



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

EDVANIA KEHRLE BEZERRA

A IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO AFIRMATIVA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS
NO IFPE: um olhar sobre a Comunidade Quilombola do Castainho

Olinda
Agosto de 2019

EDVANIA KEHRLE BEZERRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO AFIRMATIVA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS
NO IFPE: um olhar sobre a Comunidade Quilombola do Castainho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Professora Doutora Bernardina S. Araújo de Sousa.

Olinda
Agosto de 2019

B574i Bezerra, Edvania Kehrle.
A implementação da ação afirmativa de cotas étnico-raciais no Ifpe:
um olhar sobre a Comunidade Quilombola do Castainho. / Edvania Kehrle
Bezerra. – Olinda, PE: O autor, 2019.
115 f.: color. : 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local
Profep/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica, 2019.

Inclui Referências, Apêndices e Anexo.

1. Direito – Grupos Sociais. 2. Cotas Étnicos-raciais. 3. Inclusão -
Quilombolas. 4. Educação Profissional – Quilombolas. 5. Direito – Lei nº
12.711/2012. I. Sousa, Bernardina Santos Araújo de (Orientadora). II.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco -
IFPE. III. Título.

342.087 CDD (22 Ed.)

EDVANIA KEHRLE BEZERRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO AFIRMATIVA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS
NO IFPE: um olhar sobre a Comunidade Quilombola do Castainho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 12 de agosto de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Bernardina S. Araújo de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco
Orientadora

Professor Dr. José Henrique Duarte Neto
Instituto Federal de Pernambuco

Professor Dr. Kleber Fernando Rodrigues
Instituto Federal de Pernambuco

Professora Dra. Vanessa Cavalcanti de Torres
Autarquia Educacional do Belo Jardim - AEB

EDVANIA KEHRLE BEZERRA

Produto 1: Interação Temática

Produto 2: Trajetórias de José e Maria: (des)caminhos da escola

Produtos Educacionais apresentados ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 12 de agosto de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Bernardina S. Araújo de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco
Orientadora

Professor Dr. José Henrique Duarte Neto
Instituto Federal de Pernambuco

Professor Dr. Kleber Fernando Rodrigues
Instituto Federal de Pernambuco

Professora Dra. Vanessa Cavalcanti de Torres
Autarquia Educacional do Belo Jardim - AEB

Dedicatória – Às minhas filhas Isa e Analu,
pelos dias que ficamos pouco juntas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que fizeram sempre o melhor.

A minha irmã, Evandra, que sempre foi minha referência de mulher, pelo apoio de sempre.

As minhas sobrinhas, Valéria e Valesca, pelo apoio na reta final deste trabalho.

Aos amigos (as), que em algum momento me incentivaram.

Aos colegas de trabalho, pela compreensão nas minhas ausências.

Aos colegas de mestrado, pelos importantes aprendizados e pelas risadas necessárias.

Aos servidores e servidoras que fazem o PROFEPT.

Aos servidores da ASCOM, Cid, Natasha, Carlos e Glauber, pelo trabalho em um dos meus produtos.

Ao servidor da CRAT, Robson Cosmo, pelas contribuições na reunião da documentação referente aos vestibulares do IFPE.

Ao meu companheiro da vez, Adalberto, pelo carinho e incentivo.

Ao professor Henrique e à professora Vanessa, pelas contribuições no exame de qualificação.

A minha orientadora, Bernardina, pelos conhecimentos compartilhados e pelo compromisso e sensibilidade de sempre.

A equipe do projeto de extensão, colaboradores e orientandos, pela dedicação

À comunidade quilombola do Castainho, pela gentileza em me receber e pela resistência em existir.

“Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza
e temos o direito a ser diferentes quando
a igualdade nos trivializa”.
(SANTOS, 2003, p. 56)

RESUMO

Considerando que sete anos se passaram da promulgação da Lei nº 12.711/2012, mais conhecida por “Lei de Cotas”, esta pesquisa busca compreender os impactos causados por esta Ação Afirmativa de Cotas Étnicos-raciais na efetivação do acesso da população Quilombola do Castainho aos cursos regulares ofertados pelo IFPE - *Campus* Garanhuns, além de desenvolver dois produtos educacionais (uma intervenção temática e um vídeo de curta metragem) com o intuito de aproximar os Institutos Federais (IFs) de populações remanescentes quilombolas e dar visibilidade a trajetória de vida desses estudantes. O trabalho desenvolvido está vinculado à pesquisa social, com abordagem qualitativa; quanto a sua natureza, classifica-se como aplicada; quanto aos procedimentos, como bibliográfica, documental, etnográfica e pesquisa ação. De início, realizou-se a análise documental, uma investigação do quadro situacional do público discente do IFPE (*Campus* Garanhuns) e dos números divulgados pelo IBGE relacionados às populações afrodescendentes, além da análise das peças que normatizam a aplicação da ação afirmativa de cotas no Brasil e no IFPE. Considerando o contexto da pesquisa-ação, foram realizadas algumas atividades planejadas por meio do “Plano de Interação temática”, que foram sofrendo ajustes à medida em que se apresentavam as necessidades da realidade. A pesquisa foi desenvolvida com a turma do nono ano do Ensino Fundamental da comunidade do Castainho e para que fosse possível fazer um melhor reconhecimento do contexto ao qual estão inseridos os participantes da pesquisa, considerando a importância de dados não documentados sobre o tema, foram realizadas entrevistas com os participantes, usando o método de grupo focal. Para tratamento e análise dos dados coletados foi tomada como referência a técnica, apresentada por Tânia Zittoun, “trajetórias de vida”, pois tal procedimento contempla processos identitários e construção de significados, tornando-se de grande contribuição na compreensão do contexto sociocultural desses adolescentes. A partir dessa interação conduzida por meio da pesquisa ação, foi viabilizada não só a construção, mas também a testagem dos produtos. Como resultado principal, obteve-se a constatação de que apenas a Lei de Cotas não é suficiente para incluir de fato a população quilombola nas Instituições Federais de Ensino. É necessário articular a essa política uma série de outras políticas de promoção da igualdade racial, para que haja a participação de quilombolas nesses espaços privilegiados de saber. Dessa forma, espera-se que os resultados desse trabalho possam contribuir com transformações e possibilidades reais de inclusão das populações quilombolas num sistema de ensino público de qualidade e na minimização dos níveis de desigualdade e injustiça sociocultural.

Palavras-Chave: Ação Afirmativa de Cotas Étnicos-raciais. Inclusão de Quilombolas à Educação Profissional. Castainho. Instituto Federal. Lei nº 12.711/2012.

ABSTRACT

Considering that seven years have passed since the promulgation of law no. 12.711 / 2012, better known as "Quotas Law", this research aims to understand the impacts caused by this Affirmative Action of ethnic-racial quotas on the access of the *Quilombola* population from *Castainho* to regular courses offered by IFPE (Campus Garanhuns), as well as developing two educational products (a thematic intervention and a short film) that intend to bring the Institutos Federais (IFs) closer to the remaining quilombola population and highlight these students' life trajectories. The present work is linked to applied social research and made use of qualitative methods of data collection through bibliographical, documentary, ethnographic and action research procedures. First, a documentary analysis was carried on for an investigation of IFPE (*Campus Garanhuns*) students' profiles and the numbers related to African-Brazilian population published by the IBGE, as well as the study of the acts that regulate the application of affirmative action programs in Brazil and at IFPE. Considering the context of action research, some activities were planned through a "Thematic Interaction Plan", being adjusted according to their actual needs when necessary. The research was conducted on the ninth grade of the *Castainho* Elementary School. In order to better identify the context in which the participants of the study are inserted, considering the importance of undocumented data on the subject, participants were interviewed through the focus group method. For the processing and analysis of the collected data, Tânia Zittoun's "Life trajectories" technique was taken as a reference, since this procedure approaches identity processes and construction of meaning and provides a great contribution in understanding the sociocultural context of these adolescents. From this action research conducted interaction, not only the construction but also the testing of the products were made possible. As a main result, it was determined that the "Quota Law" is not enough to actually include the quilombola population in the Federal Teaching Institutions. It is necessary to articulate a number of other racial equality policies to this policy, so that quilombolas can participate in these privileged spaces of knowledge. Thus, it is expected that the research outcomes may contribute to real transformations and possibilities of inclusion of Quilombola population in a quality public education system and minimize levels of inequality and sociocultural injustice.

Keywords: Affirmative Action of Ethnic-racial Quotas. Inclusion of Quilombolas to Professional Education. *Castainho*. Instituto Federal. Law nº 12.711 / 2012.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de distribuição de Campi e Polos do IFPE	17
Figura 2 - Comunidades Remanescentes de Quilombos em Pernambuco	18
Figura 3 - Mapa indicando trajeto do centro de Garanhuns para a Comunidade do Castainho	22
Figura 4 - crescimento da escolaridade média da população negra e não negra de 18 a 29 anos	40
Gráfico 1 - Estudantes do Castainho aprovados no vestibular do IFPE	76
Gráfico 2 - estudantes 9º ano Castainho	77
Quadro 1 - peças normativas	51
Quadro 2 - roteiro para grupo focal	60
Quadro 3 - obstáculos enfrentados pelos estudantes quilombolas para conseguir acesso ao IFPE	77
Tabela 1 - Curso Técnico Integrado de Informática (Tarde / 2014.1)	67
Tabela 2 - Curso Técnico Integrado de Meio Ambiente (Tarde / 2014.1)	67
Tabela 3- Curso Técnico Integrado de Eletroeletrônica (Tarde / 2015.1)	68
Tabela 4 - Curso Técnico Integrado de Informática (Tarde / 2016.1)	68
Tabela 5 - Curso Técnico Integrado de Informática (Manhã / 2017.1)	68
Tabela 6 - Estudantes atendidos pelo Programa Bolsa Permanência	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CRQs - Comunidades Remanescentes de Quilombos
CVEST - Comissão de Vestibulares e Concursos
DEM - Partido Democratas
EAD - Educação a Distância
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FCP - Fundação Cultural Palmares
GF - Grupo focal
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs - Institutos Federais
IFPE - Instituto Federal de Pernambuco
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MNU - Movimento Negro Unificado
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PIBEX - Programa Institucional para Concessão de Bolsas de Extensão
PNE – Plano Nacional de Educação
PPI - Preta, parda e indígena
PROFEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROEXT - Pró-reitoria de Extensão do IFPE
STF - Supremo Tribunal Federal
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNB - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
2.1 Capítulo I - caminhos da escola pública brasileira	27
2.2 Capítulo II - identidade e cidadania, a questão étnico-racial no brasil	32
2.3 Capítulo III - cotas, uma política de promoção da igualdade.....	41
3 METODOLOGIA	48
3.1 A dimensão ética da pesquisa.....	48
3.2 Natureza e contexto da pesquisa.....	48
3.3 A pesquisa e a extensão em ação	53
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)	62
4.1 Dos documentos	62
4.2 Da ação extensionista	70
4.3 Das trajetórias de vida.....	79
4.3.1 “A gente não fazia ideia que podia entrar aqui...” (MAURÍCIO, 2019)	80
4.3.2 “Antes eu achava muito impossível, depois que entrei eu passei a acreditar que eu posso conseguir o que quero” (MIKELANE, 2019)	81
4.3.3 Rupturas, bifurcações e transições	83
5 PRODUTO EDUCACIONAL	86
6 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS).....	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – INTERAÇÃO TEMÁTICA.....	96
APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DO VÍDEO TRAJETÓRIAS DE JOSÉ E MARIA: (DES)CAMINHOS DA ESCOLA	113
ANEXO A – CARTAZ COM A PROGRAMAÇÃO DO SEMINÁRIO	114
ANEXO B – OFÍCIO Nº 22/2019 (ALTERAÇÕES NO SISTEMA DE INSCRIÇÃO DO VESTIBULAR IFPE).....	115

1 INTRODUÇÃO

A história da escola pública brasileira não se resume a um desenvolvimento evolutivo linear, nem apenas em um objeto de disputa entre dois grupos antagônicos, mas em inúmeras transformações, muitas vezes vagarosas e sutis, marcadas por avanços e recuos, resultantes de disputas entre diversas forças sociais que buscaram e buscam dar sentido e forma ao sistema educacional brasileiro.

Desse modo, esse trabalho, nestas linhas introdutórias, fará uma breve panorâmica sobre as discussões acerca da escola pública brasileira como lugar de garantia de direitos, marcado por tensões, continuidades e rupturas. Sobre essa trajetória, Eveline Algebaile (2009, p. 221) escreveu:

O que se verifica é uma multiplicidade de processos que demarcam tanto continuidades quanto contradições e choques entre intencionalidades e expectativas diversas que, por sua vez, não ocorreram apenas em projetos formulados e conduzidos a partir do Estado e de outras instituições consolidadas (como igreja e associações filantrópicas), mas entre projetos e outras utilizações e usos da escola, de sentidos variados, que nem sempre se apresentam como projetos ou programas de ação nitidamente delineados.

Esse contexto da educação brasileira torna-se mais nítido a partir da construção do Estado republicano democrático. Para Miguel Arroyo (BUFFA, 2010), o Estado republicano brasileiro acreditava que um governo que se definia como sendo do povo para o povo necessitava ter uma organização escolar ampla, que oferecesse, inclusive, uma formação política para todos os cidadãos.

