritante do impeachment de 2016 com o de 1992: Itamar não aplicou uma versão radical do programa com que Lula perdeu em 1989. (...) Você tem todo direito de achar o processo em curso bom ou, ao menos, necessário, mas, mesmo se for o caso, é preciso reconhecer que um preço está sendo pago em

¹⁹ Passagem extraída de Barros, Celso R. de – «Preço do impeachment é pago em democracia». Publicado em 24/10/2016. Acedido em 20 de julho de 2021. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/celso-rocha-de-barros/2016/10/1825559-preco-do-impeachment-e-pago-em-democracia.shtml>.

democracia. Não conseguimos negociar um ajuste fiscal eleitoralmente aceitável: isto foi, indiscutivelmente, um fracasso. (Neto, 2016:52)

Fica latente, portanto, que o conturbado processo de impedimento da mandatária se materializou como uma agressão ao processo democrático, mediante o que Bastos (2017:6) definiu como sendo “a resistência do capital financeiro à Nova Matriz Econômica e a unificação da burguesia contra direitos trabalhistas e sociais”, notabilizou-se pela imposição de uma agenda destoante da referendada pelo processo eleitoral, traduzindo-se numa guinada da condução econômica do país imposta pela burguesia brasileira:

Além da guerra dos juros, um fator decisivo para a tendência de unificação da burguesia era a pauta de austeridade fiscal e salarial. Sem dúvidas há fatores culturais para isso, refletidos na opinião empresarial de que o Bolsa Família reduz a procura por empregos e dificulta a contratação, como se desconhecemos que o valor máximo do benefício é bem inferior ao salário mínimo e que quase metade dos beneficiários é de trabalhadores por conta própria. Walquíria Leão Rego e Alessandro Pinzani (2013) e Jessé Souza (2009, 2016) argumentaram que a persistência de uma cultura autoritária e a ideologia da meritocracia explicam a resistência a políticas públicas e movimentos sociais voltados à redução das desigualdades sociais genéticas do país. Pode-se cogitar que as sucessivas vitórias eleitorais de um programa orientado para mitigá-las aumentassem a resistência cultural, tanto mais se ela fosse estimulada por instituições, como o Instituto Millenium, que patrocinam intelectuais que têm ampla visibilidade nos meios de comunicação tradicionais e que culpam os aumentos salariais e os gastos sociais, equivocadamente, como o motivo da desaceleração do investimento privado e da redução dos lucros e da ‘poupança’ (Bastos, 2017:30-31).

Seguida a sucessão após o impedimento, o vice-presidente Michel Temer asseverou o comprometimento com tal leitura, conduzindo a política econômica alinhada com o neoliberalismo em sua essência reformista e austera, levando o Estado a privilegiar as demandas de mercado, consolidando o mencionado “estelionato eleitoral”, ou seja, pondo em prática o programa de governo derrotado nas urnas. Para tanto, inclusive, não se furtou compor a estrutura político administrativa do governo com o PSDB²⁰, o partido derrotado no segundo turno das eleições presidenciais. Governo que, portanto, afiançou a política retrocedente, a recondução a ordem do dia dos parâmetros do Consenso original:

A unificação da burguesia em torno de um programa regressivo finalmente aconteceria caso uma alternativa política viável ao governo aparecesse, o que ocorreu quando, de dentro dele, Michel

²⁰ Havendo a legenda ocupado a titularidade em ministérios estratégicos como Ministério das Cidades, Ministério da Justiça, Ministério das Relações Exteriores logo no início de sua gestão. «O Ministério de Temer». Conteúdo jornalístico, acedido em 21 de maio de 2021, disponível em <https://infograficos.estadao.com.br/politica/o-ministerio-de-temer/>

Temer anunciou o programa Uma Ponte para o Futuro. É ele a inspiração da PEC 214/55 do teto do gasto, que poupa a estrutura tributária regressiva, distribui o ônus do ajuste para os cidadãos pobres carentes de transferências monetárias e serviços públicos (mas que pagam proporcionalmente mais impostos que os ricos) e abre um novo horizonte de privatizações do domínio público. Se o golpismo da oposição era previsível em 2014, o golpismo do Palácio do Jaburu era muito menos. A Ponte para o Futuro transformava o recuo tático em nova estratégia, o que, faça-se justiça, estava muito distante das intenções de Dilma Rousseff. Junto com a expulsão de Dilma, iriam a CLT e a Constituição ‘cidadã’. (Bastos, 2017:53)

Assim, em desacordo com o interesse público e em irrestrita subserviência aos interesses de mercado, põem-se a estrutura governal ao serviço dos anseios neoliberais de redução do Estado nos fadados moldes neoliberais ineficientes e promotores de pobreza e desigualdade, conforme problematizado pelos próprios intelectuais orgânicos do neoliberalismo de terceira via, Pós Consenso de Washington²¹. Operando a ansia hegemônica de “correção de rumos”, inicialmente, através da proposta “Uma Ponte Para o Futuro”, projeto que se efetivou em prejuízo do processo democrático, como confirmado pelo próprio presidente Temer:

Em discurso no Conselho das Américas em Washington em 21/09/2016, buscando atrair investidores para o Brasil, Temer admitiu o papel do programa da Ponte para o Futuro no golpe: ‘E há muitíssimos meses atrás, eu ainda vice-presidente, lançamos um documento chamado ‘Uma Ponte Para o Futuro’, porque nós verificávamos que seria impossível o governo continuar naquele rumo. E até sugerimos ao governo que adotasse as teses que nós apontávamos naquele documento chamado ‘Ponte para o futuro’. E, como isso não deu certo, não houve adoção, instaurou-se um processo que culminou agora com a minha efetivação como Presidência da República’. (grifo nosso, Viera in Bastos, 2017:53)

Temer, dessa forma, empenhou-se na implementação da alardeada modernização do Estado para atração de investimento internacional, tendo sido os “principais feitos” desta gestão a já mencionada Emenda Constitucional 95²², que teve origem no projeto de emenda constitucional (PEC) 55/2016 e a Reforma Trabalhista²³. A primeira limitou os gastos públicos com educação, saúde e previdência social, por vinte anos a contar de sua promulgação (Art. 106) – com a proposição de reduzir o endividamento público e estimular negócios privados, em detrimento da função do Estado de atuar na atenção às necessidades da população; A segunda se caracterizou pela flexibilização dos

²¹ Vide seção “Pós-consenso de Washington: a adoção de uma agenda social pelo Liberalismo frente às crises econômicas e sociais”.

²² Vide Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

²³ Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.

direitos trabalhistas a pretexto de “desburocratizar” a relação entre empregador e empregado (Art. 443).

No que se refere ao âmbito da educação superior se deu a continuidade nos cortes e contenções de recursos iniciado ainda no segundo governo anterior, sendo o primeiro ano de mandato de Michel Temer caracterizado no relatório de gestão da UFAL (2016:102) como um ano “marcado por desafios dentro do serviço público nas Universidades Federais. Cenário de cortes e restrições fizeram com que as Universidades “apertassem os cintos” e enxugasse o que já se encontrava bastante reduzido.” Tendo sido, inclusive, o ano que se acentuou o distanciamento do PBP em relação as demandas de estudantes cotistas, tendo sido o ano em que se interrompeu a oferta por períodos de ingresso e, também, a oferta de novas vagas a estudantes do critério de horas, ou seja, que não fossem indígenas ou quilombolas:

Constatou-se a desproporcionalidade com a demanda que originalmente se propunha, relacionada à política de cotas. Tal realidade foi agravada no atual contexto de contenção de recursos, com a suspensão, em maio, de novas inscrições para o Programa e o estabelecimento de dois períodos ao ano, apenas no primeiro e no segundo semestre de 2017 para novas inscrições restritas aos estudantes indígenas e quilombolas; representando a descontinuidade para os estudantes matriculados em cursos de graduação com carga integral. (UFAL, 2016:96)

Nesse sentido, a assunção ao poder de um projeto retrocedente em 2016 e o caminho percorrido até a extrema direita com Bolsonaro²⁴ na atualidade constituem elementos fundamentais para a identificação do contexto político complexo que compõe a conjuntura desta quase uma década de existência das iniciativas de reparação históricas de Estado, quando se observou a evolução de direitos, mas, também, a involução decorrente da fragilização das políticas de suporte a permanência.

Na UFAL, no transcorrer desse período, o PBP foi praticamente redefinido, havendo o Ministério da Educação emitido para as IFES, em 11 de maio de 2016, um ofício circular (nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC) comunicando a suspensão de oferta de bolsas para estudantes do critério de horas:

Informamos, a partir da presente data, a suspensão de novas inscrições de estudantes no Programa de Bolsa Permanência - PBP para receber benefícios pagos pelo MEC, via FNDE, diretamente ao cartão benefício do estudante, exceto para os estudantes indígenas e quilombolas; Orientamos que as novas inscrições para estudantes indígenas e quilombolas continuarão a ser realizadas por meio

²⁴ Caminho pavimentado dissimuladamente, também, pela grande mídia que forneceu o clima necessário a ascensão de tal projeto, conforme afirma Souza “Depois, quando o ódio passa a grassar no país e figuras que representam o elogio à tortura e à violência mais grotesca, como Jair Bolsonaro e seu fascismo aberto, passam a representar ameaças reais à democracia e aos direitos humanos mais elementares, a Globo e a grande mídia agem como se não tivessem nenhuma responsabilidade. Escondem o fascismo que praticam diariamente e criticam o resultado que produzem sem assumir a menor responsabilidade pelo que fazem.” (2019:246)

do Sistema de Gerenciamento de Bolsas – SGB/SESu/MEC em dois períodos ao ano, no primeiro e segundo semestres. Oportunamente, o MEC disponibilizará as datas para as novas inscrições.

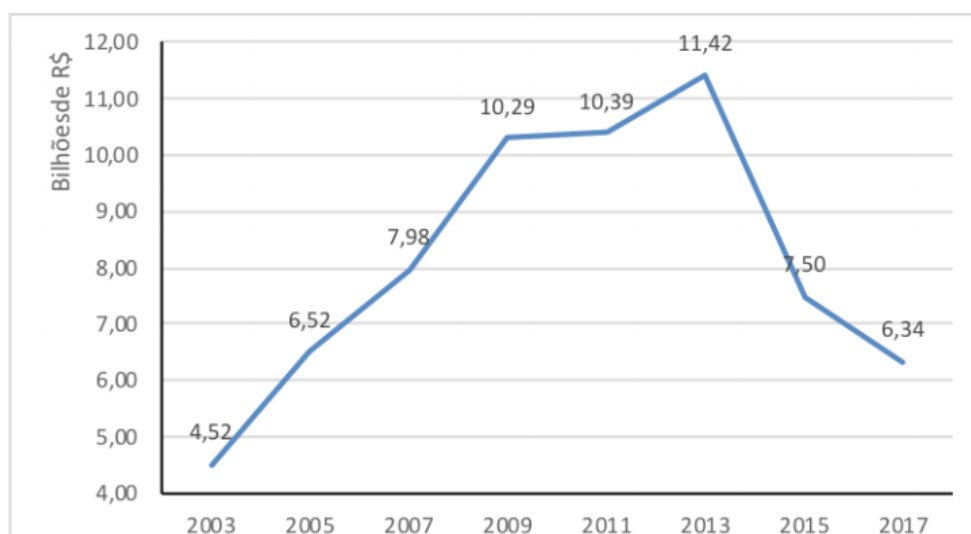
Assim, objetivamente, a oferta de vagas se dava mediante substituição de demandas, ou seja, quando os estudantes que não pertenciam ao recorte étnico eram desligados (por conclusão ou trancamento do curso, por exemplo), os recursos era utilizado para a oferta exclusiva a indígenas e quilombolas. Convém salientar, entretanto, que a manutenção dessa oferta aos estudantes da demanda étnica só se efetivou mediante forte pressão dos movimentos representativos²⁵.

Dessa forma, a admissão de novos bolsistas no programa passou, em 2016, a requerer a realização de processos seletivos “em dois períodos ao ano, no primeiro e segundo semestres” (ibidem), quando até então se dava praticamente de maneira universal, por demanda espontânea a qualquer tempo, ou seja, requeria-se apenas a apresentação de documentação comprobatória do pertencimento étnico racial como condicionalidade para o atendimento - não havendo a delimitação de um período restrito a candidatura, o que foi preconizado a partir do ofício em questão.

Assim, o contexto desfavorável atingiu de maneira significativa a educação, área que tem figurado como uma das mais afetadas, principalmente a educação superior e a produção de Ciência e Tecnologia que foi sistematicamente desprestigiada. Num agravamento sucessivo, traduzido no estrangulamento de investimentos iniciado, ainda, em 2015, sendo os gastos da União na área progressivamente reduzidos, conforme demonstra a figura 1:

²⁵ “Cerca de 4 mil indígenas de diferentes estados brasileiros percorreram os dois lados da Esplanada dos Ministérios nesta quinta-feira (27) para protestar contra a redução dos direitos dos povos, considerada por eles “a mais grave e iminente ofensiva” dos últimos 30 anos (...) Com recados aos Três Poderes, o texto (do documento final do Acampamento Terra Livre) cita o governo do presidente Michel Temer que, segundo os signatários, tem promovido “graves medidas para dismantelar as políticas públicas voltadas a atender nossos povos”. A identificação, demarcação e proteção das terras indígenas continua sendo uma das principais bandeiras, ao lado da melhoria dos sistemas de saúde e educação dos indígenas. O sucateamento da Fundação Nacional do Índio (Funai) também é criticado, assim como as “nomeações de notórios inimigos dos povos indígenas para cargos de confiança”. (“Pacificamente, 4 mil indígenas protestam em Brasília contra redução de direitos”. Agência Brasil, publicado em 27 de abril de 2017, acedido em 06 de maio de 2021 e disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-04/pacificamente-4-mil-indigenas-protestam-em-brasilia-contr-reducao-de-direitos>).

Figura 1: Gasto da União com ciência e tecnologia (em bilhões de reais – IPCA jan./2018)



Fonte: ANDES (2018)

Dessa forma, o investimento com Ciência e Tecnologia que vinham numa rota de crescimento até 2013, quando, ainda no governo Dilma, acabam por sofrer uma brusca e continuada redução a partir de 2015. Sendo conduzida, em 2017, já na gestão do Presidente Temer, a praticamente metade do montante gasto no exercício de 2013, chegando a patamares equivalentes aos praticados a doze anos, ou seja, no exercício financeiro de 2005.

Os constantes cortes dos recursos destinados à educação e à C&T, implementados pelo governo federal, resultaram na deterioração crescente da educação pública superior. Sem financiamento suficiente, a expansão do número de matrículas verificada nas universidades federais nos últimos anos, longe de representar a apregoada democratização do acesso à educação superior, resulta no aprofundamento da precarização das condições de trabalho, na degradação da qualidade do ensino e da produção científica realizada nessas instituições. (ANDES, 2018:13)

Esta retração se estendeu ao financiamento de assistência estudantil que no transcorrer destes anos têm sofrido contingenciamentos e cortes de recursos que alcançaram, inclusive, conforme mencionado anteriormente, os programas voltados especificamente ao público étnico racial como o PBP.

De lá para cá, a situação tem se tornado mais complexa, sobretudo, com a resistência institucional decorrente da ocupação do executivo nacional por um grupo político cujo discurso antagoniza com as pautas identitárias e cujas as ações, assim como as omissões, testemunham a respeito do descompromisso e oposição a pautas que são historicamente caras a estes grupos de

minorias étnicas raciais²⁶. Discriminação institucionalizada que julgávamos já haver ultrapassado, mas que a contemporaneidade testemunhou o contrário:

Depois da tragédia do nazifascismo europeu, imaginou-se, durante um bom tempo, que o mundo estaria livre de ideologias que pregam abertamente o racismo e o ódio indiscriminado. No mundo atual, no entanto, seja em países desenvolvidos, seja em países periféricos, a ameaça de uma nova forma de política do ódio, muito semelhante em vários aspectos ao fascismo clássico, é um perigo cada vez mais iminente. Por isso, é crescentemente urgente compreendê-lo de forma adequada. Essa compreensão tem que sair dos meios acadêmicos restritos e ganhar a esfera pública. O pano de fundo é semelhante em todos os casos, mas a forma assumida é sempre particular em cada sociedade. (Souza, 2019:265)

Atualmente, a condução da política econômica brasileira tem aprofundado uma agenda ultraliberal, compromissada irrestritamente com os interesses de mercado, submetendo a estrutura do Estado aos anseios reformistas e liberalizantes do mercado financeiro, defendendo uma redução do Estado em consonância com um modelo econômico desacreditado por seus próprios idealizadores, abdicando do investimento público e, portanto, desconsiderando a relevância de um papel ativo do Estado na economia, insistindo numa:

(...) política ortodoxo-liberal – uma espécie de “tatcherismo” tupuniquim - que vem sendo implementada é equivocada e incapaz de dar sustentação a um novo ciclo crescimento para economia brasileira, sendo mais provável a manutenção de uma economia estagnada, resultando em um comportamento de “stop-and-go” em termos de um baixo crescimento. Isto ocorre porque a agenda de Bolsonaro/Guedes não enfrenta o problema crucial de economia brasileira, que é uma crônica falta de demanda, que requer uma outra agenda de ajuste fiscal, mais gradualista e de longo prazo, e abrindo espaço para o crescimento dos investimentos públicos. Ademais, objetiva a redução do papel do Estado na economia, buscando abrir espaço para o empreendimento privado, como principal estratégia de desenvolvimento. Contudo, a questão central para uma estratégia de desenvolvimento não é mais ou menos Estado, mas qual Estado é necessário para dar suporte ao mesmo, buscando um equilíbrio entre Estado e mercado. De fato, não há experiência de

²⁶ “Povos indígenas Kaingang e Guarani e Quilombolas reforçaram no último sábado (20), na Assembleia dos Povos, em Porto Alegre (RS), o debate em prol da luta e resistência contra o fascismo e racismo no Brasil. O encontro, realizado no Quilombo dos Lemos, pautou dois eixos de análise e reflexão: defesa dos territórios tradicionais e o contexto da adversidade na defesa de direitos constitucionais. O debate repercutiu a conjuntura política nacional, tendo em vista as reiteradas ameaças apresentadas contra os povos indígenas e quilombolas, pelo candidato da extrema direita às eleições presidenciais, Jair Bolsonaro (PLS). O candidato declarou que não pretende demarcar um centímetro sequer de terra em favor das comunidades indígenas e quilombolas. Jair Bolsonaro trata como privilégio o que representa uma dívida histórica, no âmbito da demarcação de terras tradicionais.” (CIMI – Conselho Indigenista Missionário, publicado em 23 de outubro de 2018, acedido em 06 de maio de 2021, e disponível em <https://cimi.org.br/2018/10/assembleia-dos-povos-indigenas-e-quilombolas-fortalecem-resistencia-contra-fascismo-e-racismo/>)

desenvolvimento desde o século XX que tenha prescindido de um papel ativo do Estado na economia. (Oreiro e Paula, 2019:26)

Nesse sentido, além da designação ao Estado de um papel de completa subserviência ao mercado, afirmado pelo aprofundamento do programa regressivo efetivado pela condução da política econômica por Guedes/Bolsonaro – insistindo num modelo comprovadamente ineficaz e reprodutor de desigualdade – alia-se a esse contexto desfavorável a população, dependente de serviços públicos, e especificamente às IFES e seus usuários/utentes, o anticientificismo²⁷ assumido pelo governo, que rebaixou ainda mais os investimentos em ciência e tecnologia do país, promovendo um agravamento das condições do sistema público de educação em suas mais variadas dimensões.

Em matéria jornalística intitulada “Ciência brasileira sofre com cortes de verbas e encara cenário dramático para pesquisas em 2021”, publicada em dezembro de 2020, o portal ElPaís Brasil constata que os recursos destinados a Ciência e Tecnologia, logo as instituições produtoras de conhecimentos, nomeadamente, as universidades, caiu ao patamar inferior a um terço dos 10,39 Bilhões praticados em 2011:

(...) pela previsão orçamentária do Governo Federal para 2021, aprovada (...) no Congresso, somente o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) perderá 34% de sua verba anual. Em 2020, a pasta dispôs de 3,6 bilhões de reais para gastos. No próximo ano, caso o presidente Jair Bolsonaro sancione a proposta de orçamento nos moldes atuais, o montante cairá para 2,7 bilhões de reais, menos de um terço do valor disponibilizado uma década atrás. (Portal Elpaís-Brasil, dezembro de 2020)

Expectativa que se confirmou com a aprovação da Lei orçamentária Anual com a redução sinalizada²⁸. Reitere-se, ainda, que tal desinvestimento foi acentuado em meio a deflagração da pandemia do Sars Covid-19 que, além de agravar a crise econômica e social no país, tem significado uma demanda histórica por ciência e tecnologia no mundo, no sentido de reconhecer o vírus e produzir meios para o seu enfrentamento, dentre as quais a produção de vacinas.

²⁷ Postura reiterada de posicionamentos em desfavor da ciência e da produção de conhecimento assumida pelo governo brasileiro designado por Júnior (2019) como uma “ofensiva obscurantista e anticientificista contra a inteligência e as universidades brasileiras sob o governo do presidente Jair Bolsonaro.” (Júnior, 2019:21)

²⁸ “O orçamento total previsto para o MCTI neste ano é da ordem de R\$ 8,3 bilhões, comparado a R\$ 11,8 bilhões em 2020. O valor reservado para “despesas discricionárias” (ou seja, efetivamente disponível para investimentos em pesquisa), porém, é de apenas R\$ 2,7 bilhões, 15% a menos do que em 2020 e 58% a menos do que em 2015 (quando o orçamento já estava em queda), segundo dados apresentados pelo ministro Marcos Pontes em uma audiência pública na Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática da Câmara dos Deputados, na última quarta-feira, 7 de abril.” (Portal USP, 2021)

Cumpra salientar, ainda, que o estrangulamento orçamentário não se limitou aos recursos destinados a C&T, tendo os contingenciamentos e cortes alcançado as demais rubricas orçamentárias relacionadas a educação superior, pelo que a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em nota dirigida ao portal UOL, assegurou ser insustentável manter em funcionamento as atividades de ensino, pesquisa e extensão, elementares das IFES:

O corte de R\$ 1 bilhão imposto pela LOA (Lei Orçamentária Anual) 2021 às universidades federais comprometeu o funcionamento de serviços das 69 instituições mantidas pela União, segundo as próprias universidades. Elas dizem não ter como manter compromissos com o ensino, a pesquisa e a extensão neste ano. Pelo país, já há corte de bolsas e atividades de extensão. Segundo a Andifes (...), o projeto enviado pelo governo federal ao Congresso trazia um corte no orçamento de R\$ 824,5 milhões — queda de 14,96% em relação a 2020. O valor, porém, foi ampliado. O projeto sancionado pelo presidente Jair Bolsonaro (sem partido) tem um corte de 18,16% em relação a 2020. ‘Em 25 de março, o Congresso Nacional finalmente aprovou o orçamento. Para maior surpresa da sociedade, com um novo corte de 176.389.214 milhões, -3,76%, totalizando uma redução no orçamento discricionário das universidades federais para 2021 de R\$ 1.000.943.150’, afirma a entidade, em nota. Dentro desse valor, cita a Andifes, R\$ 177 milhões foram cortados da assistência estudantil, que é destinada para permanência de alunos de baixa renda nas universidades. Segundo a entidade, mais de 50% dos matriculados são atendidos por esses programas. ‘O decréscimo atingiu todas as 69 universidades federais, no entanto com graus diferentes e sem critério conhecido”, diz. Ao todo, o governo prevê gasto de R\$ 4,5 bilhões com as instituições de ensino federal neste ano. Em 2019, o governo de Jair Bolsonaro já havia causado problemas financeiros com o contingenciamento de 30% das verbas de todas as universidades federais’. (Portal UOL, maio de 2021)

Dentre as IFES impelidas ao descumprimento de compromissos e suspensão de bolsas, está a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pelo que, em entrevista, o reitor da instituição Josealdo Tonholo, expôs a gravidade do quadro de estrangulamento de recursos para a gestão da universidade, pois:

A Ufal (...) comunicou que a redução orçamentária de R\$ 42 milhões no custeio da universidade — 30% do total — fará com que a instituição não consiga honrar com todos os compromissos já assumidos. ‘O corte forçou a gestão central a suspender, nesta sexta-feira (30), o pagamento das bolsas de extensão concedidas pela instituição. As bolsas de extensão são pagas com esses recursos [do custeio]’, informou a instituição. ‘Perdemos demais em recursos. A situação se agravou em muito, passamos quase quatro meses sem orçamento, recebendo repasses a conta-gotas, e agora recebemos a notícia desta redução drástica e acentuada’, diz o reitor. (portal UOL, maio de 2021)

Fica evidente, portanto, que o aprofundamento de um programa regressivo, assentado numa agenda ortodoxa/ultraliberal, desacreditada por seus ideólogos, indiferente ao papel social do Estado e, portanto, acirrada de desigualdade assume com Jair Bolsonaro/ Guedes um patamar de

disfuncionalidade imensa para as instituições que prestam serviços de inegável importância para a sociedade e, mais que isso, influi de maneira extremamente desastrosa sobre seus usuários/utentes, sobre demandas com as quais estão investidos de obrigação constitucional²⁹. O que, sobretudo, deve-se a uma cultura anticientífica e negacionista a qual se devota os ocupantes do executivo nacional brasileiro, os quais tratam a universidade e a produção de conhecimento como suas inimigas, como oponentes ideológicos:

(...) a constatação de que as formas de anticientificismo que alcançam alguns países do mundo, cujas populações são cada vez mais vulneráveis a discursos que acusam os cientistas e pesquisadores, sejam eles das ciências “duras” e “exatas” ou “moles”, “inexatas” e “imprecisas”, de “viés ideológico”, não podem existir sem tratar indistintamente a inteligência e a investigação, a intuição e o labor, o insight e a empiria como dimensões perniciosas e altamente perigosas, já que relativas ao conhecimento e a crítica. Tais campos são tomados como inimigos de uma verdade emanada do poder, cuja única forma possível de percepção é a aparência que varia conforme a vontade, algo que impede que o senso comum caminhe até o bom senso e que a consciência, limitando-se exclusivamente ao óbvio e perceptível, possa se estabelecer, ficando sujeita a mera ideologia e ao exercício pleno da hegemonia. (Júnior, 2019:29)

Tal postura negacionista atingiu notabilidade mundial, principalmente, no trato atribuído à pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) pelo governo brasileiro, o qual ignorou as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e conduziu o país a se tornar o epicentro da pandemia e a figurar, constantemente, entre os primeiros países no ranking mundial de contaminação e mortes³⁰.

²⁹ A constituição brasileira prevê, dentre outros compromissos, a obrigação do Estado em relação a educação e a C&T, nos artigos: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação; e o Art. 219. O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal.” (Constituição Federal Brasileira de 1988).

³⁰ Em artigo de opinião Giovanella, Ligia e Bousquat, Aylene (2020:895) afirmam “A pandemia de Covid-19 é uma crise global humanitária e sanitária sem igual, que, no Brasil, assume uma face ainda mais dramática, pois o País vivencia uma crise política sem precedentes. O governo federal assume constantemente uma postura criminosa, negando a ciência, sonhando dados e desdenhando do sofrimento e luto de milhares de brasileiros. Esse aspecto político é crucial e não podemos nos omitir em expressar nosso posicionamento. Esse é um governo que fez recrudescer a desigualdade social, já tão profunda em nosso país. A pandemia desvelou a desigualdade brasileira. E a desigualdade mata: os dados já mostram maiores taxas de óbitos entre populações de menor renda e entre pessoas negras. Inquérito sorológico nacional realizado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) mostrou que a incidência nos 20% mais pobres da população (4,1%) é mais do que o dobro da incidência entre os 20% de maior renda (1,8%).” Segundo o portal de monitoramento do COVID19 do governo em 07 de maio de 2021 o número

Portanto, conhecer a realidade das ações ou políticas de acesso e permanência em educação, em seu caráter reparador e afirmativo, a partir dos sujeitos por elas alcançados em sua dimensão objetiva, faz-se oportuno enquanto a apreensão da expressão política da política, ou seja, enquanto elemento político de um projeto histórico e de caráter compensatório. E fazê-lo torna-se tanto mais relevante no violento contexto de retrocesso que marca a conjuntura de realização dessa investigação, de hostilidade governamental às causas indígenas e quilombolas, particularmente, no âmbito das políticas públicas de educação superior.

Esse quadro, portanto, corrobora a relevância da apreensão das representações sociais das ações afirmativas por parte dos bolsistas do recorte étnico-racial, medidas dentre as quais estão incluídas as cotas raciais e o próprio Programa Bolsa.

Assim, intencionamos apreender o sentido de tais medidas dedicadas a eles, enquanto membros de comunidades tradicionais e povos historicamente excluídos, na direção de compreender: quais são as representações sociais das ações afirmativas, cotas raciais e o Programa Bolsa Permanência (BBP) pelos bolsistas indígenas e quilombolas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL)? Como expressam, ou se expressam, consciência da hegemonia e familiaridade com o projeto sócio-histórico coletivo que determinaram estas políticas reparadoras? Como os bolsistas PBP, indígenas e quilombolas, percebem a relação da educação superior com suas pautas identitárias?

2 Materialismo histórico de Gramsci e a Teoria da Representação Social: o diálogo multidisciplinar como instrumento de conhecimento da realidade

2.1 O Pensamento Gramsciano e a Dimensão Política

Neste subtópico, abordaremos o materialismo histórico de Gramsci, nomeadamente dos conceitos hegemonia, filosofia da práxis e intelectual orgânico, com o propósito de proporcionar uma apropriação do real em sua totalidade, bem como oferecer recursos à compreensão da materialização do “projeto” presente no coletivo desses povos. Proposições essas que não necessariamente estarão presentes nos textos normativos e legais que fundamentam as políticas abordadas, mas que são latentes aos seus determinantes sociais, cuja assimilação e familiaridade por parte dos destinatários finais da política pretendemos apreender.

