



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Humanas

Faculdade de Formação de Professores

Jane Santos Oliveira

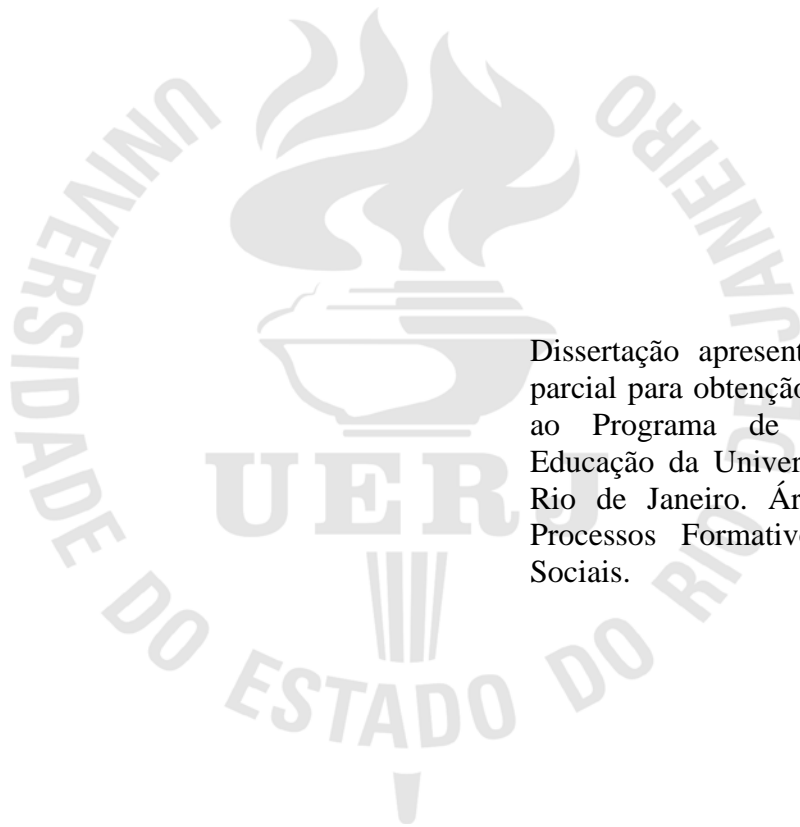
**Ações Afirmativas de Reserva de Vagas para Indígenas no Ensino Médio
Técnico Profissionalizante no IFMT: impactos e possibilidades de
ressignificação**

São Gonçalo

2017

Jane Santos Oliveira

**Ações Afirmativas de Reserva de Vagas para Indígenas no Ensino Médio Técnico
Profissionalizante no IFMT: impactos e possibilidades de ressignificação**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

O48 Oliveira, Jane Santos.
Ações Afirmativas de Reserva de Vagas para Indígenas no Ensino Médio Técnico Profissionalizante no IFMT: impactos e possibilidades de ressignificação / Jane Santos Oliveira. – 2017.
189f.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Programas de ação afirmativa – Teses. 2. Índios – Educação – Teses. 3. Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Mato Grosso – Teses. I. Sangenis, Luiz Fernando Conde. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 323.12

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jane Santos Oliveira

**Ações Afirmativas de Reserva de Vagas para Indígenas no Ensino Médio Técnico
Profissionalizante no IFMT: impactos e possibilidades de ressignificação**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de abril de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Domingos Barros Nobre
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Silvia Maria Stering
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof^a. Dra. Sônia de Oliveira Câmara Rangel
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2017

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos aqueles que se sensibilizam com os anseios dos povos indígenas por oportunidades educacionais. Pessoas que conheci nessa jornada e outras que desconheço, mas que existem e compartilham comigo o mesmo desejo, trabalhar e aprender com eles.

AGRADECIMENTOS

Ao mestre maior, energia vital, ser supremo, ordem geradora de vida, força que nos cria e transforma pela materialização de vidas do pó ao pó.

Aos meus pais

A meu Pai terreno, Condeliz, que me ensinou o prazer pela leitura, e me instigou para compreensão da matemática e do qual herdei o sentimento amoroso e a sensibilidade do olhar para as causas impossíveis.

A minha mãe, Dona Lourdinha, a “comportadinha” cujo Alzheimer sempre me traz de volta ao presente e nos faz cantarmos juntas pela vida, em um momento só nosso.

A Ana Clara, filha da minha alma tão amada e Fernando Neri, filho do coração.

Aos irmão Carlos e Mirtes amados e escolhidos pela providência para o polimento do espírito.

Ao Sir Lancelot que lutou pela minha presença neste mestrado e a quem serei grata eternamente.

Ao Carlito, o Filósofo, que compreende meus escritos e sempre esteve ao meu lado no processo de construção desse texto, mais como amigo do que como filósofo, escudeiro eterno na luta em favor dos vulneráveis.

Ao Rogério, que salvou a minha vida, consertando o computador na última hora e emprestando o dele para que pudesse continuar enquanto esperava.

A UERJ-FFP e ao IFMT por me propiciarem condições para realizar esse mestrado.

Aos companheiros e companheiras da FFP-UERJ que compartilharam suas vidas ao meu lado nessa trajetória.

Aos professores da FFP-UERJ, principalmente, os que conviveram diretamente comigo, nas disciplinas escolhidas e obrigatórias pelo prazer de partilhar conhecimentos e experiências.

Aos servidores da FFP-UERJ e aos contratados que juntos propiciaram as condições para que meus estudos fossem possíveis.

Ao meu orientador, Luiz Fernando Conde Sangenis, pela paciência, companheirismo, sabedoria no momento certo. Por me dar o tempo necessário para o amadurecimento, confiando que eu conseguiria entregar em tempo hábil.

Ao professor Domingos Nobre que me avisou que eu iria cavar, garimpar a verdade e, de fato, tudo aconteceu como ele falou, tenho alguns “shimmies” no picuá.

A professora Silvia Stering, amiga, que perguntou onde estava a Jane crítica que ela conhecia na Qualificação. Pois bem! Acho que ela vai pedir para eu voltar para a caixinha!

A todos os amigos que não posso nomear por serem tantos, amados, muito queridos, por mim, escolhidos para a caminhada nesta aventura terrena.

Ao amor da maturidade, que sempre está próximo, sempre companheiro, até mesmo nos momentos mais difíceis da escrituração do texto.

A todos os indígenas que conheci por meio da pesquisa de campo.

Aos alunos e servidores do IFMT que colaboraram com a pesquisa.

Aos amigos do IFMT que estão irmanados pelos sentimentos e desejos com propósitos em prol de educação de qualidade para os povos indígenas.

A Eliseu Waduipe Tsiprê, índio Xavante, com quem tudo aprendi e nada ensinei.

– Professora! Não entendo de preconceito que a pessoa tem. Acho que a pessoa tem é falta de conhecimento.

Eliseu Waduipe Tsipré, Índio Xavante

RESUMO

OLIVEIRA, Jane Santos. *Ações Afirmativas de Reserva de Vagas para Indígenas no Ensino Médio Técnico Profissionalizante no IFMT: impactos e possibilidades de ressignificação*. 2017. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

Este estudo reflete sobre o impacto e a ressignificação da Política de Cotas efetivada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, a partir do que está regulamentado pelo Decreto de 11 de outubro de 2012 acerca da Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, quanto ao oferecimento de reserva de vagas de critério étnico-raciais preenchidas por pretos, pardos e indígenas, no ensino médio técnico profissionalizante, com ênfase a etnias indígenas. Contextualiza o processo histórico/cultural da trajetória desses povos no Mato Grosso. Resgata informações da historicidade desses grupos étnicos, durante o processo desenvolvimentista brasileiro para compreender a atual situação dessas populações. Destaca informações presentes no IBGE sobre etnias, Terras Indígenas, línguas, população, escolaridade, conectando esses dados a possibilidade de oferta de cursos pelo IFMT. Utiliza da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas de Ball (2009), pela análise dos cinco contextos propostos na teoria, a fim de apreender o trajeto complexo e controverso da política. Entende que o impacto para os indígenas que desistiram dos cursos, após acesso pela Política de Ações Afirmativas de reserva de vagas para grupos étnico-raciais, foi desanimador e não se propiciou a equidade prevista pela Lei a esses povos subsumidos cuja sociedade torna invisíveis pela homogeneização aos grupos afrodescendentes. Ao mesmo tempo, a pesquisa identifica uma reação política nascida da prática pelos próprios servidores do IFMT, compreendida pelo contexto das estratégias políticas, objetivando transformar e ressignificar os efeitos da Política que no *Locus* da pesquisa não propiciou a justiça social.

Palavras-chave: Ensino Médio Técnico Profissionalizante. Instituto Federal Educação Ciência, e Tecnologia de Mato Grosso. Políticas Públicas. Cotas para Indígenas.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Jane *Affirmative Actions of reserve vacancies for Indigenous in Technical High School education at the IFMT: impacts and possibilities of resignification*. 2017. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017

This study reflects on the impact and re-signification of the Policy of Quotas implemented by the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Mato Grosso - IFMT, based on what is regulated by the Federal Decree of October 11th, 2012, and established by Law 12,711/2012, that aimed at promoting inclusive education, by allocating a percentage of the vacancies for students coming from public schools, black-skinned and indigenous people, in High School technical education. It has its focus on affirmative actions for indigenous ethnic groups. The work contextualizes the historical / cultural process of the trajectory of these people in Mato Grosso, by recovering information of the trajectory of these ethnic groups, during the Brazilian developmental process to understand the current situation of these populations. It also highlights information from IBGE researches about ethnic groups, indigenous lands, languages, population, and schooling, combining them to the possibility of course offerings through IFMT. It uses Ball's (2009) Public Policy Cycle Approach in order to comprehend the complex and controversial course of politics, throughout the analysis of the five contexts proposed in his theory. The results indicate that the impact on indigenous people who dropped out of the courses, after accessing them by Affirmative Action Policy for vacancies, is discouraging and do not foster the equity intended by the Law to these subsumed people whose society has made them invisible through the homogenization to the Afro-descendant groups. At the same time, the research identifies a political reaction born in the professional and daily practice of IFMT's government employees, understood by the context of the political strategies, aiming to transform and re-signify the effects of the policy that has not provided social justice in the locus of this research. of the political strategies, in order to transform and re-signify the effects of the Policy that in the Locus of the research did not provide social justice.

Keywords: Technical High School Education. Federal Institute of Education Science and Technology of Mato Grosso. Public policies. Quotas for Indigenous People.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Distribuição da população indígena-IBGE-2010	45
Figura 2 –	População Indígena – Região Centro-Oeste	46
Figura 3 –	Proporção de terras indígenas, por destino do Resíduos sólidos - Brasil-2010.....	54
Figura 4 –	Distribuição percentual das pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade que falavam língua indígena, por localização do domicílio, segundo as Grandes Regiões-2010	57
Figura 5 –	Distribuição percentual das pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade que falavam língua indígena e não falavam português, por localização do domicílio, segundo as Grandes Regiões-2010	58
Figura 6 –	Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	108
Figura 7 –	Mapa dos campi do IFMT no Estado de Mato Grosso	112
Figura 8 –	Mato Grosso, Territórios Indígenas e proximidade dos Campi IFMT	151
Figura 9 –	Terras Indígenas e campi IFMT, quadrante Norte-Leste	152
Figura 10 –	Terras Indígenas e campi IFMT, quadrante Sul-Leste	154
Figura 11 –	Terras Indígenas e campi IFMT, quadrante Sul-Oeste	156
Figura 12 –	Terras Indígenas e campi IFMT, quadrante Norte-Oeste	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Terras Indígenas no quadrante Norte-Leste e proximidade com os campi	153
Quadro 2 – Terras Indígenas no quadrante Sul-Leste e proximidade com os campi	155
Quadro 3 – Terras Indígenas no quadrante Sul-Oeste e proximidade com os campi	157
Quadro 4 – Terras Indígenas no quadrante Norte-Oeste e proximidade com os campi	158
Quadro 5 – Resumo TI/População e proximidades dos campi	159
Quadro 6 – Quadrante Sul-Leste e proximidade dos campi	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Municípios com as maiores proporções de população indígena do País, por situação do domicílio Mato Grosso-2010 – Total	47
Tabela 2 –	Municípios com as maiores proporções de população indígena do País, por situação do domicílio Mato Grosso-2010 – Urbano	47
Tabela 3 –	Municípios com as maiores proporções de população indígena do País, por situação do domicílio Mato Grosso-2010 - Rural	47
Tabela 4 –	Número de terras indígenas e superfície, segundo a situação fundiária Brasil – 2010	48
Tabela 5 –	Terras indígenas segundo a etnia, superfície (há), fase do procedimento e modalidade em Mato Grosso	49

LISTAS DE ABREVIATURAS SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ALF	Alta Floresta
AM	Amazonas
ANAPE	Associação de Procuradores de Estado
BAG	Barra do Garças
CAN	Canarana
CAS	Cáceres
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CESP	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CBA	Cuiabá
CINEP	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CFS	Confresa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNP	Campo Novo dos Parecis
CNPQ	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CR	Coeficiente de Rendimento
DEM/GO	Democratas de Goiás
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
DMT	Diamantino
FERP	Fundação Educacional Rosemar Pimentel
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FMI	Fundo Monetário Internacional
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GTA	Guarantã do Norte
HC	Habeas Corpus

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESB	Instituto de Ensino Superior de Brasília
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
INCT	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRA	Índice de Rendimento Anual
JNA	Juína
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRS	Lucas do Rio Verde
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MI	Movimento Indígena
MSU	Movimento dos Sem universidade
MT	Mato Grosso
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
OAB	Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAA	Políticas de Ações Afirmativas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDL	Pontes de Lacerda
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Educação Profissional de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PT/SP	Partido do Trabalhador do Estado de São Paulo
PT/ES	Partido do Trabalhador do Estado de Espírito Santo
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RE	Recurso Extraordinário
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
ROO	Rondonópolis
RO	Rondônia
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIP	<i>Session Initiation Protocol</i> - Protocolo de Iniciação e Sessão
SNP	Sinop
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SRS	Sorriso
STF	Supremo Tribunal Federal
SVC	São Vicente
TI	Terra Indígena
TGA	Tangará da Serra
TVNBR	TV Nacional do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNIC/RIO	Centro de Informação das Nações Unidas do Rio de Janeiro
UNISELVA	Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Universidade Federal de Mato Grosso
UMES	Universidade de Mato Grosso do Sul
USP	Universidade de São Paulo
VGD	Várzea Grande

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	18
1	A TRAJETÓRIA DE LUTAS POR DIREITOS: EDUCAÇÃO E VISIBILIDADE	26
1.1	O pensar sobre educação	26
1.1.1	<u>A Justiça Social sob Perspectiva</u>	<u>27</u>
1.1.2	<u>A Noção de Política Pública</u>	<u>27</u>
1.2	A Luta: a Educação Indígena e a Lei de Cotas	28
1.3	O Enfrentamento Diante da Distorção da História: um “ritual de passagem”	36
1.4	Trançando a Palha: contando a história e os índios	44
2	A TRAJETÓRIA DA LEI DE COTAS: A DISPUTA PELO DIREITO E PELO PODER DO TEXTO	60
2.1	O Guia: uma metodologia para a pesquisa	60
2.2	Um Escopo do Mapa: compreendendo os cinco contextos da política	62
2.3	O Estado e a Conjuntura Mundial: o contexto da influência de organizações internacionais nas ações afirmativas étnico-raciais	67
2.3.1	<u>A Convenção 169 da OIT: salvaguardar os direitos dos povos originários da terra</u>	<u>69</u>
2.3.2	<u>A Reunião do Conselho: um encontro cerimonial dos clãs</u>	<u>72</u>
2.3.3	<u>O Discurso do Sábio: o parecer da Vice procuradora Geral da República</u>	<u>75</u>
2.3.4	<u>Um Único Rio e Várias Aldeias/Ilhas: manifestação dos diversos seguimentos da sociedade</u>	<u>79</u>
2.3.4.1	Cotas étnico-raciais & Cotas sociais	80
2.3.4.2	Raças & Cor da pele	88
2.3.4.3	Há dívida histórica?	91

2.3.4.4	A meritocracia & a diversidade	94
2.3.4.5	Isto é uma reivindicação indígena?	98
2.4	Os Caminhos da Política: a disputa pelo poder no texto	101
2.4.1	<u>Da primeira semente jogada ao solo a aprovação da Política: a trajetória da produção do texto</u>	102
3	A PRÁTICA DA LEI: TRAJETÓRIAS, IMPACTOS E RESSIGNIFICAÇÃO	108
3.1	A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	108
3.2	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT	111
3.3	Dois Missões em conflito e uma única identidade	112
3.4	Os Editais & a Portaria do MEC: incluindo os diferentes?	115
3.4.1	<u>Novos Editais, velhas concepções: Edital 052/2013, avanços legais ou retrocesso?</u>	119
3.5	Os <i>Campi</i> de Juína e de Barra do Garças: um debruçar-se sobre a prática com alunos e as análises de suas trajetórias	121
3.5.1	<u>A recepção de alunos indígenas pelo <i>Campus</i> de Juína</u>	121
3.5.1.1	Indicadores sociais e impressões dos cursos escolhidos	122
3.5.1.2	A travessia para o IFMT	124
3.5.1.3	Há o bilinguismo em sua historicidade?	126
3.5.1.4	O Contexto da Prática: “Impressões dos Servidores”	128
3.5.2	<u>O Campus de Barra do Garças</u>	135
3.6	A convergência dos caminhos	143
3.6.1	<u>Vis-à-vis: o conhecimento como construção dialógica</u>	148
3.6.2	<u>O Campo das Possibilidades: a superposição de mapas</u>	150
3.6.2.1	O Quadrante Norte-Leste	151

3.6.2.2	O Quadrante Sul-Leste	154
3.6.2.3	O Quadrante Sul-Oeste	156
3.6.2.4	O Quadrante Norte-Oeste	158
3.7	O impacto da política: “o que fizeram com eles deu muito desânimo”	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	173
	APÊNDICE A – Questionário para Levantamento de Ações de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas	180
	APÊNDICE B – Questionário para Levantamento do Contexto da Prática da Lei que Reserva Vagas para Indígenas	181
	APÊNDICE C – Questionário Sócio/Linguístico e Cultural dos Estudantes Indígenas	182
	APÊNDICE D – Informações Importantes da Secretaria	188
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	189

INTRODUÇÃO

As conquistas sociais, via de regra, por meio de políticas públicas, exigem das instituições educativas ações em direção aos novos paradigmas educacionais. Os Institutos Federais, assim como as Universidades, na atualidade, enfrentam os desafios específicos das cotas étnico-raciais para pretos, pardos e índios, regida pela Lei nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012, em especial a esses últimos, como é o caso do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, ao oferecer reserva de vagas para cotistas de etnia indígena, a partir do ano letivo de 2014, em cursos técnicos profissionalizantes de ensino médio.

Este estudo, cuja pesquisa se enquadra na Linha de Políticas, Direitos e Desigualdades Sociais, objetiva, a partir do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), analisar o impacto da referida Lei de reserva de vagas para alunos de etnias indígenas no contexto de sua prática. Procura compreender os seus resultados e efeitos, perceber se desigualdades sociais foram criadas ou reproduzidas pela efetivação da política e se a justiça social, por ela proposta, foi alcançada. A constatação de que a política não atingiu os objetivos propostos direcionou a pesquisa para o contexto da retroalimentação política, o quinto contexto que finaliza o processo de Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas (ACP) observado por Ball (2006). Nesse caso, encontros no campo da pesquisa possibilitaram a compreensão de um movimento que certamente poderá levar a ressignificação da política na Instituição.

É necessário tornar claro que não nos atemos aqui a discutir a aceitação ou não da Lei de Cotas, mesmo porque, essa questão já foi motivo de várias discussões no cenário das grandes universidades brasileiras. Além disso, já existem estudos, experiências com cotas para grupos étnicos como é o caso da Universidade de Mato Grosso do Sul (UMES), dentre outras universidades, em que se comprovou que resultados acadêmicos de cotistas revelam que esses alunos não são inferiores aos que ingressam por meio de vagas para não cotistas. Cordeiro, (2008, p. 150) afirma “que o negro e o indígena são tão capazes quanto qualquer branco, basta que lhes sejam dadas as mesmas oportunidades que desde a época da colônia são dadas aos brancos neste país”. Portanto este estudo não se ateve ao discurso corrente de um passado em que se apostava na queda da qualidade com a chegada destes alunos cotistas.

Nem por isso pretendemos ignorar o fato de que as políticas públicas de cotas raciais causam impacto pela presença de alunos indígenas na instituição educacional não indígena. A

visão do outro, sua alteridade, a tolerância diante do diferente certamente provocou atitudes hegemônicas de etnocentrismo patentes no meio em que a política se inseriu.

Cabe aqui observarmos que a recepção de alunos oriundos da educação indígena para o ensino médio técnico profissionalizante no Estado de Mato Grosso pelo IFMT, por meio de cotas é uma situação inédita e nova, requer experiências que o Instituto ainda não havia desenvolvido. O prazo entre a sanção da Lei e a sua implantação foi quase que imediato. Fato este que justifica a necessidade e a importância da mobilização acadêmica do Instituto no sentido de assimilar esse novo cenário e sua viabilização pelo tripé em que sustenta suas ações educativas, ou seja, o Ensino, Pesquisa e Extensão.

Por conseguinte, em se tratando dos resultados dos processos educativos, não podemos ser imediatistas. Os resultados virão em longo prazo. Desse modo, a oferta de reserva de vagas em educação a alunos cotistas e, principalmente, os oriundos de etnias indígenas, necessita de pesquisas que possam apoiar iniciativas desenvolvidas em situações práticas a fim de propiciar a discussão e o debate.

A pesquisa parte da identificação e escolha dos campi de Barra do Garças e Juína. É importante salientar que não há aqui uma escolha. Simplesmente, são os únicos dentre os 19 campi da Instituição que apresentam alunos indígenas até o ano do término da pesquisa no ensino técnico integrado ao médio. A trajetória dos alunos foi observada em ambos, porém apenas um deles, o de Juína, possibilitou a entrevista com alunos indígenas e servidores. Nessa fase da pesquisa, não mais havia alunos indígenas que se matricularam em 2014 no campus de Barra do Garças.

IFMT teve sua criação em 29 de dezembro de 2008 pela Lei de nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Uma instituição de educação superior, básica, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Está vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Sua área de atuação geográfica é o Estado de Mato Grosso e conta em 2016 com 19 campi em funcionamento distribuídos por um território de 903.378.292 Km², além de sua Reitoria instalada em Cuiabá. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão da Instituição e dos cursos de educação superior, o IFMT é equiparado às universidades federais.

O IFMT é a partir do que está regulamentado pelo Decreto de 11 de outubro de 2012 acerca da Lei nº. 12.711, o IFMT é responsável pelo oferecimento de reserva de vagas

profissionalizantes de critério étnico-raciais preenchidas por pretos, pardos e indígenas, não somente em seus cursos superiores, como também, no ensino médio técnico.

No dia 5 de agosto de 2013, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso lança em seu Edital N°. 052/2013 as inscrições para o exame de seleção referente ao preenchimento de 1.755 (mil setecentas e cinquenta e cinco) vagas do primeiro semestre do ano letivo de 2014, em cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

Em conformidade com a referida Lei, o IFMT estabelece a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas, em todos os turnos, para candidatos que tenham cursado da 5ª a 8ª/9ª série do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino seja ela municipal, estadual ou federal. Da referida cota, 50% (cinquenta por cento) foram subdivididos para alunos oriundos de escolas públicas que não aderiram a cotas étnico-raciais e dos outros 50% (cinquenta por cento), o Instituto reserva 62% (sessenta e dois por cento) para os que se autodeclararem, no ato da inscrição, pretos, pardos e indígenas e os restantes 38% para outras etnias. Além disso, há uma subdivisão por renda *per capita* que permeia todas as vagas.

A partir de então, o IFMT está aberto para a recepção, em janeiro de 2014, oficialmente, pela Lei de Cotas, a alunos de várias etnias indígenas para os Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

Apenas os dois *Campi* citados, de uma forma ou de outra, receberam alunos de etnias indígenas em suas dependências no ensino médio técnico profissionalizante. Apesar da constatação da proximidade dessas etnias em vários *Campi*, não se observou a presença desses alunos em outros. A investigação acerca dos fatos apresentados se torna necessária, até mesmo para fins de avaliação institucional e, para tanto, se questiona: como o global, ou seja, a política proposta¹ e a política de fato² são traduzidas e transformadas em ações práticas no Instituto e como elas transformam a própria política? Quais os motivos que proporcionaram a permanência/desistência desses alunos indígenas cotistas no IFMT e qual foi o impacto do processo de efetivação dessa política pública para o Instituto e para os alunos?

Apesar do oferecimento das vagas, vários *Campi* não foram agraciados com candidatos e um deles, o de Barra do Garças perdeu seus três primeiros alunos de etnia xavante em poucos meses em 2015. Por outro lado, no *Campus* Juína, cidade pertencente à microrregião de Aripuanã com 08 municípios e uma abrangência de população do seu entorno

¹ Segundo Ball & Bowe (1992) apud Mainardes (2006) – refere-se a política oficial, relacionada às intenções governamentais, burocratas e departamentos educacionais que se encarregam de implementar políticas.

² Segundo Ball & Bowe (1992) apud Mainardes(2006) – refere-se aos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta.

de 148.922 habitantes, segundo IBGE (2010), recebeu 5 (cinco) alunos indígenas Riktbaktsa que se matricularam em 2016.

O *Campus* Juína já tem em seu quadro de alunos de ensino superior uma aluna de etnia Cinta Larga cursando Licenciatura em Biologia. O detalhe mais importante é que essa mesma aluna foi formada pelo *Campus* em ensino médio, modalidade de Educação Profissional de Jovens e Adultos (PROEJA), porém, antes do advento da Lei de Cotas.

Além disso, outra que mantém alunos de etnia indígena é a Unidade Avançada de Canarana que é, ainda, de responsabilidade do *Campus* de Barra do Garças, por isso a denominação Unidade Avançada. Canarana é uma cidade cuja população é de 18.754 mil habitantes, com uma área de 10.882.402 Km² (IBGE, 2010). Possui como bioma o Cerrado e Amazônia e é considerada uma das portas para o Parque Indígena do Xingu. Atualmente funciona apenas na Unidade Avançada o Curso Técnico em Informática e Manutenção de Computadores Subsequente. E esse curso não faz parte de nossa pesquisa, pois esses alunos não entraram por meio de cotas e já possuíam o ensino médio.

A pesquisa se justifica pelo fato de que ao se perscrutar a trajetória da política, a qual alunos indígenas são absorvidos por um sistema que a priori exclui, haja vista que não foi preparado para a educação diferenciada que caracteriza a educação indígena, pode ser esclarecedora. Oferecendo-nos maior clarividência, não somente dessa prática educativa, mas também, de até que ponto essa Lei sustém, em seu bojo, as especificidades básicas para uma política que alcance a equidade de direitos a esses grupos étnicos indígenas, negociada, desde os primeiros momentos, pela proposta que entrou em cena no *ethos* da sociedade brasileira.

Do exposto, cabe investigar o fato no *locus*, desde os primeiros contextos em que a Lei toma corpo até a sua efetivação na prática, ou seja, a interpretação e a tradução da lei de cotas para indígenas no Instituto Federal de Mato Grosso, naquelas regiões em que as matrículas se efetivaram. Compreender seus efeitos e de que modo a política original pode ter se transformado significativamente.

A metodologia investigativa da pesquisa que é qualitativa e quantitativa, parte de um estudo de caso, cujos textos e entrevistas foram interpretados pelo viés da Análise de Conteúdos observada por Bardin (1995). Investigamos os discursos da Audiência Pública do STF sobre o julgamento da UNB pelo seu sistema de cotas em 2010, os discursos presentes nos textos dos Projetos de Lei que percorreram a Câmara e o Senado e os discursos dos sujeitos envolvidos na prática da Lei, por meio de entrevistas orais gravadas, posteriormente escritas. Pelo recurso da categorização, viabilizamos o agrupamento de informações pertinentes ao propósito da pesquisa, em cada contexto, facultando a devida interpretação.

A análise de conteúdos foi interpretada por Bardin (1995) a partir dos trabalhos desenvolvidos por Berelson e Lazarsfeld ao especificar regras para a sua metodologia: “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin, 1995, p.19).

Para a autora, a análise categorial possibilita ao analista delimitar as unidades de codificação, por meio do recurso da categorização. Dessa forma, ele apreende, pela totalidade de um texto, de forma consciente e racional, objetivando informações específicas ao seu interesse, instituindo critérios de classificação a fim de dar sentido ao caos aparente (Bardin, 1995, 57).

Dentre as técnicas da análise de conteúdos, Bardin (1995) enumera a análise categorial; análise de avaliação; análise de enunciação; análise de expressão; análise das relações e por fim a análise do discurso.

Para a autora a técnica da análise de conteúdo tem como fundamentação um conceito de comunicação como processo e, por conseguinte:

(...) O discurso não é transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existem de modo cabal da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições (BARDIN, 1995, p. 170).

Baseados nessa concepção, os dados dos questionários, respondidos oralmente e gravados para análise, foram sistematizados e categorizados de forma a produzirem sentido naquilo que interessa para a pesquisa *in situ*. A partir da observação, é o repetível, o recorrente que nos interessa. Por meio dessa percepção, monta-se o jogo de interpretações para que nova ordem seja produzida e, por conseguinte, passamos a descrição e análise dos fatos. Disso surgem as categorizações que darão significado a pesquisa pela maneira como foram evidenciadas.

No caso dos alunos, por meio do questionário sócio/linguístico e cultural dos estudantes indígenas, procurou-se identificá-los, suas etnias, origem familiar, historicidade escolar, se oriundos da educação indígena ou não indígena, se alunos aldeados ou residentes em cidades, como se deu a “travessia” para o IFMT, impressões, expectativas, participação familiar, o bilinguismo, identificações.

Outra escolha metodológica foi a do princípio da descrição densa, a fim de interagir com a análise das narrativas. A escolha se deve justamente pelo fato de que não há a preocupação quanto a quantidades de dados, haja vista que os alunos que efetivamente

permaneceram nestes *Campi* são em número bem reduzido. A preocupação é com a profundidade com que se objetivou esquadrihar, esclarecer e transmitir as informações observadas. De acordo com Geertz (1989), no fazer etnográfico o etnógrafo deverá, em primeiro momento, aprender para depois apresentar. O estudo que aqui desenvolvemos procurou dar importância ao encontro com essas culturas étnicas, observá-los com os olhos de reconhecimento, como sujeitos históricos que são. Fato que levou a pesquisa para as aldeias indígenas próximas ao *Campus* Juína, de etnia Riktbatksa, inclusive ao IV Seminário de Educação Escolar Indígena Dos Povos do Noroeste de Mato Grosso em que presenciamos uma variedade de etnias indígenas no mesmo ambiente de uma única aldeia discutindo educação.

A análise da política pública se pautou pela metodologia da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas (ACP) desenvolvida pelo pesquisador Stephen J. Ball, professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Suas pesquisas oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 303).

A partir de então segue abaixo um pequeno resumo esquemático dos capítulos desta pesquisa:

No Capítulo 1, o foco é o contexto educacional em que se configura o processo de cotas para indígenas, tanto no nível superior, quanto no caso do ensino médio técnico profissionalizante específico dos Institutos Federais. Fazemos um breve histórico do processo de adaptação e articulação dos povos indígenas na questão dos direitos pela educação indígena e sua atual condição a partir da Constituição de 1988.

Chamamos a atenção para a política de cotas em educação como consequência da Política de Igualdade Racial que desemboca em Políticas de Ações Afirmativas (PAA), disponibilizando vagas no ensino superior e médio técnico profissionalizante nas instituições federais de ensino no país. Enumeramos alguns resultados e experiências observados em pesquisas referentes a cotas para indígenas em universidades federais e sobre os desafios e perspectivas da oferta dessas vagas na atualidade.

Procuramos entrelaçar os nós que contam, de forma sucinta, o modo como o processo desenvolvimentista brasileiro repercutiu na situação atual em que se encontram os índios da Amazônia Legal. Compreendemos a vulnerabilidade desses grupos étnicos como decorrência do processo assimilacionista propiciado pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) que os expôs à sociedade “civilizada” favorecendo o genocídio em massa, seja pela guerra biológica, seja pelos assassinatos brutais e cruéis relatados.

Apresentamos dados do IBGE 2010, o órgão censitário brasileiro, que pela primeira vez, não se recusa ao trabalho de pesquisa na dimensão ética com esses povos, reconhecendo-os como sujeitos históricos.

Enfatizamos, desses dados, a presença de línguas indígenas e etnias no Mato Grosso como condição imprescindível para o reconhecimento desses grupos étnicos e a importância de estudos acerca da temática para a ação e formação de professores diante da mudança cultural pela qual passam essas populações. Uma exposição comum tanto em áreas de terras indígenas como fora delas, como é o caso nas cidades em que a população indígena avança em percentual demográfico em todo o Estado de Mato Grosso.

Identificamos os dados do censo no que se refere a questões ambientais de poluição as quais as terras indígenas se encontram ameaçadas. Chamamos a atenção para o reconhecimento dessas comunidades que a invisibilidade não pode mais apagar. Retomamos o pensamento de Brandão (2009, p. 20), quando ele afirma que “Nós somos os filhos de Prometeu, não eles”.

No Capítulo 2, consideramos a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) o guia para a metodologia teórica da pesquisa. A fim de alcançar os objetivos da análise traçamos um mapa dos cinco contextos pertencentes a ACP. Apresentamos algumas organizações internacionais que, na conjuntura mundial, influenciaram a aprovação da política de cotas étnico-raciais no país.

Para compreender como essa mesma influência ocorreu no âmbito do País, seja pelo embate de forças conservadoras ou de forças progressistas, optamos pela explanação de como ocorreu a Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal (STF), em que se discutiu o sistema de cotas raciais em universidades públicas em 2010. As categorias escolhidas, por meio da análise de conteúdos de discursos dos *amicus curiae*, permitiram a elucidação de quais eram as discussões mais acentuadas durante o processo em que a Lei percorreu o caminho do contexto da influência.

Em sequência, passamos a abordar a trajetória da Lei pelo percurso da produção de seu texto jurídico. Adentramos a Câmara e o Senado brasileiros em busca de compreender os trâmites legais da Lei e as inferências políticas resultantes do jogo de interesses políticos dos atores do processo legislativo. Para tal, analisamos as transformações ocorridas desde o primeiro Projeto de Lei nº 73, de 1999, de autoria da então deputada, Nice Lobão apresentado à Câmara dos Deputados até a aprovação da Lei, em 2012, pelo Senado.

No capítulo 3, analisamos a prática da Lei, as trajetórias, os impactos da sua efetivação e como a Instituição se encaminha para a ressignificação política na pessoa de seus atores

institucionais. Procuramos compreender a historicidade do próprio IFMT, as mudanças ocorridas em relação a sua missão institucional.

Discutimos os equívocos presentes nos editais da Instituição que podem ter contribuído determinantemente para a não presença de alunos indígenas nos dois primeiros anos letivos após a aprovação da Lei de Cotas. Discutimos e apresentamos a trajetória dos alunos indígenas cotistas no ensino médio técnico profissionalizante no contexto em que a Lei se efetiva na prática no IFMT.

Pela discussão, observação de resultados, demonstramos o impacto que a Lei causou aos alunos e ao próprio Instituto. Mais adiante, direcionamos a pesquisa ao nascedouro do processo de ressignificação que corresponde ao quinto contexto da ACP que é o da estratégia que permite realimentar a política.

Por fim, procuramos tecer algumas considerações finais sobre onde chegamos com a pesquisa.

1 A TRAJETÓRIA DE LUTAS POR DIREITOS: EDUCAÇÃO E VISIBILIDADE

1.1 O pensar sobre educação

O foco da dimensão educativa tem como direção a perspectiva de práticas que propiciem o encontro com minorias que, apesar de alcançarem direitos à educação de qualidade por meio de cotas, veem seus direitos tolhidos por práticas etnocêntricas que não respeitam as diferenças e deixam de abrir espaços para as verdadeiras mudanças que não devem alcançar, apenas, os currículos e programas de ensino, mas sim, necessitam de um novo olhar diante das diferenças.

Nesse contexto, o estudo tomou para o seu conceito de educação a ideia de que construímos o nosso ser a partir de nossa prática, que advém de nossas escolhas e circunstâncias, em cuja base permeia uma tábua de valores (axiologia) éticos que nos leva à ação moral, ou seja, a regras e leis de conduta social. Isto implica em concepções educacionais que formam ativamente ou conformam, passivamente. Disso concluímos que a educação é uma linha com a qual costuramos a vida. Confirmando o pensamento de que “todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 2007, p.7).

Essa costura não se limita a transferência de conhecimentos, não se trata apenas de um processo mecânico, utilitário, instrumental ou, no dizer de Paulo Freire, bancário.

A educação, como chamado à humanização, é autopoietica, mas, ao mesmo tempo, é relacional. Ninguém educa a si mesmo ou, se humaniza fora da relação com o grupo, a comunidade, a sociedade. A autonomia é uma categoria imprescindível da alteridade.

Faz-se necessário, na construção desse conceito, considerar o espaço ontológico de duas outras categorias que são as da igualdade e da diferença. A relação e/ou limite entre elas, conseqüentemente, implica inclusão dos diferentes, como por exemplo, de populações subsumidas – grupos étnicos e entre eles, os índios.

1.1.1 A Justiça Social sob Perspectiva

Para conceituar justiça social, objetivo final das políticas públicas, Nancy Fraser percebe a divisão das forças progressistas na atualidade em dois campos, os que propõem o reconhecimento e os que propõem a redistribuição, segundo a autora:

Membros do primeiro campo esperam redistribuir a riqueza dos ricos para os pobres, do Norte para o Sul, e dos proprietários para os trabalhadores. Membros do segundo, ao contrário, buscam o reconhecimento das distintas perspectivas das minorias étnicas, “raciais” e sexuais, bem como a diferença de gênero (FRASER, 2007, p. 102).

Nancy Fraser (2007) percebe a separação e a diferenciação dos membros defensores desses grupos. A tensão entre os dois campos causada pela polarização de opiniões levou a dissociação entre distribuição e reconhecimento. De forma maniqueísta, estaríamos diante de situações de escolha entre as duas. Por outro lado, a autora rechaça o pensamento de redistribuição e reconhecimento andarem sozinhos. Nesse sentido, propõe um conceito de justiça que imbriquem tanto o que reivindica a igualdade social quanto às reivindicações do reconhecimento da diferença.

Para chegar ao conceito de justiça social, a autora relativiza o conceito da abordagem ética no intuito de construir um modelo abrangente em que ambos possam ser acomodados. Assim, o reconhecimento passa a ser observado pelo prisma da justiça percebida “como um elemento, entre outros, da condição intersubjetiva da paridade³ participativa” (FRASER, 2007, p. 121). Desse modo, se incluem em seu conceito de justiça social reconhecimento e redistribuição, integrando as duas abordagens.

1.1.2 A Noção de Política Pública

Aceitamos, na perspectiva deste estudo, o pensamento de Monlevade (2013) para a definição do termo “Políticas Públicas”. Segundo o autor, apesar da existência de análises filosóficas e científicas que caracterizam o seu conceito, sejam elas socialistas ou neoliberais, indicando que sejam racionais, críticas ou emancipadoras, “a definição de política pública gira

³ Para Nancy Fraser “‘paridade’ significa a condição de ser um par, de se estar em igual condição com os outros, de estar partindo do mesmo lugar. Eu deixo em aberto a pergunta de até que grau ou nível de igualdade é necessário para assegurar tal paridade”(FRASER, 2007, p.118).

em torno da relação entre demandas ou necessidades sociais (contrárias, muitas vezes, a interesses de grupos, de ‘lobies’ e mesmo de classes) e a oferta direta ou indireta, pelo Estado, de bens de serviços que as satisfaçam” (MONLEVADE, 2013, p.15).

O autor segue seu raciocínio para a reflexão de serem as políticas públicas um conjunto de intenções e ações por duas razões:

A primeira é que, uma vez percebidas, as demandas se debatem nos Poderes Executivos e Legislativos e, antes de se converterem em fatos, se transformam em leis e normas. Diga-se desde já: os debates confrontam usualmente as demandas, mais ou menos contundentes, com os recursos financeiros públicos e as conveniências políticas. A segunda razão é que o discurso em que ficam vazadas as atenções de governantes e legisladores, muitas vezes não se converte em ação, não se põe em prática (MONLEVADE, 2013, p.15).

O autor cita como justificativa para o fato de que, nem todo discurso de Lei se materializa em ação, a própria política de erradicação ao analfabetismo no Brasil em que não faltaram dispositivos legais para tal política e, no entanto, o número de analfabetos é crescente.

Nesse sentido, iremos ao encontro dessas mesmas reflexões, à medida que a percebemos como um modo de o poder manter a governabilidade.

1.2 A Luta: a Educação Indígena e a Lei de Cotas

Em contrariedade ao pensamento de que o índio, a partir da mistura de raças, pelo “branqueamento”⁴ poderia ter sua cultura exterminada, o fato não se materializou. Esse pensamento indigenista, consequência das ideias científicas das raças propagadas durante o século XIX, como a “ciência eugênica”⁵, profetizava a suposta necessidade de intervenção na reprodução das populações em prol de uma higiene racial e foi determinante para a ideologia que consubstanciou as atrocidades sofridas por esses grupos étnicos.

⁴ A teoria brasileira de branqueamento se refere ao conceito de branquitude como as características da identidade racial do branco brasileiro, suas estratégias e mecanismos de preservação da situação discriminante. Em que se identificavam o branco como inteligente, inventivo e fisicamente sadio; enquanto os demais indivíduos sejam eles mestiços, negros ou amarelos, tenderam a ser ligados à inferioridade biológica, representantes da imoralidade, da barbárie e do atraso. (CARONE, I. & BENTO, M. A. S. Orgs.. 2002)

⁵ Ciência eugênica: ideias baseadas na pureza racial inspiraram o surgimento da eugenia, doutrina fundada por Francis Galton (1822-1911) e que teve ampla aceitação principalmente na Alemanha. A ciência eugênica tinha como pressuposto a ideia de que os caracteres mentais e, sobretudo, a inteligência eram hereditários ao mesmo título que os caracteres físicos. Deste modo, pretendia-se realizar a higiene racial através da intervenção na reprodução das populações. (CARONE, I. & BENTO, M. A. S. Orgs.. 2002)

Após o fim da 2ª Guerra Mundial, os direitos humanos são duramente defendidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e os países signatários de suas convenções são chamados a responsabilidades dos acordos e documentos produzidos em prol da defesa de minorias étnicas.

Daniel Munduruku (2014), comenta que a luta pelos direitos desses grupos étnicos indígenas cresce de forma acirrada, no Brasil, a partir da década de 70. Nessa época, se origina e eclode o Movimento Indígena (MI) brasileiro com o intuito de desenvolver ações concretas a favor de seus direitos. Juntamente ao MI, várias outras organizações indígenas coordenadas em um processo afirmativo de suas identidades lutam ativamente pela conquista de seus direitos.

Constatação que se apresenta diante da percepção de que esses grupos étnicos se desenvolveram e se encontram em permanente processo de recuperação demográfica. Deparamo-nos com o contraste entre a luta pela preservação de suas culturas e as modificações que são incorporadas pelo convívio maior com os não índios. Mudança propiciada por intercessões inalienáveis ao processo civilizatório⁶ que marcam historicamente ambos os lados.

Esses grupos indígenas se percebem permeados por representações sociais e discriminações positivas e negativas⁷ que prejudicam a visão do outro acerca de suas culturas. Não obstante, partem para o trabalho de conquista de seu espaço ontológico enquanto indígenas. Por consequência, provocam reações públicas em busca dessa visibilidade e reconhecimento. Essas ações são propiciadoras de reações políticas de sociedades hegemônicas, no sentido de contemporizar acirradas lutas e viabilizar a governabilidade por meio de políticas públicas.

A capacidade de adaptação e articulação dos povos indígenas remete a conquistas tais como a Constituição de 1988, a partir da qual a proteção de seus costumes, sua organização social, línguas, crenças, tradições e, principalmente, os direitos originários sobre as terras ocupadas tradicionalmente deveriam ser demarcadas e protegidos pela União. Fato este que levou a sequência de direitos à educação escolar indígena intercultural e bilíngue, específica e diferenciada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (Lei nº 9.394/96), normatizada pela Resolução nº03/99 e pelo Parecer CEB/CNE nº 14/99,

⁶ Refere-se à tese presentes no texto “ A sociedade dos indivíduos” em Norbert Elias (1994). Nela o autor afirma que ao longo da história os diferentes grupos humanos, nas suas diferentes formas de interação tendem a progressivas integrações.

⁷ Refere-se ao conceito de Robert Castel (2008) acerca de discriminação quando conceitua a discriminação positiva e a discriminação negativa. A primeira tende a buscar o equilíbrio a partir da percepção de que aqueles que têm menos devem receber mais e a discriminação negativa como fator de exclusão:

formatadores dos princípios constitucionais e legais da escola indígena e da carreira do magistério indígena.

A percepção desses avanços consideráveis efetivados durante o processo de conquistas desses povos perpassa pela Política de Igualdade Racial e desemboca, no que tange à educação, em Políticas de Ações Afirmativas (PAA). Uma das mais importantes no que se refere a educação se materializou na reserva de vagas no ensino superior e médio técnico profissionalizante em instituições federais de ensino no país.

Santos (2012, p. 289) toma como ponto de partida para o estudo das políticas de ações afirmativas o ano de 2001, quando da participação do Brasil na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, Conferência de Duban, momento em que o Estado brasileiro “reconheceu os efeitos do racismo e a necessidade de adoção de medidas que pudessem minimizar ou mitigar as consequências dos seus efeitos”. Considera que mesmo que sejam essas políticas resultado de lutas de longa data dos movimentos sociais negros em defesa de sua implantação, foi somente a partir de Duban que o Brasil passa a experimentá-las sistematicamente como oferta de cotas ou reservas de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) de maneira sistemática em algumas delas e compulsória em outras. Em decorrência desses fatos, os debates se intensificaram e experiências foram concretizadas até a aprovação da Lei das Cotas em 2012.

É interessante salientar que a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) apresentou um caráter precursor no sistema de cotas em todo país, sendo a primeira a autorizar, no vestibular de 2002, 20% das vagas para aqueles que se autodeclarassem Pretos, Pardos e Indígenas, além de 20% para alunos oriundos de escola pública e 5% para portadores de necessidades especiais.

A citada Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012 é resultado de um Projeto de Lei que tramitou por vários anos no Congresso Nacional, foi aprovado pelo Senado e regulamentada pelo Decreto de 11 de outubro de 2012. O projeto de lei sancionado pela presidente Dilma Rousseff estabelece uma reserva de 50% das vagas nos processos seletivos de universidades e institutos federais para alunos que cursam o ensino médio na escola pública.

O critério racial presente prescreve que dos 50% da cota destinada aos alunos oriundos de escola pública deverão ser preenchidos por pretos, pardos e indígenas de acordo com a proporção da composição populacional desses grupos étnicos naquela unidade de federação em que a instituição se situa. Cálculo esse realizado pelo IBGE 2010.

A luta agora se direciona para direitos educacionais desses grupos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). A Lei nº 9.394/96 assegura a comunidades indígenas

o direito à educação escolar objetivando o fortalecimento das práticas culturais e da língua materna.

Propiciou-se, assim, o surgimento da educação escolar indígena, escola esta, normatizada pela Resolução nº03/99 e o Parecer CEB/CNE nº 14/99, formatadores dos princípios constitucionais e legais da escola indígena e da carreira do magistério indígena.

No Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI-1998), afirma-se que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada. Nessas escolas, a utilização da língua materna como a primeira língua e a língua portuguesa como a segunda torna possível a manutenção das raízes culturais desses grupos étnicos por meio do bilinguismo aditivo, respeita-se as crenças e as práticas culturais indígenas.

Elias Januário (2002, p.49) percebe um novo paradigma na educação indígena, uma mudança de paradigma entre o Estado Brasileiro e as sociedades indígenas, resultado de reflexos extensos no âmbito da educação escolar indígena. O que propiciou novas possibilidades de se idealizar uma escola indígena nova, distanciada das doutrinas positivistas e civilizatórias constantes na educação que se oferecia às populações indígenas.

Apesar das conquistas, ainda são longos os caminhos a percorrer no que tange a educação indígena e a implantação desse direito. Um exemplo é a inexistência de uma política de Estado em favor de uma política linguística específica para sociedades indígenas.

O que existe, segundo vários estudiosos e pesquisadores nessa área, é apenas um discurso em que a educação escolar indígena se qualifica como bilíngue, intercultural, específica e diferenciada (NOBRE, 2012).

Uma trilha a seguir, a fim de se concretizar a educação indígena pretendida, presentifica-se por meio do bilinguismo, já que a idealização de educação indígena intercultural, bilíngue, diferenciada e autônoma está centrada na discussão acerca do ensino bilíngue nessas escolas como fator de preservação, resistência ou desenvolvimento das línguas indígenas.

Apesar de o bilinguismo ser uma necessidade oriunda do próprio processo de contatos e das relações estabelecidas com a sociedade dominante, não há um consenso sobre a sua efetivação, haja vista a multiplicidade de experiências de sua implantação nas escolas indígenas do Brasil (NOBRE, 2012).

É fato a deficiência de políticas públicas para a sustentação de programas de formação de professores indígenas. De acordo com Nobre (2012), a dificuldade de implantação de turmas de 5ª a 9ª séries e ensino médio nas escolas indígenas, além da deficiência de professores indígenas em nível de licenciaturas, dando espaço para a presença de professores

não indígenas, dificultam o processo de educação bilíngue nessas escolas. A ausência de formação de educadores indígenas em nível de licenciaturas na maioria do país e a maior presença, por conseguinte, de professores não indígenas nas escolas indígenas, se transforma em um impasse para o bilinguismo. Professores que não dominam a língua mãe alfabetizam na língua portuguesa independentemente da situação sociolinguística do grupo indígena. A inexistência de uma política linguística bem definida pode fazer com que na escola a língua principal, que é a indígena, perca seu espaço.

Chamo a atenção para o fato de que o levante de alunos indígenas para escolas não indígenas nas cidades do Estado de Mato Grosso é motivo de grande preocupação, visto que os alunos indígenas sofrem grandes dificuldades com a língua portuguesa. Inversamente ao que observa o professor Nobre, em 2012, agora, em 2016, são os professores indígenas que lecionam nas escolas indígenas de Mato Grosso. Nesse contexto, a língua materna é priorizada no processo de alfabetização da aldeia em casos, por exemplo, como o dos Xavante. Há dificuldade de permanência desses alunos em escolas públicas não indígena no momento em que as duas educações se sobrepõem devido, principalmente, à ausência de oferta de educação indígena em ensino médio nas aldeias. Um fato que é inevitável nos dias de hoje na região de Mato Grosso.

A Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, com vigência para 10 anos a contar da publicação da Lei. No Plano há vários momentos em que a educação indígena é citada. Um exemplo significativo é a Meta 2: “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, PNE, 2014).

Em uma das estratégias dessa meta, a 10.2 deixa clara a decisão de “estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades”, um posicionamento que requer todo um projeto político que vise eliminar esses impasses que dificultam a ampliação e o oferecimento de educação indígena de qualidade a esses grupos.

Porém, essas estratégias estão diretamente ligadas a ações dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; exemplo disso está presente no Art. 8º da referida Lei que aprova o PNE: “Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei”. (BRASIL, PNE, 2014).