Para Teixeira (1994, p. 89), a República trouxe um despertar da letargia, mas, de forma alguma, suficiente para desestruturar as bases perpetuadoras de desigualdades sociais que impediam ou limitavam o acesso à educação. Do referido texto, destaca-se:

Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submetido, havia de subsistir e de permitir 'a ordem e o progresso', mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida.

Considerando a passagem de Anísio Teixeira, bem como o contexto analisado, percebe-se que a educação, enquanto um caminho para superação das desigualdades, ficou apenas no discurso, pois as mudanças ocorridas durante o período republicano continuaram

a privilegiar uma minoria, perpetuando o distanciamento da população menos favorecida do ambiente escolar, principalmente do ensino superior.

Para Jorge Nagle (1974), no momento de crise e decadência da direção conservadora e do regime monárquico, houve um intenso “fervor ideológico” e de discussões pela democracia, pela federação e pela educação. No entanto, as políticas educacionais aplicadas durante a primeira República não significaram mudanças profundas no sistema escolar brasileiro.

A pesquisadora Ângela Gomes (2002), afirma que é difícil fazer um balanço preciso sobre a situação educacional, no Império e na República, especialmente por conta da elevada desigualdade historicamente construída no ensino brasileiro. Considerando que cada estado da federação possui suas singularidades apresentadas nos processos de construção dos sistemas e normas de ensino e que a Constituição de 1891 não trouxe alterações significativas em relação a distribuição de competências, realmente fica difícil articular ações no sentido de superar as desigualdades educacionais em um país geograficamente grande como o Brasil.

José Veríssimo (1906), em “A Educação Nacional”, também trouxe à discussão aspectos que demonstraram continuidade nas políticas educacionais da República em relação ao Império. Veríssimo fez críticas contundentes ao que entendia como excessos do regime federativo implantado pela República, pois, segundo ele, a desigualdade de acesso ao ensino primário teria se agravado ainda mais. Para ele, a liberdade dada aos Estados para gerir a educação pública não foi eficaz; na prática, era como se o regime político tivesse “trocado a roupa”, mas não tivesse “mudado de pele”.

Diante dessa discussão, percebe-se que a democratização legal do regime não impactou, na prática, na democratização da oferta do ensino público de forma igualitária entre os estados da federação, mantendo a população menos favorecida economicamente à margem desse direito.

De acordo com Miguel Arroyo (2010, p. 89), a democracia formal não tem garantido a cidadania plena a todos os cidadãos brasileiros:

Ao longo de quase três décadas de democracia formal e de uso e abuso discursivo da relação linear épica entre educação-escolarização e cidadania inclusiva e participativa, os limites dessa relação continuam expostos na manutenção dos coletivos populares numa cidadania segregada.

E é a partir dessas tensões políticas e sociais que a educação brasileira vem sendo construída, atravessada por políticas públicas que refletem essas disputas, ora avançando no

atendimento às inquietações sociais, ora retraindo esses avanços para garantia da continuidade dos privilégios de grupos econômico, político e socialmente hegemônicos.

No contexto ambientado pela primeira década do século XXI, surgem os Institutos Federais, instituídos por meio da Lei nº 11.892, de 2008. No mesmo ato, instituiu-se, também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II.

Os Institutos Federais certamente ampliaram a oferta da educação pública no interior, pois além de absorverem os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), também houve considerável ampliação da rede, passando de 256 unidades (*Campi*), em 2010, para 644, em 2016¹.

Em Pernambuco, a expansão obedeceu a três etapas, a primeira, consistiu na integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão. Na segunda expansão, em 2010, foram criados os *Campi* de Caruaru, Garanhuns e Afogados da Ingazeira.

A partir de 2014 iniciou-se a terceira expansão, com a implantação de sete novos *campi*. Para essa nova fase foram escolhidas as cidades de Abreu e Lima, Jaboatão, Igarassu, Palmares, Paulista e Olinda, por meio de uma consultoria especializada e de audiências públicas promovidas em cada uma dessas cidades².

Além da expansão física, o IFPE também expandiu-se virtualmente, por meio dos polos de Educação à Distância (EAD). Atualmente, a instituição soma 16 *campi*, localizados do litoral ao sertão do Estado Pernambucano, e 17 polos de Educação a Distância, estando um deles localizado no Estado de Alagoas, conforme distribuição no mapa abaixo³:

¹ Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em: 31 de ago. de 2018.

² Disponível em: <<http://www.ifpe.edu.br/noticias/ashflkbfdsjknaskjnfakfnfjsn>> Acesso em: 11 de set. de 2018.

³ Disponível em: <<http://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/institucional>> Acesso em: 11 de set. de 2018.

Figura 1 - Mapa de distribuição de Campi e Polos do IFPE



Fonte: Site do IFPE.

O avanço trazido pela expansão expoente da rede federal de educação tecnológica, demandou a premente necessidade em se ampliar o debate acerca da inclusão de populações historicamente excluídas da escola pública brasileira. É nesse sentido que quatro anos após a criação da rede é promulgada a Lei nº 12.711/12, que estabelece a ação afirmativa de cotas para o ingresso nas Universidades Federais e nos Instituições Federais.

As relações sociais no Brasil têm sido permeadas de racialização. Há muito tempo o já citado mito da democracia racial⁴ vem sendo demonstrado e comprovado como forma de hierarquização social. Assim como coloca Silvério (2003, p.70), “a presença dessa racialização no espaço público deve ser medida não apenas pelas manifestações de grupos negros, mas sim pela branquitude perene da elite dominante”.

Após nove anos de funcionamento do *Campus* Garanhuns e cinco anos da implementação das cotas, pelos Institutos Federais, direcionadas às populações autodenominadas preta, parda e indígena (PPI), verifica-se por meio de pesquisas realizadas que as cotas não têm conseguido alcançar esse público, de forma que nos últimos anos constatou-se a ausência de estudantes cotistas no Ensino Médio Integrado. Isso pôde ser observado no referido Campus, apesar de estar geograficamente próximo de diversas comunidades quilombolas e indígenas, a partir das atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão; ao examinarmos as listas de classificados e remanejáveis nos últimos vestibulares do IFPE.

⁴ A expressão “Mito da Democracia Racial” foi cunhada pelo estudioso Florestan Fernandes, em um de seus estudos sobre a questão racial brasileira, no início do século XX. A expressão traduzia a falsa ideia de que o Brasil era um país pacificamente miscigenado e imune às expressões de racismo.

Até 2017, foram certificadas 151 Comunidades Remanescentes de Quilombos (CQRs) em Pernambuco, pela Fundação Palmares⁵, conforme mostra o quadro abaixo⁶:

Figura 2 - Comunidades Remanescentes de Quilombos em Pernambuco

Nº		UF		COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CRQs)														CRQs (Certificadas)	Nº CRQs (Comunidade)												
16	PE	5	5	44	44	10	10	18	18	11	11	3	3	7	11	7	11	2	2	4	4	12	12	4	4	1	1	12	15	140	151

Muitas delas, inclusive, localizadas próximos aos *Campi* do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), como é o caso do *Campus* Garanhuns, localizado próximo a seis dessas comunidades, a saber: Timbó, Castainho, Estiva, Estrela, Caluete e Tigre. A mais próxima é Castainho que está localizada a aproximadamente 5,5 km do centro de Garanhuns e é pioneira na luta pelo seu reconhecimento como território quilombola.

Em visita a essas comunidades, é possível notar a situação de vulnerabilidade em que se encontram seus integrantes, praticamente desassistidos das políticas públicas que atendem aos direitos básicos dos cidadãos e cidadãs, como educação e saúde. Nessas comunidades existem pequenas escolas, compostas de uma sala, em regime de ensino multisseriado, que atende apenas às séries iniciais do ensino fundamental. Castainho se apresenta como uma exceção, possui uma escola com uma estrutura melhorada e oferta o ensino fundamental completo. O destino dessas crianças é a pulverização em escolas de povoados e cidades próximas.

Neste sentido, pode-se afirmar que a situação encontrada nas comunidades do entorno de Garanhuns não difere do que constatou Arruti (2009, p. 83), em seus estudos sobre políticas públicas aplicadas às comunidades quilombolas:

[...] o seu reconhecimento como um segmento diferenciado da sociedade nacional tende a se limitar à constatação de que mesmo entre os pobres e miseráveis do país há uma camada ainda mais desprivilegiada, excluída até mesmo das políticas

⁵ Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=88#> Acesso em: 02/03/2015.

⁶ Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/QUADRO-GERAL-29-01-2018.pdf>> Acesso em: 12 de set. de 2018.

públicas destinadas à atenuação da pobreza, do isolamento e da segregação. De fato, as políticas voltadas para comunidades quilombolas podem ser divididas, grosso modo, entre aquelas geradas especificamente para esta população e aquelas formuladas como simples extensão ou como atribuição de uma cota especial para esta população no interior de políticas universais ou focadas na pobreza.

Diante desse quadro, vislumbra-se a ação afirmativa de cotas para ingresso nos Institutos Federais como uma forma mais rápida de acesso à educação de qualidade, a partir do ensino médio, e também que essas crianças, jovens e adolescentes possam ter a oportunidade de estar num espaço educacional que valorize as diferenças étnico-raciais e reconheça a desigualdade social que as envolve.

Essa discussão se inicia formalmente em 1996, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, tornando-se realidade, apenas, dezesseis anos depois, já no governo da presidente Dilma Rousseff, especificamente no ano de 2012, com a promulgação da Lei nº. 12.711/2012 – que trata do ingresso de estudantes da rede pública de educação nos Institutos e Universidades Federais.

A referida lei garante o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas das instituições federais de ensino para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou o ensino médio, conforme nível do curso, em escolas públicas, sendo esse percentual sobreposto por estratos associados à renda mínima familiar e por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência.

A ausência desses sujeitos no cotidiano do *Campus* Garanhuns, percebida no campo de visão empírico, provocou a inquietação, transformada em desejo de pesquisa, sinalizada por meio da ação investigativa que busca entender por que, mesmo após o estabelecimento da política cotista, as comunidades indígenas e quilombolas se encontravam excluídas da escola.

A exclusão dessas populações da escola pública, sempre causou-me grandes inquietações. A temática indigenista, sempre esteve no horizonte dos meus compromissos com as transformações sociais. A condição de servidora pública com atuação na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e estando atualmente lotada no IFPE, *Campus* Garanhuns, reforçaram e oportunizaram a chance de problematizar essa questão por meio da pesquisa acadêmica.

Estar cursando, atualmente, um mestrado profissional em educação profissional e tecnológica, oportunizou-me a chance de poder contribuir com uma análise e reflexão acerca das políticas de inclusão a partir de uma ação afirmativa; colaborando também com a

mudança desse cenário, por meio de dois produtos educacionais que foram gerados com o intuito de produzir uma interação na situação apresentada pelo cenário da pesquisa.

Pelo volume de trabalhos demandados por uma pesquisa aplicada que envolvesse as duas comunidades, fez-se opção por trabalhar com os quilombolas, haja vista ter sido essa população, alvo de um trabalho de conclusão de curso, apresentado por mim, em um curso de Pós-Graduação Lato Sensu, além de ser a comunidade mais próxima geograficamente do *Campus Garanhuns*.

Também, encontro-me, profissionalmente, envolvida com um trabalho de extensão que trata de promover aproximações das duas comunidades (Castainho - Quilombola e Fulni-ô - indígena) com o espaço institucional do IFPE, *Campus Garanhuns*. Coordenando o projeto “Intervenção Temática acerca de questões étnico-raciais em comunidades indígenas e quilombolas de Garanhuns-PE: dialogando com a ação afirmativa de cotas a partir da Lei Nº. 12.711/2012”, vinculado ao Programa Institucional para Concessão de Bolsas de Extensão (PIBEX) 2018 do IFPE, foram desenvolvidos e testados os produtos apresentados.

Assim, esse trabalho pretende contribuir para que a ação afirmativa de cotas possa ser aplicada de forma eficaz, reunindo formas e ações que venham a promover a igualdade de oportunidades para grupos historicamente vulneráveis. Nesse caso, especificamente, contribuindo com a inclusão dos estudantes quilombolas do Castainho num espaço educacional privilegiado como o IFPE.

De acordo com o entendimento apresentado por Luiz de Oliveira e Vera Candau (2010, p. 27), compreende-se a ação afirmativa “como um agrupamento de medidas diferenciadas que visam promover igualdade a grupos sociais vitimados ou vulneráveis, as cotas voltadas para as populações declaradas preta, parda e indígena, para inclusão nas instituições federais de ensino”. Esta tem se caracterizado como sendo uma das maiores discussões das últimas duas décadas no Brasil, e no âmbito das políticas compensatórias na conjuntura da América. Nessa perspectiva, Oliveira e Candau (2010, p. 28) discutem o contraponto da geopolítica hegemônica, afirmando que:

Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder.

Considerando Políticas Públicas como sendo um conjunto de ações que um governo decide realizar para atuar na resolução de uma problemática social, de forma a influenciar

diretamente na vida dos cidadãos, percebemos as ações afirmativas como um claro exemplo de política pública.