Para Gramsci (2002), a hegemonia é produto, é o resultado do estabelecimento de poder, de dominação de uma ideologia que concebe um modelo de sociedade, um modo de vida que estabelece a preponderância do interesse de uma classe sobre a outra, de forma a preservar, a conservar a estrutura social em conformidade com os interesses de dominadores sobre dominados “... a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados.” (Gramsci, 2002:62)

Assim, assegura-se à classe detentora dos meios de produção e concentradora das riquezas, a proeminência sobre o proletariado, a classe que vive da venda de sua força de trabalho, trabalho que assegura a produção da riqueza e sua acumulação pelos detentores dos meios de produção.

A estratificação social assegurada pela difusão desse modelo societário por intermédio da apropriação dos meios de comunicação e, também, da cultura em suas múltiplas dimensões, dentre as quais merece destaque a educação formal, tomada como espaço de reprodução, como mecanismo de assimilação da cultura, atribuindo-lhe função pedagógica na sustentabilidade e preservação de seu modo de dominação. Como meio capaz de sistematizar e consolidar a ideologia dominante, de viabilizar a coesão através da articulação da natureza, da subjetividade e da educação/cultura:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em

toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. (Gramsci, 2001:20-21)

Gramsci (2006), nesse contexto, afirma o papel da filosofia da práxis na consecução de uma educação crítica, capaz de dotar os sujeitos de consciência da hegemonia, da condição de dominação e de exploração a qual estão submetidos:

A filosofia da práxis (...) não tende a resolver pacificamente as contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas. (Gramsci, 2006:388)

Conhecimento capaz de viabilizar a superação do senso comum, entendido como uma concepção superficial da realidade, permeada de conceitos assimilados da ideologia dominante, na direção da constituição do “bom senso”³¹, que permita o exercício de criticidade capaz de desencadear a percepção acerca da opressão e da necessidade de emancipação, estando o sujeito, dessa forma, provido de uma consciência filosófica.

(...) ter consciência mais ou menos profunda delas [das relações sociais hegemônicas] já as modifica (...) Neste sentido, o conhecimento é poder. Mas o problema é complexo, ainda por um outro aspecto: não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los genericamente, em seu movimento de formação, já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado. Dir-se-á que o que cada indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível. (Gramsci, 1978:40)

Surge, assim, a figura do intelectual orgânico produto da criticidade desencadeada pela apropriação do espaço da educação, do conhecimento da realidade, da consciência da hegemonia exercida pela ideologia dominante:

(...) o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa – além do progresso prático – um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (...) Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem

³¹ “...racionalidade (...) atestada pelo fato de ser ela acolhida por um grande número, e acolhida permanentemente, isto é, ela se torna uma cultura, um “bom senso”, uma concepção do mundo com uma ética adequada a sua estrutura. (Gramsci, 1978:33)

intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. (Gramsci, 1978:21)

Intelectualidade que não se assenta na condição de ser dotado de conhecimento, mas em sua articulação com o fato de ser parte da classe oprimida, do conjunto dos explorados, afirmando-se, sobretudo, no exercício do papel de mobilizador de conhecimento em favor da emancipação, da promoção de mudanças reais na condição de vida dos sujeitos, através da conquista e da socialização de direitos. Este processo é resultado de uma educação que ultrapassa a concepção da formação para o trabalho (pautada pelo mercado e funcional a dominação), mas que a supera, assentando-se numa visão de educação condizente à integralidade da natureza humana, capaz de promover o desenvolvimento de valores como participação, autodeterminação e liberdade.

Tais conceitos são fundamentais para o que nos propusemos nesse trabalho de investigação, por nos oferecerem as bases sobre as quais procuramos compreender o significado atribuído às ações afirmativas em educação superior – nomeadamente as cotas raciais e o próprio PBP – pelos estudantes originários de povos indígenas e comunidades remanescentes quilombolas na UFAL; e por nos permitirem referenciar a presença destes na educação superior como produto de anseios e pautas sociais, cujos determinantes sócio-históricos possuem trajetórias que remetem do período colonial às demandas contemporâneas.

2.2 O diálogo com a Teoria da Representação Social

Para a apreensão do sentido atribuído pelos bolsistas às medidas ou políticas de proposição reparadora em educação pelo Estado brasileiro, tendo em conta que estas medidas foram materializadas num contexto e mediante demandas historicamente posicionadas pelos grupos étnicos e raciais dos quais esses estudantes fazem parte, e que conferem à presença deles na educação superior um caráter de conquista e propósito coletivo – como de formação de “intelectuais orgânicos” a suas causas e projetos de sociedade – recorremos a uma teoria forjada na psicologia social: a Teoria da Representação Social (TRS).

A TRS nos servirá de meio para delimitar o sentido sócio político atribuído às políticas afirmativas, a se perceber a consonância, ou não, manifesta na concepção elaborada por aqueles que objetivamente são seus beneficiários, estudantes universitários contistas (acesso) e bolsistas do PBP (permanência).

Nessa direção, propusemos a utilização do contributo desta teoria que nos possibilitou a apreensão do fenômeno da Ancoragem e Objetivação (Moscovici, 2003) atribuído às políticas de proposição afirmativas e reparadoras, num exercício de aproximação da realidade, abordando o objeto sob diferentes perspectivas, ambicionando apreendê-lo em sua totalidade. Pois:

É inegável que a teoria das Representações Sociais está hoje no centro de um debate interdisciplinar, ampliando as possibilidades de compreensão das relações entre o conhecimento e as práticas sociais que lhes dão origem. Especialmente, exige que este tipo de produção de conhecimento estabeleça diálogo permanente entre diferentes fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos. (Bourguignon, 2001:78)

Cumprido esclarecer que conhecer a realidade das ações ou políticas de acesso e permanência em educação, para além de seus determinantes políticos, econômicos e sociais, ampla e ricamente investigados na realidade brasileira³², torna oportuna uma apreensão de sua expressão objetiva, em seu recorte reparador e afirmativo, a partir dos sujeitos por elas alcançados e, assim, reafirmar a proposição de compreender a realidade em sua totalidade, representando um importante contributo na direção do desvelamento do real.

De fato, torna oportuna a apreensão da dimensão política da política, enquanto elemento materializado do projeto político demandado historicamente por duas minorias desfavorecidas; e como política de Estado, medida de caráter compensatório e de caráter apaziguador na gestão de expressões da questão social.

Tal compreensão se afirma relevante, nomeadamente, no contexto de involução que marcou a conjuntura de realização dessa investigação – de acirramento da oposição governamental a causas destas minorias, que produziu estagnação e refluxos em seus direitos – cujo enfrentamento pode ganhar força e efetividade, dentre outros fatores, pela leitura, pelo sentido atribuído pelos atuais estudantes universitários indígenas e quilombolas às políticas de acesso e permanência dos quais são usuários. Isto objetivamente implica na disposição de assumirem, ou não, protagonismo na resistência e afirmação dos espaços e direitos que lhes foram conquistados a duras penas.

2.2.1 Teoria da Representação Social de Moscovici

Para a apropriação do sentido atribuído pelo conjunto dos estudantes indígenas e quilombolas bolsistas do PBP a respeito das políticas afirmativas em educação superior elegemos a TRS como dotada de instrumentalidades capazes de favorecer a observação da “objetivação” dessas políticas em seu campo prático pelos utentes/usuários, ou seja, sua expressão naqueles nos quais se propõe reverberar as ações de reparação histórica instituídas pelo Estado brasileiro. Busca-se, dessa forma, perceber como emerge e adquire sentido no cotidiano, na vida social dos sujeitos.

Para Serge Moscovici, as representações sociais possuem como característica fundamental o fato de comporem de maneira indissociável o campo da vida social dos sujeitos, partindo de suas subjetividades e atingindo materialidade em suas relações sociais privadas e públicas, assimilando-se ao cotidiano, tornando-se senso comum. Pelo que dedicou:

³² Dentre os quais destacamos os trabalhos de Nierotka e Trevisol (2019) e Leite (2015), aos quais recorreremos para subsidiar a presente investigação.

Toda a produção intelectual (...) à reabilitação do conhecimento sobre o senso comum, que permeia a experiência cotidiana, a linguagem e a prática social. Uma verdadeira reação do autor contra a ideia difundida de que as pessoas comuns não pensam, ou pelo menos não conseguem pensar racionalmente. Mais precisamente ele pretendia explorar a relação existente entre o senso comum e a cultura, uma vez que, em sua opinião, é real apenas o que se encaixa nos modos de fazer, nas práticas sociais, na vida do “homem comum”. (Galli, 2019:2)

Na exploração da relação entre senso comum e cultura Moscovici buscava perceber como se expressava prática e objetivamente a racionalidade dos sujeitos, o pensar. O que nos permite fazer uma associação com o pensamento de Gramsci, nomeadamente o conceito de “bom senso”, compreendido como produto de uma consciência filosófica assimilada, como consciência de si na relação de hegemonia e exploração, compreensão crítica que faz a consciência evoluir do senso comum ao bom senso. Pelo que a teoria da Representação Social pode contribuir com a compreensão do como, ou se, uma pretendida consciência da hegemonia³³, ou equivalente, adquiriu materialidade nas práticas sociais do grupo em questão.

Dessa forma, o senso comum assume centralidade no estudo das representações sociais em Moscovici, constituindo-se “espaço comum de significados, de tomadas de posição, de crenças e de expectativas” como expressão da subjetividade social transmitida coletivamente. Senso comum que, segundo Galli (2019), não é algo “primitivo” ou “tradicional”, origina-se parcialmente na ciência sem que esteja restrita a ela, exprimindo-se de diversas formas quando se torna parte da cultura. Aspetos que pretendemos conhecer na direção do desvelamento da dimensão política das ações reparadoras no ensino superior, observando-se a presença ou não de um movimento de consciência por parte dos sujeitos por elas atingidos, ou seja, como e se as assimilam ao senso comum como parte de um projeto coletivo.

Para Moscovici (2003), a psicologia social de sua época possuía uma abordagem reducionista ao tratar apenas os conceitos de atitude e opinião, tendo dedicado seus esforços para produção de conhecimento a respeito do saber social e do processo de transformação da ciência em senso comum. Quando então formulou o conceito de “representações sociais”:

A reflexão que se seguiu levou à publicação, em 1961, de *La psychanalyse, son image et son public*. Em seu livro Moscovici (1961, 1976, 2011) mostrou o caminho por meio do qual a linguagem científica é transformada em um dialeto comum, bem como as maneiras pelas quais ela permeia as opiniões e direciona as ações humanas. A teoria das representações sociais se preocupa com o modo pelo qual o conhecimento é representado em uma coletividade, compartilhado por seus membros e

³³ “A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (Gramsci, 1978, p. 21).

considerado na forma de uma verdadeira “teoria do senso comum”, relativa a qualquer aspecto da vida e da sociedade. (Galli, 2019:03)

A transformação da ciência em senso comum e representação do conhecimento em uma coletividade são ideias com as quais se pode estabelecer o diálogo com o que propõe Gramsci (1978) ao descrever o processo de propriedade do conhecimento e sua aplicabilidade no cotidiano, como tomada de consciência filosófica, traduzindo conhecimento para o senso comum à medida que sua consciência crítica, a do intelectual orgânico, atende a si num contexto coletivo. Há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma analogia direta com o que se espera ser o papel, a função da figura de um intelectual orgânico, a de funcionar como disseminador do pensamento crítico filosófico, desencadeando uma consciência capaz de produzir influência na vida em sociedade, de ser assimilada ao senso comum.

Assim, as representações sociais são formas de conhecimento que possuem relação com o ambiente que nos rodeia, conhecimento produzido na coletividade, mediante “processos socialmente determinados” (idem). Significando dizer que o conhecimento é expresso e produzido no interior das relações sociais e num contexto no qual conduz as ações dos indivíduos e dos grupos, sendo inteligível a todos. Tendo a representação social a função de:

(...) construir e dar forma à realidade, determinando o sentido e o significado dos objetos e dos eventos. Elas fornecem uma ordem definida, no interior da qual as pessoas podem interpretar e compreender o seu mundo material e social, tornando-se atores. Graças às representações sociais, a ambiguidade e a diversidade da vida são reduzidas e os significados das ações são tomados de forma inequívoca. As representações sociais permitem a comunicação e a interação social. Os indivíduos e os grupos comunicam-se e interagem uns com os outros através de representações compartilhadas, bem como através de convenções de significados de linguagem e de ação. Quando os indivíduos e os grupos compartilham as mesmas representações sociais, as ações são entendidas da mesma forma, as ações têm o mesmo significado e o mesmo sentido tanto para o ator, como para o espectador. (Galli, 2019:4)

Definição que conflui para a ideia de que as representações sociais guardam, também, relação de sentido com a expectativa construída em torno da figura do “intelectual orgânico”, a de que – como sujeito dotado de conhecimento crítico e filosófico – deve ser influente e agente na determinação da representação social de um coletivo, na medida em que socializa uma visão de mundo crítica, capaz de possibilitar aos sujeitos reconhecer a hegemonia e, assim, desenvolver a capacidade de compreender a relação de dominação e opressão à qual está submetido. Poderão, assim, desenvolver a familiaridade do coletivo com saberes com os quais outrora não estavam familiarizados.

Entretanto, esse processo de tornar familiar o não familiar se consolida através do uso do conhecimento pelo grupo, na dinâmica interacional dos indivíduos, na vida social, compartilhamento

que confere ao conhecimento a representatividade coletiva capaz de lhe atribuir status de senso comum. É essa representação do conhecimento pela coletividade a ocupação da teoria da representação social, ou seja, o compartilhamento capaz de fazer do conhecimento, concernente a qualquer dos aspectos da vida e/ou sociedade, uma autêntica “teoria do senso comum” (Moscovici e Hewstone, 1983).

A representação social é concebida através dos processos de ancoragem e objetivação. Ancoragem é o processo de internalizar algo novo – estranho e, por isso, ameaçador, mas pelo qual se nutre interesse – no sistema de categorias em relação de conflito com o paradigma da categoria que se julga mais adequada. Ou seja, trazer algo do exterior para o interior do sistema de categorias, classificando-o, denominando-o, atribuindo-lhe um nome. Enquanto que objetivação é dotar de realidade, atribuir imagem e materialidade a um conceito com o qual não se tem familiaridade, fazendo concreto o abstrato, tornando-o acessível. Processo, segundo Oliveira (2004), dotado de:

(...) uma seqüência lógica: tornar familiares objetos desconhecidos (novos) por meio de um duplo mecanismo então denominado amarração – “amarrar um barco a um porto seguro”, conceito que logo evoluiu para sua congênere “ancoragem” –, e objetivação, processo pelo qual indivíduos ou grupos acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar. (Oliveira, 2004:181)

Assim, é através da objetivação que a representação adquire materialidade, enquanto que é no processo de ancoragem que seus elementos se tornam operacionais, sendo dotados de argumentos que subsidiam a construção dos discursos, que, por fim, tornam-se compreensões dos grupos e da cultura dos atores sociais com ela envolvidos.

Nesse sentido, a representação social desempenha funções, as quais Purkhardt (in Galli, 2019:5) designou como sendo: construir e atribuir forma a realidade, dando sentido e significado aos objetos e acontecimentos; viabilizar condições para a comunicação e interação social; conduzir as ações individuais e coletivas, tornando-as inteligíveis; conferir unidade e relação de pertencimento aos grupos, na medida em que viabiliza um repertório de imagens e ideias sobre as quais os membros atribuem confiabilidade e trocam entre si; conduzir a socialização; e, por fim, tornar familiar o não familiar.

Ainda a respeito do surgimento de uma representação social, Moscovici sustenta que esta ocorre por meio de sucessivas etapas, sendo a primeira a identificação seletiva de parte da informação difundida na sociedade a respeito de um dado objeto, selecionando e classificando os elementos que serão separados do contexto de origem e o integrado ao sistema de normas e valores vigentes do grupo em questão. Constituindo-se, dessa forma, num núcleo que adquire materialidade e coerência com a cultura desse grupo, tornando-se um “modelo figurativo”, o fundamento sob o qual serão elaboradas as representações, que oferecerá o quadro de interpretação e categorização às novas informações, atribuindo orientação ao comportamento e significado aos acontecimentos.

Assim, a TRP possibilita a compreensão das relações entre o individual e as condições sociais nas quais os atores sociais interagem, ensejando, ainda, a compreensão dos processos que intervêm na adaptação sociocognitiva dos indivíduos às realidades quotidianas e ao seu ambiente social e ideológico.

Portanto, o estabelecimento de um diálogo multidisciplinar entre o materialismo histórico de Gramsci e a teoria da representação social de Moscovici, evoca a adoção de estatutos epistemológicos que percebem a determinação da realidade de forma diversa. De fato, enquanto o materialismo postula que a realidade é determinada pela materialidade histórica, que determina inclusive a subjetividade, a TRS defende que essa mesma realidade é significada mediante elaborações cognitivas de natureza coletiva, que não negam a influência da materialidade, da história e da ideologia, mas que as compreendem como elementos que influem no processo de conceção do sentido que os objetos assumem na realidade.

Entretanto, a instrumentalidade assumida pelo diálogo teórico proposto nesse trabalho decorre da percepção de que o conhecimento da hegemonia não se traduz, necessariamente, na tomada de posicionamento. O que implica na expressão de uma disposição, no caso, do sujeito coletivo em questão – os grupos étnicos atendidos pelas políticas de cotas raciais e Programa Bolsa Permanência (PBP) e o posicionamento destes frente a dimensão política presentes nestas medidas de reparação históricas promovidas pelo Estado.

Dessa forma, a associação das teorias, outrora entendida como discordantes, assume caráter de complementação na assimilação da realidade, por tornar oportuna a compreensão da dinâmica dos significados numa realidade objetiva, circunscrita a grupos sociais presentes numa instituição federal específica na rede de educação superior pública brasileira, cujo significado atribuído às políticas reparadoras nos propomos compreender, não apenas em seus determinantes socio históricos, mas a partir de sua expressão discursiva, na perspectiva dos sujeitos por elas alcançados, seus usuários/utentes, ancorado na intenção de compreender a dimensão política da política, de compreender a realidade em sua totalidade.

2.2.2 Conceitos adicionais mobilizados: recursos à análise proposta

No decurso dessa investigação, outras ideias serviram de inspiração e subsidiaram a análise proposta, dentre estas o conceito de Decolonização, que propõe a reflexão a respeito da sociedade atual, e de seus problemas, sob o prisma da pós-Colonialidade³⁴, em que, por exemplo, a leitura a respeito da desigualdade e da estratificação social exige, necessariamente, ter em mente a incidência do colonialismo e suas implicações, principalmente quando da constituição de propostas a seu

³⁴ “Depreendem-se do termo “pós-colonialismo” basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo - especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições

enfrentamento e superação, raciocínio que não isenta, também, a compreensão a respeito de cultura e do saber de determinado povo. Ou seja, um olhar orientado pelo conceito de decolonialidade, pensamento que surgiu com o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C):

(...) constituído no final dos anos 1990. Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de "giro decolonial". Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a "opção decolonial" - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (Ballestrin, 2013:1)

Nesse conceito, está contida a compreensão de epistemicídio, que diz respeito à sobreposição e destituição da identidade cultural de um povo, que impacta, também, em seu autoreconhecimento, ou seja, na reprodução da cultura e do saber do colonizador, supervalorizado, sobre o do colonizado, desqualificado e desvalorizado³⁵.

Além destes, recorreremos, também, à compreensão acerca de Educação para o desenvolvimento³⁶ e suas implicações a partir da visão hegemônica desse desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico e a consequente influência na orientação das políticas públicas de Estado, emergido como receituário a ex-colônias, quando:

Ancorado na centralidade dos estados-nação, este período privilegiou a aposta na industrialização e assentou fortemente na experiência ocidental para a reconstrução dos países recém-independentes. Os programas de ajuda externa a esses países do Sul, que então se instituíram na Europa, pressupunham que o desenvolvimento se faria segundo os termos e modelos dos países doadores dessa ajuda, no Norte. Assim, o desenvolvimento, então sinônimo de crescimento econômico, era algo universal e atingível por todos os países mediante fórmulas similares (e ocidentais). A década de 1970 é particularmente importante para o conceito de desenvolvimento (Amaro, 2003), quer pelo

³⁵ Segundo Boaventura de Souza Santos a intervenção epistemológica da colonização "(...) foi de tal maneira profunda que descredibilizou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia. Nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena (Santos, 1998:208) (...) A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores." (Santos e Menezes, 2013:16)

³⁶ "A educação para o desenvolvimento (ED) emergiu mundialmente há cerca de 60 anos, em resposta aos desafios decorrentes dos processos de (des)colonização, visando a assistência dos países ditos desenvolvidos aos países em desenvolvimento (Mesa, 2011; Bourn, 2015), ao serviço de agendas de desenvolvimento operadas no sentido Norte-Sul." (Coelho e Menezes, 2018:98)

reforço da ação das agências multilaterais nesta matéria, quer pelo acentuar da visão crítica face aos efeitos e orientação subjacente dessa ação. (Coelho e Menezes, 2018:99-100)

Portanto, a noção burguesa de cidadania e sua indissociável dimensão de produção de valor como termômetro de progresso e desenvolvimento, que, por vezes, conflituam com as noções de vida e visão de mundo dos povos e comunidades tradicionais como os aqui enfocados. Concebendo dessa forma uma cidadania assentada, portanto, no ideário capitalista que permeia todas as dimensões constitutivas da sociedade moderna – onde, assim, reproduz e difunde uma visão de sucesso, realização e prosperidade confluyente para tal modelo societário.

Nesse sentido, propusemos-nos, através deste trabalho, a verificar as aproximações e/ou distanciamentos expressos pela representação social das medidas reparadoras pelos sujeitos sociais e atores contemporâneos destas políticas na realidade de uma das instituições federais de ensino do Brasil, a UFAL.

Verificação que intencionou perceber como objetivam o sentido dessas medidas frente ao tensionamento que as conceberam enquanto medidas de Estado, um processo permeado pelo antagonismo de projetos e visões de mundo, o hegemónico, capitaneado pelo Estado brasileiro, e o dos povos e comunidades tradicionais minoritárias e oprimidas, indígenas e quilombolas.

Dinâmica a que nos propusemos aproximar no intuito de visitar a dimensão política, nomeadamente, seu conhecimento e assimilação pelos estudantes cujas identidades étnico-raciais implica, necessariamente, em situar suas presenças na universidade como componente de um projeto que extrapola os anseios pessoais e individuais. Projeto que, naturalmente, os implicam num papel de autênticos intelectuais orgânicos, cujas formações servirão para a emancipação e melhoria das condições de vida de um coletivo.

Assim, o objeto estudado se situa não apenas no interior da relação de ambivalência e tensão entre o Estado, e os povos e comunidades tradicionais (hegemônicos x oprimidos), mas, também, no interior da elaboração dos projetos pessoais dos bolsistas do recorte étnico, e sua associação aos projetos coletivos com os quais devem ter propriedade (anseios individuais + anseios coletivos). Esta assimilação passa pelo reconhecimento por parte do sujeito no interior das dinâmicas do sistema social – em sua comunidade originária e, circunstancialmente, em sua comunidade acadêmica – que oferece a expressão de um sentido que nos propomos a conhecer.

Portanto, para o enfoque da problemática em causa, utilizamos a matriz teórica Gramsciniana como enquadramento conceitual geral, pensamento que ofereceu as bases conceituais sob as quais concebemos a investigação, sobretudo, mediante a convocação das categorias hegemonia, filosofia da práxis e intelectual orgânico. Oferecendo, assim, os fundamentos para reconhecimento da concepção hegemônica de educação e sua relação com o desenvolvimento e cidadania no projeto burguês.

Situando, portanto, a problemática na realidade sócio histórica brasileira passamos por um conceito relativamente novo, o da decolonização e sua imbricação com a consecução de medidas de reparação histórica com as quais guardam sentido, as chamadas Políticas Afirmativas concebidas pelo Estado no interior de um processo histórico de tensionamentos de interesses, possuindo, dessa forma, um caráter político antagônico inerente a projetos distintos de sociabilidade.

Somados à TRS, tais conceitos ofereceram o arcabouço teórico, o sistema conceitual que nos possibilitou a investigação em questão, de apreciação do objetivo desta investigação, compreender como é socialmente representado pelos estudantes universitários bolsistas indígenas e quilombolas do Programa Bolsa Permanência (PBP) das medidas afirmativas na educação superior e o próprio programa na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

2.2.3 Evidenciando a problemática: medidas reparadoras e projeto coletivo

Nos anos 2000, ganhou projeção no cenário político econômico brasileiro o chamado social-liberalismo, designado como “liberalismo de terceira via”³⁷, que trouxe como tendência, também, uma orientação neodesenvolvimentista, como estratégia de afirmação de um novo consenso em torno da sociabilidade burguesa. Tendências que implicaram em posições relativas à assistência aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que passou por uma significativa ampliação de investimentos, como reflexo de uma tendência de adesão a diretrizes econômicas dedicadas a mitigar expressões da desigualdade social.

Contexto em que, portanto, ganhou notoriedade uma tendência de aparente preocupação do governo federal brasileiro em proporcionar uma democratização do acesso às universidades públicas federais e a criação de mecanismos de suporte à permanência, entendida como políticas que viabilizariam meios para que os estudantes pudessem se manter em seus cursos e, assim, dispusessem de condições para concluí-los. A intenção era a de proporcionar:

(...) igualdade de condições de acesso e permanência na escola, princípio preconizado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I. Segundo o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantes - FONAPRACE, a Política de Assistência Estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo de forma preventiva nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (FONAPRACE, 2007).

³⁷ Ajuste estratégico do capital para lidar com as crises sociais, denominado por Castelo como social-liberalismo “...uma variante ideológica do neoliberalismo, na qual as antigas teses do novo consenso burguês são conservadas e ganham um verniz (pós)moderno e “progressista” com a adesão da social-democracia, que já se nega a fazer uma crítica radical dos elementos primários do (neo)liberalismo, aceitando-os quase integralmente.” (Castelo 2011:274).

Tais políticas foram implementadas através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), programa de governo no âmbito da política pública de educação superior. assistência ao estudante fez parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), mas que foi efetivado através da Portaria Normativa nº 39 do MEC, executado a partir de 2008, financiado através de dotações orçamentárias às universidades através do Ministério da Educação (MEC). Porém, apenas em 19 de julho de 2010 o PNAES se consolidou como programa de governo através de decreto presidencial, o Decreto nº 7.234.

O PNAES, aprovado em 2010, intencionava ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, tendo como objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Nessa direção, foram instituídas, também, alterações na política de acesso ao ensino superior, sobretudo com a criação da Lei de Cotas Sociais, a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, a qual definiu que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (...) as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição. (sublinhado nosso, Art. 1 e 2, Lei nº 12.711, 2012)

Assim, a lei assegurou a reserva de vagas para segmentos específicos da sociedade, grupos historicamente excluídos que possuíam em comum o fato de serem usuários/utentes do ensino público, marcado pelas mais diversas dificuldades na oferta de um serviço educacional condizente com suas necessidades. Tratava-se, portanto, de viabilizar que metade das vagas do sistema federal de ensino, sobretudo no ensino superior, fossem destinadas à concorrência exclusiva dos estudantes oriundos do sistema público³⁸, o qual, necessariamente, é frequentado pela camada mais pobre da população³⁹.

³⁸ A Lei nº 12.711 de 2012 prevê, em seu Artigo 1º, que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Reserva que, conforme os Artigos 3º e 4º, estende-se, ainda, às instituições federais de ensino técnico de nível médio, obedecendo à mesma lógica de destinação de vagas aos candidatos originários da rede pública ensino.

³⁹ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 80% dos alunos do ensino fundamental e médio estudam na rede pública de educação brasileira.

Foi no âmbito das pautas dos movimentos étnicos-raciais, que a educação assumiu protagonismo como ação afirmativa, tendo alcançado materialidade, enquanto política pública, somente mediante as Lei de Cotas (acesso) e a instituição do Programa Bolsa Permanência (permanência), através da portaria nº 389, de 09 de maio de 2013.

Esse programa preconizou a concessão de bolsas para estudantes indígenas e quilombolas mediante, exclusivamente, a comprovação de sua condição de pertencimento a seu respectivo povo ou comunidade tradicional⁴⁰ do qual sustenta fazer parte. Além disso, o valor de sua bolsa é superior ao praticado nos demais programas, devendo ser igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, conforme o Manual de Gestão do PBP (2013, p. 20), determinação que, segundo o documento, justifica-se “(...) em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.”, elementos que ratificam o caráter afirmativo do programa.

Portanto, mediante o referencial teórico materialismo histórico e da TRS e do resgate da conjuntura socio históricas e político-econômica, aprofundados em seções específicas, delimitamos a problemática abordada nessa investigação, qual seja: de que forma as representações sociais das ações afirmativas em educação pelos bolsistas do recorte étnico-racial, indígenas e quilombolas do Programa Bolsa Permanência (PBP), refletem a necessária consciência e familiaridade com o projeto socio histórico coletivo que determinou tais políticas públicas de inclusão social no âmbito da educação superior.

⁴⁰ Segundo a “Secretaria Especial de Desenvolvimento Social - Povos e Comunidades Tradicionais” do “Ministério do Desenvolvimento Social” brasileiro Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) são definidos como: “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”. (mds.gov.br acessado em 03 de julho de 2020)

3. Percurso metodológico

Tendo em conta o escopo desta investigação, qual seja, o de apreender as representações sociais das ações afirmativas por parte dos estudantes indígenas e quilombolas – bolsistas do recorte étnico-racial do Programa Bolsa Permanência (PBP), na UFAL – medidas reparadoras constituídas pelas cotas raciais e o referido programa de assistência estudantil, exigiu-se a estruturação de uma estratégia de investigação capaz de nos subsidiar nesse intento. Percurso que, logo, iremos nos deter nesta seção do trabalho.