O conceito de bilinguismo foi tratado e apropriado historicamente desde os anos 70 durante Ditadura Civil Militar. A política linguística não pode ser ignorada como discussão fundamental, levada pelos educadores de modo que haja a inserção da comunidade como um todo ao processo educativo. Além disso, a discussão acerca do bilinguismo remonta os conceitos de Interculturalismo Funcional (Neoliberal) e Interculturalismo Crítico. A escolha de um ou de outro resultará na escola bilíngue intercultural que se pretende empreender. Um debate de grande importância que deve ser incluído acerca do processo acelerado pelo qual vêm passando as comunidades indígenas e as questões político-pedagógicas que o qualifiquem. (NOBRE, 2012)

Nesse sentido, a ênfase ao tratar o bilinguismo na formação de professores indígenas requer a apreciação de vários fatores que podem deslocar as línguas maternas para uma posição inferior. Não basta ser professor bilíngue para se oferecer um método bilíngue. A qualificação e capacitação são fundamentais a esses professores.

Em contrapartida, o processo de lutas dos povos indígenas por uma educação intercultural e bilíngue encaminha-se, na atualidade, para o acesso de indígenas oriundos dessas escolas indígenas à Educação Técnica Profissionalizante oferecida pelas instituições federais de educação de ensino técnico em nível médio e, no caso em estudo, ao Instituto Federal de Educação, de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT. A política pública, expressa pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, propiciou a reserva de 62% destinados a negros, pardos e indígenas da reserva de 50% do total de vagas para candidatos oriundos de escolas municipais, estaduais e federais ofertadas de vagas nos editais de seus concursos seletivos para ingresso em cada curso oferecido no ensino médio.

A Meta 3 do PNE 2014 é “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento”. Em decorrência, uma de suas estratégias, a 3.7 é “fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência”.

A Meta 11 é “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público”. E chama a atenção a estratégia 11.9 que visa “expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades”.

Essa travessia percebida da educação indígena para educação técnica tecnológica profissionalizante em ensino médio a qual estamos procurando compreender, não seria necessária se a educação indígena de que trata a Lei que a sustém fosse posta, já que ela deve ser oferecida em todos os níveis. É justamente a deficiência de oferta na educação indígena que leva esses alunos a buscarem formação longe de suas aldeias e comunidades. Nobre (2012) comenta sobre o oferecimento público insuficiente de educação em ensino médio e superior em educação indígena. Na realidade uma descontinuidade que possibilita a quebra do ideal de educação indígena.

É sabido que as políticas públicas educacionais se estendem para além dos muros da escola, recebem várias interferências e influências, principalmente no que se refere a grupos de interesses e representativos de natureza global e internacional. Haja vista a influência do modelo societário neoliberal nas últimas duas décadas que, segundo Neves (2005, p. 16), “é responsável pela difusão de ideias e práticas voltadas para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia [...] adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”.

Nesse sentido, no que tange a educação indígena, por mais que os interesses desses grupos étnicos estejam organizados em torno de alterações sociais que venham ao encontro de suas necessidades, como o respeito à diversidade, à alteridade e a necessidade de uma educação de qualidade em direção ao multiculturalismo contemporâneo, os interesses políticos estarão se sobrepondo aos interesses educacionais, como afirma Héctor Muñoz Cruz:

Com efeito, os tempos políticos na América Latina indicam que essa negociação será longa e não estará desprovida de condicionamentos ideológicos e do temor de supostos privilégios diferenciados. Portanto, a abertura e o pluralismo das políticas públicas culturais e educacionais no curto prazo, dependerão mais de negociações políticas do que de razões educacionais (qualidade, igualdade e pertinência) (CRUZ, 2002, p.12).

Os conceitos pós-críticos desenvolvidos por Stuart Hall (2006) acerca dos estudos culturais podem justificar esse enfrentamento desigual aos quais esses alunos cotistas dos grupos étnicos são expostos. A problematização acerca das identidades-diferenças articulando com os estudos de um currículo possível pode integrar temas como raça e etnia na teoria curricular por meio da vinculação existente entre conhecimento, identidade e poder.

Narrativas nacionais étnicas e raciais, em sua maioria, quando estas celebram os mitos da origem nacional, atestam o predomínio das identidades dominantes e relegam à cultura

dominada às identidades exóticas ou folclóricas. A representação racial no currículo é marcada pela herança colonial conservadora. Raça e etnia não podem ser vistas apenas como “tema transversal” como se concebidas estanques ao processo educativo. Necessitam estarem presentes no cotidiano da práxis pedagógica permanentemente em um processo de descolonização do pensamento hegemônico que se implantou no espaço escolar. Depende de quais adultos queremos ter no futuro a presença do texto racial existente no currículo. A teoria crítica pode contribuir na desconstrução das narrativas hegemônicas de identidade constituintes do currículo (HALL, 2009, p. 87-88).

Segundo a FUNAI, a demanda dos povos indígenas por formação técnica é grande e de relevância, haja vista que contribui para as alternativas de sustentabilidade dessas comunidades. Já que essas escolas não estão presentes nas aldeias, há grande dificuldade no deslocamento da comunidade de estudantes indígenas até as cidades que o oferecem. Além disso, a entidade afirma que a adaptação desses estudantes ao ambiente das cidades e a inadequação das propostas das escolas urbanas que oferecem essa modalidade de educação são constantes (FUNAI, 2014).

Portanto, é imprescindível entender esse movimento de acesso por meio de reservas de vagas às etnias indígenas, não como forma de reação negativa à política pública, ou até mesmo culpabilidade de órgãos públicos pela ineficiência na oferta específica de formação técnica profissionalizante na educação indígena. Mas sim, para a própria compreensão do movimento, avaliação de sua implantação e validação de caminhos assertivos durante o processo.

Em se tratando de cotas para os indígenas, Souza Lima (2012)⁸ compreende as necessidades indígenas pelo ensino como meio de estabelecimento do direito, busca de reconhecimento de suas necessidades de diálogo com os conhecimentos de suas tradições. Além disso, afirma que os indígenas não percebem a educação apenas enquanto um espaço de formação qualificada de quadros com intuito de elaborar projetos e gerí-los em terras indígenas. Eles desejam, também, compreender e acompanhar a administração pública indígena a nível governamental. Não desejam mediadores não indígenas para dialogar com as instâncias administrativas, e sim ocupar esses espaços de forma qualificada em prol de sua coletividade. Nesse sentido, desejam aprender de forma seletiva e crítica os conhecimentos da *grande tradição ocidental*, participando da vida política da qual não se sentem pertencentes.

⁸ Antonio Carlos de Souza Lima é Co-coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) /Setor de Etnologia/Departamento de Antropologia do Museu Nacional da UFRJ.

Não necessariamente incorporando-a, mas a entendendo e a instrumentalizando. Por esse motivo, segundo o autor, não bastam as cotas.

1.3 O Enfrentamento Diante da Distorção da História: um “ritual de passagem”

O pensamento de Lévi-Strauss pode levar ao entendimento mais profundo do que foi dito acerca da cultura indígena que, em muitos momentos não foi ouvida, porém muito analisada e interpretada pela cultura ocidental:

Todas as vezes que somos levados a qualificar uma cultura humana de inerte ou de estacionária, devemos, pois, nos perguntar se este imobilismo aparente não resulta da nossa ignorância sobre os seus verdadeiros interesses, conscientes ou inconscientes, e se, tendo critérios diferentes dos nossos, esta cultura não é, em relação a nós, vítima da mesma ilusão (LÉVI-STRAUSS, 1952, p.73).

A escolha do título, ou seja, “Ritual de Passagem”⁹ remete ao simbolismo do termo no sentido em que se pretende dar aos escritos aqui presentes. Trata-se de uma coletânea de informações que analisam as transformações pelas quais os grupos étnicos indígenas brasileiros atravessaram durante toda uma jornada de desconstrução de uma representação extremamente confusa no imaginário dos não índios em busca de visibilidade.

Norbert Elias (2011, p. 22) observa que os significados e o entendimento de “civilização” na Alemanha diferem do que franceses e ingleses o percebem. Caso em que leva o leitor a compreender e considerar os conceitos de *Kultur* e *civilisation* de forma menos rígida e sem nenhum equivoco oposto. Ao desenvolver a *Sociogênese da diferença entre Kultur e Zivilisation no emprego do alemão*, afirma: a dificuldade em sintetizar com poucas palavras a totalidade que pode representar o termo civilização, haja vista que a dicotomia civilizado/incivilizado está presente em tudo o que se possa fazer. A complexidade desse conceito, segundo o autor:

refere-se a uma grande variedade de fatos; ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitação ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciários ou ao modo como são preparados os alimentos.

⁹Referência aos rituais e cerimônias que propiciam a passagem de uma pessoa para uma nova forma de vida, um novo status social. Pelo texto se propõe uma metáfora em que um pensamento estigmatizado acerca do indígena deve morrer para nascer uma nova imagem, pelo reconhecimento dos índios como sujeitos históricos.

Porém é ao examinar a função geral do termo civilização, em que o comum de todas essas categorias respondem pelas atitudes e atividades humanas descritas como civilizadas, que o autor conclui ser o conceito de civilização, nada mais nada menos, que a expressão da consciência do Ocidente acerca de si mesmo. Um conceito que é o padrão para a medida do *outro*, de tudo aquilo que não faz parte da sociedade ocidental (ELIAS, 1990, p. 23).

Um exemplo disso se percebe no pensamento de Said (2007, p. 27), ao considerar a tradição que denomina *Orientalismo* que os americanos, os franceses e os britânicos em detrimento de menor medida dos alemães, os russos, os espanhóis, os portugueses, os italianos e os suíços possuem ao abordar o Oriente a partir da experiência ocidental europeia. Um termo que conta uma atitude arrogante do colonialismo europeu do século XIX e XX e se perpetua na academia à medida que se realizam teses sobre o Oriente e o oriental.

O conceito de civilização a partir do pensamento de Norbert Elias (2011) concebe o etnocentrismo do colonizador que absorvendo as ideias antropológicas do século XIX privilegiando o darwinismo social pela discussão evolucionista, corrobora com as ideias da existência de uma civilização europeia a partir da qual ela, no ápice da cadeia evolutiva, classificava os povos dominados em estágios inferiores como é o caso da influência dessa ideologia na literatura escrita do Brasil nos séculos XIX e XX em que os índios encontrados no Brasil pelos colonizadores se achavam na idade da pedra, culturas que não haviam superado a condição paleolítica.

Uma visão pejorativa, como se todos os povos tivessem de passar pelas mesmas fases evolutivas concebidas para a história da formação dos povos europeus, temática que será tratada mais a frente segundo Carice Cohn (2001) quando recapitularemos o conceito de cultura.

Disso resulta o fato de que, por muitos séculos, fez parte da história dominante das relações entre colonizadores e indígenas do ocidente, a afirmação de que o índio era indolente e ignorante. Ao discutir sobre o Orientalismo, Edward W. Said (2007) nos confirma essas práticas desumanas, segundo ele, elas desfiguram a própria história humana:

Cada era e sociedade recria os seus “Outros”. Longe de ser estática, portanto, a identidade do eu ou do “outro” é um processo histórico, social, intelectual e político muito elaborado que ocorre como uma luta que envolve indivíduos e instituições em todas as sociedades. ... Em suma, a construção da identidade está ligada à disposição do poder e de impotência em cada sociedade, sendo portanto tudo menos meras abstrações acadêmicas (SAID, 2007, p. 441s.).

Em suas observações, Said (2007) nos faz perceber como as sociedades dominantes criam as identidades que constituem o eu e o outro com propósitos dinâmicos de dominação e de poder. O mesmo pensamento pode ser levado aos grupos indígenas no Brasil, uma população reduzida, devido a sua heterogeneidade e dispersão, fora considerada uma categoria étnica transitória e fadada à extinção. Essas ideias de domesticá-lo, de tirá-lo da vida selvagem, catequizá-lo, negando-lhes suas línguas e culturas diferenciadas são reconhecidas desde o século XVI a partir dos missionários católicos, os quais educaram para a imposição de valores culturais alheios em detrimento de suas identidades.

Não obstante, voltando à questão do desconhecimento, da invisibilidade que por um longo período, à medida que a política colonialista na América subjulgava os povos indígenas visando integrá-los forçosamente a sua religião e economia. Souza Filho (2003, p. 78) comenta que a Carta Régia de 1808, por exemplo, dá continuidade a essa visão de integrar os indivíduos índios em acordo com o mesmo modelo europeu. Ela declarou guerra aos índios Botocudos do Paraná e deu autoridade para que seus perseguidores e captores pudessem escravizá-los por um período de 15 anos. Ao mesmo tempo, concedia oportunidade àqueles que desistissem da luta, se aldeando e submetendo-se às leis reais. Era desejo dos Estados nacionais, a integração desses povos de forma a reconhecer seus direitos individuais de cidadãos, sujeitos do direito com capacidade para negociar juridicamente. Por outro lado, esse reconhecimento individual negava os seus direitos coletivos. Uma perspectiva que levou ao genocídio, haja vista que, além da visibilidade, perdiam suas vidas ao reivindicarem seus direitos de grupo.

Em 1938, a expedição Nambikwara deixa Levi-Strauss exaltado, como se pode perceber em *Tristes Trópicos*, quando conta de suas experiências com os Bororos no Mato Grosso ao afirmar que: “Não há perspectiva mais exaltante para o etnógrafo que a de ser o primeiro branco a penetrar numa comunidade indígena [...]. Eu revivia, pois, a experiência dos antigos viajantes” (LÉVI-STRAUSS 1957, p. 346). A partir desse encontro, se tornou possível enfrentar a ideologia dominante da época, por meio da própria ciência, de que o pensamento das sociedades primeiras não era inferior ao da nossa sociedade.

Ao mesmo tempo, essa afirmação não foi assimilada pela política indigenista do Brasil em terras do Mato Grosso. Apesar de o lema ser pacificar os índios para que se contivessem os conflitos entre as companhias de colonização, o avanço de colonos, seringueiros, fazendeiros, garimpeiros e mineradores, invadindo terras indígenas de forma maciça, a partir do início do século XX, provocou a morte de muitos índios. Souza Lima (1987) comenta que todos os projetos indigenistas tinham por meta três objetivos:

1 °) abrir terras à colonização do interior, no sentido de viabilizá-la, ao pôr fim aos atritos entre os índios e brancos; 2°) realizar, tomando a expressão de o “extermínio da selvageria” (JORGE, 1909) em termos étnicos, bem entendido); 3°) conferir aos índios um papel em relação à nação (SOUZA LIMA, 1987, p.27).

A política de intervenção do Serviço de Proteção aos índios na ocupação e colonização das terras brasileiras não garantiu os territórios indígenas de serem invadidos e nem protegeu a vida dos índios como se propunha a partir do contato permanente e integração. Shelton H. Davis (1978, p. 29s) ao relatar o processo do milagre brasileiro e a sua repercussão para os índios sobreviventes no Brasil, utiliza a própria obra de Darcy Ribeiro (1957), chamando a atenção para o seu comentário ao tratar da desintegração desses grupos pacificados na virada do século XX para esclarecer sua denúncia de genocídio em massa ocorrida no país:

[...] Na virada do século, seu papel econômico era o de força de trabalho de reserva, ou de produtores especializados de certos bens comerciáveis. Eram uma minoria indesejável, restrita a segmentos de terras que antes ocupava ou expulsa de territórios que eram seus de direito, e forçada a vagar de um lugar para outro¹⁰ (RIBEIRO, 1957, p. 86 apud DAVIS, 1978, p. 29s).

Esses grupos invasores foram obtendo, durante várias décadas, títulos legais dessas terras e muitos índios, pacificados ou não, foram mortos pelas doenças dos não índios e, na maioria das vezes, os sobreviventes que ficavam eram marginalizados. Em 1968, houve uma “onda de corrupção burocrática que infestou então a administração do SIP”¹¹. Os funcionários do órgão aliados a grandes possuidores de terra cometeram várias atrocidades, época em que o SPI e o Brasil estavam sob domínio militar. Casos em que tribos inteiras foram massacradas por meio de ataques com metralhadoras e dinamite, presentes de alimentos envenenados como o açúcar contendo arsênico, além de estupro e assassinato de mulheres indígenas e indefesas. Averiguações acerca das denúncias resultaram no fechamento do SPI e o estabelecimento de um novo órgão do Governo que seria a Fundação Nacional do Índio FUNAI (DAVIS, 1978).

¹⁰ Ribeiro, Darcy. *Culturas e Línguas Indígenas do Brasil*, in *Educação e Ciências Sociais* (Rio de Janeiro, 1957), p 1-102.

¹¹ DAVIS (1978) cita em sua obra *Vítimas do Milagre – O Desenvolvimento e os Índios do Brasil*, Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1978, p.33: “o Relatório Figueiredo (1968). Segundo o autor: De acordo com um repórter presente à entrevista, a Comissão Figueiredo “ descobriu provas de ampla corrupção e sadismo, indo desde o massacre de tribos inteiras a dinamite, metralhadoras e açúcar misturado cm arsênico, até a remoção de uma garota de 11 anos da escola para servir de escrava de um funcionário do Serviço”. O mesmo repórter informou que dos 700 empregados do SIP, 184 eram acusados de crimes, 200 haviam sido demitidos e 38, fraudulentamente contratados, haviam sido afastados. (Paul L. Montgomery, “Killing of Indians Charged in Brazil”, *New York Times* (21 de março de 1968))”.

A pesquisa de Davis (1978), realizada em todo o percurso do processo, confirma que o inquérito foi concluído e que a comissão que investigou os fatos prometeu punir todos os criminosos envolvidos no escândalo do SIP e, além disso, afirmou que seriam devolvidas as terras adquiridas ilegalmente sejam elas vendidas ou tomadas dos índios. Chegou até mesmo a convidar organizações internacionais, a Cruz Vermelha Internacional dentre outras, a fim de que enviassem suas missões para investigar o Brasil e testemunhar as condições dos índios a partir de então. Um ato que, segundo Davis, enfraqueceu os protestos internacionais contra a política indigenista brasileira.

É interessante notar que, por curiosidade, este estudo procurou informações que envolvessem a demarcação de terras indígenas nesse período, Persegona (2008) observou que de 1968 até 1980 não se registrou nenhuma demarcação. Pelo contrário, no ano seguinte até 1988 foram demarcadas 50 áreas.

Souza Filho (2003) divide a ação da política indigenista brasileira e sua falácia integracionista em dois eixos: por um lado, uma total omissão, como se eles não existissem e, de certa forma, seriam assimilados pela sociedade e, por outro lado, propiciavam refúgios afastados que desconsideravam seus territórios ancestrais, fato que ocorreu principalmente na Amazônia brasileira.

Agora, sem mais nenhuma possibilidade de refúgio, as consequências da globalização que perpassou por todo um processo de mudanças econômicas da Amazônia, seja pela construção de sua famosa rede rodoviária, a Transamazônica, a expansão da mineração, a ascensão agropecuária, a construção de hidrelétricas, culminado com o desflorestamento da Amazônia brasileira, resultaram em modificações ambientais de certa forma irreversíveis.

Da expedição Nambikwara que emocionou Levi-Strauss para cá, são 87 anos de lutas contra os sangrentos massacres dos índios, verdadeiros genocídios e distorções da história na tentativa de submissão. Porém, apesar de todas as perspectivas negativas, de serem essas culturas vítimas de um etnocentrismo ainda arraigado que serve aos interesses do neoliberalismo, grupos da sociedade civil sensibilizados pela causa em conjunto com essas comunidades lutam em defesa de seu território, de sua cultura, e de seus direitos como povo autóctone. Nesse sentido, algumas vitórias foram conquistadas e uma das mais importantes foi a Constituição de 1988.

A Constituição Federal (1988) proporcionou um novo direcionamento político com vistas a regular as relações do Estado com os povos indígenas contemporâneos. Em seu artigo de Nº 230, pode-se perceber que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que

tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. O que pode ser considerado um avanço que permitiria a esses grupos o sentimento de pertença étnica à República Federativa do Brasil.

Sousa Filho (2003), ao fazer uma revisão de todas as constituições dos Estados nacionais latino-americanos reescritas desde a década de 80, percebe-as bem próximas com diferenciação de alguns termos como se pode ver em:

O Paraguai, por exemplo, além de reconhecer a existência dos povos indígenas, declara o Paraguai um país pluricultural e bilíngue, considerando as demais línguas patrimônio cultural da Nação (Paraguai, 1992, art. 140); a Colômbia estabelece que “o Estado colombiano reconhece e protege a diversidade étnica da nação colombiana”(Colômbia, 1991, art. 7º). Como um sinal dos tempos, as novas constituições americanas foram reconhecendo a sociodiversidade. O México (1992) assume que tem uma “composição pluricultural”; o Peru, em sua constituição outorgada em 1993, não vai tão longe e apenas admite como línguas oficiais, ao lado do castelhano, o quéchua, o aimará e outras línguas aborígenes; finalmente, em 1995, a Bolívia, com sua fulgurante maioria indígena, admite romper com a tradição de silêncio integracionista, e se define como multiétnica e pluricultural; e a Argentina determina a seu congresso o reconhecimento dos povos indígenas. Outras, embora não usem a palavra diversidade ou pluralismo, definem os direitos dos povos indígenas e os protegem, como a brasileira (1988) e a nicaraguense (1987) (SOUSA FILHO, 2003, p. 94).

Em que pese a análise acima, a Constituição Federal (1988) funcionou como um divisor de águas em oposição à legislação indigenista que incorporou a tese de que os contatos da sociedade indígena com uma sociedade mais abrangente fariam com que essa cultura, após o contato, se tornasse “menos” indígena e, portanto, “aculturados”.¹²

Santos (2003) comenta sobre a questão do conceito de cultura como um termo que, nas últimas décadas, passa a envolver o terreno explícito de lutas políticas. Uma definição reprodutora de concepções eurocêntricas de universalidade e de diversidade. Nesse sentido, se torna significativo retomar o histórico desse conceito.

Clarice Cohn (2001, p. 37) esclarece que a missão civilizatória ocidental, com enfoque evolucionista é fortemente criticada a partir da admissão do relativismo cultural, de forma que, a antropologia norte-americana e a inglesa recusam essas ideias antropológicas caracterizadas de pseudo-história ou história conjectural na tentativa de entender a diferença cultural. Nesse processo evolutivo do pensamento antropológico dessas duas nações, enquanto a primeira considera a cultura como um conjunto de traços que podem ser perdidos

¹² Ponto de vista incorporado pela legislação indigenista com relação à teoria da aculturação que seria muito questionada na década de 70 pelos antropólogos segundo Joana Fernandes em seu livro “Índio – Esse Nosso Desconhecido, Cuiabá: Editora da UFMT, 1993”.

ou tomados por empréstimo com populações limítrofes, a segunda, pensa a cultura como partes articuladas entre si que carecem de entendimento lógico.

Essa visão levou a noção de aculturação a qual os povos primitivos *não ocidentais*, *primitivos* estariam sujeitos. Está em jogo, aqui, uma oposição entre diferença e desigualdade. Na antropologia americana, cultura passa a ser definida como um conjunto de traços que podem ser perdidos ou tomados de empréstimo de populações vizinhas, enquanto a antropologia britânica a pensa como um sistema de partes articuladas entre si, cuja lógica própria deve ser entendida. Porém, essa visão de “traços culturais” que podem ser perdidos acaba por levar à noção de aculturação, ou seja, de um processo regressivo de perda cultural, a que os povos nativos (não ocidentais, “primitivos”) de todo o mundo estariam especialmente sujeitos. Passa-se, então, a se preocupar com o desaparecimento da diversidade cultural (COHN, 2001, p. 37).

Porém, esse conceito de cultura cristalizado é revisto a partir das discussões sobre etnicidade, quando entra em foco o conceito de cultura de Bart (1969), uma noção de que existem fronteiras que estabelecem limitações entre uma cultura. Clarice Cohn (2011) cita Carneiro da Cunha (1986) que explicita o pensamento barthiniano a partir do qual, o conceito de cultura deixa de ser a de traços constitutivos e passa a ser o estabelecimento da fronteira entre um e outro. Não importando mais a manutenção desses traços, mas sim, a manutenção da diferença que origina a identidade e que é estabelecida contextualmente por meio de traços maleáveis e flexíveis. Portanto, não se mantém a integridade da cultura, o que se deve manter e preservar é sua diferenciação em relação às outras. Essas fronteiras são traçadas por elementos cuja origem é cultural, mas são escolhidos em contexto (COHN, 2011, p.37).

No livro “A Sociedade dos Indivíduos”, Norbert Elias (1994) constata que a pressão dominante que impulsiona os grupos para a integração estatal faz com que às sociedades pré-nacionais, como as tribos, resultem como alternativas apenas a preservação de sua identidade, como espécie de peça de museu, engolfados na periferia de uma sociedade em desenvolvimento rápido, ou, até mesmo, a renunciarem a uma parte de sua identidade, o *habitus* tradicional dos indivíduos do grupo. Seria o caso de integração desses grupos em unidades preexistentes como o de um Estado nacional ou continental. Ao mesmo tempo, sua análise percebe casos especiais com uma terceira alternativa, ao observar que algumas sociedades pré-estatais poderiam ser encapsuladas por uma sociedade estatal forte e autoconfiante a ponto de tolerá-la em seu meio.

Essa observação final, ou seja, alternativas em casos especiais, vem a calhar diante de fatos concretos do próprio processo evolutivo da integração desses grupos étnicos. Nesse

caso, apesar de cinco séculos de contato, sofrendo estereótipos de serem selvagens, cruéis, traiçoeiros e preguiçosos, inúmeras sociedades indígenas persistem. Mesmo que sofrendo transformações decorrentes do próprio processo civilizatório, ainda que de formas diferenciadas da sociedade nacional.

Essa complexidade do processo histórico é percebida pelo referido autor em “Sociedade dos Indivíduos”. Ao analisar o processo de integração social, Norbert Elias (1994) conclui que: “O processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica sem que, no entanto, houvesse um planejamento específico nesse sentido” (ELIAS, 1994, p. 194). Segundo ele, haveria nesse contexto, o entrelaçamento de planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas, seja de modo amistoso ou hostil. Em decorrência, o resultado desse tecido básico de planos e ações isoladas poderia dar origem a mudanças e modelos impensados e não planejados por nenhuma pessoa isolada. Aí se encontra a ordem social que determina o curso da mudança histórica.

Não por acaso, Santos e Nunes (2003, p. 61) ao desenvolverem propostas que visam propiciar o debate em torno de multiculturalismos emancipatórios¹³ e escalas de luta contra a dominação defendem a tese de que:

Diferentes formas de opressão ou de dominação geram formas de resistência, de mobilização, de subjetividade e de identidade coletivas também distintas, que invocam noções de justiça diferentes nessas resistências e em suas articulações locais/globais reside o impulso da globalização contra-hegemonica.

Além disso, exemplificam em seus escritos a resistência à assimilação de povos indígenas, principalmente do Brasil e da Colômbia. Casos em que esses povos impuseram aos Estados Latino-americanos o reconhecimento da sua identidade de povo juntamente de seus direitos coletivos por meio de várias ações em que o multiculturalismo emancipatório foi primordial.

¹³ Em acordo com o pensamento de Santos e Nunes, 2003, p. 33 quando se referem ao multiculturalismo no sentido emancipatório: As versões emancipatórias de multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos. Estas concepções de multiculturalismo geralmente estão ligadas, como notou Edward Said, “espaços sobrepostos”, produtos das dinâmicas imperialistas, coloniais e pós-coloniais que puseram em contato metrópoles e territórios dominados e que criaram as condições históricas de diásporas e outras formas de mobilidade. A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de identidades, de justiça e de cidadania (...) (SANTOS; NUNES:2003, p.33).

1.4 Trançando a Palha: contando a história e os índios

Antes de relatar e discutir a expressão identitária dos índios em números, segundo o último censo brasileiro ocorrido em 2010, é necessário reconhecer que as culturas indígenas precisam lidar com a permanência e a mudança cultural. Seu contato com a sociedade não índia propicia aos indígenas desenvolver sua identidade atualizada como identidade contrastiva¹⁴.

Além disso, faz-se necessário uma reflexão acerca da influência da política indigenista para entendimento da história dos índios de Mato Grosso e a sua atualização no contexto regional. Compreender os povos indígenas do Brasil e, principalmente, do Mato Grosso, para este momento explorativo de pesquisa é condição *sine qua non*, haja vista que não pode haver respeito, tolerância e valorização da diversidade cultural se no senso comum perpetua-se o desconhecimento proporcionado por anos de invisibilidade desses povos.

A visibilidade alcançada pelos povos indígenas é uma conquista histórica recente, porém, como já aventado anteriormente, a luta é de longa data. O próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) afirma que “o Brasil deixa de ser um dos poucos países da América Latina que não investigava para os indígenas o seu pertencimento étnico, a língua falada no domicílio e a sua localização geográfica” (IBGE, 2010, p.15). Desse modo, o órgão censitário, pela primeira vez, não se recusa ao trabalho de pesquisa na dimensão ética com esses povos, reconhecendo-os como sujeitos históricos que são.

Em sua publicação *Características dos indígenas: resultados de universo*¹⁵, além das categorias citadas que são critérios para a identificação de população indígena presentes em censos nacionais de vários países do mundo, obteve informações de populações residentes nas terras indígenas sejam eles índios ou não, bem como, registrou a presença étnica fora de terras indígenas em seus resultados de universo.

Como critério para ser considerado indígena segundo o IBGE (2010), levou-se em conta o reconhecimento a partir da consciência da identidade indígena, de pertencimento de

¹⁴ Termo observado por Cardoso de Oliveira (2000, p.11).

¹⁵ “O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, dando continuidade à divulgação dos resultados do Censo Demográfico 2010, apresenta a publicação Características gerais dos indígenas: resultados do universo. Aprimorou-se a investigação deste contingente populacional, introduzindo o pertencimento étnico, a língua falada no domicílio e a localização geográfica, que são considerados critérios de identificação de população indígena nos censos nacionais de diversos países. Foi possível obter informações tanto para a população residente nas terras indígenas, quer sejam indígenas ou não, quanto fora delas. O Censo 2010 permite ter uma compreensão da grande diversidade indígena existente no Brasil e um melhor entendimento quanto à composição sociodemográfica deste segmento populacional” (IBGE, 2010, p. 9).

grupos diferenciados e do próprio reconhecimento desses grupos, haja vista que se tomou como referência a Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988; a Lei no 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio) e a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais), adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989.

Além disso, conta com o apoio de órgãos como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e com uma variedade de instituições especializadas na temática em questão, com vistas a proporcionar a inclusão desse segmento populacional em suas estatísticas.

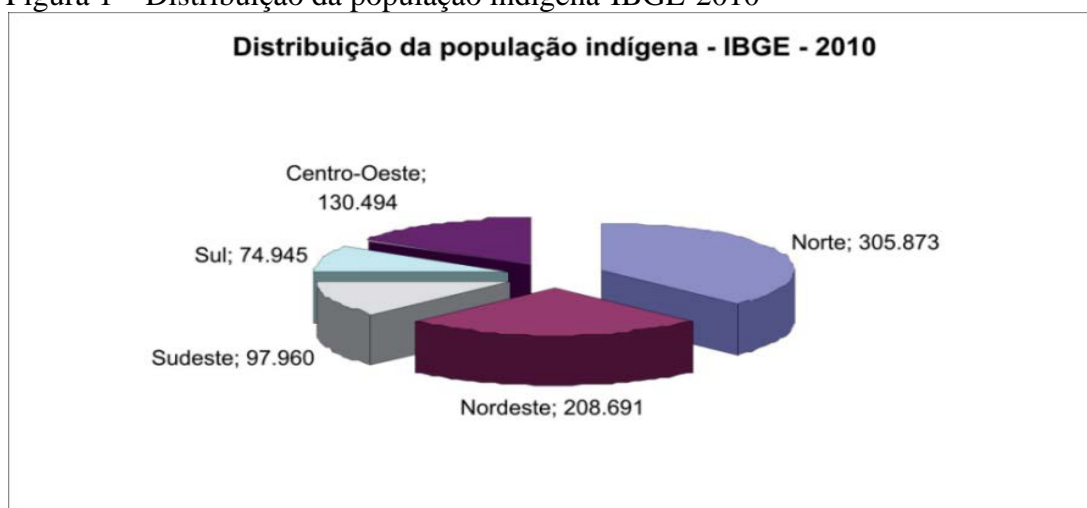
Nesse íterim, fez parte da pesquisa censitária da população indígena a pessoa, que residente ou não em terras indígenas, resultasse em declarante dessa etnia na investigação em relação à cor ou à raça ou, também, a pessoa residente em terras indígenas, que apesar de não se declarar indígena no que tange a cor ou raça, contudo se considerava indígena, de acordo com as suas tradições, costumes, cultura e antepassados.

O Censo Demográfico 2010 percebeu 817.963 mil indígenas no Brasil, o que representa 0,4% da população brasileira. Segundo o órgão, o país possui 305 etnias, cujo critério etnia ou povo se definiu pelas afinidades linguísticas, culturais e sociais.

Quanto ao critério linguístico, contabilizou-se cerca de 274 línguas indígenas faladas no Território Nacional. No que diz respeito à língua falada, o censo demonstrou que não falam a língua portuguesa 17,5% da população indígena do Brasil.

A região Centro-Oeste é a terceira maior em população indígena, a proporção é observada pelo gráfico na Figura 1. São 130.494 mil indígenas distribuídos em territórios do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal.

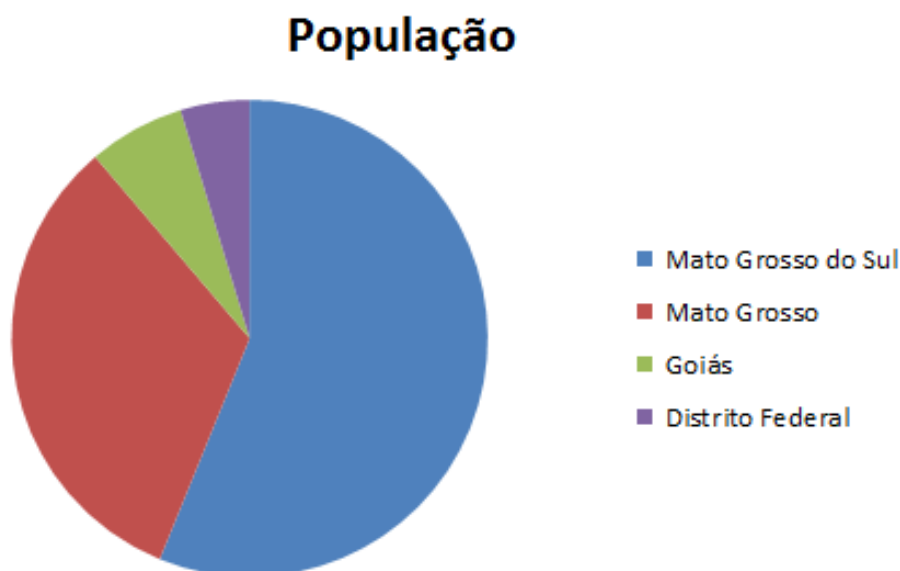
Figura 1 – Distribuição da população indígena-IBGE-2010



Fonte: FUNAI, [201-].

Para este estudo, além dos dados gerais, se fazem necessárias informações acerca do Estado de Mato Grosso. Com uma população de 3.035.122 milhões de habitantes, sendo que 43.580 mil deles se autodeclararam indígenas em um vasto território. O Estado de Grosso corresponde a uma área de 903.378.292 milhões de Km², faz parte da Amazônia Legal¹⁶ e, por conseguinte, compreende parte da região mais populosa em termos de etnias indígenas no país. Dentre os estados da Região Centro-Oeste, Mato Grosso é o segundo estado em maior população indígena, perdendo somente para o Mato Grosso do Sul como se pode ver pela Figura 2:

Figura 2 – População Indígena – Região Centro-Oeste



Fonte: FUNAI, [201-].

Portanto, na atualidade, o enfrentamento da transformação social desses grupos étnicos é inevitável, há grande dificuldade de manutenção da forma de vida tribal e nem todo índio parece desejar permanecer na aldeia. Um exemplo disso é o fato de que, cada vez mais as cidades tem sua população indígena em crescente aumento. No caso de Mato Grosso, de acordo com IBGE (2010), existem cidades como Campinápolis que possui 80% de sua população rural indígena, enquanto que no município 53% da população é indígena. Como se observa nas Tabelas 1, 2 e 3 abaixo que demonstram as maiores proporções de população indígena do país por domicílio em Mato Grosso:

¹⁶ Engloba nove estados brasileiros pertencentes a bacia amazônica estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Tabela 1 – Municípios com as maiores proporções de população indígena do País, por situação do domicílio Mato Grosso-2010 - Total

Total			
	Código	Município	%
1	5102603	Campinápolis	53,3
2	5106174	Nova Nazaré	38,7
3	5103858	Gaúcha do Norte	32,2
4	5103908	General Carneiro	28,4
5	5107578	Rondolândia	23,3
6	5100359	Alto Boa Vista	14,6
7	5107792	Santo Antônio do Leste	14,3
8	5107776	Santa Terezinha	14,0
9	5105309	Luciara	11,3
10	5107065	Querência	10,4

Fonte: IBGE, 2010

Tabela 2 – Municípios com as maiores proporções de população indígena do País, por situação do domicílio Mato Grosso-2010 - Urbano

Urbano			
	Código	Município	%
1	5105309	Luciara	11,1
2	5107859	São Félix do Araguaia	2,2
3	51033858	Gaúcha do Norte	2,2
4	5107776	Santa Terezinha	2,2
5	5102702	Canarana	1,8
6	5108857	Nova Marilândia	1,5
7	5106257	Nova Xavantina	1,0
8	5103361	Conquista D'Oeste	0,9
9	5101407	Aripuanã	0,9
10	5106455	Planalto da Serra	0,8

Fonte: IBGE, 2010

Tabela 3 – Municípios com as maiores proporções de população indígena do País, por situação do domicílio Mato Grosso-2010 - Rural

Rural			
	Código	Município	%
1	5102603	Campinápolis	80,0
2	5106174	Nova Nazaré	61,3
3	5101803	Barra do Garças	60,0
4	5103908	General Carneiro	53,4
5	5103858	Gaúcha Do Norte	48,3
6	5100359	Alto Boa Vista	37,1
7	5103700	Feliz Natal	34,8
8	5107792	Santo Antônio do Leste	32,3
9	5107578	Rondoândia	31,5
10	5102702	Canarana	27,3

Fonte: IBGE, 2010

O primeiro parágrafo do Art. 231 da Constituição Federal considera Terras Indígenas (TIs), terras tradicionalmente ocupadas por índios, terras por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação

dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Segundo o IBGE (2010), as Terras Indígenas (TIs) tradicionalmente ocupadas são resguardadas pela Constituição. O processo administrativo que regulariza esse direito está definido na Lei no 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio), e no Decreto nº 1775, de 8 de janeiro de 1996. As etapas de identificação e delimitação, demarcação física, homologação e registro de terras indígenas necessitam de estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais para que se fundamentem a delimitação de TI.

Depois de delimitada, esse ato demarcatório será definido por ato do Presidente da República. Após o término da conclusão de seus estudos pela FUNAI no Diário Oficial da União e a análise do Ministério da Justiça para a expedição da Posse Tradicional de Terras Indígenas, elas terão autorização para serem demarcadas (IBGE, 2010).

O número de terras indígenas e superfície, segundo a situação fundiária no Brasil em 2010 é de 505 TIs, perfazendo uma área de 106.739.926 ha o que compreende a 12,5% do território brasileiro. A Tabela 4 abaixo demonstra como esses dados estão distribuídos de acordo com as suas características, ou seja, em estudos, declaradas, regularizadas e reservas indígenas.

Tabela 4 – Número de terras indígenas e superfície, segundo a situação fundiária Brasil – 2010

Situação Fundiária	Terras Indígenas	
	Número	Superfície (ha)
Total (1)	505	106 739 926
Declarada	49	2 689 068
Homologada	27	4 761 768
Regularizada	405	99 240 743
Em processo de aquisição como reserva indígena	24	48 347

Fonte: IBGE, 2010

No que se refere às TIs tradicionalmente ocupadas, o Estado de Mato Grosso possui uma longa lista de terras que obedecem a esses quesitos. A observação dessas TIs no Estado já fornece uma ideia de quais e quantas são as etnias presentes na área, pelo menos, as mais reconhecidas, Como e pode ver pela Tabela nº 5:

Tabela 5 – Terras indígenas segundo a etnia, superfície (há), fase do procedimento e modalidade em Mato Grosso

Terra Indígena	Etnia	UF	Município	Superfície(ha)	Fase do Procedimento	Modalidade
Apiaká do Pontal e Isolados	Apiaká, Isolados	MT	Apiacás	982.324,0000	Delimitada	Tradicionalmente Ocupada
Apiaka/ Kayabi	Apiaka, Kayabi	MT	Juara	109.245,3822	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Arara do Rio Branco	Arara	MT	Aripuanã, Colniza	114,842,4748	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Areões	Xavante	MT	Água Boa	218.515,0000	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Areões	Xavante	MT	Água Boa	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Aripuanã	Cinta Larga	MT	Juína, Aripuanã	750.649,2650	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Baia dos Guató	Guató	MT	Poconé, Barão de Melgaço	19.216,9606	Declarada	Tradicionalmente Ocupada
Bakairi	Bakairi	MT	Paranatinga, Planalto da Serra	61.405,4605	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Batelão	Kaiabi	MT	Tabaporã, Nova Canaã do Norte, Juara	117.050,0000	Declarada	Tradicionalmente Ocupada
Batovi	Wauja	MT	Gaúcha do Norte	5.158,9817	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Cacique Fontoura	Karajá	MT	São Feliz do Araguaia, Luciara	32.304,7226	Declarada	Tradicionalmente Ocupada
Capoto / Jarina	Kayapó	MT	Santa Cruz do Xingú, São Jose do Xingu, Peixoto de Azevedo	634.915,2256	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Chão Preto	Xavante	MT	Campinápolis	12.741,8456	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Enawenê-Nawê	Enawenê-Nawê	MT	Comodoro, Juina, Sapezal	742.088,6783	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Enawenê-Nawê	Enawenê-Nawê	MT	Comodoro, Juina, Sapezal	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Erikpatsá	Rikbaktsa	MT	Brasnorte	79.934,8010	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Escondido	Rikbaktsa	MT	Cotriguaçu	168.938,4680	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Estação Parecis	Paresí	MT	Diamantino	2.170,0000	Delimitada	Tradicionalmente Ocupada
Estivadinho	Paresí	MT	Tangará da Serra	2.031,9414	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Eterãirebere	Xavante	MT	Novo São Joaquim, Santo Antônio do Leste, Campinápolis	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Figueiras	Paresí	MT	Barra do Bugres, Tangara da Serra	9.858,9291	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada

Terra Indígena	Etnia	UF	Município	Superfície(ha)	Fase do Procedimento	Modalidade
Hu' uhi	Xavante	MT	Paranatinga	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Irantxe	Irantxe	MT	Brasnorte	45.555,9500	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Isou' pá	Xavante	MT	Água Boa, Campinópolis, Nova Xavantina	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Japuíra	Rikbaktsa	MT	Juara	152.509,8800	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Jarudore	Boróro	MT	Poxoréu	4.706,0000	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Juininha	Paresí	MT	Pontes e Lacerda	70.537,5203	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Kapôt Nhinore	Kayapó	MT / PA	São Félix do Xingu, Santa Cruz do Xingu, Vila Rica	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Karajá de Aruanã II	Karajá	MT	Cocalinho	893,2687	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Kawahiva do Rio Pardo (restrição de uso)	Isolados	MT	Colniza	411.848,0000	Delimitada	Tradicionalmente Ocupada
Kayabi	Kaiani	MT /PA	Apiacás e Jacareacanga	1.053.257,6811	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Krenrehé	Krenák	MT	Luciara, Canabravo do Norte	6.400,0000	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Lagoa dos Brincos	Negarotê	MT	Comodoro	1845,0580	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Lago Grande	Karajá	MT	Santa Terezinha	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Manoki	Irantxe	MT	Brasnorte	250.539,8293	Declarada	Tradicionalmente Ocupada
Maraiwatsede	Xavante	MT	Alto Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, São Felix do Araguaia	165,241,2291	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Marechal Rondon	Xavante	MT	Paranatinga	98.500,0000	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Menkragnoti	Kayapó	MT	Altamira, Matupa, Peixoto Azevedo, São Félix do Xingu	4.914.254,8206	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Menkü	Myky	MT	Brasnorte	146.398,7469	Delimitada	Tradicionalmente Ocupada
Menkü	Myky	MT	Brasnorte	47.094,8647	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Merure	Boróro	MT	General Carneiro, Barra do Garças	82301,1363	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Nambikwara	Nambikwara	MT	Comodoro	1.011.961,4852	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Norotsurã	Xavante	MT	Água Boa, Campinópolis,	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada

Terra Indígena	Etnia	UF	Município	Superfície(ha)	Fase do Procedimento	Modalidade
Panará	Panará	MT /PA	Nova Xavantina Altamira, Matupá, Guarantã do Norte	499.740,0050	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Parabubure	Xavante	MT	Água Boa, Campinápolis, Nova Xavantina	224.447,3367	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Paresi	Paresí	MT	Tangará da Serra	563.586,5345	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Parque do Aripuanã	Cinta Larga	MT / RO	Juína, Vilhena	1.603.245,9806	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Parque do Xingu	Kisêdjê, Kayapo,	MT	Nova Ubiratã, Canarana, Feliz Natal, Gaúcha do Norte, Marcelândia, Paranatinga, Querência, São Felix do Araguaia e São Felix do Xingu	2.642.003,9374	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Paukalirajausu	Nambikwára	MT	Nova Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade	8.400,0000	Delimitada	Tradicionalmente Ocupada
Pequizal	Nambikwára	MT	Nova Lacerda	9.886,8211	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Pequizal do Naruvôtu	Naruvôtu	MT	Canarana, Gaúcha do Norte	27.980,0000	Declarada	Tradicionalmente Ocupada
Perigara	Boróro	MT	Barão de Melgaço	10.740,4115	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Pimentel Barbosa	Xavante	MT	Canarana, Ribeirão Cascalheira	328.966,4440	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Pirineus de Souza	Nambikwára	MT	Comodoro	28.212,2716	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Piripkura (restrição de uso)	Isolados	MT	Colniza, Rondolândia	242.500,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Ponte de Pedra	Paresí	MT	Campo Novo do Parecis, Diamantino, Nova Maringa	17.000,0000	Declarada	Tradicionalmente Ocupada
Portal do Encantado	Chiquitano	MT	Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade, Porto Esperidião	43.057,0000	Declarada	Tradicionalmente Ocupada
Rio Arraias	Kaiabi	MT	Marcelândia	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Rio Formoso	Paresí	MT	Tangará da Serra	19.749,4741	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada

Terra Indígena	Etnia	UF	Município	Superfície(ha)	Fase do Procedimento	Modalidade
Roosevelt	Cinta Larga	MT / RO	Espigão D'Oeste, Rondolândia, Pimenta Bueno	230.826,3008	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Roro-Walu (Jatobá/Ikpeng)	Ikpeng	MT	Paranatinga	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Sangradouro/Volta Grande	Xavante, Bororo	MT	Novo São Joaquim, General Carneiro, Poxoréo	100.280,3969	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Sangradouro/Volta Grande	Xavante, Bororo	MT	Novo São Joaquim, General Carneiro, Poxoréo	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Santana	Bakairí	MT	Nobres	35.470,7543	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
São Domingos-MT	Karajá	MT	Luciara, São Felix do Araguaia	5.704,8096	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
São Domingos-MT	Karajá	MT	Luciara, São Felix do Araguaia	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada Tradicionalmente Ocupada
São Marcos-MT	Xavante	MT	Barra do Garças	188.478,2600	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Sararé	Nambikwára	MT	Conquista d'Oeste, Nova Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade	67.419,5158	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Serra Morena	Cinta Larga	MT	Juína	147.836,1461	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Sete de Setembro	Suruí de Rondônia	MT / RO	Cacoal, Espigão D'Oeste, Rondolândia	248.146,9286	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Tadarimana	Boróro	MT	Rondonópolis	9.785,0000	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Taihantesu	Wasuru	MT	Nova Lacerda	5.362,3344	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Tapirapé/Karajá	Tapirapé, Karajáajá	MT	Luciara, Santa Terezinha	66.166,3050	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Tapirapé/Karajá	Tapirapé, Karajáajá	MT	Luciara, Santa Terezinha	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Terena Gleba Iri	Terena	MT	Matupá	30,588,8088	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Tereza Cristina	Boróro	MT	Santo Antônio do Leveger	0,0000	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Tereza Cristina	Boróro	MT	Santo Antônio do Leveger	130,575,1964	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Tirecatinga	Halotesu	MT	Sapezal	130.575,1964	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Ubawawe	Xavante	MT	Novo São Joaquim	52.234,4773	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada

Terra Indígena	Etnia	UF	Município	Superfície(ha)	Fase do Procedimento	Modalidade
Uirapuru	Paresí	MT	Campos Júlio, Nova Lacerda	21.680,0000	Declarada	Tradicionalmente Ocupada
Umutina	Umutina	MT	Barra do Bugres	28.120,0000	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Urubu Branco	Tapirapé	MT	Luciara, Confresa, Santa Teresinha, Porto Alegre do Norte	167.533,3271	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Utiariti	Paresí	MT	Campo Novo do Parecis, Sapezal	412.304,1958	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Vale do Guaporé	Nambikwára	MT	Comodoro, Nova Lacerda	242.593,0000	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Wawi	kisêdje	MT	Querência	150.329,1865	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada
Wawi	kisêdje	MT	Querência	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente Ocupada
Wedezé	Xavante	MT	Cocalinho	145.881,0000	Delimitada	Tradicionalmente Ocupada
Zoró	Zoró	MT	Aripuanã	355.789,5492	Regularizada	Tradicionalmente Ocupada

Fonte: IBGE, 2010.