Pensando a necessidade de inclusão das comunidades Étnico-raciais à educação formal, bem como as políticas afirmativas publicizadas nas últimas décadas, especificamente a Lei nº. 12.711/2012 – que trata do ingresso de estudantes da rede pública de educação nos Institutos Federais. Este trabalho investigativo passa a problematizar se a existência da ação afirmativa de cotas é suficiente para incluir jovens quilombolas da Comunidade do Castainho ao IFPE – *Campus* Garanhuns, observando as variáveis culturais e históricas que caracterizam a identidade deste grupo.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, de modo geral, esse trabalho é proposto com o intuito de colaborar com o estudo e a identificação da mobilidade educacional de parcela da população brasileira, contemplada pela referida política pública, assumida pelos últimos governos, em prol da população que se declara como pretos e pardos.

Além do acima exposto, propomo-nos, também, a mapear o alcance da ação afirmativa de cotas adotada pelo IFPE, no espectro das comunidades quilombolas do entorno da cidade de Garanhuns, e averiguar se estão sendo adotadas estratégias de valorização das diferenças étnicas, próprias a esse grupo, dispensando esforços, a fim de atender às especificidades dessa população.

De maneira geral, este estudo objetivou compreender os impactos causados pela Ação Afirmativa de Cotas Étnico-raciais na efetivação do acesso da população Quilombola do Castainho aos cursos regulares ofertados pelo IFPE, *Campus* Garanhuns. E, para tanto, nos ocupamos nas seguintes tarefas: 1) Análise das políticas públicas sobre a pauta de inclusão, formulada a partir de documentos normativos referentes à ação afirmativa de cotas étnico-raciais; 2) Análise da efetivação do acesso da população Quilombola do Castainho ao IFPE-*Campus* Garanhuns, a partir do que institui a Lei nº. 12.711/2012; 3) Levantamento de dados sobre os grupos étnico-raciais que compõem o público discente do IFPE, após a obrigatoriedade das cotas (2013 a 2018), bem como sobre ações adotadas pela instituição para promoção da política de cotas institucionalizada e/ou que visem garantir o acesso dos(as) alunos(as) cotistas, sobretudo aqueles(as) de identidade quilombola; 4) Investigação, a partir das falas dos(as) estudantes cotistas, os impactos dessa política afirmativa em sua comunidade de origem; 5) Realização de interação temática na escola Municipal da comunidade Quilombola do Castainho, por meio do Projeto PIBEX (Edital nº. 01/2017), com estudantes do 9º ano, a fim de vivenciar uma proposta de interação temática, objetivando a inserção de estudantes de comunidades quilombolas no IFPE; 6) Avaliação da política

afirmativa de cotas associada a ação de extensão do PIBEX, para verificar se juntas conseguem ampliar o número de quilombolas inscritos e aprovados no processo seletivo de ingresso ao IFPE – *Campus Garanhuns* (Edital 2018/19); 7) Elaboração de um produto educacional, intitulado “interação temática”, que tem o objetivo de aproximar os Institutos Federais (IFs) de populações quilombolas; 8) Elaboração de um produto educacional na forma de um vídeo de curta metragem que pretende explicitar a trajetória de vida desses estudantes quilombolas, evidenciando o contexto sociocultural em que estão inseridos, às dificuldades e movimentos de resistência.

O recorte geográfico desta pesquisa é a Comunidade Quilombola do Castainho, localizada na Zona Rural do Município de Garanhuns, a 5,5 km do centro da cidade. De acordo com a Comissão Pastoral da Terra (FIORASO; VIEGAS; MELO, 2013), hoje a comunidade tem aproximadamente 350 famílias, remanescentes dos negros do Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, na época território de Pernambuco e hoje pertencente ao Estado de Alagoas.

Figura 3 - Mapa indicando trajeto do centro de Garanhuns para a Comunidade do Castainho



Fonte: Google maps, 2019.

De acordo com Carmelo Fioraso (FIORASO; VIEGAS; MELO, 2013), os moradores mais antigos do Quilombo do Castainho contam que essa região passou a ser habitada em meados do século XVII, quando negros fugidos da Guerra dos Palmares, desceram a Serra da Barriga, acompanhando o Rio Mundaú, e se instalaram nesta área. No Laudo Antropológico de Castainho, realizado por Vânia Fialho P. de Souza (1997), para o Projeto “Quilombos - Terra de Preto”, essa versão também é considerada. A antropóloga, inclusive, aponta indícios de que a ocupação de Castainho pode ser anterior à constituição de Garanhuns, pois, segundo depoimentos coletados por ela, o quilombo teria também fornecido

tijolos e telhas para algumas das primeiras construções em Garanhuns, já que em Castainho já manejam olaria. O estudo oferece destaque a um trecho de um artigo escrito por Ruber Van Der Linden (1936 apud Souza, 1997) para o *Almanaque de Garanhuns*, em 1936. Ei-lo:

[...] núcleos de escravos pretos fugidos salpintavam os brejos, em aldeamentos esparsos, que nos nossos dias, ainda se distinguem os nomes em “Castanhinho”, na “Curica”, no “Quilombo” e no “Magano”, com a sua população negra disposta em “clãs”, nos quais a raça e os costumes se mantêm inconsúteis.

A localidade foi escolhida por possuir solo fértil, água e belas paisagens, características que logo chamaram a atenção de fazendeiros dos arredores, seguidos de grileiros e empresários do ramo imobiliário. No laudo, a antropóloga aponta depoimentos que falam sobre as intimidações que sofriam alguns moradores do Castainho, por parte de fazendeiros e empresários da região.

Estudiosos das comunidades remanescentes quilombolas no Brasil apontam para o fato de que quanto mais se aproximavam às populações brancas e urbanas, os conflitos se tornaram maiores e mais frequentes. Ainda, recorrendo a (FIORASO; VIEGAS; MELO, 2013), afirma-se que na década de 1980, os conflitos fundiários se intensificaram. De acordo com a antropóloga Vânia Souza (1997, p. 07), “no início da década de 80, a disposição das residências eram diferentes da atual, de uma maneira tal que a comunidade tinha pleno controle da frente e dos fundos de cada casa, essa visibilidade apontava uma estratégia de autoproteção”.

No laudo encontramos ainda as seguintes palavras da antropóloga sobre a situação fundiária das terras em conflito (SOUZA, 1997, p. 12):

Os pequenos lotes que ocupam só comportam as habitações, as fruteiras e pequenos criatórios, sendo vital para Castainho a garantia da área em conflito; trata-se de uma terra tradicionalmente ocupada pelos negros, inclusive fazendo parte do seu universo mitológico.

Sobre as relações de trabalho estabelecidas na referida comunidade, destaca-se (SOUZA, 1997, p. 08):

A terra utilizada para a agricultura é de uso coletivo, sendo apropriada de maneira familiar. É comum que indivíduos trabalhem nos roçados dos outros, quando já finalizado o seu serviço, recebendo para isso o valor de 5 a 6 reais como diária. O beneficiamento da mandioca é feito na casa de farinha, de acordo com uma escala estabelecida informalmente.

Muito representativo para o nosso trabalho é um trecho do laudo antropológico em que a pesquisadora fala sobre os entendimentos que chegou a partir do depoimento de uma profissional de saúde que atuava no Castainho, desde 1982 (SOUZA, 1997, p. 18):

Naquela época percebia-se com clareza uma população altamente segregada. A qualidade de vida era a pior possível, apresentando um alto nível de mortalidade infantil. Esse fato poderia ser explicado, segundo a entrevistada, pela falta de instrução “pois negro do castainho não estudava em Garanhuns”.

De lá para os tempos atuais, os estigmas associados aos “negros do Castainho” foram sendo aos poucos transformados em identidades reivindicadas. Ainda na década de 80 a comunidade começou a se organizar, o que ocasionou a criação de uma associação de moradores, como forma de resistência, garantia à permanência naquele território, além de tentativa de assegurar o atendimento aos direitos básicos daquela comunidade. No entanto, apenas 23 anos após a criação da associação é que esse território foi reconhecido pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), por meio da Portaria nº 26/2005, publicada no DOU de junho de 2005⁷.

Num cenário de profundas lutas e visíveis tensões, muitas são as marcas de opressão, preconceito e resistência que compõem as trajetórias de vida dessa população, especificamente o público adolescente, o qual pela sua força da política afirmativa deveria estar compondo a comunidade estudantil do IFPE.

A cada geração, os conflitos e a esperança parecem renovar-se, encontrando caminhos de rupturas e superações, em busca da garantia do direito de uma vida plena. Dentre as bandeiras históricas de luta dos movimentos de negros no país e de remanescentes de quilombo estão justamente as políticas compensatórias, em especial a ação afirmativa de cotas.

Passados cinco anos da obrigatoriedade da implementação das cotas pelos Institutos Federais, perguntamos: quais os impactos da Lei de Cotas, especificamente quanto ao fator étnico-racial, na efetivação do acesso da população Quilombola do Castainho aos cursos regulares ofertados pelo IFPE - *Campus Garanhuns*?

Ressaltamos que uma das principais características da ação afirmativa é justamente seu caráter temporário; tal variável torna imprescindíveis e relevantes as ações permanentes que operem com acompanhamento e análise das ações desenvolvidas, pontuando seus efeitos, a partir de uma observação rigorosa dos resultados alcançados, relacionando-os aos

⁷ Fundação Cultural Palmares. Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551> Acesso em: 30 de ago. de 2018.

objetivos precípuos da política de inclusão dessa população à escola, utilizando-se o parâmetro de uma formação integral e integradora.

Percebe-se que, apesar dos avanços dos debates públicos, no tocante à questão étnico-racial no Brasil, em torno da reparação, das ações afirmativas, nota-se que, ainda, está muito presente em nossa sociedade o mito da democracia racial (FERNANDES, 1978), que ressalta a miscigenação em formato harmonioso e silencia o reconhecimento social e cultural dessas populações, negra e indígena, perpetuando um padrão branco e eurocêntrico de identidade, haja vista as reações conservadoras impetradas quando da implementação da política de cotas, numa demonstração clara de “rejeição ontológica do outro” (MOORE, 2007) e defesa de privilégios.

Com fins a atender ao que foi proposto na pesquisa, examinamos o alcance social da Política Afirmativa de Cotas, a partir da Lei nº. 12.711/2012, tomando como referência o *Campus Garanhuns* do IFPE e a comunidade Quilombola do Castainho.

O trabalho desenvolvido está vinculado à pesquisa social, com abordagem qualitativa; quanto a sua natureza, classificada como aplicada; quanto aos procedimentos, classifica-se como bibliográfica, documental, etnográfica e pesquisa ação.

A descrição metodológica será mais detalhada a seguir, em campo apropriado, mas de maneira geral, a condução dos trabalhos se iniciou com as análises bibliográfica e documental. Para o aprofundamento da pesquisa e interações pertinentes à temática e ao grupo estudado foram utilizadas as técnicas associadas à Pesquisa Ação. E, por fim, para a análise dos dados coletados, foi aplicada a metodologia de Trajetórias de vida.

É importante destacar que a pesquisa foi conduzida de forma simultânea e interligada à execução do projeto de extensão, intitulado “Intervenção Temática acerca de questões étnico-raciais em comunidades indígenas e quilombolas de Garanhuns-PE: dialogando com a ação afirmativa de cotas a partir da Lei Nº. 12.711/2012”, vinculado ao Programa Institucional do IFPE PIBEX 2018, coordenado pela pesquisadora deste trabalho. De forma que, ao final da pesquisa e do projeto, foi possível a construção dos dois produtos educacionais, que visam cooperar com a inclusão da comunidade quilombola do Castainho no IFPE, *Campus Garanhuns*, além de oferecer condições de ser readequado e adaptado a realidades semelhantes, em outras instituições públicas.

Para o desenvolvimento do trabalho proposto e apresentação desta pesquisa, visando também a uma melhor percepção do tema pelo leitor, foram empregados esforços em revisar a literatura em três aspectos relacionados ao tema em discussão. O primeiro capítulo faz um apanhado dos movimentos políticos em torno da escola pública brasileira, neste último

século. O segundo, traz uma discussão acerca da formação das identidades na pós-modernidade e como se conformam no cenário das questões étnico-raciais brasileiras. Já no terceiro capítulo foi abordada a ação afirmativa de cotas enquanto política de promoção da igualdade racial no Brasil.

Os três capítulos apresentados têm o objetivo de apontar conexões com a condição específica dos remanescentes quilombolas e os possíveis espaços ocupados ou não ocupados na escola pública brasileira. Após às discussões teóricas, serão apresentadas as metodologias que embasam este trabalho seguidas dos resultados e suas análises. Por fim, serão apresentados dois produtos educacionais resultantes deste trabalho: 1) Interação Temática; 2) Vídeo Educativo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Capítulo I - caminhos da escola pública brasileira

Retoma-se o debate republicano trazido por Anísio Teixeira (1994, p. 45), em sua obra “Educação não é privilégio”, acerca do papel do Estado frente à educação, destacando-se, entre outros aspectos, a questão do amplo acesso e permanência das camadas populares à escola pública brasileira, do referido legado, destaca-se:

[...] a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou ‘escolásticos’, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia.

O pensamento de Anísio Teixeira, associado ao grande debate sobre a escola pública, gratuita e de qualidade, marcou o movimento dos pioneiros da educação nova⁸, nas décadas de 1920 e 1960, deixando-nos um significativo legado como intelectual e gestor público.