Considerando a intencionalidade de apreender a representação social destas medidas reparadoras do âmbito da educação superior – primeiro de acesso e, seguidamente, de permanência e conclusão, representada pelo referido Programa de Assistência Estudantil – decidimos estruturar o processo de aproximação da realidade tendo em conta três questionamentos fundamentais: como são construídas as representações sociais das ações afirmativas, cotas raciais e o Programa Bolsa Permanência - PBP, pelos bolsistas indígenas e quilombolas na Universidade Federal de Alagoas – UFAL? Como expressam ou se expressam consciência da hegemonia e familiaridade com o projeto socio histórico coletivo que determinaram estas políticas reparadoras? Como os bolsistas PBP, indígenas e quilombolas, percebem a relação da educação superior com suas pautas identitárias?

Nesse sentido, os objetivos específicos da presente dissertação foram designados nos seguintes tópicos:

- Identificar o significado atribuído pelos estudantes universitários, indígenas e quilombolas, às cotas raciais (políticas de acesso) através de como as relacionam ou se as relacionam, ao conceito de ação afirmativa determinado num projeto socio histórico coletivo;
- Identificar o significado atribuído pelos estudantes universitários, indígenas e quilombolas, ao PBP (política de permanência), através de como as relacionam ou se o relacionam, ao conceito de ação afirmativa determinado num projeto socio histórico coletivo;
- Perceber como os estudantes universitários, bolsistas indígenas e quilombolas, expressam ou se expressam consciência da hegemonia;
- Analisar como os estudantes universitários, bolsistas indígenas e quilombolas, manifestam, ou se manifestam, familiaridade com o projeto socio histórico coletivo que determinaram essas políticas afirmativas?
- Avaliar como estudantes universitários, indígenas e quilombolas, compreendem a educação superior como convergente às pautas identitárias e de valorização de suas culturas; e

Para isso, a investigação se instrumentalizou da metodologia do Estudo de Caso como estratégia de aproximação científica para produção de conhecimento, uma vez que as ações reparadoras, as cotas raciais e o PBP, possuem abrangência nacional, estando presente em praticamente todas as instituições da rede federal de educação brasileira. Fica, portanto, a proposição

investigativa destinada a um fenômeno situado numa instituição específica da rede, qual seja, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A metodologia de Estudo de Caso enseja uma abordagem que produz conhecimento sobre uma realidade particular sem, contudo, perder relevância enquanto produção de conhecimento passível de generalização, pelo que Yin (2001) destaca:

(...) os estudos de caso (...) são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma ‘amostragem’, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). Ou, como descrevem três notáveis cientistas sociais em seu estudo de caso único, o objetivo é fazer uma análise ‘generalizante’ e não ‘particularizante’ (Lipset, Trow, & Coleman, 1956:419-420) (Yin, 2001:29)

Dessa forma, a teoria dedicada à análise e aproximação de uma realidade se torna replicável, generalizável, mesmo tendo em conta a natureza particular e singular que os dados colhidos possuam. Tendo, assim, relevância as conclusões obtidas para a realidade específica em que se circunscreve o estudo, sem, contudo, restringir-se a ela, pois os indicadores e parâmetros utilizados nesta análise adquirem caráter geral, passíveis de serem replicados em realidades e contextos semelhantes.

Portanto, a realização do estudo tendo em conta a UFAL adquire relevância como produção de conhecimento acerca das ações afirmativas, e, sobretudo, do PBP, como caso que oferece condições de uma apreensão generalizante a respeito da realidade destas políticas públicas de pretensões reparadoras.

Cumprе salientar, também, o fato do significado simbólico de se desenvolver um estudo dessa natureza na UFAL, por ser uma universidade situada em Alagoas, o Estado da federação brasileira em que se deu o principal movimento de resistência negra no período colonial brasileiro, movimento que perdurou por quase 100 anos, o Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, cidade de União dos Palmares⁴¹. Relevância histórica de tamanha magnitude que deu nome à instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais

⁴¹ “Em toda a história dos africanos no Novo Mundo nenhum acontecimento é tão excepcional quanto aquele que se registra no século XVI: a República dos Palmares, verdadeiro estado africano constituído no seio das florestas de Alagoas por rebeldes e fugitivos escravos. Desde 1630 até 1697, a chamada “Troia Negra” resistiu a mais de 27 expedições militares enviadas por Portugal e pelos holandeses, até que finalmente foi destruída pela força mercenária comandada por um bandeirante. Palmares – cuja população, se calcula, chegou à casa das trinta mil pessoas entre homens, mulheres e crianças – possuía uma sociedade organizada com eficaz sistema de produção comunal e de trocas; sua organização defensiva, bem como a liderança política e militar, demonstraram notável capacidade. A longa duração de Palmares testemunha a seu favor e a dos seus líderes, o último deles tendo sido o rei Zumbi; representa a primeira e heróica manifestação de amor à liberdade em terras do Brasil. Mas, conforme já foi consignado por estudiosos da nossa realidade, Palmares significa principalmente o grito desesperado dos africanos contra a desintegração da sua cultura nas estranhas terras do Novo Mundo.” (Nascimento, 2016:53)

e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira, a Fundação Cultural Palmares (FCP), vinculada ao Ministério da Cidadania.

O estudo de caso na UFAL tem a seu favor, ainda, o fato de que Alagoas possui 29 aldeias e uma população autodeclarada indígena de 14.509 indivíduos, sendo 4.486 residentes em terras indígenas e 10.023 fora dessas terras. O Censo Indígena realizado em 2010 aponta que 1782 pessoas são residentes em terras indígenas do Estado, ampliando a população indígena, significa dizer que Alagoas possui 16.291 indígenas, sendo 6.268 residentes em terras indígenas e 10.023 fora delas. Quantitativo que representa 1,8% da população indígena nacional, composta por 11 etnias, que assegura ao Estado uma parcela mediana da população, superior a nove dos vinte e sete Estados brasileiros, dentre eles Estados da região amazônica como Amapá e Rondônia (Censo, 2010).

A pertinência do Estudo de Caso como estratégia de aproximação se afirma, ainda, na dimensão política que perpassa a seara de investigação, por se tratar de um fenômeno situado numa política pública de Estado e envolver demandas socio históricas de seguimentos tradicionais da sociedade brasileira, implicando um exercício ampliado de investigação:

(...) como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Não surpreendentemente, o estudo de caso vem sendo uma estratégia comum de pesquisa na psicologia, na sociologia, na ciência política, na administração, no trabalho social e no planejamento (Yin, 2001).

Com a intencionalidade, portanto, de compreender as representações sociais dos bolsistas do recorte étnico racial quanto à política de cotas raciais e o PBP, esse último, sobretudo, naquilo que o distingue dos demais programas de ampliação de condições de permanência circunscritos na assistência estudantil, seu caráter afirmativo.

Para tanto, fez-se necessário a exploração das cotas e do PBP em suas múltiplas dimensões, desde sua estrutura documental de âmbito normativo e operacional (nacional e local), suas implicações nos atores institucionais da universidade, nomeadamente seus usuários, os bolsistas do recorte étnico-racial.

Naturalmente, a incursão metodológica nos exigiu a utilização de mais de um instrumento para a obtenção dos dados que viabilizarão uma apreensão ampliada do fenômeno. Sobretudo, por, em nossa avaliação, exigir uma abordagem multidisciplinar, pois não se esgotaria com a constatação de seu contexto histórico e determinantes políticos e socioeconômicos, exigindo, para a apreensão da representação atribuída pelo bolsista, uma incursão teórico metodológica que viabilizasse perceber a construção de sentido para os universitários indígenas e remanescentes quilombolas.

Embora circunscritos à Assistência Estudantil na Educação Superior, o programa do qual são utentes lhes atribui uma diferenciação, a qual é justificada numa dinâmica sócio-histórica que o transcende enquanto política pública de permanência, cujo significado nos propomos a compreender

à luz dos sujeitos contemporâneos, os beneficiados finais de um processo com historicidade e símbolos, que se afirmam no interior de cada cultura e suas singularidades.

Diversidade que, portanto, exige uma abordagem teórica multidisciplinar que, para a apreensão do fenômeno nessa dimensão, nos ensejou o recurso a Teoria da Representação Social como contributo capaz de oferecer meios ao conhecimento reconstruído pelos sujeitos, pois:

(...) busca compreender a construção de saberes sociais (...) Construção que envolve, ao mesmo tempo, atos de conhecimento, afetos, experiências sociais, graus de pertença dos sujeitos a seus grupos sociais; sendo que a base de tudo é o contexto sócio – histórico em que se inserem tais sujeitos. É interessante observar-se que há nas Representações Sociais um conteúdo que expressa a atualidade dos fenômenos sociais, ao mesmo tempo que não se pode negar o poder de determinação da história e da cultura de um povo. (Bourguignon, 2001:81)

Estratégia de pesquisa que, portanto, nos permitiu compreender o objeto de estudo transitando de seus fundamentos e determinantes socio históricos a sua dimensão social objetiva, prática, na qual:

A Representação Social é a expressão do conhecimento reconstruído pelo sujeito a respeito da sua realidade cotidiana, considerando as determinações sociais, históricas e culturais presentes no contexto em que se insere (...) são a passarela entre o mundo individual e o mundo social. Permitem compreender a vida social, sem desprezar os espaços micro – sociais em que as relações sociais se fazem, se solidificam. (Bourguignon, 2001:82)

Para tanto, dedicamo-nos à realização de análise documental e entrevistas, instrumentos que nos permitiram ter acesso a dados quantitativos e qualitativos. Dentre os instrumentos originalmente considerados, figurava com centralidade a utilização de grupos focais (caracterizado por viabilizar a apreciação dos conceitos em debate na comunicação verbal e não-verbal entre pares), o qual convergiria significativamente para as intenções investigativas, sobretudo tendo em conta a dimensão político-discursiva que perpassa o fenômeno estudado.

Entretanto, em virtude da crise sanitária desencadeada pela COVID-19, que exigiu medidas de contenção em todas dimensões da sociedade em nível mundial, as atividades acadêmicas presenciais das universidades brasileiras foram suspensas por tempo indeterminado, o que obrigou à desconsideração do instrumento. A realização de grupos via plataformas digitais exigiria uma mobilização de recursos que tornaria sua efetivação algo extremamente incerto, devido ao imenso desafio que seria produzir o engajamento de grupos de estudantes em datas e horários específicos, sem que a universidade estivesse em atividade presencial, além da moderação da participação em meio digital e simultâneo que, por si só, já figura como uma demanda significativamente complexa.

Portanto, apesar de não guardar relação de equivalência metodológica, a entrevista se tornou a alternativa possível, vez que nos ativemos a uma atividade individualizada o que se colocou mais factível, quanto a mobilização e articulação junto a instituição e estudantes.

A entrevista que, segundo Amado (2017), é “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”, podendo o conceito do instrumento ser sintetizado como “...uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (Amado, 2017:209).

Por ser compreendida como um método por excelência para recolha de informações, a entrevista se mostra adequada para:

análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc. (Quivy e Campenhoudt, 1998:193)

Convergiu, portanto, para aquilo que estabelecemos como intenção para a consecução da presente investigação, qual seja, a apreensão das representações sociais das ações afirmativas por parte dos bolsistas do recorte étnico-racial do PBP na UFAL.

3.1 Métodos de recolha de dados

Conforme introduzido anteriormente, para o levantamento dos dados necessários à investigação, realizamos uma análise documental descritiva, a qual abrangeu desde os marcos legais de âmbito nacional até os locais, sobretudo os relatórios, dentre os quais se incluiu, a aquisição de informações institucionais através de requerimentos⁴²; além, também, das entrevistas remotas.

Nesse sentido, produzimos um guião/roteiro de entrevistas (Apêndice I) tendo em consideração para sua conceção a orientação teórica proposta, sobretudo, a TRS como recurso para apreender as representações sociais das ações afirmativas por parte dos bolsistas do recorte étnico-racial. Guião/roteiro, esse, cujo esquema para sua consecução expomos na tabela 1:

⁴² Possibilidade viabilizada pela lei brasileira de acesso à informação, Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que assegura o direito constitucional de acesso à informação, preconizando que “Qualquer interessado poderá apresentar pedido de acesso a informações aos órgãos e entidades referidos no art. 1º desta Lei, por qualquer meio legítimo, devendo o pedido conter a identificação do requerente e a especificação da informação requerida. (Art. 10).

Tabela 1: esquema para elaboração do guião de entrevistas

NÚCLEO DAS PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO	PERGUNTAS PARA CONSECUÇÃO DA RS	ELEMENTOS A SEREM IDENTIFICADOS NA RS	ESTRUTURAÇÃO DO GUIÃO EM TRÊS BLOCOS	BLOCOS	PERGUNTAS
1. Representação; 2. Hegemonia e Projeto coletivo; 3. Relação - educação superior x identidade.	Quais conceitos carregam? Qual contexto se circunscreve? Para quê serve? O que a compõe e como guardam relação entre si?	expressão de contexto dos programas como objetos de análise; expressão de reconhecimento do processo de aquisição do conceito dos programas enquanto objetos análise; expressão de conhecimento a respeito dos programas como objetos análise; expressão da reverberação dos programas como objetos análise; OBJETO X REALIDADE - Como se expressa a relação da RS do objeto com a realidade objetiva? OBJETO X INTERESSES DO GRUPO - Como conflui para as necessidades e interesses do grupo?	Conhecimento prático, concretude do fenômeno, aspectos do cotidiano prático do fenômeno	1. CONHECIMENTO PRÁTICO (OBJETIVAÇÃO)	1. Como você tomou conhecimento da existência do Programa Bolsa Permanência (PBP)? Alguém da sua família ou sua comunidade já foi ou é atendido pelo Programa Bolsa Permanência (PBP)? Fale um pouco a respeito. 2. O que te motivou a se inscrever na seleção para o Programa Bolsa Permanência (PBP)? Que diferença o programa faz nas suas condições de cursar a universidade? Ele é o que você esperava? 3. Alguém da sua família ou sua comunidade já havia ingressado na universidade através das cotas raciais? Como você tomou conhecimento da existência das cotas raciais? Fale um pouco a respeito. 4. O que te motivou a se inscrever na seleção para universidade através das cotas raciais? Como você avalia as cotas raciais? Que diferença ela fez para você?
			Condições de produção da representação social, ou seja, quem é o sujeito, de onde vem e de onde fala, o que instrui seu pensamento e ação – caracterização: • Informações - elementos que denunciem os conceitos presentes, sociohistóricos e ideológicos • Imagens - elementos simbólicos expressos, como representações iconicas do significado • Opiniões - elementos de natureza pessoal • Atitudes - elementos que expressem ações práticas na dinâmica entre a representação e a realidade.	2. CAMPO DA REPRESENTAÇÃO (ANCORAGEM)	As cotas raciais e o Programa Bolsa Permanência são medidas do Estado que pretendem promover inclusão social na educação superior, ou seja, tem a intenção de tomar o espaço da educação superior acessível às mais variadas pessoas e grupos que compõem a sociedade brasileira. 1. Como você compreende o surgimento dessas medidas dedicadas a você, enquanto índio/quilombola, por parte do Estado brasileiro? 2. Na sua maneira de ver, o que provocou o Estado brasileiro a tomar a decisão de criar essas políticas de inclusão social na educação superior voltadas aos índios/quilombolas? O que você entende que o Estado pretende responder com isso? 3. Se um colega da universidade lhe perguntar o porquê de a educação superior ser importante para seu povo/comunidade como você responderia?
			Perguntas que tirem o entrevistado do foco de análise e, assim, sugira se referir a perspectiva de terceiros. Com a intenção de trazer à tona elementos da representação que não são oralizados quando personalizado.	3. ZONA MUDA	1. O que você percebe ser a motivação dos seus colegas, que também são bolsistas e cotistas indígenas/quilombolas, para estarem no espaço universitário? Você acha que eles compreendem como um espaço apenas para a realização pessoal ou relacionam com objetivos ligados às causas de seu povo/comunidade?

A seleção dos bolsistas para participação nas entrevistas se dedicou a respeitar uma composição homogênea da realidade, ou seja, pretendeu-se a interação proporcional nas entrevistas com estudantes indígenas e quilombolas, proporcionalidade que se pretendeu velar também no recorte de gênero.

Mediante a interlocução institucional, selecionamos para a composição da amostra para a entrevista: 6 (seis) estudantes indígenas e 6 (seis) estudantes quilombolas, dos quais, em cada seguimento, 3 (três) homens e 3 (três) mulheres – embora a questão de gênero não tenha sido abordada nas análises. Nesse sentido, para preservar a confidencialidade sem deixar de diferenciar os entrevistados, estabelecemos a codificação, expressa a seguir na tabela 2, para designá-los:

Tabela 2: Identificação codificada dos entrevistados

Código	Etnia	Sexo	Idade
QF23	Quilombola	Feminino	23
QF24	Quilombola	Feminino	24
QF32	Quilombola	Feminino	32
QM24	Quilombola	Masculino	24
QM26	Quilombola	Masculino	26
QM29	Quilombola	Masculino	29
IF21	Indígena	Feminino	21
IF22	Indígena	Feminino	22
IF27	Indígena	Feminino	27
IM21	Indígena	Masculino	21
IM23	Indígena	Masculino	23
IM25	Indígena	Masculino	25

Para a definição dos demais critérios de elegibilidade dos participantes contamos com a contribuição dos técnicos de nível superior que compõem a Gerência de Assistência Estudantil (GAE) da PROEST/UFAL e os respectivos Núcleos de Assistência ao Estudante (NAE) – consecução que se deu mediante a conjunção dos meios possíveis (e-mails, contato telefônico e aplicações de mensagem).

Pelo que três critérios adicionais foram definidos:

1) privilegiar estudantes das unidades educacionais onde o quantitativo de indígenas e quilombolas são mais expressivos, pelo que definimos as unidades educacionais da cidade de Delmiro Gouveia (Campus do Sertão) para a amostra de estudantes indígenas e a de Penedo (Campus Arapiraca) para a de quilombolas. Esse critério, além de ter em conta o quantitativo de bolsistas, levou em consideração a capacidade de viabilizar uma mobilização célere para o contato e

agendamento com os entrevistados, por envolver as assistentes sociais de referência de apenas duas unidades, o que foi muito importante tendo em conta a familiaridade com os usuários/utentes, fundamental, sobretudo, em decorrência de ser uma abordagem remota em que o entrevistador não esteve pessoalmente presente e, ainda, estava noutro país;

2) escolher estudantes que possuam conhecida competência de comunicação, ou seja, que tivessem facilidade para se expressar e, assim, pudessem favorecer uma interação produtiva – o que só foi possível por conta da mediação das assistentes sociais das respectivas unidades educacionais, familiarizadas com os estudantes e a rotina institucional;

3) favorecer, quando possível, a participação de estudantes bolsistas que tivessem reconhecida atuação na dinâmica política estudantil local.

Para tanto, além da disponibilidade para a conceção da entrevista, tornou-se fundamentalmente necessário que o entrevistado dispusesse de equipamentos (*smartphone* ou computador com câmera, microfone e acesso a internet) para a efetiva realização da entrevista, o que, apesar de ser um inconveniente, não levantou grandes dificuldades nesse sentido.

Logo, dados quantitativos e qualitativos favoreceram a apreensão e auxiliaram na aproximação da realidade, consoante com a estratégia adotada na consecução desta investigação, uma vez que:

(...) o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si (Stoecker, 1991), mas uma estratégia de pesquisa abrangente. (Yin, 2001)

Assim, a entrevista prestou um papel de instrumento capaz de oferecer o discurso dos estudantes a respeito da temática em investigação, quando se procurou identificar verbalizações e as comunicações não verbais, ou seja, a apreensão do conjunto das expressões comunicacionais dos atores frente aos temas abordados, o que, somado a análise documental, forneceu ao Estudo de Caso os elementos sobre os quais foram dedicados os processos analíticos que tornaram possível a consecução da Representação Social das cotas raciais e do PBP pelos estudantes indígenas e quilombolas por elas atendidos.

3.2 Análise dos dados

Para a análise dos dados qualitativos nos instrumentalizamos da técnica de análise de conteúdo, com vista a uma abordagem descritiva e sistemática das informações, além de, eventualmente, ter em conta a incidência quantitativa com as quais se manifestam, aspeto relevante para a consecução de representações sociais. Nesse sentido:

Com efeito, a análise de conteúdo, na definição de um dos seus criadores, Berelson (1952, cit. por Krippendorff 1920, p. 29; cf. Vala, 1986), consiste numa técnica de pesquisa documental que

procura 'arrumar' num conjunto de categorias de significação o 'conteúdo manifesto' dos mais diversos tipos de comunicações (protocolos de entrevistas e histórias de vida, documentos de natureza vária, imagens, filmes, propaganda e publicidade). O seu primeiro propósito consiste, pois, em proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente, quantitativa de tais conteúdos. (Amado, 2017:302-303)

Procedimento analítico que, segundo Amado (2017:310-312), precisa respeitar as seguintes fases processuais:

1. Observância do problema e dos objetivos da investigação: atentar à problemática e aos objetivos delineados;
2. Observância do quadro de referência teórico, o qual permite questionar os dados e avançar com explicações e interpretações desses;
3. Constituição de um corpus documental, determinados pelos objetivos;
4. Leitura atenta e ativa: o processo inicia-se com leituras verticais e sucessivas, as chamadas leituras flutuantes, tornando-as cada vez mais seguras e minuciosas, pois são essas leituras que permitem ao autor o levantamento de temas relevantes e a criação de categorias.
5. Formulação de hipóteses, pois em estudos estruturais e exploratórios nem sempre há lugar para a explicitação de hipóteses prévias; elas ocorrerão progressivamente ao longo da análise;
6. Categorização, a qual consiste no processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo.

Na análise de conteúdo, dessa forma, o primeiro grande objetivo é organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise. Procedimento, esse, que se opera nos seguintes passos:

1. espalhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo, e das hipóteses formuladas (caso haja).
2. Seguidamente atribuir um código a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que se lhe atribui e que, ao mesmo tempo, traduz uma das categorias (ou subcategorias) do sistema.
3. Terminada a codificação, aproximar-se e confrontar-se com as unidades de registo a que se atribuiu o mesmo código.

Assim, a partir da codificação, poder-se-á passar ao segundo grande objetivo da análise de conteúdo que é de elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, se avance na interpretação e na eventual teorização.

Segundo o autor, o procedimento pode ser fechado, aberto ou misto. Este último, ocorre quando o investigador combina sistemas de categorias prévias com categorias que ele próprio cria indutivamente a partir dos dados, numa mistura dos dois procedimentos anteriores. (Amado, 2017:314)

Consoante aos objetivos desta investigação, definimos três eixos temáticos que subsidiaram a sistematização e análise dos dados: como são concebidas as representações sociais das ações afirmativas, cotas raciais e o Programa Bolsa Permanência - PBP, pelos bolsistas indígenas e quilombolas na UFAL? Como expressam ou se expressam consciência da hegemonia e familiaridade com o projeto socio histórico coletivo que determinaram estas políticas reparadoras? Como os bolsistas PBP, indígenas e quilombolas, percebem a relação da educação superior com suas pautas identitárias?

Nessa direção, para responder essas perguntas, adotamos o procedimento misto supramencionado, pelo que organizamos o procedimento de análise a partir dos três blocos que compuseram a estrutura do roteiro/guião de entrevistas: conhecimento prático do objeto, produção da representação social e zona muda. Dos blocos, definiram-se as categorias prévias designadas pelas perguntas que os compunham, quais sejam:

- Motivação para adesão ao programa – do bloco do conhecimento prático, a motivação é compreendida como aquilo que foi a razão para o entrevistado procurar os referidos programas, dividindo-se em Motivação/PBP e Motivação/Cotas;
- Socialização do PBP – do bloco do conhecimento prático, a socialização é compreendida como a forma que as informações a respeito dos programas chegaram ao entrevistado, dividindo-se, também, entre Socialização - PBP e Socialização - Cotas;
- Surgimento das ações afirmativas – do bloco produção da representação social, o surgimento se refere ao percepção do entrevistado a respeito do como surgiram as medidas afirmativas em educação superior;
- Estímulo para consecução das políticas de ações afirmativas – do bloco produção da representação social, o estímulo se refere a percepção do entrevistado a respeito do que estimulou o poder público a tomada de decisão da instituição das políticas afirmativas em educação superior;
- Pretensão do poder público com as políticas de ação afirmativa – do bloco produção da representação social, a pretensão se refere a percepção do entrevistado a respeito do que seriam as intenções do Estado na promoção das políticas afirmativas em educação superior;

- Educação superior e cultura – ainda do bloco produção da representação social, a educação superior e cultura se refere a percepção do entrevistado a respeito da relação entre a educação superior e as singularidades de seus povos e etnias;
- Zona muda – compondo um bloco e uma categoria independente, a zona muda pretende perceber a percepção do entrevistado quanto a terceiros, ao coletivo, oportunizando a ele se referir ao que entende ser o posicionamento do conjunto dos sujeitos.

Das entrevistas, imanaram ainda uma nova categoria, desinada por “Ações afirmativas – polêmica e preconceito”, proveniente da recorrente referência dos entrevistados ao enfrentamento de preconceitos nos diversos contexto da sociedade e, especificamente, a respeito dos programas pelos quais são atendidos em condições diferenciadas.

Num movimento semelhante, mas estimulado, surgiram das categorias prévias as subcategorias que compuseram o desdobramento da análise, as quais foram:

- Pertencimento étnico – proveniente da categoria Motivação/PBP, o pertencimento aponta com razão para recorrer a bolsa a questão de afirmação de sua identidade, de seu pertencimento étnico e cultural;
- Permanência no ensino superior – proveniente da categoria Motivação/PBP, a permanência aponta como razão para recorrer a bolsa a questão das condições objetivas para frequentar a universidade;
- Mobilidade (transporte e moradia) – proveniente da categoria Motivação/PBP, a Mobilidade é apontada como uma das razões para recorrer a bolsa o caráter favorecimento de condições para a locomoção e até realocação dos estudantes em virtude de cursos em cidades diferentes de onde reside seu núcleo familiar;
- PBP como subsistência – proveniente da categoria Motivação/PBP, a subsistência aponta como razão para recorrer a bolsa uma questão que extrapola o propósito do programa, que é o de vaforecer condições de permanência na graduação, alcançando o caráter de sustento, de grantia de mínimos sociais.
- Debilidade educacional de base – proveniente da categoria Motivação/Cotas, essa subcategoria aponta como razão para recorrer as cotas as más condições educacionais públicas;
- Igualdade de oportunidades – proveniente da categoria Motivação/Cotas, essa subcategoria aponta com razão para recorrer as cotas a viabilização de igualdade de oportunidades em relação aqueles que dispunham de condições educacionais adequadas;
- Igualdade de oportunidades sine quo non – proveniente da categoria Motivação/Cotas, essa subcategoria aponta com razão para recorrer as cotas a

viabilização de igualdade de oportunidades, nomeadamente, como condição sem a qual seria vedado o acesso;

- Socialização horizontal/PBP – proveniente da categoria Socialização – PBP, refere-se a dessiminação da informação a respeito do programa entre os pares (familiares, amigos e estudantes);
- Socialização vertical/PBP – proveniente da categoria Socialização – PBP, refere-se a dessiminação de informações a respeito do programa de maneira institucional, na dinâmica da universidade;
- Socialização horizontal/Cotas – proveniente da categoria Socialização – Cotas, refere-se a dessiminação da informação a respeito do programa entre os pares (familiares, amigos e estudantes);
- Socialização vertical/Cotas – proveniente da categoria Socialização – Cotas, refere-se a dessiminação de informações a respeito do programa de maneira institucional, na dinâmica do sistema público educacional;
- Assimilação social/Cotas – proveniente da categoria Socialização – Cotas, refere-se a verbalizações dos entrevistados no sentido de não especificar o como obteve acesso a informação, demonstrando já tê-la assimilado.
- Estratificação social – proveniente da categoria surgimento, refere-se a percepção do entrevistado de que as ações afirmativas em educação surgiram como resultado da condição de extratificação de seus povos e comunidades nas camadas mais pobres da sociedade.
- Historicidade, Reparação e Epistemicídio – proveniente da categoria surgimento, refere-se a percepção do entrevistado de que as ações afirmativas em educação surgiram como resposta à dívidas históricas, como reparação pelos prejuízos da colonização.
- “Negação” de historicidade – proveniente da categoria surgimento, refere-se a percepção do entrevistado de que as ações afirmativas em educação surgiram não como reparação histórica, mas como reflexo das más condições de educação, exclusão e extratificação social contemporânea;
- Enfrentamento da desigualdade como estímulo – proveniente da categoria estímulo, refere-se a percepção do entrevistado de que a promoção de as ações afirmativas em educação pelo poder público, foram provocadas, estimuladas pela intenção de remediar a desigualdade social da qual são vítimas;
- Pressão social como estímulo – proveniente da categoria estímulo, refere-se a percepção do entrevistado de que a promoção de as ações afirmativas em educação pelo poder público, foram provocadas, estimuladas pela pressão social exercida

pelos por seus respectivos povos e comunidades tradicionais, através de seus movimentos sociais;

- Apaziguamento como pretensão – proveniente da categoria pretensão, refere-se à percepção do entrevistado de que a promoção de ações afirmativas em educação pelo poder público visou o arrefecimento da insatisfação desses povos e comunidades e seus respectivos movimentos sociais, com vistas a manutenção do modelo societário;
- Inclusão social como pretensão – proveniente da categoria pretensão, refere-se à percepção do entrevistado de que a promoção de ações afirmativas em educação pelo poder público visou a promoção de inclusão social desses povos e comunidades, na promoção de cidadania;
- Autodeterminação social – proveniente da categoria educação superior e cultura, refere-se a percepção do entrevistado de que a educação superior figura como um espaço propício ao favorecimento de condições adequadas para ocupação de espaços de poder na sociedade;
- Organicidade coletiva – proveniente da categoria educação superior e cultura, refere-se a percepção do entrevistado de que a educação superior figura como um espaço propício ao favorecimento de meios para uma maior capacidade de organização social para reivindicação de seus direitos;
- Restrição aos projetos pessoais – proveniente da categoria zona muda, refere-se a percepção do entrevistado de que os estudantes privilegiam os interesses individuais em detrimento dos interesses coletivos;
- Conciliação dos projetos pessoais ao coletivo – proveniente da categoria zona muda, refere-se a percepção do entrevistado de que os estudantes conciliam os interesses individuais aos interesses coletivos de seus povos ou comunidades.