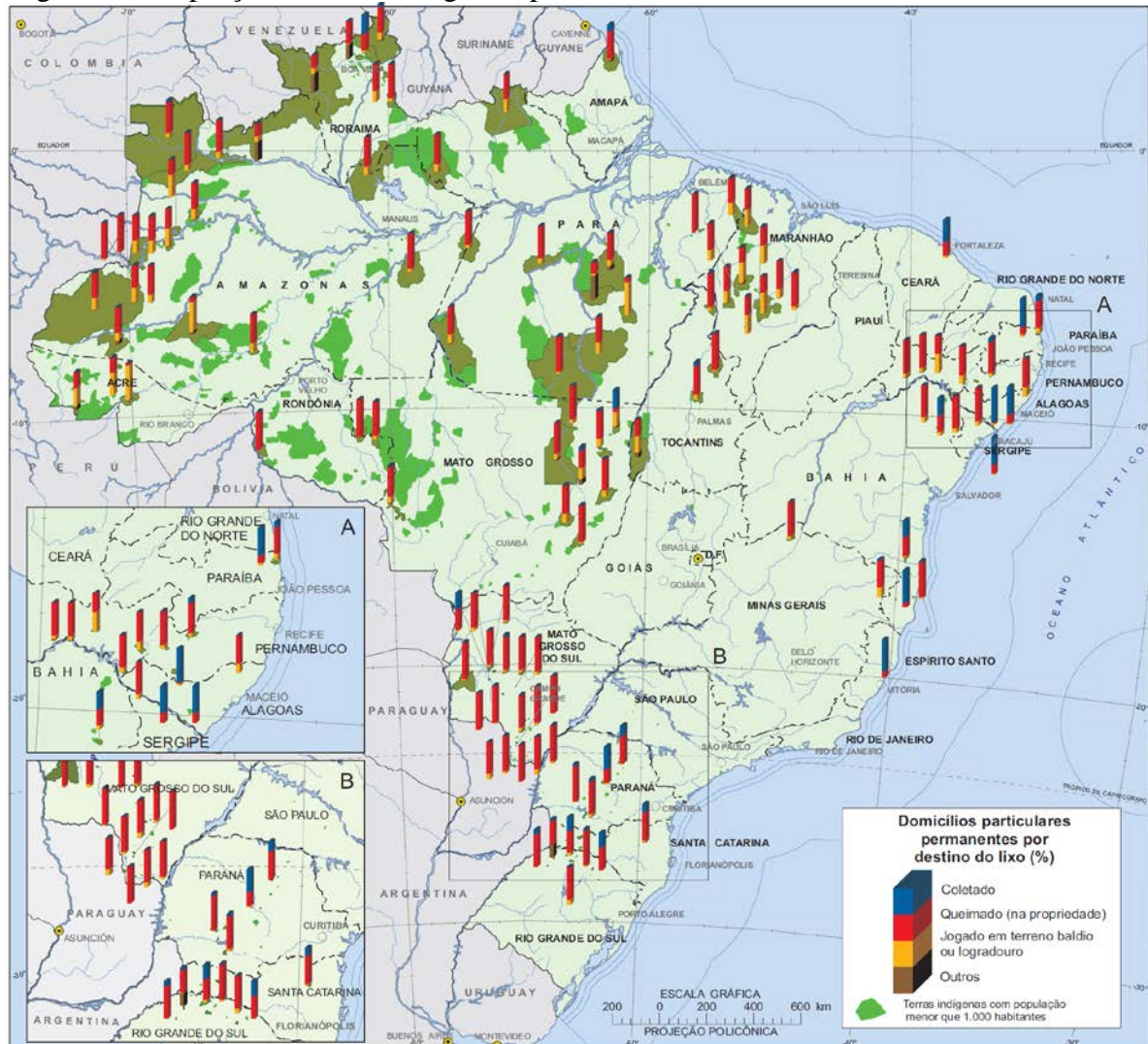
Um dos maiores problemas relacionados à mudança cultural, percebida como realidade nas reservas e terras indígenas, está ligado não somente a proximidade desses grupos aos empreendimentos agropecuários vizinhos e a efeitos de desmatamento ou a invasão de suas terras. A própria mudança no consumo de alimentos e produtos industrializados gera resíduos que não são naturais nessas áreas e, por conseguinte, a questão da educação ambiental deve ser tratada de forma a conter a produção do lixo produzido nas aldeias e seus modos de destinação.

Ao tratar dos problemas ambientais identificados nas terras indígenas e seus impactos sociais e ambientais, Gutierrez e Januário (2014) enumeram uma série deles que provocam modificações no meio ambiente e no cotidiano dessas comunidades indígenas.

Poluição do ar (provocada por fumaça das queimadas e agrotóxico levado pelo vento). Poluição das águas/rios (provocada pelos resíduos sólidos, mercúrio e agrotóxico levado pelas águas das chuvas). Desmatamento (destruição da vegetação natural, decorrente do processo de urbanização, comercialização dos recursos naturais e queimadas). Queimadas (oriundas por acidente, fazendas vizinhas, pessoas passando por estradas, roça de toco e caçada). Resíduos sólidos (provocado por aumento da chegada de produtos industrializados, como sacolas plásticas, baterias, pilhas, garrafas, vidros, metal, entre outros). Invasão da área por não indígenas (madeiros, garimpeiros e pescadores) (GUTIERRES; JANUÁRIO: 2014, p. 110).

O órgão censitário em questão fez um estudo detalhado e observou que 80,9% dos domicílios particulares permanentes que pertenciam as TIs teriam, como destino de seus resíduos sólidos¹⁷, ser queimado na Região Centro-Oeste (IBGE – 2010, p. 122). Observa-se que esse é um problema pertencente a quase todas as TIs como se pode observar pela Figura 3 do cartograma abaixo:

Figura 3 – Proporção de terras indígenas, por destino do Resíduos sólidos - Brasil-2010



Fonte: IBGE, 2010

Brandão (2009), ao tratar da ameaça da sociedade produtiva ocidental, em oposição às sociedades indígenas, de destruir a própria vida em todas as suas dimensões, faz a seguinte colocação:

¹⁷ Nota-se que, o IBGE (2010) não atualizou os termos resíduos sólidos, aplicando-o ainda em suas pesquisas o termo “LIXO” como presente em suas tabelas e pesquisas.

A consciência do homem produtivo/ocidental parte, ainda, de um duplo princípio único: ele é separado de todas as outras dimensões do mundo em que vive e é seu único senhor terreno. Tudo o mais decorre disso e faz pelo menos 500 anos que é sobre isso e as suas consequências que os indígenas estão falando (BRANDÃO, 2009, p. 41)

Brandão (2009) relata que há muito tempo os índios já lamentavam de forma profunda o que passou a acontecer com eles e seus mundos a partir da presença dos não índios. Na ideologia e filosofia dos aborígenes, por exemplo, eles se consideravam filhos da terra: “O que sabemos é isto: a terra não pertence ao homem. O homem pertence à terra. Isto é o que sabemos. Tudo está enlaçado, como o sangue que une uma família” (BRANDÃO, 2009, p. 20). Essa relação intrínseca entre o índio e a terra em que para ele a natureza é pensada como um símbolo e esse sentido simbólico remete a “algo essencialmente social” (Idem), demonstra a distância entre o pensamento selvagem e o pensamento ocidental; Segundo o autor:

Entre nós e a natureza, estabelecemos o fosso de uma dupla natureza, o que talvez nos torne o real mais realista e nos permita uma ciência provavelmente mais funcional do que a dos índios, mas nos impede de simbolizar qualquer relação com a natureza de um ponto de vista social. Nos somos os filhos de Prometeu, não eles (BRANDÃO, 2009, p. 20).

Se pensarmos sobre como o autor define o pensamento dos índios, dotados de um lado humano e de outro natural em que as relações estabelecidas entre “[...] os humanos e os outros seres de seu mundo são trocas porque são relacionamentos entre sujeitos de um lado e do outro [...] um mundo em que o homem se inclui justamente porque pode “trocar” bens, serviços e significados de alguma maneira” (BRANDÃO, 2009, p.21), quem sabe, nós, os “Filhos de Prometeu”, possamos nessa troca, aprender com eles a pertencer a terra e tratá-la de uma forma mais respeitável.

Questões ambientais requerem o tratamento iminente e é necessário que políticas públicas sejam desenvolvidas nesse sentido. Além disso, a própria comunidade pode desenvolver a sua luta por preservação de suas terras, sejam por meios jurídicos, políticos e, principalmente, por meio da sua própria cultura. Geertz (1989) alerta para o fato de que gradualmente, as sociedades tradicionais sofrem pressões econômicas e culturais que propiciam a gradual ressignificação cultural, desse modo, conhecimentos que são acumulados por séculos se transformam. Principalmente na forma como esses grupos se relacionam com a natureza e com os demais membros da sociedade como já foi descrito anteriormente.

É necessário que essas comunidades fiquem alerta. A construção de todas essas vias de defesa de direitos está ligada ao âmbito educacional e cultural. Estabelecer metas que

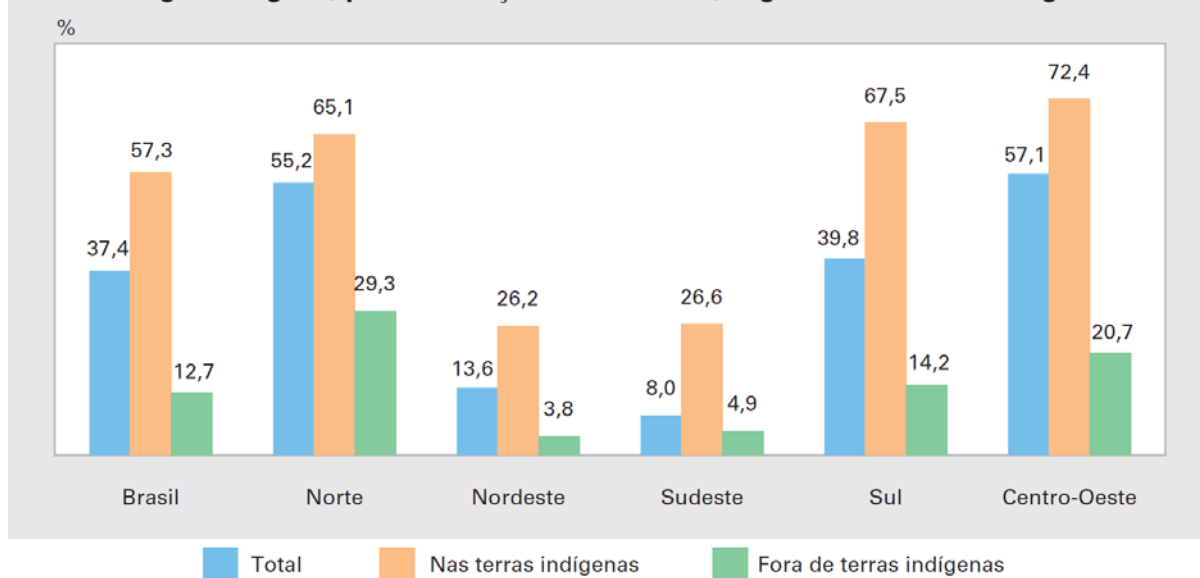
propiciem a contenção do avanço da poluição deve ser motivo de pesquisas e projetos de extensão de Instituições federais em nível superior e médio técnico, científico e tecnológico como uma obrigação científica, por exemplo, de forma a propor soluções à situação de degradação ambiental a qual as TIs estão expostas atualmente.

As pesquisas do IBGE 2010 indicaram o maior número percentual de pessoas indígenas de 5 anos ou mais que falavam a língua indígena, por localização de domicílio, segundo as Grandes Regiões. E no caso da Região Centro-Oeste, ela atingiu o percentual de 72,4%, como consta na figura 4 de falantes da língua indígena em Tis; Isto reflete a grande importância que é para educadores, sejam de universidades, ao tratar de currículos de formação de professores de línguas, por exemplo, seja para professores de educação não indígena, também, que diariamente, no estado de Mato Grosso, estão em contato com alunos de várias etnias próximas. O reconhecimento do bilinguismo dos alunos por esses professores é de grande importância para a compreensão não só do aluno, mas de toda uma cultura e comunidade a qual esse aluno pertence.

Um exemplo interessante está presente nas ações da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro UFRJ, a qual este estudo se desenvolve em Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Desigualdades Sociais. Ela novamente marca com seu pioneirismo ao inserir em seus programas e currículos de Curso de Letras as disciplinas de Cultura Indígena e Línguas Indígenas em seus novos projetos políticos pedagógicos de curso que foram reformulados no fim de 2015.

Figura 4 – Distribuição percentual das pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade que falavam língua indígena, por localização do domicílio, segundo as Grandes Regiões-2010

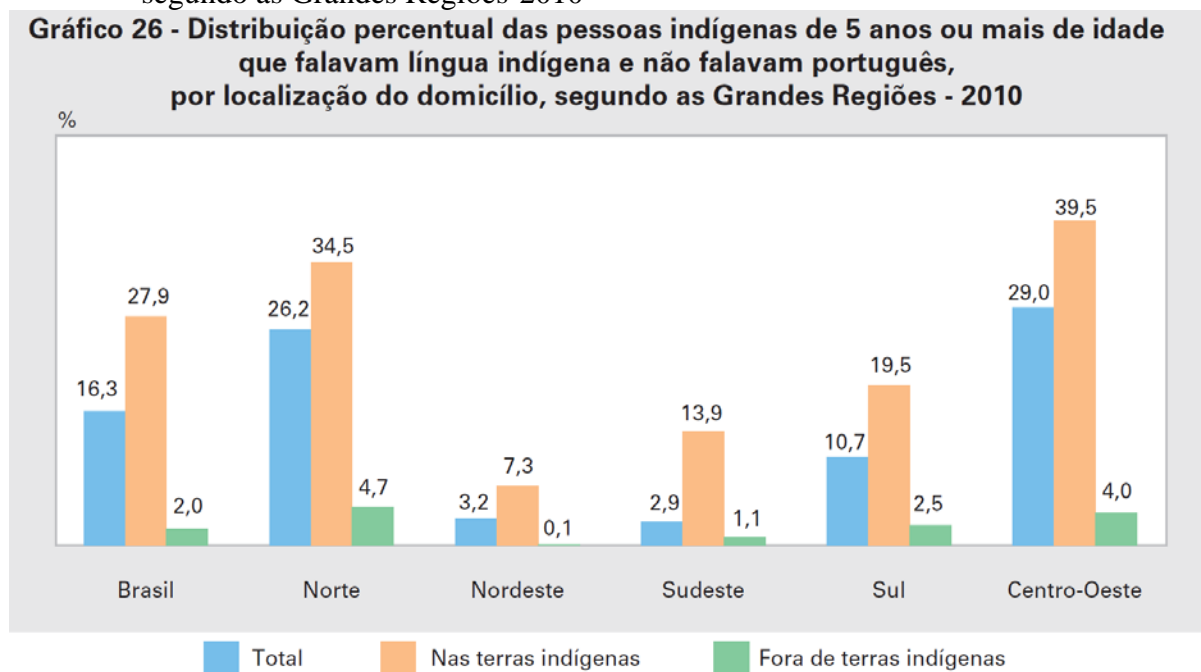
Gráfico 25 - Distribuição percentual das pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade que falavam língua indígena, por localização do domicílio, segundo as Grandes Regiões - 2010



Fonte: IBGE, 2010

Outro fato que deve ser tomado com bastante cuidado é o de que a Região Centro-Oeste, em comparação com as outras regiões, apresentou maior percentual de pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade que falavam língua indígena e não falavam português no domicílio, segundo as Grandes Regiões como mostra a figura 5. Um caso de reflexão para linguistas e afins, ou seja, onde mais se fala a língua indígena, menos se fala a língua portuguesa, há muitas informações contidas nesses dados que podem ser esclarecedoras e, na maioria das vezes, motivo de questionamento. Porém, para o que o trabalho se pretende, no momento, por exemplo, é interessante o dado observado em que 39,5 % das pessoas indígenas na Região do Centro-Oeste, de acordo com os critérios acima mencionados, não falam português nas TIs e apenas 4% não falam fora das TIs é um dado capcioso para esta pesquisa, à medida que pode responder a um dos empecilhos para se manter alunos em escolas fora das aldeias.

Figura 5 – Distribuição percentual das pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade que falavam língua indígena e não falavam português, por localização do domicílio, segundo as Grandes Regiões-2010



Fonte: IBGE, 2010

Retomando o conceito de cultura, baseado em Bart (1969), agregado ao termo etnicidade, em que se estabelece a fronteira entre um e o outro, a partir do qual se podem diferenciar os grupos étnicos, nos faz compreender a inevitabilidade da mudança cultural que é percebida como uma realidade, um fato. Todos os momentos de contato do índio com o europeu, seja ele colonizador ou religioso, provocaram verdadeiras transformações culturais.

Nos dias atuais, em muitos casos, encontram-se em situação de vulnerabilidade, com risco de morte. Estudos sociológicos e antropológicos permitiram uma maior visibilidade dessas interações sociais. Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas até aqui encaminham-se para o termo “eticidade”.

Cardoso de Oliveira (2000) considera dois aspectos teóricos presentes na definição do antropólogo norueguês Thomas H Eriksem (1991, p. 131). Segundo o autor citado por ele:

[...] etnicidade é uma propriedade de uma formação social e um aspecto de interação; ambos os níveis sistêmicos podem ser simultaneamente compreendidos. Secundariamente, diferenças étnicas envolvem diferenças culturais que possuem impacto comparativamente [cross-culturally] variável [...] sobre a natureza das relações sociais¹⁸ (ERIKSEM, 1991 apud CARDOSO DE OLIVEIRA: 2000, p. 9).

¹⁸ Refere-se a obra: ERIKSEN, Thomas H. (1991), “The cultural contexts of ethnic differences”. Man: Journal of the Royal Anthropological Institute, 26, 1.

Portanto, perceber a etnicidade sob o aspecto das interações sociais a fim de compreender as diferenças culturais desses grupos étnicos, não os tornando como um pacote único, possibilita a oportunidade de se dar visibilidade a esses grupos étnicos indígenas e (re) conhecê-los pela sua identidade/eticidade/nacionalidade. Fato incontestável de vitória para esses grupos ao se observar que o Censo brasileiro (2010) conta etnias e línguas, assumindo assim, sua visibilidade histórica.

No Estado de Mato Grosso foram encontradas 42 etnias segundo a FUNAI (2016) em uma população total de 25.123 mil pessoas que se autodeclararam indígenas, os abaixo listados correspondem às etnias do Estado do Mato Grosso: Apiaká, Arara, Aweti, Bakairí, Boróro, Cinta Larga, Enawenê-Nawê, Hahaintsú, Ikpeng, Irantxe, Juruna, Kalapalo, Kamayurá, Karajá, Katitaulú, Kayabi, Kayapó, Kree-Akarôre, Kuikuro, Matipu, Mehihakó, Metuktire, Munduruku, Mynky, Nfukuá, Nambikwára, Naruvôtu, Panará, Parési, Parintintin, Rikbaktsa, Suyá, Tapayuna., Tapirapé, Terena, Trumai, Umutina, Waurá., Xavante, Chiquitano, Yawalapiti e Zoró.

Cada uma dessas etnias acima denominadas tem impregnada na pele uma história específica de resistência aos avanços da frente de expansão de territórios que a eles pertenciam. Foram eles, em muitos momentos, obrigados a fugir ao contato com o não índio para evitar o seu genocídio, seja pela guerra bacteriológica ou pelo genocídio sob a forma de assassinato de grupos étnicos inteiros, como já relatado neste capítulo. Eles sobreviveram, existem, são brasileiros e devem ser reconhecidos como tal, tendo seus direitos garantidos por lei.

Não são mais simples grupos engolfados pelo Estado e sob a sua tutela, são sujeitos sociais, cidadãos brasileiros. A eles é dado o direito a todos os serviços prestados pelo Governo brasileiro aos seus cidadãos, sejam eles no campo da subsistência, educação, assistência médica e saúde, sanitária, segurança, justiça dentre todos os outros distribuídos aos seus iguais brasileiros não índios. Enquanto isto não acontece, políticas públicas diferenciadas continuarão a ser necessárias para o atendimento de grupos tão vulneráveis como os indígenas.

2 A TRAJETÓRIA DA LEI DE COTAS: A DISPUTA PELO DIREITO E PELO PODER DO TEXTO

2.1 O Guia: uma metodologia para a pesquisa

A decisão de perseguir um objetivo exige que tracemos o caminho mais adequado, num mapa de possibilidades. Há que se procurar por aqueles que já o percorreram. Por ele transitam vários autores que, antes de nós, demonstraram interesse pelas mesmas temáticas. Há que se encontrar afinidades.

Optamos por caminhar na rota de “Policy Cycle Approach” ou “Abordagem do Ciclo de Políticas” (ACP), uma abordagem sociológica formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, seguida de seus colaboradores. Foi escolhida por se constituir num referencial analítico em pesquisa educacional já reconhecido e utilizado por diversos países, haja vista ser uma pesquisa de cunho crítico-social da trajetória de programas e políticas educacionais desde a sua formulação inicial até a tradução das políticas em práticas:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 200, p. 49).

Os seus autores procuraram representar as influências originadas de intenções e disputas do processo político que envolve a produção de políticas públicas em educação, aprimoram a análise em uma versão mais refinada nesse âmbito no livro “Reforming education and changing school”, publicado em 1992 (MAINARDES, 2006, p. 49). Bowe & Ball rejeitam a separação das fases de formulação da política e de sua efetivação nos modelos de política educacional, haja vista que sua análise percebe, como tendência geral, na experiência de pesquisa em políticas educacionais, a ideia reducionista de que estão esses projetos fora do processo de gerenciamento da população, o que, por conseguinte, levaria à percepção de uma neutralidade que é inexistente. Segundo Ball:

O desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos. O vocabulário específico deve distanciar os pesquisadores de sua atividade, mas simultaneamente, também constrói um olhar fixo que torna a “paisagem do social” sempre mais visível. A ideia de que as

ciências humanas, como os estudos educacionais permanecem fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tem status neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso (BALL, 2016, p. 18s).

Nesse sentido, Ball durante o processo de defesa de seu método, observa com afincamento as características genéricas da modificação do setor público na Inglaterra por, aproximadamente, 15 anos até a conclusão de seu trabalho na década de 90. O autor procura compreender a transformação do setor público inglês com o objetivo de indicar o modo como tais mudanças específicas em educação fazem parte de um processo mais amplo e fundamental que, segundo ele, perpassa esse setor, ao partir do princípio de que a transformação a qual discute está ligada ao conceito de bem-estar público. Chama a atenção para a marca do neoliberalismo thacherista que possibilitou uma nova economia moral, resultado da pauperização das concepções morais da esfera pública.

As mudanças no setor de políticas educacionais na Inglaterra envolvem o neoliberalismo no país, haja vista, a influência da década de 90, quando se inicia a onda neoliberal absorvendo o resto do mundo. Conseqüentemente, essa política vem pautando as decisões na agenda econômica e provocam, no campo da educação, no mundo globalizado, uma soma de mudanças que indicam “o início do fim da educação pública em sua(s) forma(s) de “bem estar”. Um conjunto de novas relações desfocadas e de “interesses” no âmbito da política e da educação pública serão delineados” (BALL, 2014, p. 24).

Essa revisão da pesquisa em política educacional possibilitou a Ball (2006) chamar a atenção para a separação entre política e prática. A partir de então, esclarece que esse hiato propicia uma falha nas pesquisas. Pesquisadores preocupados com a justiça social, ao assumirem explicitamente ou implicitamente a falência de uma política pública entendem-na como uma falha de sua implementação por parte dos professores e da escola sem, ao menos, discutir a própria política.

[...] É óbvio que um grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma à política. Mas em alguns estudos, a política pode ser pensada como uma ausência presente e significativa. Ela é ignorada ou teorizada “fora do quadro”. Isso é o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como autodeterminados. Ou seja, como algo fora de seus contextos relacionais – como se não fossem afetados ou constrangidos pelas exigências de um currículo nacional, da LMS ou de competições locais. Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público. Em certo sentido, esse tipo de pesquisa desliza claramente de volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, “baseadas na culpabilização”, nas quais as

políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas (BALL, 2006, p.20).

Ball (2006) ressalta que tanto pesquisadores críticos como cientistas políticos são culpados por esse tipo de análise com um foco único. Ao mesmo tempo, não se pretende a desculpar a má prática. Afirma que seu interesse é questionar como o pesquisador desenha e foca seus estudos de política e que relação estabelece entre o desenho e o foco e as demandas interpretativas e contraditórias que passam a coexistir. Observa que há casos em que políticas não coordenadas e contraditórias agem conjuntamente. Esse fato foi diversas vezes percebido em várias fases da análise a que este estudo se propõe, como é o caso da política de educação indígena e a de educação técnica tecnológica. Disso a importância de se buscar resposta razoável e factível ao se considerar uma pesquisa política sem esquecer que outras políticas estão envolvidas no processo.

O autor observa um contraste dessas concepções políticas que agem conjuntamente, quando uma é percebida “clara, abstrata e fixa”, em detrimento daquela cuja concepção é vista como “desatualizada, incompleta, incoerente e estável”, o autor encara a primeira concepção de política como uma panaceia, ou seja, um remédio para todos os males, sejam quais forem os locais em que elas se apliquem, ainda que como processo da globalização projetado fantasiosamente por seus idealizadores. Em contraposição, compreende a importância das condições locais, sejam elas de recursos e históricas da segunda concepção que possibilitam a diferenciação. Estabelece relações entre esses conceitos de política e o modelo de pesquisa sobre política, dando ênfase à pesquisa que, em detrimento daquela que analisa um único nível, ou seja, a escola, a sala de aula e a direção local, sensibiliza-se pela dinâmica política nos níveis e entre eles, proposta de abordagem por ele denominada “trajetória política”, a ser apresentada adiante (BALL, p. 20, 2006).

2.2 Um Escopo do Mapa: compreendendo os cinco contextos da política

Traçar um mapa implica focar. A indicação dada pelos autores demonstra que o foco da análise de políticas públicas deve centrar-se na formação do discurso da política e sobre a ação interpretativa dos profissionais atuantes no contexto da prática.

A princípio, Ball e Bowe propõem a existência de um ciclo com três contextos principais pertencentes às políticas públicas: o contexto da influência, o da produção do texto

e o da prática, ou seja, cada um desses âmbitos se interliga entre si, contudo de forma não linear, nem no tempo e nem no espaço. No interior de cada um deles, existem grupos de interesses em conflito, verdadeiras relações de conjuntura em um círculo complexo em tensão permanente. Nesse caso, a fundamentação do método está consolidada pela ideia de que a política está além de processos e consequências: ela é texto e também discurso e ambos os conceitos se complementam e estão implícitos entre si. Em 1994, surgem mais dois contextos sugeridos por Ball, o dos resultados ou efeitos e o de estratégia política (MAINARDES, 2006). Esses contextos estão relacionados aos impactos e a retroalimentação da política observada.

Segundo Mainardes (2006), a percepção do contexto da influência está diretamente ligada aos discursos políticos originados desde o momento em que as políticas surgem. Para o autor, a construção desses discursos se dá por intermédio de ações políticas. Grupos de interesse e redes sociais tecerão as teias cujo objetivo é influenciar politicamente, no caso da educação, as suas finalidades sociais.

Desse modo, irão atuar tanto dentro como no entorno de partidos políticos, do governo e do próprio processo legislativo. Tal contexto, por sua vez, fornecerá as bases para a legitimidade dos conceitos que farão parte do discurso de base política. Estabelece-se, então, um verdadeiro embate em que arenas públicas, sejam por meios de comunicação social, sejam pelas comissões e grupos representativos que, possivelmente, funcionariam como nichos de influência articulada.

Além das já mencionadas, foi observada pelo autor, na ACP, a presença de influências globais e internacionais no processo de formação de políticas nacionais em educação. Ball (2006) cita Brawn and Lauer (1996, p. 4) quando afirmam que: “Conhecimento, aprendizagem, informação e competência técnica são as matérias- primas atuais do comércio internacional”. Ao tratar do processo da convergência política na educação, no que diz respeito à falta de pesquisas do papel nessa convergência do empréstimo de políticas, comenta que Lingard (1996, p. 11) já afirmava que: “A globalização da economia, particularmente, dos mercados financeiros reduz as opções políticas do Estado nação”. Por conseguinte, as preocupações e preferências locais seriam mediadas em uma interface de pressões e constrangimentos pelo relacionamento global/local no processo de políticas (BALL, 2006, p. 22).

Ademais, o autor percebe as influências internacionais tanto pelo fluxo de ideias, por meio de redes políticas e sociais que envolvem a sua difusão em escala internacional, quanto por “empréstimos” políticos e grupos de indivíduos que vendem soluções no mercado político

e acadêmico. Ressalta, também, a imposição ou o patrocínio de agências multilaterais, a exemplo da World Bank da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MAINARDES, 2006, p. 51).

Cabe lembrar que a leitura Ball (2006) é aquela referente à tradução de seu artigo escrito em 1997 - *Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Em um de seus livros recentes, dois capítulos são, pelo próprio autor, indicados para pesquisadores brasileiros que se afinam a sua temática de pesquisa: “Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal” (2014), em que o autor afirma a existência de um jogo de interesses e disputas por lucros do edu-business¹⁹ global em decorrência ao que já havia previsto anteriormente, acerca da influência do neoliberalismo e sua ação no gerenciamento educacional do Estado, o que se encontra agora na materialidade de seu texto atual como fato:

[...] na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda a parte. Como indiquei, a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas. O trabalho com políticas está também cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado (BALL, 2014, p. 222).

O contexto da produção de texto guarda uma relação simbiótica com o contexto da influência, porém, enquanto este se direciona a interesses de grupos e ideologias dogmáticas, aquele guarda uma articulação com a linguagem do interesse público em geral, como se pode perceber em:

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p. 12)

O autor nos esclarece que nesses textos estão impregnados os acordos daqueles que competem na militância pelo controle da produção do texto. Para compreendê-los, é imprescindível a análise do contexto em que foram realizados, de forma que eles sejam lidos a partir da sua enunciação. Disso importa a análise dos textos produzidos, como os Projetos de Lei que, durante 13 anos, percorreram os caminhos parlamentares para a política de reservas de vagas para pretos, pardos e índios, aprovada em 2012. Além disso, foram utilizadas

¹⁹ Ball, 2014. Se refere a (soluções empresariais para a educação).

entrevistas daqueles que participaram tanto como autores como também como críticos de textos políticos e documentos produzidos no período da aprovação da Lei.

O contexto da prática é o momento em que a política e esta se efetivam. Nesse caso, a segunda pode ser interpretada e recriada no “chão da escola”. Um ciclo em que esta proporciona seus efeitos e consequências, de forma tal que, a política original pode ser transformada e ressignificada. Mainardes (2006) comenta ser esse o ponto-chave das políticas consoante os autores da abordagem. Para eles, as políticas não são simplesmente implementadas. Nesse caso, Ball, em entrevista ao próprio Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009), afirma ser o termo “implementação” pouco produtor no contexto da ACP, segundo Ball.

O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (enactment). Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

Desse modo, o centro da análise no contexto da prática é o *locus* onde a política ocorre. Cabe ao pesquisador o mergulho na instituição que pretende observar a ponto de perceber nesse contexto, como já foi dito, a coexistência de todos os outros a ele anteriores, o contexto da influência, o da produção do texto junto ao contexto da prática imbrincados. É nesse ambiente que interesses diversos estarão em disputa.

Leituras serão realizadas da política a partir da realidade dos atores, sejam eles alunos, professores, direção, pais e a comunidade que envolve a instituição, no caso da análise da prática institucional. A história individual, ou até mesmo a realidade social dos sujeitos, far-se-ão presentes na ação prática, haja vista que os textos políticos são interpretações, não podendo, assim, ser controlados.

O quarto contexto é o dos resultados ou efeitos. Ball (2009, p. 306) os considera uma extensão da prática, diferindo efeitos de primeira ordem dos da segunda. Segundo o autor, os primeiros estão ligados a mudanças na prática ou na estrutura que são facilmente perceptíveis, como tentativas de mudança nas ações e comportamento dos professores/profissionais da

educação atuantes na prática. Já os efeitos de segunda ordem relacionam-se ao impacto dessas mudanças quando se observam padrões como acessibilidade, oportunidade e justiça social que ocorrem no contexto da prática, principalmente quando desempenho e formas de aprendizado são observadas.

O contexto que fecha o ciclo é o de estratégia política, que funcionaria como uma revisão a respeito das desigualdades sociais criadas ou reproduzidas pela política em investigação, com vistas a retroalimentá-la de forma a dirimir as desigualdades observadas:

O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES, 2006, p. 55).

Isso implica ao pesquisador, de acordo com Mainardes e Marcondes (2009) ao entrevistar Ball, seguir um caminho menos pragmático em busca de uma performatividade que não se preocupe tanto com a relevância de seus escritos, como de suas conclusões. Ball comenta sobre o excesso de soluções em trabalhos acadêmicos que, aparentemente, não impactam no mundo real e conclui que:

Seria mais honesto, realista e útil se mais pesquisadores e acadêmicos adotassem uma posição modesta e tentassem construir, desenvolver gradualmente, adicionar, acumular trabalhos que fornecessem um conjunto de ideias às quais as pessoas pudessem recorrer com relação à prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Descobrir os caminhos percorridos pela política pública a cada contexto da ACP é a proposta deste estudo que, desse modo, não intenciona buscar novas soluções para as dificuldades observadas, mas promover uma reflexão ou sensibilização a partir dessas práticas. O foco é, pois, relatar o que acontece na prática e, a partir dela, compreender a realidade.

2.3 O Estado e a Conjuntura Mundial: o contexto da influência de organizações internacionais nas ações afirmativas étnico-raciais

A afirmação de que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, Art. 1º) surge a duras penas. É o reflexo de todo o retrocesso e de toda a destruição e violação da vida e da dignidade humana ao qual o mundo foi exposto durante a Segunda Guerra Mundial. Em seu término, no ano de 1948, essa máxima estaria imantada nos desejos daqueles que sofreram e sobreviveram ao Holocausto na Alemanha nazista e compreende o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Declaração considera as consequências do desprezo pelos direitos do ser humano, resultantes da barbárie e pressupõe o ideal de um mundo em que “[...] Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ONU, 1948, Art. 2). Disso, a importância em se considerar, também, a essencialidade da proteção dos direitos humanos por força de lei. Uma proposta pela paz, na medida em que não seja mais necessário luta armada ou guerras no sentido de sobreviver à tirania e à opressão (UNIC/RIO/Janeiro de 2009, p. 2).

A divulgação da Declaração de Direitos Humanos foi solicitada pelas Nações Unidas a todos os países-membros, a fim de que o publicasse e o divulgasse, principalmente nas escolas. A luta conta a discriminação passa a ser árdua e os países-membros são incitados à transformação.

Em 1993, Viena na Áustria é o campo para o debate da II Conferência de Direitos Humanos e seu impacto sobre a indivisibilidade dos direitos humanos, sociais e culturais. Preceitos esses que compreendem tanto os direitos civis e políticos como os direitos econômicos, sociais e culturais. Essa indivisibilidade dos direitos pode ser percebida em seu artigo 5º, quando afirma:

Todos os Direitos do homem são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional tem de considerar globalmente os Direitos do homem, de forma justa e equitativa e com igual ênfase. Embora se devam ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados,

independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os Direitos do homem e liberdades fundamentais (UNESCO, 2003, p. 12).

Segundo Janusz Symonides (2003), o documento final da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, junho de 1993) destaca a extrema importância da educação, primando pela formação e informação pública acerca dos direitos humanos, a ponto de ser recomendada àquela década como uma das mais especiais em educação das Nações Unidas, haja vista que se proclamou por Assembleia Geral a “Década das Nações Unidas de Educação para os Direitos Humanos”, compreendida entre o período de 1995 a 2004. Em seu Plano de Ação para a Década, a maior preocupação era preparar instrumentos de ensino de direitos humanos que se destinavam aos grupos-alvo e os diversos níveis de ensino (UNESCO, 2003, p. 13).

Em seu artigo 19º a II Convenção de Viena considera a importância de se promover e proteger os direitos das minorias com objetivo de contribuir para a estabilidade política e social dos Estados em que elas se encontrem. Em consequência, a Conferência reafirma a obrigação desses Estados de se garantir às pessoas pertencentes a essas minorias, sem qualquer discriminação, todos os Direitos Humanos e Liberdades fundamentais (VIENA, 1993, p. 6).

No ano de 2001, a ONU, no intuito de chamar a atenção para questões contra o Racismo, Discriminação social e Xenofobia, chama a atenção para o *Ano Internacional da Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Todas as Formas de Intolerância*. Os títulos anuais específicos da ONU são mantidos como meio de se despertar a opinião pública mundial para as temáticas cujas conferências debaterão.

Nesse caso, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Todas as Formas de Intolerância surge da resolução (A/RES/53/132). Uma resolução realizada pela Assembleia Geral da ONU.

O Diplomata brasileiro, J.A. Lindgren Alves (2002), qualifica a Conferência de Durban das Nações Unidas contra o racismo de ser o primeiro grande encontro do século. Ao mesmo tempo, reconhece que ela foi, também, uma Conferência de grandes desentendimentos com o abandono das negociações pelos Estados Unidos e Israel. Apesar disso, várias foram as negociações para que ela se efetivasse, inclusive com a perda de boa parte do texto original com perda irreparável. As circunstâncias e controvérsias quase possibilitaram a inexistência de documentos finais em Durban:

[...] pode-se assinalar, por exemplo, sobre os temas das "medidas de prevenção, educação e proteção para erradicar o racismo" e das "estratégias para se alcançar a igualdade plena", que a expressão corrente ação afirmativa foi banida da Conferência, por mais que os movimentos negros – inclusive o brasileiro – e outros grupos organizados presentes ao evento a defendessem. E foi banida exatamente pelo país que a inventou, na linguagem e na prática: os Estados Unidos. Isso porque, como é sabido, ainda nos tempos do democrata liberal Bill Clinton, alguns Estados norte-americanos, começando pela Califórnia, já a haviam legalmente abolido. No Governo republicano, tal tendência deveria logicamente intensificar-se. Daí a objeção dos delegados norte-americanos sempre que ela aparecia. E de nada adiantou, para a linguagem dos documentos, a retirada dos Estados Unidos. Seus aliados mais fiéis presentes velaram zelosamente para que essa expressão, hoje universalmente consagrada, não reaparecesse em qualquer parágrafo (ALVES, 2002, p. 207s)

Apesar das críticas, o documento foi aprovado e o Brasil se torna signatário, o que o faz enfrentar questões de promoção de igualdade racial, utilizando-se de diversos instrumentos que promovam programas de ações afirmativas e, até mesmo, ações positivas no sentido da equidade e respeito à diversidade étnica racial.

2.3.1 A Convenção 169 da OIT: salvaguardar os direitos dos povos originários da terra

A Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) nasce da necessidade de revisão da Convenção sobre Populações Indígenas e Tribais, nº 107 de 1957. O direito internacional já se encontrava em processo evolutivo superior ao da década de 50, como afirma o próprio órgão:

No bojo da revolução social e cultural que ocorreu em quase todo o mundo nas décadas de 1960 e 1970, os povos indígenas e tribais também despertaram para a realidade de suas origens étnicas e culturais e, conseqüentemente, para seu direito de serem diferentes sem deixarem de ser iguais (OIT, 2011, p. 6).

Desse modo, pela percepção das várias mudanças no mundo, povos indígenas e tribais se levantam em luta pelo direito de visibilidade. Não se faz mais possível manter invisíveis grupos étnicos que buscam proteger seus próprios direitos, reivindicando-os. A própria OIT, cuja preocupação principal sempre esteve ligada as populações indígenas, haja vista serem elas a principal força de trabalho desde a época da colônia em várias regiões do mundo, reconhece a presença de um fundo tendencioso ao integracionismo e ao paternalismo na Convenção 107.

Um exemplo dessa constatação está presente no relato de Secchi, Darci *et ali* (2014), ao tratarem de iniciativas sobre a descolonização do saber em escolas indígenas no Mato Grosso. O autor e outros retomam a Convenção da OIT 107 por reconhecerem nela a origem do atual modelo de educação escolar indígena.

Segundo os autores: “naquele contexto, e sem nenhuma maquiagem, propôs-se às escolas indígenas a função de agências padronizadoras de identidades e disponibilizadoras de mão-de-obra” (SECCHI, 2014, p. 46). Citam trechos de dois Artigos da Convenção 107, o Artigo 24, que ressalta como objetivo do ensino fundamental: “o ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrarem na comunidade nacional” (grifo do autor) (SECCHI, 2014, p. 46s), e o Artigo 26 no item “I - Os governos deverão tomar medidas [...] com o objetivo de lhes fazer conhecer os seus direitos e obrigações, especialmente no que diz respeito ao trabalho e os serviços sociais” (SECCHI, 2014, p. 47s) (grifo do autor).

Do exposto, percebe-se uma perspectiva que, para Secchi *et al* (2014), acaba por se fazer explícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no artigo 79, no Parágrafo Primeiro. Quando a Lei preconiza que “seus programas serão planejados com a audiência das comunidades indígenas”. Uma legislação que reafirma sua origem colonial, impedindo a iniciativa com vistas a superar um modelo integracionista (SECCHI *et al.* 2014, p. 47).

Nesse ínterim, a OIT, ao invés de optar por rever diversas propostas acerca da revisão parcial da Convenção 107, preferiu utilizá-las sob a forma de Convenção Sobre os Povos Indígenas e Tribais em 1989. A adoção de novas normas se justificava pelo fato de se buscar a eliminação das normas anteriores.

As novas normas reconhecem os desejos dos Povos Indígenas e Tribais e, quando se trata de assumirem o controle de suas próprias instituições, formas de vida e seu desenvolvimento econômico, isso tem como resultado o fortalecimento de seus costumes, religiões, línguas e suas identidades como sinônimo de pertencimento ao Estado em que residem:

A Convenção dedica uma especial atenção à relação dos povos indígenas e tribais com a terra ou território que ocupam ou utilizam de alguma forma, principalmente aos aspectos coletivos dessa relação. É nesse enfoque que a Convenção reconhece o direito de posse e propriedade desses povos e preceitua medidas a serem tomadas para salvaguardar esses direitos, inclusive sobre terras que, como observado em determinados casos, não sejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais tenham, tradicionalmente, tido acesso para suas atividades e subsistência (OIT, 2011, p. 9).

Na perspectiva de superação das desigualdades, a Convenção 169 reconhece as condições desses povos ao não serem considerados em condições de gozar dos mesmos direitos humanos fundamentais na mesma proporção que os não índios restantes da população dos Estados em que se encontram. Desse modo, percebe suas leis desrespeitadas e a desconsideração de seus valores, costumes e possibilidades de futuro, quando, em sua Convenção de nº 169, a OIT assegura aos povos indígenas e tribais igualdade de tratamento e de oportunidades no pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos ou discriminação e nas mesmas condições garantidas aos demais povos (OIT, 2011, p. 9).

Participaram dessa Convenção as Nações Unidas, a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Organização Mundial da Saúde, o Instituto Indigenista Interamericano, com vistas a colaborar, cada um em seu nível de atuação, para a promoção e favorecer a aplicação das disposições propostas.

Com esse objetivo, a OIT chama a atenção dos governos de forma a garantirem os direitos desses povos dentro dos princípios fundamentais do trabalho, a fim de que lhes sejam garantidas as mesmas condições legadas aos não indígenas com trabalho decente e justiça social.

Um exemplo disso pode ser observado na Parte VI do texto da citada Convenção, cujo título é “Educação e Meios de Comunicação” em que se observa, no Artigo 26, a recomendação de quais “medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional” (OIT, 2011, p. 35).

Apesar de esse documento apelar para que os Estados-membros considerem urgência na ratificação da Convenção 169, é interessante notar que a Convenção 169, aprovada em 7 de junho de 1989, permaneceu no Congresso Nacional por longos treze anos, quando da aprovação pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, sua ratificação em 25 de julho de 2002 e vigência nacional em 25 de julho de 2003.

Porém, mesmo tardia, depois de ratificada, torna o Brasil participante no âmbito internacional e, portanto, comprometido a desenvolver políticas públicas que criem instrumentos para a redução das desigualdades às quais esses grupos étnicos estão expostos. Como consequência, ser signatário da OIT faz do Estado brasileiro responsável por suas recomendações e o reconhecimento étnico não pode mais ser subsumido da realidade brasileira.

2.3.2 A Reunião do Conselho: um encontro cerimonial dos clãs

O contexto da influência exige o retorno aos discursos da política de reservas étnicas de vagas em universidades públicas brasileiras. Para tanto, é necessário entender como eles se constituíram no decorrer do tempo. Portanto, a sua abordagem não se restringiu ao detalhamento histórico (como o já observado em algumas pesquisas acerca do tema), e sim, na escolha de um momento que representasse a época.

Pesquisar essas influências que resultaram das disputas e das intenções várias da sociedade no processo político de ações afirmativas requer o trabalho com o discurso que envolveu esse contexto, seja ele autóctone ou até mesmo tomado como empréstimo de outras experiências internacionais. Além disso, temos que compreender a participação de outros interesses, como por exemplo, a interface entre a política educacional e o neoliberalismo presentes na disputa, os acordos com organizações internacionais que instam os Estados a estabelecerem políticas de ações afirmativas que visam ao combate à discriminação racial, ao racismo, à intolerância diante do diferente.

A escolha se centrou, portanto, não em um caminho diacrônico da história dos fatos, mas no que foi dito e no vivido. Apesar de um espaço tão extenso, o estudo percorreu pela escolha dos discursos²⁰ que pululavam em momentos de grande expectativa pública com vistas ao observar o leque de grupos que disputam influenciar a definição e as finalidades sociais da política de educação em questão.

Um dos documentos que melhor se adapta à pesquisa desse contexto é a Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal (STF), que discutiu o sistema de cotas raciais em universidades públicas. A escolha se deve ao fato de as diferentes versões, sejam elas conservadoras ou progressistas, estarem presentes nesse documento audiovisual, posteriormente taquigrafado e editado para consulta, um trabalho magnífico, mas a ênfase da pesquisa é ao material audiovisual, já que por ele, se pode rastrear olhares, gestos e expressões que também são linguagens. Os debates ocorreram entre os dias 3 a 5 de março de 2010 e visavam subsidiar os ministros da Corte do STF no julgamento de dois processos que

²⁰ Foulcaut, “discurso concebido como conjunto de enunciados em que é possível definir as condições de sua produção” (IÑIGUEZ, 2004, p. 124).

contestavam a utilização de critérios raciais para o acesso a vagas nas universidades públicas. Essa audiência encontra-se publicada no site YouTube²¹ e no site do STF²².

Justamente na materialidade desse momento o texto da pesquisa vai dando a contribuição necessária para a contextualização histórica, visto que serão inserções que poderão colaborar com o melhor entendimento dos posicionamentos presentes no calor das discussões.

Na época, a convocação da Audiência Pública se deu pelo Ministro Ricardo Lewandowski, do STF, Presidente da Mesa e Relator da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, da qual era requerente o Partido Democratas - DEM, ajuizada com base no artigo 103 VIII, da Constituição Federal, e que figurava como requerido o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão da Universidade de Brasília (UNB) – CEPE, o reitor da UNB, Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília. Ademais, a Audiência Pública, também, iria subsidiar o julgamento do Recurso Extraordinário (RE) 597.285, do Rio Grande do Sul, cujo recorrente é Giovani Pasqualito Fialho e o recorrido é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O RE teve sua repercussão geral aceita pelo STF em 18/9/2009.

Da Corte, faziam parte o Ministro do STF, Ricardo Lewandowski; o Ministro do STF, Joaquim Barbosa; o Ministro Gilmar Mendes, Presidente do Supremo Tribunal Federal e do Conselho Nacional de Justiça; a Doutora Deborah Duprat, Vice-procuradora Geral da República,

Na abertura da audiência, o Ministro Ricardo Lewandowski, em seu discurso, elucidou dois aspectos a respeito da Constituição de 1988 como um divisor de águas em torno dos direitos dos cidadãos brasileiros. O primeiro, o de que:

[...] a Constituição de 1988 havia dado um extraordinário salto qualitativo ao superar uma democracia meramente representativa para ingressar no âmbito novo das relações entre o povo e o poder, que é exatamente a democracia participativa. Isso está consignando, com todas as letras, no artigo 1º, parágrafo único, da Carta Magna, que estabelece que o poder é exercido pelo povo através de representantes eleitos ou diretamente nas hipóteses em que a própria Constituição estabelece (STF, 2010, p. 3s).

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=audiencia+publica+cotas+2010>. Acesso em: 07 dez. 2016.

²² Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

Esclarece sobre a função da audiência pública e a justifica de acordo com a Lei 9.882/99, artigo 5º, I, o fato de ser facultado ao relator das ações de caráter objetivo, sobretudo das ações diretas de inconstitucionalidade, a convocação de audiências públicas para subsidiar os ministros em seu julgamento ou, em casos eventuais, convocar peritos, especialistas sobre a matéria. Nesse sentido, ressalta a importância da instituição do *Amicus curiae*²³ e do televisionamento das sessões de julgamento como parte do processo de aproximação da cidadania dos Poderes da República e, em especial, do Poder Judiciário. Enfatiza que é uma oportunidade de se ouvir não apenas a sociedade civil em geral, mas, também, os membros de outros poderes, bem como especialistas dos temas em questão.

No segundo aspecto, observa que as audiências públicas não são rotineiramente convocadas, mas em ocasiões especiais, quando o tema seja de grande relevância na sociedade. E a esse fato agrega a importância e oportunidade para o STF de ouvir não somente a sociedade civil em geral, porém os membros dos demais Poderes e os especialistas nos assuntos. Considera, portanto, o tema da reserva de vagas nas universidades públicas como um tema magno cuja decisão do STF deve ter a audiência da sociedade em geral dos cidadãos brasileiros.

O Ministro do STF, Joaquim Barbosa, ao receber o direito da palavra, comenta da sua satisfação de participar da cerimônia de abertura das audiências públicas que visam colher subsídios de expertos e representantes governamentais e da sociedade civil e comenta sobre a questão ser inédita na sociedade brasileira:

Este magno tema relacionado à questão da igualdade substancial ou da tentativa de inserção consequente de minorias no sistema produtivo e educativo do nosso país. Vejo como, extremamente alvissareira essa nossa primeira experiência, vejo como um encontro da sociedade sobre um tema sobre o qual ela nem sempre quis discutir com devida abertura (STF, 2010, p.7).

A partir de então, o Ministro Gilmar Mendes encerra a audiência de abertura elogiando o Relator, por entender que este tenha percebido o grau de controvérsia da temática e esforçou-se para deferir a audiência selecionando diversos participantes e diversos seguimentos a fim de trazer à Corte as visões múltiplas que possibilitem um julgamento reflexivo.

²³*Amicus Curiae* - Descrição do Verbete: "Amigo da Corte". Intervenção assistencial em processos de controle de constitucionalidade por parte de entidades que tenham representatividade adequada para se manifestar nos autos sobre questão de direito pertinente à controvérsia constitucional. Não são partes dos processos; atuam apenas como interessados na causa. Plural: *Amici curiae* (amigos da Corte). Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete.asp>>. Acesso em 7 dez. 2016.

2.3.3 O Discurso do Sábio: o parecer da Vice procuradora Geral da República

A primeira a se manifestar foi a Vice-procuradora Geral da República, a Doutora Deborah Duprat, que se optou por não fracionar o seu esquema racional do que significou a metáfora de “divisor de águas” presente no predicativo atribuído à Constituição de 1988 ao sintetizá-lo em seu parecer. A princípio, sua manifestação chama a atenção para as consequências das decisões que resultariam daquela audiência. Segundo ela, não se tratava simplesmente de decidir sobre os atos da UNB acerca da reserva de vagas em seu curso superior:

[...] Eu gostaria, portanto, de inserir o tema “cotas”! Dentro da Constituição – esse é o grande propósito ao final desta reunião – e lembrar que toda Constituição é, ao fim e ao cabo, uma ruptura com uma ordem anterior e um projeto de futuro para uma sociedade (STF, 2010, p.9).

Sua introdução ao tema, como ela própria afirma, encaminha-se para uma abordagem diferenciada de seu parecer já integrante dos autos daquela ação, porém complementar. Ela trata da ruptura no âmbito da Constituição de 1988. Nesse sentido, a Vice-procuradora Geral da República faz uma retrospectiva do pensamento filosófico, jurídico e político que consubstanciou o momento anterior à citada Constituição e posterior a ela.

Identifica o momento anterior à Constituição de 1988 nessas três vertentes específicas. Reconstrói o momento filosófico do período que remonta ao Iluminismo e ao que denominou período do racionalismo construtor kantiano. Explica que o conceito de sujeito kantiano é ideal, geral, sem qualidades, pois é a medida para todo homem.

Ao discutir sobre a vertente política da época, resgata os ideais da Revolução Francesa, não só pelo princípio da igualdade por ela proclamado, porém incisivamente, sobre a instituição do Estado-nação, pela Vice-procuradora, nomeado “cadinho de homogeneidade”, com a presunção de um povo único, em que os sujeitos compartilham a mesma história, cultura, língua e território.