Vidal (2013, p. 587) avalia a atualidade das reivindicações abordadas no “Manifesto dos Pioneiros” e nos convida a pensar sobre as contradições postas no debate político a respeito da educação pública brasileira:

O Manifesto sobreviveu como uma carta de princípios pedagógicos, como um marco em prol de uma escola renovada, mas principalmente em defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país. [...] colocamos o desafio de refletir sobre as relações contraditórias construídas no debate político em torno da educação brasileira nos diferentes momentos pelos quais passou a discussão sobre a escola pública, mas também sobre os diversos compromissos assumidos por esses intelectuais na defesa de um ideal de escola.

Observando-se e recontextualizado-se o momento atual da cena educacional brasileira, recuperam-se as contribuições trazidas pela obra Educação não é

⁸ O Movimento dos Pioneiros da Educação Nova aconteceu durante o governo de Getúlio Vargas, tendo a divulgação do documento intitulado "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" como marco, em 1932. O movimento visava contribuir com uma renovação no sistema educacional brasileiro e defendia a organização desse sistema a partir de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Dentre os 26 intelectuais que estiveram empenhados neste projeto destacam-se: Fernando de Azevedo, Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

Privilégios, publicada pela primeira vez em 1957, para recuperar e retomar o debate do ensino público, laico e gratuito e da escola democrática institucionalizada e pautada para todos e todas.

Anísio Teixeira voltou ao Brasil em 1966, fez enfrentamento às políticas disseminadas pela ditadura militar, recém-instalada no Brasil. Morreu em 1971, sob circunstâncias suspeitas e pouco esclarecidas até hoje. Suas obras são constantemente reeditadas e ocupam relevante espaço nas academias brasileiras, especialmente nos centros de educação das universidades públicas.

Sobre a garantia do acesso, Teixeira (1994) aponta inclusive para a necessidade da escola possuir uma essência regional, com professores e dirigentes da região, enraizada ao meio local, de forma que os estudantes possam se identificar com seus costumes. De certa forma, os Institutos Federais possuem um pouco de regionalidade, pois, geograficamente, detém uma boa capilaridade. No entanto, o corpo de servidores e as práticas pedagógicas nem sempre traduzem os costumes locais.

Para a pesquisadora Bárbara Freitag (2005), o sistema educacional brasileiro acaba por esconder uma forte estrutura de desigualdade por trás de aparentes equivalências, apontando que se fazem necessárias análises radicalmente críticas para desmascarar essas desigualdades e encontrar caminhos que garantam o acesso de todos à escola pública.

Freitag (1977), em sua obra *Escola, Estado e Sociedade*, faz uma retrospectiva do nosso sistema educacional que pode contribuir com a compreensão desse fluxo desnivelado de medidas políticas que deram origem a estrutura educacional atual do nosso país. Da colônia até 1930, a igreja, no quesito educação, era quem assumia o papel do Estado. Vejamos: "[...] auxiliou a classe dominante (latifundiários e representantes da Coroa portuguesa) da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantadas" (FREITAG, 1977, p. 41).

Miguel Arroyo (2010, p. 90) chama a atenção sobre uma espécie de “padrão das sociedades colonizadas”, baseado na subordinação inclusive por meio do conhecimento:

[...] nossa história particular de sociedades colonizadas tem operado os padrões de acumulação, de poder-dominância-subordinação, de trabalho, de conhecimento, de cultura de direito. Do povo genérico, mas de coletivos específicos, sociais, étnicos, raciais, dos campos e periferias. Uma segregação seletiva, racializada, que em nossa história específica tem conferido aos padrões de poder de trabalho, de cultura e de conhecimento e ao conjunto das relações sociais, políticas e pedagógicas uma função de segregação racializada que persiste na democracia formal.

O período de 1930 a 1945 é marcado pelo fortalecimento do Estado e por "[...] uma tomada de consciência por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na intra quanto na superestrutura" (FREITAG, 1977, p. 44-5).

Mas de que forma essa “consciência educacional” se organiza por parte do Estado? Segundo Ester Buffa, estavam muito mais ligadas a pensamentos como o de Adam Smith (SMITH apud BUFFA, 2010, p.31):

O Estado, afirma ele, pode fazer isso com poucos gastos e com enorme vantagem, de vez que um povo instruído é ordeiro, obedece aos seus legítimos superiores e não é presa fácil de ilusões e superstições que dão origem a terríveis desordens. Assim a educação dos trabalhadores pobres tem função de discipliná-los para a produção.

Ou seja, o projeto educacional acabava por alinhar-se ao discurso burguês, de maneira que haveria uma educação para os cidadãos e proprietários, e outra para os “cidadãos de segunda categoria” (não proprietários).

A partir de 1945, entram em cena as discussões sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fortalecendo-se a campanha pela escola pública. Importante ressaltar o que Aluísio Teixeira (1994, p. 81) chama de “anacronismo brasileiro”: “desde a segunda metade do século XIX, quando não antes, às nações desenvolvidas haviam cuidado da educação universal e gratuita”; enquanto que no Brasil, essa discussão assumiu a cena nacional, tão somente, em meados do século XX.

Apenas em 1961, após treze anos de sua elaboração, é que a LDBEN entrou em vigor. Sobre tal fato, Freitag (1977, p. 59), contribui ao afirmar que:

[...] a LDB não procura ser um corretivo de diferenças sociais, porque acha que não precisa sê-lo. Assim ela traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia, postula a sua inexistência.

De acordo com Teixeira (1994, p. 56), no Brasil praticou-se uma “escola seletiva” que contrapõe a ideia de “escola comum ou pública”, disseminada com a Revolução Francesa. Para ele o que vigorou no Brasil foi uma educação dualista, onde “o espírito primário” era direcionado ao sistema popular e o “espírito secundário” ao sistema das elites, de maneira que esse dualismo impossibilitou a existência da “escola pública comum”.

Do intervalo entre 1964 a 1975, Freitag (1977, p. 120) faz uma análise da política educacional:

No que diz respeito à legislação, o exame breve, mas pretende abranger todos os níveis do ensino e assim, a lei da reforma do ensino superior, a Lei nº 5692/71 e os dispositivos relativos ao ensino supletivo são vistos como regulamentações destinadas a melhorar a eficácia da escola como reprodutora das relações de classe, como agente a serviço da nova estrutura de dominação e como instrumento de reforço da própria base material, possibilitando a reprodução da força de trabalho.

De 1975 até os primeiros anos da década de 1980, Freitag (2005, p. 176) aborda as tentativas de conciliar a educação brasileira com o projeto desenvolvimentista nacional, buscando expandir a oferta de vagas para os ensinos médio e superior visando capacitar recursos humanos específicos:

[...] tem que ser vista no contexto da especificidade de nossa economia, dotada de um pequeno núcleo altamente produtivo, que funciona à base de uma tecnologia sofisticada importada do exterior e produz bens de consumo duráveis para a minoria. Este setor da economia requer recursos humanos devidamente especializados, mas em pequenas quantidades, devido à sua alta densidade tecnológica.

A partir da segunda metade da década de 1980, a educação brasileira, assim como o país como um todo, passou a respirar ares da reabertura da democracia, configurando-se para um andamento de “revolução passiva”, como bem colocou Angebaile (2009, p. 228) sobre as possibilidades de inclusão dos menos favorecidos: “em grande parte das vezes, os novos alargamentos seriam capturados ou contidos, recompondo-se a partir de uma matriz conservadora”. Sobre a Constituição Federal de 1988, marco dessa inflexão, colocou:

A Constituição Federal de 1988 representou uma importante possibilidade de inflexão nessa tendência. Mas a perspectiva assumida pelos governos federais que vieram após sua promulgação, a quem caberia a regulamentação ampla dos mecanismos definidos, realizou uma atualização dramática da antiga “pragmática das portas”. Antigas portas que haviam sido alargadas mediante redefinição dos direitos e das formas de asseguramento que a eles correspondiam, bem como novas portas que haviam sido abertas, alçando, ao plano do direito social, aspectos até então só abordados residualmente, tiveram seus alcances limitados, entre outras formas, por meio de mecanismos privatizantes, que mutilaram ações, ou por meio da reversão de direitos em “atenções focalizadas”.

Um exemplo desse movimento de tentativa de alargamento, observado por Angebaile e citado no parágrafo anterior, foi a proposta de lei (Projeto de Lei nº. 1.332/83) apresentada pelo Deputado Federal Abdias do Nascimento (PDT/RJ), que pretendia estabelecer ações compensatória voltadas ao afro-brasileiro, entre elas: bolsas de estudos para negros, modificações nos currículos da educação básica incorporando conhecimentos históricos e culturais sobre a África e os afro brasileiros, inserção da imagem da família negra nos materiais didáticos, entre outras. O projeto foi aprovado pela relatoria e pelas comissões de

Constituição e Justiça, Trabalho e Legislação Social e de Finanças, entretanto, não foi aprovado pelo congresso e foi arquivado.

A partir da década de 1990, redesenhou-se o novo quadro de direitos, fortalecidos no texto da Constituição de 1988, deparando-se com a retração do desmonte neoliberal que aplica modificações também às políticas educacionais, em busca de uma “educação mínima”, como denominou Frigotto (2001), gerando retrocessos democráticos vinculados à este projeto. Sobre esse contexto, Angebaile (2009, p. 246) discorre:

Ainda que o final da gestão de Sarney já sinalizasse uma tendência à não implementação dos novos direitos sociais definidos na Carta Magna, essa tendência se confirmou, mais incisivamente, nas gerações seguintes, de Fernando Collor de Mello (1990-92), Itamar Franco (1992-4) e Fernando Henrique Cardoso (1995-8 e 1999-2002). Esse desmonte se deu por meio da adoção de preceitos neoliberais que tomaram forma, especialmente, num programa de reformas que levou à redução do aparato institucional e dos gastos sociais do Estado e, nesse sentido, ao redimensionamento e à reorientação restritiva da política social.

Entretanto, as mudanças e reformas associadas à educação federal, especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, tensionam movimentos de conservação e inovação. Um exemplo disso é o fato da discussão sobre as ações afirmativas ter se iniciado oficialmente pelo Estado durante o governo de Fernando Henrique, num seminário ocorrido em 1996, realizado pelo Governo Federal. O seminário foi idealizado a partir da pressão social do movimento negro que trouxe várias reivindicações, entre elas ações afirmativas para educação, durante a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília no ano anterior, em alusão aos 300 anos da morte de Zumbi.

Como já afirmado no texto introdutório, ratifica-se a informação de que apesar dessa movimentação do Estado sobre as ações afirmativas na educação ter se iniciado no Governo de Fernando Henrique, sua efetivação se deu apenas em 2012, com a Lei nº. 12.711/12, já no governo de Dilma Rousseff.

Ao contrário da política de “educação mínima” (FRIGOTTO, 2001), durante os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2011) houve um forte investimento nas instituições públicas de educação, com recuperação das perdas ocorridas no governo anterior, inclusive garantindo-se a ampliação do sistema educacional. No entanto, ao passo que alimentava-se as estruturas públicas, aumentava-se também a utilização da rede privada de educação, como por exemplo a inserção de programas de concessão de bolsas apoiados na isenção fiscal dessas instituições. Assim como aponta Vilma Aguiar (2016, p. 113), referindo-se à Educação Superior: [...] apesar de ter realizado políticas para o setor público bastante distintas das do governo de Fernando Henrique Cardoso, no caso do setor privado,

há antes um aprofundamento das opções políticas já desenvolvidas durante o governo de Cardoso.

De acordo com Aguiar (2016) as políticas de educação desenvolvidas durante a primeira década do século conseguiram privilegiar, em parte, a agenda dos movimentos sociais, atendendo a reivindicações que apontavam para a democratização do acesso à educação, por exemplo, incluindo-se a perspectiva da equidade. Porém, acompanhando o histórico movimento contraditório da educação brasileira, a mesma autora (AGUIAR, 2016, p. 124) aponta que ao tempo que houve um recuo na privatização, a mercantilização do ensino se aprofundou:

A ausência da regulamentação quanto à possibilidade de abertura de capital das mantenedoras e à atuação dos fundos de capital nacionais ou estrangeiros permitiu o surgimento de megagrupos financeiros que exploram a educação superior como uma commodity cuja principal função é gerar dividendos aos acionistas.

Diante desse trajeto realizado pelos movimentos políticos que pautam essa disputa pela educação no nosso país, percebe-se que as análises realizadas por Anísio Teixeira na metade do século passado, oferecem relevantes contribuições à reflexão atual. De acordo com Teixeira (1994), o processo educativo no Brasil é, antes de tudo, seletivo, pois, na prática, escolhem-se alguns privilegiados que gozarão de uma vida melhor, enquanto que o resto continuará na massa, à disposição dos “educados”. Ou seja, o poder de mobilidade social por meio da escola ainda não ocorre com a equidade necessária, de maneira que podemos afirmar que no Brasil real, a educação continua sendo privilégio.

2.2 Capítulo II - identidade e cidadania, a questão étnico-racial no brasil

Muitos de nós já deve ter ouvido a expressão “crise de identidade” sobre as formas de identificação na pós-modernidade. Segundo o sociólogo jamaicano Stuart Hall, em sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade” (2015), o que ocorre com as identidades é um processo mais amplo de mudanças, afirmando-se que as identidades modernas estão sendo descentralizadas, deslocadas ou fragmentadas.