Assim, para uma compreensão sistemática do lastro analítico proposto, sintetizamos a estrutura na tabela 3 abaixo:

Tabela 3: sistematização das categorias e subcategorias de análise

BLOCOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CONHECIMENTO DO PRÁTICO OBJETO	MOTIVAÇÃO PARA ADESÃO AO PROGRAMA - PBP	• Pertencimento étnico • Permanência no ensino superior • Mobilidade (transporte e moradia) • PBP como Subsistência
	SOCIALIZAÇÃO DO PBP	• Socialização horizontal/PBP • Socialização vertical/PBP

	MOTIVAÇÃO PARA ADESÃO AO PROGRAMA – COTAS	• Debilidade educacional de base • Igualdade de oportunidades • igualdade de oportunidades sine quo non
	SOCIALIZAÇÃO DAS COTAS	• Socialização horizontal/Cotas • Socialização vertical/Cotas • Assimilação social/Cotas
	AÇÕES AFIRMATIVAS - POLÊMICA E PRECONCEITO	
PRODUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	SURGIMENTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	• Estratificação social • Historicidade - Reparação e Epistemicídio • “Negação” de historicidade
	ESTÍMULO A CONSECUÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	• Enfrentamento da desigualdade como estímulo • Pressão social como estímulo
	PRETENSÃO DO PODER PÚBLICO COM AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVAS	• Apaziguamento como pretensão • Inclusão social como pretensão
	EDUCAÇÃO SUPERIOR E CULTURA	• Autodeterminação social • Organicidade coletiva
ZONA MUDA	ZONA MUDA	• Restrição ao projeto pessoal • Conciliação dos projetos pessoais ao coletivo.

Cumpramos destacar, ainda, que todas as subcategorias emergiram dos dados conforme incidência, o que foi determinante, também, para a consecução da categoria “Ações afirmativas – polêmica e preconceito”, surgida nas exposições dos entrevistados no contexto do conhecimento prático a respeito dos programas.

Para tanto, o trato operacional dos dados coletados foi realizado através do programa NVivo, onde inserimos os textos produzidos a partir da transcrição das entrevistas – as quais foram realizadas por intermédio da plataforma de reuniões remotas Zoom. Assim, foi através do NVivo que pudemos

realizar a sistematização necessária das informações, tendo sido um importante recurso para a realização da análise do conteúdo.

Por sua vez, os dados quantitativos foram adquiridos essencialmente através das análises documentais, sobretudo, dos relatórios publicados pela universidade e pela demanda de acesso a informação junto a instituição. Para o trato com tais dados, procedemos com uma análise descritiva que, como o nome sugere, dedica-se a descrição dos dados levantados nos documentos, organizando-os e descrevendo-os através de recursos como gráficos e tabelas, de forma a “tornar os dados mais fáceis de serem entendidos descrevendo tendências, médias e variações” (Larson, 2010:31).

Portanto, a abordagem analítica dos dados quantitativos através da análise descritiva nos favoreceu um panorama a respeito da realidade, nomeadamente do PBP, enquanto que a análise de conteúdo possibilitou ao Estudo de Caso o trato analítico qualitativo que traduziu os processos de ancoragem e objetivação⁴³ na consecução da Representação Social das medidas reparadoras pelos indígenas e quilombolas, bolsistas do Programa Bolsa Permanência.

3.3 Ação afirmativa na UFAL: da legislação nacional aos documentos institucionais

A investigação proposta nesse trabalho se instrumentalizou da metodologia do Estudo de Caso como estratégia de aproximação científica para produção de conhecimento, pois as ações reparadoras, as cotas raciais e o PBP são políticas de abrangência nacional, influenciando, praticamente, em todas as instituições da rede federal de educação brasileira, o que implica dizer que a proposição investigativa enfoca um fenômeno circunscrito a uma instituição específica dessa rede, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Dessa forma, com a intencionalidade de compreender as representações sociais dos bolsistas do recorte étnico racial quanto à política de cotas raciais e o PBP, faz-se necessário a exploração desses em suas múltiplas dimensões, desde sua estrutura documental de âmbito normativo e operacional (nacional e local), até às suas implicações nos atores institucionais da universidade, nomeadamente seus usuários, os bolsistas do recorte étnico-racial.

Buscando, dessa forma, apreender a perspectiva Estatal/institucional a respeito das ações afirmativas enquanto medidas dotadas de dimensão política, por se tratar de um fenômeno situado

⁴³ Processos de construção de representações que, segundo Moscovici (2003), funcionam como articulações simbólicas: “1. Na definição de limites estabelecendo essas relações internas/externas através da indexação (ancoragem referencial) em relação a campos já existentes ou conhecidos (...). 2. Pela legitimação recíproca dessas reconstruções ou representações através da “apresentação” argumentativa de objetos que autenticam esses campos (objetivação de conteúdos), objetos eles próprios legitimados proporcionalmente às propriedades atribuídas a eles a cada vez, como típicas, se não exclusivas.” (2003:239)

numa política pública de Estado, mas, também, envolver reivindicações históricas de seguimentos tradicionais da sociedade brasileira.

3.3.1 A estrutura legal das medidas de reparação histórica em educação superior

3.3.1.1 Lei de Cotas - Lei nº 12.711

A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, foi promulgada pela presidenta Dilma Rousseff, em sua primeira gestão à frente do Poder Executivo nacional.

O dispositivo legal é composto por nove artigos que versam, essencialmente, a respeito da reserva em “cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Art. 1º), contemplando, também, as instituições federais de ensino técnico de nível médio (Art. 4º), os Institutos Federais de Ensino.

Das referidas vagas, “50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (parágrafo único, Art. 1º e parágrafo único, Art. 4º), asseverando, dessa forma, o caráter de recorte social atribuído à política de cotas, tanto por preconizar a origem do estudante no ensino público, quanto por prever a reserva destas vagas para famílias de baixa renda.

Assim, ao estabelecer um recorte relacionado à renda e origem no sistema público de ensino, a política lida com demandas complexas da realidade brasileira, dentre elas a da mestiçagem, mistura entre as raças que foi introduzida na cultura brasileira como uma vantagem comparativa com relação a outras nações, numa mistura que não foi apenas biológica, mas, também, cultural, tendo sido operada a partir de uma visão hierárquica assimétrica entre as raças (Schwarcz in Oliven e Bello, 2017:341). Tal aponta para a dificuldade do autorreconhecimento mediante pressupostos fenotípicos, ou seja, pessoas que não são indígenas ou não se reconhecessem como negras, mas fazem parte da massa desprivilegiada mestiça da população, poderiam, dessa forma, ter acesso a reserva de vagas mediante a condição socioeconômica, assegurada, cumulativamente, por sua condição de usuário da educação pública (Artigos 1º e 4º).

Cumprê destacar, ainda, que a mencionada “visão hierárquica assimétrica” da mistura de raças assegurou a prevalência da cultura europeia sobre a nativa e africana, pois foi operada como expressão de um histórico exercício de hegemonia racial, o qual, estruturalmente, privilegiou a cultura branca europeia em detrimento da de negros e indígenas, concebendo o modelo de sociabilidade estratificado e desigual que perdura até a contemporaneidade. Realidade que se estende, também, à universidade como espaço de reprodução e formação, o qual figura como campo de influência das cotas sociais/raciais.

Entendimento, esse, que pode ser observado nos Artigos 3º e 5º, os quais afirmam o viés de reparação histórica que permeia a legislação, ao, por exemplo, indicar a especificidade étnica racial no atendimento mediante autodeclaração a “pretos, pardos e indígenas”, para os quais deveriam ser reservadas as vagas mediante “proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição”, ou seja, a reserva deve ser realizada em conformidade com os índices indicados pelos levantamentos sociodemográficos oficiais, os censos.

A legislação traz, além disso, uma informação importante quanto à finalidade de sua promulgação, ao destacar a estrutura estatal mobilizada para seu monitoramento, quando afirma que “O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)” (Art. 6º), atribuindo, assim, às cotas estatuto de política de educação voltada para a promoção de “igualdade racial”, quando, também, ressalta a participação da Funai no referido processo de acompanhamento.

Há, ainda, a previsão do caráter temporário para a vigência das cotas enquanto medida de acesso ao ensino público federal, designada como “programa especial”, pelo que se estabeleceu o prazo de dez anos a contar da data de publicação da Lei para se realizar uma revisão da política, implicando dizer, em tese, que a Lei de Cotas deverá ser revisada no ano de 2022.

Portanto, a Lei de Cotas vem ao encontro de demandas reivindicadas pelos movimentos sociais, principalmente, pelo Movimento Negro, para que, de fato, essas políticas pudessem democratizar as condições de acesso à Educação Superior (Nierotka e Trevisol, 2019:57), assim como para corresponder com diferentes interesses de classes, com a qualificação da força de trabalho, contribuição para a coesão social e passivização sob a “ideologia da igualdade de oportunidades” em consonância com a orientação político-econômica do social-liberalismo, a época, em vigência no Estado brasileiro:

Em termos políticos, o social-liberalismo, ao se guiar pelo conceito de equidade social, defende a promoção da igualdade de oportunidades entre os indivíduos via educação. E a educação, antes uma forma de emancipação humana, fica, de acordo com essa perspectiva, inteiramente subordinada aos requisitos de habilidades necessárias aos processos de produção de mercadorias comandados pelo capital. (Castelo, 2013, p. 260)

3.3.1.2 Programa Bolsa Permanência - Portaria nº 389

A Portaria nº 389, do Ministério da Educação do Brasil, cria em 09 de maio de 2013 o Programa de Bolsa Permanência, assim como dá outras providências. Essa medida foi publicada na gestão de Aloizio Mercadante, enquanto Ministro de Estado da Educação do governo Dilma Rousseff.

O referido dispositivo é composto por três seções, quais sejam: I – DO PROGRAMA E SEUS OBJETIVOS; II – DOS PARTICIPANTES E SUAS COMPETÊNCIAS; e III – DA CONCESSÃO DAS BOLSAS. Constituem o documento 15 artigos, distribuídos em suas respectivas seções.

O Art. 1º da Portaria, além de certificar a criação do programa, dá conta das instituições públicas responsáveis por sua consecução, gerenciamento e custeio, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A primeira seção “Do programa e seus objetivos” é composta pelos artigos 2º ao 8º, os quais versam, consecutivamente: Art. 2º regência legal de referência do programa, cabendo destaque para o Decreto 7.234 o PNAES; Art. 3º objetivos; Art. 4º finalidade; Art. 5º critérios de elegibilidade; Art. 6º cumulatividade com outros programas; Art. 7º supervisão; e, por fim, Art. 8º fonte pagadora, o FNDE.

Nessa seção, são apresentados aqueles que são os objetivos para a implementação da do programa (Art. 3º), apontando para: I. a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; II. a redução de custos com a manutenção de vagas ociosas; e III. a democratização do acesso ao ensino superior. Expressando, dessa forma, a natureza de política dedicada a ampliação de condições de permanência a pessoas em condições de vulnerabilidade socioeconômica, mas asseverando seu diferencial afirmativo ao dedicar especial atenção a indígenas e quilombolas; Em seguida aponta para uma abordagem gerencial da programa no sentido de otimizar o serviço superior de educação, prevenindo o abandono e o consequente desperdício de recursos com vagas ociosas; e, por fim, expressa o conceito de “democratização do acesso”, para o qual, objetivamente, o programa funciona como “fiador das cotas”, ao estimular o ingresso mediante a oferta de suporte pecuniário.

Assim, os objetivos acima mencionados confluem para a perspectiva de orientação Social Liberal, a qual, conforme Castelo (2008, p. 30), observa que para seus ideólogos a pobreza não deve ser atribuída à dinâmica de acumulação, mas sim às falhas de mercado e ao não acesso de certos ativos por parte dos pobres. Para esses, a diminuição dos níveis de pobreza seria alcançada por meio de políticas compensatórias e estruturais. Pois compreendem que:

Após realizar simulações econométricas e comparar a situação social (renda per capita e grau de pobreza) do Brasil com outros países, da renda per capita nacional com a linha de pobreza e analisar o padrão de consumo das famílias, tais ideólogos concluem que a redução dos níveis de pobreza no país reagiria melhor e mais rapidamente às políticas sociais compensatórias (transferência direta de renda aos mais necessitados) e estruturais (democratização dos ativos “educação”, terra e crédito). [...] O foco dos social-liberais no que diz respeito ao combate à pobreza e às desigualdades sociais não fica somente restrito ao debate sobre as políticas sociais compensatórias. A estrutura social que reproduz incessantemente a péssima distribuição de renda entre nossos cidadãos é alicerçada,

conforme a lógica do social-liberalismo, na distribuição desigual do ativo “educação” (Castelo, 2008:27).

Dessa forma, segundo os ideólogos do social-liberalismo brasileiro, as políticas sociais estruturais pretendem enfrentar as causas da desigualdade, nomeadamente, a desigualdade de renda e riqueza, enquanto que, por sua vez, as políticas compensatórias intencionam mitigar os efeitos da pobreza e da desigualdade na qualidade de vida. O que, por conseguinte, introduz aquilo que traz o Art. 4º ao apontar como finalidade do programa o “minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência”, acrescidas do viés étnico racial que salienta seu engajamento enquanto política afirmativa em educação.

Presente também no segundo parágrafo do Art. 4º, o qual fundamenta o atendimento diferenciado a estudantes indígenas e quilombolas, “em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal”, estabelece-se a definição de que o valor pago não deve ser “nunca inferior ao dobro do valor da Bolsa Permanência destinada aos demais estudantes” (§ 3º, Art. 4º) .

Os parágrafos 4º e 5º, do Art. 4º referenciam os estatutos legais utilizados para designar provos indígenas e comunidades quilombolas, sendo, respetivamente, o art. 1º da Convenção nº 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho - OIT⁴⁴, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002; e o art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003⁴⁵.

No Art. 5º, relativo aos critérios de elegibilidade para o programa, o parágrafo 1º isenta os estudantes indígenas ou quilombolas da observância dos critérios de renda per capita não superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo e de estar matriculado em cursos com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias, o que, portanto, significa dizer que os estudantes do recorte étnico racial do programa não precisam comprovar vulnerabilidade socioeconômica e podem ser matriculados em quaisquer das graduações ofertadas pela IFES em que pretenda estudar. Representando, portanto, outra diferenciação do perfil de atendimento dedicado a eles pelo programa.

Por sua vez, o Art. 6º trata a respeito da alternativa de cumulatividade com outros benefícios pecuniários de âmbito acadêmico, apresentando-se como possibilidade conferida à totalidade de seus

⁴⁴ Que define povos indígenas como “povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.” (Art. 1º, 1b) e, ainda, sustenta a afirmação do autorreconhecimento como fundamental, pelo que “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção” (Art. 1º, 2 da Convenção nº 169/1989).

⁴⁵ “Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Art. 2º do Decreto nº 4.887).

usuários, indistintamente; devendo, entretanto, observar, conforme parágrafo único, que “a soma total dos benefícios pecuniários de permanência recebidos pelo estudante (...) não poderá ultrapassar o valor de 1,5 salário mínimo (...) por estudante, salvo para os estudantes indígenas e quilombolas”, ressaltando, dessa forma, que o teto de benefícios de um salário mínimo e meio não se aplica aos estudantes do recorte étnico racial, asseverando, assim, mais um aspecto de diferenciação em relação aos demais.

Por sua vez, a segunda seção, “Dos participantes e suas competências”, é composta pelos artigos 9º ao 12º, versando respectivamente: Art. 9º identificação as instâncias estatais do MEC que compõem o programa; 10º Competência das Secretarias de Educação Superior (SESu) e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Art. 11º Competência do FNDE; e, por fim, o Art. 12º com as competências das IFES.

Ao SESu e SETEC cumprem o gerenciamento operacional do programa no interior da estrutura administrativa do MEC, cabendo destacar dentre suas competências: a transmissão ao FNDE dos cadastros dos bolsistas para pagamento; o monitoramento e validação das solicitações de pagamentos; a homologação de solicitações mensais de pagamento aos bolsistas; a emissão de solicitação de interrupção ou cancelamento do pagamento de bolsa a beneficiários ao FNDE, quando for o caso.

Por sua vez, ao FNDE cumpre as ações voltadas a efetivação do pagamento aos bolsistas, cumprindo destacar: realização da interface com as agências oficiais de crédito (bancos) para viabilizar o pagamento das bolsas; prestação de contas relativa ao pagamento das bolsas; suspender o pagamento da bolsa quando justificado; prestar informações às secretarias gestoras sempre que solicitado; e divulgar, no portal www.fnde.gov.br, os nomes dos beneficiários, os valores pagos a cada um deles e as IFES em que estão matriculados.

As IFES cumprem o gerenciamento operacional local, ou seja, o trato administrativo direto com os usuários/utentes, competências dentre as quais cumpre destacar: a seleção e cadastro dos estudantes; a solicitação dos documentos comprobatórios de elegibilidade aos estudantes; o repasse mensal ao MEC dos dados dos estudantes que fazem jus às bolsas; o acompanhamento acadêmico dos beneficiados; e a homologação mensal do pagamento dos estudantes beneficiados.

A terceira e última seção, “Da concessão das bolsas”, por seu turno, é constituída pelos artigos 13º ao 15º, os quais tratam: Art. 13º método de repasse/pagamento das bolsas; Art. 14º condições para regularidade dos pagamentos; e o Art. 15º vigência da portaria.

Dessa seção cumpre destacar a caracterização do programa como uma política social compensatória de transferência direta de renda, ao determinar, no Art. 13º que “Aos alunos beneficiados serão concedidas Bolsas Permanência a serem pagas pelo FNDE/MEC diretamente aos beneficiários, por meio de crédito em conta-benefício...”, indicando, portanto, consonância com o

ideário social liberalista como vertente de orientação sociopolítica na constituição do programa, que defendem:

Em vez de investimentos nas políticas universais da seguridade social – consideradas ineficientes, caras e inibidoras do crescimento econômico –, eles defendem o direcionamento dos recursos do orçamento público para as políticas sociais de transferência de renda focalizadas nos miseráveis, tidas como “inovadoras e mesmo revolucionárias”. (grifo nosso, Castelo, 2008:346).

Característica que, dessa forma, comunica o comprometimento com a orientação desse ideário ao operacionalizar um repasse direto de recursos por meio do programa criado e gerenciado pelo executivo nacional para os estudantes, atribuindo as IFES, conforme dito anteriormente, atribuições operacionais sem influência no espaço decisório, concentrado no MEC e suas secretarias. O PBP assume, portanto, caráter de política social compensatória com “transferência direta de renda”, ao tempo em que, também, figura como política estrutural ao democratizar o “ativo educação” (Castelo, 2008:27). Abrangendo, enquanto política social-liberal, o enfoque do combate às desigualdades para além das políticas sociais compensatórias, agregando uma abordagem estrutural ao se constituir num programa de promoção de condições de permanência no ensino superior.

3.3.1.3 Documentos locais

A. Cotas UFAL

No âmbito das Cotas, a UFAL possui como referencial normativo a Resolução nº 33/2003, de 06 de novembro de 2003, do Conselho Universitário da Universidade Federal de Alagoas (CONSUNI) e a Resolução nº 09/2004, de 10 de maio de 2004, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFAL.

A Resolução nº 33/2003 – CONSUNI, como produto dos estudos realizados pela COMISSÃO ESPECIAL instituída por este Conselho Superior, através da Resolução nº 14/2003-CONSUNI/UFAL baseado na proposta encaminhada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFAL) e pela Secretaria Estadual de Defesa e Proteção das Minorias - SEDEM/AL, resolve “Aprovar o PROGRAMA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA AFRO-DESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (...)” (Art. 1º). Aprovação realizada por unanimidade em sessão extraordinária ocorrida em 06 de novembro de 2003.

Representando, assim, a primeira iniciativa na direção do estabelecimento de políticas institucionais de cariz afirmativo numa instituição de ensino superior pública no Estado de Alagoas, iniciativa originalmente destinada ao público afro-brasileiro mediante provocação empreendida pelo NEAB e pela SEDEM/AL.

Logo, como desdobramento institucional, redefinem-se as normas referentes ao Processo Seletivo Seriado (PSS) para ingresso nos cursos de graduação na universidade, alterando a resolução

nº 20/1999-CEPE 24/02/1999 através da Resolução nº 09/2004, de 10 de maio de 2004, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

Objetivamente, a Resolução nº 09/2004 – CEPE institui o sistema de cotas na Universidade Federal de Alagoas, ao determinar que “Será estabelecida uma cota de 20% (vinte por cento) das vagas dos cursos de graduação de graduação da UFAL para a população negra segundo a metodologia do IBGE, oriunda exclusivamente e integralmente de escolas de ensino médio públicas, durante dez anos consecutivos.” (Art. 24).

Cumpra salientar o contexto em que se deram tais processos, pois, segundo Nierotka e Trevisol (2019:47), além do marco legal da Constituição de 1988 com relação à temática racial, figura como marco na história das ações afirmativas no Brasil a divulgação, no final dos anos de 1990, de análises feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre as desigualdades raciais. Esses estudos promoveram maior visibilidade governamental e pública a temática, traduzindo-se num determinante importante para a consolidação de uma agenda de reivindicações do movimento negro. Somado a isso há, ainda, outro marco contextual importante a realização da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul em 2001.

Assim, a conjuntura de debate acerca da desigualdade racial e o reconhecimento de que era necessário a objetiva tomada de decisões para seu enfrentamento, ensejou o surgimento de iniciativas nessa direção no âmbito das universidades:

Na sua origem, as ações afirmativas apareceram como cotas ou reserva de vagas nas IES. A partir do ano de 2000, no Estado do Rio de Janeiro, foram aprovadas três leis estaduais que reservavam vagas para estudantes egressos de escolas públicas, para negros e pessoas com deficiência. Posteriormente, essas leis tiveram reformulações, com inclusão também de indígenas, filhos de policiais militares, civis e agentes penitenciários mortos em serviço (Santos in Nierotka e Trevisol, 2019:48)

Tendência que logo reverberou na tomada de decisões no âmbito local, ou seja, na UFAL, onde foi elemento determinante para a criação do programa de políticas afirmativas para afrodescendentes no ensino superior, Resolução nº 33/2003-SEPE, e consequente instituição de reserva de vagas, Resolução nº 09/2004-CEPE. Portanto, antes da promulgação da aprovação da Lei nº 12.711/2012, a Lei das Cotas, ocorrida em 2013, com relação a qual posteriormente as IFES vieram processualmente a se adequar, dentre elas a UFAL.

Assim, ficam evidentes a influência social da pertinência da temática afirmativa e a efervescência que assumiu no ambiente universitário, encontrando, consecutivamente, consonância com a orientação político-econômica do social-liberalismo, a época, em vigência no Estado brasileiro, a qual buscava respaldo na tendência no desenvolvimento de alternativas que assegurassem a coesão social e promovessem a passivização dos movimentos sociais, acorada no

conceito de equidade social, com a promoção da igualdade de oportunidades entre os indivíduos via educação (Castelo, 2013).

B. Programa Bolsa Permanência (PBP/UFAL)

O PBP possui a UFAL como uma instituição federal de ensino superior aderente ao programa por intermédio da assinatura de um “Termo de Adesão conforme”, havendo se comprometido em:

Participar como Instituição Federal de Ensino Superior do Programa de Bolsas Permanência, habilitando-se como instituição responsável pela veracidade do cadastro e acompanhamento acadêmico dos estudantes beneficiados pelo programa, respondendo civil, administrativa e criminalmente pelas informações prestadas e assumindo todas as responsabilidades e atribuições contidas na Portaria MEC (...) e das demais normas que venham a substituir ou complementar a legislação vigente (grifo nosso, Cláusula 1º do Termo de Adesão, Anexo III da Portaria Nº 389)

Dessa forma, reafirma o texto normativo da Portaria nº 389, que atribui à instituição participante um papel eminentemente operacional, de trato administrativo local com os usuários/utentes, operando o programa no âmbito local sem influir nas instâncias decisórias, restringindo-se a operacionalização local dos processos de seleção, cadastro, acompanhamento, desligamento e homologação mensal dos pagamentos, dos estudantes beneficiados, através da página web do Sistema de Gestão da Bolsa Permanência (SISBP).

Curiosamente, na página da UFAL, na seção em que se apresenta a Pró-reitoria Estudantil (PROEST) e seus programas, não há menção ao PBP como programa institucional. Havendo, entretanto, menções em chamadas públicas para inscrição e matérias informativas a seu respeito, merecendo maior atenção referências realizadas nos Relatórios de Gestão (RG).

Os RG, portanto, são relatórios documentais produzidos como instrumento de prestação de contas anual apresentados aos órgãos de controle interno e externo e a sociedade, através do qual a instituição presta informações gerais a respeito das ações desenvolvidas. Logo, devido a regularidade anual de sua publicação, foi-nos possível traçar um percurso histórico institucional do programa, desde a adesão da universidade até a atualidade.

C. Relatórios de Gestão (RG)

No ano de adesão da universidade ao PBP, o RG/2013 expressa o papel operacional da instituição frente ao programa, reiterando que cumpre à PROEST/UFAL a função de “cogerenciamento” do programa junto ao MEC, sendo responsável por “homologar as inscrições dos estudantes inscritos, a partir dos critérios estabelecidos pelo Programa, bem como de autorizar mensalmente as bolsas, com o fim de pagamento pelo FNDE.” (UFAL, 2013:86). Salienta, ainda, que, ao final do referido ano, o programa contava com apenas 28 (vinte e oito) estudantes autorizados, e, portanto, habilitados a se tornarem bolsistas.

Entretanto, no ano seguinte, 2014, o PBP já contava “com 295 (duzentos e noventa e cinco) estudantes com autorização feita pela PROEST. Desses, 11 são indígenas e 15 quilombolas” (UFAL, 2014:107), conforme demonstrado na tabela 4, o que enseja a apresentação da série histórica que expõe o quantitativo anual de usuários/utentes do ano de 2014 a 2021, sendo esse último ano incluído por meio de solicitação dirigida à UFAL/PROEST. Cumpre salientar que, exceccionalmente, o levantamento não conta com os números referentes ao ano de 2015, em virtude de não terem sido informados no relatório do referido ano.

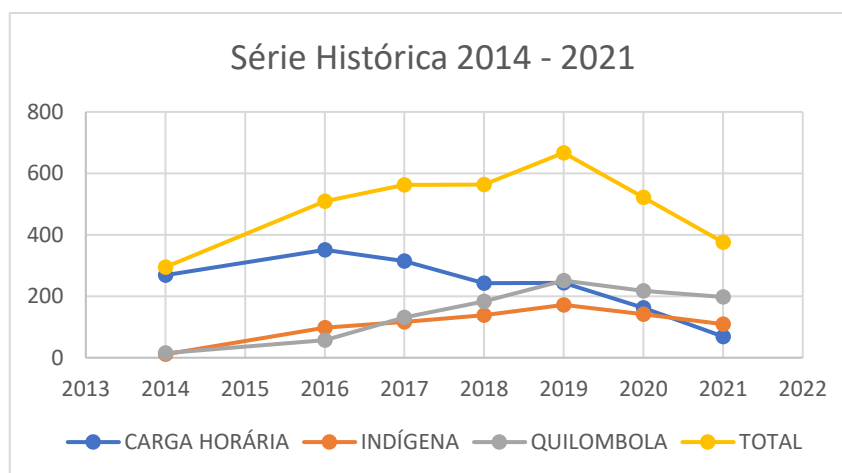
Tabela 4: quantitativo de bolsistas por critério de atendimento

Ano	Carga horária	Indígena	Quilombola	Total
2014	269	11	15	295
2016	351	98	57	509
2017	314	117	131	562
2018	243	138	183	564
2019	244	172	251	667
2020	162	142	218	522
2021	69	109	198	376

Fonte: Relatórios de Gestão (2014 a 2020) e solicitação de informações (referência maio/2021)

Com o objetivo de oferecer uma referência visual para observação do “comportamento” do programa no transcorrer dos anos, representamos as informações elencadas na tabela acima, por meio de um gráfico disposto na figura 2, que nos permite perceber os movimentos de evolução e involução do PBP na UFAL até a atualidade:

Figura 2: comportamento do PBP de 2014 a 2021



Fonte: elaboração própria, a partir de dados extraídos do Relatórios de Gestão.

Assim, podemos observar que o Programa, tendo em conta os três critérios de atendimento (carga horária, indígenas e quilombolas) representados pela linha amarela, vinha numa crescente até o ano de 2019, quando alcançou o auge de atendimento em relação ao quantitativo geral de bolsistas.

Entretanto, é possível observar que, a partir de 2016, as linhas azul, laranja e cinza (carga horária, indígenas e quilombolas, respetivamente), que vinham igualmente numa crescente até então, passam a ter comportamento diverso, assumindo uma descendente a linha que representa os bolsistas de carga horária, em contradição com os bolsistas indígenas e quilombolas, representados pelas linhas laranja e cinza.