Em sequência, questiona o expectador para a percepção da última vertente, ou seja, a do direito que, como repositório dos ideais desse período, busca a homogeneidade. Trata-se de uma garantia cujo princípio está ligado à igualdade formal, segundo ela: “um direito que é indiferente às diferenças” (STF, 20.0, p.11), e prega a igualdade de todos perante a lei. Nesse aspecto, retoma a lógica kantiana para no qual esse direito se inspira, uma vez que ela se

sustém nas leis da ciência natural, em que a observação da regularidade leva a leis gerais e universais.

Seu discurso se encaminha para a ruptura que culminou com o novo pensamento filosófico ao dar enfoque a Segunda Guerra Mundial, quando sob uma pretensa homogeneidade de uma sociedade nacional, esse ideário cai por terra. Sugere a possibilidade de ser esse grande drama o motor que propiciou a mudança das três vertentes pelas quais especifica o pensamento anterior à Constituição de 1988. Ao tratar da ruptura do pensamento filosófico alicerçado no constructo kantiano, enumera os pensadores que questionaram as verdades universais:

Na vertente filosófica, essa denúncia da colonização do diferente pelo sempre igual, que vem de Nietzsche, que vem de Heidegger, que vem de Foucault, Derrida, e vários outros, mostrando que essas grandes verdades universais sempre são um recorte eleito de uma realidade multifacetada, a realidade é extremamente plural para poder ser recortada em verdades universais (STF, 2010. p.11).

A Vice-procuradora vai tecendo sua linha de pensamento no sentido de aliar a nova vertente filosófica ao pensamento político da atual Constituição brasileira em contrapartida com a vertente política da Constituição anterior a 1988, produto da sociedade hegemônica que instituiu o Estado nacional:

Em relação ao Estado-nação, também, acabou-se com aquela visão quase naturalizante de que isso era a sequência natural das coisas; desfaz-se a visão, portanto; mostra-se que o Estado nacional é uma construção e essa homogeneidade foi produto de dominação. Um grupo que se sagrou vencedor e conseguiu impor sua língua, sua visão de mundo, sua cultura, portanto. Então, o Estado nacional é essa situação em que um grupo domina e impõe todos os demais valores que são, supostamente, compartilhados pela sociedade nacional (STF, 2010, p.11 e 12).

Alega que no âmbito do Direito surgem as denúncias dos movimentos sociais que questionam a ideia de igualdade formal de todos perante a lei que, para ela, de certa forma, desfavorece os excluídos, os “diferentes”. Cita o feminismo na década de 60 que, segundo a Vice-procuradora, é uma década pródiga em movimentos reivindicatórios de justiça acerca dos diferentes. Enumera os movimentos que surgiram na época e que considera dentro dessa especificidade como o movimento dos homossexuais, movimento dos negros e dos índios, haja vista que, de acordo com ela, essa igualdade formal os desfavorece.

Relata que se denunciava, também, que o Direito não era alheio às diferenças e nunca o foi. Apesar de tê-las tratado com rigorosidade e cuidado, ele elegeu um modelo que interessava à classe dominante antes da Constituição de 1988, quando então o Direito se

utilizava de classificações binárias: de um lado positivo listava o Homem, Heterossexual, Branco, Adulto, São, Proprietário; do outro, um lado negativo: Mulher, Homossexual, Negros e Índios, Crianças e Idosos, Doentes, despossuídos. Para Deborah Duprat, essa foi a escolha do Direito no período anterior à Constituição de 1988:

O sujeito de Direito, portanto, desse período, tem cara, sexo, cor, condição financeira. Ele é homem, masculino, heterossexual, branco, proprietário, são e adulto. Esse é o sujeito de Direito da sociedade hegemônica. Aos demais, o Direito coloca um determinado dado que o desqualifica perante o Direito: a mulher em relação à sua incapacidade relativa; até pouco tempo atrás, os índios, que só conseguiam a sua possibilidade de ingresso na sociedade nacional quando se livrassem da sua identidade. Então, era o fenômeno da antecipação que permitia ao índio fazer parte da sociedade nacional (STF, 2010, p. 14).

Dentro dessa perspectiva, o discurso da Vice-procuradora vai abrindo o véu da ideologia do projeto social hegemônico, demonstrando que aqueles listados ao lado negativo da classificação binária eram invisíveis ao Direito. Aqueles cuja presença no espaço público não era permitida e que só lhes cabia o confinamento em espaços determinados, como guetos. Exemplifica sua fala com a mulher, no ambiente do lar, deficientes mentais em hospitais ou sanatórios, crianças deficientes em escolas particulares, e afirmando, assim, uma sociedade segregadora, que oculta os seus diferentes de forma a torna-los invisíveis.

Nessa parte de sua explanação, demonstra como a Constituição atual brasileira propiciou a ruptura com esse pensamento hegemônico, uma vez que resgata a multiplicidade de diferenças na realidade social:

O que acontece com a Constituição de 1988? Ela vem reconhecer exatamente o caráter plural da nossa sociedade nacional. Diz isso expressamente nos artigos 215 e 216, quando trata da cultura e dos grupos formadores da sociedade nacional; fala dos negros, dos índios, dos afrodescendentes e, espalhada no texto da Constituição vários dispositivos, que vão tratar especificamente da mulher, das pessoas portadoras de deficiência, dos índios, dos remanescentes de quilombo, das crianças, dos idosos, enfim, é uma Constituição que recupera o espaço ontológico da diferença (STF, 2010, p.14).

A oradora chama a atenção para o grande desafio presente nesse contexto de ruptura cuja intenção é passar de uma sociedade hegemônica para uma sociedade plural, na qual os espaços públicos estão alocados pelo sujeito de direito da sociedade anterior.

Recupera a presença de cotas na nova Constituição como solução, exemplifica com a possibilidade de cotas para mulheres em cargos públicos presentes nela e no mercado de trabalho e também de pessoas portadoras de deficiência e justifica que as cotas “antes de atentar contra o princípio da igualdade – realizam a igualdade material; por outro lado, elas

são a porta de entrada para que estas instituições assumam o caráter plural” (STF, 2010, p. 15).

Relembra que o suposto saber considerado universal presente na universidade e veiculado por ela é o saber do grupo hegemônico. Afirma que não deve haver equívocos, que tal grupo, por muito tempo, logrou esse espaço. Confirma essa situação ao chamar e enfatizar a avaliação que alicerçada no mérito, a meritocracia, por sua vez, privilegia esse tipo de saber. Percebe a política de cotas como uma medida que permite o pluralismo nas diversas instituições nacionais como uma forma de inclusão:

[...] É uma política onde as diferenças se encontram e se celebram, ao contrário da sociedade hegemônica, que confina os diferentes aos espaços privados. Então diferentemente do discurso de que a política de cotas cria diferenças, castas, ela inclui, traz para o espaço público essa multiplicidade da vida social (STF, 2010, p. 15).

Ao tratar do incômodo social que as cotas com recorte étnico-racial provocam, a Vice-procuradora da República contesta a visão positivista naturalizante de raça. Reconhece que a raça não existe em termos da perspectiva da visão biológica, como o próprio Supremo já havia afirmado anteriormente, porém percebe o racismo na questão discursiva ideológica presentes na atual sociedade ao comentar:

[...] o Ministro Maurício Corrêa falou expressamente: o racismo persiste enquanto fenômeno social. A raça, portanto, entra naquela questão do "Ludwig Wittgenstein²⁴", é questão de linguagem, é questão de como o conceito é ressemantizado, reformulado e apropriado por todos, por quem olha e vê naquilo, raça, e por quem é vítima e colhe aquilo, também, como projeto de mobilização (STF, 2010, p. 16).

A magistrada contesta também a visão positivista naturalizante de miscigenação, na medida em que a percebe como uma construção, como uma engenharia social para as colônias, uma estratégia de povoamento, alegando que o casamento inter-racial das leis que as permitiam era apenas aceito para homens, e não para mulheres brancas. Elucida seu discurso com o texto de Casa Grande & Senzala, de Gilberto Freire, como marco da miscigenação que não condizia com a realidade, considerando que no país, em 1945, constava no propósito de uma lei de migração o estímulo à vinda de trabalhadores europeus no intuito de preservar e desenvolver a composição étnica da população. Relembra, também, em seu parecer, o fato de a própria abolição da escravatura ser condenada pela nossa intelectualidade (STF, 2010, p.17).

²⁴ Ludwig Wittgenstein (1889-1951), afirmou: Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu Mundo. (WITTGENSTEIN, 1994). Em outras palavras, você vê o que a sua linguagem permite que você veja.

Finaliza seu parecer colocando em destaque a questão considerada por ela mesma como a mais incômoda: o critério do auto reconhecimento adotado para que o cidadão possa concorrer às cotas. Afirma ser este o único possível, justificado pelo fato de a sociedade hegemônica por permanecer no poder e decidir sobre quem teria ou não direitos. A esse respeito, sustenta:

Numa sociedade, apenas numa sociedade hegemônica, é que o grupo que tem o poder tem o poder também das classificações e das definições. De estabelecer fronteiras, de dizer quem está dentro e quem está fora, numa sociedade plural cada um tem essa possibilidade de dizer quem é. E afirmar quem é traz consequências muito além do mero ingresso numa universidade, do mero ingresso no concurso. Afinal, dizer que você é negro traz consequências posteriores ao ingresso, traz consequências para o mercado de trabalho e isso a pessoa vai ter que carregar. [...] Então, o estelionato não é tão fácil, ou não é essa coisa tão rasa como se pretende fazer crer (STF, 2010, p.18).

Ao se referir ao estelionato, a magistrada se opõe ao pensamento de que as cotas étnico-raciais seriam uma indução à falsa concepção da inconstitucionalidade de forma a obter vantagens para afrodescendentes.

Aqui sintetizado, encontra-se o fio condutor do pensamento da Vice-procuradora da República com seu parecer, durante a Audiência Pública do STF, que iria consubstanciar, teoricamente, dois processos contra universidades públicas brasileiras que haviam instituído sistema de cotas raciais em 2010. Como já demonstrado, o que estava em jogo seria a repercussão social do caso. Na sua concepção, isso se deve ao fato de que a depender da decisão tomada pelo STF na época, ações afirmativas, por intermédio de políticas públicas, seriam decorrentes dessa decisão. Uma possibilidade de redução das desigualdades pelo acesso ao ensino superior e, por conseguinte, a esse filão de poder que, como a própria Vice-procuradora da República afirmou, estava nas mãos da sociedade hegemônica que precedeu as Constituições anterior a de 1988.

2.3.4 Um Único Rio e Várias Aldeias/Ilhas: manifestação dos diversos seguimentos da sociedade

A intervenção da Doutora Débora Duprat, Vice-procuradora Geral da República, foi seguida de vários participantes representativos do pensamento da sociedade brasileira acerca de ações afirmativas étnico-raciais. Foram três dias de audiência audiovisuais gravadas e

taquigrafadas em Ata Pública. Doravante este estudo colocará os participantes que mais se destacaram divididos em categorias temáticas, segundo o próprio crivo da pesquisa, com o objetivo de confrontar as opiniões constantes no processo de participação do *Amicus curiae*.

2.3.4.1 Cotas étnico-raciais & Cotas sociais

O Senhor Miguel Ângelo Cançado, Diretor Tesoureiro do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), também elogia a atitude do Supremo ao convocar a Audiência Pública e elucida que até então aquela Corte era apenas conhecida por integrantes da comunidade jurídica, e que naquele momento ela se aproximava da sociedade.

Esclarece que a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) não adotou posição quanto ao mérito da discussão posta na ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) tratada na audiência. Desse modo, registra o fato de a Ordem não questionar, em absoluto, a causa, objeto das discussões ao se referir ao mérito da ADPF por razões, segundo ele, “endêmicas, históricas e mesmo a realidade atual do racismo no Brasil” (STF, 2010, p. 21). Não descarta o posicionamento da Vice-procuradora Geral da República quando da questão “farsa da igualdade no País”²⁵, porém apenas a aventando como uma possibilidade. Ressalta que o que lhe importa como representante da Ordem é apenas e tão somente a efetiva sintonia com a Constituição das ações afirmativas como a estabelecida pela UNB.

O bacharel fez questão de frisar que o momento não era de polarização de opiniões. Afirma a proximidade da OAB para com os movimentos sociais e, a partir de então, levanta a questão de que as cotas raciais deveriam ser substituídas por cotas sociais como defende o próprio partido requerente, o DEM:

De modo que a discussão que se trava aqui, e conforme posto na petição estabelecida pelo Partido Democratas, parece que não se deve ter análise da matéria sob uma ótica maniqueísta, do bem e do mal.[...] Parece-nos à instituição que aqui represento, a Ordem dos Advogados do Brasil, que tem absoluta sintonia, absoluta sinergia e proximidade com os movimentos sociais, com as reivindicações das minorias, com os movimentos das minorias, mas há de se estabelecer mesmo- é isso que se espera, e com certeza o fará o Supremo Tribunal Federal, a Ordem tem certeza que fará -se a condução que se deu ao acesso à instituição de ensino pelos afrodescendentes, pelos negros no Brasil, é a mais adequada nesta dicotomia entre racismo e a questão social, como defende, aliás, o partido Democratas, ou seja, o não estabelecimento de cotas raciais, mas sim, o estabelecimento de cotas sociais (STF, 2010, p. 21).

²⁵ Refere-se a Mito da Democracia Racial

Salienta que, apesar de não se posicionar em relação à decisão do Supremo sobre a ADPF em questão, confiando na decisão de justiça do STF, sua intenção enquanto representante da Ordem é levantar a discussão acerca da pertinência de seu posicionamento por cotas sociais, como afirma ser o posicionamento do partido Democratas (DEM).

A Senhora Roberta Fragoso Menezes Kaufmann, advogada do Partido Arguente, afirma a existência da miscigenação no Brasil em contrário do ocorrido nos Estados Unidos. Coloca como desafios para o que denomina ações afirmativas racialistas no Brasil a própria definição de negro no país. Refere-se ao processo de cotas da UNB como um tribunal Racial em pleno século XXI. Defende as cotas sociais ao justificar a proporção de 70% de pobres negros na estatística populacional brasileira. Uma escolha, segundo ela, que evitaria pagar um alto preço pela racialização:

O que se discute nesta ação é se a imposição de um Estado racializado, ou seja, se o racismo institucionalizado, quando a segregação de direitos vai se dar com base na cor da pele, é a medida mais adequada, mais exigível e mais justa para a construção de um país melhor e solidário, porque, no fundo, é isso que todos nós queremos (STF,2010, p.79).

Ao se pronunciar sobre o mito da democracia racial, a defensora do DEM deixa claro que ele é obviamente um mito por não ser implementado em sua totalidade, porém afirma que “pode ser considerado por análise como mentira ou um ideal a ser alcançado” (STF, 2010, p. 84).

O Senador Demóstenes Torres, Presidente da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado Federal, fez um discurso de forma a questionar um tratamento diferenciado para os negros e, além disso, sugere que essa discriminação positiva²⁶ pode resultar em totalmente contrária no futuro. Lembra que: “a tradição que nós temos no Brasil, desde 1831, toda e qualquer lei feita no Brasil foi em uma única direção: ou minimizar os efeitos da escravatura ou combater o racismo no País” (STF, 2010, p. 120). Questiona como consequência da ação afirmativa de cotas étnico-raciais, a possibilidade de reavivar o sentimento racista e de ódio da cor negra.

Por conclusão, falando em nome do Senado, afirma que ele pretende descobrir, com a ajuda do STF, qual o caminho a seguir no Brasil: “se nós devemos acudir os negros ou devemos acudir todos os pobres brasileiros, inclusive os negros?” (STF, 2010, p. 132).

²⁶ Robert Castel (2008) Conceitua a discriminação positiva e a discriminação negativa. A primeira tende a buscar o equilíbrio a partir da percepção de que aqueles que têm menos devem receber mais e a discriminação negativa como fator de exclusão.

Após o parlamentar, procedeu-se a leitura de um texto elaborado pela Professora Yvonne Maggie, antropóloga brasileira, que não pôde comparecer a Audiência, também corrobora o pensamento do Senador. Na visão da educadora, “haverá um peso substancial contido na política de cotas raciais ao se colocar a responsabilidade das mudanças em ombros já tão sofridos e tão despossuídos em nossa sociedade” (STF, 2010, p. 166). A justificativa de sua afirmação consiste na observação de seu trabalho junto às escolas públicas do Rio de Janeiro, local onde considera presentes os estudantes mais pobres do estado. Relata que esses alunos, uma grande expressão da diminuta parcela dos jovens deste país que, ao concluírem o ensino médio, estarão aptos às cotas raciais. Para a professora, esses estudantes estão desvirtuados do sentimento da diferença racial:

Nelas existe entre os estudantes um sentimento de igualdade forjado no dia a dia da vida escolar e um desprezo em definir as pessoas a partir da cor da sua pele. Ao longo de minha vida de pesquisa nessas escolas do Rio de Janeiro, perguntei aos jovens estudantes se na escolha de seus namorados ou amigos levavam em conta a cor. A maioria esmagadora respondeu que isso era irrelevante. A observação de campo ao longo dos últimos cinco anos do cotidiano dessas escolas mostra, além disso, que os estudantes, como a maioria dos brasileiros, preferem não levar em consideração a cor na hora de escolher os amigos ou parceiros. São estudantes misturados na cor, fruto do que já foi detectado ao longo dos últimos censos, o aumento dos casamentos mistos em relação ao total de casamentos (STF, 2010, p. 166).

No texto, a educadora, direcionado aos ouvintes (por meio do seu texto lido na audiência) o questionamento a respeito de “qual o sentido de se escolher uma política que se defina raça como critério de distribuição de justiça e definição de cidadania?” (STF, 2010, p. 167). Argumenta que as leis raciais seriam criadas a fim de submeterem apenas os jovens pobres presentes em escolas públicas.

Tal discurso, evidentemente, estimula a sociedade a olhar atentamente para esses jovens e crianças pertencentes a camadas mais baixas da população brasileira, levando-a à compreensão de que se a política visasse a proporcionar oportunidades de acesso ao nível universitário aos pobres. O efeito seria radical, de forma a “colorir o cenário claro e rico das salas de aula das universidades públicas” (STF, 2010, p. 167). Com a vantagem, afirma a professora Yvonne Maggie, de os estudantes não se sentirem obrigados a se definirem e, ao mesmo tempo, não necessariamente definiriam o outro pela cor de sua pele. Para ela “bastaria oferecer cotas para estudantes pobres porque eles são majoritariamente pretos e pardos, com a vantagem de não carimbar em suas testas a marca da cor e o estigma que certamente lhes será imposto” (STF, 2010, p.169). Com o fim da leitura do referido texto, o senador encerra sua arguição.

Da mesma forma, o senhor George de Cerqueira Leite Zarur, antropólogo e professor da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, esclarece que os conflitos étnicos são estimulados por colonialistas europeus e norte-americanos. Revela que, em recentes reuniões da American Anthropological Association, a questão central consistiu no intenso emprego de antropólogos em unidades do exército norte-americano no Iraque e no Afeganistão, com o fim de dividir as populações locais.

O estudioso denuncia que no Brasil o racismo tem sua origem em décadas de investimento financeiro maciço de fundações norte-americanas em ONGs e movimentos sociais. Ele estaria em acordo com premissas básicas presentes na cultura norte-americana em detrimento da nossa, por conseguinte, a ferir a identidade nacional brasileira, resgatando a norte-americana. A seu ver:

[...] enquanto a nossa mestiçagem característica da nossa identidade é condenada, o universalmente repudiado “separated but equal” segregacionista é promovido a virtude democrática. Trata-se de um processo, como o descrito por teóricos anticolonialistas como Franz Fanon, em que os colonizados passam a se ver através dos olhos colonizador, consideram-se inferiores, rejeitam sua identidade e pensam e agem como seus modelos europeus e norte-americanos (STF, 2010, p. 177).

O Antropólogo não aceita a ideia de discriminação positiva. Para ele, “toda discriminação é negativa” (STF, 2010, p. 175). Acredita que o que está em jogo é a imposição de mais um crime de racismo com a coautoria do Estado que deveria combatê-lo com leis penais. Desse modo, assevera:

Se negros e pardos são a maioria dentre os pobres, serão eles os maiores beneficiários de políticas sociais de combate à pobreza que atinjam a todos os brasileiros, sem a necessidade da introdução do racismo travestido de política de Estado. Boas escolas públicas e cotas sociais, não cotas raciais, é que democratizam o acesso à educação superior (STF, 2010, p. 175).

Em síntese, essas manifestações representam o posicionamento que se polarizou a respeito do pensamento de cotas sociais em detrimento das cotas raciais. Na série de sínteses das manifestações seguintes, estarão presentes as favoráveis a cotas étnico raciais, como é o caso do senhor Mário Lisboa Theodoro, Diretor de Cooperação e Desenvolvimento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que inicia seu discurso informando que a pesquisa a respeito da desigualdade racial no Instituto tem dez anos e que surgiu a partir de Durban. Informa que pouco se tinha de estudos sobre a temática. Para o orador, nesse ínterim, os dados, números observados em relação às desigualdades raciais no país foram

contundentes para expressar o que o diretor do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) denominou “nossa tragédia”:

As desigualdades raciais continuam se reproduzindo a cada geração, mantendo uma significativa e perversa estabilidade e dando ao Brasil, a despeito de sua pujança econômica, o título de País mais desigual das Américas, infelizmente. Essa desigualdade continua mesmo com o crescimento econômico; mesmo com performances econômicas bastante significativas. Esse é o grande desafio que me parece ser colocado (STF, 2010, p. 69).

Ao demonstrar, com base nos dados das pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que a desigualdade social tem grande significância pela presença do fenômeno racial, o discursador afirma que, apesar das melhorias após a Constituição de 1988, decorrentes de políticas públicas sociais de universalização, como o acesso aos serviços públicos, os negros se encontram em desvantagem em relação aos brancos.

De acordo com as pesquisas realizadas, cita que “alunos negros matriculados no ensino fundamental são menos estimulados e sofrem mais discriminação nas escolas. [...] a mortalidade materna em negras é três vezes maior que em brancas” (STF, 2010, p. 71). Comenta que no Sistema Único de Saúde, mulheres negras realizam número menor de consultas médicas por motivo gestacional e são as que menos realizam pré-natal. Acredita que a discriminação negativa para com os jovens negros assediados pela polícia é maior. Demonstra, com dados contundentes, a ineficácia das políticas universais quando se trata da desigualdade originada pela discriminação (STF, 2010, p. 72). Para o representante do IPEA:

A discriminação é um fenômeno social ativo no Brasil e precisa ser enfrentado. Está sempre presente no cotidiano brasileiro e estreitando as oportunidades, ou seja, o que nós queremos dizer é que a discriminação racial reforça os padrões de exclusão da sociedade brasileira, e é um obstáculo à ascensão social da população negra à maior integração da sociedade nacional. Ela impede essa discriminação, o exercício da desigualdade (STF, 2010, p.72).

Na sequência, comenta que a vulnerabilidade a que os negros estão expostos, seja pela fome, miséria, falta de abrigo é naturalizada de forma tal que a desigualdade é vista a partir do preconceito racial e não se discute essas questões (STF, 2010, p. 72).

Afirma que havia uma expectativa institucional de que, quando os primeiros resultados acerca das pesquisas da questão racial fossem divulgados, a sociedade iria se pronunciar, discutir o assunto. Porém, antagonicamente, ela se calou. Para ele, um silêncio que demonstrou o quanto a sociedade é preconceituosa (STF, 2010, p.74).

Ainda ao discutir sobre a naturalização da miséria dos negros, o representante do IPEA se posiciona a favor de políticas complementares, denominadas políticas afirmativas justificadas pelos pesquisadores como políticas de valorização da igualdade entre negros e brancos (STF, p. 73. 2010). Realça a política de ações afirmativas por cotas raciais, como se pode perceber em:

Entre essas políticas, uma que é a mais presente hoje é a questão da ação afirmativa, a questão das cotas no ensino superior - desculpe - elas são a ponta de lança das ações afirmativas no Brasil, são feitas a partir das universidades e constituem o principal mecanismo de equalização de oportunidades, nessa sociedade nossa que convive com preconceito e discriminação racial em diferentes instâncias (STF, 2010, p. 73).

Comenta que as cotas são apenas mecanismos de ajuste, a fim de equalizar o acesso às universidades. Desse modo, assevera que o sistema serve apenas para se entrar na universidade, e não para sair dela. Sustenta que os dados demonstram que os negros têm mais portas fechadas que os brancos em termos de oportunidades e, portanto, alcançar a igualdade presente na Constituição como um dos preceitos fundamentais requer essa equalização de oportunidades (STF, 2010, p.74).

O Senhor Erasto Fortes De Mendonça, Doutor em Educação e Coordenador-Geral de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), ressalta que a Secretaria Especial de Direitos Humanos não aceita a correção desse débito do Estado via segmentos vulneráveis economicamente, mesmo que se encontre nesse grupo grande representatividade de população negra. Ela compreende a especificidade da discriminação racial, ressalta o coordenador:

Não parece ter o mesmo significado no Brasil ser branco pobre e negro pobre, uma vez que este é discriminado duplamente pela sua condição socioeconômica e pela sua condição racial. O racismo não pergunta às suas vítimas a quantidade de sua renda mensal (STF, 2010, p. 47).

A Senhora Maria Paula Dallari Bucci, Secretária de Ensino Superior do Ministério da Educação, em contrapartida, sustenta a tese de que a melhora no sistema educacional como um todo refletiria na melhora da situação atual de defasagem. Ao se comparar dados educacionais de negros e brancos, segundo ela, observa-se pelos dados educacionais desses grupos, que mesmo se considerando uma melhora educacional como um todo no Brasil, constata-se a inexistência de mudanças para a defasagem entre negros e brancos, pois:

[...] existe uma distância histórica no campo da educação, e essa distância se reproduz ao longo dos anos [...] há uma distância que permanece intocada nos últimos 20 anos [...], a simples passagem do tempo não muda o estado de coisas. Essa desigualdade no campo educacional é permanente e tende a se perpetuar. Portanto, se as políticas públicas, se os governos pretendem atacar esse problema, é preciso assumir a necessidade de se fazer uma reflexão (STF, 2010, p. 52s).

A secretária recomenda que, além da questão do acesso, fazem-se necessárias políticas de acompanhamento pós-acesso. Segundo ela, a questão não seria apenas receber os alunos, mas considera de grande importância o cuidado depois desse acesso. Afirmar ser necessária a compreensão de que a presença desses alunos se deu por caminhos diferenciados e a universidade cabe lograr a diplomação desses estudantes. Considera que, em um espaço de uma geração, serão esses estudantes diplomados que irão influir na sociedade, gerando a igualdade social almejada.

A proponente faz um recorte interessante em sua análise. Ao querer acentuar a legitimação das ações afirmativas, em especial as que possuem corte racial, quando afirma: “menos pelo passado e mais pelo futuro” (STF, 2010, p.54). Isso por considerar que a intenção é a reprodução de um quadro de inclusão por uma sociedade plural e participativa, por um direito dos negros, sob a forma de acesso especial e a inclusão na sociedade brasileira.

A última manifestação para o tema em questão é reservada para o Ministro Luís Inácio Lucena Adams, Advogado-Geral da União. Por escolha da pesquisa, enquanto houver considerações pertinentes suas às objeções contundentes por ele percebidas em oposição à política de cotas, cujo fundo teórico compartilhado é comum, ele será o último manifestante presente no texto presente.

Ao iniciar a sua fala, ressalta a delicadeza dos debates sobre o crivo da consciência nacional. Já em início, retoma o mote da discriminação racial, comparando a grande proporção de sua secularidade com a popularidade que o tema apresenta.

Acrescenta que: “a Constituição Federal de 88, preambularmente, exaltou a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceito” (STF, 2010, p. 25). Outrossim, exalta a Constituinte por sua forma contundente de verbalizar o inconformismo em que se encontrava a nação em relação à forma como se perpetuavam as desigualdades originárias da cultura do preconceito racial.

O magistrado chama a atenção para o fato de as medidas repressivo-punitivas de atitudes discriminatórias não susterem a busca pela igualdade material. Exalta uma ação de vanguarda do Estado no sentido de promover política de superação de hábitos com vistas a se

evitar que a discriminação racial seja percebida como produto de um determinismo social que não pode ser apagado.

Justifica a constitucionalidade das ações das universidades públicas brasileiras por elaborarem iniciativas de forma pioneira e arrojada que se consubstanciaram em reserva de vagas e especifica juridicamente nos artigos constitucionais a sua legitimidade:

Em boa hora as universidades públicas fizeram uso de sua autonomia, prevista no artigo 207, caput, da Constituição Federal, criando um programa de inclusão que se impôs dentro das balizas da proporcionalidade, artigo 5º, LIV, da Constituição, para reverenciar uma leitura igualitária, artigo 5º, II, do princípio da meritocracia, artigo 208, V, de modo a implementar valores sociais proclamados pela Constituição Federal, artigos 1º e 3º da Constituição (STF, 2010, p. 26).

Em seu parecer, o Ministro vai de encontro a objeções referentes ao pensamento de que a desigualdade é social e, por conseguinte, a discriminação racial não seria impeditiva do usufruto do direito ao ensino superior. Segundo ele, nesse pensamento, a raça não seria fonte de geração de algum tipo de discriminação que fosse capaz de colocar obstáculo ao acesso de negros no ensino superior. Nessa visão, há a percepção de que se a população negra não acessa a universidade e a posições sociais mais elevadas, e isso se deve a sua situação econômica precária. Fato que, para o Advogado-Geral da União, consubstancia-se em um grave erro de perspectiva, haja vista que se apresenta como uma visão reducionista da problematização que envolve a discriminação racial, além de representar o que denomina um modo de subversão dos próprios objetivos da política de reserva de vagas. Para ele, diante desse determinismo histórico de grande desigualdade, cabe a necessidade de se estabelecer medidas compensatórias, medidas essas que sejam:

[...] consubstanciadas tanto em ações distributivas quanto de, inclusive, destinadas a integrar a comunidade negra a todos os campos de expressão humana, e não apenas à seara econômica. Na verdade, a desigualdade econômica, considerada como um problema isolado, recebeu soluções diversas ao longo do texto constitucional, reunidas essencialmente no capítulo relativo aos direitos sociais. A discriminação racial foi contemplada com outro tipo de ação normativa muito mais abrangente, e não se esgota com o aprimoramento da condição econômica dos beneficiários (STF, 2010, p. 27).

O Ministro deixa claro que a Constituição de 88 não absorveu uma visão puramente econômica das desigualdades, mas que sua percepção vai além da distribuição de bens escassos: ela perpassa a valorização das identidades das minorias não hegemônicas no processo social e cita os artigos 215 e 216 da Lei Maior em que recomenda a valorização das contribuições indígenas e afro-brasileiras à cultura nacional. O que, segundo ele, justifica

“[...] a ampliação do acesso dos negros aos bancos do ensino superior, porquanto as universidades são locus natural para a formação do saber científico e da identidade cultural intelectual nacional” (STF, 2010, p. 28).

2.3.4.2 Raças & Cor da pele

A defensora do DEM, a senhora Roberta Fragoso Menezes Kaufmann, afirma que há um grande desafio para a implantação de ações afirmativas racialistas no Brasil. Segundo ela, eis o primeiro grande desafio: “ [...] defina quem é negro no Brasil. Esse é um problema relacionado aos pardos especificamente. Eu me refiro, aqui, em relação à nossa ação, ao Tribunal Racial que foi implementado na Universidade de Brasília” (STF, 2010, p. 83).

Para o professor Sérgio Danilo Junho Pena, Médico Geneticista formado pela Universidade de Manitoba, Canadá; Professor da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG – o termo “raça” é impróprio para uma discussão, uma vez que tal definição é equivocada. Para o profissional, deve-se falar em variações de pigmentação da pele e de características morfológicas. Segundo ele, a cor da pele não está associada à intelectualidade, habilidades físicas ou motoras. O critério para se avaliar a variabilidade genética brasileira seria individualmente a cada um dos brasileiros. Além disso, não há justificativa científica para unir as categorias parda e preta como uma única categoria no Brasil.

Por sua vez, George de Cerqueira Leite Zarur, antropólogo e professor da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, concorda com políticas de ações afirmativas legítimas quando elas se direcionam a mulheres ou deficientes físicos, mas discorda neste ponto: quando se refere a “políticas raciais, cai na vala comum do modismo do “juridicamente correto”, a versão forense do “politicamente correto” – superficial” (STF, 2010, p. 175). O antropólogo percebe expressão demográfica referente à população negra e branca como a incorreta, chamando a atenção para manipulação estatística quando afirma:

[...] a população negra foi multiplicada por dez no Brasil, que fica rachado ao meio entre negros e brancos. No censo de população, aos cinco por cento dos autodeclarados “negros” foram indevidamente agregados à dita “população negra” os quarenta e cinco por cento dos autodeclarados “pardos”, que não são “negros”, mas, na verdade, mestiços. Transformam-se - à força - em afrodescendentes, quando, na verdade, são “afros”, “euro”, “asio” e “indiodescendentes”. Por isto, as estatísticas étnicas governamentais brasileiras não merecem credibilidade – e devem ser colocadas sob severa suspeita. Como resultado desse critério demográfico, os

índios veem negada sua expressiva contribuição à formação do povo brasileiro e à identidade nacional. Trata-se de um “mestiçocídio” e de um “indiocídio” simbólicos (STF, 2010, p. 175).

Já a Professora Denise Fagundes Jardim fez o contraponto em defesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qual leciona. A mestre retoma os princípios da dignidade humana e dos direitos humanos como forma de levar o ouvinte a compreensão e a avaliação das cotas. Nesse caso, sua defesa parte da interseção desses princípios à questão racial por perceber como prioridade as grandes e drásticas desigualdades sociais:

As noções de raça e racismo são temas constitutivos dos direitos humanos em âmbito internacional. Avançamos na crítica ao papel da ciência na sustentação de noções racistas. Hoje, essas noções reverberam nos debates públicos na sociedade brasileira quanto às formas de enfrentamento ao racismo. Noções de “minorias” e “direitos de minorias” não devem ser esvaziadas das preocupações que marcam sua gênese, qual seja, a análise das desvantagens e os processos históricos que reiteram a marginalização e que se mostram mais visíveis no domínio dos códigos hegemônicos (STF, 2010, p. 111).

A educadora faz perceber em sua explanação que os novos desenhos das constituições dos Estados pós-coloniais reconhecem, a partir da noção de dignidade humana, como ocorre o enfrentamento dessas minorias pela discriminação racial. Para ela, a situação de invisibilidade em que esses segmentos da sociedade se encontram evidencia a desvantagem histórica do negro e sua não inclusão de forma participativa na representação social. Observa que o Estado procura reparar esses danos causados pela sua própria negligência ao propiciar a esse grupo acesso à justiça social, seja em educação, saúde ou territórios. Ao mesmo tempo, comenta que:

No Brasil, as perspectivas atuais convergem para o que José Carlos dos Anjos (2004) aponta como um necessário processo de desracialização das relações sociais e na problematização da biopolítica de Estado. Quer dizer, da crítica às prioridades e invisibilidades adotadas na distribuição dos benefícios das políticas públicas; do direito de viver, ou “o deixar a sua própria sorte”, ocasionadas pelo não reconhecimento de segmentos da população por instituições e agentes de Estado (STF, 2010, p. 112).

Disso a importância, segundo ela, de se resgatar ações afirmativas que enfrentem as formas de biopoder do racismo institucional. Conceitua como uma forma de geocultura de invisibilização os seguimentos institucionais:

1) que consideram os sujeitos como inadequados às lógicas institucionais, 2) que os retiram de sua posição de sujeitos no mundo, desqualificando seus registros e linguagens próprias. 3) que desqualificam os sujeitos que desafiam os limites do

entendimento das políticas universalistas os relegando a condição de exceção (STF, 2010, p. 212s).

Sugere que somente uma perspectiva étnico-racial, presente na formação de quadros técnicos nas diversas áreas do conhecimento, como prioridade do Estado, seja capaz de enfrentar o ocultamento do racismo institucional (STF, 2010, p. 212s).

Por fim, o Ministro Luís Inácio Lucena Adams, Advogado-Geral da União, contesta a segunda tese contrária a cotas por meio de políticas de reserva de vagas raciais e étnicas das consideradas mais contundentes, por entender que ela se fundamenta na inexistência ou inexatidão do conceito de raça sob a perspectiva genética e sociológica. A fim de realçar esse equívoco, chama a atenção para o julgamento do *Habeas Corpus* (HC) 82.424 do STF²⁷ que de forma excepcional conceitua que: “[...] raça exprime, na verdade, uma representação mental para uma realidade histórico-social de discriminação e que grupos sociais dominantes criam e reproduzem padrões de valor cultural hábeis a subjugar um determinado segmento de menor expressão” (STF, 2010, p. 29).

Desse modo, qualifica o conceito de equivocado. Trata a discriminação racial no Brasil como um fenômeno da expressão fenotípica do brasileiro, não é o seu genótipo, mas sim o que denomina “racismo de estampa” (STF, 2010, p. 29). Fato que, segundo ele, pode simplesmente quebrar com a ideologia de que a miscigenação seria a justificativa para a não existência do preconceito racial no País.

Desmistifica o pensamento de uma democracia racial presente na sociedade brasileira. Salienta que o próprio modelo de discriminação indireta fenotípica que justifica o critério de autodeclaração, adequado àqueles que serão beneficiários do tratamento diferenciado nos programas de cotas, já é um tipo de discriminação indireta. Deixa claro que os programas de inclusão atualmente existentes não estão isentos de falhas, de modo que, naturalmente, serão aperfeiçoados.

Ressalta que a política de cotas não demonstra intenção do Estado em afirmar a existência de diferentes raças, mas a de “erradicar a discriminação racial diferentemente de potencializar uma discriminação” (STF, 2010, p. 29), a seu ver, reversa. A fim de alcançar esse objetivo, propõe dois tipos de medidas que perpassam pelo reconhecimento da presença de uma situação discriminatória historicamente determinada. Preceitua a inclusão do que seriam os valores e os interesses desses grupos no caldeirão cultural cuja identidade nacional

²⁷ Refere-se ao STF - HABEAS CORPUS : HC 82424 RS HABEAS-CORPUS. Publicação De Livros: Anti-Semitismo. Racismo. Crime Imprescritível. Conceituação. Abrangência Constitucional. Liberdade De Expressão. Limites. Ordem Denegada. Disponível em <<https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/770347/habeas-corpus-hc-82424-rs>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

se expressa. Desse modo, acredita que se viabilizariam os objetivos da Constituição à medida que se encaminharia para a construção de uma sociedade plural e, conseqüentemente, distributiva:

Afinal, para se atingir a igualdade é necessário antes de tudo reconhecer as diferenças. Os grupos socialmente fragilizados devem receber um tratamento jurídico que reconheça as especificidades e as peculiaridades de sua condição social nas palavras insuperáveis de Boaventura Souza Santos: “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (STF, 2010, p. 32).

2.3.4.3 Há dívida histórica?

O Professor Ibsen Noronha, Professor de História do Direito do Instituto de Ensino Superior de Brasília – IESB, e pertencente à Associação de Procuradores de Estado – ANAPE, chama a atenção dos ouvintes para a temática da escravidão sob a lente jurídico-histórica. Fala do perigo de se tomar proposições como as de compensação da escravidão com as cotas. Afirmar haver injustiça nessa premissa que vincula a causalidade. Refere-se a documentos históricos que comprovam a existência de negros livres no século XVI.

Comenta sobre os estudos de libertos que prosperaram econômica e socialmente e da expressão numérica considerável desses nos séculos XVII, XVIII e XIX. Além disso, afirma que quando da assinatura da libertação pela Princesa Isabel, apenas havia no império 5% da população de escravos. Segundo ele, esses escravos libertos, naturalmente, estavam vinculados à miscigenação e à aquisição de escravos.

Cita Campos de Goytacazes no século XVIII, no Brasil colonial, em que um terço dos senhores de escravos era negro. Dada essa informação dos genealogistas, questiona se não estaria cometendo um risco de injustiça baseada na dívida histórica (STF, 2010, p. 200s).

Ressalta a importância de se procurar na própria historiografia brasileira existente no país as informações necessárias para se reverter o que se tem produzido acerca da história da escravidão e conclui nos alertando: “pois nada pior do que a construção de uma história que medra da ideologia e visa o ressentimento” (STF, 2010, p. 193).

Em contrapartida, o Doutor Luiz Felipe de Alencastro (STF, 2003), Titular da Cátedra de História do Brasil da Universidade de Paris-Sorbonne e representante da Fundação

Cultural Palmares, retoma o fato de ser o Brasil o país americano que praticou a escravidão em maior escala. Alega que de um total de cerca de onze milhões de africanos deportados e chegados vivos nas Américas, cinco milhões vieram para o Brasil entre 1550 e 1856. Lembra que por ser o Brasil a única nação independente no século XIX a praticar o tráfico negreiro e mesmo após o Tratado Anglo-Brasileiro de 1826, a Lei de 1831 que proibia totalmente o comércio de africanos no Atlântico, permaneceu em um tráfico clandestino até 1856.

De acordo com suas informações, nem mesmo a Lei de 1831, o Código Criminal de 1830 e a Lei Eusébio de Queiroz foram capazes de culpar os senhores de escravos dos crimes cometidos, sendo anistiados pelo Governo Imperial. Considera que setecentos e cinquenta mil africanos que desembarcaram até 1856 foram vítimas de sequestro e considera essa escravidão ilegal um pacto dos sequestradores que, a seu ver, “constitui o pecado original da ordem jurídica brasileira” (STF, 2010, p. 205).

Alega que o princípio da impunidade e do casuísmo da lei cuja nossa história é marcada, “ainda permanece como um desafio constante aos Tribunais e a esta Suprema Corte” (STF, 2010, 206).

Alude à insegurança em que viviam os escravos libertos até o final do Império, da prática punitiva, da tortura policial que não só se limitou aos negros em particular, como também as camadas desfavorecidas dos pobres em geral. Dessa herança escravista, ressalta que apesar de até a Lei Saraiva de 1881 se possibilitar o voto de analfabetos, que mesmo negros alforriados, poderiam ser votantes pela Lei citada. Afirma que, com intuito de impedir a participação dos libertos ou futuros libertos, o voto do analfabeto foi vetado até 1985, quando esse voto foi autorizado (p. 208-209). Desse modo, afirma:

[...] essas taras, nascidas no século XIX, atingem o país inteiro. Por esta razão, ao agir em sentido contrário à redução das discriminações que ainda pesam sobre os negros, consolidará a nossa democracia. Portanto, não se trata, aqui, de uma simples lógica indenizatória destinada a quitar dívidas da história. Como foi o caso, em boa medida, nos memoráveis julgamentos desta Corte sobre a demarcação de terras indígenas. No presente julgamento, trata-se, sobretudo, de descrever a discussão sobre a política afirmativa e as cotas raciais no aperfeiçoamento da democracia, no vir a ser da Nação (STF, 2010, p. 209).

Por sua vez, o Senhor Erasto Fortes De Mendonça, Doutor em Educação e Coordenador-Geral de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), relata sobre o órgão o qual representa como possuidor de um mandato de articulação interministerial e Intersetorial das Políticas de

Promoção e Proteção dos Direitos Humanos no Brasil. Procura cumprir esse mandato pautando-se pelas orientações internacionais e a legislação e normas nacionais.

Comenta da existência de um grande complexo de declarações, acordos e tratados, convenções internacionais aos quais o País é signatário, além de imperativos constitucionais, sinalizando demarcações que abrangem a dignidade do gênero humano que perpassam pelo processo civilizatório. Cita a Declaração de Direitos de Virgínia em 1776, a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, como produto da Revolução Francesa, em 1789, a partir da Declaração Universal de 1948, cuja concepção contemporânea de direitos humanos recupera os valores revolucionários de igualdade, liberdade e fraternidade e cita o seu primeiro artigo: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (STF, 2010, p. 42).

Esse preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo o coordenador, elucida o espírito dos Constituintes quando em Assembleia Geral Constituinte instituiu-se o Estado Democrático de Direito. Chama a atenção por um esforço da sociedade a fim de direcionar a atenção a um processo de educação para os direitos humanos. Retoma as razões históricas motivadoras da atual situação de desigualdade ou de exclusão de negros e índios, seja pelo massacre destes ou pela escravidão daqueles. Justifica o enfrentamento das questões em pauta pela dívida do Poder Público, dívida contraída ao colaborar com a construção de uma trajetória inconclusa das cidadanias dos negros no Brasil, na medida em que é o país que mais havia importado negros para escravizá-los e foi o último a abolir a escravidão.

Diante dos fatos, defende a adoção de políticas afirmativas no sentido de não apenas impedir o preconceito e a discriminação, mas também de objetivar a transformação social possibilitada pela política de discriminação positiva, haja vista que propõe a universalização da igualdade sob uma perspectiva de conduta ativa, positiva e afirmativa.

Em consonância com essa última visão está o Ministro Luís Inácio Lucena Adams, Advogado-Geral da União, aponta para o reconhecimento desse fato histórico, cuja antropologia, a sociologia e a economia sustentam com dados. O que, a seu ver, por si só já se manifesta como um símbolo qualitativo de afirmação de que existem diferenças e, também, da necessidade do encontro fraterno desses grupos juntamente ao ambiente de pluralidade, afirmando assim, ser esse ponto primordial para a implantação da política afirmativa (STF, 2010, p. 32).

2.3.4.4 A meritocracia & a diversidade

Em carta, a professora Eunice Durham, Titular do Departamento de Antropologia da USP, Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo, Professora Titular do Departamento de Antropologia da USP e, atualmente, Professora emérita da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Humanas da USP, fez observações com referência à temática da meritocracia em texto intitulado “Desigualdade educacional e quotas para negros nas universidades”. Já a princípio, afirma que o sacrifício do princípio fundamental da Declaração dos Direitos Humanos em detrimento da política afirmativa de cotas étnico-raciais resulta em risco maior que o alcance dos benefícios:

A raça é uma criação social discriminatória e não uma classificação científica. E é por isso que a Declaração dos Direitos Humanos consagra o princípio da igualdade de todos perante a lei. Sacrificar este princípio fundamental para resolver um problema muito específico, isto é, a ampliação do acesso dos negros ao ensino superior, constitui um risco demasiado grande e desproporcional aos benefícios que as quotas podem promover (STF, 2010, p. 180).

Assegura que está claro que os negros não estão conseguindo competir com os brancos no vestibular. Aponta que essa verdade, segundo ela, deve-se ao fato de a população negra enfrentar obstáculos sociais específicos na sua trajetória escolar como impedimento para a ascensão ao curso superior. Reconhece a necessidade de diminuição dessa desigualdade, porém acredita que ação afirmativa no recorte étnico racial poderá provocar a divisão de alunos na universidade, principalmente ao considerar os critérios dos mecanismos de entrada:

Mas a solução das quotas não se encaminha no sentido de propor uma ação afirmativa que permita aos brasileiros com ascendência africana superar deficiências do seu processo de escolarização e o estigma da discriminação, mas a de reivindicar que, para os “negros”, os critérios de admissão precisam ser menos rigorosos. Segregam-se os mecanismos de entrada: um mais rigoroso, para brancos e orientais e outros menos rigoroso para “negros”. Por menos que se queira, as implicações negativas são inevitáveis: a universidade ficará dividida entre os alunos da quota, menos bem preparados, e os demais, que ingressam com uma formação melhor (STF, 2010, p. 188).

Para a professora, admitir essa impossibilidade dos negros em adentrar ao ensino superior funcionaria como se as características genéticas dos descendentes africanos o tornassem incapazes de atingir um bom desempenho escolar, fato que levaria a consciência social da incapacidade dos negros diante dos brancos:

Mas, ao oficializar a “raça” como critério de admissão, pressupomos que todos os portadores de traços “negroides”, mesmo os de família de faixa de renda mais elevada, filhos de pais escolarizados, e que tiveram melhores oportunidades de receber uma boa formação escolar, são igualmente incapazes de competir com os brancos e que por isso devem ser igualmente beneficiados pelo sistema de quotas. Fortalece-se, deste modo, a falsa identificação entre ascendência africana e inferioridade intelectual, ao pressupor que nenhum negro pode competir com os brancos (STF, 2010, p. 192).

A fim de não se fortalecer essa falsa identificação que relacionaria a ascendência africana à inferioridade intelectual, a professora sugere a aplicação das ações afirmativas em situações em que os negros possam ser capazes de competir com igualdade junto aos vestibulares, como é o caso de cursinhos pré-vestibulares para alunos carentes como ações efetivas.

Em contraponto ao pensamento de que a meritocracia causaria as proposições acima referidas, o professor Oscar Vilhena Vieira, Doutor e Mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo, Mestre em Direito pela Universidade de Columbia, e representante da Conectas Direitos Humanos - PUC, São Paulo e Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, desmistifica o pensamento de que a ação afirmativa foi invenção americana. Segundo ele, ela foi inventada pela Constituição Indiana, por Ghandi e Neru, pela “necessidade de que o estado tomasse medidas claras para reverter um processo secular de estratificação dos mais perversos que existe na humanidade” (STF, 2010, p. 223).

Comenta que os americanos e os sul-africanos aprenderam com os indianos, os húngaros e brasileiros estão aprendendo com os indianos. “Então, isso não é uma invenção americana, isso é algo que nós sentimos necessidade, se quisermos mudar a nossa sociedade” (STF, 2010, p. 223).

Ao analisar os sistemas de aprovação nas universidades, comenta serem eles critérios de discriminação que caminham junto a escolhas estatais. Esclarece, portanto, que o próprio vestibular possui critérios de exclusão, tais como o saber e o acúmulo de saber. Um exemplo disso é a língua que se fala nos guetos, insuficiente para alcançar a média dos critérios universais, meritocráticos e igualitários por ele exigidos. Esclarece que o vestibular não é meritocrático:

[...] vestibular é meritocrático? O vestibular não é meritocrático, o vestibular é uma forma de premiar o investimento que os pais foram capazes de fazer sobre seus filhos, os filhos também têm mérito porque estudaram e aproveitaram as oportunidades que os pais deram, mas é um investimento (STF, 2010, p. 225).

Desse modo, compreende-se a sua justificativa quando afirma que mesmo que os filhos tenham aproveitado a oportunidade dada, é um investimento. Aponta que não há justiça em doar um recurso tão dispendioso, em uma sociedade desigual, a dá-la como prêmio, principalmente nas universidades mais concorridas. “O que confirma, portanto que o vestibular não mede a capacidade, mas outra coisa: investimento” (STF, 2010, p. 226).

Reitera ser a escolha de ações afirmativas na inclusão de raça, critério que o IPEA, o IBGE e o MEC apontam com clareza a exclusão desproporcional não justificado apenas pela pobreza. Apesar disso, não nega que a pobreza é também causadora de exclusão. A educação e ao mesmo tempo escola pública também a gera. Porém reforça que há uma superposição do quesito raça, nos dados acima referidos sobre todas as outras categorias citadas. Conclui pela opção de que “a ação afirmativa é um mecanismo legítimo, exigido pela Constituição, para que a educação universitária possa ser plural e que possa haver diversidade” (STF, 2010, p. 228).

Por sua vez, em pronunciamento do Doutor José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília, Sociólogo e Professor Titular da USP e Professor da UnB, Mário Theodoro, Coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia do CNPq e INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, há o destaque de a maioria dos negros pobres não chegarem ao segundo grau. Fato que justifica a necessidade de cotas. O que está posto é a constatação de que a exclusão racial está presente nesses dois extremos da hierarquia acadêmica. A posição tomada pela universidade quanto ao reconhecimento de um saber plural está clara em suas palavras:

A produção de conhecimento se amplia nas universidades com as ações afirmativas. O eurocentrismo foi a marca e todos os saberes africanos e indígenas foram desprezados e eliminados do nosso sistema universitário. O confinamento racial e étnico da nossa universidade significou também uma limitação do nosso horizonte. No ano 2000, a UnB era uma universidade monorracial, monológica, monoepistêmica, eurocêntrica. Esperamos que a partir desse ano ela passe a ser uma universidade multirracial, multiétnica, pluriépistêmica, descolonizada definitivamente (STF, 2010, p. 92).