Para Hall (2015, p. 45):

A homogeneização cultural é o grito angustiado daqueles que estão convencidos de que a globalização ameaça solapar as identidades e a unidade das culturas

nacionais. Entretanto, como visão do futuro das identidades num mundo pós-moderno, este quadro, da forma como é colocado, é muito simplista, exagerado e unilateral.

Para a historiadora Claudia Wasserman (2002), as subjetividades individuais e coletivas são a matéria-prima das identidades, ao mesmo tempo que homogeneizam também diferenciam, e, por isso mesmo, são flexíveis, vão se transformando a partir dos contextos de espaço e tempo.

Na mesma direção, pensa Boaventura Sousa Santos (2010, p. 135), quando afirma que as identidades são “identificações em curso”:

Mesmo às identidades aparentemente mais sólidas, [...] escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades.

Santos (2010), por meio da obra supracitada, oferece relevantes contribuições às discussões sobre globalização ao recomendar que se pergunte sobre quem invoca tal identidade, em que condições, contra quem e para quais propósitos. Portanto, para que possamos analisar as identidades coletivas, sob o aspecto da questão étnico-racial, é crucial que entendamos os processos que vinculam essas identidades ao fenômeno da globalização.

Tomando-se como referência as considerações e análises de Hall (2015), percebe-se que, para além do efeito homogeneizador da globalização, existe também um aumento no interesse pelo diferente, uma busca pela alteridade. Ou seja, o efeito globalizante não necessariamente ocorre como substitutivo da identidade local, mas estabelece uma nova lógica de articular o local e o global, e ainda no surgimento de novas identidades.

Entretanto, a lógica da globalização se faz de forma desigual. Para entender tal movimento, Stuart Hall invoca a expressão “geometria do poder”, usada por Doreen Massey (1991 apud HALL, 2015, p. 46), para explicar que as pessoas são colocadas dentro da “compressão espaço-tempo”, sob uma forma complexa de diferenciação. Ou seja, existem diferenças não só nos níveis de comunicação e movimento, mas também na posição de controle ou no tempo de iniciação.

Considerando que as relações de poder cultural entre o ocidente e o resto do mundo são desiguais, faz parecer que a globalização é um fenômeno do ocidente, embora ocorra no mundo inteiro. Desse fenômeno, é importante destacar também que acaba por colocar o centro colonial frente a frente com a periferia colonizada. Hall apresenta um trecho do pensamento de Kevin Robins (1991 apud HALL, 2015, p. 47) que clarifica esse movimento:

[...] o capitalismo global é, na verdade, um processo de ocidentalização - exportação das mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida ocidentais. A Globalização, à medida que dissolve as barreiras da distância, torna o encontro entre o centro colonial e a periferia colonizada imediato e intenso.

E como pode-se pensar na intensidade dominante desse encontro, por exemplo, dos colonizadores europeus e colonizados sul americanos? De acordo com Wasserman (2002, p. 97):

Ao longo da história, a negação ou a afirmação peremptória de subjetividades legitimou de forma mais ou menos violenta as identidades hegemônicas no mundo moderno. Por exemplo, [...] a afirmação da cultura européia sobre o mundo colonial, com a negação dos valores autóctones daqueles povos, foram formas de ‘pilhagem política ou religiosa’ que instauraram as identidades sociais hegemônicas do mundo moderno, onde o vínculo indivíduo-Estado tornou-se inextricável.

Por meio dos escritos de Aníbal Quijano (2005, p. 229), entende-se como as relações sociais na América foram praticadas a partir da ideia de raça. Como essas relações se configuram na forma de dominação, as identidades raciais acabaram por cravar lugares, papéis e hierarquias específicas. Nesse sentido, o autor destaca que “Raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”. Observação também feita por Ester Buffa (2010, p. 91), ao afirmar que: “Em nossa formação social e política a condição de povo, às formas de pensá-lo e de alocá-lo são inseparáveis da condição de indígena, negro, quilombola, caboclo no campo ou nas periferias”.

De acordo com Stuart Hall (2015, p. 52), essas identidades emergem numa “oscilação entre tradição e tradução”, identidades culturais em transição, frutos de um complexo cruzamento cada vez mais comum no mundo globalizado, sobre tal dinâmica afirma:

Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias casas (e não a uma casa particular).

Voltando às orientações de Boaventura Souza Santos (2010, p. 144), quais os propósitos mobilizados pela busca dessas identidades locais e quais os apelos às “raízes culturais”? Ele mesmo assim responde: “A propósito da reemergência da etnicidade, do racismo, do sexismo e da religiosidade, fala-se de novo ‘primordialismo’, do regresso da solidariedade mecânica, do direito às raízes”. De maneira que o ato de separar e excluir é

posto lado a lado com a “solidariedade mecânica” e com o “direito às raízes”, deixando transparecer o viés de atividade nas palavras “mecânica” e “direito”.

Paul Gilroy (2012, p. 224), em sua obra “O Atlântico negro”, falando sobre a diáspora negra, atribui essa atividade a uma agenda política:

É possível afirmar que a aquisição de raízes tornou-se uma questão urgente apenas quando os negros da diáspora procuraram montar uma agenda política na qual o ideal de enraizamento era identificado como pré-requisito para as formas de integridade cultural, que poderiam garantir a nação e o estado aos quais aspiravam. A necessidade de fixar raízes culturais ou étnicas e depois utilizar a ideia de estar em contato com elas como meio de reconfigurar a cartografia da dispersão e do exílio talvez seja melhor entendida como uma resposta simples e direta às modalidades de racismo que tem negado o caráter histórico da experiência negra e a integridade das culturas negras.

Em dado momento, percebe-se que é preciso voltar às raízes, buscar uma forma cultural representativa, com o intuito de viabilizar o empoderamento político e superar os atrasos da exclusão. A busca por essa identidade, partindo da lógica de ser um movimento, vai retornar traduzindo a tradição, como colocou Hall (2015). Santos (2010, p. 135), ao falar desse processo, referindo-se aos artistas africanos e latino-americanos, os quais, por virem de países que para os europeus eram apenas fornecedores de matéria prima, “foram forçados a suscitar a questão da identidade”, que a identidade “é assim semi fictícia e semi necessária”.

Stuart Hall, recorrendo a Bauman (1990 apud HALL, 2015, p. 55), coloca que o retorno da etnia faz brotar uma “lealdade étnica no interior das minorias”, colocando em xeque a separação entre os pertencimentos étnico e político. Ou seja, a comunicação étnica, nesse movimento de parecer e diferenciar, passou a ser a chave política para a luta contra a exclusão, assim como comentou Boaventura (2010, p. 79):

A luta contra a discriminação e a exclusão deixou de ser uma luta pela integração e pela assimilação na cultura dominante e nas instituições suas subsidiárias, para passar a ser uma luta pelo reconhecimento da diferença, pela consequente transformação da cultura e das instituições de modo a separar às diferenças (a respeitar) das hierarquias (a eliminar) que atavicamente lhe estavam referidas.

Em processo semelhante, Torres (2018, p. 25) identifica em sua tese os jovens índios Xukurus, comparando o movimento deles com o que ocorre com comunidades quilombolas no Brasil, destacando que se assumem como:

“Sujeitos políticos que tiveram seus direitos difusos e negados durante muito tempo, ou seja, essas populações tiveram que lutar juridicamente, mostrar seus valores, provar que eram populações tradicionais atendendo a questões jurídicas e legislativas para serem consideradas comunidades remanescentes”.

Gilroy analisa a diáspora negra, a partir de textos de Du Bois (apud GILROY, 2012, p. 223), ativista do movimento da diáspora nos primeiros anos do século XX, indicando como um dos principais processos de organização do movimento, a busca pela aquisição da cidadania, negada pela escravidão e perpetuada pelas suas consequências. Havia, portanto, uma presunção de igualdade trazida com a chegada da abolição, chamada por Santos (2010, p. 79) de “Paradigma da igualdade”:

[...] esse paradigma só foi questionado quando grupos sociais discriminados e excluídos se organizaram, não só para lutar contra a discriminação e a exclusão, mas também para pôr em causa os critérios dominantes de igualdade e diferença e os diferentes tipos de inclusão e exclusão que legitimam. Às diferenças sexuais e étnico-culturais passaram a ser valorizadas como formas próprias de pertença legítima a coletivos mais amplos e portadores de uma dignidade apenas negada pelos preconceitos dominantes sexistas, racistas ou colonialistas.

Esses paradigmas foram sendo aos poucos minados pelos coletivos sociais étnicos e raciais, num esforço em visibilizar a existência dos seus próprios membros e representados enquanto cidadãos, a partir de suas agendas. Ester Buffa (2010, p. 94) corrobora com essa discussão ao escrever sobre esses coletivos, destacando que:

Frente a visão de inexistentes se afirmam existentes, [...] com suas visões de mundo, de história; frente à visão de incultos mostram suas memórias e identidades culturais. [...] se mostram agentes de tensões políticas, desestabilizando às relações políticas republicano-democrático-cidadãs estabelecidas. Nesses processos se conformam, se afirmam, se mostram cidadãos já.

É importante chamar a atenção para esse duplo movimento, sendo excluídos enquanto cidadãos, não podendo usufruir de equipamentos públicos, como as escolas, por exemplo, que invocam cidadãos para lutar pelo exercício da cidadania. Certamente, aqui no Brasil, a educação sempre esteve em destaque nesse conjunto de lutas que compunham essa agenda, não obstante terem sido nesta área as primeiras ações de promoção racial, conquistadas pelo movimento negro.

No prefácio para a edição brasileira da obra “O Atlântico negro”, Gilroy (2012, p. 9) afirma que o reconhecimento do racismo como um aspecto estruturante da sociedade pelo governo brasileiro foi um divisor de águas para conter a assimilação à cultura dominante:

Em primeiro lugar, ele ajuda a conter os desejos românticos de empregar a cultura brasileira como um signo único que antecipa a possibilidade de um mundo sem raças. Além disso, analisando a partir da perspectiva da diáspora, esse sucesso do movimento local coloca em destaque questões sobre o “escopo e o alcance da política negra”.

Buscando o contexto histórico da questão étnico-racial no Brasil, nota-se que essa noção ou essas noções foram se construindo em nossa sociedade, a princípio, de acordo com Silva (2006), como um conjunto de características biológicas comuns a um determinado grupo humano. Com a publicação da obra de Charles Darwin, na segunda metade do século XIX, as ideias racialistas acabam migrando das ciências naturais para as ciências humanas e sociais, alcançando novas dimensões com o chamado darwinismo social, vindo admitir, além da diferença entre as raças humanas (racialismo), a superioridade de umas em relação a outras (racismo).

Nesse sentido, afirma-se que o racialismo acaba por transpassar a fronteira teórica chegando ao racismo, ao se aplicar na prática esses pressupostos, através de mecanismos sociopolíticos de inferiorização. Para Guimarães (2004), o racismo aparece no espaço político brasileiro sob o título de doutrina científica, junto com a abolição da escravatura e a iminente igualdade legal entre os cidadãos, mas também como um modo de reação das elites intelectuais, especialmente de Salvador e Recife, contra as desigualdades regionais entre Norte e Sul, em virtude do declínio do açúcar e ascensão do café.

Entretanto, ao mesmo tempo em que se propagavam essas ideias racialistas e racistas, assim como a crença na necessidade de branqueamento do país e mesmo a busca por uma identidade nacional que compatibilizasse com o novo contexto político-econômico, havia uma intensa discussão sobre a validade dessas estratégias, como, por exemplo, a introdução de europeus para o trabalho na lavoura.

A historiadora Claudia Wasserman (2002, p. 98) comenta sobre as tentativas de inventar identidade nacional em países latino-americanos marcados por séculos de segregação racial, à semelhança do Brasil:

Uma das atitudes mais comuns às classes dominantes latino-americanas foi a tentativa de branqueamento da população através de políticas imigratórias. A verdadeira impossibilidade de “branquear” essas populações levou os intelectuais à exaltar a assimilação racial: a incorporação do homem do povo à cultura nacional dava origem ao mito do “melting pot”, a idéia de que a miscigenação resultava num tipo social particular e especial, o mestiço. Ainda que mesclado com idéias racistas, o pensamento predominante no Brasil, por exemplo, era de que a identidade nacional do brasileiro era produto do cruzamento de três raças, a negra, a branca e a indígena.

É justamente nesse momento, por volta dos anos 1930, que entra em cena o pensamento de Gilberto Freyre, com seu elogio à mestiçagem, através da publicação do livro *Casa-Grande & Senzala*, contrastando com essas ideias de branqueamento, como comenta Guimarães (2004, p. 12):

Freyre promove uma verdadeira revolução ideológica no Brasil moderno ao encontrar na velha, colonial e mestiça cultura luso-brasileira nordestina a alma nacional. *Ethos* esse que logo ganhará, em seus escritos políticos, a partir de 1937, o nome de democracia social e étnica”, por oposição à democracia política da América do Norte e dos ingleses.

De acordo com Guimarães (2005), a ideia de que o Brasil constituía uma “democracia racial”, foi algo reforçado e publicizado por meio da tese de Freyre. Apesar de não ter cunhado essa expressão em seus textos, o termo foi bastante difundido no mundo, especialmente nos Estados Unidos e na Europa. As análises feitas nessa perspectiva reforçavam o entendimento de que não havia barreira “de cor” na sociedade brasileira e que a mobilidade social era possível para todos, independentemente da cor, pois havia uma harmonia entre as raças.