O RG/2016 informa que o PBP suspendeu a realização de novas inscrições, em maio do corrente ano (2021), tendo havido uma alteração na sistemática de acesso ao programa com o estabelecimento de períodos restritos de inscrição em “dois períodos ao ano, apenas no primeiro e no segundo semestre” (UFAL, 2016:96), sendo essas novas adesões restritas aos estudantes indígenas e quilombolas, traduzindo, objetivamente, na descontinuidade da oferta de bolsas a estudantes matriculados em cursos de graduação com carga integral, que contemplam dois cursos do Campus A.C. Simões, localizado na capital Maceió – Farmácia e Medicina –; e dois do Campus Arapiraca, localizado na região Agreste do Estado – Enfermagem e Medicina Veterinária.

Esse fato, portanto, explica o comportamento ascendente da linha azul, a decrescência do quantitativo de bolsistas designados por “carga horária”, vez que paulatinamente ocorreram os desligamentos (decorrentes de conclusão ou baixo rendimento), e não houve novas ofertas para essa modalidade desde então. Fazendo com que, dessa forma, o PBP passasse cada vez mais a figurar como um programa que atende indígenas e quilombolas como regra e não como recorte, como por ocasião de sua criação.

Havendo, assim, atraído a adesão de um maior número de estudantes indígenas e quilombolas, perfis que continuaram crescendo até o ano de 2019, em que houve abertura de novas inscrições para estudantes indígenas e quilombolas no programa (UFAL, 2019:123), havendo se observado uma ampliação de bolsas para estudantes indígenas e quilombolas, cumprindo destacar a “presença expressiva de estudantes indígenas no Campus do Sertão e de estudantes quilombolas no Campus Arapiraca” (UFAL, 2019:123), conforme evidencia a tabela 5:

Tabela 5: Estudantes inscritos/as no Programa de Bolsa Permanência (PBP/MEC), por campus e critério de acesso 2019

	Carga horária do curso	Indígena	Quilombola
CAMPUS A. C. SIMOES	130	05	22
CAMPUS ARAPIRACA	114	19	189
CAMPUS SERTAO	-	148	40
TOTAL	244	172	251

Cumprе salientar ainda que a oferta de vagas aos estudantes indígenas e quilombolas ao Programa se dava de maneira irrestrita, ou seja, não havia um quantitativo determinado de vagas, sendo seguro inferir que os estudantes bolsistas indígenas e quilombolas atendidos compreendiam o universo de estudantes dessas comunidades matriculados na UFAL. Realidade, ao menos, até o ano de 2019, quando houve a última oferta de bolsas do PBP, segundo resposta à solicitação de informações oferecidas pela PROEST/UFAL. Desde então, do ingresso relativo ao Edital 07/2019 – PROEST/UFAL de inscrição de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Alagoas para o PBP, ocorrido no final do segundo semestre do referido ano, o quantitativo de bolsistas só diminuiu, com destaque para os bolsistas de cursos integrais, cujo quantitativo reduziu drasticamente desde 2016, vindo a se tornar minoria, conforme gráfico, do número absoluto de bolsistas referentes ao mês de maio de 2021, e de acordo com as informações oferecidas pela UFAL/PROEST.

Relativamente ao recorte étnico racial, ainda conforme a PROEST, esse representava 307 do total geral de 372 bolsas, significando 77% do público atendido pelo programa em maio de 2021. Destes, cumpre destacar que 106 ingressaram no edital 2019, representando cerca de 35% dos bolsistas. Por sua vez, as demais 201 bolsas, 168 eram relativas aos atendimentos em 2017 e 2018, enquanto que os 33 restantes ingressaram entre 2015 e 2016.

Assim, constata-se que o Programa vem sofrendo um progressivo processo de descaracterização, iniciado em 2016, quando teve descontinuada a oferta de atendimento a estudantes da demanda socioeconômica vinculados a cursos integrais e a concomitante alteração na metodologia de acesso (que deixou de ser livre demanda, para se concentrar em períodos específicos). Ano esse, em que a conjuntura político-econômica sofreu uma guinada em sua condução, trazida ao alinhamento com o neoliberalismo em sua essência reformista e austera, deixando para trás a vertente social-liberal de seu contexto inaugural, quando, portanto, o Estado passou a privilegiar irrestritamente as demandas de mercado, a partir da gestão do presidente Michel Temer.

Programa político-econômico aprofundado, atualmente, através de uma agenda ultraliberal, compromissada irrestritamente com os interesses de mercado, com a designação ao Estado de um papel de completa subserviência ao mercado, afirmado pelo aprofundamento do programa regressivo efetivado pela condução da política econômica por Guedes/Bolsonaro. Política que, como dito, fundamenta-se num modelo comprovadamente ineficaz e reprodutor de desigualdade, sabidamente desacreditado até por seus próprios idealizadores.

Havendo, paradoxalmente, o PBP atingido o ápice em termos quantitativos na UFAL em 2019, primeiro ano da atual gestão do Executivo, quando o total de atendimentos chegou a 667

estudantes, tendo as referidas alterações, que visavam controle e redução de gastos, sido traduzidas numa ampliação de despesas em virtude do crescimento do ingresso de estudantes do perfil étnico.

Entretanto, hoje, esse quantitativo representa quase o dobro do correspondente a maio de 2021, que foi de 376 estudantes. Retrocedendo, portanto, a patamares aproximados ao segundo ano do Programa na instituição.

Reafirma-se, portanto, a relevância do reconhecimento do sentido atribuído ao PBP por parte daqueles que estão sendo atendidos por políticas circunscritas e concebidas num contexto ideológico dominante, hegemônico, que imprime seus próprios sentidos e interesses às suas ações, os quais não necessariamente são consoantes aos sentidos e interesses dos demandantes sociais das políticas, para os quais a efetividade destas medidas afirmativas, nomeadamente, as cotas e o BPP, só se materializam no encontro com os anseios coletivos, passam pela promoção de consciência crítica, situada no que Gramsci define como “consciência da hegemonia” (Gramsci, 2002:62), que os instrumentalizem à resistência e à luta por seus direitos.

3.4 As ações afirmativas na perspectiva dos bolsistas PBP

A realização da incursão junto ao público dos estudantes universitários, bolsistas indígenas e quilombolas, nomeadamente, a realização das entrevistas remotas, nos favoreceu a aquisição de um volume significativo de dados e informações que nos permitiu progredir em nosso intento de apreender as representações sociais das ações afirmativas por parte dos bolsistas do recorte étnico-racial do Programa Bolsa Permanência, medidas dentre as quais se incluem as cotas raciais.

Assim como também empreender uma aproximação quanto à dimensão do projeto socio-político que determinou instituição das referidas medidas e perceber como relacionam a educação superior com suas pautas identitárias.

Nesse sentido, conforme exposto em capítulo anterior, estabelecemos as categorias de análise que nos permitiram uma abordagem analítica acerca da expressão da dimensão política de tais medidas para o público estudantil em questão, tendo como norte teórico, além da TRS, o materialismo de Gramsci.

A. Conhecimento prático

O conhecimento apresentado pelo grupo nos aspetos práticos do cotidiano são expressões objetivas da racionalidade dos sujeitos, ou seja, do que se estabelece como relação entre senso comum e cultura estabelecida numa “reabilitação do conhecimento sobre o senso comum, que permeia a experiência cotidiana, a linguagem e a prática social.” (Galli, 2019:2)

Dessa forma, observamos como manifestações práticas na realidade, conforme estimulado pelo questionário, as expressões de socialização, compreendidas como a maneira como se disseminam, como se difundem as informações acerca dos programas na dinâmica comunicacional

do grupo; e a motivação, enquanto aquilo que foi salientado como as razões pelas quais as medidas foram requeridas pelo grupo, expressas pelos excertos das falas dos entrevistados que se seguem consecutivamente a cada uma das subcategorias.

A.1 Conhecimento prático – Programa Bolsa Permanência

No que se refere ao Programa Bolsa Permanência (PBP), a vivência expressa pelo grupo quanto à fluidez das informações a seu respeito é referenciada na comunicação entre os pares, nas inter-relações como meio de aquisição de conhecimento a respeito do programa, assinalando o papel desenvolvido pela comunicação cotidiana como mecanismo de socialização de informações e assimilação de conceitos.

Dentre as ideias aferidas quando tratado acerca da motivação para terem se tornado bolsistas PBP, ganharam evidência, na exposição feita pelos entrevistados, as ideias de pertencimento étnico, permanência no ensino superior e PBP como subsistência como razões, reiterado pelos registros de suas falas que se seguem as subcategorias.

A.1.1 Motivação para adesão ao programa – Motivação/PBP

A.1.1.1 Pertencimento étnico

A expressão de pertencimento emerge como uma motivação orgânica dos sujeitos como parte de um contexto dotado de singularidade, do qual comunicam ser parte, não se restringido apenas ao conhecimento a respeito, mas sendo parte constitutiva do fenômeno. Comunicando consciência do pertencimento, afirmando a participação no programa como um ato político, de valorização e afirmação de seu direito.

Uma realidade que se ampara na “questão da valorização da etnia mesmo! é mas pela valorização, pelo direito” (IM25), no atendimento como uma afirmação do direito, de ser parte constitutiva de uma comunidade tradicional que tem a política pública em questão como um espaço conquistado, “sabendo que era um direito nosso, algo que era nosso por direito!” (QM29). O que sustenta a percepção do Programa como um domínio de afirmação de pertencimento étnico, mas também como parte do conjunto da sociedade, como afirmação de sua cidadania.

As expressões em destaque salientam a especificidade do Programa, enquanto medida reparadora, o que o distingue no conjunto de políticas dedicadas ao favorecimento de condições de permanência a estudantes universitários. Reconhecendo ainda o programa no interior do conjunto das relações existentes na sociedade, em sua amplitude, em seu movimento de formação, como uma síntese das relações existentes, mas, principalmente, como produto da história destas relações (Gramsci, 1978:40), como ao verbalizar “...desde antigamente, do Brasil colônia, dos negros trabalharem somente na questão de cafezal, que negro não podia estudar, não tinha um emprego

digno, só quem podia fazer tudo isso eram os brancos... então, nesse contexto, do surgimento do Brasil, do Brasil colônia, de antigamente para os dias de hoje” (QF32)

A.1.1.2 Permanência no ensino superior

Enquanto programa dedicado ao público estudantil, o PBP carrega em seus objetivos e até em sua designação a intenção de favorecer possibilidades de permanência, pelo que se referencia na Política Nacional de Assistência Estudantil, decreto 7.234. Naturalmente, a incidência de menções à permanência como razão para almejar o atendimento pelo programa foi substancial, havendo registros em praticamente todos os entrevistados.

Assim como foi unânime a constatação da essencialidade do programa como meio de tornar viável a realização e conclusão da graduação: “Participar do Programa ia contribuir para que eu continuasse frequentando à Universidade” (IF22), fica latente na fala da entrevistada em questão a sensação de insegurança quanto à possibilidade de dispor de condições para concluir seu curso, pelo que expressa o atendimento pelo programa como uma significativa contribuição.

Compreensão expressa de forma ainda mais incisiva por outro entrevistado, quando aponta o Programa como “um dos pontos mais importantes, acredito eu, o mais importante para minha entrada na universidade, para que eu consiga me formar” (QM26), atribuindo, portanto, ao suporte oferecido pelo programa como fiador de seu ingresso, à medida em que vislumbrava dispor do atendimento antes mesmo de ingressar.

Reiterando, dessa forma, o caráter indispensável das políticas de permanência, nomeadamente como meio de “garantir que estudantes pertencentes a grupos socialmente vulneráveis, como indígenas, quilombolas e estudantes carentes possam concluir seus estudos” (Feres e Venturini, 2018:164).

A.1.1.2.1 Mobilidade (transporte e moradia)

No âmbito da permanência, chamou-nos especial atenção a menção recorrente do aspeito da mobilidade como aspeito da permanência cujo atendimento com a bolsa viabiliza meios ao gerenciamento.

Abrangendo, para tanto, dimensões da permanência relacionadas ao “transporte” e “moradia”, os quais figuram como áreas para as quais o próprio PNAES aponta como passíveis de aplicabilidade dos recursos (Art. 3º parágrafo 1º do decreto 7.234). Entretanto, há na realidade em questão, de bolsistas indígenas e quilombolas, uma peculiaridade que os distinguem dos demais estudantes usuários/utentes do serviço de Assistência Estudantil (AE), reiterado quando apontam aspetos como: “(...) não moro na cidade Delmiro Gouveia, que é onde fica localizado a UFAL, então eu tenho que me locomover, me deslocar da cidade, quer dizer do povoado, que eu moro de (...) para Delmiro Gouveia e aí demanda gastos com transporte” (IM25).

Relato de um entrevistado que permanece em sua morada original e salienta que isso significa, além do dispêndio de tempo na locomoção, uma despesa significativa com transporte; pois, o fato de morar num “povoado” implica num deslocamento para a parte central da cidade em que reside e, ainda, posterior deslocamento para a cidade em que está localizada sua unidade educacional.

Por sua vez, outra entrevistada verbaliza uma possibilidade diferente: “(...) eu optei por morar lá em Delmiro, porque acho melhor a questão da locomoção também, mas assim, como a minha faculdade é muito perto, eu não tenho, assim, tanta dificuldade em relação a isso. Mas com certeza outras pessoas têm dificuldades maiores em relação a isso.” (IF21)

Nesse caso, a estudante em questão optou por deixar sua morada original durante o transcorrer de sua graduação pela comodidade de residir próximo ao campus, reduzindo o dispêndio de recursos com transporte, mas incorrendo em despesas com moradia. Entretanto, conforme sua própria afirmação, conclui que há casos em que a mudança de morada não se coloca como uma possibilidade, antes se afirma como única alternativa possível, em decorrência da inviabilidade de locomoção diária por ocasião da distância ou precaridade no sistema de transporte.

A mobilidade, expressa pela necessidade de transporte ou moradia, é preconizada pela portaria nº 389 de 09 de maio de 2013, que criou o PBP, como sendo um dos motivos pelos quais é assegurado a indígenas e quilombolas um valor diferenciado do praticado para os demais bolsistas do Programa, justificado por especificidades da ordem de “organização social de suas comunidades”, assim como de limitações decorrentes da “condição geográfica” (Art. 4º, parágrafo 2º).

Essa realidade é apontada por Feres e Venturini (2018) como um movimento desencadeado pelo advento das cotas raciais, que suscitou à educação superior pública a necessidade de “olhar para dentro de si” e identificar os incontáveis processos de exclusão “contidos em seu funcionamento”. Processos que, outrora, passavam:

(...) despercebidos pela elite econômica branca que a frequentava. Questões como transporte, moradia e alimentação dos alunos se tornaram fundamentais, afinal de contas, se queremos que a política tenha sucesso na promoção da igualdade de oportunidades, temos que mitigar o efeito de desigualdades preexistentes e externas sobre a própria política. (Feres e Venturini, 2018:170)

A.1.1.3 PBP como subsistência

A AE possui como finalidade, conforme já exposto nesse trabalho, o trato com a permanência⁴⁶, tendo como um de seus objetivos o favorecimento de meios para “minimizar os

⁴⁶ Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior” (inciso II, Art. 2º).

Entretanto, a desigualdade, a que faz menção o referido inciso, impõe-se como um campo complexo de atuação, impelindo a política de Assistência Estudantil a lidar com “proteção social”, demanda própria da política de Assistência Social como política pública com finalidade de prover mínimos sociais⁴⁷, ou seja, meios de subsistência. Conflito de finalidade que nos foi demonstrado pelos dados fornecidos pela entrevista, havendo sido mencionado elementos relacionados a subsistência por oito dos doze entrevistados, como componente associado aos motivos para procura do PBP “O que me motivou...imagina só, a gente sem trabalho aqui, as pessoas da comunidade, da zona rural” (QM29).

As menções à motivação da subsistência emergem, objetivamente, como proporcionais àquelas que tratam da permanência, ou seja, a procura pelo programa se dá motivada pela necessidade de meios para cursar e concluir o curso, tanto quanto para a provisão de meios à subsistência. Realidade verbalizada por uma entrevistada como de um número significativo de usuários/utentes do PBP:

“(...) muitos estudantes que eu vejo no grupo, são coisas que eu vivencio diariamente, principalmente quando a bolsa atrasa, a gente vê muitos desabafos em relação a isso, muitos estudantes usam desse dinheiro, muitas estudantes mães, muitas pessoas assim, que realmente precisam (...) não tem como... se atrasa uma semana eles não têm como pagar absolutamente nada, ele não tem mais nenhuma renda.” (IF21)

Havendo, portanto, uma procura pelo Programa como fiador de permanência e como provisionamento de essencialidades, não só para os estudantes, mas também para suas respectivas famílias, conforme corroborado pela orientação recebida por um dos entrevistados por parte de um usuário/utente do programa quanto a possibilidade de se tornar universitário e bolsista também: “Você se inscreve no seu curso e você vai conseguir a bolsa de 900 reais e vai dar para você ainda ajudar sua mãe e seu pai – porque eles estavam desempregados – com um pouco desse valor, e com o resto do dinheiro você vai à Universidade diariamente, vai comprar livros...” (IM23)

A desigualdade, como exaustivamente tratado no transcorrer desse trabalho, é uma marca intangível da realidade brasileira, exigindo, necessariamente, a adoção de políticas que observem as várias frentes com as quais se expressa na realidade, numa abordagem que tenha em conta o conjunto de sua estrutura, sua totalidade.

⁴⁷ Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. LEI Nº 8.742, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1993.

Segundo Castelo (2008:29), a assunção por parte do Estado brasileiro da vertente social-liberal e suas medidas dedicadas à constituição de ações para lidar com as “falhas do mercado”, preconizou a adoção de políticas sociais de caráter “focalista, filantrópico e assistencialista” no trato com as expressões da questão social, amparadas no conceito de equidade. Implicando, consequentemente, no trato com a questão da pobreza e desigualdade restrita à política social, descolada de uma apreciação dela como integrante de um projeto estrutural de inclusão social.

Reduccionismo que, ainda segundo Castelo (2008:30), propõe uma negação, um descarte do que chamou de “teorias sociais totalizantes”: frente a um novo consenso acerca da natureza da questão social “– reduzida ao pauperismo – e do seu enfrentamento – via as políticas sociais assistencialistas, o empoderamento dos indivíduos e a distribuição equitativa do ativo educação”.

Portanto, a negação do necessário caráter global na constituição de políticas públicas de enfrentamento da desigualdade acaba por reverberar na realidade dos estudantes universitários, que, em virtude do contexto de expropriação de direitos essenciais, acabam por contemplar o PBP como alternativa para além da formação e qualificação, conferindo ao programa um caráter de sustento, de subsistência objetiva em razão da questão social, conforme denuncia os relatos dos entrevistados.

Assim, deslocado da totalidade e referenciado no social-liberalismo, o Programa enquanto ação dedicada à permanência, acaba por assumir a função de uma política de provisão de mínimos sociais, e, portanto, da alçada da Assistência Social. Figurando num cenário em que é convocada pelo Estado como mecanismo de enfrentamento das “resistências antissistêmicas” (Leite, 2015:125) e preservação do modelo societário hegemônico.

A.1.2 Socialização do PBP

Um elemento intrinsecamente presente na dinâmica prática das medidas de reparação em educação, nomeadamente a do PBP, é a dimensão da disseminação e absorção do conhecimento a seu respeito pelo grupo. Processo que, segundo Gramsci, é efetivado através da socialização, maneira através da qual o conhecimento é apropriado como cultura e adquire desdobramentos práticos:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializa-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (Gramsci, 1978:13)

Asseverando-a, portanto, a difusão crítica das “descobertas” como condição necessária à criação de uma cultura. Processo de assimilação que a psicologia social de Moscovici sentencia como sendo produto das relações sociais dos “indivíduos coletivos”:

Quem socializa o indivíduo? Os psicólogos negligenciaram o segundo aspecto do problema contido na sua pergunta: Quem socializa a sociedade? Um novo enfoque com respeito à relação entre indivíduo e sociedade deveria tomar em consideração dois fenômenos básicos. O primeiro é onde que o indivíduo não é apenas um produto biológico, mas um produto social; e o segundo é o de que

a sociedade não é um ambiente destinado a treinar o indivíduo e a reduzir suas incertezas, mas um sistema de relações entre “indivíduos coletivos”. Esta visão da dinâmica social possui implicações científicas imediatas, assim como importância psicológica e política. (Moscovici, 2007:157)

Nesse sentido, há relatos que dão conta dessa disseminação do conhecimento entre os membros da comunidade "Aqui na comunidade acredito que fui um dos primeiros a ter conhecimento dessa bolsa, junto com outros colegas (...) fui tomando conhecimento disso, porque havia colegas que estudavam no IFAL pela manhã e a noite na UFAL." (QM29), disseminação que possibilitaram a constituição das subcategorias que se seguem.

A.1.2.1 Socialização Horizontal/PBP

Nesse sentido, a socialização se afirma como uma expressão prática das medidas reparadoras voltadas aos estudantes indígenas e quilombolas, manifesta nos processos de assimilação e disseminação do saber a seu respeito para e pelo grupo. Processo precisamente ilustrado por uma entrevistada, ao afirmar:

A assistente social do NAE (Núcleo de Assistência Estudantil) até brincava comigo, porque eu aprendi a fazer a minha inscrição e comecei a ajudar todo mundo na minha cidade, fiquei como uma porta-voz. O pessoal tinha dúvida sobre como fazer a inscrição, eu ia lá e explicava. Pessoas até de outros cursos que eu não conhecia. (IF27)

Percebe-se, portanto, o exercício prático da articulação do conhecimento adquirido, logo, assimilado, para disseminação junto aos pares, no caso, outros estudantes indígenas elegíveis ao atendimento pelo programa de bolsas em questão; assumindo, dessa forma, postura ativa no processo de difusão do programa como uma alternativa efetiva de suporte à permanência, voltada às especificidades do grupo do qual faz parte, conforme indica a fala da entrevistada acima.

Assimilação indicada, também, quando da afirmação, por outro entrevistado, de fontes diversificadas de acesso às informações a respeito do programa: “(...) algumas pessoas que moravam próximo, alguns parentes e amigos, também, e colegas de faculdade... de outros cursos, que entraram primeiro na faculdade, né?! Falaram da existência desse programa” (QM26).

Assertiva que, portanto, expressa o acesso ao conhecimento, informação, como algo presente na dimensão cotidiana, entendimento inferido do fato de mencionar como interlocutores pessoas desde o convívio familiar, passando pelos vínculos afetivos e, por fim, chegando até ao ambiente de convivência da própria comunidade universitária, havendo em comum entre estes o fato de pertencerem a comunidades tradicionais.

A.1.2.2 Socialização Vertical/PBP

Os relatos oferecem ainda um dado importante acerca da disseminação das informações a respeito do PBP enquanto política afirmativa de permanência: a identificação de socialização por parte de iniciativas institucionais, não somente no que concerne ao Programa, mas também relativas à ancestralidade e ao pertencimento identitário.

Uma entrevistada, por exemplo, salientou a atuação de uma professora da unidade educacional em que estuda, que desenvolvia projetos de pesquisa e extensão no âmbito das questões étnicas quilombolas:

(...) a gente não tinha o conhecimento (da ancestralidade e pertencimento), falo de mim e do grupo que participo, do meu curso com quem convivo, por participar e, também, por ser pertencente... a gente fica sabendo, a partir das aulas de “V”, quando ela explicou para gente (...) ela foi passando as informações, a gente passou a ter consciência e ligar as questões sociais que, querendo ou não, a gente viveu a vida inteira. (QF23)

Em virtude da identidade quilombola possuir relação com o território e com a ancestralidade⁴⁸, muitos remanescentes contemporâneos só se reconheceram como tal a partir de um processo de “resgate”, de iniciativas propositivas na direção da preservação e fomento do conhecimento acerca das comunidades tradicionais e sua cultura. Conhecimento crítico filosófico de si que passa, necessariamente, segundo Gramsci (1978), pela consciência de historicidade:

Não se pode separar a filosofia da História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura. No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (...) E ocorrer, de fato, que os grupos sociais que, em determinados aspectos, exprimem a mais desenvolvida modernidade, em outros manifestam-se atrasados com relação à sua posição social, sendo, portanto, incapazes de completa autonomia histórica.” (Gramsci, 1978.13)

Cumpre salientar também a incidência de relatos que dão conta de iniciativas institucionais formais voltadas a divulgação do PBP em si, como, por exemplo, a promoção das denominadas reuniões de acolhimento, atividades dedicadas à recepção de novos estudantes nas unidades educacionais: “(...) foi lá que ele ouviu as meninas do NAE, a assistente social, comentar (a respeito) da existência dessa bolsa permanência. Até então, desconhecida por ele” (IM23). Essa ocasião foi identificada pelo entrevistado como um momento decisivo vivenciado por um familiar que se converteu num “embaixador” do programa para sua comunidade e familiares.

Logo, muito embora se reconheça a prevalência da difusão e assimilação como expressão de uma socialização orgânica, ou seja, como processo desenvolvido e consolidado entre pares, no “sistema de relações entre indivíduos coletivos”, Moscovici (1978), torna-se relevante, conforme os dados nos permitem destacar, a influência de instituições educacionais e seus profissionais no

⁴⁸ Caráter identitário descrito por Melo e Filho (2019) quando da designação de remanescente de quilombos como “...todo o agrupamento negro, rural ou urbano, constituído durante o regime escravocrata ou logo após a abolição, onde o cotidiano se consolida no território como forma de construção de um espaço mínimo de autonomia, no interior do qual lograram a reprodução econômica, biológica e social em condições adversas. (Melo e Filho, 2019:5)

processo de afirmação dos valores identitários e dos direitos de minorias tradicionais, como nos casos de socialização vertical mencionados anteriormente.

A.2 Conhecimento prático - Cotas

De maneira semelhante à abordagem feita em relação ao PBP, dedicamo-nos à apreensão da expressão da vivência do grupo, indígenas e quilombolas, quanto à fluência das informações a respeito da Lei de Cotas, da apreciação de como é referenciada na comunicação entre os pares. Assinalando, naturalmente, a função desenvolvida pela comunicação no grupo enquanto mecanismo de assimilação de saber a respeito dessa política afirmativa.

A.2.1 Motivação para adesão ao programa – Motivação/Cotas

Nesse sentido, quando aferidas as ideias verbalizadas por ocasião das entrevistas, percebemos que ao responder a respeito da motivação para utilização das cotas surgiram as ideias de debilidade da educação e igualdade de oportunidade. Nessa última, ainda emergiu uma ramificação, a de igualdade de oportunidade como condição “sine qua non”, entendida como expressão de impossibilidade de acesso a educação superior pública sem o mecanismo das cotas, como estudantes que “...só tiveram oportunidade de ingressarem na faculdade, fazer um curso superior e dar uma renda para a sua família, por conta dessas cotas” (IF21)

Dentre os 12 (doze) estudantes entrevistados, identificou-se que, por motivos diversos, quatro deles não se utilizaram da reserva de vagas para acesso à universidade. Pelo que, cumpre salientar, embora pertencentes às comunidades tradicionais em questão e obedecendo os critérios de preconizados para o atendimento com o PBP, há estudantes que não se instrumentalizam das cotas – o que, na amostra em questão, representou um terço deles, como se pode perceber no relato “No meu caso eu acabei não entrando por cota. Eu optei por entrar em ampla concorrência porque eu vi que a minha média dava para entrar na Universidade, então outras pessoas que poderiam ter uma média mais baixa e poderiam ter necessidade de entrar via cotas” (IF22).

Entretanto, em virtude do pertencimento e, por consequência, da legitimidade de suas impressões e entendimento a respeito das medidas afirmativas, é de inegável relevância considerar suas contribuições como apreensão da assimilação pelo “sujeito coletivo”, no caso estudantes bolsistas do recorte étnico racial do PBP. Quando se expressa dificuldade em identificar como obteve acesso a informação acerca do programas “Sobre como eu fiquei sabendo, acho que foi ainda no tempo de escola.” (QF23)

Os dados oferecidos pelas entrevistas, permitiram-nos também a constatação da presença das ideias de “polêmica e preconceito” como dimensões práticas da vivência relacionada as políticas afirmativas em educação, nomeadamente, a política de cotas raciais. Pelo que, conseqüentemente, fomos impelidos a constituí-las como uma subcategoria de análise.

A.2.1.1 Debilidade educacional de base

A educação no Brasil desempenha papel de instrumento hegemônico de dominação desde o período colonial, instituída sob um modelo que preconizava a formação da elite branca:

Os índios quando não eram escravizados, recebiam uma educação de evangelização nos seus próprios aldeamentos, sob a guarda e a proteção dos jesuítas. Os escravos eram educados pelo trabalho forçado e vida nas senzalas. O branco recebia uma educação de qualidade, baseada no saber medieval greco-latino, em sua interpretação teológica ou aristotélico-tomista. (Teixeira in Nierotka e Trevisol, 2019:24-25)

Realidade que, conforme tratado anteriormente nesse trabalho, perdura até os dias atuais, quando a educação de base da massa da população (80% da população em idade escolar) se encontra sob alçada do Estado⁴⁹, que, genericamente, oferece um serviço público de educação de baixa qualidade⁵⁰, determinante para a manutenção da desigualdade e preservação estratificação social.

Obstaculizando, sobretudo, às minorias tradicionais, o acesso aos meios educacionais que lhes permitissem uma formação adequada ao seu desenvolvimento e autodeterminação: “(...) porque acontece muito... pessoas, principalmente da comunidade indígenas e quilombolas, que acabam não tendo o suporte educacional que outros estudantes têm (...) eles são inviabilizados na educação deles.” (IF22), constatação feita por uma entrevistada indígena enfatizando essa dificuldade educacional como um processo de “sabotagem”, entendimento inferido da utilização da expressão “inviabilizados”, que expressa um caráter determinante, proposital e ativo sofrido por parte do poder público, constitucionalmente responsável pela educação.