De acordo com o professor da UNB, políticas universalistas não estão em desacordo com as ações afirmativas, mas que caminham juntas, em paralelo, não estando em oposição, como alguns dos colegas afirmaram na audiência. Informa que dados recentes da média de rendimento de estudantes cotistas demonstram que os que entraram pelo sistema universal obtiveram um Índice de Rendimento Anual (IRA) de 3,53 e os estudantes cotistas o IRA foi de 3,42.

O professor Kabengele Munanga, da Universidade de São Paulo, representante do Centro de Estudos Africanos desta instituição de ensino. Inicia sua explanação comentando que “na véspera do fim do regime do apartheid, a África do Sul tinha mais negros com diploma superior que o Brasil de hoje, incluindo o líder da luta antiapartheid, Nelson Mandela” (STF, 2010, p.230). Pelo fato apresentado, sugere que a democracia racial no país possui algo errado. Justamente nesse sentido, justifica a razão de ser das políticas de ação afirmativa. Informa que o processo dessas políticas surge a partir da Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo realizada na África do Sul em 2001.

Destaca a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e do Norte Fluminense (UENF) que, já há oito anos, apresentam a política de cotas, na época efetivada por lei aprovada em 2001 pela Assembleia Estadual do Rio de Janeiro. Ressalta que essa decisão possibilitou a outras dezenas de universidades públicas federais e estaduais a adoção de um sistema de cotas por intermédio de seus conselhos universitários

Combate o ideário referente à racialização e até mesmo os mais alarmantes pronunciamentos de que o estabelecimento de cotas étnico raciais provocaria o acirramento do preconceito de forma perversa pela própria experiência dessas universidades:

Contrariando todas as previsões escatológicas daqueles que pensam que essa política provocaria um racismo ao contrário, conseqüentemente uma guerra racial devido à racialização de todos os aspectos da vida nacional, a experiência brasileira destes últimos anos mostra totalmente o contrário. Não houve distúrbios e linchamentos raciais em nenhum lugar como não apareceu nenhum movimento Ku Klux Klan à brasileira, prova de que as mudanças em processo estão sendo bem digeridas e compreendidas pelo povo brasileiro (STF, 2010, p. 231).

Informa das avaliações já existentes sobre a experiência das políticas de ação afirmativa, confirmando índices de ingressos e de diplomados negros e indígenas no ensino superior jamais alcançado, anteriormente, no último século.

Esclarece que a educação de qualidade no nível da formação profissional, técnica, universitária e intelectual poderia garantir, a todos os brasileiros, condições de competitividade. Segundo o professor Kabengele Munanga: “[...] neste sentido, a política de cotas busca a inclusão daqueles brasileiros que por razões históricas e estruturais que têm a ver com o nosso racismo à brasileira, encontram barreiras que a educação e a formação superior podem em parte remover” (STF, 2010, p. 231).

Em consonância com o pensamento do Doutor Oscar Vilhena e o professor Kabengele Munanga, o Ministro Luís Inácio Lucena Adams, Advogado-Geral da União, rechaça o

pensamento de que a política de cotas colidiria com o sistema meritocrático que teria sua justificativa na constitucionalidade do ensino superior:

Isso porque o comando do artigo 208, V, da Constituição Federal deve ser lido a partir do influxo dos valores de igualdade, fraternidade e pluralismo que somados, impõem a desigualação dos candidatos a uma vaga de ensino superior, de modo a compensar as injustiças históricas cometidas contra os negros, permitindo a concretização do primado da igualdade material. Além disso, a afirmação de que o mérito individual de cada um deve ser critério exclusivo a balizar o ingresso nas universidades públicas encobre uma indisfarçável manifestação de discriminação direta, pois acaba por ignorar uma situação pretérita de desigualdade na formação intelectual dos candidatos e contribui para a perenização do círculo vicioso que exclui grande parte da população da educação e de qualidade (STF, 2010, p. 31).

Finaliza, concluindo que as políticas de cotas se encontram apropriadas com a Constituição Federal, já que sua implantação se deu pela autonomia universitária, cujo propósito é de lançar-se para a realidade os valores e objetivos que a Constituição estabelece.

2.3.4.5 Isto é uma reivindicação indígena?

O Doutor Carlos Frederico de Souza Mares, Procurador-Geral do Paraná, Professor - titular da Pontifícia Universidade Católica do mesmo Estado, representando a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), como convidado da fundação e ao mesmo tempo, por consequência entender, “[...] falar em nome dos índios brasileiros” (STF, 2010, p. 61).

O magistrado faz uma crítica às políticas de integração, como forma de imposição desde a colonização espanhola e portuguesa e durante república, uma imposição, segundo ele, punitiva no que se referia à “perda da nacionalidade, etnia, da raça, da língua e da cultura” (STF, 2010, p. 62). O fracasso dessa política, em seu pensamento, está presente na Constituição de 1988, quando admite a importância de leis que consideram a diferença. Afirma ele que: “Para se ter igualdade, é necessário ter políticas públicas. Quer dizer, para se ter igualdade, é necessário ter leis que façam dos desiguais iguais” (STF, 2010, p. 64).

Em contrapartida, o representante da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) afirma desconhecer, na época, a existência de políticas de reservas de vagas universitárias específicas para etnias indígenas. Afirma ser essa uma clara reivindicação indígena, porém não tão presente, haja vista, considerar que os povos indígenas, por meio de direitos constitucionais, possuem acesso a cursos técnicos e a algumas universidades via FUNAI. Deixa claro que a

não formalização de cotas para indígenas se deve a essa facilidade de os índios em transitarem nas universidades. Justifica, até mesmo, a reserva de cotas para negros por eles não estarem em mesma situação de garantias constitucionais e direitos dos indígenas ao afirmar que: “Enquanto no Brasil clara e explicitamente se diz que os povos indígenas podem ser o que somos, continuando a ser o que são, não os há para os outros povos” (STF. 2010, p. 65).

O dirigente aborda a existência de dois indígenas na universidade a qual representa, e enaltece a presença deles no curso de mestrado, valorizando a possibilidade de intercâmbio de conhecimentos, chegando a afirmar que a redução de cotas levaria a perda de possibilidades para o desenvolvimento da ciência e do conhecimento.

Ao se manifestar, em oposição à manifestação do representante da FUNAI, o Senhor George de Cerqueira Leite Zarur, Antropólogo e Professor da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, acusa a FUNAI de traição dos povos indígenas por defender as cotas para negros, às quais ele é opositor ferrenho. Ao mesmo tempo, critica o posicionamento do senhor Procurador Geral do Paraná ao se autodenominar representante dos índios. Segundo ele: “[...] Aliás, não reconheço que a FUNAI fale em nome dos índios. Quem fala em nome dos índios são eles mesmos, através das suas associações, não é o Estado, corporativista, que fala em nome deles” (STF, 2010, p. 176).

Já o professor Kabengele Munanga, da Universidade de São Paulo, representante do Centro de Estudos Africanos desta instituição de ensino, cuja manifestação já está presente de forma sintetizada na questão da meritocracia deste estudo, fez uma observação que cabe como uma luva a esta discussão. Segundo ele:

O que se busca pela política de cotas para negros e indígenas, não é para ter direito às migalhas, mas sim para ter acesso ao topo em todos os setores de responsabilidade e de comando na vida nacional, onde esses dois segmentos não são devidamente representados como manda a verdadeira democracia (STF, 2010, p. 231).

Desse modo, o professor Kabengele Munanga faz considerações que podem ser contrapostos ao discurso do representante da FUNAI. Segundo ele, a busca pela política de cotas para negros e índios não se evidencia em “ter direito a migalhas”. Claramente, no caso dos índios, motivo deste estudo, o termo “migalhas” poderia ser diretamente proporcional ao posicionamento do representante da FUNAI, ou seja, a afirmação a qual os índios teriam a facilidade de transitar na universidade com o apoio da FUNAI. Na sua visão, aparentemente, o órgão não abandonou a herança integracionista e tutelar, tendo em vista o novo cenário jurídico político estabelecido pela Constituição de 1988.

Segundo o professor, desconhecer a existência de reservas de vagas para indígenas no país em 2010, apesar de oito anos da presença delas no país e, afirmar que há certa facilidade para que indígenas adentrem a universidade por possuírem acesso, via FUNAI, a cursos técnicos e a algumas universidades, especificamente, devido a seus direitos constitucionais, seria uma afirmação ingênua ou, senão, equivocada. Ainda mais, se autodenominando representante dos índios. Ou seja, criticou durante a fala do representante da entidade.

Em consequência do exposto, a conclusão da citação do professor Kabengele Munanga não possibilita a ação tutelar presente na manifestação do representante da FUNAI, quando o professor Kabengele afirma ser imprescindível a formação desses grupos étnicos excluídos, visando garantir condições para que os dois segmentos, negros e índios possam estar presentes no quadro funcional de órgãos executores de ações políticas a eles referentes. Falando por si mesmos.

Mister é ressaltar que, durante o estudo das gravações audiovisuais da Audiência Pública do STF e da leitura das 453 páginas taquigráficas disponíveis no site do STF, a presente pesquisa se propôs a procurar durante toda a programação a existência de algum expert que representasse realmente os índios, sendo índio, e não o encontrou.

Nesse ínterim, a pesquisa que aqui trata do contexto da influência para a aprovação de reserva de vagas para indígenas questiona por qual motivo o Ministro Ricardo Lewandowski, relator do processo em questão, não nomeou um dos *amici curiae* cuja etnia fosse indígena? Tivemos um ministro do STF negro, alguns outros representantes negros que se manifestaram. Contudo representando o indígena apenas a FUNAI que não se justifica na atualidade da época como representatividade étnica.

A defesa do Relator poderia estar relacionada ao fato de que a ADPF 186, em questão, não trata de cotas para indígenas. Porém, fica a pergunta: por qual motivo então a FUNAI foi convidada a se manifestar e o seu representante se autodenominou falar pelos índios? Além disso, a própria Vice-procuradora Geral da República deixou clara a intenção da Audiência ser inserir o tema cotas na Constituição. Seriam os sujeitos índios tão invisíveis ao Direito brasileiro, a ponto de eles não serem lembrados? Será que em 2010, não existia nenhuma representatividade indígena que pudesse se manifestar em pé de igualdade com os outros expertos?

Considerando-se a constituição como um divisor de águas, segundo o eminente Presidente Gilmar Mendes, deste Supremo Tribunal Federal e o fato de a Vice-procuradora Geral da República, Deborah Duprat ao afirmar que a Constituição de 1988 viria reconhecer o caráter plural da sociedade brasileira (citado anteriormente), como se encontra em seu relato

nas páginas iniciais que recontam e sintetizam essa Audiência, a Constituição de 88 realmente recuperou o espaço ontológico da diferença no que tange aos povos indígenas?

As questões acima, uma das poucas manifestações desse estudo pela pesquisadora que procurou relatar a Audiência pública com objetivo de ser ela percebida, em sua influência, de forma menos parcial. Sem inferências extras ao objetivo do estudo do movimento, na visão da pesquisa que melhor influenciou o Senado a votar o projeto de reserva de vagas étnico-raciais em 2012.

O relato dos principais debates do que ocorreu na Audiência contribuirá para a compreensão das consequências da efetivação das políticas afirmativas, no caso de etnias indígenas no Ensino Médio Técnico Profissionalizante do IFMT, o *locus* da pesquisa como se poderá ver adiante.

2.4 Os Caminhos Da Política: a disputa pelo poder no texto

Políticas Públicas são resultados de lutas de vigorosos movimentos sociais. Os trâmites das leis estão impregnados de disputas e intenções políticas influenciadas por interesses ideológicos. Os partidos políticos se filiam a esses interesses e passam ao processo de constituí-las. O cenário da produção do texto de lei é carregado de discussões temáticas, muitas vezes polêmicas e contraditórias.

Mainardes (2006, p. 52), comenta que os textos políticos se articulam em acordo com interesses públicos mais gerais. Ao mesmo tempo, chama a atenção para o fato de que: “Os textos políticos são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”.

A estruturação de um texto coeso e coerente necessita também da participação de burocratas e teóricos, na Câmara Federal e no Senado Federal, destacamos os conselheiros, como é o caso de um dos entrevistados desta pesquisa.

Nesse caso, procuramos acompanhar a trajetória da Política desde a Câmara dos Deputados até o Senado, quando de sua aprovação. Identificamos os projetos de lei que foram anexados ao Projeto de Lei nº 73 em 1999, o marco do início da produção do texto político da Lei que instituiu a reserva de vagas étnico-raciais em educação no país.

2.4.1 Da primeira semente jogada ao solo a aprovação da Política: a trajetória da produção do texto

No dia 16 de Março de 1999, o Projeto de Lei nº 73, de 1999, de autoria da então deputada, Nice Lobão é apresentado à Câmara dos Deputados. Um projeto que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais por meio de ações afirmativas sob a forma de reserva de vagas. O teor básico do projeto justificava a reserva de 50% das vagas referentes a essas universidades para alunos oriundos de cursos do ensino médio atrelado ao Coeficiente de Rendimento – CR²⁸ dos alunos com a isenção do vestibular.

O referido projeto de lei se direcionou, a partir de então, para a Comissão de Educação, Cultura e Desporto; e de Constituição e Justiça e Redação. Porém, foi apenas em 2014 que se deu o direito à comissão de Direitos Humanos e Minorias de pronunciar-se quanto ao mérito da proposição. Com efeito, constituiu-se um prazo até 7 de outubro de 2005 a fim de que emendas fossem apresentadas.

Nesse sentido, três Projetos de Lei foram apensados ao PL73/99. O primeiro deles é o PL nº 615/03 por despacho de 3 de junho de 2005, de autoria do Deputado Murilo Zauith que “dispõe sobre a obrigatoriedade de vagas para índios que forem classificados em processo seletivo, sem prejuízo das vagas abertas para os demais alunos” (BRASIL, 2005, p. 2).

O segundo projeto, apensado ao citado PL em questão, foi o PL n.º 1.313/04, apensado em 28 de maio de 2004, do então Deputado Dr. Rodolfo Pereira cuja proposta “institui o sistema de cotas para a população indígena nas Instituições de Ensino Superior”. Sua proposta defendia o acesso como instrumento de autodeterminação da ação afirmativa de 17 anos e uma distribuição de vagas proporcional à população indígena nos Estados da Federação (BRASIL, 2005, p. 3).

O terceiro projeto apensado de autoria do Poder Executivo, o PL nº 3.627/04 que “Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior”. Esse PL reservava 50% das vagas das instituições públicas federais de educação superior para estudantes que houvessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2005, p. 3).

²⁸ Coeficiente de Rendimento - CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o currículo comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação e do Desporto. (BRASIL, 1999, p. 78)

Além disso, uma reserva percentual, dessa reserva, certa parcela proporcional a população da unidade de Federação seria preenchida por auto declarados negros e indígenas. Uma defesa do Ministro da Educação na época ao esclarecer que a política se constituiria em um meio racional para a distribuição da reserva de vagas pela composição étnico racial das unidades federativas.

Ao projeto do Poder Executivo foram apresentadas dez emendas que versavam acerca de temas tais como: a inclusão da categoria “parda” como beneficiários do sistema étnico de reserva de vagas; a sugestão de se diferenciar a reserva de vagas étnicas das instituições públicas de ensino superior e as reservas de vagas para alunos oriundos de escolas públicas; a extensão do regime de cotas aos estabelecimentos de ensino médio técnico, agrotécnico, tecnológico e científico, além do superior a alunos oriundos de escolas públicas; ampliação da reserva de vagas para cursos de pós-graduação e similares e a determinação de que a permanência desses estudantes egressos de escolas públicas, negros, pardos e indígenas, seja favorecida por medidas especiais cujo objetivo seria o assessoramento a fim de garantir a presença deles até a conclusão do curso.

Em 21 de outubro de 2005, a relatora da Comissão de Educação e Cultura considera que as emendas sugeridas pela comissão de Direitos Humanos e Minorias estão contempladas de forma direta ou indireta nos Projetos de Lei apensados e, por conseguinte, rejeita as dez emendas apresentadas no PL nº 3.627/04 e aprova os três PLs ao Projeto de Lei 73/99 com a redação de um substitutivo realizado pelo Deputado Carlos Abicalil.

Finalmente, O Parecer da Relatora, Deputada Iara Bernandi (PT-SP), é pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa do substitutivo da Comissão de Educação e Cultura com as subemendas, das Emendas de nº s 01 a 10 oriundos da Comissão de Direitos humanos e Minorias acrescentadas ao PL 3627/2004, do PL 615/03 e do PL 1313/03 apensados em 8 de fevereiro de 2006.

Após percorrer ainda mais quase dois anos de negociações, o Plenário da Câmara dos Deputados aprovou em novembro de 2008 a proposta do substitutivo elaborado pelo Deputado Carlos Abicalil e, por conseguinte, o projeto seguiu para o Senado. Desde então, o projeto ficou parado no Senado até sua aprovação em 2012.

É interessante notar que mesmo após a decisão do STF em favor da constitucionalidade das cotas étnico-raciais o Senado não deu sequência com a necessária urgência que a matéria exigia. Um exemplo disso pode ser percebido pela fala da Senadora Ana Rita (Bloco PT/ES) em relação a essa questão, presente no Diário do Senado Federal,

Suplemento A em 17 de agosto de 2012, na página 00793, quando ela comenta da morosidade da colocação da matéria em votação:

[...] sobre o PLC nº 180, que já deveria ter sido votado por esta Casa, mas que, infelizmente, está aqui há muitos anos. O nosso relatório está pronto desde o ano passado. Já foram feitas as audiências públicas necessárias para que pudéssemos ter a garantia de votar com tranquilidade.[...] O STF já se pronunciou pela constitucionalidade das cotas étnico-raciais nas universidades e nas escolas técnicas. [...]. Na verdade, Senador Paim, esse Projeto continua na pauta, só não foi para a Mesa, para ser votado. No ano passado, o Projeto já estava na pauta. Foi solicitada audiência pública, que foi rejeitada na Comissão, porque se entendeu que já tínhamos feito o debate suficiente. O Presidente da Comissão o manteve em pauta. O Projeto só não está sendo colocado em votação. Então, é preciso realmente que haja um esforço por parte do Governo. Faço um apelo ao Carlos, que é ouvidor da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Sabemos do esforço que a Seppir tem feito para que o Projeto seja votado (SENADO FEDERAL, 2012, p. 793).

Em entrevista realizada com o Professor Dr. João Monlevade²⁹, desde 2002, Consultor Legislativo no Senado Federal e voluntário do MEC, a fim de compreensão dos fatos referentes ao processo legislativo das cotas étnico-raciais, seja no contexto da influência da Lei como no contexto da produção do seu texto pela Câmara dos Deputados e a devida aprovação no Senado, ficou claro como os processos de disputas políticas são recorrentemente obstruídos nos dois seguimentos devido ao jogo de interesses em que representantes políticos se alinham. Segundo o professor:

Após a Câmara dos Deputados, as comissões aprovarem o substitutivo do PL 73/99 em 2006 para encaminhamento ao Senado, ele foi obstruído pelo PSDB e só foi ao Senado em 2008. Chegando no Senado, seu relator, o Senador Demóstenes Torres (DEM/GO) o segura por pouco mais de dois anos. Somente com muita negociação entre deputados, senadores, MSU (Movimento dos Sem Universidade) e outros movimentos sociais se chega ao texto que foi aprovado, com percentuais crescentes ano a ano para estudantes que fizeram ensino Médio em escola pública (até 50%) e sub cotas étnicas (informação verbal).

Outro depoimento interessante do professor Monlevade e de suma importância para as questões levantadas no texto desenvolvido por esta pesquisa sobre a Audiência do STF, se refere a articulações de militância, principalmente indígenas, desenvolvidas durante a tramitação seja na Câmara ou Senado:

Com a chegada do projeto de Lei de Cotas para as Universidades Federais (e depois também para os Institutos Federais), passei a acompanhar a tramitação na Câmara e,

²⁹ Entrevista concedida por MONLEVADE, João Washington Torres Marques em novembro de 2016. **Entrevista I.** Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Brasília – DF.

depois, no Senado. Fui a várias sessões nas comissões da Câmara, onde conheci as lideranças do MSU - Movimento dos Sem Universidade. Discuti também com algumas lideranças negras. Meu principal interlocutor indígena era o Gersem Baniwa, que me levou a Santa Isabel do Rio Negro, AM, para fazer palestra para os índios na antiga Missão Salesiana sobre as políticas de educação pública PARA OS ÍNDIOS . Hoje ele é do CNE. Na Câmara se consolidou a ideia de, dentro da cota para estudantes da escola pública, considerar sub-cotas para negros e indígenas. A oposição do PSDB e outros partidos de direita foi terrível e o projeto só prosperou por pressão (quase física...) e pela tática de "visibilização internacional", creio eu. Claro que houve também recuos, como o da progressividade do percentual de implantação dos 50% (informação verbal).

Retomo aqui a discussão acerca de o STF não ter convidado para o grupo do *Amicus Curiae* nenhum indígena para falar acerca de seu próprio grupo étnico. A resposta do professor consultor acerca da sua participação na tramitação do PL 73/99 demonstrou como ele próprio comentou a existência de pelo menos mais de um indígena que era seu interlocutor. O entrevistado cita Gersem Baniwa³⁰ como um de seus interlocutores indígenas tanto na Câmara como no Senado.

Além dele, Daniel Munduruku (2014), lebra que Ailton Krenak discursou para o Plenário do Congresso Nacional, na década de 80 no período da Constituinte de 88 e era considerado um das personalidades mais influentes do Brasil na época.

Uma simples busca no Currículo Lattes do Doutor Baniwa já é o suficiente para compreender o quanto a não participação de um representante indígena naquela audiência contribuiu para a marginalização e a perda da visibilidade para esse grupo étnico.

Se procurarmos por seminários com a temática e participação desses povos, encontraremos, por exemplo, em 2004, o evento intitulado Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados, um Seminário ocorrido em Brasília DF, o Professor Antônio Carlos de Souza Lima (2004), um dos organizadores da obra resultante do evento, comenta o

³⁰ Gersem é índio Baniwa e atualmente é Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestre e doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2006-2011). Recebeu Prêmio Capes de Tese 2012. Como liderança indígena militante foi dirigente da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e Diretor-Presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP). No campo profissional foi professor indígena entre 1986 e 1988 na aldeia Carara-Poço; foi Secretário Municipal de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira - AM no período de 1997 a 1999, Gerente do Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas no Ministério do Meio Ambiente no período de 2000 a 2004, Perito Local da Embaixada da Alemanha entre 2005 e 2006, Conselheiro do Conselho Nacional de Educação no período de 2006 a 2008 e Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação no período de 2008 a 2012. Tem experiência na área de Educação, Gestão de Projetos, Desenvolvimento Institucional, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação indígena, política indigenista, movimento indígena, desenvolvimento sustentável e povos indígenas (LUCIANO, 2014).

processo em que os intelectuais indígenas se encontravam no campo da pesquisa naquela época e da grande importância das cotas para o acesso às universidades:

Por outro lado, um importante conjunto de pesquisadores indígenas portadores de títulos de mestrado e doutorado, intelectuais destacados do movimento indígena, acabam de criar o CINEP – Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, cujas metas principais estão no campo da pesquisa e da formação de quadros técnico-intelectuais. Os intelectuais indígenas têm bastante clareza de que se o acesso às universidades é importantíssimo e que as cotas podem servir como um instrumento valioso para a situação de povos territorializados - [...]. Afinal, salvo pelos cursos específicos de formação de professores que vêm surgindo, foram pouquíssimos os indígenas que acessaram universidades públicas antes de em algumas delas existir cotas (SOUZA LIMA & HOFFMANN, 2004, p. 16).

Essas questões levantadas incisivamente pelo olhar da pesquisa seguem a tessitura de um raciocínio lógico em que a leitura do momento dos contextos da influência da política de cotas étnico-raciais e da produção do texto político ocorreu sem a percepção da heterogeneidade desses povos, não só entre si mesmos, mas principalmente, diante dos afrodescendentes.

Por mais que interesses opostos tentem eliminar a presença desses grupos indígenas nos momentos de participação política que propiciaram a aprovação de políticas afirmativas em direção a Lei de Cotas, O próprio Gersen Baniwa (2013) faz a seguinte reflexão acerca desses referidos momentos anteriores a Lei e da participação dos grupos étnicos indígenas em militância na época:

Os povos indígenas formam um dos segmentos sociais brasileiros que mais têm cobrado do Estado políticas de Ações Afirmativas com vistas a combater a histórica exclusão e desigualdade social, econômica e política. Acompanharam e participaram, em diferentes momentos e de diferentes modos da luta pela aprovação da “Lei das Cotas” e de outras iniciativas similares que tinham como objetivo a democratização de acesso ao ensino superior. Ao longo deste processo de debate, sempre deixaram muito claro que o acesso democrático a elas deveria levar em consideração alguns aspectos específicos e diferenciados de suas realidades (BANIWA, 2013, p. 18).

Uma observação mais profunda e com a devida participação desses grupos étnicos nesses dois contextos, possibilitaria a conclusão de que as alternativas referentes ao contexto das populações afrodescendentes podem não se resumir nas mesmas necessidades dos indígenas. Há aqui o que Souza Lima & Hoffmann (2004) denominam tendências de se subsumir a heterogeneidade com propostas que homogeneizam de forma discriminatória:

Mas cotas, no caso dos indígenas, não são suficientes sem mudanças muito mais amplas nas estruturas universitárias, de modo a que estas reflitam sobre suas práticas

a partir da diferença étnica, de um olhar sobre quem se desloca de um mundo sociocultural e, em geral, linguístico, totalmente distinto, ainda que os estudantes indígenas pareçam e sejam – uns mais outros menos – conhecedores de muito da vida brasileira. Não se trata stricto sensu de um único e mesmo preconceito, nem de uma única e mesma forma de discriminação que também no meio universitário atinge os indígenas, os afrodescendentes e os estudantes classificados como “pobres” rurais e urbanos, negros ou não (e regionalmente muito distintos) (SOUZA LIMA & HOFFMANN, 2004, p. 17).

Nesse sentido, a análise do Ciclo das Políticas Públicas, a qual esta pesquisa se sustém, atenta para o fato de que observar a prática da política, no caso desta pesquisa, de ações afirmativas, a partir da instituição de ensino a qual ela foi determinada, sem a preocupação de como se construiu a política, pode levar o pesquisador ao erro. Pois não seria possível a separação entre a política e a prática.

O próprio exercício de compreender como essa política se deu, pelos contextos da influência e da produção do texto da lei, já leva a questionamentos acerca dos resultados de sua efetivação na prática, ou até mesmo, de sua não eficácia, à medida que os maiores interessados não foram ouvidos. O que pode não propiciar a Justiça social³¹ proposta pela política pública.

³¹ Em entrevista concedida a MAINARDES & MARCONDES (2009, p. 307s) Ball se posiciona acerca do conceito de justiça social: “[...] a vantagem do conceito de justiça social é de que é um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. É maleável, tem uma gama ampla de aplicação. Alerta o pesquisador para as variadas maneiras em que a opressão pode funcionar em uma variedade de formas e pode atuar sobre as pessoas de diversas maneiras através de seu gênero, posição de classe, sexualidade ou seus graus de habilidade, bem como através de inter-relações complexas entre esses fatores. (...) Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. As políticas são investidas de, ou formadas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma “boa” política e quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado ‘bom’”.

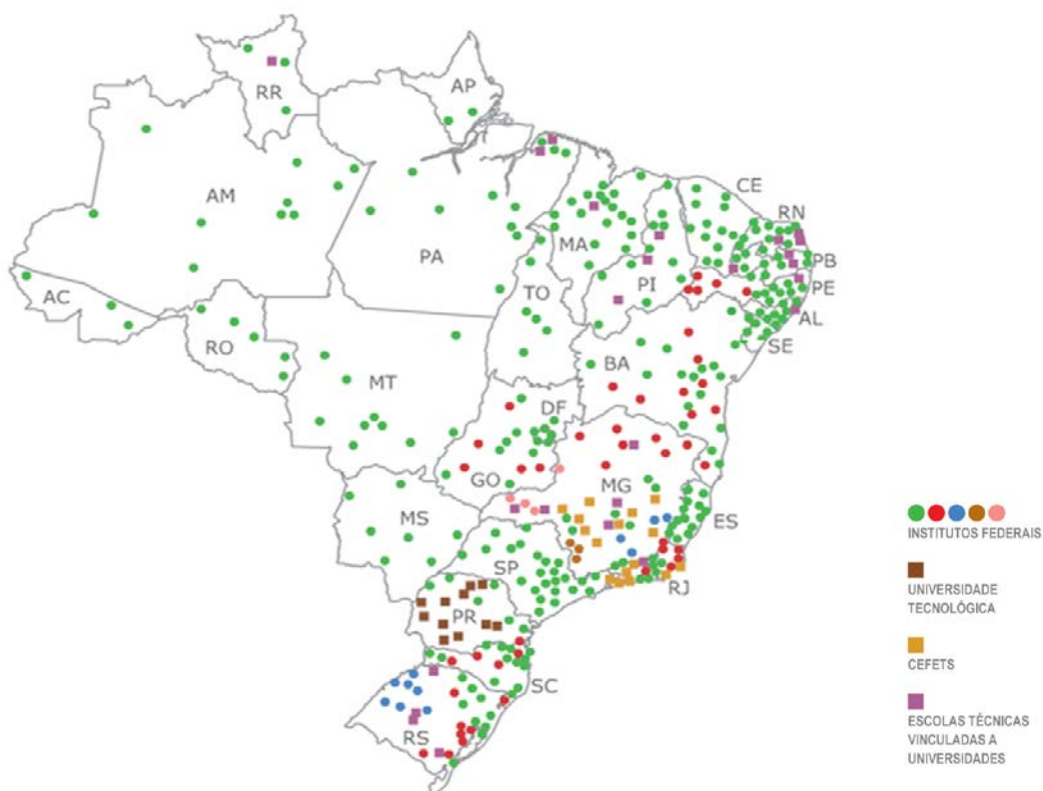
3 PRÁTICA DA LEI: TRAJETÓRIAS, IMPACTOS E RESSIGNIFICAÇÃO

3.1 A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei de nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ela cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A rede é vinculada ao Ministério da Educação e além dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a ela se agregam várias outras instituições federais, dentre elas, o Colégio Pedro II (Art. 1º).

A Figura abaixo, possibilita uma visão geral da dimensão que tomou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estendida por todo o território nacional, em um período de 19 anos.

Figura 6 – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: BRASIL, 2016.

Os Institutos Federais possuem a natureza jurídica de autarquia, e são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O Parágrafo único do Art. 2º da citada Lei que cria os IFs os delimita como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, Lei de nº 11.892, Art. 2ª).

Encontram-se presentes nos parágrafos 1º e 2º do referido Artigo a definição de que os Institutos Federais são equiparados às universidades federais, quando se trata de disposições que regem a sua regulação, avaliação e supervisão. Os Institutos Federais exercem, também, o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. Já nos parágrafos 3º e 4º delega-se a eles a autonomia para criar e extinguir cursos dentro dos limites de sua área de atuação territorial e registrar diplomas dos próprios cursos que oferece, mediante a autorização do seu Conselho Superior, podendo oferecer cursos de educação a distância em acordo com a legislação específica. São finalidades características dos Institutos Federais de educação:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, Lei de nº 11.892, Art. 6º).

O Art. 7º define os objetivos dos Institutos Federais, em acordo com as finalidades acima enumeradas, com a seguinte redação:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior (BRASIL, Lei de nº 11.892, Art. 7º).

É importante frisar que o texto legal reza que a educação superior estará sempre direcionada para a formação profissional, com exceção da alínea “b” que contempla as licenciaturas para a formação de professores da educação básica:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, Lei de nº 11.892, Art. 7º).

A seção IV da mesma Lei que institui os Institutos Federais especifica que eles são organizados conforme uma estrutura multicampi, sendo que cada *Campus* ou reitoria é dotado de proposta orçamentária anual previamente identificada, com exceção dos encargos de pessoal, sociais e benefícios aos servidores.

Os órgãos superiores dos Institutos federais são o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. O Reitor exerce a presidência de ambos. A diferença entre eles é que o Colégio Diretor tem caráter consultivo e é composto pelos Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal. Porém o Conselho Superior tem caráter consultivo e deliberativo e é composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

As competências, normas de funcionamento e a estruturação, tanto do Colégio dos Dirigentes como do Conselho Superior estão presentes no estatuto de cada instituição.

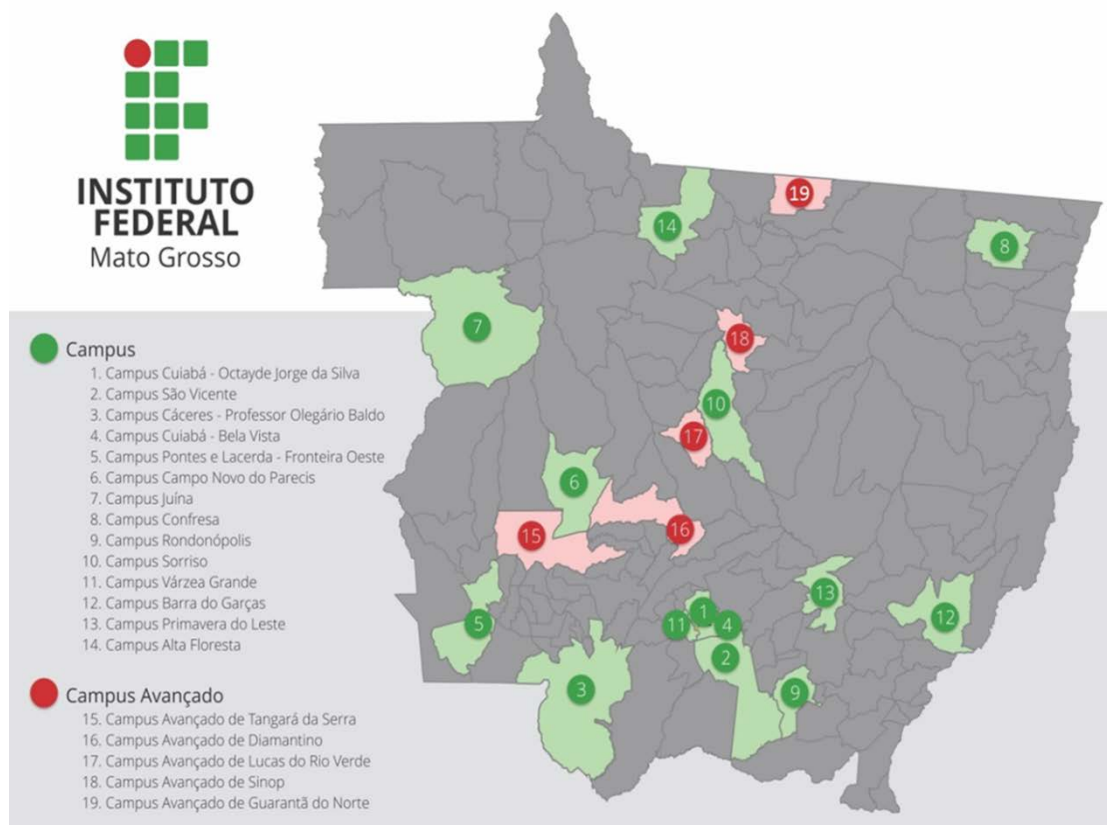
O órgão executivo dos Institutos Federais é a reitoria, composta de 1 (um) reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

A mesma Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com Reitoria e Campi espalhados por cada Estado.

Em consequência disso, os centros federais de educação tecnológica (CEFET) transformam-se em *campi* dos Institutos. Nesse processo de formação, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e o da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres formam o IFMT. Uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

A área de atuação geográfica do IFMT é o Estado de Mato Grosso, possui, atualmente, 19 (dezenove) campi em funcionamento de acordo com a figura abaixo:

Figura 7 – Mapa dos *Campi* do IFMT no Estado de Mato Grosso

Fonte: IFMT, 2017

O IFMT oferta cursos técnicos de nível médio nas modalidades integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio. Além disso, conta com o Proeja, um curso direcionado para a formação técnica profissionalizante de jovens e adultos, cursos superiores (tecnologia, bacharelado e licenciatura) e pós-graduação.

A título de explicação, na modalidade de curso integrado ao ensino médio, o aluno frequenta, simultaneamente, o ensino médio e o curso técnico da área escolhida. A modalidade concomitante exige que o aluno esteja matriculado e cursando o 2º ou 3º anos do ensino médio em outra instituição de ensino paralelamente. O Curso técnico na modalidade subsequente exige a formação de ensino médio concluída.

3.3 Duas Missões em conflito e uma única identidade

Pelo que se apresenta, o IFMT revela atravessar uma crise de identidade na atualidade. A definição da educação, na perspectiva de valores morais em que se pautava, a missão

pretendida pela Instituição foi modificada. Até 2014, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a alma identitária da Instituição mudou. Nela, estava amalgamada a contribuição da escola para com os alunos, suas famílias e à sociedade. A identidade da instituição que se pretende a educar deve estar representada em sua missão. Portanto, ela não é letra morta, inerte. Mas vida que envolve todos os atores do sistema educativo, incluindo a comunidade a qual pertence. A identidade do IFMT, representada por sua missão, até 2014, compreendia:

Proporcionar a formação científica, tecnológica e **humanística**, nos vários níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, de forma plural, inclusiva e democrática, pautada no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, preparando o educando para o exercício da profissão e da cidadania com responsabilidade ambiental (IFMT, 2009, p. 26, grifo nosso).

O termo “Humanístico” que completa o sentido da formação a que a definição de missão tinha como proposta pode ser compreendido quando recorremos ao pensamento do humanista Miguel Reale (2005, p. 02) ao supor que:

[...] o humanismo representa um programa de conhecimento da capacidade criadora do homem em todos os sentidos, valendo-se, sobretudo, dos recursos da natureza. O que prevalece no humanismo é sempre um desejo de inovar, de criar coisas novas, vendo no presente sempre uma oportunidade de instaurar novos valores.[...] não se deve esquecer que a consciência humanística implica um senso de igualdade. [...] O humanismo é, em suma, uma forma de espiritualismo, cujo valor maior é o da pessoa humana.

As origens do “humanismo”, mais precisamente da educação humanística em documentos legais no Brasil, remete ao Plano Nacional de Educação que em seu nascedouro foi incorporado ao texto da Constituição de 1988 no período da Constituinte entre 1987/88. Uma proposta do Deputado Florestan Fernandes que se converteu no Art. 214 (MONLEVADE, 2013, p. 17, grifo nosso):

A Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam a erradicação do analfabetismo, universalização da qualidade do ensino, formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Art. 214).

A Lei Diretrizes e Bases da Educação LDB – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ainda tomou por princípio, a exemplo do Capítulo III - Da Educação Profissional, em seu artigo 39, a afirmação de dever a “educação profissional estar integrada às diferentes formas

de educação, ao trabalho, a ciência e à tecnologia” (grifo nosso), além de ter como dever conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

É importante, discutir, que a própria LDB, em que pese a sua tendência para a educação profissional, ainda, como um instrumento da demanda social da sociedade capitalista, não fala em educar para o trabalho, como afirma claramente a nova missão do IFMT, mas que a educação deve estar integrada ao trabalho e não apenas a ele, recomenda essa integração a diferentes formas de educação, além de a ciência e a tecnologia (grifo nosso).

Em programas mais atuais, desenvolvidos pelo país, como é o caso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), percebemos a preocupação das legislações educacionais com relação a esta dicotomia entre “educação para o trabalho no mundo” e a “educação para o mundo do trabalho”. Apesar de o programa se efetivar em uma modalidade de educação, preferencialmente, de jovens e adultos na educação profissionalizante, manifesta-se em seu Documento Base do Proeja (2009), como propiciador de educação para o trabalho no mundo e não para o mundo do trabalho. Um tipo de educação, cujo ensino é descontextualizado da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, e, portanto, que gera mais desistentes.

As discussões acima, geradas em torno do conceito do termo “humanístico” e educação, seja para o mundo do trabalho ou para o trabalho no mundo, surgiram devido à mudança da missão do IFMT a partir do atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2014-2018) que se limitou a: “Educar para a vida e para o trabalho” (IFMT, 2014, p. 16)

No PDI (2014/2018), o capítulo que define esta epígrafe da nova missão, envolve concepções de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação. No texto, pululam autores renomados como Gadotti, Althusser, Mészáros, Freire, Manacorda, dentre outros para se chegar a um entendimento da concepção de ser humano que a Instituição passa a seguir. O conceito de ser humano perpassa por:

O entendimento de ser humano que o IFMT concebe é, portanto, basicamente o do “ser-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 1997) ou, conforme Ianni (1884), “Em essência, o homem é trabalho”. Tanto que, segundo ele, para viver o homem tem que trabalhar e, ao mesmo tempo, apropriar-se do trabalho do outro. Suas necessidades são cotidianas e históricas: comer, beber, dormir, vestir-se, abrigar-se, reproduzir-se biológica e socialmente (IFMT, 2014, p. 46).

Um conceito que não se atrela a um viés de perspectivas progressistas e humanizantes presentes no contexto do documento, se desatrelou do humanismo ao qual a antiga missão corroborava como palavra chave do processo educativo.

Se a missão define o porquê da existência de uma determinada instituição educacional, seus valores, a forma mensurável da missão, podem torná-la letra viva. Nesse sentido, se faz imprescindível atrelá-la aos valores que definam seu projeto na construção da proposta educativa a que se dispõe a efetivar. Os valores que definiram o projeto de sua nova proposta são:

Ética: fundamental para as relações saudáveis; **transparência:** um direito constitucional; **profissionalidade:** na busca contínua pela qualidade; **inovação:** utilizando das experiências para focar-se no futuro; **empreendedorismo:** necessário para manter o propósito; **sustentabilidade:** respeitando a sociedade e o planeta; **humanidade** (grifo nosso): a dignidade da pessoa humana acima de tudo; **respeito** à **diversidade:** reconhecemos as diferenças para alcançar a **igualdade;** **inclusão:** diversidade e diferenças tratadas com equidade (IFMT, 2014, p. 47).

Se retomarmos o pensamento do legislador e humanista, Miguel Reale, acerca do termo “humanismo”, perceberemos que “humanidade”, o seu novo valor, por si só não substitui o termo humanístico, definido constitucionalmente como parâmetro educativo, visto que, pelo próprio artigo que dá origem ao PNE, delimita-se a educação profissional para o trabalho no viés da promoção humanística em primeiro lugar.

3.4 Os Editais & a Portaria do MEC: incluindo os diferentes?

Esta pesquisa analisou os editais de inscrição para os concursos do IFMT entre os anos de 2013 a 2016. O intuito foi observar como se deu o processo de acessibilidade dos alunos cotistas indígenas por meio do exame de seleção nos cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFMT a partir da Lei nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012 e que foi sancionada pela Presidente Dilma. Além do Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012 que a regulamenta e da normatização a referente Lei pela Portaria do MEC nº. 18 de 11 de outubro de 2012.

O primeiro Edital analisado foi o de nº. 076/2012 para alunos egressos no ano letivo de 2013. Em princípio, a portaria do MEC que normatiza os concursos seletivos, sejam eles da educação superior ou de educação profissional médio técnico, recomenda: “Art. 18. As

instituições federais de ensino que, na data de publicação desta Portaria, já tiverem divulgado editais de concursos seletivos, promoverão a adaptação das regras desses concursos, no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação” (MEC, 2012, Portaria nº 18, Art. 18).

Desse modo, o Edital nº. 076/2012 foi publicado previa as inscrições para Exame de Seleção Eliminatório entre os períodos de 25 de outubro a 15 de novembro de 2012 para vagas no período letivo de 2013. A Portaria nº. 18 do MEC é publicada em 11 de outubro. A recomendação do MEC é a de que os concursos em andamento devem ser retificados em acordo com a Portaria nº 18.

Seguem abaixo algumas observações do Edital nº 076/2012:

No item 1.15.1 do Edital nº. 076/2012, ao tratar das reservas de vagas, o Edital diz estar em conformidade com a Lei nº 12.711, o Decreto nº 7.824 e a portaria do MEC de nº 18 já citados. Porém, não é o que aparenta ao se procurar fazer uma observação detalhada do Edital.

A princípio, distribui 50% das vagas para cotistas com uma subdivisão por renda per capita bruta familiar como o disposto no item 1.15.1 e inciso I da seguinte forma:

50% (cinquenta por cento) a candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo per capita;

50% (cinquenta por cento) a candidatos com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo per capita;

No mesmo edital, redistribui esses dois grupos da seguinte forma:

62% (sessenta e dois por cento) para os que se autodeclararem, no ato da inscrição, pretos, pardos e indígenas;

32% (trinta e dois por cento) para candidatos de outras etnias.

É interessante notar que o Edital 76/2012, apresenta no item 1.15.2 a reserva aos outros 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas pelo IFMT, em cada curso e turno a candidatos oriundos de **redes privadas de ensino** (grifo nosso). Nesse caso, é como se fosse estabelecida pela instituição uma reserva de cotas para alunos oriundos de redes privadas. Algo que não é contemplado pela legislação que a afirmativa inicial do Edital 76/2012 se propôs a seguir.

Em coletiva, o Ministro da Educação, na época, Aluísio Mercadante, explica o decreto que regulamenta Lei de Cotas nas universidades federais no dia 15 de outubro de 2012 em coletiva pela TVNBR (2012). Fica claro, tanto na coletiva, como no texto da Portaria de regulamentação da Lei de Cotas, haja vista que essa Portaria não contempla em nenhum momento esses outros 50% (cinquenta por cento) a alunos não cotistas oriundos de redes

privadas de ensino, que não se trata de reservar esse percentual das vagas a alunos de redes privadas de ensino e, sim, ao livre acesso.

Em sequência, o mesmo Edital 76/2012 utiliza mais uma máxima a fim de reafirmar sua interpretação acerca da reserva de vagas a alunos cotistas. Segundo o referido Edital no item 1.15.6:

Com o sistema de cotas, fica estabelecido que ao se inscrever para os cursos ofertados neste edital, **tanto o candidato cotista (da rede pública) como o não cotista (da rede privada) concorrem apenas e tão – somente à metade das vagas oferecidas pelo IFMT** em cada curso e turno (grifo nosso).

Ainda assim, o Ministro da Educação afirma que as universidades deverão adotar um sistema de classificação que contemple primeiro a classificação geral e depois as reservas. Por ser uma política em quatro anos para o alcance de 50%, esse impedimento de participação no sistema geral, segundo o próprio Ministro, restringiria em vez de beneficiar. “Após a cota plena, a autonomia universitária está garantida para a adequação de qual seja a forma a seguir de sua escolha, se primeiro o aluno concorrerá no âmbito geral e depois às cotas ou em contrário” (TVNBR, 2012).

Na prática, ao se considerar uma turma de ensino médio técnico com 30 alunos, a oferta para alunos candidatos cotistas será de 5 (cinco) vagas para candidatos com renda per capita bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e 5 vagas para candidatos com renda per capita bruta superior a 1,5 salário mínimo que se autodeclararem, no ato da inscrição, pretos, pardos ou indígenas. As outras 5 (cinco) vagas restantes para completar os 50% (cinquenta por cento) da vagas para cotistas dessa turma são para as outras etnias (etnias não definidas pelo edital).

Nesse caso, todos os alunos oriundos de escolas públicas que se autodeclararem pretos e pardos concorreram de igual para igual com indígenas, sejam eles oriundos de aldeia ou de cidade, “agraciados” pela educação não indígena. Até mesmo esse indígena teve mais chances do que os indígenas aldeados, haja vista que a prova que enfrentará é composta de 20 questões de português e 20 questões de matemática.

Nas aldeias, na maioria das vezes, não há o acesso a tecnologias de informação e até mesmo o ensino fundamental segue as diretrizes da educação indígena que, literalmente, não prepara esse aluno para o concurso, já que o ideário de sua formação é outro.

Além disso, alunos indígenas aldeados, em vários casos, possuem pouco domínio da língua portuguesa. Apesar de a educação indígena afirmar o bilinguismo, há grande

dificuldade presente, por parte de algumas etnias no domínio da língua portuguesa. Esse fato já foi observado anteriormente nesta pesquisa quando, no 1º capítulo, discutiu-se que, segundo informação do IBGE 2010, 39,5 % das pessoas indígenas acima de 5 anos, na Região do Centro-Oeste, não falam português nas aldeias.

A Lei de cotas fala em conjunto de pretos pardos e indígenas, porém, a regulamentação presente na Portaria nº. 18 deixa claro que as unidades federais de ensino possuem autonomia para estabelecer uma subcota para indígenas:

§ 2º Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas, e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas da unidade da Federação do local de oferta de vagas, apurado na forma deste artigo, as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas (MEC, 2012, Portaria nº 18, Art. 10, §2º).

Essas considerações são apenas exemplos de como é difícil propiciar a equidade de direitos, por meio de políticas de ações afirmativas a um grupo tão diverso como o de etnias indígenas sem ser injusto. Eles são grupos heterogêneos e é preciso projetar um novo olhar a partir dessa constatação. É importante reconhecê-los, saber quem são os alunos que a Instituição se propõe a educar, não bastando colocá-los todos no mesmo pacote.

Se retomarmos o Capítulo 2, o contexto da influência da Lei de Cotas, veremos que a nova Constituição de 88 resgata o espaço público das diferenças, o espaço ontológico das diferenças de que os diferentes necessitam de um tratamento desigual nesse caso.

Em que pese a Lei, a Portaria nº. 18 do MEC, que a normatiza, já o reconhecia quando reforçou, nos artigos citados acima, a autonomia das unidades federais de ensino para estabelecer essas subcotas.

Outra questão, no que se refere às constatações acerca da metodologia da produção do Edital 076/2012, é a constatação de que, no primeiro ano em que as cotas foram afirmadas, não apenas recomendadas, mas legalmente postas, para o IFMT não houve a mesma interpretação.

A pesquisa procurou no site de concursos do IFMT, em que consta os editais e resultados de todos os concursos realizados pela Instituição, por uma retificação do referido edital nas situações mais impactantes do documento, a partir da premissa de recomendação expressa pela portaria nº. 18 do MEC da obrigatoriedade de se retificar os editais já publicados antes da data de sua vigência, porém nada encontrou.

Por conclusão, não surpreende que no primeiro ano de cotas para indígenas, nas turmas de Curso técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, não houve estudantes indígenas cotistas em seu quadro de alunos em 2013. Veremos como se comportam os demais editais da Instituição.

3.4.1 Novos Editais, velhas concepções: Edital 052/2013, avanços legais ou retrocesso?

O Edital nº. 052/2013, referente aos alunos pertencentes ao ano letivo de 2014, traz em seu bojo algumas modificações, porém, ainda mantém certa incongruência com a Portaria nº. 18 do MEC que o normatiza.

No item 1.5.2, retifica o erro cometido pelo Edital nº 076/2012, deixa clara a reserva das restantes 50% das vagas não correspondentes a candidatos concorrentes cotistas a candidatos concorrentes ao acesso universal com maior nota.

Ao mesmo tempo, o novo Edital nº 052/2013 mantém no item 1.5.6, na íntegra, o mesmo texto equivocado do antigo Edital nº 076/2012:

1.5.6 Com o sistema de cotas, fica estabelecido que ao se inscrever para os cursos ofertados neste edital, tanto o candidato cotista (da rede pública) como o não cotista (da rede privada) concorrem apenas e tão – somente à metade das vagas oferecidas pelo IFMT em cada curso e turno.