É importante destacar que o pensamento freyriano ganha valor justamente pela transformação contextual do emprego do termo *raça*, que migra do pensamento biológico para o *cultural*. Essa nova perspectiva teórica apresentava-se como uma saída ao impasse da construção da nacionalidade brasileira, uma vez que se apregoava a mestiçagem como um grande problema que as novas ideias colocavam como a solução. Sobre tal discussão, encontra-se em Rodrigues (2007, p. 162):

[...] a mestiçagem aparece como motivo de orgulho e símbolo da nacionalidade, quando é narrada como a fusão equitativa das três raças que constituíram o povo brasileiro de forma fraterna, solidária, generosa e democrática. As narrativas desse ciclo firmam a idéia de *democracia racial* e nelas aparece, pela primeira vez, a exaltação do negro e de sua contribuição para a formação do caráter nacional.

Após 1930, começam a aparecer outros estudos sociológicos acerca da realidade racial do Brasil. Segundo Guimarães (2005), um dos primeiros foi o trabalho de Donald Pierson, realizado na Bahia, em 1939, que interpretou a sociedade brasileira como “multirracial de classes”, ou seja, o princípio classificatório corrente na sociedade era a cor e não a raça, diferentemente do sentido de ascendência, empregado nos Estados Unidos. Essa interpretação conceberia a mobilidade dos diferentes grupos sociais.

Para dar continuidade a essa discussão, a UNESCO patrocinou vários estudos, realizados prioritariamente no Rio de Janeiro e em São Paulo, com a intenção de documentar de forma científica e utilizando técnicas da Sociologia e Antropologia Social, a situação do negro no Brasil. Para Guimarães (2005), queria-se, na verdade, verificar a ideia de que no Brasil não havia distinção por cor, que todos eram considerados brasileiros, tanto que a origem desse pensamento era atribuída à própria população, brancos e negros.

Todavia, Guimarães (2005) aponta que a partir dos estudos de Costa Pinto (1953) e de Bastide e Fernandes (1955), uma nova visão vem substituir esse pensamento, ao afirmar que apesar do ideal da democracia racial o preconceito racial no Brasil existia, como já denunciava o movimento negro dos anos 1930. Na verdade, esses estudos vão embasar o que será chamado, por Fernandes (1978), de “mito da democracia racial”, ou seja, esse discurso evidenciava que a suposta democracia racial apenas servia para justificar a dominação política da elite branca e, ao mesmo tempo, desmobilizar a comunidade negra.

Quijano (2005, p. 124) ainda cita o caso específico brasileiro como integrante de uma estratégia de dominação que emprega a ideologia da democracia racial, ao afirmar que:

A imposição de uma ideologia de democracia racial que mascara a verdadeira discriminação e a dominação colonial dos negros, como no Brasil, na Colômbia e na Venezuela. Dificilmente alguém pode reconhecer com seriedade uma verdadeira cidadania da população de origem africana nesses países, ainda que as tensões e conflitos raciais não sejam tão violentos e explícitos como na África do Sul ou no sul dos Estados Unidos.

Apesar das críticas à “democracia racial”, a repressão empregada pelo Regime Militar impossibilitou uma ação mais ordenada. Por isso, apenas no final da década de 1970 é que surge o Movimento Negro Unificado (MNU), que volta seu discurso a essa pauta e contesta o discurso da democracia racial. Já na década de 1980 o MNU passa a denunciar mais fortemente a associação entre raça e classe social.

Gilroy (2012, p. 223) coloca que essa dinâmica representativa associada ao conceito de raça faz com que o que antes era tido como “maldição” (distanciamento do lar, exílio forçado) fosse reprocessado como símbolo de resistência e resposta à exclusão, desestabilizando o paradigma da igualdade. Para o autor o principal elemento de junção da raça passa a ser os sofrimentos compartilhados:

Não é a cultura que vincula os povos com origens, parcialmente africanas agora dispersos pelo mundo inteiro, mas uma identidade de paixões. Nós compartilhamos um ódio pela alienação imposta a nós pelos europeus durante o processo colonial e imperial e somos vinculados mais por nosso sofrimento comum do que por nossa pigmentação. Mas mesmo que esta identificação seja compartilhada pela maioria das populações não brancas, e embora ela tenha valor político de grande potência, seu valor cultural é quase nulo.

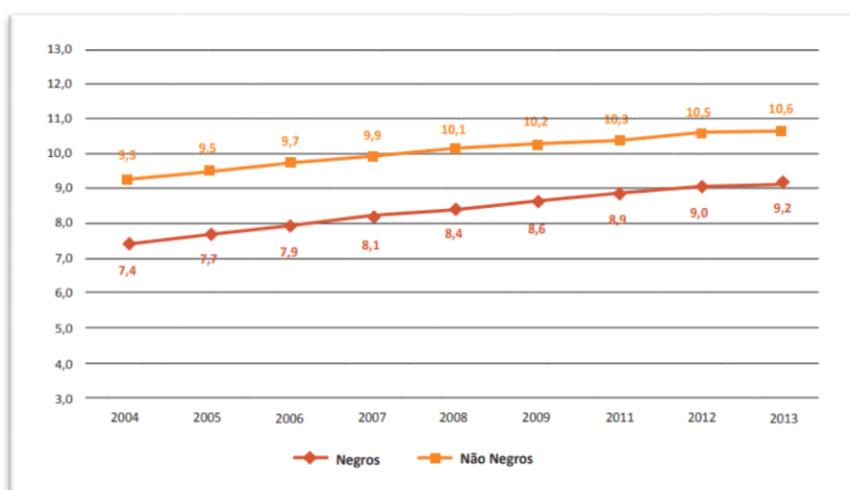
Paralelamente às denúncias do movimento negro, ocorre uma movimentação na sociologia de certa forma semelhante. Guimarães (2005) afirma que a partir dos dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os sociólogos Hasenbalg e Valle Silva analisaram a situação socioeconômica de brancos e negros (pretos e

pardos, pela definição do IBGE), chegando à conclusão de que a desigualdade existente entre esses grupos não estaria atrelada apenas ao passado escravista da população negra, mas às diferentes oportunidades oferecidas aos dois grupos.

Para Fernandes (1978), a marginalização do negro tem explicação histórico-social, sendo a escravidão um elemento constituidor da desigualdade racial. Pois, mesmo após a abolição, as características da economia escravista permaneceram por meio do modo de produção agroexportador e do baixo desenvolvimento das forças produtivas. Neste contexto, sobrou aos negros a exclusão do processo capitalista, em troca da mão de obra do branco europeu.

Um exemplo de como essa disparidade perdura até os dias atuais é a média de escolaridade de jovens brasileiros, conforme figura abaixo:

Figura 4 - crescimento da escolaridade média da população negra e não negra de 18 a 29 anos



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborada pela Dired/Inep.

Na atualidade, muitos autores, como Guimarães, Cashmore e Sales Santos (2004, 2000, 2014), têm identificado posturas que deixam claro que a sociedade brasileira continua a dissimular essa questão, propagandeando uma imagem de paraíso racial, enquanto que os comportamentos individuais e, principalmente, das classes dominantes, demonstram o oposto a isto. Para Ciconello (2008), ainda é vivente na sociedade brasileira uma demarcação de poder que impede a ascensão social da população afro-brasileira e indígena, a exemplo da reação conservadora perante as cotas para acesso a instituições federais de ensino.

A reação da elite branca brasileira, inclusive com forte engajamento de intelectuais, quando da aprovação da lei de cotas, é bastante revelador sobre a distância entre as ações políticas e as conformações das subjetividades. Sobre tal reflexão, encontra-se em Santos

(2013, p.80), a seguinte assertiva: “O Brasil conheceu, a partir de 2003, um significado avanço jurídico-político. [...] Mas as transformações ocorrem primeiro na lei e só muito lentamente vão influenciando as instituições e conformando as mentalidades e as subjetividades”.

Trazendo para o âmbito regional e local, a ambiência espacial onde se desenvolveu esse trabalho, tem-se, por exemplo, os escritos de Monteiro (1985), antropóloga que pesquisou a etnografia da comunidade negra do Castainho (zona rural de Garanhuns – PE), na década de setenta, identificando que havia uma busca pelo branqueamento da comunidade como forma de minimizar os conflitos e alcançar alguma mobilidade social.

2.3 Capítulo III - cotas, uma política de promoção da igualdade

De acordo com Souza (2006), as Políticas Públicas, como campo de conhecimento, têm em seu surgimento, nos Estados Unidos, seus olhares concentrados na formação do Estado e suas instituições; já na Europa, o alvo era o papel do Estado e o desempenho dos governos, vistos como produtores de políticas públicas. Assim, a temática Políticas Públicas foi se desenvolvendo como uma subárea das Ciências Políticas, buscando o estudo do público em suas variáveis, desde a análise das instituições até as “escolhas” governamentais.

Souza (2006) apresenta H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton como os principais fundadores da área Políticas Públicas, destacando suas contribuições da seguinte forma: a) Laswell utiliza, inicialmente, a expressão “análise de política pública”, propondo uma interação entre o conhecimento científico, governo e grupos sociais de interesse; b) Simon traz o conceito de limite da racionalidade dos decisores públicos, propondo a criação de estruturas - regras, padrões e incentivos – como forma de otimizar a racionalidade das decisões de governo, minimizando, inclusive, as decisões motivadas por interesses próprios dos gestores; c) Lindblom questiona a ênfase dada por Laswell e Simon em seus estudos, introduzindo outras variáveis como de extrema importância, como relações de poder e interferência dos contextos nos momentos de decisão; d) Easton apresentou como contribuição a definição de Políticas Públicas como sistemática, valorizando a relação entre formulação, resultados e ambientes.

Como resultado dessa discussão inicial, vem se firmando como conceito de Políticas Públicas a ideia de soma entre as ações de governo, as reivindicações de grupos sociais e os

contextos sócio históricos, que acabam por interferir diretamente na vida dos cidadãos. Assim, percebe-se que, no âmbito teórico-conceitual, o estudo de Políticas Públicas necessita de uma abordagem multidisciplinar, de forma que pesquisadores de variadas áreas e disciplinas contribuam para o seu desenvolvimento, como, por exemplo, Ciências Políticas, Sociologia, Economia, Geografia, Antropologia, entre outras. Dessa forma, Souza (2006) ressalta o caráter “holístico” da área em questão.

Neste sentido, Amitai Etzioni (1993 apud RUA, 2012) propõe o modelo de formulação de política, exploração combinada, que busca a interação entre o conhecimento maciço da problemática e a implementação gradual das soluções, trazendo a ideia de que as decisões não podem ser tratadas como sendo da mesma natureza.

Segundo Ellis Cashmore (2000), ação afirmativa é uma política pública que tem a missão de reverter situações historicamente construídas que colocaram um determinado grupo numa posição de desvantagem social, especialmente nas áreas de educação e emprego. Sales Santos (2014), por meio dos escritos de George Andrews (1997, apud SANTOS, 2014), coloca que a intervenção estatal tem grande importância na efetivação de ações afirmativas, sobretudo por ter a capacidade de atuar na distribuição de políticas públicas essenciais, como educação e emprego.

Para Vieira (2003, p. 93), é de grande importância que as ações afirmativas sejam assumidas pelo Estado:

[...] apesar do pioneirismo das organizações da sociedade civil, existe um consenso não formalizado, mas defendido nos discursos dos atores envolvidos nesse debate, de que em uma situação ideal – que deve ser buscada por todos – o Estado (pelo seu óbvio papel coercitivo e promotor da ordem social e política; e, sobretudo pela possibilidade de formalização das reivindicações militantes) deva ser o principal criador e regulador das ações afirmativas.

Em 2001, ocorre em Durban, na África do Sul, a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. No texto da declaração e programa de ação adotados pelos conferencistas, em seu item 99, enfatiza-se a necessidade do estado vanguardar as iniciativas de ações afirmativas:

Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras coisas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas; estes planos devem visar a criação de condições necessárias para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação. A Conferência Mundial

incentiva os Estados que desenvolverem e elaborarem os planos de ação, para que estabeleçam e reforcem o diálogo com organizações não-governamentais para que elas sejam intimamente envolvidas na formulação, implementação e avaliação de políticas e de programas; (2001, p. 45)

Assim, podemos perceber que as ações afirmativas estão localizadas em um espaço tensionado, dependendo de decisões políticas e governamentais para sua implementação enquanto política pública, e que normalmente apenas ocorre após grande pressão da sociedade civil organizada, e que por estar historicamente associada a um desnivelamento de oportunidades, sempre sofrerá também a pressão dos grupos hegemônicos que gozam dos privilégios em questão. Talvez esse seja um dos motivos para que Gilroy (2012), como dito no capítulo anterior, tenha analisado como de grande importância o reconhecimento do racismo no Brasil por parte do governo federal.

Sales Santos (2014) chama atenção para a associação dessa política às minorias, enquanto público alvo, pois, para ele, antes disso, as ações afirmativas devem ser destinadas à grupos que sofrem discriminação e por esse motivo tem suas potencialidades comprometidas. Portanto, deve estar associada ao conceito de justiça distributiva, de maneira que enfatiza-se a discriminação do presente para que as políticas específicas possam atuar distribuindo de forma mais equitativa os benefícios da vida em sociedade.