Contexto que se aplica, também, as comunidades quilombolas “Porque as condições (de educação escolar) são mais precárias” (QF24) e a possibilidade de utilização de um mecanismo diferenciado de acesso opera como um impulsionamento necessário, pois é “muito importante, porque ter entrado por cotas foi um “empurrão”, né?! (QF24), ou seja, funcionou como uma compensação pela debilidade consequente da má formação de base.

A.2.1.2 Igualdade de oportunidades

Conforme discutido em secções anteriores, o Estado brasileiro, ao assumir a vertente social-liberal de Terceira Via, produz políticas sociais orientada pelo conceito de equidade, desdobrando-

⁴⁹ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2019, promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é superior a 80% o quantitativo de alunos matriculados no ensino fundamental e no médio que estudam na rede pública de educação brasileira, o que significa dizer que apenas 20% da população em idade escolar frequenta instituições privadas de educação.

⁵⁰ O que é denunciado por Sampaio e Guimarães (2019) que apontam que o ensino básico no Brasil “...vem sendo bastante questionado quanto a sua qualidade e eficiência. Avaliações realizadas pelo INEP mostram que aproximadamente 5% dos alunos apresentam desempenho classificado em “adequado”. Ainda ao longo dos últimos anos, esse desempenho vem decaindo devido exclusivamente ao desempenho dos alunos de escolas públicas.” (2009:45)

se na constituição de políticas públicas focalistas, filantrópicas e assistencialistas para o trato com as expressões da questão social, o que, segundo Castelo (2013):

Em termos políticos, o social-liberalismo, ao se guiar pelo conceito de equidade social, defende a promoção da igualdade de oportunidades entre os indivíduos via educação. E a educação, antes uma forma de emancipação humana, fica, de acordo com essa perspectiva, inteiramente subordinada aos requisitos de habilidades necessárias aos processos de produção de mercadorias comandados pelo capital. (Castelo, 2013:283)

Conceito esse que, embora não mencionado diretamente no texto da Lei de Cotas, surge literalmente expresso nos textos normativos dos programas de assistência estudantil e que, por ocasião das entrevistas, está presente, também, nos relatos oferecidos pelos estudantes em sete das doze entrevistas realizadas.

O que, assim, nos permitiu inferir uma assimilação do sentido trazido pela política como expresso na afirmação “agora a gente pode lutar de igual para igual” (IF21) “celebração” feita em referência as cotas por uma estudante indígena. Assim como, também, quando da afirmação do anseio de outro entrevistado quando afirma “Eu vejo como importante, seria que todos pudessem minimamente ter igualdade” (IM21), ao tecer uma ponderação a respeito das cotas.

Entendimento também presente quando da afirmação das cotas enquanto meio de lidar com debilidade educacional no contexto de outras expressões da questão social, quando um entrevistado quilombola afirma: “De todas essas desigualdades, o sistema de cotas tenta minimizar tudo isso.” (QM26), como mecanismo de remediação da desigualdade estrutural por meio da oferta de uma oportunidade localizada, focada na educação superior.

A respeito de oportunidades, uma bolsista quilombola verbaliza “Existem muitas pessoas que têm a oportunidade de vida mudada por ter uma chance a mais” (QF23), atribuindo ao acesso a educação superior um potencial de mudanças de rumos para histórias de vida, mas logo em seguida ressalta “(...) vão ser muitos anos de trajetória para que a gente busque equiparar essa questão da igualdade racial” (QF23), demonstrando compreender que uma efetiva superação da desigualdade racial requererá ainda, além de muito tempo, empenho; implicação para que se vislumbre a possibilidade. Expressando, assim, certa criticidade ao arrazoar o acesso ao espaço da educação superior não dotado de suficiência para, isoladamente, reverter um problema da magnitude da desigualdade racial no país.

A.2.1.2.1 Igualdade de oportunidades “sine qua non”

Ainda na seara da ideia de igualdade de oportunidades, surgiram expressões a respeito das cotas como sendo uma política de promoção de equidade sem a qual o acesso ao espaço da educação superior estaria vedado, ou seja, que sem o advento das cotas, conforme verbalizado pelos entrevistados, o acesso seria objetivamente negado.

Assim, podemos constatar na afirmação de uma entrevistada indígena, quando fala que “(...) muitas pessoas da minha comunidade também, mas pela vivência que eu tenho, eu tenho certeza,

tenho conhecimento de que muitas pessoas só tiveram oportunidade de ingressarem na faculdade, fazer um curso superior e dar uma renda para a sua família, por conta dessas cotas” (IF21), do que se infere, naturalmente, o caráter de impossibilidade como sendo transposto pelas cotas, conforme as experiências que a entrevistada sustentar haver testemunhado.

O referido entendimento surge ainda como expressão de superação da negação automática de oportunidades, conforme expresso por uma estudante quilombola, quando sustenta que as cotas servem “para que (se) consiga dar chance às pessoas que automaticamente não têm...” (QF24), reafirmado ainda quando diz “porque automaticamente, pelo sistema, ela não conseguiria, né?!” (QF24), reiterando a percepção das cotas como mecanismo de promoção de igualdade de oportunidades, que surge como alternativa ao “sistema”, o qual, conforme o contexto em que emerge permite inferir, é empregado não apenas como menção ao processo de seleção para a educação superior em si, mas, principalmente, como expressão da estrutura societária desigual em vigência.

A.2.3 Socialização/Cotas

Conforme exposto anteriormente quando tratamos dessa categoria relacionando-a à permanência, a disseminação e absorção do conhecimento a respeito das Ações Afirmativas pelo grupo se consubstanciam num elemento importante na percepção da dinâmica de constituição de uma cultura, da apropriação de saberes que adquirem desdobramentos práticos “...tudo tem que partir dele. Porque digamos, ele (um familiar) foi nosso precursor de tudo. Ele abriu caminhos para nós. Ele abriu caminhos para nós e hoje ele está (...) fazendo seu Mestrado” (IM23), expressando a influência de um membro da comunidade e os desdobramentos provenientes da experiência.

Desse modo, assim como o PBP, a disseminação do conhecimento pelo grupo a respeito das medidas de acesso ao ensino superior se deu ora obedecendo uma dinâmica Horizontal, de socialização entre os pares; ora Vertical, através de iniciativas institucionais; e, por fim, especificamente para as cotas, surgem incidências que dão conta de um saber assimilado, ou seja, em que já não se identifica na exposição o meio ou ocasião na qual se apropriou da informação.

A.2.3.1 Socialização horizontal/Cotas

A entrevistada indígena verbaliza como havendo recebido informações a respeito da política de cotas através de um amigo que, sendo também indígena, socializou o conhecimento acerca da modalidade de acesso que atendia a sua especificidade “(...) eu fiquei sabendo das cotas através desse amigo que hoje é enfermeiro graças ao ingresso na universidade pelas próprias cotas (IF27)”. Enaltece, ainda, a relevância do acesso ao ensino para esse amigo que concluiu o ensino superior.

A estudante prossegue “E hoje também tenho uma irmã que também cursa universidade (...) e que também é cotista, além de outras pessoas da família (IF27)”, dando conta de que o processo de

socialização desencadeado pela experiência descrita anteriormente, repercutiu a partir dela para outros membros de sua família. Expressando, portanto, a implicação da dessiminação do conhecimento a respeito dos programas no interior das relações do grupo, seja no ambiente familiar, seja para além dele.

A.2.3.2 Socialização vertical/Cotas

No tocante à promoção de socialização das cotas por iniciativas institucionais cumpre destacar, num primeiro momento, a menção à escola pública e seus profissionais “Até por ser aluno, sempre de escola pública, né?! Os professores sempre comentavam sobre a existência de cotas raciais.” (QM26). A referência à atuação de profissionais da educação pública como atores desse processo é icônica, em virtude de ser o espaço em que se sustenta o principal condicionante de acesso as cotas sociais, qual seja, a de que o candidato tenha sido usuário/utente do sistema público de educação.

Assevera-se, ainda, a influência de iniciativas relacionadas aos trabalhos de pesquisa e extensão realizado por diferentes instituições de ensino superior “vinha muita gente de fora fazer pesquisa, tanto de universidades daqui, da região, como de fora! E sempre explanava essa questão das políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas...” (QF32), o que acaba por exercer um papel singular na difusão de direitos e, também, na afirmação do pertencimento.

A.2.3.3 Assimilação social/Cotas

Ainda acerca das cotas, o processo de socialização, por ser anterior a experiência de ingresso na universidade, tende, naturalmente, a ser remetido pelo estudante universitário a um conhecimento temporalmente “distante”, não sendo raro, inclusive, precisar a ocasião em que teve acesso as informações, atribuindo-lhe caráter de um saber assimilado “(...) eu já sabia que teria essa oportunidade de ingressar como indígena, e eu já coloquei... Inclusive, tudo que eu fazia, vestibular, enfim eu sempre colocava indígena lá. Então eu já sabia desde o princípio, eu já sabia em relação às cotas.” (IF21)

O que, em certa medida, pode ser compreendido como uma expressão da socialização em seu sentido mais integral, ou seja, quando o conhecimento alcança assimilação social num sentido orgânico, natural ao grupo.

A.2.2 Ações afirmativas – Polêmica e Preconceito

Conforme introduzido, as entrevistas trouxeram à tona também a expressão das ideias de “Ações afirmativas – polêmica e preconceito”, como experiência vivenciada na dimensão objetiva das relações sociais enquanto cotistas e/ou sujeitos elegíveis a políticas de reparação.

Um dos aspetos apontados dão conta do juízo de valor a respeito das cotas por parte dos que estão alheios a seus determinantes sócio históricos “A gente percebe que há essa polêmica em relação às cotas raciais, que algumas pessoas veem isso como um reparo histórico e social, para outros é tido como injusto” (IM21), compreensão de injustiça, como dito, proveniente da superficialidade com que apreendem a reserva de vagas separada de seu sentido e propósito.

Portanto, as cotas são um tema que suscita polêmica, particularmente as cotas de recorte étnico racial, conforme Nierotka e Trevisol (2019:57), impondo, dessa forma, o inconveniente de lidar com a resistência dos mais diversos setores da sociedade.

Ao narrar uma ocasião em que foi questionada a respeito da pertinência das cotas uma entrevistada quilombola descreve que foi interpelada por um colega que afirmou discordar das cotas: “Mas, por que não concorda?! (...) “Se eu tenho inteligência, abre aspas, se eu tenho capacidade de entrar, de estudar, qual a minha diferença da outra pessoa?!” (QF24), restando latente o indicativo já salientado: o de que a polêmica em torno das cotas, conforme o diálogo descrito permite inferir, é fomentada pelo conhecimento superficial a seu respeito, pelo desconhecimento, assim como, pelo preconceito.

Alienação essa que logo acaba por se transmutar em insensibilidade e indiferença, em ausência de empatia para com a realidade do outro: “as pessoas quando olham para a gente não se sensibilizam, não passaram por isso, né?! Quando nos veem na universidade não aceitam essa tentativa de minimizar o que a gente tem passado enquanto quilombolas.” (QM26), negativa de aceitação fundada em impressões superficiais e que fomentam preconceito.

Estas resistências, naturalmente, acabam por reproduzir um clima de animosidade para os estudantes usuários/utentes de medidas de reparação, ao ponto de influir negativamente na dinâmica de convivência na comunidade universitária: “tenho colegas dentro da universidade que não dizem que são indígenas! E eles são indígenas e são bolsistas! Mas se você perguntar eles dizem que não. É como se eles tivessem, assim, um certo receio de falar da própria cultura!” (IF27). Essa postura de negação pode ser interpretada como “estratégia”, como maneira de lidar ou evitar hostilidades.

Como dito, tal resistência não está restrita ao ambiente universitário, sendo expressa em vários setores da sociedade, conforme reitera o relato de uma bolsista quilombola “(...) a gente vive numa sociedade que vomita preconceito o tempo todo, no olhar, no julgar, no expressar... e uma pessoa, preta, negra, baixa renda e pobre dificilmente vai ter as mesmas oportunidades e condições de acesso...” (QF23). A multiplicidade de expressões de preconceito acaba por refletir o paradigma da desigualdade estrutural latente à realidade brasileira.

B. Produção da representação social

As condições de produção de uma representação oferecerão os elementos e as relações capazes de indicar “quem sabe, e a partir de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe, e com

que efeitos?” (Silva e Ferreira, 2012:610). Ao possibilitar, dessa forma, o acesso às informações, como elementos que denunciam os conceitos presentes, socio-históricos e ideológicos; as possíveis imagens, enquanto elementos simbólicos expressos, como representações icônicas do significado; opiniões, como elementos de natureza pessoal; e, por fim, as atitudes, elementos que expressem ações práticas na dinâmica entre a representação e a realidade.

Nesse sentido, na incursão reflexiva a respeito das medidas reparadoras, nomeadamente as cotas raciais e o PBP como Ações Afirmativas, delimitamos as subcategorias induzidas pelo instrumento de coleta de dados e, desses, as ideias/conceitos às quais indicaram.

B.1 Surgimento das ações afirmativas

Levados a se expressarem acerca de suas compreensões a respeito da origem dessas medidas como políticas públicas de Estado, os entrevistados forneceram informações que permitiram a constatação, elencadas por ordem de prevalência, das ideias/conceitos de Estratificação, Historicidade/Reparação; Historicidade/Epistemicídio; e uma “Negação” da Historicidade.

B.1.1 Estratificação social

A sociedade brasileira, como já discutido no capítulo inicial, foi gerada num processo essencialmente excludente, privilegiando a constituição de uma elite branca e europeia, em detrimento de mestiços, indígenas e negros mobilizados como força de trabalho escrava, obrigados a trabalhar em favor de propósitos comerciais alheios às suas vontades.

Esse fundamento produziu uma segregação como legado da escravidão, uma sociabilidade baseada num modelo excludente e perverso que reverbera nos dias atuais:

A estratificação social separa e opõe, assim, os brasileiros ricos e remediados dos pobres, e todos eles dos miseráveis, mais do que corresponde habitualmente a esses antagonismos. Nesse plano, as relações de classes chegam a ser tão infranqueáveis que obliteram toda comunicação propriamente humana entre a massa do povo e a minoria privilegiada, que a vê e a ignora, a trata e a maltrata, a explora e a deplora, como se esta fosse uma conduta natural. A façanha que representou o processo de fusão racial e cultural é negada, desse modo, no nível aparentemente mais fluido das relações sociais, opondo à unidade de um denominador cultural comum, com que se identifica um povo de 160 milhões de habitantes, a dilaceração desse mesmo povo por uma estratificação classista de nítido colorido racial e do tipo mais cruamente desigualitário que se possa conceber. (Ribeiro, 1995:24)

Esse ordenamento excludente produz reflexos nas vidas da massa populacional, disseminando um modelo de dominação extensivo do modelo escravocrata, identificado pela exploração econômica, dominação cultural e opressão político-social, o que, dessa forma, assegura uma distância entre as classes dominante e dominada de enormes proporções, relegando a maioria da população à condição de excluídos dos espaços de reprodução social.

Segregação percebida com familiaridade por quilombolas e indígenas que possuem com ela uma vivência sensível “Quem é negro no nosso país, tem menos oportunidade de quem não é, facto

de que as pessoas do nosso país que são negras ou que são indígenas ou quilombolas elas estão desprestigiadas (IM21)”. Esse desfavor foi apontado, na assertiva em questão, como limitador de oportunidades.

Desprestígio esse que tem sua origem expressa desde o seu nascedouro por uma entrevistada, quando afirma que “desde antigamente, do Brasil colônia, dos negros trabalharem somente na questão de cafezal, que negro não podia estudar, não tinha um emprego digno, só quem podia fazer tudo isso eram os brancos... (QF32)”, estando, portanto, latente o reconhecimento do favorecimento de um, os brancos, em detrimento dos outros, os negros, os quais estavam vedados o acesso aos espaços de reprodução da educação/formação e, por conseguinte, dos postos de trabalho “digno”, estando implícito a utilização no sentido do exercício de funções na estrutura social para além de atividades braçais.

Assim, restavam-lhes o impedimento da ocupação de funções que permitissem expectativas de ascensão social, alternativas de autodeterminação que viabilizassem “Subir socialmente e ter um papel mais importante socialmente falando. Acho que serve para isso as cotas! (IM21)”, obstrução cujo enfrentamento é apontado como finalidade da política de cotas.

Havendo, nesse sentido, um reconhecimento dessa política quanto a sua possibilidade de influência numa realidade estratificada mesmo no interior do espaço de formação “Qual era o negro que você via nas mídias sociais divulgar que tinha se formado em Medicina? A gente vê que é mais para os brancos: Medicina, Direito... (IF27)”, expressão contemporânea de uma determinação dos espaços passíveis de ocupação pelas pessoas originárias das classes dominadas, sobretudo, minorias étnicas.

Essa estratificação é reconhecida como expressão de hegemonia sobre a qual urge o enfrentamento “eu acredito que existe sim essa necessidade de quebrar esse tabu. Que, por exemplo, Direito, Medicina tinha ficado para as pessoas brancas. E porque para os negros não? Porque as condições não os favoreciam? Por que os indígenas não? (IF27)”. Percebe-se, ainda, na afirmação da estudante um arrazoamento a respeito desse impedimento enquanto produto de “condições” prévias de inviabilização, entretanto, prossegue enfaticamente seu questionamento retórico que remete a uma inconformação com esse boicote estrutural como algo dado e intocável.

B.1.2 Historicidade/Reparação

As designadas medidas de reparação em educação superior, no âmbito das ações de respaldo ao acesso e à permanência, assumem um sentido instrumental de política pública afirmativa, enquanto resposta aos severos prejuízos aos quais foram submetidos os indígenas e negros no transcorrer da formação sócio história da sociedade brasileira, os quais, inegavelmente, repercutem nos remanescentes de povos e comunidades tradicionais até a atualidade.

Tal caráter de implicação histórica se expressa nas afirmativas dos entrevistados, permitindo-nos a apreciação de diferentes ênfases quanto à origem das políticas enquanto reparação: “A gente, digo eu, eu me coloco dentro de tudo que meus antepassados passaram, né?! Então, eu acho que o que está acontecendo agora é como se fosse uma compensação do que, os negros, digamos, os negros sofreram no passado... (QF32)”. Como usufrutuária da política, a entrevistada quilombola aponta seu atendimento como remediação do sofrimento impingido a seus antepassados, estando expressa uma compreensão de “preço” histórico no “benefício” do qual desfruta.

Historicidade essa detalhada por outra estudante indígena, ao verbalizar que: “Eu vejo (as medidas) como reparação social por conta de tudo que aconteceu aos indígenas desde a chegada dos portugueses aqui no Brasil. Que os indígenas foram escravizados (...) então eu vejo como alternativa de reparação do estado por conta disso (IF22)”. Vê-se, portanto, a menção direta ao processo de colonização, escravidão e da iniciativa pública estatal como reparação aos prejuízos provenientes desses fatos.

Realidade que, embora cronologicamente distante, desperta reações inflamadas nas gerações contemporâneas quando se detêm a reflexão e explanação do assunto “Já nos tiraram tanto! Já nos tiraram tanto! (IM23)”, exclamou um estudante indígena, ao ser questionado a respeito de seu entendimento sobre o surgimento no seio do Estado de políticas específicas para lidar com a realidade do seu povo.

Nessa direção, prosseguiu afirmando: “Tirou vidas! Genocídio, cara! Quantos e quantos nossos irmãos e quantas nossas terras! (IM23)”. Dessa forma, surge elementos brutais de reconhecimento da historicidade com a qual se justifica nomear as intenções dessas medidas como reparadoras – a expropriação territorial e, principalmente, o genocídio.

Elementos que, marcadamente, compõem a realidade histórica do que acometeu os povos originários no Brasil, assomados guerras, doenças, massacres etnocídios, conforme Luciano (2006:17), “outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes”, os indígenas que originalmente habitavam o território.

Fatos que, infelizmente, estendem-se aos registros históricos relativos aos africanos, pelo que Ribeiro (1995) salienta “Calculo que o Brasil, no seu fazimento, gastou cerca de 12 milhões de negros, desgastados como a principal força de trabalho de tudo o que se produziu aqui e de tudo que aqui se edificou. Ao fim do período colonial, constituía uma das maiores massas negras do mundo moderno.” (Ribeiro, 1995:220), massa que o processo abolicionista excludente relegou a marginalidade.

Pelo que, assim, o Programa se assegura enquanto política pública concebida com a intenção de mitigar, vindo “(...) me atender por sofrer uma desigualdade social que tenho enfrentado a minha vida inteira e as gerações anteriores a minha (QM26)”, desigualdade processualmente concebida e consolidada no transcorrer da história.

B.1.3 Historicidade/Epistemicídio

Outro registro de reconhecimento da historicidade como elemento de compreensão do processo de surgimento das medidas de reparação surge com um tema, entendido como produto da intervenção epistemológica da colonização que descredibilizava e suprimia as práticas sociais que não confluíssem aos propósitos do colonizador, o que foi conceitualmente designado por Santos e Meneses (2013) como “Epistemicídio”:

De facto, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais (Meneses, 2007). Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados. A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores.” (Santos e Meneses, 2013:16)

Sobreposição da cultura e do saber do colonizador que, no intento de homogeneizar, desencadeia um processo de destituição da identidade cultural e influi, diretamente, na capacidade de autorreconhecimento e/ou autorreferência dos povos originários: “se nós tomamos a história do Brasil, nós percebemos que a nossa história, a história dos Tupinambá, os Guaranis, ela é marcada pelo esquecimento total, por um “apagamento” ou tentativa de apagamento” (IM25), prejuízo gnosiológico traduzido pelo entrevistado como “apagamento”, expressão empregada, justamente, para expressar sua percepção de uma tentativa deliberada de fazer com que o registro de historicidade por seu povo se perdesse.

Intenção que, conforme verbaliza outro estudante indígena, efetivou-se no que se refere à questão linguística “Nosso povo não tem uma língua nativa mais! Ele perdeu ao longo do tempo, ao longo desse processo violento de colonização, não existe mais.” (IM21). Carácter de apagamento reiterado ao afirmar: “Mas só que algumas pessoas não sabem, não sabe nem, por exemplo, que tiveram uma língua antes do português” (IM21), reafirmando o entendimento pessoal da perda de referência linguística como fato consumado, vez que, relata haver pessoas que desconhecem até a realidade de um dia terem existido.

Apagamento que, no entanto, não se restringe aos saberes e cultura, antes assume uma das formas mais agudas na supressão da capacidade de autorreconhecimento e/ou autorreferência dos povos tradicionais, a saber: “passei a minha vida inteira colocando (nas ocasiões em que se pedia para identificar ‘raça’ que minha cor era branca” (QF24), afirma uma estudante quilombola cujas características fenotípicas, conforme observação, demonstram sua ascendência negra. O que mesmo

é corroborado, ainda, pelo relato da própria estudante ao descrever haver sido interpelada por uma amiga que, segundo ela, sustentou “Não, você tem os traços..., é questão de reconhecimento que a pessoa é negra!” (QF24).

Denunciando, dessa forma, um comprometimento da dimensão do autorreconhecer que, em parte, vale-se do processo de miscigenação, uma “mistura” que não foi “apenas biológica; ela, também, foi cultural, mas se deu a partir de uma visão hierárquica baseada em relações assimétricas entre as raças”, (Schwarcz in Oliven e Bello, 2017:341). Conceito esse em que a hibridez racial foi difundida no Brasil como promotora de “democracia racial”, numa visão otimista da sociedade que por muito tempo foi responsável pela falsa premissa de que não havia racismo no país e, ainda, que tornou “lugar-comum” afirma que os negros brasileiros “estavam em situação inferior não pela sua origem racial, mas pelo fato de pertencerem à população pobre do país” (Oliven e Bello, 2017:341).

Propunha-se, dessa forma, a sustentar um entendimento da desigualdade numa perspectiva a-histórica, definida como produto da condição social do negro, que, por ser pobre, não ascendia aos espaços de reprodução, numa proposição que não tinha em conta o porquê da população negra compor a massa dos desvalidos.

Dessa forma, sustentava-se num engodo de que a realidade de exclusão do negro era um fato dado, deixando implícita a compreensão de uma incapacidade inata de autorreprodução, justificando, assim, a exclusão objetiva editando uma exclusão simbólica.

Compreensão passível de ser percebida na fala de uma estudante indígena, quando verbaliza que a políticas afirmativas foram criadas “com o objetivo de colocar (o indígena/quilombola) dentro da universidade e o mostrar que existe sim! (mudando, em seguida, o pronome de ‘ele’ para ‘você’) que ‘você também é humano!’ e que você também pode conseguir se formar e se tornar um futuro médico, um futuro professor...” (IF27), deixando, portanto, inferida em suas palavras um discurso de autoafirmação, de levante contra uma introjeção de incapacidade e de não reconhecimento da educação superior como um espaço que lhes assiste.

B.1.4 “Negação” da historicidade

Na reflexão a respeito do surgimento das medidas de reparação, surge ainda a menção a uma “negação” das medidas afirmativas como reparação histórica, como enfoque nas expressões contemporâneas da desigualdade enquanto espaço sensível da experiência, da vivência da desigualdade.

Leitura que, pelo contexto em que foram expressas, comunicam um enfoque na desigualdade enquanto fim, sem, contudo, uma apurada compreensão do conceito de reparação e dos decisivos aspetos históricos que conceberam e consolidaram essa desigualdade.

Pelo que uma entrevistada afirma: “muita gente tem essa frase pronta e equivocada de que o Brasil tem uma dívida com os indígenas, com os negros e quilombolas. Isso não existe.” (IF21),

comunicando, assim, um certo desdém com a conceção de uma dívida, expressão utilizada como antítese da reparação, ou seja, como aquilo a que se propõe reparar.

Em seguida, a entrevistada reitera seu argumento “Não é uma dívida! É justamente por essa falha na educação brasileira, por essas condições de estudo, baseado nisso e baseado na história que a gente teve, eu acredito que surgiu assim.” (IF21). Logo, surge o elemento que, para ela, possui preponderância na razão de ser dessas medidas, o fato, já explorado, da deficiência da formação educacional de base.

Entretanto, conforme sublinhado, fica implícito que a negação não se consolida como uma desconsideração da dimensão da historicidade enquanto fator importante na origem das ações afirmativas, como sua primeira assertiva leva a crer, mas que a considera em segundo plano: “Surgiu com história, não diria uma dívida, mas justamente essas condições de estudo, de vida, que indígenas, quilombolas, negros tinham antigamente.” (IF21). Conforme dito anteriormente, renegando a expressão “dívida” por desconhecer profundamente a estratificação vivenciada na contemporaneidade como produto dessa história.

Incidência que, contudo, não se deu isoladamente, tendo surgido na exposição de outro entrevistado, o qual afirmou: “Não é só uma reparação histórica como alguns dizem aqui, a escravidão existiu e é uma forma de reparar o passado. Não vejo dessa forma. É real! É atual!” (IM21). O que revela uma compreensão parcial do conceito de reparação que a compreende como focada exclusivamente no passado, sem reconhecer os determinantes da historicidade na realidade atual, nomeadamente, da consolidação e preservação da desigualdade enquanto um projeto hegemônico.

B.2 Estímulo à consecução das políticas de ações afirmativas

Conduzidos à reflexão a respeito do que teria provocado o Estado brasileiro a tomada de decisões que conduziu à constituição das medidas de reparação em educação superior, emergiram os temas do “enfrentamento da desigualdade” e a “pressão social” como estímulos aos quais pretendiam responder. Havendo, entretanto, maior incidência do tema das reivindicações sociais.

B.2.1 Enfrentamento da desigualdade como estímulo

A ocorrência de menções ao tema do enfrentamento da desigualdade nos remete à leitura, já retomada nessa análise, da funcionalidade atribuída pelo Estado às medidas de reparação, as quais foram concebidas no bojo do ideário de Terceira Via, do Social-Liberalismo assumido como orientação político-económica nos governos em que foram instituídas.

Na direção do tema do enfrentamento da desigualdade uma entrevistada quilombola verbaliza: “Eu acho que o Estado quis amenizar... não sei se a palavra certa é amenizar, diminuir... diminuir a desigualdade social” (QF32), expressando, portanto, a compreensão de que o Estado intencionava lidar com a desigualdade com a intenção de mitigá-la, o que permite inferir de sua fala

uma leitura de que não compreende a constituição de tais medidas como potencialmente capazes de, isoladamente, abarcar o problema da desigualdade.

Entendimento que, em seguida, é reafirmado quando diz “Diminuir (fazendo aspas com as mãos) um pouco da desigualdade que existe no Brasil, porque a gente sabe que no Brasil a desigualdade é enorme, não é?!” (QF32), o que, portanto, não seria completamente contornado pela instituição dessas medidas.

Outro estudante, por sua vez, opina: “Eu entendo que o Estado quer dar uma resposta a toda a sociedade de que os povos tradicionais podem estar inseridos nesse contexto” (QM24), trazendo o elemento da inclusão como intenção finalística do Estado, o qual, a seu ver, posiciona-se de maneira a asseverar aos demais membros da sociedade a capacidade dos povos tradicionais de ocuparem o espaço da educação superior. Reafirmando, assim, a assimilação, a introspeção do conceito da promoção de igualdade de oportunidades como estímulo ao Estado na criação das políticas de viés afirmativo.

B.2.2 Pressão Social como estímulo

O tema que ganhou maior destaque nas reflexões e exposições produzidas pelos entrevistados quanto às provocações e estímulos aos quais o Estado pretendia responder foi a pressão social. O que, a título de registro, foi determinante para o estabelecimento do primeiro marco legal das ações afirmativas no Brasil, que foi a Constituição Federal de 1988. Constituição que, durante os trabalhos da Constituinte, contou com a participação ativa dos “movimentos sociais, pastorais da terra, movimentos negros e parlamentares estiveram presentes e exerceram pressão para o reconhecimento jurídico das terras de quilombos, resultando na aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988.” (Carril, 2017:545).