Infelizmente, um despropério, pois com a manutenção do item 1.5.6, o Edital confronta seu próprio item 1.5.2 em que os 50% das vagas para não cotistas serão direcionadas a candidatos concorrentes ao acesso universal com maior nota e não a candidatos cotistas da rede privada.

O que causa mais espanto é a leitura do item 1.5.7 do Edital 052/2013:

1.5.7 Ao se inscrever o candidato, que omitir a origem da escola em que cursou o Ensino médio ou equivalente, não será incluído na reserva de vagas (cotas). O candidato cotista que for aprovado pela reserva de vagas e não comprovar, no ato da matrícula, a declaração feita na inscrição, não terá efetivamente sua matrícula na vaga cotista. Todavia, ele ainda poderá efetivá-la na segunda etapa, destinada aos concorrentes de acesso universal, desde que tenha pontuação para ser aprovado nas vagas destinadas a estes. Já que o único critério exigido para pleitear a vaga é meritório, isto é, maior nota.

Ora, se um candidato se inscreve na vaga para cotas e é eliminado por omitir a origem da escola a qual cursou o Ensino Médio? Mas o aluno está concorrendo ao Ensino Médio, não o possui ainda. No caso, o Edital deveria se referir ao Ensino Fundamental. Porém, mesmo assim o aluno será simplesmente eliminado? Evidentemente há um equívoco.

Na sequência, ainda no mesmo parágrafo, o Edital nº. 052/2013 afirma que o candidato que concorrer pelas cotas e não apresentar comprovação, no ato de matrícula da declaração realizada na inscrição, não terá sua matrícula efetivada na vaga de cotista. Porém, o Edital se contrapõe ao seu item 1.5.6 quando afirma que, o candidato impedido de se matricular poderá, em uma segunda etapa, concorrer a vagas de acesso universal cujo cunho é meritório.

Fica uma pergunta? Se a Instituição possui um número de vagas fixas, por exemplo, 30 (trinta) vagas por curso técnico e, no dia da matrícula, esse aluno cotista, impossibilitado de se matricular nas cotas, irá entrar em uma segunda etapa de que forma, se considerarmos que todos já estariam se matriculando também?

Será que, no ato da matrícula, um candidato aprovado na lista geral será eliminado por possuir uma média abaixo da média desse aluno desclassificado pelas cotas? A expressão, “em uma segunda etapa” não está especificada. Seria criada uma nova vaga extra para o aluno excluído da cota? Ele iria para a fila de espera dos alunos pertencentes aos 50% (cinquenta por cento) do acesso universal ou da rede privada cujo Edital não se define? O edital é contraditório e não deixa o processo claro.

A pesquisa aqui não se limita a questionar os editais da Instituição. A falta de clareza e de legalidade dos editais é causa importante da exclusão de candidatos, sobretudo os indígenas. Deve-se levar em consideração que 5 (cinco) vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda per capita abaixo de um salário mínimo e meio, e 5 (cinco) vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou índios, com renda acima de um salário mínimo e meio é uma proporção muito pequena para se aceitar incoerências que os prejudiquem de alguma forma. Já que o que se estabeleceu foi a segregação desses cotistas.

Um exemplo disso seria esses candidatos não serem aprovados pelas cotas, à medida que são apenas, em média, poucas vagas por turma, porém suas médias poderiam ser suficientes para aprovação na concorrência universal. Pelos dois editais, eles não poderiam concorrer a elas, somente às cotas para candidatos pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas.

Os Editais 050/2014 e 061/2015, referentes aos anos letivos de 2015 e 2016 respectivamente não mais apresentam controvérsias nas questões observadas. Eles eliminam especificidades referentes às vagas de acesso universal e apresentam mais clareza tanto no que se refere ao acesso de cotistas como na forma de redistribuição das vagas remanescentes de forma mais justa e clara sem a necessidade de relato.

O que chama a atenção é o fato de que, no ano letivo de 2015, o *Campus* de Barra do Garças recebeu 3 alunos indígenas da etnia Xavante cotistas e, em 2016, dois alunos de etnia Carajá cotistas. Além disso, o *Campus* de Juína, também, recebeu cinco alunos indígenas cotistas da etnia Rikbaktsa e, em 2015, e dois da mesma etnia, em 2016. Mais adiante, poderemos compreender como se deu a trajetória desses alunos até o momento e qual foi o impacto dela para o IFMT e para os cotistas indígenas.

3.5 Os *Campi* de Juína e de Barra do Garças: um debruçar-se sobre a prática com alunos e as análises de suas trajetórias

3.5.1 A recepção de alunos indígenas pelo *Campus* de Juína

O *Campus* de Juína recebeu, em 2015, 5 (cinco) alunos indígenas cotistas. Três deles desistiram no mesmo ano. Em 2016, o *Campus* recebeu 3 alunos e um desistiu. Continuaram os estudos apenas dois que atualmente estão no 3º ano do curso e dois que foram aprovados para o segundo ano no ano letivo de 2017. A secretária do *Campus*, SANCHES (2016) comentou que “[...] esses alunos indígenas simplesmente param de vir e não informam o motivo. Apenas um deles cancelou a matrícula alegando que já possuía o ensino médio (informação verbal)³².

Os alunos foram entrevistados em duas etapas, uma individual e outra em grupo. A entrevista individual objetivou a percepção de questões mais pessoais, opiniões que poderiam ser mascaradas pela junção do pequeno grupo. Ao contrário, a entrevista em grupo objetivou questionamentos mais gerais e a percepção de como esses alunos se comportavam quando

³² Entrevista concedida por SANCHES, Andreia da Silva em setembro de 2016. **Entrevista II**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína - MT.

juntos. Na época da entrevista, os alunos estavam no meio do período letivo, apesar de ser no final do ano, devido à ocorrência de greve.

Um dos alunos apresentava certa dificuldade de adaptação e estava sendo acompanhado pela psicóloga, foi convidado, porém, não compareceu. A pesquisa respeitou o seu silêncio apesar da importância de sua participação, haja vista a pequena fração desses alunos na Instituição.

3.5.1.1 Indicadores sociais e impressões dos cursos escolhidos

As entrevistas ocorreram a partir de questionários socioeconômicos e de uma entrevista individual gravada que foram aplicados na biblioteca da Instituição, no dia 12 de setembro de 2016. O espaço apresenta-se como um bloco, uma área bem ampla com salas para audiovisual, outra para estudos em grupo e um laboratório para pesquisas na internet. Além disso, há um bom acervo para pesquisa, e funciona durante todo dia até as 22h00min horas. Observamos os seguintes indicadores sociais desses 3 (três) alunos de etnia Rikbaktsa:

- Apenas um aluno era morador de sítio, os outros eram aldeados e concluíram o ensino fundamental em escola organizada em ciclos da rede municipal de ensino, fora da aldeia. O transporte para os moradores da aldeia era o barco de propriedade da família e a outra aluna morava perto da escola;
- Os alunos possuem idades entre 16 e 17 anos, apenas um não é filho de casamento em que os dois pais são indígenas. Nesse caso, o pai não é indígena. Os cursos escolhidos foram o Técnico em Meio Ambiente e o Técnico em Agropecuária;
- Todos os alunos moram no alojamento do IFMT Juína e, para voltar para casa nos finais de semana, devido à distância, os dois alunos aldeados voltam de automóvel da FUNAI e a outra aluna volta de carona;
- Todos os alunos dependem dos familiares para a subsistência e da ajuda do *Campus* com auxílio alimentação que corresponde ao café da manhã, almoço e jantar, além do auxílio permanência, ou seja, uma vaga no alojamento; em entrevista com a Assistente social do *Campus* Juína, houve a informação de que os três alunos são assistidos pelo programa bolsa família;
- Fora do *Campus* todos vivem com família, composta de pais e irmãos.

- Os alunos não tentaram outras escolas convencionais. Apenas fizeram o concurso do IFMT como única possibilidade de educação em ensino médio técnico;
- Não possuíam informações sobre o curso, afirmaram que chegaram a acreditar que nem precisariam utilizar cadernos, que as aulas seriam mais práticas e não iriam estudar em salas de aula. Quando chegaram, se depararam com 18 disciplinas no primeiro ano e 22 no segundo;
- Esses alunos não pensaram em mudar de curso. Os indígenas aldeados escolheram o curso Técnico em Meio Ambiente. Segundo eles: “[...] nos identificamos com a natureza, não gostamos de trabalhar com gado, somos contra a exploração e a degradação das terras e preferimos explorar sem degradar, somos favoráveis ao desenvolvimento sustentável” (informação verbal)³³; já a aluna originária do sítio afirmou: “Gosto do Curso Técnico de Agropecuária, porque moro no sítio. Meu pai lida com animais, cria galinhas, porcos e vacas. Planta mandioca e legumes para vender na feira” (informação verbal)³⁴.

Observamos pelas respostas que os alunos indígenas aldeados possuem uma cosmovisão diferenciada da aluna que é resultante do casamento entre mãe indígena e pai não indígena. Os alunos indígenas que moram na aldeia ainda preservam sua cultura por meio da pedagogia ensinada por seus antepassados. Pedagogia essa observada por Melià (1999):

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir em próximas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÀ, 1999, p.16).

Nos costumes dos indígenas Rikbaktsa não há o espaço para o trato com animais como a criação de gado e tão pouco a comercialização desses animais. Ao mesmo tempo, a outra aluna, por mais que se sinta próxima da cultura de sua avó materna, como comentou na entrevista pessoal, encontra-se distanciada dessa pedagogia.

³³ Entrevista concedida por ALUNO 1 em setembro de 2016. **Entrevista III**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

³⁴ Entrevista concedida por ALUNO 3 em setembro. 2016. **Entrevista IV**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína - MT.

Melià (1999, p. 12) comenta que cada povo indígena possui uma alteridade que projeta e deseja para si mesmo. “Essa alteridade confunde-se com a constituição da pessoa, com a sua construção e o seu ideal”. Nesse caso, apesar de mais adiante, discutirmos o distanciamento desses alunos indígenas que se encontram presentes na Instituição dos outros alunos que permanecem na aldeia, para esses dois alunos com familiares residentes na Aldeia Barranco Vermelho de etnia rikbaktsa, a cultura de seu povo os permeia.

3.5.1.2 A travessia para o IFMT

Sobre suas expectativas atuais com o Curso técnico no IFMT, os alunos afirmaram o objetivo de cursar a faculdade e ter uma fonte de renda própria, sem depender de ninguém. É essa a motivação para virem para o IFMT. Quando terminarem os estudos, pretendem voltar para o seu lugar de origem para aplicar os conhecimentos que receberam ajudando seu povo e seus familiares.

Comentaram também sobre as dificuldades na escola de ensino fundamental. Ela é municipal e não indígena, havia poucas disciplinas, uma escola ciclada. Os professores faziam rodízio, devido à distância da cidade, a cada época ficava um professor lecionando várias disciplinas. Porém, segundo ele, a educação recebida foi suficiente para serem aprovados e não possuem dificuldade na nova escola. Apenas não estavam acostumados com o sistema de aulas e a quantidade de disciplinas e professores;

Quando perguntados quais as dificuldades vivenciadas durante a permanência no *Campus*, os alunos aldeados responderam que:

[...] no começo achamos difícil, não estávamos acostumados a viver aqui. Porém já estudamos com não indígenas na antiga escola. Acredito que morar no Campus ao mesmo tempo e estudar foi difícil, principalmente por conviver com não indígenas. (informação verbal)³⁵; quando chegamos, não houve discriminação, nem por parte do IFMT e nem dos alunos. O apoio dos técnicos, dos professores e da pedagoga foi muito importante (aluno 1, informação verbal)³⁶.

³⁵ Entrevista concedida por ALUNO 2 em setembro de 2016. **Entrevista IV**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

³⁶ Entrevista concedida por ALUNO 1 em setembro de 2016. **Entrevista III**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

A aluna 3 também sentiu dificuldade, pois afirma ter mais afinidade com a cultura de sua avó materna e conta da dificuldade em se adaptar ao grupo de meninas do alojamento. Porém agora já convive bem com todos.

Eles recebem aulas de reforços e estudam com alunos tutores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dos cursos de licenciaturas do período noturno. Basicamente eles recebem apoio nas disciplinas de matemática, física e biologia. Além disso, frequentam a biblioteca nos horários noturnos. Lá gostam de assistir aulas em vídeos da disciplina de matemática. Fazem da biblioteca um ambiente de estudo na sala apropriada para tal.

Afirmam ter desenvolvido ações de ensino que estão relacionadas a suas culturas nas aulas de história e de química. Na disciplina de História desenvolveram projetos sobre as brincadeiras infantis da aldeia e na de Química sobre o estudo de plantas medicinais e tinturas de sua cultura. Afirmaram que esses projetos foram feitos pelos professores e eles foram convidados a participar.

Apesar de todo o acolhimento positivo, os alunos cotistas indígenas em vários momentos já se sentiram estrangeiros em seu próprio meio, de uma forma ou de outra. Acreditam viverem em um mundo totalmente diferente. Há momentos que “a gente estranha o outro e se sentem estranhados” (informação verbal)³⁷; “As vezes eu penso assim: acho que aquela pessoa não gostou de mim” (informação verbal)³⁸.

Eliane Brum (2013), jornalista e documentarista, comenta sobre o fato de os indígenas serem considerados estrangeiros em seu próprio mundo. Segundo ela:

Os indígenas parecem ser, para uma parcela das elites, da população e do governo, algo que poderíamos chamar de “estrangeiros nativos”. É um curioso caso de xenofobia, no qual aqueles que aqui estavam são vistos como os de fora. Como “os outros”, a quem se dedica enorme desconfiança. No processo histórico de estrangeirização da população originária, os indígenas foram escravizados, catequizados, expulsos, em alguns casos dizimados. Por ainda assim permanecerem, são considerados entraves a um suposto desenvolvimento (Revista Época, 2013).

No artigo: “Habitantes de Pindorama – de nativos a estrangeiros”, BARCELOS & MADERS (2015) refletem sobre os processos culturais que possibilitam aos índios o sentimento de ser estrangeiro em suas próprias terras. Segundo eles:

³⁷ Entrevista concedida por ALUNO 1 em setembro de 2016. **Entrevista III**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

³⁸ Entrevista concedida por ALUNO 3 em setembro de 2016. **Entrevista III**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

Quando um indivíduo reconhece em si mesmo a oposição àqueles (as) que são diferentes e, por diversos motivos, sente que as oposições e as diferenças os excluem, mesmo estando em seu próprio país, por exemplo, o estrangeiro/estrangeirismo passa a ser um sentimento de quem o sente e não uma simples designação para falar dos que estão “fora” de seus espaços geográficos (BARCELOS & MADERS, 2015, p. 127).

Esse fenômeno, em que o sujeito se sente deslocado em seu próprio mundo, vai além do sentimento adolescente que já os afeta. Deve ser discutido e pesquisado se a Instituição pretende propiciar a esses alunos cotistas indígenas condições de subsistência educacional tanto física como pessoal e grupal.

Outro tipo de dificuldade foi quanto à alimentação. Em suas aldeias, ela é basicamente composta por carne de caça, peixe e mandioca e no IFMT a carne de frango é geralmente servida. “Nem sempre é bom” (informação verbal)³⁹. Não há lanche da tarde e como eles ficam até tarde acordados estudando, levam uma marmita para guardar um pouco da janta para a ceia.

3.5.1.3 Há o bilinguismo em sua historicidade?

Quando perguntados sobre falar ou não a língua materna, os três alunos indígenas afirmam falar pouca coisa, mas entendem o que é falado. Na vida cotidiana da aldeia eles utilizam mais a língua portuguesa e no sítio também. No caso dos Rikbaktsa, a pesquisa teve oportunidade de visitar a aldeia desses alunos e percebeu que todos falavam português, tanto nas residências quanto na escola.

Eles consideram dominar bem a língua portuguesa falada e escrita, um dos alunos aldeados afirma falar muito bem a língua portuguesa porque seu pai foi levado para um orfanato em Utiariti⁴⁰ e teve oportunidade de estudar. Ele cursou o Curso Superior Intercultural Indígena na Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT e é professor municipal na aldeia.

³⁹ Entrevista concedida por ALUNO 2 em setembro de 2016. **Entrevista IV**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

⁴⁰ Situada em área indígena dos Parecis, tem por significado, “lugar de povo sábio”. Faz referência a uma Missão jesuítica que durou da década de 30 até o começo dos anos 70 do século passado. Missão essa, que foi resultado direto da criação da Prelazia de Diamantino, instituída em 1020 e entregue aos jesuítas. Após a criação de uma considerável estrutura, a missão Utiariti recebeu inúmeras etnias indígenas, entre as quais, os Rikbaktsa, Parecis, Nambikwaras, Irantxe, Apiaká e Kaiabi. Fonte: Entre Histórias, Relatos e Memórias: um documentário sobre o povo Rikbaktsa. Direção: Maria Andréia Santos, Roteiro: Júlio César dos Santos, patrocinado pelo IFMT. Ainda em fase final de produção.

Esse mesmo pai foi entrevistado pela pesquisa, haja vista que a pesquisadora foi à Aldeia Barranco Vermelho, onde esses alunos vivem com a família a fim conhecer os responsáveis, e de se sensibilizar com sua cultura e seu modo de vida, acompanhando outro grupo de professores de outros campi em projeto de um documentário sobre esse povo, realizado com o apoio financeiro do IFMT.

Já os outros dois alunos afirmam dominar bem a língua portuguesa. Apesar disso compreendem a importância de manter a sua língua/cultura vivas. Apenas acreditam não serem tão capazes na língua materna pela alfabetização recebida, desde as séries iniciais na segunda língua. Estudando e convivendo em escola de não índio acabaram por dominá-la melhor.

Perguntamos aos alunos se eles tinham colegas da mesma idade e mesma formação na aldeia e, se afirmativo, por qual motivo eles não estavam no IFMT? Os alunos aldeados responderam que: “seus amigos e parentes falavam a segunda língua, mas não com muita facilidade, cometiam erros. O português que eles falam é diferente, principalmente os que estudaram na escola da aldeia” (informação verbal)⁴¹. Afirmam que os que ficaram na aldeia têm dificuldade de escrever e falar a língua portuguesa e isso pode ser um dos motivos de não estarem lá. Além disso, comentaram que o curso técnico é considerado difícil, depende de muita persistência e condições de subsistência que os pais, na maioria das vezes, não podem propiciar.

Não podemos negar o quanto é importante o fato de os alunos indígenas serem alfabetizados na língua materna, seja ela indígena ou não. Nela serão desenvolvidas as habilidades de leitura e escrita. A partir do seu primeiro aprendizado em sua língua, o aluno indígena está apto a adquirir a segunda língua pela transferência potencial das habilidades adquiridas em sua língua materna (D’ANGELIS, 2012).

Neste momento, necessitamos voltar à teoria de Ball (2006), quando ele ressalta a importância de o pesquisador não se limitar a análise da prática em sala de aula. É necessário “questionar” a política em questão. O autor comenta o fato de as políticas, em alguns casos, não serem coordenadas e, em outros, contraditórias ao coexistirem no contexto da prática. A observação do depoimento desses alunos pode esclarecer e propiciar outras situações que envolvem a prática, dificultando a própria política.

A Educação indígena, como política propõe que o aluno seja capaz, por meio do bilinguismo de dominar a leitura e a escrita, em cada nível, tanto a língua mãe como a língua

⁴¹ Entrevista concedida por ALUNO 2 em setembro de 2016. **Entrevista IV**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

portuguesa. Se ela não cumpre esse papel no ensino fundamental e os alunos precisam sair para conseguirem terminar os seus estudos em escolas não indígenas, há aí um fato que necessariamente deve ser observado. Não podemos deixar essa demanda de jovens sem a continuação de seus estudos por uma falha em sua formação causada por ações governamentais. As políticas educacionais necessitam ser coordenadas nesse contexto.

Outro exemplo disso é que, por contenção de despesas, ou até mesmo pela má interpretação de normativas da Instituição, é comum que alunos que recebem algum tipo de bolsa sejam excluídos de outras que poderiam proporcionar-lhes melhores condições de subsistência, como é o caso desses alunos indígenas e de outros que se alojam na Instituição.

Observamos que as bolsas concedidas em valores monetários são revertidas em moradia no alojamento e alimentação. Ao mesmo tempo, se consideramos que adolescentes necessitam muito mais do que o café da manhã, almoço e jantar para satisfazer suas necessidades alimentares de um dia. A fase de formação física, em que seu metabolismo é mais acelerado e exige outras formas de reserva energética para as atividades diárias. É necessário uma complementação alimentar que só ocorreria por meio de condições financeiras para tanto.

A própria assistente social afirmou que esses alunos são assistidos pelo programa bolsa família. Portanto são categorizados socioeconomicamente como alunos de baixa renda. Podemos imaginar o sacrifício dos familiares para mantê-los no *Campus*. Ao mesmo tempo, devemos considerar as despesas com material escolar, apostilas, xérox, computadores pessoais e etc.

Fica, portanto o seguinte questionamento: será que indígenas aldeados, cujos pais não possuem salário, o que não é o caso destes que se encontram no *Campus* Juína, conseguiriam sobreviver a essa situação no ensino médio da Instituição?

É necessário coordenar políticas internas que facilitem a permanência desses alunos, no caso de o IFMT optar por, realmente, se propor a oferecer aos alunos cotistas indígenas condições de permanência em termos básicos de subsistência.

3.5.1.4 O Contexto da Prática: “Impressões dos Servidores”

Foram entrevistados: um professor que também é Técnico em Assuntos Educacionais; uma das pedagogas que trabalha diretamente com os alunos indígenas e a assistente social do

Campus Juína. O objetivo era compreender como eles percebem o contexto da prática de recepção desses alunos indígenas cotistas.

As primeiras questões tratavam da recepção da política e de sua efetivação. Instigamos os entrevistados a explicar a sua opinião acerca da interpretação da Lei de Cotas e se havia alguma resistência da parte deles sobre ela.

A Assistente Social, Toledo⁴² fez o seguinte depoimento por escrito: “A respeito da Lei, não tenho nenhum questionamento espontâneo. Falarei apenas sobre o processo de acompanhamento aos alunos indígenas inseridos no ensino médio técnico” (informação escrita). A entrevistada fez um relato das condições socioeconômica dos alunos e forneceu algumas referências quanto ao aproveitamento escolar. Desse modo, a pesquisadora respeita o posicionamento da assistente social, apesar das expectativas em contrário.

Na sequência, a Pedagoga, Zadoreski⁴³ também por escrito, comenta que a política de cotas não foi o motivo maior da inclusão dos alunos indígenas no quadro da Instituição. Segundo ela, “os alunos indígenas cotistas não possuem dificuldades acentuadas de aprendizagem, bem como, não há muita concorrência pelas vagas dos cursos técnicos integrados no IFMT – Juína” (informação escrita). Confirma que, no *Campus*, a política de cotas teve uma visão negativa a seu ver. E ao discutir a Lei de Cotas, a Pedagoga acredita que:

Não se faz inclusão, apenas ao se dar o acesso à instituição, se faz necessário que a ela promova ações que garantam a permanência de tais estudantes. [...] Pelo que já li, ainda se tem muito a avançar nas ações de inclusão dos estudantes indígenas no ensino médio profissionalizante. Há de ser garantida a permanência (informação escrita).

Em se tratando das ações de acompanhamento dos alunos indígenas no IFMT Juína, programa projetos de ensino pesquisa e extensão, serviços vinculados, programas de auxílio, se seriam específicos aos indígenas cotistas ou generalizados, o Professor Arruda⁴⁴ informou:

Não, o Campus tem o alojamento aberto a todos, independente de serem índios, pardos, pretos ou alunos de escolas públicas de acesso universal não indígenas. Possuem os mesmos direitos. Só que hoje, com a leva de novos professores que entraram, há professores que desenvolvem projetos de pesquisa exclusivos com os alunos indígenas. [...] Há o acompanhamento nosso, como servidores, da Pedagoga, assistente Social e Psicóloga, dos técnicos como servidores também. Um corpo de

⁴² Entrevista concedida por TOLEDO, Edinilza Oliveira em setembro de 2016. **Entrevista V.** Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

⁴³ Entrevista concedida por ZADORESKI, Katiane Vargem de Oliveira em setembro de 2016. **Entrevista VI.** Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

⁴⁴ Entrevista concedida por ARRUDA, Raimundo em setembro de 2016. **Entrevista VII.** Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT

servidores que estão à disposição de todos e com um olhar mais específico para o que acontece com esses alunos indígenas (informação verbal).⁴⁵

Outra pergunta foi sobre quantos docentes/servidores estão envolvidos institucionalmente em ações vinculadas aos alunos cotistas indígenas e se as condições de trabalho oferecidas aos docentes que os acompanham, como carga horária ou vinculação a algum tipo de apoio extra lhes são suficientes nesses casos. A Pedagoga⁴⁶ comenta não haver nenhum apoio da Instituição:

Acredito que cerca de 15 servidores pesquisam a área indígena ou se interessam em pesquisas deste tipo, inclusive o diretor geral e a diretora de ensino. Estes procuram incluir os alunos em projetos de pesquisa e extensão, bem como procuram ter um olhar sensibilizado sob os estudantes indígenas (informação escrita).

A carga horária docente dedicada ao trabalho pedagógico específico em atendimento aos alunos indígenas, bem como a existência de ações de apoio institucional a esses discentes são indicadores relevantes para inferir a virtual suficiência. Todavia, segundo relatos da Pedagoga, não há apoio institucionalizado. Os alunos indígenas são dependentes de ações individualizadas de professores, conforme interesses particulares diversos.

Constata-se que não existe nenhum tipo de ação institucionalmente planejada, a não ser, as mesmas condições de estudos destinadas aos demais alunos.

O trabalho para a manutenção dos alunos indígenas, na Instituição, é exclusivamente dependente da atuação pessoal, sem a intervenção ou a supervisão que estejam pautadas por um projeto institucional com vistas a propiciar melhores condições de trabalho e eficiência no trato com as políticas de ações afirmativas para alunos indígenas cotistas

Com relação à participação da Reitoria, em apoio ao *Campus* acerca do ingresso desses alunos, tais como ações de acompanhamento das próprias ações do IFMT – Juína para algum tipo de formação ou orientação, a Pedagoga relata, simplesmente, que “isso não ocorreu” (informação escrita). Ela informou a existência, há pouco tempo, de uma reivindicação da Reitoria para a formação de um núcleo que observa contemplar as diferenças raciais. Segundo ela: “existe no *Campus* o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) que está iniciando suas atividades. Atualmente oferta um curso de formação continuada com público interno e externo” (informação escrita). A pesquisa observa que os

⁴⁵ Entrevista concedida por ARRUDA, Raimundo em setembro de 2016. **Entrevista VII.** Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

⁴⁶ Entrevista concedida por ZADORESKI, Katiane Vargem de Oliveira em setembro de 2016. **Entrevista VI.** Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

primeiros alunos cotistas iniciaram em 2015 e a entrevista ocorreu em setembro de 2016. Portanto, a primeira iniciativa a chegar ao *Campus* Juína da Reitoria abrangente aos alunos cotistas tardou bastante.

O Técnico em Assuntos Educacionais e também professor Arruda⁴⁷, com longa experiência em educação indígena na região, sobre a mesma questão, afirma:

Eu desconheço. No Campus, em início, quando eles entraram, foi comunicado aos professores para observá-los por ser um público diferenciado. Para observá-los tanto na sala de aula, como na relação fora com os colegas. Porque a questão do preconceito, a visão que a sociedade de Juína tem contra os indígenas, há muito preconceito. No campus ouvi gente dizer: “O que eles estão fazendo aqui? Isso aí está fadado ao fracasso!” Tanto que eles nem ficaram de Prova Final. **Hoje os meus meninos quebraram essa visão** (informação verbal, grifo nosso).

É interessante notar que, aqueles que abraçam a causa, acabam por ser motivo de preconceito e de críticas daqueles que não concordam com a Lei de Cotas. Apesar de os participantes da entrevista “pisarem em ovos” a fim de não demonstrarem que, no “chão da escola”, esse preconceito se materializa. Em alguns momentos, deixam escapar suas queixas, emoções e preocupações, como é o caso do paternalismo pela adoção dos indígenas, como o termo “meus meninos” do técnico e professor Arruda e o discurso da Pedagoga⁴⁸ sobre a questão do suporte da Instituição no que diz respeito ao seu trabalho e às críticas que recebe:

Suporte nenhum. Críticas várias, frases do tipo – Esses alunos são tratados como pupilos, o direito é para todos, não é certo o que você faz – são frequentes essas colocações, muitos não entendem a necessidade de um olhar diferenciado para os estudantes indígenas (informação escrita).

Quando a pesquisa questionou o Professor Raimundo Arruda se os profissionais da instituição tinham autonomia para se manifestarem sobre suas percepções da inclusão de indígenas cotistas, obteve a seguinte versão:

Eles têm toda a liberdade de agir. Quando encontro uma pessoa que tem uma visão negativa. Eu costumo dizer o seguinte: como o filósofo já dizia: mesmo que eu não concorde com o que você pensa. Você tem a liberdade de dizer o que pensa. Então diga e vamos contextualizar. Como já fiz com a maioria dos servidores. Porque o mal da questão indígena é você colocar todos os índios no mesmo saco. Eles são totalmente diferentes um do outro. O Xavante, Rikbaktsa, Kaiabi, Ená-wenê-Nawê. Temos que desmistificar o pensamento de eles serem iguais (informação verbal).

⁴⁷ Entrevista concedida por ARRUDA, Raimundo em setembro de 2016. **Entrevista VII**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

⁴⁸ Entrevista concedida por ZADORESKI, Katiane Vargem de Oliveira em setembro de 2016. **Entrevista VI**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT.

Quando perguntados sobre as dificuldades dos alunos cotistas em disciplinas específicas e se houve alguma mudança nos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso para a recepção desses alunos, a resposta foi negativa, segundo Arruda⁴⁹:

Não houve mudança no projeto pedagógico. As principais dificuldades dos alunos são em disciplinas como a Língua Portuguesa e algumas disciplinas que são colocadas na grade curricular e são muito teóricas, principalmente as exatas. Elas exigem um grau de abstração. O que, para eles, é muito difícil. Possuem dificuldades de abstração, porém os alunos buscam ajuda para compreendê-las (informação verbal).

Nesse caso, o Projeto Político Pedagógico é um documento formal da Instituição e rege não apenas a um curso específico, mas também, o funcionamento da escola. O aluno que desejamos formar, por quais meios alcançaremos esse objetivo, quem é esse nosso aluno, tudo está presente no projeto. Isso ocorre de acordo com a realidade de cada *Campus* e é necessário que seja revisto nesse caso.

Tomando como premissa o fato de que o educando é o índio e o não índio, é necessário que o IFMT reconheça a presença desses alunos no seu espaço institucional. Se no principal documento que rege seu curso, o aluno indígena, de segmentos minoritários, não é reconhecido, como essa diferença será tratada durante o ato educativo? As estratégias para a interação desses alunos serão as mesmas para a dos antigos alunos não indígenas do projeto “petrificado” e imutável?

O atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em vigência entre 2014 a 2018 afirma:

O IFMT compreende que a elaboração e a definição do currículo implicam na descrição de como se concretizam as funções da instituição, dentro de um dado contexto histórico e social. Por isso mesmo, currículo não é algo abstrato e estático. Dependendo do contexto, dos níveis de ensino, das modalidades de educação atendidas, é que o currículo é construído, planejado e desenvolvido (IFMT, 2014, p. 46).

Afirma ser a inclusão um valor para a Instituição. Por conseguinte, “o IFMT fez a escolha por um currículo inclusivo, que explicita e acolhe as diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades” (IFMT, PDI, 2010, p. 46).

Em outro momento recomenda que “para tanto, o currículo deverá ser atualizado, contextualizado e significativo, voltado para a realidade. Deverá favorecer a formação de um

⁴⁹ Entrevista concedida por ARRUDA, Raimundo. [setembro. 2016]. **Entrevista VII**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT, 2016.

sujeito crítico, criativo, que pesquisa e participa ativamente da construção do seu conhecimento” (IFMT, PDI, 2010, p.47). Essas mesmas afirmações também estão presentes no PDI 2014/2018.

O ideal de projeto educativo que o atual PDI, do IFMT, reza por equidade, negando a reprodução da desigualdade. Ao mesmo tempo, há um descompasso entre esse ideal pregado e o que de fato acontece. O que existe, portanto, para esses alunos indígenas cotistas, é uma oferta desigual do saber.

As observações de Amaral (2010), apesar de direcionadas a alunos indígenas cotistas universitários, podem esclarecer o quanto se faz importante o reconhecimento desse aluno indígena nas situações e relações educativas que se estabelecerão desde a sua chegada:

Os sujeitos se compõem mediados pelas ações institucionais, pautando a elas e nelas suas necessidades e expectativas individuais e coletivas. A constituição dos estudantes indígenas universitários como sujeitos é mediada pela sua relação junto à instituição Universidade, neste trabalho, especificamente, a universidade pública – espaço educativo de experiências sociais que possibilita a construção de identidades e pertencimentos, e que pode ser por eles apropriada e transformada, na estreita e contraditória relação entre instituído e instituinte (AMARAL, 2010, p.59).

O empréstimo das reflexões citadas converge para a ineficácia do processo educativo ao se tratar os novos alunos indígenas de forma homogênea aos alunos não indígenas. Como o IFMT mediará a constituição desses estudantes indígenas no ensino médio? Mesmo sendo eles, no caso de Juína, alunos que não representem na totalidade, a “maioria” dos alunos indígenas que poderiam estar presentes no *Campus*.

Qual seria então o papel social e formativo do IFMT à medida que as trajetórias desses alunos cruzam o seu meio? Talvez até mesmo seja esta uma das razões pela qual a política de fato não se efetivou na Instituição.

Pelo que parece, até o momento, ela, a Instituição, não despertou para a conquista do tão falado espaço ontológico das diferenças, possibilitado pela Constituição de 1988. Não há espaço e nem estratégias para a interação desses alunos. Tampouco permanência e até mesmo a sobrevivência no universo educativo que ela oferece. Não apenas nos casos dos campi de Juína e de Barra do Garças, mas na totalidade das ofertas de vagas para cotistas indígenas do ensino médio técnico profissionalizante.

Por fim, a pesquisa optou por separar a interpretação da percepção individual da Lei de Cotas realizada pelo Técnico e Professor Arruda, devido ao seu engajamento e experiência no trato com indígenas da região.

O Professor retoma questões importantes na educação indígena e na própria historicidade desses povos, discutidas no capítulo inicial deste estudo e que, agora, impactam e se materializam como consequências na questão educativa desses povos, pela própria relação entre índios e não índios que se estabelece na região de Juína e nas demais áreas em que há conflitos de Terras Indígenas.

Em sua percepção dos textos da Lei, Arruda⁵⁰ retoma a Lei pertencente à Educação Indígena, a resolução 05 de 2012 que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação, para ele:

A Lei é feita, muitas vezes por teóricos que não conhecem a realidade. Se você pegar a resolução 2012 de nº. 05 que substituiu a 03. Ela é feita para o Brasil todo. Mais de duzentos povos e mais de 170 línguas. Como trabalhar o específico com mais de 200 povos e como trabalhar o específico com mais de 170 línguas? [...] A grande novidade dela é [...] que inclui a educação infantil e educação técnica profissionalizante. Veja então! Nessa diversidade como trabalhar? No Mato Grosso mesmo, nós temos povos com 200 anos de contato e povos com 20 anos de contato. Você vai trabalhar com essa diversidade de cada um? A lei tem que ser olhada e trazida para cada especificidade de cada povo. Você vai trabalhar com Rikbaktsa e olha a especificidade. Eles possuem 60 anos de contato. Houve uma retirada em massa para o internato de Utiariti, uma população de aproximadamente 5 mil, na época do contato, se reduziu a duzentos. Hoje o povo está quase em 3000. Vai trabalhar com Xavante que também foi retirado de suas terras. Vai trabalhar com Boróro que, inclusive trabalhou para os colonizadores no processo de colonização e foi inserido na questão da bebida. Vai trabalhar com os Ená-wene-nawê⁵¹ que, inclusive, é um povo de pouquíssimo contato, em que a escola indígena entrou lá como instituição há apenas dois anos e que hoje apresentam questões complexas no próprio contato com os não índios. Então é necessário interpretar e efetivar a Lei de acordo com a realidade desses povos e trabalhar conforme a realidade de cada um (informação verbal).

Arruda afirma serem esses grupos culturais, principalmente, os de Mato Grosso, que sofreram os avanços desenvolvimentistas da época do *Milagre Brasileiro* muito prejudicados. O processo de colonização da região foi extremamente agressivo e devastador para esses povos. Em consequência disso, há um mal estar entre índios e não índios na cidade de Juína.

A pesquisa chegou à Juína, justamente quando dois jovens não indígenas foram assassinados por índios Ená-wenê-nawê em situação de cobrança de pedágio nas terras desses indígenas, havia na frente do Fórum, palavras de ordem escritas da seguinte forma: “Morte aos Índios!”. Outra frase recriminava o Juiz da cidade que pediu a intervenção das Forças Nacionais para manter a segurança no período das eleições, já que esses indígenas, impedidos de virem à cidade devido ao risco de vida, estariam nela nos próximos dias para a votação.

⁵⁰ Entrevista concedida por ARRUDA, Raimundo. [setembro. 2016]. **Entrevista VII**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Juína – MT, 2016.

⁵¹ Povo arawák, que habita a região noroeste do Mato Grosso.

Além disso, vários alunos indígenas que estudavam na cidade foram obrigados a voltar para suas aldeias até que tudo se acalmasse. Pelo discurso presente no texto posto, não estavam levantando palavras de ordem apenas aos indígenas da suposta etnia do conflito, porém a todos eles. Esses fatos representam o quão é tumultuada a relação entre índios e não índios na cidade e o quão conflituoso pode ser no *Campus*, apesar de nenhum dos participantes da entrevista afirmá-lo tão diretamente como o último entrevistado.

3.5.2 O *Campus* de Barra do Garças

Como já descrito anteriormente, o *Campus* do IFMT de Barra do Garças e o *Campus* de Juína receberam alunos cotistas indígenas. Porém os resultados não foram os mesmos para os dois *Campi*. O *Campus* do IFMT de Barra do Garças recebeu em 2014, três alunos Xavantes. Alunos esses que não permaneceram na Instituição. Faremos aqui o relato desses fatos procurando compreendê-los.

Após um ano da evasão desses alunos, em 2016, o Instituto recebeu dois alunos indígenas. Um casal de etnia karajá. Os dois alunos são oriundos de casamentos em que o pai é não índio e a mãe é índia, nenhum deles residiu ou reside em aldeia indígena. O aluno foi aprovado pela seleção universal sem a necessidade de cotas e também foi aprovado para o ano letivo de 2017. A aluna necessitou das cotas para ser aprovada e foi reprovada e repetirá o 1^a ano do ensino médio em 2017. O ano letivo de 2016 terminou em março de 2017. Por esse motivo não foram realizadas pesquisas com esses alunos.

No caso da recepção dos três alunos Xavante na Instituição em 2014, os processos seletivos são desenvolvidos pela Reitoria do Instituto que fica distante aproximadamente 512 km do *Campus* de Barra do Garças. Desde as inscrições até a listagem dos candidatos aprovados, tudo se processa na capital Cuiabá. Após o processo, os resultados são enviados para cada um dos campi a fim de que se efetive a matrícula.

Na maioria das vezes, os técnicos que trabalham no Departamento de Ensino são recomendados a marcarem suas férias durante o mesmo período em que os professores. Portanto, a equipe multiprofissional que se dedicou ao trabalho com os alunos indígenas não estava preparada para essa recepção.

O resultado disso foi uma catástrofe para o *Campus*. A equipe pedagógica se ateve a procurar informações acerca de como recebê-los e de que modo poderia colaborar com o

processo educativo desses alunos. Eram alunos Xavantes, oriundos de aldeias indígenas que nunca haviam morado fora de seu ambiente natural.

Nesse caso, seus pais, aparentados, resolveram alugar uma residência para que eles pudessem ficar na cidade. Portanto, longe da família, os alunos estavam por conta própria. Eles faltavam muito às aulas, não se faziam presentes em todos os períodos. No *Campus* do IFMT de Barra do Garças, os alunos estudam nos períodos vespertino e matutino, com uma carga grande de horas de aula em seus projetos de curso, principalmente, pelo acréscimo de disciplinas técnicas às disciplinas de base comum já pertencentes ao ensino médio.

Ao mesmo tempo, uma equipe multiprofissional, composta por um psicólogo, duas pedagogas, uma técnica em enfermagem, a assistente social e dois técnicos em assuntos educacionais iniciaram reuniões, no intuito de compreender os problemas enfrentados por esses alunos cotistas de etnia indígena.

No caso, a enfermeira foi citada, por seus conhecimentos com a saúde indígena. Um dos alunos faltantes alegava estar doente e por esse motivo não frequentava as aulas. A enfermeira foi de grande apoio ao explicar para a equipe que os indígenas possuíam menos resistência que os não índios para as famosas “víroses” a que somos acometidos em nossa região. Portanto, prontamente, ela foi agregada à equipe como conselheira de saúde e se prontificou a ajudar e participar das reuniões.

Nesse contexto, foram realizadas reuniões com a participação de professores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a vizinha mais próxima, que possuía afinidade e experiência com cotistas indígenas no curso superior com alguns especialistas na questão.

Professores e técnicos administrativos discutiram, em, pelo menos 3 encontros, sobre questões ocorridas na sala de aula. Os professores foram convidados a comparecer e em vários momentos faziam seus questionamentos a equipe de especialistas e relatavam suas experiências em sala de aula. Porém não houve tempo hábil para que pudéssemos contornar a situação.

Os alunos não estavam frequentando as aulas. Apareciam e desapareciam e devido a essa situação, a equipe procurou o contato com a FUNAI para que fosse possível a comunicação com o responsável indígena desses alunos na aldeia. As aldeias indígenas Xavantes, em sua maioria, não possuem sinal de telefonia e a comunicação em muitos momentos se faz via rádio ou, até mesmo, somente com a visita pessoal por meio de carro próprio.

O tio e também tutor dos alunos demorou alguns dias, mas se apresentou. Após reunião com a equipe, houve um acordo entre os alunos e o seu tutor e eles manifestaram o desejo de continuar na escola com a promessa de que voltariam a assistir as aulas. Porém, essa promessa não se confirmou e os alunos foram embora novamente para a aldeia, haja vista que estavam muito expostos a mazelas da cidade grande, sem a proteção de seus parentes e não poderiam continuar na cidade.

Esse relato representa a primeira experiência do *Campus* IFMT Barra do Garças com indígenas cotistas no ensino médio. A Instituição não estava preparada para incluir alunos cotistas aldeados. Por mais que a equipe multiprofissional os desejasse de volta, não se poderia assumir a responsabilidade sobre eles fora da escola. O *Campus* Barra do Garças não possui alojamento e sem o amparo dos parentes, os indígenas estariam expostos a todo tipo de insegurança que os grandes núcleos urbanos podem possibilitar a menores, principalmente, quando eles não foram criados neles.

Em uma entrevista com o tutor dos alunos, o Professor Tsipré⁵² sobre os motivos da evasão dos alunos. O tutor faz o seguinte relato:

São vários os motivos que podem, às vezes, nos tirar da escola da cidade. O primeiro é por não conseguir falar a língua. Isso impede que os alunos de frequentarem as aulas, a dificuldade de falar o português. Eles falam pouco, mas eu falava para eles continuarem lendo os livros, estudar a conjugação dos verbos. Mas eles não leem, só querem me ouvir. O que fizeram com eles deu muito desânimo. Apenas um voltou a estudar e se matriculou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na aldeia (informação verbal).

É importante notar que esses indígenas não falavam a língua portuguesa com facilidade, ao mesmo tempo, a entendiam. Fica claro que o IFMT não possui a especificidade para lidar com alunos oriundos da educação indígena. O Instituto Federal não fora pensado dentro dessa especificidade. Essa ruptura linguística/cultural entre professores e alunos indígenas não permitiu o diálogo no IFMT - *Campus* Barra do Garças.

Em experiências com a recepção de alunos oriundos de educação indígena na região de Barra do Garças, a UFMT já está avançada em estudos acerca dessa educação no nível superior. A cidade encontra-se presente na região do Médio Araguaia, no Estado de Mato Grosso. Região em que percebemos claramente a presença de indígenas que deixam suas aldeias para dar continuidade aos seus estudos, seja no ensino médio ou superior. A necessidade da compreensão desta complexa interação social é motivo de estudo das

⁵² Entrevista concedida por TSIPRÉ, Eliseu Waduiipi em dezembro de 2016. **Entrevista VIII**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Barra do Garças, MT.

professoras Magalhães e Bortone (2008). Para elas, esse movimento de alunos indígenas em direção as escolas não indígenas é um novo paradigma a ser compreendido:

Atualmente, para podermos navegar no mundo dos pequenos agrupamentos indígenas que estão deixando suas aldeias para enfrentar as grandes mudanças no espaço sócio-histórico-cultural das cidades, necessitamos de novas ferramentas de aprendizagem, de novos paradigmas que venham nos auxiliar na compreensão da complexa relação social que se estabelece entre alunos adolescentes e jovens de diversas etnias indígenas com os demais sujeitos que vivem em diferentes espaços das escolas públicas brasileiras (MAGALHÃES; BORTONE, 2008, p.137).

De acordo com essas mesmas autoras, uma das causas determinantes do fracasso escolar dos alunos indígenas matriculados nas escolas públicas da região ocorre pela ausência do domínio da língua portuguesa. Segundo elas:

Devemos destacar que o conflito interacional se estabelece, quando alunos Xavante interagem com alunos e professores não índios nas escolas públicas do Médio Araguaia. Esse conflito linguístico se fixa sempre em uma tensão diglôssica entre a língua portuguesa e a língua xavante. Constitui-se, assim, um binômio diglôssico, representado na oposição, língua materna xavante/língua portuguesa oficial, que se realiza também sobre oposições: conhecer/não conhecer, entender/não entender, segurança/insegurança linguística, etc (MAGALHÃES; BORTONE, 2008, p. 140).

Estudos apontam para uma tendência etnocêntrica do professor ao apresentar ideais de língua e de pedagogia que não fazem sentidos para o aluno indígena, como observam Januário e Silva (2007) ao afirmar que, mesmo existindo um quadro de professores não indígenas com qualificação acadêmica, há a percepção de que os professores apresentam certa dificuldade em “escutar” os povos indígenas, dando visibilidade à construção de conhecimentos. Uma prática etnocêntrica presente na formação desses professores que dificulta o diálogo. Ao mesmo tempo, existem limitações, por parte dos índios, no que diz respeito ao questionamento desses professores, não se sentem seguros. Fato que prejudica a educação escolar dialógica cujo referencial teórico e prático está calcado no exercício da intelectualidade.

Quanto à questão de moradia na cidade, o tutor Tsipré faz a seguinte colocação:

Eles não tinham condições financeiras para pagar aluguel, alimentação. Na cidade tudo é mais difícil. O irmão pagou o aluguel para eles ficarem lá. Precisa de lugar, suporte apoio. O índio vive do trabalho na aldeia, do fazer a roça. Plantamos arroz, mandioca e abóbora. Colhemos sementes e plantas para a alimentação e caçamos também. Mas na cidade é preciso ter um dinheiro reservado. É o que mais impede os outros que estão lá também de vir para a cidade (informação verbal).

Amaral (2010) comenta haver uma desarticulação no modo como se garante a oferta e o acesso ao ensino superior público aos povos indígenas no território nacional. Uma observação pertinente ao caso do ensino médio técnico aqui discutido. Segundo ele, a recente oferta e garantia do acesso ao ensino superior público aos povos indígenas vem se compondo de maneira desarticulada no território nacional.

Destaca duas frentes significativas para essa constatação. A primeira, relacionada à inclusão de estudantes indígenas por meio de políticas afirmativas em instituições públicas influenciadas pelo movimento negro. A segunda, pela instituição de vagas suplementares, instituídas por parlamentares ou por ações governamentais. Iniciativas que instigaram reivindicações de suas lideranças em direção a políticas que visem à permanência desses alunos indígenas (AMARAL, 2010, p. 67).

Presentifica-se a invisibilidade do trato com as etnias indígenas, como percebemos no contexto da influência da Lei de cotas, utilizando a Audiência Pública do STF como o momento que mais representava as forças que atuavam para influenciar a política afirmativa de reserva de vagas para a Lei de Cotas para pretos pardos e indígenas. Elucidamos, com afinco, a não participação dos indígenas como forma de representatividade durante o processo. Eles não foram ouvidos. Demonstramos que aquela situação já era o reflexo de consequências que poderiam dificultar a efetivação da Lei pela forma com que os indígenas foram tratados, como tutelados.

O resultado, portanto, se materializa diante de nossos olhos: candidatos indígenas ao ensino médio técnico profissionalizante são aprovados em concurso do edital do IFMT por meio das cotas, porém não têm os seus direitos garantidos. Não há políticas públicas específicas e diferenciadas para eles. Ainda em 2016, mesmo depois de quatro anos da aprovação da Lei de reserva de vagas para estudantes cotistas, não há estratégias para a permanência desses alunos.

Garantir a esses alunos as condições de sobrevivência nos cursos técnicos é uma obrigação da Instituição, é imprescindível abraçar políticas internas e externas que fomentem estratégias para o ingresso e permanência desses povos. Haja vista que não há essa especificidade no contexto em que eles se encontram. A garantia constitucional a eles legada por Lei não se materializa, já que a dimensão histórica, sociocultural e linguística não foram consideradas.

Ao responder sobre por qual motivo os alunos não estavam frequentando as aulas, Eliseu Tsipré responde:

Um Primo mais velho foi lá e ficou com eles e iam com ele para a cidade, assim, eles passaram a não frequentar a escola e assim foi indo, foram se afastando. Nós moramos na aldeia que fica distante daqui. Só podemos ir à cidade quando temos carona de alguém que passa por lá e nos leva. O pai de um deles os viu de uniforme na rua e pensou que eles estavam vindo da escola, mas eles não estavam (informação verbal).

O responsável pelos alunos comenta que pelo menos um gostaria de voltar, mas afirma ser difícil para eles entrarem, até mesmo fazer a inscrição:

Quem fez foi um irmão meu que estuda em São Paulo, eu não sei como ele conseguiu e eu não sei como fazer. Os outros se casaram e estão trabalhando na roça, o casamento deles foi decidido entre o pai do menino e a mãe da moça. Como eles não continuaram os estudos, os pais resolveram que deveriam se casar. Mas no meu modo de pensar, isso não impede que eles estudem (informação verbal).

Aqui cabe lembrar o discurso da Secretária de Ensino Superior do Ministério da Educação, Maria Paula Dallari Bucci presente no capítulo 2º, em que foi apresentado o contexto das influências que propiciou a reserva de vagas para alunos cotistas nas universidades e escolas técnicas federais. Segundo ela, a fim de diminuir a distância histórica educacional entre esses grupos, não bastaria lhes oferecer a acessibilidade, não se trata apenas de recebê-los. Devemos ter o cuidado depois do acesso, à medida que ele se deu de forma diferenciada.

Além disso, é importante notar dois fatos, o primeiro é o de que, as etnias indígenas foram agregadas ao projeto de cotas na Câmara dos Deputados a partir de 2003, por meio do PL nº615/03, como já apresentado no momento da produção do texto político, isto é, a Lei. Desse modo, ela passa a incluir o índio ao projeto de cotas, sem se dar conta das grandes diferenças entre esse grupo hoje, o tratado de forma homogênea pela Lei aprovada, Souza Lima (2004) também faz a mesma constatação.