De acordo com os autores Santiago, Norberto e Rodrigues (2008), as ações afirmativas vieram à tona na década de 1960, nos Estados Unidos, quando o movimento negro lutava por direitos civis e igualdade social. Daí por diante, muitos países vieram a adotar ações semelhantes, com variantes de nomenclatura (ação positiva, política inclusiva), mas sempre apoiadas em definições similares. No entanto, Santos (2014) coloca que apesar do conceito ter se firmado nos Estados Unidos, ele acredita que sua origem na verdade tenha se dado na Índia, em 1919, quando o jurista Bhimrao Ramji Ambedkar, membro da casta “intocável” Mahar, propôs uma representação diferenciada de segmentos populacionais considerados inferiores.

No Brasil, em 1996, o governo brasileiro convidou pesquisadores e lideranças de movimentos sociais a participarem de um seminário intitulado “*Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*”. Segundo Guimarães (2005), foi a primeira vez que se discutiu ação afirmativa na perspectiva étnico-racial pelo governo. O evento foi resultado das reivindicações do movimento negro apresentadas durante a “*Marcha Zumbi dos Palmares*”, realizada no ano anterior, em Brasília, em alusão aos 300 anos da morte de Zumbi.

Percebe-se assim, que a discussão sobre ação afirmativa no Brasil é recente. Citamos aqui a definição de Guarnieri (2007, p. 70):

As Ações afirmativas podem ser compreendidas como medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais – como emprego e educação – por parte da população em geral.

Buscando a definição adotada pelo governo brasileiro, encontramos a seguinte conceituação, retirada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, em encarte elaborado pelo Ministério da Educação (2005):

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjunto de ações políticas dirigidas a correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.

De acordo com os escritos do ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Joaquim Barbosa Gomes (2002, p. 142 e 2001, p.136), cabe ao Estado traçar o quadro jurídico e cooperar para a remoção de fatores estruturantes, ratificados pelo próprio arcabouço legal do país, que perpetuam a discriminação:

Às ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.

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

Assim percebe-se que o emprego das ações afirmativas étnico-raciais no Brasil apoia-se no fundamento filosófico da reparação, como forma de compensar as violências do passado; no conceito da justiça distributiva, considerando a situação de exclusão que vigora no presente; e também no aspecto cultural, para que no futuro possa haver uma transformação no imaginário coletivo que desmanche a ideia de supremacia de determinado grupo social.

Dentro desse contexto, Sales Santos (2014) faz uma ressalva importante sobre as definições de ação afirmativa e promoção racial. O autor explica que comumente usa-se os termos como se fossem sinônimos, no entanto, podemos dizer que políticas de promoção

racial podem conter ações afirmativas, mas não necessariamente. O referido autor indica, a partir do pensamento de Jaccoud e Beghin (2002 apud SANTOS, 2014, p. 177), que existem três formas de praticar a promoção racial: “a) ações repressivas; b) ações valorizativas; e c) ações afirmativas”.

Dessa forma, em concordância com Santos (2014), Gomes (2001) e outras referências citadas neste trabalho, adota-se o entendimento de que num país multirracial como o Brasil, historicamente marcado pelo racismo legitimado durante séculos nos processos de colonização e escravidão, faz-se premente e necessária que as construções de políticas públicas de promoção étnico-racial sejam, especialmente, conduzidas e tuteladas pelo Estado.

E para que ocorra uma transformação na realidade dessas populações subjugadas, excluídas social, econômica e culturalmente, é necessário atuar nas três formas de promoção já identificadas: 1) ações repressivas - no sentido de combater o racismo, assim como preceitua nossa constituição, punindo os praticantes dessas ações conforme a norma vigente; 2) ações valorativas - ações que visem à desconstrução de estereótipos e apresentação da imagem positiva dessas populações, a exemplo da Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, que tornam obrigatórios os estudos sobre cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Básico; 3) ações afirmativas - ações que objetivem promover a igualdade de tratamento, inclusão e permanência desses grupo discriminados, como por exemplo a Lei nº 11.711/12, que institui cotas étnico-raciais nas Instituições Federais de Ensino (IFEs).

Certamente, das ações de promoção racial adotadas pelo governo brasileiro, as ações afirmativas foram as que enfrentaram maior entrave. É notório que a adoção do sistema de cotas nas Universidades Federais e nos Institutos Federais provocou polêmica e acalorou o debate sobre a implementação de políticas públicas voltadas para as questões étnico-raciais. Santos (2012, p. 12) ressalta que ações afirmativas voltadas a essa parcela da população foram recebidas pela sociedade de forma pior do que as ações voltadas a outros grupos:

Nesse sentido, foi menos recorrente a crítica a adoção de ações afirmativas para diversos grupos e populações marginalizadas, do que quando as ações afirmativas se reportavam especificamente a população negra, principalmente no que concerne ao sistema de cotas.

Em 2001, a conjuntura internacional, ativada com a realização da *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, associada a pressão dos movimentos negros brasileiros, estimulou a discussão sobre a necessidade de adotar a política afirmativa de cotas para a população negra nas IFEs.

Em 2000, o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) havia criado um comitê nacional para preparar a participação do país na Conferência Mundial. O comitê organizou pré-conferências em vários estados que culminaram com a *Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância*, realizada em julho de 2001, no Rio de Janeiro. Da Conferência Nacional resultou o *Plano de Combate ao Racismo e à Intolerância*, conhecido como “Carta do Rio”, que foi levado à Conferência Mundial.

Apesar dessa movimentação nacional, descentralizada por vários estados, Santos (2014, p. 186) aponta que houve um silêncio da imprensa sobre a questão: “Nas esferas informativas reinava um silêncio sobre o racismo [...]”. No entanto, com o destaque para as ações compensatórias, especialmente cotas nas áreas de Educação e Emprego, na “Carta do Rio”, os jornais impressos passaram a dar destaque e se posicionar sobre o assunto. Sales Santos (2014, p. 189) fez um apanhado e concluiu que “Editorialmente, a maioria dos jornais posicionou-se contra as políticas de cotas”.

Quanto aos argumentos contraditórios à política de cotas nas instituições federais de ensino, Guimarães (2005) aponta três direções: a) o reconhecimento de diferenças étnico-raciais no Brasil, contrariando o “mito” nacional da “democracia racial”, negando nosso aspecto, louvado internacionalmente, de povo único; b) visão das ações positivas como um insulto ao princípio individualista e universalista do mérito; c) dificuldade em encontrar critérios para colocar em prática a implementação das ações afirmativas.

De acordo com Sales Santos (2014), as manifestações contrárias às ações afirmativas, especialmente cotas para IFEs, apoiaram-se no discurso do senso comum, porém, muitas vezes travestido de conhecimento científico. Cita, por exemplo, as manifestações dos antropólogos Maggie e Fry (2002), que, a partir de cartas de leitores dirigidas a um jornal declaradamente contrário à política de cotas, concluíram que a ação afirmativa traria mais problemas do que soluções para a população. Corroborando com o entendimento sobre tais tensões, Santos (2014, p. 204) elenca uma longa lista de argumentos arrolados pelos pesquisadores que vale apresentar, ei-los:

- a) Criação da bipolarização racial; b) O fim da ideologia da mistura racial; c) O aumento do acirramento de tensão inter-racial; d) o incentivo a animosidades raciais ou criação de ressentimentos raciais; e) a inconstitucionalidade das cotas; f) a dificuldade de saber quem é negro no Brasil por força da miscigenação, traço que nos confere identidade; g) a desigualdade entre negros e brancos é, sobretudo, proveniente das relações econômicas; h) a exclusão do negro no ensino superior público deve-se a falta de escolas públicas de qualidade; i) o problema estrutural é a má distribuição de renda e não o racismo; j) Os negros estão excluídos das instituições públicas de ensino superior porque são pobres e não porque são negros; k) às cotas irão favorecer os negros mais bem aquinhoados ou às classes média e alta negra; l) não se pode querer superar uma injustiça produzindo outra injustiça;

m) às cotas para os negros discriminam os brancos mais pobres; n) às cotas são um paternalismo que humilha os negros, tornando-os ainda mais estigmatizados; e o) a cotas impõem a racialização no Brasil.

Para Santos (2014), esses argumentos, proferidos por antropólogos, acabavam por ganhar um status acadêmico-científico, tendo em vista o peso dos representantes desse discurso. Então, mesmo que todos esses argumentos elencados estivessem, dentro da metodologia científica, questionados e contrariados, como podemos observar ao longo das referências aqui apresentadas, ganhava peso e força o discurso contrário, que se estabelecia como “discurso competente”. Sobre essa questão, recorreremos aos escritos de Chauí (1980, p. 7), ao afirmar que:

O discurso competente é o discurso instituído [...] no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e às circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

Nesse contexto, parafraseando o título do trabalho da escritora indiana Gayatri Spivak (2010), não me furto a perguntar, “Pôde o subalterno falar?”. No horizonte dessa problemática, recorre-se a Santos (2014), quando destaca que a discussão em torno da política de cotas foi relevante e necessária à questão racial no país, pois, apesar da desproporção nos espaços de fala e de escuta dos segmentos a favor e contra (com farta vantagem para os argumentos contrários, incluindo-se os meios midiáticos), o assunto do racismo veio à tona.

Além disso, a forte defesa da “democracia racial” brasileira, inclusive pela academia, veio reafirmar e tornar mais visível o viés excludente da nossa sociedade a partir da construção étnico-racial. Considerando os apontamentos de Spivak (2010) sobre criar espaços para que o subalterno possa falar e ser ouvido, ao invés de mediar e falar por ele, pode-se inferir que a ação afirmativa de cotas, além de atuar na equidade de oportunidades para a população negra, pôde, também, afirmar-se como lugar de fala e articulação da população negra, a partir, sobretudo, das organizações representadas por estudantes, universitários, intelectuais e movimentos sociais.

3 METODOLOGIA

3.1 A dimensão ética da pesquisa

Sobre os aspectos éticos da pesquisa, foram garantidos os preceitos propostos na Resolução nº 510/2016, assim como cadastramento do projeto na Plataforma Brasil e análise e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Autarquia Educacional do Belo Jardim, a partir do parecer consubstanciado nº. 3.209.393.

Outro aspecto importante que convém ser destacado é o consentimento dos participantes da pesquisa. Conforme a Resolução nº 510/2016, a divulgação dos depoimentos prestados e das imagens dos participantes que estão presentes na dissertação e em seus produtos associados, tiveram a anuência dos participantes da pesquisa e/ou de seu representante legal, por meio de termo de consentimento livre e esclarecido.

Além das informações gerais destacadas na ocasião da apresentação do projeto de pesquisa, a cada início de atividade, os participantes eram novamente cientificados, sobre o conteúdo da pesquisa, a dinâmica que a envolvia, bem como, outras informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na ocasião, foram ratificadas as seguintes orientações: que qualquer desconforto fosse comunicado; que qualquer participante teria, a qualquer momento, a garantia de esclarecimento às perguntas feitas acerca do que estava sendo questionado; que garantir-se-ia a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento. Com relação ao exposto, no desenvolvimento da pesquisa não foi apontada, nenhuma situação atípica.

3.2 Natureza e contexto da pesquisa

Considerando o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, e todas as variáveis que envolve o ambiente social, optou-se pela abordagem qualitativa, na perspectiva teórico-metodológica adotada por Minayo (2001).

A pesquisa foi caracterizada como de natureza aplicada, pois a proposta do trabalho objetivou gerar conhecimentos para aplicação prática, por meio de projeto de extensão,

dirigido à solução de problemas específicos que envolvem necessidades e interesses da população objeto deste estudo. Para esse mesmo contexto, adotou-se a pesquisa ação, considerando que essa forma de investigação científica visa contribuir para o campo das pesquisas qualitativas e, em particular, para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio interacionais, se encaixando com o objeto desse estudo.

De acordo com o sociólogo João Bosco Pinto (2014), responsável pela introdução da perspectiva metodológica da pesquisa-ação no Brasil, essa pesquisa pode se comportar como uma unidade dialética que integra ação e reflexão, resumida em quatro passos: 1) conhecimento da realidade; 2) análise desse conhecimento; 3) sistematização do conhecimento; 4) retorno à comunidade por meio de uma ação guiada.

Para David Tripp (2005), a pesquisa-ação se aplica a situações ou problemas reais, e para tanto é necessário que se admita a possibilidade de transformação da realidade que afeta as pessoas envolvidas. Nesse sentido, é importante que esse tipo de pesquisa seja empregado nos casos em que a ideia de investigação acompanha a necessidade de mudança de um processo, manejo ou realidade.

Neste caso, a pesquisa-ação se concretizou a partir de uma ação de extensão, que incluiu entre as atividades desenvolvidas a realização de uma “interação temática”. Ao passo que a ação de extensão e a pesquisa foram sendo aplicadas, foram também causando uma transformação na realidade em questão. Além disso, todo o processo foi acompanhado de constante reflexão, sendo ajustado, conforme as necessidades apareciam, para garantir um atendimento mais específico ao grupo estudado.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram adotados o modo de participação e modalidades da pesquisa-ação conforme os apontamentos de David Tripp (2005). A pesquisa se deu com um grupo de estudantes do ensino fundamental, 9º ano, durante o período de aula, assim esses estudantes participaram na condição de cooperantes, de acordo com a definição de Tripp (2005, p. 454):

[...] quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo.