Pressão que se estendeu até a instituição de medidas reparadoras no âmbito da educação pública brasileira, voltadas a ampliação das condições de acesso e permanência, respectivamente as Cotas raciais e o PBP, que, segundo Nierotka e Trevisol (2019:57), são “fruto de lutas dos movimentos sociais, igrejas, Organizações Não Governamentais (ONG) e sociedade em geral historicamente desassistida pelo acesso ao ensino superior público”.

Nessa direção, um entrevistado indígena afirmou que “tanto os indígenas (os nossos parentes), quanto os quilombolas, eles meio que se mobilizaram para tentar: ‘tornar essa viabilização possível!’” (IM21), trazendo o elemento da organização para a reivindicação como instrumento de luta por oportunidades, pelo que continua: “eu acho que isso foi o que talvez tenha feito o Estado ter ‘consciência’ (faz aspas com as mãos), para tornar isso minimamente possível, ou seja, a pressão social” (IM21), sustentando, portanto, que uma “tomada de consciência” por parte do Estado, enquanto estrutura de poder, só ocorreu como resultado da pressão social.

Elemento também presente no registro feito por uma entrevistada, também indígena, que disse: “eu acho que muito partiu da pressão, que a gente... houve muitas manifestações e coisa e tal, então, eu acredito que o Estado tomou essa decisão de criar essas cotas e afins por questão de pressão também” (IF21), sustentando, dessa forma, o elemento da pressão dos movimentos sociais como estímulo predominante.

Por sua vez, um estudante quilombola afirma categoricamente: “Sem dúvidas! Eu não tenho dúvida que a atitude do Estado veio dos movimentos (de reivindicação)” (QM26), enfatizando a atuação dos movimentos sociais como impelidor da constituição, da tomada de decisão por parte do Estado pela criação de medidas afirmativas.

B.3 Pretensão do poder público com as políticas de ação afirmativa

Induzidos à reflexão a respeito do quais seriam as intenções do Estado brasileiro com a constituição das medidas de reparação em educação superior, surgiram os registros de duas intenções: a do “apaziguamento” e a da “inclusão” como pretensões do Estado frente às demandas postas pela realidade dos povos tradicionais. Com maior incidência, entretanto, a da intenção de apaziguar frente a de incluir.

B.3.1 Apaziguamento como pretensão

A leitura a respeito do caráter apaziguador ou pacificador como elemento presente nas reflexões e exposições dos entrevistados remete ao entendimento do contexto socioeconômico no qual foram instituídas as ações afirmativas, conforme tratado anteriormente, qual seja, o contexto do Social-Liberalismo:

A partir de meados dos anos 1990, as crises financeiras em vários países, as resistências antisistêmicas e a preocupação de que tais mobilizações colocassem em risco as bases de governabilidade, levaram forçosamente o neoliberalismo a fazer uma revisão de suas posições políticas e ideológicas devido ao recrudescimento da pobreza e da desigualdade social a nível mundial. Segundo Castelo (2011), a resultante desse processo foi a criação do social-liberalismo. (Leite, 2015:24)

Estratégia implementada também no contexto brasileiro, conforme trabalhado em seções anteriores, que instituiu, pautada no conceito de equidade, políticas de viés focalista para o trato com as demandas sociais sob uma orientação da preservação da sociabilidade hegemônica.

Compreensão que, inclusive, permeia a reflexão dos entrevistados a respeito das intenções do Estado com tais medidas: “é o que penso... eu acho que foi por pressão e para apaziguar a situação, acho que foi isso, por isso que tomaram essa decisão” (IF21), o que comunica de forma explícita o entendimento de que, frente aos movimentos que expressavam descontentamento, as medidas foram instituídas como iniciativas de passivização social, assegurando, assim, preservação, sustentação e estabilidade ao modelo de sociabilidade hegemônico.

Nesse sentido, uma estudante quilombola simula o que seria o Estado apresentando suas intenções mediante questionamentos: “Ó, a gente está aqui trabalhando por eles, tá?! Preconceito ‘não existe’, a gente busca formas de ‘banalizar’ (empregado no sentido de atenuar, mitigar) qualquer forma de conflito que venha ocorrer por questão racial” (QF23). Tal fala revela, de forma latente, a percepção da estudante do caráter apaziguador que, ao seu ver, está presente na intencionalidade do Estado, enquanto estrutura de manutenção da estabilidade. Pelo que, inclusive, utiliza-se de ironia ao “encenar” o Estado sustentando o argumento de que preconceito não existe.

B.3.2 Inclusão social como pretensão

Por outro lado, há o registro por parte dos entrevistados de percepções menos críticas a respeito do que seria a intencionalidade estatal na constituição das medidas de reparação, passando pela inclusão no espaço universitário como expressão de valorização da cultura e afirmação de minorias.

Pelo que um entrevistado indígena afirma: “talvez a intenção do estado seja essa (...) quero olhar sempre pelo olhar positivo, que o Estado esteja querendo valorizar a nossa cultura” (IM25), assinalando uma proposição pessoal por avaliar o assunto por uma perspectiva otimista e positiva, de que o Estado se posicionou através da instituição das medidas com a intenção de promover a valorização da cultura dessas minorias.

Outra entrevistada, por sua vez, verbaliza que a intenção da instituição de tais políticas surgiu da identificação da presença diminuta de minorias tradicionais: “aquele povo não está sendo incluído, que aquele povo não está participando de uma oferta que é um serviço, também, público... (QF23), promovendo, dessa forma, políticas públicas que promovam inclusão, que “venha trazer essa outra comunidade, esse outro povo, os incluir!” (QF23).

B.4 Educação superior e cultura

Com a intenção de apreender como os entrevistados expressam a consonância da educação superior com as demandas identitárias e culturais, conduzimos os entrevistados à reflexão a respeito do porquê a educação superior ser importante para seu povo/comunidade. Havendo, dessa discussão, surgido os temas da autodeterminação e da organicidade, que se expressaram como conceitos que se complementam, não sendo estabelecida, portanto, uma relação de oposição.

Cumpramos destacar também que, embora a indução à reflexão de forma propositada sobre a relação da educação superior e cultura tenha sido estimulada num momento específico da condução da entrevista, a manifestação a respeito desse tema perpassou o conteúdo da exposição realizada no transcorrer do conjunto do material produzido a partir das entrevistas. Dessa forma, a apreensão das unidades de sentido não se restringiu a apenas o momento da arguição direta a esse respeito.

B.4.1 Autodeterminação social

As comunidades tradicionais brasileiras, nomeadamente os povos indígenas e comunidades quilombolas, demandam atenção por sua singularidade, por seus modos de vida e por suas necessidades em respeito às suas ancestralidades, memórias, territorialidades, ou seja, sua cultura enquanto povos originários, “numa reprodução dos grupos que constroem, assim, uma narrativa de si, de sua história, da coletividade e da relação com os territórios de vida” (Carril, 2017:543).

A autodeterminação aqui empregada equivale à autoafirmação, sendo a educação superior um espaço que figura como lugar de reprodução social e que, portanto, ocupa uma função estratégica para assegurar às minorias étnicas o acesso aos meios capazes de lhes favorecer maior protagonismo na afirmação de seus direitos.

A educação superior, dessa forma, acaba por possibilitar uma maior visibilidade, além de produzir e propagar conhecimento a respeito desses povos. “É muito importante a formação, tanto para o indígena que se forma, como para a universidade, porque ele está mostrando a sua identidade, quanto para o seu povo, porque ele está levando conhecimento para dentro da aldeia” (IF27), estabelecendo, dessa forma, uma articulação do saber entre o ambiente universitário e sua comunidade.

A formação superior figura ainda como espaço favorecedor de promoção de cidadania, que “colocasse o indígena dentro de uma universidade. Que desse a ele o direito de exercer a própria cidadania, que desse o direito de ele ser o que realmente ele era, sem medo, sem vergonha” (IF27); numa perspectiva de afirmação identitária, de afirmação de sua singularidade enquanto brasileiro, enquanto parte da sociedade e usufrutuário de direitos.

Dessa forma, o espaço universitário converge para a demanda identitária, “para evidenciar a nossa presença ali, para evidenciar que nós temos história e que essa história precisa ser contada, mas também precisa ser escrita e publicada para que aí ganhe conhecimento” (IM25), à medida que possibilita trazer projeção a sua história e saber, através também da produção e difusão de conhecimento.

Além, claro, de representar uma instância formativa para o desenvolvimento de atividades laborais, que significa a abertura para outras oportunidades no contexto da sociabilidade: “muitas pessoas, que vieram, que surgiram dessas comunidades e destas situações, sabem que um dos únicos jeitos (...) é a educação, é você se nutrir de conhecimentos, é você se formar, começar a trabalhar...” (IF21).

Formação laboral que pode, inclusive, desencadear outras possibilidades não apenas para o estudante em formação, mas, segundo uma entrevistada, para o contexto em que vive, “através do ensino, da universidade, no caso da graduação, eu vou poder ajudar minha comunidade a se desenvolver de algum aspecto” (QF32).

B.4.2 Organicidade coletiva

Conforme Gramsci (1978:36), “...todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo ‘homem coletivo’, isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade ‘cultural-social’ pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidificam na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção do mundo”.

Essa assertiva nos permite compreender o caráter de unidade orgânica de um dado grupo na reprodução em torno da organização de sua cultura e visão de mundo:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica.” (Gramsci, 1978:21)

Assume-se, assim, a formação de intelectual a função de organicidade, de promoção de organização coletiva em torno de pressupostos políticos, culturais e de concepção de mundo. Desempenha, assim, a função de condutor intelectual da coletividade, sendo, também, parte inerente ao coletivo que organiza e mobiliza, portanto, orgânico na relação com o todo.

Reconhecimento que, nesse sentido, faz-se presente na reflexão elaborada em torno da educação superior como instrumental ao processo de formação de intelectuais “Para que ensine eles a lutar pelos seus direitos e a cumprir os seus deveres” (IF27), atribuindo-lhe um importante papel na formação crítica.

Funcionalidade que sugere também aplicar-se ao favorecimento da pauta identitária: “é importante porque ela (a educação superior) leva o indígena (...) a mostrar a sua própria identidade, mostrar tanto para a universidade quanto para a sua própria cultura, como (...) um exemplo para os demais” (IF27); enfatizando a capacidade de que, a seu ver, funcione num movimento de conscientização de mão dupla, de projeção de sua identidade e cultura na comunidade acadêmica e de referência em sua própria comunidade.

Leitura essa reiterada pela mesma entrevistada ao sustentar que “um advogado!? (por exemplo), ele mesmo vai lutar pelo seu povo! Um professor, que vai chegar, vai explicar para sua aldeia como determinada coisa funciona e esse ciclo em amplos os exemplos” (IF27), propondo entendimento acerca da educação como favorecedora de meios, como dito, instrumental à coletividade, à formação de dirigentes intelectuais organicamente funcionais a conscientização do grupo.

Assim, a educação superior é expressa enquanto fomentadora de um capital coletivo “quando uma pessoa, nessa condição, quando consegue alcançar ‘um patamar alto’ ela não vai puxar (lutar) por aqueles que já tem, ela vai puxar por aqueles da sua realidade, para que outras pessoas, assim com ela, também venham fazer parte disso” (QF23), elemento capaz de favorecer mobilização e referenciação.

A articulação orgânica com o todo é assim apontada como reflexo da experiência formativa acadêmica: “Tive a oportunidade de entrar lá, tive a oportunidade de ter a bolsa, ter a oportunidade de me manter e hoje ‘formado’, mas já contribuo para a formação social, dos meus meninos aqui, da comunidade” (IM23), preconizando o “retorno” desse conhecimento para fins coletivos como necessário, fisiológico.

C. Zona muda

Intencionando à reflexão a respeito da percepção de elementos da representação social que não são oralizados quando personalizado, ou seja, quando o foco da análise está sob como o sujeito percebe o fenômeno, sugerimos a referência à perspectiva de terceiros a respeito do cerne entre projetos pessoais e coletivos. Com a intenção de trazer à tona a “zona muda”, a qual se apresenta “(...) composta de elementos da representação que são “contranormativos”, ou seja, crenças ou crenças que não são expressas pelo sujeito em condições normais de produção, pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas do grupo. (Silva e Ferreira, 2012:610)

Nessa direção, provocamos a exposição a respeito do que percebiam ser a motivação dos seus colegas, que também são bolsistas e cotistas indígenas/quilombolas, para presença no espaço universitário, arguindo-lhes sobre se compreendiam haver articulação, convergência entre aspirações pessoais e causas coletivas.

Pelo que, dessa forma, surgiram os temas da restrição e conciliação, a primeira expressa como um enfoque na realização pessoal em detrimento do sentido coletivo que a experiência formativa poderia assumir; e o segundo aponta para a articulação das aspirações de cunho individual com propósitos de reverberação coletivas. Havendo, entretanto, uma incidência ligeiramente superior de menções ao comprometimento coletivo enquanto motivação do grupo.

C.1 Restrição ao projeto pessoal

Arguidos sobre motivações relacionadas ao espaço da educação superior para suas respectivas comunidades, a percepção do privilegiamento exclusivo de caráter individual é mencionada como prevalente sob o coletivo por um estudante quilombola: “Eu acho que é mais interesse pessoal do que coletivo! Acho que a maioria pensa em si, não no nosso grupo, em nossa comunidade” (QM24), asseverando o entendimento de desvinculação e descompromisso com o sentido político afirmativo atribuído pela coletividade a ocupação do espaço universitário por quem considera ser a maioria.

Apreciação que também surge com menor ênfase na exposição de uma bolsista indígena que sustenta haver “indígenas que estão na universidade apenas por prazeres pessoais, a formação como algo para se edificar, seja apenas pela questão financeira que a bolsa oferta, ou não” (IF27), pelo que afirma reconhecer a existência sem afirmar categoricamente a prevalência dessa leitura sobre as demais. A entrevistada permite, ainda, a leitura desse posicionamento como algo relacionada à

condição socioeconômica, que atribui ao programa de permanência, como dito anteriormente, um caráter de subsistência.

C.2 Conciliação dos projetos pessoais ao coletivo

A relação da educação superior como consonante ao projeto coletivo de formação de referências intelectuais orgânicas surge expressa como na exposição de uma estudante indígena como “a maioria na minha percepção busca formação para melhoria do seu povo. Mas essa minoria faz uma diferença enorme.” (IF27), havendo, entretanto, o registro do descontentamento com o posicionamento daqueles a quem considera uma minoria e os reflexos dessa postura.

Há, também, o registro da assunção da experiência como referência, como elemento de mobilização, quando uma entrevistada verbaliza que “você entra com o desejo de se formar, mas, também, de inspirar outras pessoas da comunidade, por exemplo, a poder ingressar e no final todo mundo poder trabalhar para o bem da sociedade em conjunto” (QF23), exprimindo, dessa maneira, a atribuição de um potencial coletivo intrínseco a vivência formativa.

3.5 A Representação Social das ações afirmativas

Para a apreensão do sentido atribuído pelos bolsistas às medidas ou políticas de proposição reparadora em educação pelo Estado brasileiro, tendo em conta que estas medidas foram materializadas num contexto e mediante demandas historicamente posicionadas pelos grupos étnicos e raciais dos quais fazem parte, e que conferem à presença deles na educação superior um caráter de propósito coletivo, como de formação de “intelectuais orgânicos” ao projeto de sociedade que coletivamente almejam.

A TRS, dessa forma, serviu-nos de meio para delimitar o sentido sócio político atribuído às medidas reparadoras, permitindo compreender a relação da concepção elaborada pelos beneficiários com os anseios coletivos.

Assim, tendo em conta tal estratégia conceitual, guiamo-nos pelos questionamentos (conforme tabela 1): Que conceitos carregam? Qual contexto se circunscreve? Para que serve? O que a compõe a representação social e como esses elementos guardam relação entre si?

Dedicamo-nos, nesse sentido, à apreensão das expressões de conhecimento, contexto, aquisição e reverberações das medidas de reparação histórica enquanto objeto de análise, expressões manifestas a partir das categorias, subcategorias e, por fim, dos dados trabalhados anteriormente. Vindo, de maneira conclusiva, definir a relação entre as medidas, a realidade e os interesses do grupo.

Dessa forma, conduzindo-nos ao delineamento dos processos de Ancoragem e Objetivação, no qual a objetivação se expressa como dimensão em que a representação adquire materialidade, enquanto que ancoragem é a dimensão em que os elementos da representação se tornam operacionais,

sendo dotados de argumentos que subsidiam a construção dos discursos, que se expressam como compreensões dos grupos e da cultura dos atores sociais com ela envolvidos.

3.5.1 Ancoragem da representação social das ações afirmativas

Para identificar o que são, segundo Silva e Ferreira (2012:609), “as condições de produção” da representação, elementos que permitem destacar a marca social das representações, com referência à “cultura, no sentido amplo e restrito, à comunicação e linguagem, e à inserção econômica, institucional, educacional e ideológica”, convém-nos dedicarmos a exposição do conhecimento, dos conceitos expressos pelos dados coletados, pelo que recorreremos à categoria da “Produção” e suas subcategorias “Surgimento, Estímulo, Pretensão e Educação superior e Cultura”.

No âmbito da produção, surgiram conceitos atrelados à historicidade, à desigualdade e à exclusão, assim como, ao de resistência (pressão social) e ao apaziguamento. Portanto, os dados apontam como elementos conceituais atrelados ao surgimento das ações afirmativas, com preponderância, do conceito de reparação a prejuízos históricos, dentre os quais coube destaque a implicação de um “apagamento”, conceitualmente enquadrado como Epistemicídio.

Em seguida, ainda no âmbito do surgimento, emerge o conceito da Estratificação, como um reconhecimento do favorecimento estrutural de uma elite branca sobre indígenas, negros e mestiços, que estabelece obstruções e desfavorecimento no acesso aos espaços de reprodução. O enfoque deste na contemporaneidade, em certa medida, ensejou a percepção superficial acerca da expressão “reparação histórica”, quando observada a incidência de seu sentido reduzido ao passado, em detrimento do presente, concebendo uma leitura da estratificação como dissociada do seu determinante histórico: “Não é só uma reparação histórica como alguns dizem aqui, a escravidão existiu e era uma forma de reparar o passado. Não vejo dessa forma. É real! É atual! Quem é negro no nosso país, tem menos oportunidade de quem não é, facto de que as pessoas do nosso país que são negras ou que são indígenas ou quilombolas elas estão desprestigiadas de certa forma. É muito mais fácil para alguém branca” (IM21).

Por sua vez, os conceitos de pressão social – compreendida como efeito empreendido sobre as estruturas de poder e proveniente dos movimentos de reivindicação e resistência por parte das instâncias representativas – e de enfrentamento da desigualdade, surgem como estímulos frente aos quais as estruturas de poder foram impelidas a responder.

Emergem ainda dos dados, acerca das pretensões inerentes às medidas de reparação, o entendimento de que esses tencionam remediar a desigualdade enquanto conceito relacionado a estratificação, na direção da promoção de inclusão social através do acesso e permanência na educação superior. Espaço educacional que, por sua vez, é percebido como instrumental a autodeterminação e favorecimento de organicidade:

(...) a universidade é importante para poder, principalmente, para que eles comecem a entender os seus próprios direitos. Para que ensine a eles lutar pelos seus direitos e a cumprir os seus deveres é importante porque ela leva o indígena (...) a mostrar a sua própria identidade, mostrar tanto para a universidade quanto para a sua própria cultura, como (...) um exemplo para os demais” (IF27).

3.5.2 Objetivação da representação social das ações afirmativas

Conhecimento prático, concretude do fenômeno, aspetos do cotidiano prático do objeto socialmente representado, a objetivação é o “processo pelo qual indivíduos ou grupos acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar (Oliveira, 2004:181).

Segundo Silva e Ferreira (2012:609), as RS precisam ser entendidas como estruturas cognitivo-afetivas que envolvem tanto um conteúdo cognitivo quanto uma compreensão a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano, por perpassar a ação comunicativa.

Assim, para a apreensão da expressão de contexto das medidas como objetos de análise proposto, recorreremos à categoria “Conhecimento Prático”, nomeadamente, à subcategoria da “Socialização” referentes, concomitantemente, ao programa de Cotas Raciais e ao PBP.

Dessa forma, podemos destacar três âmbitos como contexto da consecução dos sentidos atribuídos as medidas de acesso no processo comunicacional:

- 1) o ambiente escolar público, no qual se dissemina o conhecimento a respeito das cotas sociais como mecanismos favorecedores do acesso à educação superior a estudantes provenientes da educação pública, logo, pertencentes à massa desfavorecida da sociedade: “Até por ser aluno, sempre de escola pública, né?! Os professores sempre comentavam sobre a existência de cotas raciais” (QM26);
- 2) o convívio familiar como espaço de propagação de informações, em que, após o acesso de um primeiro membro da família, seja nuclear ou não, esse passa a servir como disseminador de oportunidades e direitos: “A minha irmã entrou na faculdade por conta... ela já conhecia o programa de cotas e ingressou na faculdade pelo programa de cotas” (QM24); e
- 3) a comunidade (indígena ou quilombola), ambiente no qual se estabelecem as relações sociais afetivas e de convivência de maneira geral, ocorrendo, naturalmente, a assimilação de conceitos relevantes ao coletivo, como os relativos às medidas afirmativas: “(...) eu fiquei sabendo das cotas através desse amigo que hoje é enfermeiro, graças ao ingresso na universidade pelas próprias cotas” (IF27).

Entretanto, no que se refere à medida de permanência, soma-se aos contextos familiar e comunitário, a incidência do próprio convívio na comunidade acadêmica, como ambiente contextual

onde a comunicação a respeito do PBP se dá entre os pares, estudantes indígenas/quilombolas, fluindo na convivência institucional com outros sujeitos: “(...) algumas pessoas que moravam próximo, alguns parentes e amigos, também, e colegas de faculdade... de outros cursos, que entraram primeiro na faculdade, né?! Falaram da existência desse programa” (QM26).

Ainda no âmbito da dinâmica comunicacional, vez que “a representação social está imersa na ação comunicativa, isto é, a ação comunicativa, forma em um mesmo e único processo os seus participantes” (Silva e Ferreira, 2012:609), estão presentes, naturalmente, as expressões de aquisição da representação sobre o objeto, porquanto, é nela em que se forma e se dissemina. Processo exposto por um quilombola, quando afirma “Aqui na comunidade acredito que fui um dos primeiros a ter conhecimento dessa bolsa, junto com outros colegas, só que de outras turmas... Antes mesmo de ingressar...” (QM29), identificando, dessa forma, o princípio do processo prático de assimilação e disseminação.

Ainda no âmbito da categoria “Conhecimento Prático”, dedicando-nos à subcategoria da “Motivação”, como tradutora da funcionalidade das medidas reparadoras em educação superior, cabendo, entretanto, distingui-las entre as que se relacionam especificamente ao acesso (cotas) das que se aplicam a permanência (PBP).

Quanto ao acesso, dessa forma, a subcategoria “Motivação” nos apresenta como função prática as políticas de cotas raciais enquanto incidente sobre uma realidade social em que predomina a oferta de uma educação de base precária, deficitária, que não assegura aos usuários/utentes o usufruto de uma formação adequada.

Nessa realidade, a política de cotas incide ainda como promotora de igualdade de oportunidades, na medida que se estabelece como mecanismo que assegura ao estudante proveniente do sistema educacional público concorrer exclusivamente com seus pares, ou seja, com candidatos também oriundos do sistema público. O que, por conseguinte, expressa outro aspeto, ainda, relativo a igualdade de oportunidades que se expressa nos dados, o da política como função sine quo non, entendida como expressão de imprescindibilidade para o acesso a educação superior pública para esse público específico.

Por sua vez, a “Motivação” quanto ao PBP nos apresenta três elementos de reverberação, de função prática na realidade, quais sejam, o pertencimento, a permanência, a mobilidade e a subsistência: Pertencimento quando produz a oportunidade do estudante afirmar sua identidade ao ser atendido, como asserção de direito e valorização de suas origens; Permanência quando assegura o favorecimento de condições de permanência e, conseqüente, conclusão; mobilidade quando implica objetivamente na suas condições de transporte e moradia; e, por fim, como Subsistência quando objetivamente o programa acaba por assumir, para além da favorecedor da permanência, o papel de provisionamento de sustento, de essencialidades.

Conforme exposição sistemática dos elementos constitutivos do sentido atribuído pelos bolsistas indígenas e quilombolas, é possível delimitar, dessa forma, a familiaridade expressa do objeto pelo senso comum, em como esse assume familiaridade no grupo, conforme argumenta Moscovici (2003) quanto:

o propósito de todas as representações é tomar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade, familiar” (...). A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação (...), através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar. (Moscovici, 2003:20)

Familiaridade que, assim, origina-se no conhecimento comum da política por parte dos bolsistas, na dinâmica de sua vida cotidiana, por intermédio do processo de ancoragem e objetivação.

Portanto, a Representação Social (RS) das medidas ou políticas de proposição reparadora em educação pelos bolsistas se expressam objetivamente enquanto medida de acesso sobre as debilidades educacionais de base do sistema público de ensino, como mecanismo favorecedor de igualdade de oportunidades, entendido, algumas vezes, como um objetivamente imprescindível. Por sua vez, enquanto medida para ampliação de condições de permanência se expressa como oportuna a manifestação de pertencimento, como favorecedora objetiva de condições de permanência e, por fim, como provedora de essencialidades, de condições de subsistência.

Dessa forma, em certa medida, percebemos a RS como confluyente às necessidades e interesses do grupo, enquanto provedora de mecanismos de acesso e permanência na educação superior, compreendido enquanto espaço de autodeterminação e instrumental para o fomento a capacidade organizativa.

Entretanto, a categoria Zona Muda nos permitiu perceber o reconhecimento de que para a plena satisfação do interesse coletivo se torna imprescindível à efetividade destas políticas enquanto reparação histórica a promoção de “consciência crítica”, situada no que Gramsci (1978) define como “consciência da hegemonia”, o que os entrevistados apresentaram como sendo uma realidade ainda bastante dividida.

4. Conclusão

Orientados pela intenção de apreender o sentido, as representações sociais das ações afirmativas, cotas raciais (acesso) e o PBP (permanência), por parte dos bolsistas indígenas e quilombolas desse programa na UFAL, buscamos compreender a realidade das ações ou políticas de acesso e permanência em educação, em seu caráter reparador e em sua dimensão objetiva. Ou seja, a partir dos sujeitos por elas alcançados, empreendemos a apreensão da expressão política (coletiva)

da política (pública), enquanto fenômeno dotado de contexto histórico e circunscrito a uma dinâmica societária hegemônica.

A partir disso, tendo em conta os dados provenientes das múltiplas fontes documentais (sobretudo as de natureza normativa e de banco de dados institucional) e das entrevistas, foi-nos possível estabelecer o quadro analítico do estudo de caso que nos permitiu, ainda, construir entendimento a respeito da visão estatal/institucional sobre as políticas de acesso e permanência como ações afirmativas, tanto na esfera macro quanto na micro, Executivo Federal/MEC e UFAL, respectivamente.

Favorecendo, assim, a percepção da dinâmica na qual se insere o processo de atribuição de sentido empreendido nesse trabalho, com reconhecimento, portanto, das especificidades de intenções, assim como antagonismo expressos.

Portanto, estabeleceu-se o que em estudo de caso é designado por “triangulação”, quando se relacionam as fontes de evidência na direção da observação do fenômeno estudado mediante as cadeias de evidências como estratégia de assegurar fiabilidade ao constructo (Yazan, 2016:172). Assim, percebemos aquilo que se expressou como sendo a visão do Executivo Federal/MEC, da UFAL e, por fim, o sentido atribuído pelo coletivo dos bolsistas do recorte étnico racial do programa PBP acerca das medidas de reparação, as medidas afirmativas.

Em seu nascedouro, concluiu-se que as medidas afirmativas em educação superior, a Lei de Cotas e o programa PBP, surgiram como iniciativas do Estado brasileiro que procuravam responder reivindicações dos movimentos sociais representativos das minorias, os quais pleiteavam uma ocupação significativa do espaço da Educação Superior, compreendido por estes como espaço de reprodução social capaz de lhes favorecer melhores condições de acesso a cidadania. Sendo as medidas reparadoras, portanto, políticas públicas impelidas por demandas da sociedade, especialmente, das referidas minorias étnicas.

Entretanto, conclui-se ainda que as tais “respostas às demandas” foram atribuídos interesses fisiológicos da classe hegemônica, em conformidade com o modelo societário neoliberal ao qual se pretendeu preservar, com uma inclusão social que assegurasse qualificação da força de trabalho e que cooperasse, também, com a manutenção da coesão social através da passivização, como dito, através da “ideologia da igualdade de oportunidades”, traduzindo-se em iniciativas que fizessem frente a insatisfações que, potencialmente, pudessem por “em cheque” o modelo societário dominante.

Leitura que, dessa forma, é possível ser observada na legislação das cotas quanto a sua finalidade, expressa de forma mais explícita quando menciona, no artigo 6º da Lei 12.711, a estrutura estatal mobilizada para o acompanhamento e avaliação dessas medidas, atribuída ao MEC e a “Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República”, com consultoria da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Harmonicamente alinhadas, portanto, com a orientação político-econômica do social-liberalismo em voga quando da instituição das políticas afirmativas no seio do Estado brasileiro. Tal é evidenciado, sobretudo, no PBP como política de “transferência direta de renda”, enquanto política social-liberal, proponente ao combate às desigualdades para além das políticas sociais compensatórias, antagonicamente, agregando uma abordagem estrutural ao se constituir num programa de democratização de condições de permanência no espaço da educação superior. O programa, conforme o artigo 4º da Portaria Nº 389, possui por finalidade “minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência” do estudante no ensino superior, intencionando, dessa forma, favorecer meios de que estudantes indígenas e quilombolas possam dispor de igualdade de oportunidades para aquisição de uma formação superior.