Outro fato é o de que, nesse mesmo contexto, emendas constitucionais foram pensadas ao projeto, no sentido de as cotas serem estendidas aos estabelecimentos de ensino médio técnico profissionalizante de instituições públicas federais. Porém, em muitos casos, o que se observa é que a atenção está sempre direcionada aos negros e pardos cotistas e às universidades. Isso ocorre tanto no discurso do contexto da influência da Lei como no contexto da produção do documento.

Por conseguinte, políticas de assistência a alunos cotistas universitários não são da mesma forma, distribuídas a alunos cotistas de ensino médio federal. Poderíamos citar, como por exemplo, o critério para a bolsa permanência do Governo Federal aos alunos cotistas universitários, ela não é assegurada aos alunos do ensino médio. No caso do IFMT, há esse

tipo de bolsa para concorrência e oferta a todos os alunos em edital específico, porém o valor é muito inferior ao oferecido aos universitários.

A repercussão de casos das dificuldades materiais as quais os alunos de etnias indígenas são expostos ao saírem de suas aldeias para as cidades onde estão localizados os Campi do IFMT devem ser motivo de estudo. Porém, a experiência universitária pode demonstrar que essa dificuldade seria também bastante acentuada. No que concerne aos alunos desse nível:

[...] não se trata de percorrer longos trajetos dentro de perímetros urbanos ou de periferias para zonas centrais de cidades; mas, por exemplo, cruzar distâncias de suas áreas até centros urbanos onde estão unidades universitárias equivalentes a toda a extensão do Estado do Rio de Janeiro. A mudança pode significar, ainda, que o aluno não se deslocará sozinho, mas irá junto com sua família, pois mesmo sendo um jovem de idade próxima à dos que entram para universidades em grandes centros, pode estar casado, dados os costumes de seus povos. Os debates no seminário destacaram como a moradia nas cidades é, por todo o Brasil indígena afora, um problema crucial quanto se toca no tema do ensino superior (SOUZA LIMA & HOFFMANN, 2004, p. 22).

Para Cordeiro (2008), em se tratando de cotas no ensino superior, no caso dos indígenas, como dos negros, a conclusão aponta para resultados acerca de desempenho positivo quando comparados aos não cotistas. Aponta o fato de as políticas de cotas se justificarem com sucesso do ponto de vista de combate à desigualdade, ao preconceito e à discriminação. Nesse caso, em sua pesquisa, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), evidenciou-se a contribuição para minorar a situação de racismo e de exclusão social no país.

Porém, contemporiza que os indígenas além de enfrentar as mesmas dificuldades comuns aos negros, lhes são acrescidas a dificuldade de acesso devido localização distante das aldeias e o não domínio da língua portuguesa. Estas são as principais causas da evasão escolar, da reprovação e da dependência, atrasando a conclusão do curso.

Enfatizamos que conceito de meritocracia cede por absoluta fragilidade de suas premissas. Sob a ótica política e social, o aparente fracasso, cuja causa é transferida ao âmbito das responsabilidades individuais, não é outra coisa senão a consequência previsível de um processo injusto e inexequível que tende a reforçar e justificar as desigualdades. Todo o esforço individual, a persistência na luta pelo direito à educação e o enorme sacrifício dispendido para manter-se num sistema educacional em que o comum é a exclusão tem alto significado e valor, nem sempre reconhecidos.

Santos (2012) alerta, nesse mesmo sentido, para a percepção de que a inclusão de cotas de indígenas e negros (pretos e pardos) como beneficiários de mesma cota racial pode ser prejudicial aos indígenas nesse subconjunto, sejam por questões quantitativas ou mesmo demandas específicas desses grupos étnicos.

O mesmo autor conclui que a Lei de Cotas traz novos desafios e cita como principal, o fato de ser ela uma lei de inclusão e não conter parâmetros para garantir a permanência dos beneficiários. Revela a importância de se aumentar recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para bolsas de iniciação científica, extensão e de ensino, capacitação e mobilidade acadêmica com a finalidade de aumentar a disponibilidade do número de técnicos administrativos, docentes e recursos de infraestrutura no sentido de desenvolver mecanismos de acompanhamento e da efetivação e avaliação da Lei.

Partindo da perspectiva de que há nos fatos acima apresentados um conflito entre o que é instituído e as ações instituintes⁵³. Além de que, é fato, em se tratando de políticas públicas, cuja equidade e inclusão são preocupações centrais, e as contribuições para a sua realização podem ser positivas ou negativas. Haja vista o que Ball afirma traduzir políticas em práticas infere complexidade como se pode perceber em Mainardes e Marcondes (2009, p. 305):

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Existem hipóteses aventadas em outras experiências com o ensino superior. Porém, os desafios e perspectivas da oferta de reserva de vagas a indígenas no campo da educação de ensino médio técnico profissionalizante oferecido pelo IFMT ainda é uma temática nova no Estado de Mato Grosso. O estudo de práticas observadas pela visão do referido autor, como “interpretação e materialização”, “atuação” ou “encenação” sugerido pela tradução de

⁵³Em referência a conceitos desenvolvidos por LAPASSADE e LOURAU (1974) que percebem o instituído como unidade de força positiva das formas sociais institucionalizadas e instituintes como unidade de força negativa das formas sociais, esquecida e estigmatizada, considerada um “desvio de padrão”.

(enactment)⁵⁴ na prática poderá propiciar um debruçar-se sobre essas questões no sentido de se detectar como a política se efetiva e poderá resultar em possibilidades igualitárias de educação nesse novo contexto.

3.6 A convergência dos caminhos

A pesquisa exigiu percorrer vários quilômetros em busca do *Campus* Juína, situado no noroeste do Estado de Mato Grosso, onde encontramos quatro alunos indígenas que permaneceram no IFMT nos cursos técnicos de ensino médio. Percorremos, aproximadamente, 1.250 km de Barra do Garças até Juína. A partir do que constatamos, nessa região, a pesquisa tomou outra dimensão.

O IFMT foi convidado pela comissão do IV Seminário de Educação Escolar Indígena dos Povos do Noroeste de Mato Grosso a participar do evento. Ele ocorreu na Aldeia Barranco Vermelho de etnia Rikbaktsa no meio da floresta. Para chegar até a aldeia, foi necessário percorrer longo caminho em estradas de terra e uma parte por barco pelo Rio Juruena. Éramos seis pessoas no total, do IFMT, o diretor do *Campus* Alta Floresta, o atual Reitor da Instituição, o professor de História do *Campus* Rondonópolis, dois técnicos administrativos e um professor da UFMT com experiência e afinidade na história desses povos.

A visita nos possibilitou um novo olhar sobre aqueles povos indígenas que durante os dias 19 a 23 de setembro, estavam discutindo educação indígena. O convite inédito ao Instituto Federal de Mato Grosso chamou a atenção do professor Willian de Paula, substituto do Reitor da Instituição José Bispo Barbosa na época. Ao se pronunciar, o atual Reitor apresentou aos indígenas o IFMT. Explanou sua missão, seus objetivos e sua inserção no Estado; localizou no mapa toda a Rede de Ensino dos Institutos Federais e os 19 campi do IFMT. Elencou as ações desenvolvidas com grupos indígenas, tais como:

⁵⁴ “Originalmente, o professor Ball empregou o termo “enactment”. Tradicionalmente, esta palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Na entrevista, Ball usou a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball usou este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são ‘meros implementadores’ das políticas.” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305)

- O Curso Técnico Subsequente de Agroecologia que é desenvolvido no *Campus* de Confresa e que se situa a nordeste do Mato Grosso, bem próximo ao Parque Indígena do Xingu na Aldeia Tapirapé.
- O documentário sobre “Utiariti”, história dos Rikbaktsa e alguns cursos subsequentes em que temos alunos indígenas, produzido pela Instituição;
- Produção e Descarte de lixo na Aldeia Nossa Senhora de Guadalupe – Terra Indígena Xavante – São Marcos MT – *Campus* Barra do Garças;
- Oficina de Leitura e Produção de Texto – Aldeia Bacaval – Campo Novo dos Parecis;
- Formação Pedagógica para docentes não licenciados que atendem a Escola Estadual Indígena Pé de Mutum – *Campus* Juína;
- Livro Sobre Agricultura Indígena Tapirapé - Prof Polyana Rafaela Ramos – *Campus* Confresa;

Tudo isso aconteceu no centro da aldeia, em um local reservado para encontros da escola e do próprio grupo que lá vivia. Durante a explanação, os indígenas se interessaram em fazer perguntas sobre como poderiam estudar no IFMT e estávamos em meio ao processo de concursos para as vagas em ensino superior e médio do ano letivo de 2017.

Essa experiência nos levou ao entendimento de que os indígenas que se encontravam naquele espaço, uma aldeia entre as várias ilhas do Rio Juruena, também se encontravam muito distantes da cidade de Juína. Porém, sabíamos, naquele momento, da nossa responsabilidade, além do nosso desconhecimento. Cabe ao Instituto divulgar seu processo seletivo. Há verba para essa divulgação. Podemos pagar pelo transporte, até mesmo se for necessário ir pelo rio ou de avião.

A experiência nos sensibilizou. Concordamos que não é mais possível negar a esses povos os seus direitos. De repente, no meio do mato, começamos a olhar no entorno. A energia elétrica era fornecida por geradores a combustível. Não havia tecnologias para acesso a Internet nem telefonia. As inscrições do IFMT são realizadas via Internet. Os servidores são proibidos de realizarem as inscrições até mesmo nas próprias dependências da Instituição. Além de tudo, ainda havia o pior, os alunos deveriam pagar uma taxa no banco da cidade de setenta Reais. Já havia terminado o prazo para isenção da inscrição que é, também um processo realizado *on line*. Não foi um momento fácil.

Naquele momento, o grupo se tornou coeso no ideal político de agir em prol de educação profissionalizante de qualidade para esses grupos étnicos. Não podíamos ficar inertes, e novamente, na prática, a pesquisa confirma o que os teóricos dizem:

[...] mais que criar cotas é muito importante criar uma política de interiorização das universidades, orientada para perceber e dialogar com a realidade dos povos indígenas, que a partir dela surjam campi universitários dotados, por exemplo, de alojamentos, bibliotecas, acesso à internet, etc.; e docentes equipados com treinamento intelectual – e formação cultural – capazes de reverter os preconceitos que em geral avultam em regiões interioranas (SOUZA LIMA & HOFFMANN, 2004, p. 22).

Percorremos, pelo menos, oito aldeias indígenas no Estado durante o ano de 2016 e início de 2017 com o mesmo grupo. Seguimos a trilha das ruínas de Utiariti. Lá, conhecemos os índios Parecís. Eles nos contaram sobre a passagem dos Parecís pelo internato com os padres Jesuítas e as Irmãs do sagrado Coração de Jesus entre as décadas de 30 e 70. O cacique de uma das aldeias Parecis tem 86 anos de idade e nos contou como fugiu de Utiariti ainda criança e foi trabalhar com os seringueiros, voltando mais jovem para a aldeia.

Ao mesmo tempo, as ações do grupo não ficam apenas nas visitas às aldeias, com nove participantes. O interesse, agora, está voltado para a criação do primeiro *Campus Indígena* do IFMT.

Em entrevista com o professor Santos⁵⁵ diretor do *Campus* IFMT Alta Floresta, Doutorando em História pela UFMT e estudioso da cultura Rikbaktsa, perguntamos como ele percebia a quase total inexistência de alunos indígenas no IFMT já que sua população nas proximidades do IFMT é tão expressiva? O professor fez as seguintes colocações:

É uma situação muito complexa porque não passa só pela questão da lei de cotas. É uma questão social muito mais ampla, de aceitação da sociedade e dessas populações indígenas nesse meio não indígena, inclusive no ambiente escolar. Infelizmente, historicamente no nosso país, foi construída uma imagem do indígena pela sociedade não indígena, pelas políticas públicas, pelos interesses da elite econômica e política, ao longo dos séculos, que desqualifica essa população indígena na condição de seres dotados de capacidade de trabalho, de realização em diversos aspectos. Então a questão é muito ampla porque acaba criando esse distanciamento e gerando um preconceito que faz com que, muitas vezes, os próprios indígenas não se sintam bem nesse ambiente. Ao mesmo tempo em que eles têm vontade de estarem no IFMT para vivenciarem outras experiências. É uma situação histórica, de amplo contexto social de exclusão, como aconteceu com outras populações no Brasil, também. Cotas não vão resolver o problema (informação verbal).

Foi necessário à pesquisa sair a campo, na materialidade da sua própria ação, para ouvir, novamente o que a pesquisa bibliográfica já havia dito e previsto. O discurso do professor Júlio César Santos demonstrou claramente que a política deve ser diferenciada para

⁵⁵ Entrevista concedida por SANTOS, Júlio César em fevereiro de 2017. **Entrevista XIX**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Campo Novo dos Parecis, MT.

esses grupos étnicos, não só em termos macro, como em uma regulamentação em termos das instituições de ensino. Quanto ao IFMT, esse mesmo interlocutor fez a seguinte afirmação:

Existem duas questões diferentes: uma delas é cumprir a obrigação legal e outra é cumprir nosso dever social. Nossa obrigação legal, ao fazer a oferta das cotas, é perceber se a primeira está sendo cumprida. Nosso dever moral, social, enquanto instituição de ensino é de fazer inclusão dessas populações, isso não está sendo cumprido (informação verbal).

O professor de História Pedraça⁵⁶, do IFMT Rondonópolis, também desenvolve seu pensamento no mesmo sentido, se utilizando da própria observação da prática no IFMT para exemplificá-lo:

Nós podemos citar alguns campi que ficam em áreas em que há uma concentração significativa de índios, como é o caso de Juína e Barra do Garças, em que não há a existência desses alunos. Apenas alguns alunos que estão acostumados à vida da cidade. Quase não falam mais a sua língua mãe e estão afastados de sua cultura. A inexistência desses alunos no IFMT é uma prova de que estamos falhando (informação verbal).

Gersem Baniwa (2013) ressalta a importância das cotas como uma conquista histórica, porém, não como uma solução única para enfrentar as desigualdades a que esses grupos foram expostos:

Trata-se de uma conquista histórica digna de comemoração como um passo importante no processo de democratização do direito à educação superior no Brasil e na promoção da igualdade de oportunidade para todos os brasileiros, na sua grande diversidade sociocultural, econômica e trajetória escolar. Mas a política das cotas, assim como todas as políticas de Ações Afirmativas, não pode ser considerada como um fim em si mesmo e nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. É um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e discriminação racial, sociocultural, econômica e étnica. Neste sentido, o alcance da Lei depende de ações estratégicas a serem adotadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino (BANIWA, 2013, p. 18).

O pensamento sobre as estratégias, que a instituição poderia adotar, nos encaminha para o último contexto da análise do Ciclo de Políticas Públicas, isto é, o contexto da estratégia política. O professor Júlio se posiciona em favor da criação de um novo *Campus* no IFMT, um *Campus* indígena. Segundo ele:

⁵⁶Entrevista concedida por PEDRAÇA, Célio Marcos Júlio César em fevereiro de 2017. **Entrevista XI**. Entrevistador: Jane Santos Oliveira. Campo Novo dos Parecis, MT.

A possibilidade de se criar um *Campus* indígena no IFMT é uma via de mão dupla. Tanto o Instituto tem a oferecer a essas populações, quanto essas populações podem oferecer ao Instituto. No caso deles, os valores e princípios dessas populações indígenas, seus saberes, conhecimentos podem propiciar o desenvolvimento científico. Eles podem contribuir muito com o crescimento da Instituição. O Instituto tem, sim, condições de criação de um campus indígena. Até mesmo, deve trabalhar na criação desse campus indígena. É uma dívida que temos com as sociedades indígenas, e esse campus de educação indígena pode servir não só para a formação dessas populações indígenas, como também, para o aprendizado com elas, na perspectiva dos indígenas, há questões bastante diferenciadas e que podem ser agregadas aos interesses do IFMT (informação verbal).

No mesmo espírito dessa fala, Baniwa (2013) afirma que as trocas entre as culturas podem possibilitar que saberes circulem e sejam validados e, principalmente, pautados em bases diferenciadas até mesmo das concepções da ciência moderna, que podem ser vazadas em princípios cosmológicos, filosóficos e epistemológicos. Afirma que:

Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas. Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade (BANIWA, 2013, p. 19).

Permitimo-nos lembrar de um posicionamento percebido no texto de Melià (1999, p. 15): “A educação indígena não é a mão estendida a espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. O *ava haicha* é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários”.

Portanto, o desafio a que essa ressignificação propõe como possibilidade não é tão fácil de ser realizado. A interseção das duas modalidades de educação necessita ser previamente estudada se almejamos êxito.

Para o professor Santos:

De básico, precisamos de dois aspectos: precisamos de recursos para investir na estruturação, e precisamos de um corpo de servidores. Para isso, dependemos do Ministério e das instâncias superiores. Por isso é necessário haver uma articulação política muito saudável, nesse sentido. É preciso haver um amplo estudo de onde e como, a forma de funcionamento desse *Campus* que, na minha concepção, precisa ser absolutamente diferenciado de tudo o que nós temos até então. Mas, acima de tudo isso, nós precisamos capacitar os nossos profissionais que vão trabalhar nesse *Campus* de uma forma muito específica. Esses profissionais devem compreender que o tempo, os valores, as práticas, os princípios dessas populações são

absolutamente diferenciados do nosso. A compreensão, formação e preparação desses profissionais é de suma importância, por risco de o projeto fracassar (informação verbal).

Apresentamos algumas sugestões para essa proposta. Primeiramente, haveria de se constituir um fórum com a participação de ambos os grupos interessados, juntamente com a participação do grupo executivo. Seria imprescindível a capacitação técnico-política dos membros desse fórum. Sensibilizar a sociedade do entorno e a comunidade educativa, a fim de levantar dados diagnósticos da região que se pretende a realizar o intento. Demandas educacionais precisam ser levantadas, ações necessitam ser planejadas. Um processo educacional que necessariamente deve ser construído por inteiro junto aos grupos de interesse. Uma utopia? Talvez. Porém respondemos com as palavras de um educador: “[...] Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. [...] O futuro é problemático e não inexorável. [...] O mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 2002, p. 30).

3.6.1 Vis-à-vis: o conhecimento como construção dialógica

As cidades do Estado de Mato Grosso refletem, hoje, as consequências da grande demanda de vagas no ensino médio e superior para as comunidades indígenas. Após os resultados da formação fundamental conquistada pela educação indígena, não deveria ser necessário andar horas a pé, ou até mesmo contornar ilhas e ilhas dentro da Amazônia Legal, de canoas ou barcos, como fazem vários indígenas diariamente a fim de encontrar uma escola.

Mato Grosso possui a segunda maior população indígena do Centro-Oeste, a observação dos dados do IBGE (2010), como exemplo, demonstra que cidades como Barra do Garças e Campinápolis apresentam uma população indígena respectivamente de 60% e 80% da população rural desses municípios.

As contas deste potencial populacional na cidade, até 2010 não são muito consideradas, porém para aqueles que habitam essas regiões há um bom tempo, é perceptível a grande quantidade de indígenas que para concluir seus estudos, são obrigados a residir em cidades como essas para alcançar a educação de nível médio e superior.

As implicações da constatação dessas demandas para o IFMT podem ser geradoras da criação de cursos que atendam as necessidades desses grupos étnicos. Implantar cursos em

áreas consideradas estratégicas, além de ser um dever político institucional, pode reduzir a pressão social que esses grandes centros estão sofrendo. Ao mesmo tempo, propiciar a ambos um diálogo entre os conhecimentos tecnológicos e científicos ocidentais que a Instituição se filia e a cultura autóctone pertencente a esses povos no sentido de aprendermos a conviver com a natureza sem degradá-la.

Há uma demanda cada vez mais crescente de populações indígenas pelo ensino médio técnico profissionalizante. Há um vasto número de cursos técnicos que podem ser oferecidos pelo IFMT, seja para favorecer a permanência desses grupos indígenas em suas regiões de origem, como também, propiciar melhores condições de vida. A formação técnica profissionalizante permite o desenvolvimento de projetos que, se efetivados em parceria e inseridos em regiões locais dessas comunidades, podem contribuir para o desenvolvimento sustentável. Há um amplo espaço para o desenvolvimento de cursos voltados para a psicultura, agroecologia e principalmente o etnodesenvolvimento de forma a integrar comunidades índias e não índias em que a fronteira entre esses dois grupos culturais seja produto do diálogo e da valorização da diversidade.

O diálogo como princípio da oferta de formação diferenciada pelo IFMT, para uma proposta educativa, subentende a relação dialética que se estabelece ao se propor a ouvir o outro:

[...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a falar e a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 1996, 71).

A tradição e a cultura desses diversos povos da região do Mato Grosso, ainda é motivo de várias pesquisas. O próprio IFMT se insere nesses estudos há bem pouco tempo, por meio de ações puramente individuais. Portanto, será necessário ouvir e dialogicamente, construir cursos que atendam as necessidades dessas culturas. A transmissão do conhecimento deve caminhar em mão dupla.

3.6.2 O Campo das Possibilidades: a superposição de mapas

A proposta deste item é a apresentação de um mapeamento cartográfico, destacando uma área abrangente pré-determinada de cada um dos campi e as possibilidades de se encontrar terras indígenas nesse entorno estabelecido. Além disso, procuramos destacar os *Campi* que possuem maior população por área estabelecida de abrangência. Esse processo de busca de etnias que se encontram próximas aos respectivos *Campi* da Instituição, pode contribuir para um redirecionamento estratégico, político e educacional, dentro de uma perspectiva de interiorização e de diálogo com a realidade desses povos. Uma proposta possível de se assegurar a esses grupos étnicos a igualdade de oportunidades no processo educativo com o apoio do IFMT.

O reconhecimento dos dados disponíveis pode servir como facilitadores para a implementação de medidas que garantam aos membros de grupos étnicos indígenas a oportunidade de adquirir educação em todos os níveis nas mesmas condições de igualdade com a comunidade nacional como recomenda a OIT, a ONU, e as várias Convenções em defesa dos direitos humanos e do combate ao racismo que foram propiciadoras do próprio processo da legalização das cotas para essas etnias.

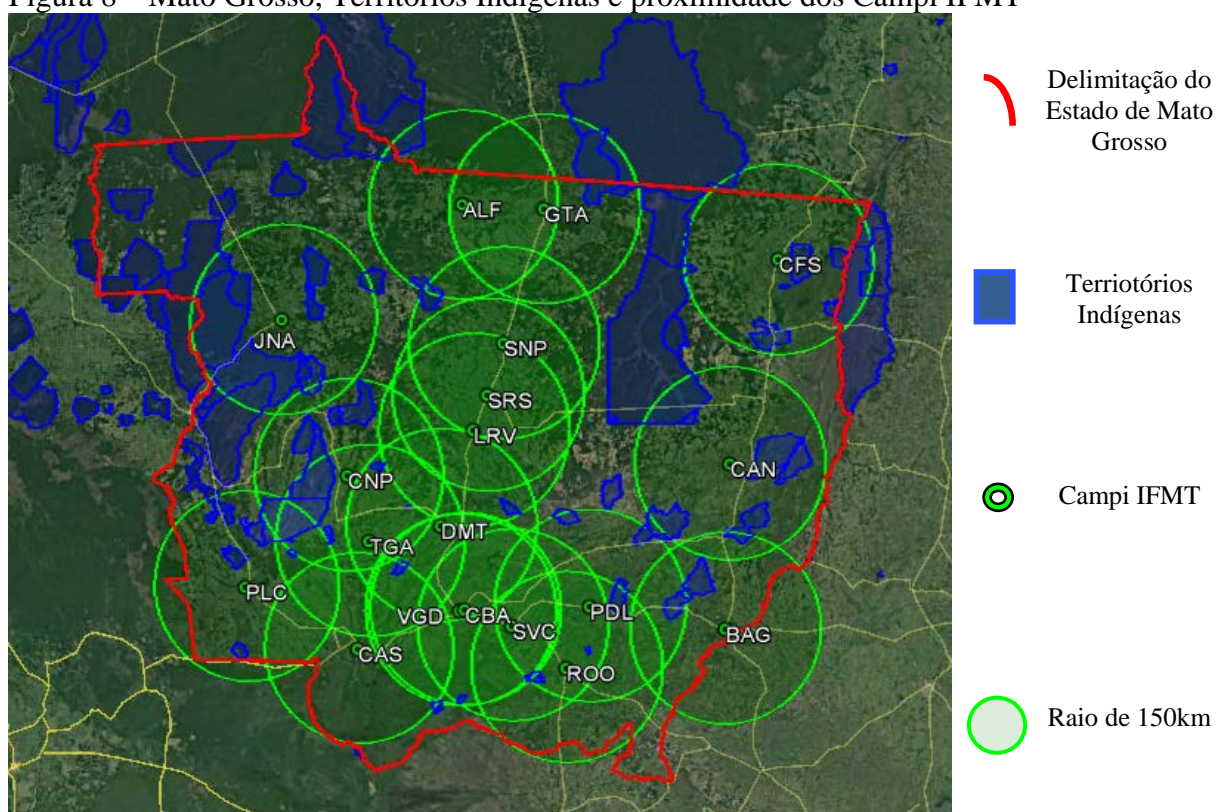
O Brasil é sectário desses vários órgãos e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, dentro de sua especificidade que é a educação profissionalizante, técnica e tecnológica pode contribuir com propostas políticas e educacionais para este fim.

O estudo parte da superposição de dois mapas, o dos *Campi* do IFMT e o das Terras Indígenas no Estado de Mato Grosso. Desde a primeira imagem produzida, pela visão geral do espaço geográfico, é possível vislumbrar o leque de possibilidades de ações educacionais.

Por hora, o estudo tem por objetivo, descrever o contexto que se insere na cartografia redesenhada do espaço geográfico em questão.

Tendo os dados do IBGE (2010) das Terras Indígenas do Estado de Mato Grosso como referência, pontuou-se o posicionamento geográfico dos 19 *Campi* do IFMT e do Núcleo Avançado de Canarana. Em seguida, estabelecemos um raio de 150 km para cada um dos Campi pinçados com vistas a perceber quais Territórios Indígenas poderiam estar presentes na área delimitada. A escolha dessa abrangência se deve ao fato de o IFMT possuir alunos oriundos de regiões distantes até por cerca de 400 km, porém um raio maior do que o estabelecido proporcionava muitas interseções e dificuldade de análise, conforme a fig. 1 abaixo pode demonstrar:

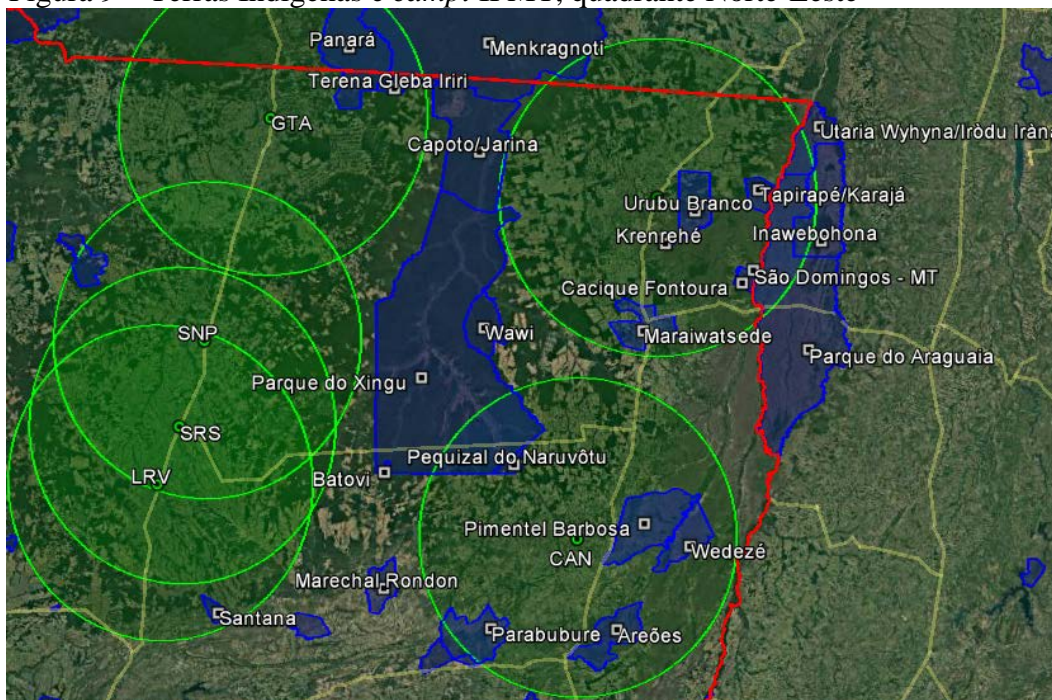
Figura 8 – Mato Grosso, Territórios Indígenas e proximidade dos Campi IFMT



Fonte: O Autor, 2017; GOOGLE, 2017; FUNAI, 2013; ISA, 2017.

3.6.2.1 O Quadrante Norte-Leste

Figura 9 – Terras Indígenas e *campi* IFMT, quadrante Norte-Leste



Fonte: O Autor, 2017; GOOGLE, 2017; FUNAI, 2013; ISA, 2017.

Para a maior compreensão da figura 8, dividimos o mapa do Estado de Mato Grosso em quatro partes e separamos os quadrantes. Temos os seguinte quadrantes: o quadrante Norte-Leste, o Sul-Leste, quadrante Sul-Oeste e quadrante Norte-Oeste.

No quadrante Norte/Leste do Estado estão presentes os *Campi* de Guarantã do Norte (GTA), Canarana (CAN) unidade pertencente a Barra do Garças (BAG), Confresa (CFS), Sinope (SNP), Sorriso (SRS) e Lucas do Rio Verde (LRV), situados próximos, inclusive, ao Parque Indígena do Xingu. Sua localização na região nordeste do Estado, na porção sul da Amazônia brasileira, compreende uma área de 2.642.003 hectares com uma diversidade de povos, tais como: Aweti, Ikpeng, Kalapalos, Kamaurá, Kuikuro, Matipu, Naruvotu, Suyá, Yudjá, Trumai, Ikpeng, Kaiabi, Waujá, Waujá, Trumai, Nahukwa, Mehinakp, Yawalapiti, Kisedjê e Jurunas. Criado em 1961, durante o governo de Jânio Quadros, é o resultado do sonho de brasileiros que lutaram em questões indígenas como Darcy Ribeiro, Noel Nutels, Café Filho, os irmãos Villas-Bôas e Marechal Rondon (ISA, 2016).

O Núcleo Avançado de Canarana pertence ao esse quadrante, porém ainda não é um *Campus*, pertence ao *Campus* de Barra do Garças, sua localização estratégica faz dele uma das portas para o Parque Indígena do Xingu. Está situado próximo a várias Terras Indígenas.

Na visualização do Quadro 1, percebemos, pelo raio de abrangência estipulado, 23 Terras Indígenas próximas aos Campi desse quadrante. Algumas Terras ultrapassam para o estado do Tocantins, porém, concluímos que podemos localizá-las, haja vista que esses

grupos podem oferecer alunos na região fronteira entre os estados de Mato Grosso e Tocantins.

Quadro 1 – Terras Indígenas no quadrante Norte-Leste e proximidade com os campi

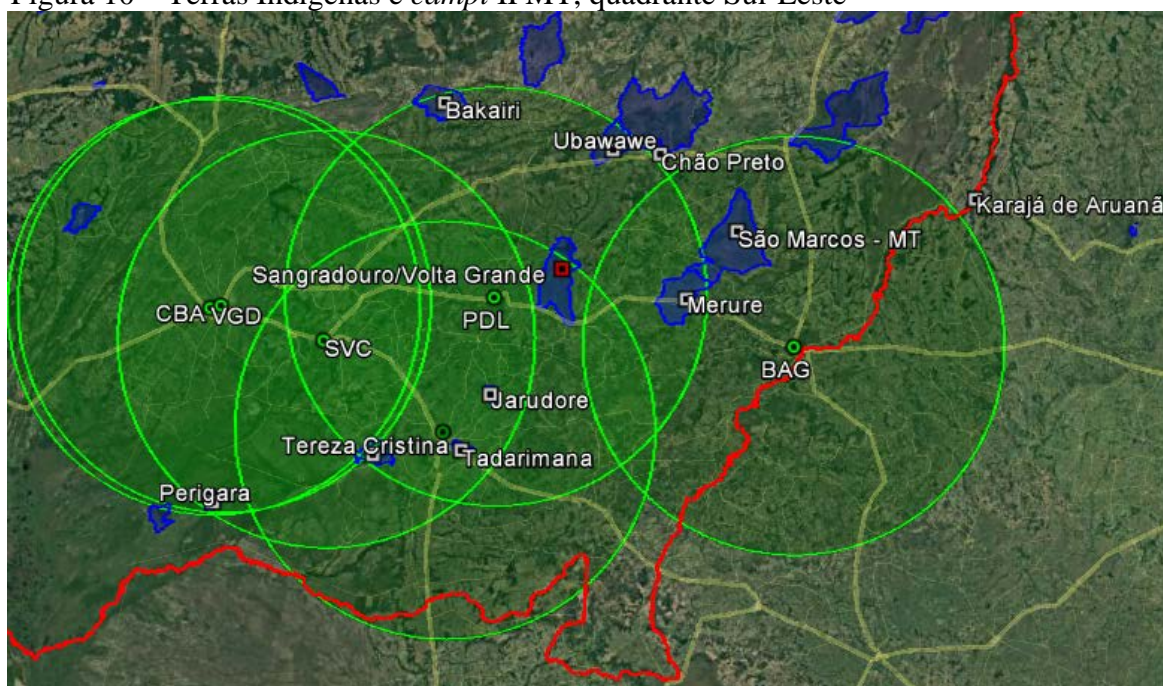
Terra Indígena	Etnia(s)	Município(s)	Estado(s)	População	Campus(i) próximo(s)
Areões	Xavante	Água Boa	MT	1342	CAN, BAG
Batovi	Wauja	Gaúcha do Norte	MT	20	CAN
Cacique Fontoura	Karajá	São Félix do Araguaia, Luciara	MT	489	CFS
Capoto/Jarina	Kayapó	Santa Cruz do Xingú, São Jose do Xingu, Peixoto Azevedo	MT	1388	CFS
Inawebohona	Javaé, Karaja	Pium, Lagoa da Confusão	TO	226	CFS
Krenrehé	Krenák	Luciara , Canabravo do Norte	MT	n/a	CFS
Maraiwatsede	Xavante	Alto Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, São Félix do Araguaia	MT	781	CFS
Marechal Rondon	Xavante	Paranatinga	MT	551	n/a
Menkragnoti	Kayapó	Altamira, Matupa, Peixoto Azevedo, São Félix do Xingu	MT/PA	1264	GTA, CFS
Parabubure	Xavante	Água Boa, Campinápolis, Nova Xavantina	MT	3819	CAN
Paraná	Panará	Altamira, Matupá, Guarantã do Norte	MT/PA	542	GTA
Parque do Araguaia	Ava-Canoeiro, Javaé, Karajá e Tapirapé	Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Pium	TO	3502	CFS
Parque do Xingu	Kisédjê, Kayapo,	Nova Ubitatã, Canarana, Feliz Natal, Gaúcha do Norte, Marcelândia, Paranatinga, Querência, São Felix do Araguaia e São Felix do Xingu	MT	6090	CFS, CAN
Pequizal do Naruvôtu	Naruvôtu	Canarana, Gaúcha do Norte	MT	69	CAN
Pimentel Barbosa	Xavante	Canarana, Ribeirão Cascalheira	MT	1759	CAN
Santana	Bakairí	Nobres	MT	206	LRV, DMT
São Domingos – MT	Karajá	Luciara, São Felix do Araguaia	MT	164	CFS
Tapirapé/Karajá	Tapirapé, Karaja	Luciara , Santa Terezinha	MT	512	CFS
Terena Gleba Iriri	Terena	Matupá	MT	680	GTA
Urubu Branco	Tapirapé	Luciara, Confresa, Santa Teresinha,	MT	583	CFS

		Porto Alegre do Norte			
Utaria Wyhyrna/Iròdu Iràna	Karajá, Javaé	Pium	TO	116	CFS
Wawi	Kisêdjê	Querência	MT	457	n/a
Wedezé	Xavante	Cocalinho	MT	100	CAN

Fonte: O Autor, 2017; GOOGLE, 2017; FUNAI, 2013; ISA, 2017.

3.6.2.2 O Quadrante Sul-Leste

Figura 10 – Terras Indígenas e *campi* IFMT, quadrante Sul-Leste



Fonte: O Autor, 2017; GOOGLE, 2017; FUNAI, 2013; ISA, 2017.

O quadrante Sul-Leste insere pela grande interseção das áreas de abrangências, uma grande quantidade de campi de regiões centrais no Estado, mais próximos a capital que é Cuiabá. Um ponto que para o IFMT pode ser estratégico, pois sua Reitoria se encontra na capital e é uma região próxima aos grandes centros populacionais do Estado, não especificamente indígenas. Os campi são: Pontes de Lacerda (PDL), Rondonópolis (ROO), São Vicente (SVC), Barra do Garças (BAG), Várzea Grande (VGD) e Cuiabá (CBA). No quadro 2 podemos observar 13 Terras Indígenas, sendo duas fronteiriças e pertencentes ao Estado de Goiás.

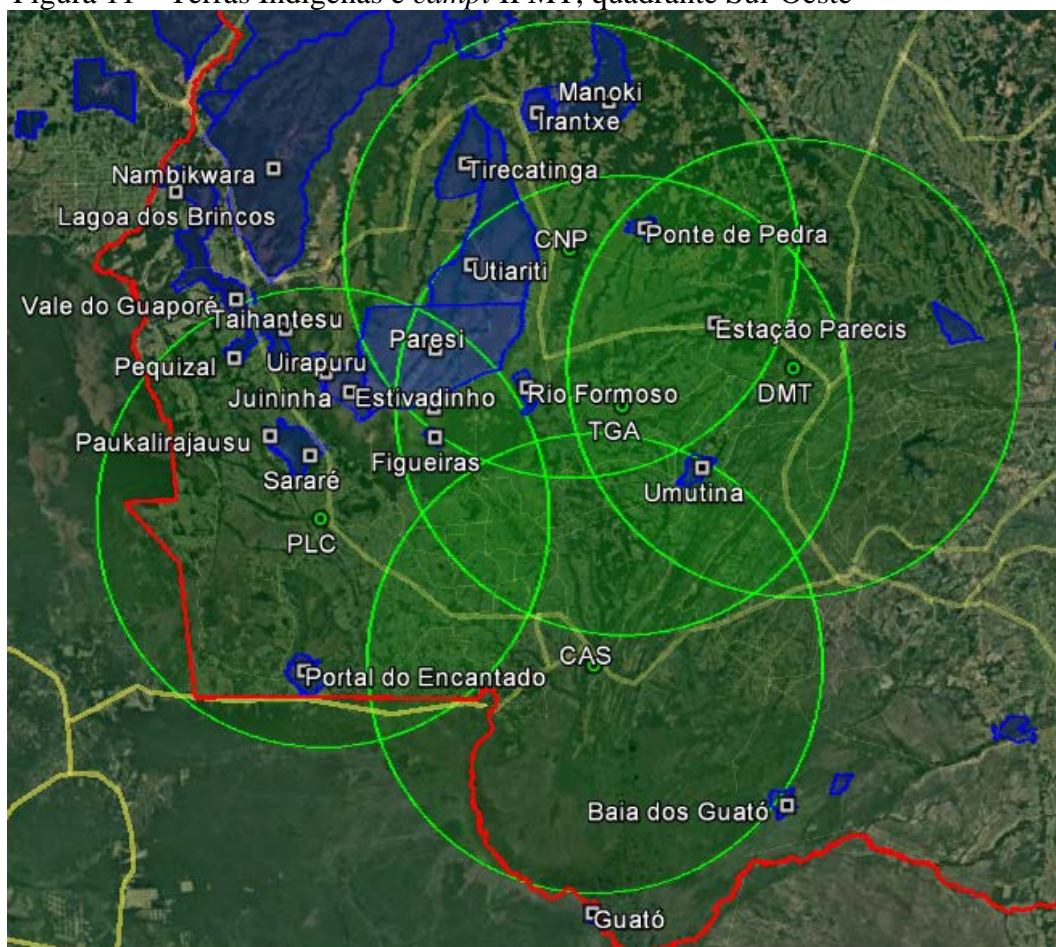
Quadro 2 – Terras Indígenas no quadrante Sul-Leste e proximidade com os campi

Terra Indígena	Etnia(s)	Município(s)	Estado(s)	População	Campus(i) próximo(s)
Bakairi	Bakairí	Paranatinga, Planalto da Serra	MT	734	PDL
Chão Preto	Xavante	Campinápolis	MT	56	PDL
Jarudore	Boróro	Poxoréo	MT	n/a	PDL, ROO, SVC
Karajá de Aruanã I	Karajá	Aruanã	GO	213	n/a
Karajá de Aruanã II	Karajá	Cocalinho	MT	n/a	n/a
Karajá de Aruanã III	Karajá	Aruanã	GO	45	n/a
Merure	Boróro	General Carneiro, Barra do Garças	MT	657	BAG, PDL
Perigara	Boróro	Barão de Melgaço	MT	104	SVC, VGD, CBA
Sangradouro/Volta Grande	Xavante, Bororo	Novo São Joaquim, General Carneiro, Poxoréo	MT	882	PDL, ROO
São Marcos – MT	Xavante	Barra do Garças	MT	2848	BAG, PDL
Tadarimana	Boróro	Rondonópolis	MT	604	ROO, PDL, SVC
Tereza Cristina	Boróro	Santo Antônio do Leverger	MT	506	ROO, PDL, SVC, VGD, CBA
Ubawawe	Xavante	Novo São Joaquim	MT	395	PDL

Fonte: O Autor, 2017; GOOGLE, 2017; FUNAI, 2013; ISA, 2017.

3.6.2.3 O Quadrante Sul-Oeste

Figura 11 – Terras Indígenas e *campi* IFMT, quadrante Sul-Oeste



Fonte: O Autor, 2017; GOOGLE, 2017; FUNAI, 2013; ISA, 2017.

O quadrante Sul-Oeste, apresenta os campi Cáceres (CAS), Várzea Grande (VGA), Cuiabá (CBA), Diamantino (DMT), Tangará da Serra (TGA) Campo Novo dos Paresis (CNP) Pontes de Lacerda (PLC), Juína (JNA).

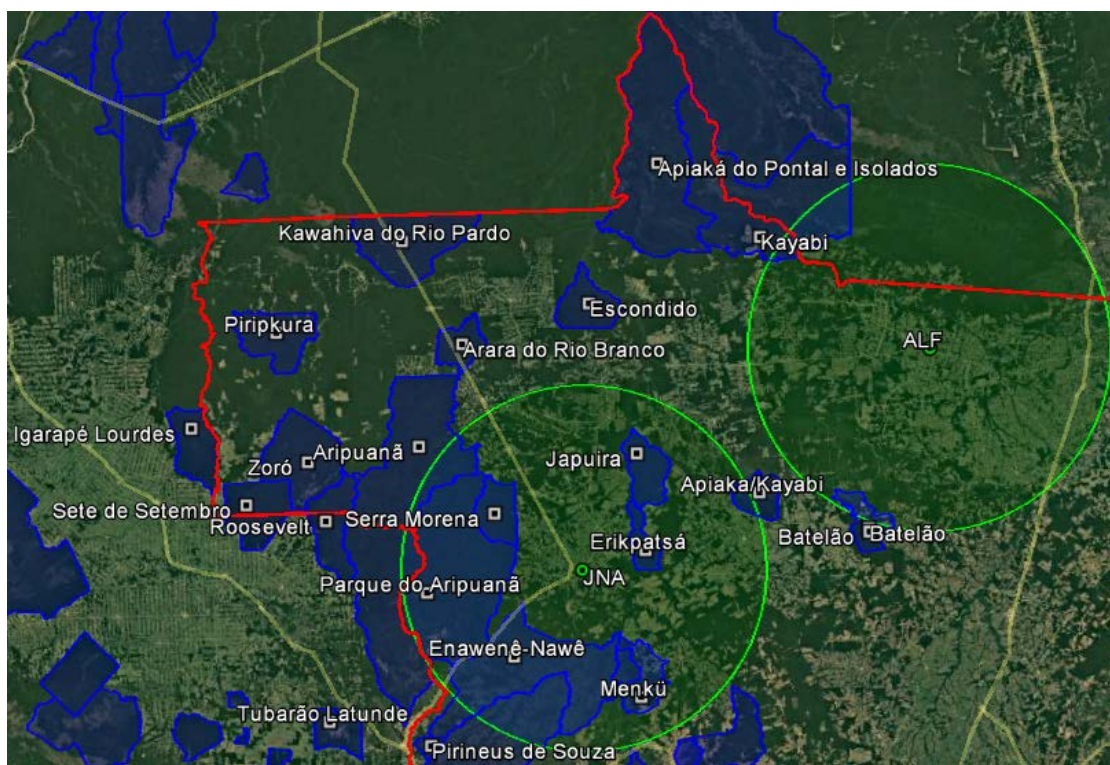
No quadro 3 podemos perceber 22 Terras Indígenas. A grande interseção das áreas delimitadas pelo raio de abrangência pode facilitar ações estratégicas de oferta de cursos em conjunto com esses Campi.

Quadro 3 – Terras Indígenas no quadrante Sul-Oeste e proximidade com os campi

Terra Indígena	Etnia(s)	Município(s)	Estado(s)	População	Campus(i) próximo(s)
Baia dos Guató	Guató	Poconé, Barão de Melgaço	MT	202	CAS, VGD, CBA
Estação Parecis	Paresí	Diamantino	MT	26	DMT, TGA, CNP
Estivadinho	Paresí	Tangará da Serra	MT	37	TGA, CNP
Figueiras	Paresí	Barra do Bugres, Tangara da Serra	MT	21	PLC, TGA, CNP,
Guató	Guató	Corumbá	MS	198	n/a
Irantxe	Irantxe	Brasnorte	MT	373	CNP
Juininha	Paresí	Pontes e Lacerda	MT	70	PLC
Lagoa dos Brincos	Negarotê	Comodoro	MT	65	...
Manoki	Irantxe	Brasnorte	MT	250	CNP
Nambikwara	Nambikwára	Comodoro	MT	476	JNA
Pareci	Paresí	Tangará da Serra	MT	919	PLC, TGA, CNP,
Paukalirajausu	Nambikwára	Conquista d'Oeste, Nova Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade	MT	117	PLC
Pequizal	Nambikwára	Nova Lacerda	MT	45	PLC
Ponte de Pedra	Paresí	Campo Novo do Parecis, Diamantino, Nova Maringa	MT	427	CNP, DMT, TGA
Portal do Encantado	Chiquitáno	Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade, Porto Esperidião	MT	1046	PLC
Rio Formoso	Paresí	Tangará da Serra	MT	166	TGA, CNP, PLC
Sararé	Nambikwára	Nova Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade	MT	188	PLC
Taihantesu	Wasusu	Nova Lacerda	MT	77	PLC
Tirecatanga	Halotesu	Sapezal	MT	174	CNP
Uirapuru	Paresí	Campos de Júlio, Nova Lacerda	MT	28	PLC
Umutina	Umutina	Barra do Bugres	MT	489	TGA, CAS, DMT, VGD, CBA
Utiariti	Paresí	Campo Novo do Parecis, Sapezal	MT	406	CNP, TGA
Vale do Guaporé	Nambikwára	Comodoro, Nova Lacerda	MT	482	PLC

Fonte: O Autor, 2017; GOOGLE, 2017; FUNAI, 2013; ISA, 2017.

3.6.2.4 O Quadrante Norte-Oeste

Figura 12 – Terras Indígenas e *campi* IFMT, quadrante Norte-Oeste

Fonte: O Autor, 2017; GOOGLE, 2017; FUNAI, 2013; ISA, 2017.

O quadrante Norte-Oeste apresenta os seguintes *campi*: Juína (JNA) e Alta Floresta. Apesar de o *Campus* de Alta Floresta possuir poucas Terras Indígenas, o *Campus* de Juína é o que mais as tem. Inclusive, podemos considerar o IFMT – Juína como um portal para o Parque do Aripuanã, já que abrange pela delimitação do raio estabelecido metade do Parque. Percebemos no quadro 4 a presença de 20 etnias e todas em um mesmo espaço de abrangência de um único *Campus*.

Quadro 4 – Terras Indígenas no quadrante Norte-Oeste e proximidade com os campi

Terra Indígena	Etnia(s)	Município(s)	Estado(s)	População	<i>Campus(i)</i> próximo(s) – raio=150km
Apiaká do Pontal e Isolados	Apiaká, Isolados	Apiacás	MT	262	n/a
Apiaka/Kayabi	Apiaká, Kaiabi	Juara	MT	885	JNA
Arara do Rio Branco	Arara	Aripuanã, Colniza	MT	249	n/a
Aripuanã	Cinta Larga	Juína, Aripuanã	MT	352	JNA

Batelão	Kaiabi	Tabaporã, Nova Canaã do Norte, Juara	MT	150	ALF, SNP
Enawenê-Nawê	Enawenê-Nawê	Comodoro, Juína, Sapezal	MT	737	JNA
Erikpatsá	Rikbaktsa	Brasnorte	MT	676	JNA
Escondido	Rikbaktsa	Cotriguaçu	MT	45	n/a
Japuíra	Rikbaktsa	Juara	MT	357	JNA
Kawahiva do Rio Pardo	Isolados	Colniza	MT	n/a	n/a
Kayabi	Kaiabi	Apiacás, Jacareacanga	MT/PA	768	ALF
Menkü	Myky	Brasnorte	MT	129	JNA, CNP
Menkü	Myky	Brasnorte	MT	104	JNA
Parque do Aripuanã	Cinta Larga	Juína, Vilhena	MT/RO	394	JNA
Pirineus de Souza	Nambikwára	Comodoro	MT	278	n/a
Piripkura	Isolados	Colniza, Rondolândia	MT	n/a	n/a
Roosevelt	Cinta Larga	Espigão D'Oeste, Rondolândia, Pimenta Bueno	MT/RO	1817	n/a
Serra Morena	Cinta Larga	Juína	MT	131	JNA
Sete de Setembro	Suruí de Rondônia	Cacoal, Espigão D'Oeste, Rondolândia	MT/RO	1375	n/a
Zoró	Zoró	Aripuanã	MT	711	n/a

Fonte: O Autor, 2017; GOOGLE, 2017; FUNAI, 2013; ISA, 2017.

Apesar de termos focado o olhar para as Terras Indígenas, não poderíamos deixar de observar a população indígena que envolve os *Campi* nesse mesmo raio de abrangência. Procuramos mostrar nos quadros 05 e 06 que, apesar de a região Sul-Leste possuir 6 campi (haja vista que, acabou incluindo Várzea Grande, Cuiabá), geograficamente a maior concentração de comunidades e, por consequência, também a população maior de indígenas encontra-se entre as regiões de Barra do Garças e Primavera do Leste, ou seja, apenas 2 dos 6 *Campi* ficam próximo dessas TI com maior incidência populacional.