No âmbito institucional local, as políticas de ação afirmativas eclodiram no Brasil nos anos de 1990 estimuladas pelos estudos e análises feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre as desigualdades raciais e pela Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul em 2001. Eventos que, sobremaneira, favoreceram o debate acerca da desigualdade racial e o reconhecimento da necessidade de tomada de decisões objetivas para seu enfrentamento pela sociedade e, principalmente, pelas instituições do Estado (Nierotka e Trevisol, 2019:47). Conjuntura essa que, consequentemente, repercutiu na tomada de decisões de âmbito local nas instituições públicas universitárias, dentre as quais se inclui a UFAL, onde se materializou na criação do programa de políticas afirmativas institucionais para afrodescendentes e a instituição de reserva de vagas (Resolução nº 33/2003-SEPE e Resolução nº 09/2004-CEPE, respectivamente).

Portanto, a adoção de medidas afirmativas no âmbito institucional da UFAL precedem a instituição das Lei de Cotas pelo executivo nacional, datada de 2013, havendo sido impelida pela emergência do tema na sociedade brasileira e, sobretudo, no ambiente acadêmico. O que permite observar, assim, o reflexo na universidade do determinante social na instituição de medidas de reparação frente a latente desigualdade racial vivenciada pela sociedade brasileira, na qual não se exclui a sociedade alagoana.

Entretanto, percebeu-se uma consonância no que se refere a visão expressa na legislação nacional quanto ao sentido institucional objetivamente atribuído tanto a reserva de vagas quanto ao PBP. Sobretudo no que se refere ao programa de permanência, para o qual é atribuída à IFE uma competência estritamente operacional, não havendo implicações quanto a participação para além dessa dimensão.

Refletindo, portanto, numa consequente replicação de sentido no âmbito institucional local, ou seja, a análise das resoluções e relatórios da universidade permite concluir haver uma reprodução do sentido referenciado pela estrutura normativa emanada pelo governo federal, nomeadamente, pelo MEC.

Por sua vez, o sentido predominantemente atribuído pelos estudantes universitários, indígenas e quilombolas, às cotas raciais e o PBP enquanto política de acesso e permanência de caráter afirmativo, tem seu surgimento relacionado com seus determinantes históricos, ou seja, referenciam-se nos prejuízos históricos provenientes da colonização, dentre os quais se destaca a leitura de um “apagamento” de sua cultura e identidade e que, sistematicamente, produziu uma Estratificação que os desprivilegia, atribuindo-lhes papel de subalternidade na estrutura social, consolidando desigualdade.

Tais medidas surgiram enquanto políticas públicas estimuladas pela insatisfação dessas minorias expressas junto ao Estado por meio de pressão social, tendo, ainda, a exposição do enfrentamento da desigualdade enquanto estímulos que o impeliram a tomada de decisão pela sua criação. Pretendia-se, assim, remediar a desigualdade e promover inclusão social através do acesso ao “ativo educação” (Castelo, 2008), espaço que, para eles, favorece a autodeterminação e a capacidade de organização.

Dessa forma, é possível constatar que o coletivo dos bolsistas indígenas e quilombolas concebem o sentido das cotas raciais situado historicamente enquanto medida de reparação, logo, como ação afirmativa determinada num contexto sócio histórico e consoante a um propósito, um projeto socio histórico coletivo.

Entretanto, há que se mencionar que, embora esse entendimento seja comum, a percepção de que a tradução dele em comprometimento consonante ao projeto coletivo de formação de referências intelectuais orgânicas, surge de maneira dividida, havendo registros substanciais que expressam desvinculação e descompromisso com o sentido político atribuído pela coletividade na ocupação do espaço universitário.

Enquanto expressão prática, concreta e cotidiana as cotas raciais se expressam objetivamente como medida de acesso que lidam com as debilidades educacionais de base do sistema público de ensino, figurando como mecanismo favorecedor de igualdade de oportunidades, de condições de igualdade no acesso a educação numa realidade que lhes é estruturalmente desfavorável.

Quanto ao PBP, por sua vez, naturalmente, é representado como medida de ampliação das condições de permanência, a qual enseja aos estudantes a expressão pública de seu pertencimento étnico no ambiente universitário, ao tempo que favorece condições objetivas ao curso da graduação, além de, ainda, figurar como provedor de condições de subsistência.

O que, assim, nos permite concluir que, em razão do valor fixado equivaler ao salário mínimo em vigência no país, o programa acaba por representar uma alternativa para além de sua finalidade, a permanência, em decorrência da complexa realidade socioeconômica vivenciada pelo país e seus desdobramentos, nomeadamente, para essas minorias étnicas que vêm no valor monetário uma oportunidade que transcende a permanência atingindo a finalidade de subsistência. Viés que,

sobretudo, tem se acentuado em virtude da conjuntura de crise econômica vivenciada pelo Brasil no contexto de crise pandêmica.

De maneira geral, percebeu-se que os bolsistas expressam consciência da hegemonia, compreendida, em Gramsci (2006), como produto da filosofia da práxis desencadeada pela educação crítica, que favorecem aos sujeitos as condições de reconhecer os processos de dominação e exploração aos quais estão submetidos, como “expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas. (Gramsci, 2006:388)

Reconhecimento, esse, expresso na reflexão a respeito do surgimento das ações afirmativas, ao se asseverar o elemento da reparação a prejuízos históricos como motor, com destaque para a manifesta influência de um “apagamento” e concomitante conservação de estratificação, como produto de um processo estrutural de favorecimento de uma elite branca sobre indígenas, negros e mestiços.

Tal consciência se manifesta, também, através dos conceitos de Pressão social, constatação de movimentos reivindicatórios empreendidos sobre as estruturas de poder representadas pelo Estado como ente de estabilização e preservação do modelo hegemônico, assim como, pelo reconhecimento do enfrentamento da desigualdade enquanto estímulos frente aos quais o Estado teria sido impelido a responder.

Concluiu-se, ainda, como constatação de consciência de hegemonia, o reconhecimento de que as medidas de reparação são apontadas como políticas pretensas a remediação da desigualdade, com promoção de acesso e permanência na educação superior, como pacificação ou apaziguamento de insatisfações, ou seja, como políticas funcionais ao sistema e modelo societário hegemônico.

Logo, permitiu-se concluir haver uma consciência coletiva quanto ao projeto com o qual se encontram envolvidas as políticas afirmativas, embora tenha sido reconhecido que o conhecimento acerca da hegemonia não se traduz, necessariamente, na tomada de posicionamento por parte do conjunto de atores envolvidos. Ou seja, o sujeito coletivo em questão – os grupos étnicos atendidos pelas políticas de cotas raciais e Programa Bolsa Permanência (PBP) – que, como dito, demonstra dispor de uma percepção dividida quanto a assunção de posicionamento politicamente implicado em relação ao projeto coletivo.

Por sua vez, relativamente ao processo de valoração e sentido da educação superior, tendo em conta suas singularidades e cultura enquanto povos originários, concluiu-se que o espaço educacional é percebido como instrumental a autodeterminação, como confluyente às pautas identitárias e de valoração de suas culturas. A educação superior é apresentada como espaço capaz de lhes prover meios a um maior protagonismo na sociedade e, por conseguinte, a afirmação de seus direitos.

Permite ainda uma maior visibilidade, favorecendo a produção e disseminação de conhecimento a respeito de suas culturas, assumindo caráter estratégico na afirmação de suas identidades e singularidades, enquanto parte da sociedade, sujeitos de direitos, enquanto cidadãos brasileiros.

À autodeterminação, soma-se também a percepção da educação como favorecedora de “organicidade”, por viabilizar, através da formação intelectual, a função de organização coletiva em torno de pressupostos políticos, culturais e de concepção de mundo, uma vez que, ao promover a formação intelectual aos membros dessas minorias étnicas, capacita-os ao exercício de organização e mobilização do coletivo e suas demandas, atribuindo-lhes status de “intelectuais orgânicos” na relação ao todo.

Assim, tendo em conta os três eixos que nortearam o estudo de caso empreendido, quais sejam: 1. Quais são as representações sociais das ações afirmativas, cotas raciais e o Programa Bolsa Permanência - PBP, pelos bolsistas indígenas e quilombolas na Universidade Federal de Alagoas – UFAL? 2. Como expressam, ou se expressam, consciência da hegemonia e familiaridade com o projeto socio histórico coletivo que determinaram estas políticas reparadoras? 3. Como os bolsistas PBP, indígenas e quilombolas, percebem a relação da educação superior com suas pautas identitárias? Concluímos que:

As cotas raciais e o PBP, além dos sentidos inatos ligados ao acesso e permanência, assumem sentido de reparação históricas aos prejuízos do apagamento, estratificação e desigualdade decorrentes da Colonização; Respostas impelidas pela pressão social dessas minorias e pelo necessário enfrentamento da desigualdade; Medidas que, para o grupo, foram concebidas num contexto sócio histórico e consoante a um projeto político com o qual o “sujeito coletivo” se encontra parcialmente comprometido.

Concluiu-se que os/as bolsistas entrevistados/as expressam consciência da hegemonia ao reconhecer os processos de dominação e exploração aos quais estão submetidos/as, na medida em que, predominantemente, identificam tais medidas como reparação a prejuízos históricos que determinaram o favorecimento estrutural de brancos em detrimento de indígenas, negros e mestiços; reconhecendo, ainda, o papel do Estado como agente de estabilização e preservação do modelo hegemônico; reconhecimento que se estende ao projeto com o qual se encontram implicadas as políticas afirmativas, embora não se traduza em comprometimento por parte do conjunto dos sujeitos beneficiados.

A educação superior é percebida como instrumental a autodeterminação, convergente às pautas identitárias e de valorização de suas culturas, como espaço capaz de promoção de meios a um maior protagonismo e visibilidade na sociedade, afirmando sua cidadania a partir de suas singularidades e identidades enquanto brasileiros; sendo, portanto, favorecedora de organização coletiva em torno de suas pautas.

Portanto, na exploração da relação entre senso comum e cultura em Moscovici, em que o autor propõe compreender como se expressava prática e objetivamente a racionalidade dos sujeitos, o pensar, sugeriu-nos a associação com o pensamento de gramsciano em sua designação conceitual de "bom senso", compreendido como produto de uma consciência filosófica assimilada, como consciência de si na relação com o todo, com o coletivo. Assim como e, principalmente, da condição de exploração decorrente da hegemonia.

Dessa forma, concluímos que a compreensão crítica que, em Gramsci (1978, p. 21), produz consciência capaz de propiciar ao sujeito evoluir do senso comum ao bom senso, adquirindo consciência política, foi observada na materialidade nas práticas sociais expressas pelo grupo em questão, com o reconhecimento da relação das medidas afirmativas com o projeto coletivo de cariz histórico de seus respectivos povos, conquanto tal reconhecimento, conforme expresso, não signifique a implicação política da integralidade dos bolsistas beneficiados pelo programa como intelectuais orgânicos, como mobilizadores do conhecimento adquirido em favor da coletividade.

Assim, parâmetros analíticos sobre as ações afirmativas foram estabelecidos, tendo em conta não apenas o caráter de pretensa política pública de reparação histórica, mas o caráter de formação de intelectuais dedicados às causas dos povos e comunidades remanescentes, através da educação superior. Fica, dessa forma, a alternativa de aprofundamento das questões levantadas, sobretudo, em virtude de que a imersão na realidade dos estudantes foi comprometida pela ocorrência da pandemia da COVID-19, que inviabilizou a utilização de instrumentos que permitissem uma maior interação e observação.

5. Referências

- Abric 1998. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P. e Oliveira, D. C. (orgs). *Estudos Interdisciplinares em representações sociais*. Goiânia: AB Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amérique Latine Histoire et Mémoire (2018). Les Cahiers ALHIM [En línea]. Retirado em Março 1, 2021 de <https://doi.org/10.4000/alhim.7019>.
- Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) (2018). *CRISE DE FINANCIAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA PÚBLICA: recursos existem, mas vão para o pagamento da dívida pública*. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Imprensa ANDES-SN. Brasília.
- Ballestrin, Luciana (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política* Print version ISSN 0103-3352 n.11 Brasília May/Aug. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Retos e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, P. Zahluth (2017). Ascensão e Crise do Governo Dilma Rousseff e o Golpe De 2016: Poder Estrutural, Contradição E Ideologia. *Revista Economia Contemporânea*, Número Especial sobre Desenvolvimento no Século XXI: p. 1-63. Rio de Janeiro. ISSN 1980-5527. <http://dx.doi.org/10.1590/198055272129>
- Bourguignon, J. A. (2001) *Emancipação: a pesquisa sobre representações sociais no contexto do Serviço Social*. 1(1), 77-88.
- Brandão, C. R. (1986). *Identidade e Etnia: a construção da pessoa e resistência cultural*.

- Carleial, Liana M. F (2015). *Estudos Avançados. Política econômica, mercado de trabalho e democracia: o segundo governo Dilma Rousseff*. 29(85). <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015008500014>. São Paulo.
- Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). *Nossa história*. Retirado em Fevereiro 25, 2021 de <http://www.cnec.br/nossa-historia>
- Carril, L. D. F. B. (2017). Os desafios da educação quilombola no Brasil: O território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 539–564. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>
- Castelo, R. (2011) *O social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a questão social no século XXI*. Tese de Doutorado em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Costa, S. (2012). Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina. *Tempo Social, revista de Sociologia da USP*, 24(2), 123-145. São Paulo.
- Constituição Federal Brasileira (1988). Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Brasília.
- Coelho, Dalila P. , Caramelo, João & Menezes, Isabel (2018) Educação para o desenvolvimento na era global - Possibilidades de uma leitura pós-colonial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 97–119. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC53_Dalila_etal.pdf
- Costa, S. (2012). Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina. *Tempo Social, revista de Sociologia da USP*, 24(2), 123-145. São Paulo.
- Feres Júnior, J., Campos, L.A., Daflon, V.T., & Venturini, A.C. (2018). *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Figueiredo, P. (2019). *Número de mortes de lideranças indígenas em 2019 é o maior em pelo menos 11 anos, diz Pastoral da Terra*. Retirado em Julho 2, 2020 de <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/12/10/mortes-de-liderancas-indigenas-batem-recorde-em-2019-diz-pastoral-da-terra.ghhtml>.

- Freire, S. (2019). *Atlas da Violência 2019: 75,5% das vítimas de homicídio no Brasil são negras*. Retirado em Junho 10, 2020 de <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/atlas-da-violencia-2019-75-5-das-vitimas-de-homicidio-no-brasil-sao-negras>.
- Freire, A. C. (2020) *Etnias indígenas alagoanas* [Ebook]. Maceió/AL.
- Galli, Ida (2012). *Cinquant'anni di rappresentazioni sociali. Bilanci e prospettive di una Teoria in continuo divenire*. Milano: Edizioni Unicopli. Tradução: Alexandre Rosado.
- Giovanella, Ligia & Bousquat, Aylene (2020). Negacionismo, desdém e mortes: notas sobre a atuação criminosa do governo federal brasileiro no enfrentamento da Covid-19. *Saúde Debate*. 44(126), 895-901. Rio de Janeiro.
- Gramsci, A. (1978). *Concepção Dialética da História*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2002b) *Cadernos do Cárcere, volume 5*. Edição e tradução de Luiz Sérgio Henriques; coedição de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2006) *Cadernos do Cárcere, volume 1*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2007) *Cadernos do Cárcere, volume 4*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Herzlich, C. (1972) *La représentation sociale*, In: MOSCOVICI, S. (Ed.). *Introduction à la psychologie sociale*. (1). Paris: Larousse.
- Iamamoto, M. V. (1999) *O Serviço Social na contemporaneidade; trabalho e formação profissional*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2010). *Censo da educação superior 2009: resumo técnico*. Brasília: INEP.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2015). *Censo da educação superior 2013: resumo técnico*. Brasília: INEP.
- Júnior, C. Z. de Sena (2019). Obscurantismo e Anticientificismo no Brasil Bolsonaroista: Anotações Sobre a investida Protofascista contra a Inteligência e a Ciência no Brasil. *Cadernos GPOSSHE On-line*, v. 2, n. Especial. Fortaleza.
- Luciano, G. S. (2006). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED. Brasília: Museu Nacional.
- Machado & Aniceto. (2010). Núcleo Central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 345- 364.
- Machado, J. M. (2001). A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Educação superior*. 15(42). São Paulo.
- Mariano, S. A. & Macêdo, M. S. (2015). Dossiê - Desigualdades e Interseccionalidades. *Desigualdades e interseccionalidades: deslindando a complexa trama das hierarquias e agenciamentos*, 20(2), 11-26. Londrina: Mediações.
- Mazzotti, A. J. (2002). A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, 1º e 2º semestre, 17-37.
- Medeiro, C. (2019). *Negros são 75% entre os mais pobres; brancos, 70% entre os mais ricos*. Retirado em Junho 10, 2020 de <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/11/13/percentual-de-negros-entre-10-mais-pobre-e-triplo-do-que-entre-mais-ricos.htm>.
- Melo, A. L. A. e Filho, L. M. (2019). *Populações tradicionais e inclusão social no Brasil: Um paralelo entre as políticas de acesso à terra e à educação superior por indígenas e quilombolas*.
- Ministério do Desenvolvimento Social (2015). *Povos e Comunidades Tradicionais*. Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. Retirado em Julho 3, 2020 de <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/povos-e-comunidades-tradicionais>.

Ministério do Desenvolvimento Social (2015). Povos Indígenas. Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. Retirado em Julho 3, 2020 de <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/povos-e-comunidades-tradicionais/povos-indigenas>.

Ministério do Desenvolvimento Social (2015). *Comunidades Quilombolas*. Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. Retirado em Julho 3, 2020 de <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/povos-e-comunidades-tradicionais/comunidades-quilombolas>.

Ministério da Educação - MEC. (2013). *Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência*. República Federativa do Brasil. Retirado em Junho 4, 2020 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68871-manual-gestao-pbp&category_slug=programa-bolsa-permanencia&Itemid=30192%20class=doclink.

Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (2010). Instituto de Geografia e Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisas. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*.

Moscovici, S. e Hewstone, M. (1983). Social representations and social explanations: from the “naïve” to the “amateur scientist”, In: M. HEWSTONE (Ed.). *Attribution Theory Social and functional extensions*. 98-125. Oxford: Basil Blackwell.

Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image et son publi*. Paris: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (2003). A história e a atualidade das representações sociais. *Representações Sociais: Investigações Em Psicologia Social*, 167–214.

Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia social* / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Nascimento, Abdias do (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Abdias Nascimento. 1 ed. São Paulo : Perspectivas.

- Neto, Octavio A. (2016). *A crise política brasileira de 2015-2016: Diagnóstico, sequelas e profilaxia*. 43-54. Relações Internacionais.
- Nierotka, R. L. & Trevisol, J. V. (2019). *Ações afirmativas na educação superior : a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul*. Chapecó: Editora UFFS.
- Oliveira, M. S. B. S. (2004). Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19(55), 180–186. <https://doi.org/10.1590/s0102-69092004000200014>
- Oliven, A. Campos & Bello, Luciane (2017). Negros e Indígenas ocupam o Templo Branco: Ações Afirmativas na UFRGS. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 23(49), 339-374. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300013>
- Oreiro, J. L. & Paula, L. F. (2019). *A economia brasileira no governo Temer e Bolsonaro: Uma avaliação preliminar*.
- Parreira, P., & Oliveira, D. (2017). A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia Da Educação. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia Da Educação*. ISSN 2175-3520, 0(14–15), 55–68
- Portal Elpais – Brasil (2020). *Ciência brasileira sofre com cortes de verbas e encara cenário dramático para pesquisas em 2021*. Retirado em Maio 6, 2021 de <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-31/ciencia-brasileira-sofre-com-cortes-de-verbas-e-encara-cenario-dramatico-para-pesquisas-em-2021.html>.
- Portal UOL notícias/educação (2021). *Corte de R\$ 1 bi restringe assistência e extensão de universidades federais*. Retirado em Maio 6, 2021 de <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/05/corte-de-r-1-bi-restringe-assistencia-e-extensao-de-universidades-federais.htm?cmpid=copiaecola>.
- Portal Jornal USP (2021). *Orçamento 2021 compromete o futuro da ciência brasileira – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações sofreu corte de 29%. Ministro vê situação ‘crítica’ e teme corte de bolsas no CNPq*. Retirado em Maio 7, 2021 de <https://jornal.usp.br/ciencias/orcamento-2021-compromete-o-futuro-da-ciencia-brasileira/>

- Ribeiro, A. M. F. da Silva (2011). Os Navios e as Técnicas Náuticas Atlânticas Nos Séculos XV e XVI: Os Pilares Da Estratégia 3C. *Revista Militar*. Retirado em Abril 16, 2021 de <https://www.revistamilitar.pt/artigo/667>
- Ribeiro, Darcy (1995). *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sá, C. (1998). *A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. 110. Rio de Janeiro: UERJ.
- Sampaio, Breno e Guimarães, Juliana (2009). *Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil*. 13(1), 45-68. São Paulo: Economia Aplicada.
- Santos, Boaventura de S & Meneses, M. Paula (2013). *Epistemologias do sul* [livro eletrônico] / [orgs.]. São Paulo: Cortez.
- Silva, R. C. e Ferreira, M. de A. (2012). *Construindo um Roteiro de Entrevista na Pesquisa em Representações Sociais*. 16(3), 607–611.
- Simões, N. (2019). *Negros e periféricos são os mais afetados pelo aumento da população carcerária no Brasil*. Retirado em Junho 10, 2020 de <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/negros-e-perifericos-sao-os-mais-afetados-pelo-aumento-da-populacao-carceraria-no-brasil>.
- Souza, J. (2019) *A elite do atraso* [recurso eletrônico]. 1 ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil.
- Stoer, S. R., Magalhães, A. M. & Rodrigues, D. (2004). *Os Lugares da Exclusão Social. Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez.
- Theodoro, Mário & Delgado, Guilherme (2003). *Política Social: universalização ou focalização – subsídios para o debate. políticas sociais – acompanhamento e análise*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Retirado de http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4691/1/bps_n.7_ensaio3_Mario7.pdf
- Universidade Federal de Alagoas (UFAL/BR). (2018). *Relatório de Gestão*. Retirado em Junho 10, 2020 de https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/relatorio-de-gestao-integrado_exercicio-2018.pdf/view.

Universidade Federal de Alagoas (UFAL/BR). (2013). *Relatório de Gestão*. Retirado em Junho 10, 2020 de <https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2013/relatorio-geral/view>.

Universidade Federal de Alagoas (UFAL/BR). (2018). *Relatório de Gestão*. Retirado em Junho 10, 2020 de https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/relatorio-de-gestao-integrado_exercicio-2018.pdf/view.

Universidade Federal de Alagoas (UFAL/BR). (2013). *Relatório de Gestão*. Retirado em Junho 10, 2020 de <https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2013/relatorio-geral/view>.

Vasconcelos, N. B. (2016). Assistência estudantil: uma breve análise histórica. *Revista Fonapraxe 25 Anos*. 100-157, ANDIFES.

Veloso, L. (2019). *Anuário da Violência: 75% dos mortos pelas polícias brasileiras são negros*. Retirado em Junho 10, 2020 de <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/anuario-da-violencia-75-dos-mortos-pelas-policias-brasileiras-sao-negros>.

Yazan, B. (2016). Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. Trad. Tradução de Ivar César Oliveira de Vasconcelos. *Revista Cesgranrio*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.

Yin, R. K. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman.

Apêndices

Apêndice I – guião de entrevista



UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

"Cotas raciais e o Programa Bolsa Permanência (PBP/MEC/BRASIL) na perspetiva dos indígenas e quilombolas – um estudo de caso sobre a Representação Social das políticas pelos bolsistas atendidos na Universidade Federal de Alagoas (UFAL)."

Erivaldo Farias Gomes¹

Guião de Entrevista

Caracterização

Sou:

☐ Indígena ☐ Quilombola

Sexo:

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Não binário

Idade:

Bloco 1 – Aspectos práticos/objetivos

1. Como você tomou conhecimento da existência do Programa Bolsa Permanência (PBP)? Alguém da sua família ou sua comunidade já foi ou é atendido pelo Programa Bolsa Permanência (PBP)? Fale um pouco a respeito.
2. O que te motivou a se inscrever na seleção para o Programa Bolsa Permanência (PBP)? Que diferença o programa faz nas suas condições de cursar a universidade? Ele é o que você esperava?
3. Alguém da sua família ou sua comunidade já havia ingressado na universidade através das cotas raciais? Como você tomou conhecimento da existência das cotas raciais? Fale um pouco a respeito.
4. O que te motivou a se inscrever na seleção para universidade através das cotas raciais? Como você avalia as cotas raciais? Que diferença ela fez para você?

¹ Mestrando em Ciências da Educação – Educação, Comunidade e Mudança Social

Bloco 2 – Condições de produção

As cotas raciais e o Programa Bolsa Permanência são medidas do Estado que pretendem promover inclusão social na educação superior, ou seja, tem a intenção de tornar o espaço da educação superior acessível às mais variadas pessoas e grupos que compõem a sociedade brasileira.

1. Como você compreende o surgimento dessas medidas dedicada a você, enquanto índio/quilombola, por parte do Estado brasileiro?
2. Na sua maneira de ver, o que provocou o Estado brasileiro a tomar a decisão de criar essas políticas de inclusão social na educação superior voltadas aos índios/quilombolas? O que você entende que o Estado pretende responder com isso?
3. Se um colega da universidade lhe perguntar o porquê de a educação superior ser importante para seu povo/comunidade como você responderia?

Bloco 3 – Zona Muda

1. O que você percebe ser a motivação dos seus colegas, que também são bolsistas e cotistas indígenas/quilombolas, para estarem no espaço universitário? Você acha que eles compreendem como um espaço apenas para a realização pessoal ou relacionam com objetivos ligados às causas de seu povo/comunidade?

Apêndice II – convite aos bolsistas



CONVITE

Caro bolsista PBP,

Com a intenção de produzir conhecimento a respeito do significado das políticas em Educação Superior para os estudantes do recorte étnico do Programa Bolsa Permanência, especificamente, no espaço da assistência ao estudante na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, estamos realizando a presente investigação que só se tornará efetiva através de sua contribuição.

A tarefa de produzir saber a respeito das políticas que são destinadas a você se afirmam como muito importante, principalmente tendo em conta o contexto de realização dessa investigação, marcado pela oposição política as causas de indígenas e quilombolas, que tem se traduzido em paralisação e retrocesso em seus direitos.

Assim, o conhecimento produzido por meio de uma pesquisa como a que propomos, possui, para além do ganho científico, a capacidade de trazer informações que poderão subsidiar ações institucionais e, principalmente, fornecer informações para os próprios estudantes a respeito de vossa realidade.

Portanto, convidamos você a participar dessa pesquisa através da concessão de uma entrevista remota por meio da plataforma zoom, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Cumpre esclarecer que a abordagem analítica será dedicada a perspectiva coletiva dos bolsistas, não estando centrada num tipo de avaliação do estudante, pelo que reiteramos a confidencialidade da identidade dos entrevistados, assim como das informações fornecidas, ao tempo que reafirmamos a importância de sua contribuição.

Após sua confirmação para a assistente social que o contactou, você poderá lhe ceder seu endereço de e-mail e Whatsapp para que possamos manter contato para esclarecer eventuais dúvidas e agendar data e horário para a realização da entrevista.

Desde já muito obrigado por sua contribuição!

Atenciosamente,

ERIVALDO FARIAS GOMES
MESTRANDO EM CIÊNCIAS DA ED. FACULDADE DO PORTO

Apêndice III – solicitação de informações à PROEST/UFAL



Solicitação de acesso a informações

À Pró-reitoria Estudantil – Proest/UFAL

Pró-Reitor Alexandre Lima Marques da Silva

Prezado Sr.,

Venho por meio do presente instrumento solicitar a Vossa Senhoria acesso a informações referentes aos estudantes bolsistas do recorte étnico racial do Programa Bolsa Permanência (PBP) – em conformidade com a Lei 12.527.

As informações requeridas visam subsidiar o trabalho de pesquisa para a produção de dissertação no âmbito da conclusão do curso de Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo professor António Magalhães. Erivaldo Farias Gomes está a realizar uma investigação com o título provisório “Cotas raciais e o Programa Bolsa Permanência (PBP/MEC/BRASIL) na perspectiva dos indígenas e quilombolas – um estudo de caso sobre a Representação Social das políticas pelos bolsistas atendidos na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).” para o qual pede a Vossa colaboração.

Este estudo tem como objetivo: “Apreender as representações sociais, o significado, das cotas raciais e do Programa Bolsa Permanência - PBP, pelos bolsistas indígenas e quilombolas no âmbito da assistência ao estudante na Universidade Federal de Alagoas – UFAL.”

Portanto, segue elencadas as informações requeridas:

- Dados relativos ao PBP do relatório de gestão 2020;
- Total de estudantes bolsistas QUILOMBOLAS ativos no programa PBP;
- Total de estudantes bolsistas INDÍGENAS ativos no programa PBP.

De cada um dos bolsistas:

1. Ano de ingresso no PBP;
2. Sexo;
3. Data de nascimento;
4. Naturalidade;
5. Município de residência;
6. Curso (ativo);
7. Campos/unidade em que estuda;
8. Ano/Período de Ingresso na UFAL;
9. Tipo de escola – Privada ou pública.

Certo de vossa contribuição desde já agradecemos e nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento que julguem necessário.

Porto, 04 de maio de 2021

Erivaldo Farias Gomes
Mestrando em Ciências da Educação
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade do Porto