Segue abaixo um resumo das Terras Indígenas e população nas proximidades dos campi:

Quadro 5 – Resumo TI/População e proximidades dos campi

Quadrante	Qtde de campi	Campi	População	% População Indígena
Norte-Leste	6	Canarana, Confresa, Guarantã do Norte, Sinop, Sorriso, Lucas do Rio Verde	24660	52%
Sul-Leste	6	Barra do Garças, Cuiabá, Várzea Grande, Primavera do Leste, São Vicente, Rondonópolis	7044	15%
Sul-Oeste	5	Campo Novo do Parecis, Cáceres, Diamantino, Pontes e Lacerda, Tangará	6282	13%

		da Serra		
Norte-Oeste	2	Juína, Alta Floresta	9420	20%

Fonte: O Autor, 2017; GOOGLE, 2017; FUNAI, 2013; ISA, 2017.

Podemos observar que a população no raio de abrangência estabelecido, de 150 km para os *Campi*, demonstra um grande percentual distribuído entre os de Barra do Garças e Primavera do Leste. É importante destacar que apuramos o percentual populacional referente a abrangência de cada um dos Campi de maior população e anexamos esses resultados na última coluna do quadro. Desse modo, se estivermos observando o quesito “população indígena” para estabelecer estratégias de ofertas de cursos, devemos observar essas áreas com o devido cuidado.

Quadro 6 – Quadrante Sul-Leste e proximidade dos campi

<i>Campus</i>	TI (raio=150km)	TI próximas (raio>150km)	População atingida (raio=150km)	% População atingida (raio=150km)
Barra do Garças	2	4	4847	69%
Primavera do Leste	8	4	6682	95%
São Vicente	4	5	1214	17%
Rondonópolis	4	3	1992	28%
Cuiabá	4	6	610	9%
Várzea Grande	4	6	610	9%

Fonte: O Autor, 2017; GOOGLE, 2017; FUNAI, 2013; ISA, 2017.

As informações acima são apenas alguns dados que podem contribuir para um diagnóstico das demandas que podem surgir do IFMT. É fundamental a qualquer planejamento o domínio do ambiente onde se pretende agir. Fizemos aqui um pequeno estudo da geografia, população indígena, Terras Indígenas e os municípios que as abrange. Ainda é necessário caminhar mais. Importa uma fotografia precisa das demandas educacionais desses grupos étnicos para se começar a pensar em um plano educacional e na escolha de onde focar políticas institucionais.

Atualmente, no cenário neoliberal em que o Estado mínimo avança paralelamente ao avanço da ofensiva neoliberal, ataques à democracia, ameaçam as Redes Federais de Ensino, à medida que, percebemos o avanço dos processos de privatização educacional. Poucas serão as condições de expansão para a Instituição daqui para frente.

Para Ball (2014, p. 43), o contexto mundial retrata tensões ambíguas entre o mercado e o Estado. Tensões essas que são fundamentais para o projeto neoliberal. Grosso modo, o que se apresenta para o momento “é menos Estado e mais mercado”. Observamos a presença de

redes específicas de influência neoliberal que focam em reformas educacionais. Nesse contexto, política passa a significar uma mercadoria em que podemos perceber três níveis de envolvimento que se relacionam às *edu-business* (empresas educacionais), elas globalmente investem no trabalho com políticas: a venda no varejo de traduções de políticas; a terceirização do “trabalho do Estado”; e a compra e venda de ideias políticas.

Ressignificação é política e a política demanda interesses diversos, sejam eles individuais, ou coletivos. Em muitos momentos é necessário manter alianças a fim de se realizar intentos que vão para além dos muros da escola. Não há solidão quando podemos unir forças em direção a uma causa que está lá fora, metaforicamente, quebrando os muros que a educação formal eurocêntrica teima em manter diante dos diferentes, apesar de sermos todos iguais.

3.7 O impacto da política: “o que fizeram com eles deu muito desânimo”

O título desse item retoma a entrevista do tutor dos alunos Xavante que desistiram de continuar os estudos no *Campus* Barra do Garças. Pensar em avaliação/resultados compreende a autoreflexão dos sujeitos que atuam na política pública. É importante observar as ações desenvolvidas desde o princípio da trajetória política em que todos, de uma forma ou de outra, estiveram imersos.

Nesse sentido, não se torna possível a fragmentação das fases e etapas da política de cotas. O processo da prática escolar está inserido em um contexto maior que ultrapassa os seus muros provocando um debate acerca de sua eficácia.

Há um permanente movimento espaço/temporal instituído pela política que define trajetórias de vidas. Em vários momentos, percebemos que as políticas, em sua complexidade, apresentam elementos que são instáveis e contraditórios. É necessário o mergulho nessas interações para que possamos compreendê-las. Estar inserido em apenas um dos contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas significa estar inserido em sua totalidade, isso ocorre porque os contextos da ACP possibilitam interseções, não são movimentos estanques. O que ocorre em um deles interfere em todos os outros.

A inexistência de ações institucionais no sentido de políticas internas que efetivem as ações de seus *campi* é discutível. Há uma série de documentos que recomendam especificidades quando se trata de prestar assistência a alunos em situações de

vulnerabilidade. Ações de apoio ao educando em diversos sentidos, pessoal, social, econômico e educacional que poderiam ser utilizadas em vários fatos observados.

A Instituição mantém em seu quadro, na maioria dos campi, técnicos em assuntos educacionais que são, por formação, licenciados em áreas educacionais, pedagogos, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos. Além disso, há uma gama de ações que podem ser desenvolvidas com o apoio da Reitoria ou, mais especificamente, da Pro - Reitoria de Ensino (PROEN). A Reitoria centraliza todas as ações dos *campi*, porém cabe a cada *Campus*, dentro de sua autonomia, encontrar soluções para a oferta de ensino de qualidade.

Não se pretende aqui, desresponsabilizar a Instituição pela enorme lacuna proporcionada pela ausência de ações específicas na questão do apoio à diversidade de alunos cotistas indígenas, como também, aos pretos e pardos que a Lei garante pela especificidade das diferenças.

Ações específicas, no sentido de formar, habilitar e capacitar os servidores na questão da recepção e atuação dos profissionais que trabalham diretamente com essas práticas, devem ser empreendidas. O simples vislumbre da recomendação de abertura no *Campus* Juína do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABE, apenas em final de 2016, como informado pela pedagoga do *Campus* Juína, não se caracteriza como resolução de uma situação que permeia o acolhimento de um grupo tão diverso como o de indígenas no Estado de Mato Grosso.

A Instituição necessita, por princípio, constituir uma política interna que absorva essas teias de ações individuais nos campi que apresentam indígenas matriculados no ensino médio. Durante as entrevistas, percebemos casos em que professores e técnicos parecem lutar sozinhos por uma causa que pertence à Instituição como um todo.

A política da Instituição precisa estabelecer metas, propostas, objetivos concretos do ato educacional, de sua intenção formativa para com esses alunos. Tudo isso perpassa pelos Projetos Políticos Pedagógicos que necessitam de revisão. Do mesmo modo, o incentivo ao servidor que produz projetos e desenvolve ações que possibilitam a inclusão e a permanência de alunos indígenas deve ser proposto na política. O que pode ser facilmente justificado pela própria Lei que os inclui.

A visita às aldeias demonstra a inexistência da Instituição para esses grupos indígenas. Há que se convir que a “era da tecnologia da informação” não chegou a todos os recantos do Estado de Mato Grosso, mas os campi do IFMT estão lá, distribuídos em toda a sua cartografia, como demonstrado pela superposição dos mapas das Terras Indígenas no MT e dos Campi do IFMT.

A mobilidade das dinâmicas sociais provoca efeitos colaterais nas relações de domínio e de poder. O IFMT está imbricado e comprometido com a política de ações afirmativas étnico-raciais. Não se trata de uma opção, de um simples fechar de olhos. O tempo se esvai, a proposta política da Lei de Cotas possui um período delimitado e já se perdeu muito tempo apenas dando acesso. Uma afirmação muito presente durante a pesquisa de campo que é questionável pela simples observação dos fatos relatados e depoimentos de trajetórias dos alunos indígenas que abandonaram o IFMT, dos que ainda permanecem no ensino médio e, porque não dizer, daqueles que deveriam estar lá e não estão. Ball (2006, p. 270) afirma que:

Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e fatos das políticas[...]. É importante reconhecer que diversidade social e “diferença” são bases importantes para entender o escopo das forças sociais ativas envolvidas em e resistentes a mudanças – reconhecimento é importante, igualmente, no entanto, os efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade (grifo do autor).

Não há como negar que os resultados obtidos demonstram que não houve o diálogo entre os campi e o Instituto. Ao mesmo tempo, também não houve o diálogo entre a Instituição e as comunidades indígenas, a práxis não se efetivou. É necessário reconhecer o caráter hegemônico imposto pelo modelo escolar elitista que permeia as ações as quais os relatos materializam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciarmos qualquer discussão a respeito da reserva de vagas para estudantes cotistas em universidades federais ou cotas para etnias indígenas no ensino médio técnico profissionalizante em instituições federais, caso desta pesquisa. Faz-se necessário à contextualização dos fatos anteriores a aprovação da própria Lei no que se refere a esses povos.

Importa o recorte histórico/cultural desses grupos étnicos tratado no primeiro capítulo. O resgate do que foi a vida dessas populações no País, principalmente, durante o período do “Milagre Brasileiro” em que o projeto de colonização da Amazônia toma corpo e coloca em risco não apenas a própria vida desses brasileiros, mas o direito a terra em que pisam e a qual sempre pertenceram.

Esses grupos étnicos constroem hoje sua história a partir de outra, carregada da alteridade do descobridor, do colonizador. Imagens sedimentadas no senso comum de brasileiros que contribuem negativamente para o reconhecimento de seu direito a visibilidade constituída. Uma batalha contra-hegemônica, que envolve espaços de resistência, sempre expostos à violência e a arbitrariedade presentes pelo regime de acumulação do capital.

Retratamos no tema denominado “O enfrentamento diante da distorção da história: um ritual de passagem”, uma coletânea de informações que permearam as transformações as quais esses grupos étnicos que se encontram subsumidos pela visão do brasileiro comum.

Compreendemos o quanto os conceitos teóricos propagados pela ciência moderna podem respaldar ideologias de poder em detrimento desses povos, como, por exemplo, o conceito de civilização. Tal conceito definia-se pela dicotomia civilizado/não civilizado, pelo padrão de medida do *outro* como a negação do que é a sociedade ocidental. Nessa atitude arrogante, tudo se constrói e é validado por uma ciência ocidentalizada.

A sociedade brasileira absorveu, durante anos, ideias antropológicas que sempre privilegiaram teorias que colocaram a civilização europeia no ápice da cadeia evolutiva. Sua visão acerca desses povos, a de que ainda não haviam superado a condição paleolítica, disseminada até hoje pelo senso comum, contribui negativamente para a devida inclusão social e econômica desses grupos étnicos no Estado brasileiro.

Séculos da história dominante foram necessários para que o conceito de cultura pudesse passar por um processo de evolução do termo na antropologia. Práticas desumanas das relações entre colonizador e indígenas do ocidente, em que o povo autóctone era

considerado indolente e ignorante, cuja história foi desfigurada, foram relatadas com a contribuição de teóricos como Norbert Elias (1990), Clarice Cohn (2001), W. Said (2007), Lévi-Straus (1952). Esses autores possibilitaram a percepção do quanto essas concepções desfiguraram a própria história humana.

Em “Traçando a palha: contando a história e os índios”, tomamos como reflexão, a necessidade de as culturas indígenas, no contato fronteiriço, cada vez mais intenso entre o índio e o não índio, lidar com a permanência e a mudança cultural, desenvolver a sua identidade atualizada como identidade contrastiva.

Nesse estudo, foi necessária a reflexão do quanto foi determinante o processo histórico de colonização de Mato Grosso como causa da situação atual em que essas populações se encontram. Retomamos autores tais como Souza Lima (1987), Davis (1978), Darcy Ribeiro (1957) e Souza Filho (2003) na perspectiva da compreensão do processo do milagre brasileiro e sua repercussão para os índios sobreviventes.

Revivemos a trajetória da colonização na área da Amazônia legal, especificamente na região que a envolve ao Mato Grosso. Um processo inspirado por estereótipos de defesa e segurança nacional. Realidade que, ao contrário, atendia aos interesses capitalistas internacionais, inclusive, financiados pelo Banco Mundial, como foi o caso da Transamazônica.

Ao terem suas terras invadidas por colonos, muitos índios foram mortos, seja por doenças dos não índios, pelo massacre de tribos inteiras, seja por meio de armas de guerra ou até mesmos por envenenamento. O exemplo do açúcar misturado ao arsênico demonstra a degradação humana a que se chegou à época. Isso sem contar o estupro e assassinato sofrido por mulheres indígenas indefesas.

A pretensão de não índios em discutir leis educacionais que possibilitem a inserção desses grupos sobreviventes no sistema educacional brasileiro, de modo a lhes permitirem estar inseridos ativamente nos processos institucionais educativos de forma participativa, possibilitando-lhes a formação necessária a fim de que, eles próprios, possam representar-se e ocupar cargos públicos em uma sociedade que nunca lhes permitiu ocupa-los é um tanto quanto complexa, ou pelo menos, discutível.

Apesar de ser uma reivindicação do movimento indígena, não os faz receptivos se consideramos a sua trajetória histórica nas relações com os não índios. Principalmente, quando essas leis são produzidas sem a participação dos principais interessados.

Por outro lado, elencamos alguns dados presentes no Censo 2010 do IBGE, órgão que movido por forças externas e internas, resultantes das lutas pelos direitos humanos, passa a

contar os índios. A sua visibilidade é uma conquista histórica recente e, portanto, não cabe mais contribuir para que o Brasil seja um dos poucos países da América Latina a não investigar os indígenas e o seu pertencimento étnico.

Em decorrência, esse é o primeiro ano em que o IBGE lança várias publicações, além de critérios para a identificação das populações indígenas e sua pertença étnica, informando, dados das populações residentes tanto dentro como fora das Terras Indígenas, além de enumerar e destacá-las por todo o Estado brasileiro delimitando áreas e etnias existentes.

Na sequência, tratamos das questões que os afligem à medida que convivem em meio à expansão do agronegócio e sujeitos aos impactos sociais e ambientais que provocam modificações em seu meio ambiente e, por conseguinte, no cotidiano dessas comunidades. Nesse caso, contrapomos as duas visões de mundo que o choque ambiental remonta, ou seja, um conflito de concepções acerca da cosmovisão entre o índio e o não índio. Nela, a consciência do homem produtivo/ocidental demonstra a distância do pensamento das sociedades indígenas, cuja natureza simbólica os faz irmanados a terra e pertencentes a ela.

Após esse constructo teórico da trajetória desses povos como sujeitos históricos e as implicações do contato pelo processo de colonização da região de Mato Grosso de forma contextualizada. Estávamos prontos para passar à análise a que nos propomos com o título deste estudo, isto é, a análise da política de reserva de vagas para alunos cotistas indígenas nas escolas técnicas profissionalizantes federais, no nosso caso, o IFMT, em acordo com a política afirmativa de cotas instituída por lei.

Seguimos o caminho da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas (ACP) a fim de compreender a Política Pública de Cotas em questão, uma metodologia idealizada por Stephan J. Ball na década de 90. Abordamos os cinco contextos da política, ou seja, o contexto da Influência da política, o contexto de produção do seu texto, o contexto da prática da Lei, o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política para as constatações que formatam a trajetória da Política.

Nesse sentido, a pesquisa procurou perceber a trajetória da política de cotas étnico-raciais na educação nos vários contextos, com intuito de a compreendermos, por meio de recortes, no tempo e no espaço, haja vista os 13 (treze) anos em que ela percorreu os primeiros dois contextos para chegar à prática no IFMT.

Para interpretar a trajetória da Lei no contexto da influência, no caso das influências globais e internacionais cujo fluxo de ideias, de certa forma, foram impostos por recomendações de agências multilaterais, optamos pelo recorte da apreciação, pela ação da ONU, presente na Declaração dos Direitos Humanos e seguida da Convenção de Viena e da

Convenção de Durban, mobilizada no “Ano Internacional da Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Todas as Formas de Intolerância”. Resgatamos a síntese da Convenção 169 da OIT em que o Brasil é signatário e a ratificou.

Fato que o obriga a ser responsável por suas recomendações e cumpri-las. A imposição das soluções oferecidas por esses órgãos contribuíram para que a política de ações afirmativas de reserva de vagas educacionais para grupos étnico-raciais fosse gestada no contexto da influência e também no próprio contexto da produção do texto, já que o setor político não poderia abster-se das influências internacionais por mais tempo.

Ainda no mesmo contexto da influência, no recorte para a análise e compreensão da influência interna, optamos pela ação política presente na Audiência Pública do STF, em 2010, em que se discutiu o sistema de cotas raciais em universidades públicas. Nos discursos, em que foram escolhidos os expertos na temática, sejam eles conservadores ou progressistas, os escolhidos pelo STF pronunciaram seus posicionamentos durante três dias.

Essa participação tinha por intuito consubstanciar a decisão da Corte do Supremo ao julgar o processo do Partido Democratas contra a UNB. A universidade foi acionada por utilizar sua autonomia universitária, estabelecendo cotas raciais. Segundo o Partido, as cotas eram inconstitucionais. Ficou claro que, naquele momento, o STF estaria se posicionando sobre a constitucionalidade das cotas étnico-raciais.

O discurso da Vice-procuradora Geral da União Deborah Duprat, por ser um parecer, não foi fracionado e separado em categorias como os demais, apenas sintetizado. Entendemos que sua construção teórica era esclarecedora para a compreensão, em se tratando das versões jurídicas, filosóficas e políticas acerca do sujeito kantiano que susteve as constituições anteriores a Constituição de 88 e o seu atual conceito de sujeito que reconhece o caráter plural da sociedade brasileira.

Os outros discursos foram sintetizados e categorizados sob a perspectiva da análise de conteúdos. As categorias escolhidas para a compreensão do contexto foram: Cotas étnico-raciais & Cotas sociais; Raças & Cor da pele; dívida histórica; meritocracia & a diversidade.

Uma categoria não comum a todos os discursos, mas que se destacou, pelo enfoque na questão do acesso de etnias indígenas nas universidades públicas foi observada e apresentada com o seguinte título: “Isto é uma reivindicação indígena?”.

Procuramos, nesse contexto, dar voz àqueles que o Supremo Tribunal Federal deu o poder de falar em um momento em que o próprio tribunal assume ser o resultado das conquistas constitucionais de 88. Momento em que o espaço ontológico das diferenças é respeitado.

Para compreendermos as relações de poder existentes no discurso dos *escolhidos*, posicionamos aqueles que defendiam categorias contrárias a cotas raciais em primeiro momento. Na sequência, de cada categoria foram anexados os depoimentos dos que contradiziam e negavam esses discursos e defendiam a constitucionalidade das cotas étnico-raciais. Sempre dávamos a fala final ao Ministro Inácio Lucena Adams, Advogado-Geral da União desde que ele apresentasse, em sua manifestação, posicionamentos sobre as categorias em questão.

Não foi de interesse da pesquisa fazer juízo de valor dos discursos relatados e até mesmo citados. A ideia foi apresentar a audiência em que peritos especialistas sobre o tema foram convocados para discutir a matéria. Desse modo, o período da influência poderia ser percebido em suas várias categorias e pelos posicionamentos presentes.

Apenas no final dos relatos da audiência pública é que nos manifestamos. Nossas impressões giraram em torno da polarização temática acerca das cotas para as universidades públicas e para a questão dos afrodescendentes. As escolas técnicas profissionalizantes e a questão étnica foram pouco discutidas, fato que consideramos significativo para o próximo contexto, o da produção do texto da Lei.

Apenas um entrevero interessante, ocorrido no final das observações, nos chamou a atenção para a questão indígena. O fato de o Ministro Ricardo Lewandowski, relator do processo, ter convocado para falar em defesa dos índios um antigo presidente da FUNAI. Seu posicionamento demonstrou a posição tutelar sobre os indígenas, já que o representante se acreditava falar em nome dos índios e afirmar que os indígenas não necessitavam de cotas. Um dos especialistas posteriores a sua declaração o contestou veementemente. Esse fato chamou a atenção, por esclarecer como esses grupos étnicos são vistos pela justiça no país.

Fizemos alguns questionamentos sobre esses fatos, principalmente, por serem eles significativos no que se refere à forma como os índios foram excluídos do processo. Representados por um não indígena, em nome da FUNAI, o que causou certo espanto, pois, nessa época, os índios não necessitavam mais da tutela do Estado para falarem por si próprios. Questionamos os discursos propiciados pelo STF, principalmente por seus representantes que, no início da audiência pública, chamaram a atenção para a Constituição de 88 e pelo fato de ela ser uma constituição aberta aos diferentes, e por ter recuperado o espaço ontológico da diferença. A Lei pode ter recuperado esse espaço, porém, na nossa casa “maior”, de representatividade da justiça, no Supremo Tribunal Federal, em 2010, esse espaço não se referiu aos povos indígenas do Brasil.

No título “Os Caminhos Da Política: a disputa pelo poder no texto”, procuramos percorrer a trajetória da Lei de Cotas desde o seu marco inicial, o Projeto de Lei nº 73, de 1999. Uma proposta básica para a eliminação do vestibular para 50% dos alunos oriundos de ensino médio cujos coeficientes de rendimento os isentassem dos vestibulares. Ao final do seu percurso, esse projeto de lei acabou por perder quase totalmente a sua identidade.

Fato que se explica pelos próprios trâmites legais comuns ao ambiente do debate político. Disputas e acordos na Câmara dos Deputados levaram ao apensamento de outros projetos e emendas variadas foram propostas durante, aproximadamente, nove anos. A maioria das propostas girava em torno da inclusão de etnias indígenas à política. Outra proposta foi incluir a Rede Federal Técnica de Ensino Médio Profissionalizante. Somente em 2008, o projeto final foi aprovado e enviado para o Senado. Lá, tramitou morosamente por alguns anos até a sua aprovação em 2012, dois anos após o STF ter julgado as cotas étnico-raciais como constitucionais.

A compreensão desse período para a pesquisa foi propiciada pela experiência do professor João Monlevade, o entrevistado é consultor do Senado para assuntos legislativos educacionais, esclareceu-nos como se dão as disputas e acordos produzidos por grupos que atuam dentro do Senado, sejam eles partidos políticos ou até mesmo os movimentos que militam pelos seus direitos participando da assistência no plenário do Senado Federal.

Foi apenas nesse momento que percebemos a presença de indígenas em defesa de seus direitos, ao contrário do que ocorreu no STF. Porém, mesmo assim, a Lei de reserva de vagas para alunos cotistas não considerou as especificidades dos indígenas e os tratou em conjunto. Assim, negros, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas, passaram a ter direito a 50% da metade das vagas já reservadas para alunos oriundos de escolas pública em instituições federais de ensino, tanto para cursos superiores, como para o ensino médio técnico profissionalizante.

Apesar de serem tratados de forma igualitária, acreditamos que os índios foram prejudicados por competirem em condições iguais com negros e pardos como determina a Lei nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012, sancionada pela Presidente Dilma, regulamentada pelo Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012 e normatizada pela Portaria do MEC nº. 18 de 11 de outubro de 2012.

Percebemos, pela aprovação da Lei, o quanto os indígenas foram discriminados por uma política que homogeneiza grupos tão diferenciados como os grupos afrodescendentes e os índios de modo a subsumir as diferenças. Menos agravante é a possibilidade de as instituições federais, pelo direito que lhe confere a sua autonomia, estabelecerem uma subcota

para indígenas como prescreve a Portaria do MEC nº. 18 de 11 de outubro de 2012. Acreditamos que, se utilizada essa possibilidade, haveria maior facilidade para os indígenas conseguirem uma vaga no IFMT.

Porém, as vagas por si só não bastam. Essa percepção fica clara quando adentramos ao contexto da prática. Um contexto que se sustentou pela análise de conteúdos presentes nos questionários que possibilitaram a percepção de alunos indígenas cotistas e de servidores que lidam diretamente com os indígenas a respeito de suas experiências com a Lei de cotas no IFMT do *Campus Juína*.

Ademais, a pesquisa conta com o relato dos fatos ocorridos durante o ano letivo de 2014, da primeira recepção de indígenas Xavante cotistas no *Campus Barra do Garças*. Alunos que não mais se encontram na Instituição e, por esse motivo, não foram entrevistados. Ao mesmo tempo, houve possibilidade de marcar uma entrevista com o tutor desses alunos quando de uma de suas vindas a cidade de Barra do Garças.

Foi possível constatar, pela trajetória histórica dos quatro alunos Rikbaktsa que permaneceram na Instituição no *Campus Juína* dentre seis alunos matriculados, que eles foram alfabetizados em língua portuguesa, não falam a língua mãe e estudaram em escolas não indígena, apesar de três deles residirem em aldeias. Diferentemente dos alunos recebidos em 2014, pelo *Campus Barra do Garças*, e que foram alfabetizados na língua mãe e entendiam, porém, não falavam a língua portuguesa.

Dos vários fatores observados que possibilitaram a não efetivação da política na Instituição destacamos como fator de dificuldade de aprovação no concurso: o próprio edital da Instituição, que comete várias falhas prejudiciais à entrada de quaisquer cotistas, além do fato de os indígenas aldeados competirem nas mesmas condições com pretos e pardos oriundos de escolas públicas.

Para os indígenas que conseguiram acesso aos cursos técnicos, os Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos não sofreram nenhuma modificação a fim de incluí-los. Grosso modo, apenas se agregou os alunos às turmas. No caso do *Campus Juína*, esses alunos já estavam adaptados a escolas não indígenas, e conseguiram, com alguma ajuda de professores, servidores técnicos e pedagoga, enfrentar as dificuldades comuns a qualquer aluno que adentra o ensino médio na Instituição.

Para os alunos do *Campus Barra do Garças*, a situação não se deu da mesma forma. Os alunos não conseguiram se adaptar a mudança cultural a que foram expostos. Morar sozinhos, longe da aldeia, sem o seu grupo familiar, estudar, pela primeira vez, em escolas de não

índios, enfrentar cursos técnicos com vinte disciplinas já nos primeiros anos, totalmente desvinculados de sua realidade, e, a própria inabilidade para a sua recepção pelo *Campus*.

Uma equipe multidisciplinar se organizou para tentar remediar a situação em que os alunos cotistas indígenas se encontravam, porém, não houve tempo hábil para tal. Os alunos passavam por dificuldades financeiras e não possuíam experiência com a vida nas cidades. Após algumas tentativas de acordo, a fim de que eles não faltassem às aulas. Os alunos acabaram voltando para a aldeia.

Os fatos aqui relatados, no contexto da prática da Lei de Cotas, demonstram que o IFMT não está preparado para receber alunos indígenas cotistas oriundos de aldeias indígenas e da educação indígena. Principalmente, no caso de inseri-los em cursos já existentes cuja destinação não está voltada para a realidade desses alunos.

Seria necessário que a Instituição revisse a sua prática no sentido de estruturar políticas específicas para a situação singular que é a recepção de alunos indígenas. Políticas que interajam com as políticas já existentes no IFMT. Cotistas indígenas são alunos diferenciados e necessitam de todo um tratamento específico a fim de que consigam alcançar êxito no ensino.

Importante se faz a percepção de que as políticas são produzidas em situação ideais e não necessariamente, essas condições são as que se apresentam para aqueles que são delegados para a sua efetivação. O IFMT não estava e ainda não está apto a relacionar o que a política propõe à prática da realidade institucional onde a educação se realiza.

Os alunos indígenas que permanecem em ambos os campi são alunos que, desde cedo, conseguiram se adaptar ao sistema educacional do não índio. Indígenas que realizaram seus estudos em aldeias indígenas não se encontram no IFMT. Porém, haveremos de convir, que a obrigação da Instituição é cumprir com a política de cotas em seu sentido pleno. Sem isso, reproduz-se a injustiça e alimentam-se as desigualdades sociais.

Na realidade, o contexto da prática da política de cotas é o resultado de toda a sua trajetória desde o momento de sua influência e produção do texto da Lei. A política veio perpassando pelos vários contextos até chegar à prática na Instituição e deixando falhas como lastros. Várias situações foram observadas na análise desses contextos que poderiam ser determinantes para a não efetivação da política. Como previsto, a política não se efetivou. Não estamos aqui a proteger a Instituição de sua inexperiência para com a aplicação da política e nem tão pouco a culpabilização simples e ineficaz.

Contudo, os vários contextos demonstraram que os índios, principais interessados pela sua efetivação não foram ouvidos. Sua diversidade e heterogeneidade não foi observada em nenhum dos contextos anteriores e tampouco na prática do IFMT.

Presentear as Instituições de ensino com fantasias de políticas para que elas a traduzam em realidades institucionais é delegar o peso das consequências da perpetuação da injustiça ao final do processo político de efetivação da política sem nenhum tipo de autoanálise de seus legisladores.

Em contrapartida, na prática, a política também pode ser modificada, influenciada e redimensionada. Nesse caso, a partir da experiência e da sensibilização de alguns servidores da Instituição, que acreditam na possibilidade de aplicação da política e na necessidade de contribuir para atingir a justiça social em favor dessas populações indígenas. Inicia-se o movimento de ressignificação, por meio da própria estratégia política, último contexto da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas. Esse movimento milita pela criação de um *Campus* Indígena cuja semente já se encontra em fase embrionária: O “*Campus* Indígena do IFMT - Portal do Parque Indígena do Xingu”.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.A. Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. IN: *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 45, n. 2, p. 198-223, Dec. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73292002000200009>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2010/d2010_Wagner%20Roberto%20do%20Amaral.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BALL, Stephen. *Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*; tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. *Sociologia Das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Currículo Sem Fronteiras, v. 6, n. 2, pp. 10-32, Jul./Dez. 2006.

BANIWA, Gersem. Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano. In: ____ Fórum, *A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade*. Janeiro: FLACSO, p. 18-21, jan. 2013. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. *Os desafios da Educação Indígena Intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas*. 2013. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 2013.

BARCELOS, Valdo; MADER, Sandra. Habitantes de Pindorama: de nativos a estrangeiros. *Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ*. Chapecó, v.01, n. 28, ano 15, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1362/740>>. Acesso em: 05 maio 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Somos as águas puras*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, SEF, 1993. 22p.

BRASIL. Decreto Federal nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996, que dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das Terras Indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

_____. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Câmara dos Deputados. *Diário da Câmara dos Deputados*, ANO LIV – 045. Brasília – DF, 1999, 280 p. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16MAR1999.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Portal da Legislação*, Brasília, dez. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Documento base. Brasília, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior*. Notas Taquigráficas. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285/RS. 453 p. 2010. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/Notas_Taquigraficas_Audiencia_Publica.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre o regulamento da 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. *Portal da Legislação*, Brasília, out. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 05 abr. 2016

_____. 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 e dá outras providências. *Portal da Legislação*, Brasília, ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. Senado Federal. *Diário do Senado Federal*. Publicação e Documentação, Suplemento ao Diário do Senado Federal em 17 de agosto de 2012, p. 793, n. 124, ata 1-880. Brasília, ago. 2012. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=12516&paginaPesquisa=793¶metroPesquisa=%22COTAS%20%20C3%89TNICO%20RACIAIS%22>> Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012 que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. *Diário Oficial da União*. Brasília, out. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. TVNBR. *Em coletiva, Ministro explica decreto que regulamenta Lei de Cotas*. 15 de out de 2012 - Vídeo enviado por TVNBR Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3Np5N5bvftg>>. Acesso em 22 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Portal da Legislação*, Brasília, jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016

_____. Supremo Tribunal Federal. *Jurisprudência – Glossário Jurídico*. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete.asp>>. Acesso em 15 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Instituições da Rede*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

BRUM, Eliane, Índios: os estrangeiros nativos. *Revista Epoca*, Rio de Janeiro: Globo, 10 jun. 2013. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2013/06/indios-os-estrangeiros-nativos.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

BURSZTYN, M. P. *A grande transformação ambiental: uma cronologia da dialética do homem-natureza*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do Racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTEL, Robert. *A discriminação Negativa: cidadão ou autóctones?*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *A discriminação Negativa: cidadãos ou autóctones?*/ Tradução de Francisco Morás. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábua rasa do passado?: sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

COHN, Clarice. Culturas em Transformação: os índios e a civilização. IN: *São Paulo Perspectiva.*, São Paulo , v. 15, n. 2, p. 36-42, abr. 2001 . Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000200006>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

CORDEIRO, M. J. J. A. *Negros e Indígenas Cotistas da Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico de ingressantes à conclusão do curso*. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CRUZ, Héctor Muñoz. *Educação no contexto da diversidade cultural*. 2001. Trabalho apresentado ao Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, educação indígena, Brasília, 2001.

DAVIS, Shelton H. *Vítima do Mulagre: o desenvolvimento e os Índios do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

D'ANGELIS, W. da R. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética?. IN: *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

FUNAI, *Mapas das etnias*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/mapas/etnia/etn_mt.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. *Índios no Brasil: quem são*. [201-]. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Geoprocessamento/Mapas – Funai. Terras Indígenas Brasil. *ti_sirgas2000.kml*. Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.funai.gov.br/index.php/2013-11-06-16-22-33>>. Acesso em 20 fev. 2017.

GEERTZ, C. A. *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Org.). *Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. 1. ed. Porto Alegre: Pallotti, 2012. 406 p.

GUTIERRES, Sandra Regina. JANUÁRIO, Elias. *Territórios Indígenas em Mato Grosso: dimensão ambiental e educação escolar*. Cuiabá: Instituto Merineu Editora, 2014. Disponível em: <<http://site1370606196.hospedagemdesites.ws/cadernoseei/>

GUTIERRES&JANUARIO_Territorios.pdf>Acesso em 13 jul.2015.

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 1. ed. atual. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

IBGE, Censo demográfico 2010. *Características gerais dos indígenas: resultados do universo*. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=795>>. Acesso em 16 fev. 2016.

_____. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Síntese de indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IFMT. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2009-2014*. Cuiabá/MT: IFMT, 2009.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2014-2018*. Cuiabá/MT: IFMT, 2014.

IÑIGUEZ, Lupicínio (Cord.). *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ISA. *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2016. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/10380.pdf>. Acesso em: 2 out. 2015.

_____. *Terras Indígenas do Brasil, 2017*. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/>>. Acesso em 18 fev. 2017.

JANUÁRIO, Elias. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação um novo paradigma na educação. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n. 1, p. 15-24, 2002.

_____. Desafios e Perspectivas na Educação Superior Indígena. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI*, Barra do Bugres: UNEMAT, v. 5, n. 1, p. 43-50, 2007.

LAPASSADE, Georges; LOURAU, Rene. *Chaves da sociologia*. Rio de Janeiro: Civilizacao Brasileira, 1972. 203 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. São Paulo: Anhembi, 1957.

_____. *Raça e historia*. 7. ed. Lisboa: Presença, 2003.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; HOFFMAN, Maria Barroso. Universidade e Povos Indígenas no Brasil. Desafios quanto ao reconhecimento dos conhecimentos indígenas e para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade. In: *Desafios para a Educação Superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional-LACED/Trilhas de conhecimentos, 2004.

MAGALHÃES, Marly Augusta Lopes de; BORTONE, Márcia Elizabeth Bortone. Fricções lingüísticas nas interações escolares: o caso dos alunos Xavantes no Médio Araguaia. In: COX, Pagliarini (Org.). *Que português é esse?* Cuiaba: EdUFMT, 2008. p. 137-151.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, abr. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

MONLEVADE, João. *Plano Municipal de Educação: o que é e como fazer, da decisão à ação*. Brasília: PMNIT/PA, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. *O Caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção Educação em Foco. Série Educação. História. Cultura.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOBRE, Domingos. De que bilingüismofalamos na formação de professores? In: *Anais do SIELP*. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/.../volume_2_artigo_096.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2015.

OLIVEIRA FILHO. *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro:EdUFRJ, 1987.

OLIVEIRA, R. C. D. Os (des) caminhos da identidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São paulo, v. 15, n. 42, p. 07-21, fev. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n42/1733.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.

OIT. *Organização Internacional do Trabalho*. Disponível em: <<http://www.ilo.org/brasil/lang--pt/index.htm>>. Acesso em 15 out. 2016.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em 20 fev. 2016.

PELBART, Peter Pál. *Vida e morte no contexto de dominação Biopolítica*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA). 2012. Disponível em: <www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pelbartdominacaobiopolitica.pdf/at_download/file>. Acesso em: 2 maio 2015.

REALE, Miguel. *Variações sobre o Humanismo*. Disponível em: <www.miguelreale.com.br/artigos/varhuma.htm>. Acesso em: 02 maio 2015.

RIBEIRO, Darcy. *Culturas e Línguas Indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Educação e Ciências Sociais, 1959.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Adilson Pereira dos. *Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas*. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/05/1132.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Ampliar o Cânone do Reconhecimento da Diferença e da Desigualdade, In: _____ *Conhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado, A Possibilidade de Multiculturalismos Emancipatórios, In: _____ *Conhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA FILHO, Carlos F. Marés de. Multiculturalismo e Direitos Coletivos, In: SANTOS, Boaventura de. *Conhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, . 1987.

_____. *Caminho Permanente para as Cotas Indígenas e Ações Afirmativas: As Cotas Bastam?* Disponível em: <http://www.flacso.org.br/portal/infoflacso/infoflacso30/GEA_OPINIAO_N5.pdf>; Acesso em: 12 jul. 2015.

_____; BARROSO-HOFFMANN, Maria; PERES, Sidnei Clemente. *Notas sobre os Antecedentes Históricos das Ideias de Etnodesenvolvimento e de Acesso de Indígenas ao Ensino Superior no Brasil*. Disponível em: <www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/artigos/arquivos/Texto Etnodesenvolvimento e Ensino Superior Indigenas.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2009.

SYMONIDES, Janusz. *Direitos Humanos: novas dimensões e desafios / Janusz Symonides*. – Brasília : UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. 400p. Disponível em: <http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Direito/Direitos_humanos.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Tradução: Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

APÊNDICE A – Questionário para Levantamento de Ações de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Faculdade de Formação de Professores
 Centro de Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NOS CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO – IFMT.

NOME: _____

CAMPUS: _____

CARGO/FUNÇÃO: _____

DATA: ____/____/____

1. Existe alguma ação de acompanhamento dos estudantes indígenas no IFMT/CAMPUS (programas e projetos de ensino, pesquisa, extensão, serviços vinculados, benefícios como moradia e alimentação estudantil, etc.)? Descreva-os.
2. Há por meio da Administração Do IFMT (Reitor, Pro-Reitorias, Centros e Departamentos) o reconhecimento e a compreensão acerca dos estudantes indígenas? Como?
3. Desde o ingresso dos estudantes indígenas na Instituição, esta ação foi apresentada e discutida em algum órgão do IFMT e do Campus (colegiado e etc.)? Se positivo, qual deliberação tomada?
4. Quantos docentes/servidores estão envolvidos institucionalmente nesta ação? Existe vinculação voluntária de algum docente?
5. Quais são as condições de trabalho oferecidas aos docentes que acompanham os estudantes indígenas (carga horária, vinculação a algum tipo de apoio, etc.)?
6. Onde e com quem residem os estudantes indígenas que estudam neste Campus? 7. Com que frequência você se encontra com os estudantes indígenas?

APÊNDICE B – Questionário para Levantamento do Contexto da Prática da Lei que Reserva Vagas para Indígenas



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Faculdade de Formação de Professores
 Centro de Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais

**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DA LEI
 QUE RESERVA VAGAS PARA INDÍGENAS NOS CURSOS TÉCNICOS
 PROFISSIONALIZANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
 TECNOLOGIA DE MATO GROSSO – IFMT.**

NOME: _____

CAMPUS: _____

CARGO/FUNÇÃO: _____

DATA: ____/____/____

Contexto da prática

- 1 - Como a política foi recebida no Campus? Como está sendo efetivada?
- 2 - Como você interpreta os textos da Lei?
- 3 –Você possui alguma resistência aos textos da Lei?
- 4 - Os profissionais envolvidos na efetivação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 – Há conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6 - As divergências, se é que existem, são resolvidas de que forma?
- 7- Quais são as principais dificuldades identificadas quando um aluno indígena inicia seu curso no IFMT? Como os professores, coordenadores, pedagogos e demais profissionais lidam com elas?
- 8 –A partir do contexto da prática há tentativas de mudanças no contexto da produção do texto?

APÊNDICE C – Questionário Sócio/Linguístico e Cultural dos Estudantes Indígenas



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Faculdade de Formação de Professores
 Centro de Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais

QUESTIONÁRIO SÓCIO/LINGUÍSTICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES
 INDÍGENAS DOS CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DO INSTITUTO
 FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO – IFMT.

Pesquisador: Jane Santos Oliveira

Orientadora: Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

Data da entrevista: ___/___/_____

Local da entrevista: _____

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do(a) entrevistado(a): _____
2. Sexo
3. Idade
4. Terra Indígena em que reside: _____
5. Município: _____
6. Etnia: _____
7. Idade: Estado civil: () casado/a () solteiro/a () separado/a () viúvo/a

Se casado/a, qual etnia do cônjuge:

Se casado/a, qual a ocupação do cônjuge:

Possui filhos? () Sim () Não.

Quantos? _____.

Idade dos filhos: _____

8. IFMT onde estuda: _____

Curso/s frequentado/s: _____

9. No período em que frequenta o Campus, onde você mora?
 () na Terra Indígena () na cidade.

10. Se reside na cidade, que tipo de residência:

- república estudantil com parentes moradia estudantil
 sozinho/a em imóvel locado

11. Se mora/va na Terra Indígena, com que frequência se deslocava para o Campus?

12. Se mora/va na Terra Indígena, como se desloca/va até o Campus?

- ônibus rodoviário ônibus urbano automóvel da Funai automóvel próprio
 carona

13. Qual/is sua/s fonte/s de renda? _____

- Depende dos familiares para subsistência
 Depende da comunidade em geral ajuda da aldeia
 Ajuda de órgãos governamentais
 Ajuda do campus

12; Reside com parentes?

- Sim Não.

Quais?

- pai mãe sogro sogra irmãos outros: _____

II. HISTORICIDADE ESCOLAR: EDUCAÇÃO INDÍGENA & NÃO INDÍGENA

1. Qual(is) escola(s) frequentou durante o ensino fundamental e médio?

Estudou em escola(s) nas Terras Indígena e(ou) na cidade?

2. Na sua experiência de escolarização na escola na Terra Indígena o que mais te atraía e te identificava?

O que mais te desagradava?

Quais os maiores obstáculos enfrentados?

3. Na sua experiência de escolarização na escola na cidade o que mais te atraía e te identificava?

O que mais te desagradava?

Quais os maiores obstáculos enfrentados?

III. A TRAVESSIA PARA O IFMT

1. Quais suas impressões e expectativas com as cotas para Indígena no concurso do IFMT?

a) verificar se tentou outras escolas convencionais antes do concurso com reserva de vagas para Indígenas no IFMT e se tentou outras vezes, se sim, para que cursos e quantas vezes.

2. Quais suas expectativas iniciais com o curso escolhido? Por que o escolheu e como foi a escolha?
 - a) verificar se houve alguma participação da família ou da comunidade na escolha do curso;
 - b) verificar se possuía informações sobre o curso escolhido e se ficou em dúvida na escolha de outros cursos e por que.
3. Quais suas expectativas atuais com o Curso Técnico profissionalizante escolhido?
 - a) verificar se houve tentativa de mudança de curso e se é realmente o que desejava a princípio;
 - b) verificar sua expectativa antes e depois do ingresso e permanência.
 - c) verificar se possuía informações sobre o funcionamento da Instituição escolhida e se ficou em dúvida na escolha de outras instituições e por que;
4. Quais as dificuldades vivenciadas durante sua permanência na Instituição?
 - a) verificar se houve algum momento em que pensou em desistir e por que não o fez;
 - b) verificar se vivencia(ou) algum tipo de discriminação pelos colegas e professores do curso, de outros cursos e pela instituição;
 - c) verificar se houve algum momento tentou omitir ou negar sua identidade indígena, como isso ocorreu e o que sentiu e se conhece ou ouviu falar de alguém que já o fez;
 - d) verificar se o valor da bolsa recebida era suficiente para atender suas necessidades pessoais, acadêmicas e familiares e se, em caso negativo, quais alternativas encontradas.
5. Quais são/foram as motivações e incentivos vivenciados durante sua permanência na Instituição e quais se destacaram?
6. Quais são/foram as ações institucionais de acompanhamento da sua formação acadêmica como estudante indígena e quais se destacaram?
 - a) verificar se há/houve algum projeto/programa de acompanhamento pela Instituição e qual sua avaliação sobre estas ações;
7. Quais foram os momentos na Instituição em que você se sentiu estudante indígena?
8. Como é/era sua relação com os demais estudantes indígenas na instituição?
 - a) Verificar se haviam encontros frequentes entre eles, se eram espontâneos ou programados.
9. Como é/foi a sua relação com os professores e colegas do curso?
 - a) verificar se pertenceu a algum grupo na sala de aula ou na Instituição (extraclasse)
 - b) verificar quais professores e colegas se destacaram no seu processo de formação e por que.
10. Em algum momento se sentiu “estrangeiro/a” na instituição e no curso escolhido?

a) Se positivo, relatar este sentimento e este conceito (“ser estrangeiro na universidade”)

b) se negativo, verificar o que a/o fez sentir-se igual ou próximo aos demais estudantes.

c) verificar quais estratégias desenvolveu para identificar-se com os colegas do curso e no IFMT.

11. No período da sua formação desenvolveu alguma ação de ensino, pesquisa ou extensão relacionada à questão indígena ou voltada à sua comunidade? Em caso positivo, como avalia a experiência realizada.

12. Na sua avaliação, como e em que sua formação pode contribuir para melhorar a qualidade de vida nas terras indígenas no Mato Grosso e na sua comunidade?

a) verificar se os conteúdos aprendidos e debatidos no curso e na Instituição se relacionam com a realidade indígena e como podem contribuir para a vida nas comunidades.

13. Como avalia seu desempenho escolar no curso escolhido e na Instituição? Como a instituição o avalia? Há correspondência?

14. Qual sua expectativa de trabalho ou emprego a partir de sua formação técnica e tecnológica?

a) verificar seus planos de retorno à terra indígena ou de continuidade na cidade, e expectativas de continuidade de sua formação acadêmica.

IV. FRONTEIRAS ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO A FAMÍLIA E A COMUNIDADE

1. Como sua família o/a compreende como “estudante indígena do Curso técnico profissionalizante no IFMT” e quais expectativas possuem com a sua formação?

2. Como a comunidade indígena da qual está vinculada o/a compreende como “estudante indígena em curso técnico profissionalizante do IFMT” e quais expectativas possuem com a sua formação?

3. Quais são/foram as dificuldades encontradas com relação à sua família e à comunidade indígena?

4. Quais são/foram as motivações e incentivos recebidos pela família e(ou) comunidade indígena para sua permanência no IFMT e no curso escolhido e quais se destacaram?

a) verificar se recebia alguma contribuição material ou financeira da família e(ou) da comunidade (identificar quais grupos na comunidade contribuíram para sua formação).

V. UMA NOVA PONTE DE CONHECIMENTOS E PERTENCIMENTOS

1. Avalia que identificar-se como estudante na formação técnica do IFMT (na aldeia e no Campus) contribuiu ou dificultou para você se sentir mais indígena? Como?

2. Avalia que identificar-se como indígena (no curso e no IFMT) contribuiu ou dificultou para você se sentir mais estudante na formação técnica do IFMT? Como?

VI. O BILINGUÍSMO

1. País: _____
2. Seus pais são oriundos de:
 - a) Casamentos entre indígenas de mesma etnia: Sim () Não ()
 - b) Casamentos com não indígenas: Sim () Não ()
3. Qual etnia se sente pertencente?
4. Nasceu fora da aldeia?
5. Quando saiu?
6. Fala a língua materna:
 - () muito bem() bem
 - () pouca coisa mas entende o que é falado. ()
 - () pouca coisa mas não entende o que é falado
 - () não fala a língua materna
7. Qual língua utiliza no cotidiano da aldeia?
8. Qual língua utiliza na residência familiar?
9. Que língua é mais usada com pessoas da mesma idade de sua etnia?
10. E com pessoas mais velhas de sua etnia?
11. Qual língua você fala melhor?
12. Domina o português falado?
 - () Bem () muito bem () totalmente () regular
13. Tem facilidade para escrever a língua portuguesa?
 - () Bem () muito bem () totalmente () regular () pouco
14. Entende a importância de manter a língua/cultura viva?
15. Concluiu a educação fundamental:
 - () na aldeia () na cidade () parte na aldeia e parte na cidade
16. Dificuldades enfrentadas nos estudos:
 - () dificuldade de entrosamento relacionamento com não índios.
 - () dificuldade com relacionamentos com os professores.

17. O que facilita a sua permanência:

Tutoria outro apoio da escola. (qual?)

18. Nas escolas indígenas as aulas foram ministradas em português e língua mãe?

19. E nas escolas fora da aldeia? (No caso de ter realizado os estudos fora da aldeia)

20. Participa das atividades tradicionais de seu grupo étnico?

21. Você tem oportunidade de demonstrar sua cultura em variadas situações dentro do campus?

Seja em:

Em trabalhos científicos

Momentos de apresentações culturais, expressão de artes, músicas, tecnologias e etc

Material escolar

Alimentação

outros (quais?)

APÊNDICE D – Informações Importantes da Secretaria



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Faculdade de Formação de Professores
 Centro de Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais

INFORMAÇÕES IMPORTANTES DA SECRETARIA

- 1- Datas em que se iniciou o concurso por meio de cotas para negros pardos e indígenas oriundos de escola pública (1º concurso).
- 2- Quantos concursos a partir daí?
- 3- Quantos alunos indígenas se inscreveram em cada um dos concursos?
- 4- Quantos foram classificados e quais as pontuações?
- 5- Há algum estudo entre essas pontuações e as notas de corte para os que não são indígenas e cotistas pretos e pardos?
- 6- Quantos foram desclassificados e quais os motivos?
- 7- Com relação à permanência e desistência, quantos desistiram em cada ano letivo?
- 8- Quais os motivos alegados de desistência?
- 9- Quantos deixaram de se matricular apesar de terem sido aprovados?
- 10- Você acredita que a falta de informação acerca dos procedimentos institucionais pode contribuir com a desistência dos alunos e/ou perda de prazos para acesso à ações de apoio a esses indivíduos e até mesmo permanência?
- 11- Se caso sua resposta for positiva, o que mais dificulta esse acesso?
(compreensão da língua ou algo assim? Ou outras situações)
12. Realizam questionário social e econômico dos alunos indígenas?

Obs.:

Se algum tipo de informação for dificultar seu trabalho, com é o caso de cálculos, basta me ceder por emailas informações que eu mesmo calculo.

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Atenção



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Faculdade de Formação de Professores

Centro de Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ATENÇÃO

Você é convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **ENTRE A LEI E A PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE COTAS PARA INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO- IFMT**, pesquisa esta que culminará em dissertação de mestrado em curso pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Faculdade de Formação de Professores, no Programa de Pós-Graduação em Educação, conduzida por Jane Santos Oliveira. Este estudo tem por objetivo: a partir do IFMT, analisar ações e práticas realizadas nos campi, observando se houve êxito na inclusão e permanência de alunos originários de cotas étnico-raciais, especificamente de etnias indígenas.

Você foi selecionado (a) por pertencer ao contexto o qual a pesquisa se desenvolve. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Esta participação não é remunerada e nem implicará em gastos para os participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder aos questionamentos do pesquisador acerca do tema em questão, relatando suas experiências e opiniões, seja por escrito ou oralmente, por meio de registro de áudio/vídeo/fotos, documentos, etc..

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável pela pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Jane Santos Oliveira, Técnico Pedagogo do IFMT-Campus Barra do Garças, jane.oliveira@gmail.com, jane.oliveira@gmail.com, jane.oliveira@gmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Juína - MT, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____