A pesquisa se deu com um grupo de estudantes de uma escola localizada em uma comunidade remanescente quilombola, historicamente excluídos das políticas públicas

essenciais, para que a partir das ações desenvolvidas eles pudessem ter acesso a uma educação pública de qualidade, usando a ação afirmativa de cotas. Nesse contexto, utilizou-se a ideia de Tripp (2005, p. 457) que, especificamente, no tocante à pesquisa-ação política, destaca que: [...] “refere-se à mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações [...] Só se pode fazer isso pelo exercício do poder e, assim, tal ação torna-se política. Naturalmente, há muitos tipos de poder e muitos modos de exercê-lo.”

Contemplando as características pertinentes à pesquisa-ação política, observou-se que a pesquisa desenvolvida, identificou-se e se articulou a modalidades socialmente crítica e emancipatória. Socialmente crítica porque, a partir do momento em que ações foram desenvolvidas visando ao aumento do percentual de estudantes quilombolas inscritos enquanto cotistas no vestibular do IFPE, buscou-se o aumento de igualdade de oportunidades para essa população. Assim, aproximou-se da definição de Tripp (2005, p. 458) sobre a pesquisa socialmente crítica:

Você não está buscando como fazer melhor alguma coisa que você já faz, mas como tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social. Geralmente, isso é definido na literatura por mudanças tais como: aumento de igualdade e oportunidade, melhor atendimento às necessidades das pessoas, tolerância e compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiente, maior valorização das pessoas (de si mesmo e dos outros) e assim por diante.

Emancipatória porque durante a pesquisa algumas transformações da realidade do grupo impactaram não apenas os participantes cooperantes, mas estendeu-se para os demais estudantes remanescentes quilombolas. Um exemplo foi a mudança no edital do vestibular do IFPE a respeito dos documentos comprobatórios para realização da inscrição com isenção de taxa, pois a mudança facilitou o procedimento para todos os estudantes quilombolas que pretendessem se candidatar ao processo seletivo, encaixando-se na definição de Pesquisa-ação emancipatória apontada por Tripp (2005, p. 458):

Essa é uma outra variação da pesquisa-ação política, que tem como meta explícita mudar o status quo não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas de mudá-lo numa escala mais ampla, do grupo social como um todo. As sufragistas, por exemplo, não queriam simplesmente obter para elas mesmas o direito de votar, mas sim garantir que todas as mulheres tivessem esse direito.

Para o desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa desenvolvida articulou, além das naturezas e modalidades contextualizadas acima, a pesquisa documental, como forma de conhecer a realidade normativa que envolve o tema e subsidiar os movimentos adotados durante a pesquisa-ação.

A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica são bem próximas em características, basicamente o que vai diferenciá-las é a natureza das fontes. Para Oliveira (2007), na bibliográfica tem-se para análise fontes secundárias, que apresentam as contribuições de diversos autores sobre determinado tema. No caso da pesquisa documental, as fontes são primárias, sendo normalmente documentos ainda não analisados e, por isso, requer um maior cuidado do pesquisador.

De acordo com o autor May (2004), para a análise documental, é necessário situar os documentos a partir de uma estrutura teórica e contextualizá-los à realidade para que o conteúdo torne-se compreendido. Nesse sentido, realizou-se, a partir da análise documental, uma investigação do quadro situacional do público discente do IFPE (*Campus Garanhuns*) e dos números divulgados pelo IBGE relacionados às populações afrodescendentes, além das peças que normatizam a aplicação da ação afirmativa.

Para tanto, utilizou-se, também, documentos como: informações disponíveis nos formulários de matrícula e nos questionários socioeconômicos dos alunos do *Campus Garanhuns*; publicações oficiais do IBGE sobre o último censo realizado, disponíveis no sítio da instituição; e o arcabouço legal ao qual se apoia a ação afirmativa de cotas, como Constituição Federal, Lei nº 12.711/12, Portarias do Ministério da Educação e demais regulamentos próprios do IFPE (Editais de 2012 a 2018). Segue abaixo quadro ilustrativo pontuando as peças normativas e referentes aos dados dos discentes que foram analisadas:

Quadro 1 - Peças normativas

PEÇAS NORMATIVAS	
PEÇA	DESCRIÇÃO
Constituição da República Federativa do Brasil	(...) “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (...)
Lei n.º 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Lei n.º 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no país no período de 2014 a 2024.
Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas)	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências
Decreto n.º 7.824/2012	Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio

Portaria Normativa MEC n.º 18/2012	Dispõe sobre a implementação da reserva de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n.º 12.711/12.
Portaria Normativa MEC n.º 09/2017	Altera a Portaria Normativa MEC n.º 18/2012
Resolução CONSUP IFPE n.º 41/2013	Estabelece o Sistema de Cotas e fixa o percentual de cotas para ingresso de alunos oriundos de Escolas Públicas do Território Nacional, nos Cursos oferecidos nos <i>Campi</i> do IFPE.
DOCUMENTOS REFERENTES AOS DISCENTES	
Editais ou manuais do candidato (2012 - 2018)	Documento que apresenta as regras da seleção para ingresso no IFPE.
Listas de Classificação de Candidatos (2012 - 2017)	Listagens de candidatos classificados e remanejáveis do processo seletivo do IFPE, referentes aos cursos do Ensino Médio Integrado do <i>Campus</i> Garanhuns.
Memorando n.º. 33/2018 - SESO/CAEE/DEN/CGAR/IFPE	Documento emitido pelo setor de Serviço Social do <i>Campus</i> Garanhuns informando o número de alunos cotistas de origem quilombola e indígena atendidos pelo Programa de Bolsa Permanência.

Para a análise dos dados coletados foi tomada como referência a técnica, apresentada por Tânia Zittoun (2009), “trajetórias de vida”, pois a mesma contempla processos identitários e de construção de significados, contribuindo com a compreensão do contexto sociocultural desses adolescentes.

Tânia Zittoun (2007) propõe a observação dos processos de rupturas e ajustamentos no curso da vida, pois acredita que esses processos de rupturas emergem das relações com o outro, provocando transições que podem mudar o curso da vida. Para ela, esses processos de rupturas envolvem três aspectos interligados: identitários, de aprendizagem e de construção de significados.

É importante destacar que tais mudanças podem ser facilitadas ou limitadas pelos ambientes sociais e simbólicos em que os indivíduos estão inseridos. Na perspectiva de Zittoun (2009), a questão da temporalidade é responsável por organizar as experiências humanas, tendo em vista os aspectos da irreversibilidade do passado e imprevisibilidade do futuro frente às projeções que fazemos e ajustamos a cada nova situação.

Nesse sentido, a fase da adolescência apresenta-se em grande importância no curso da vida, pois ao mesmo tempo em que os jovens buscam perspectivas de futuro marcantes para o resto da vida também constroem significados no presente, a partir da internalização semiótica de elementos socioculturais, para atender às demandas externas em constante mudança.

Para Zittoun (2007), o contexto escolar é um importante promotor de rupturas, gerando relevantes elementos de experiências para o desenvolvimento da trajetória de vida. Por meio das interações estabelecidas com a comunidade acadêmica os adolescentes manifestam não somente a condição intelectual, mas também sociocultural, incluindo aspectos como: estigma, racismo, formas de resistência, entre outros.

Dessa forma, os estudos de Tânia Zittoun contribuíram significativamente para compreensão das informações coletadas na pesquisa frente às trajetórias vivenciadas por esses adolescentes enquanto identificados coletivamente como remanescentes quilombolas e, portanto, possuidores do direito de exercer a condição de cotista.

O próximo ponto a ser apresentado, intitulado “A pesquisa e a extensão em ação”, trará o detalhadamente de como se deu essa articulação entre extensão e pesquisa, além da descrição de todas as atividades desenvolvidas ao longo do trabalho.

3.3 A pesquisa e a extensão em ação

Em atendimento ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) do IFPE, (Edital XX/2015), apresentou-se e aprovou-se o Projeto denominado: “Política de cotas: Levando o *Campus* Garanhuns às comunidades”, com execução prevista para 2016, sob minha coordenação. A finalidade precípua era divulgar nas comunidades quilombolas a existência do IFPE e do sistema de cotas, como forma de promover a inserção dos estudantes dos 9º anos do ensino fundamental, nos cursos do IFPE, *Campus* Garanhuns.

A partir de uma versão reformulada, tomando-se como referência as experiências vivenciadas em 2016, novamente aprovou-se outro projeto de extensão, com execução prevista para 2018, atendendo ao Programa Institucional para Concessão de Bolsas de Extensão (PIBEX) 2018 do IFPE, intitulado “Intervenção Temática acerca de questões étnico-raciais em comunidades indígenas e quilombolas de Garanhuns-PE: dialogando com a ação afirmativa de cotas a partir da Lei Nº. 12.711/2012”.

O referido projeto de extensão, a partir das atividades vivenciadas, gerou informações e dados consideráveis que alimentaram o trabalho de pesquisa e proporcionaram a elaboração e reelaboração dos Produtos Educacionais, apresentados e defendidos neste trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

No contato com a realidade dessas comunidades é perceptível que são grupos diferentes, mesmo envoltos no nicho de políticas específicas, como no caso das ações afirmativas. Faz-se necessário investigar e analisar de que forma chegam ou devem chegar a essas comunidades de forma efetiva, atendendo às suas especificidades. Assim como observou Arruti (2009, p. 84):

A extensão e natureza desta diferença não estão previamente definidas e não são necessariamente inerentes a tais grupos. Mas tal reconhecimento deve implicar na investigação sobre tais diferenças e sobre o quanto elas implicam não só na extensão das políticas universais, mas na proposição de políticas efetivamente diferenciadas.

Visando a um melhor entendimento sobre a atividade, informamos que foram selecionados quatro estudantes do IFPE como orientandos do projeto, sendo dois bolsistas e dois voluntários; além disso, três dos quatro estudantes eram alunos cotistas, inclusive uma das cotistas havia participado do projeto desenvolvido em 2016, era uma das alunas do 9º ano da comunidade quilombola do Timbó, e teve acesso ao projeto numa escola, localizada no distrito de Garanhuns, Iratama.

Durante a realização do projeto e da aplicação da pesquisa, conforme as necessidades reais foram se apresentando, as ações foram sendo modeladas para atender a realidade local. Assim como adverte Tripp (2005, p. 453):

Na maioria dos tipos de investigação-ação, freqüentemente se monitoram os efeitos de sua própria ação durante a fase de ação e, na pesquisa-ação, freqüentemente se produzem dados sobre os efeitos de uma mudança da prática durante a implementação (mediante observação, por exemplo) e ambos antes e depois da implementação (como quando se utiliza um método pré/pós para monitorar os efeitos de uma mudança).

Como já colocado, no contexto da pesquisa-ação, é importante iniciar com uma análise situacional, fazendo o reconhecimento das práticas atuais e dos participantes envolvidos, além da observação e análise do contexto a que estão inseridos. Nesse sentido, iniciamos o projeto com as pesquisas bibliográfica e documental, a partir da estruturação de um corpus bibliográfico formado a partir do referencial teórico já apresentado neste trabalho, seguida pelo corpus documental, também já mencionado; formado pelo conjunto de peças normativas que tratam do discurso da educação para todos, enfatizando-se as políticas afirmativas que atendam as populações étnico-raciais.

Estando o grupo empoderado pelo conhecimento da temática e da luta pela implementação da ação afirmativa de cotas, foi realizado um momento que chamamos de capacitação da equipe do projeto de extensão. Preparamos um momento de discussões, não

restrito a equipe do projeto, mas aberto aos estudantes do IFPE e comunidade em geral. Como o projeto de extensão atuou em uma comunidade quilombola e em uma comunidade indígena, o evento abordou às duas temáticas. O seminário “Resistência e identidade das comunidades indígenas e quilombolas” contou com rodas de diálogo, palestras e relato de experiência (cartaz em anexo com o detalhamento da programação).

Concluída a pesquisa bibliográfica e documental, foi iniciada a segunda etapa do projeto, com duas ações ocorrendo simultaneamente: 1) conhecer a comunidade e a realidade dos estudantes do 9º ano da Comunidade do Castainho; 2) idealizar a interação temática⁹ e planejar a sua aplicação.

Começamos o contato com a comunidade a partir de uma reunião com a equipe gestora da Escola Municipal Virgília Garcia Beça, localizada na Comunidade Quilombola do Castainho, vinculada ao município de Garanhuns. Nesse primeiro contato, explicamos o teor do projeto de extensão e da pesquisa vinculada ao mestrado PROFEPT e da importância da ação para eles e para as demais comunidades quilombolas da região. Do encontro, saímos com a autorização para a realização do projeto e uma data agendada para realização do primeiro contato com a turma do 9º ano, ocasião em que seria realizada a primeira parte da “Interação Temática”.

Para a realização da “Interação Temática” foi construído um “Plano de Interação”¹⁰. O plano foi apresentado aos integrantes do projeto de extensão, a partir dessa apresentação, abriu-se espaço para proposições e contribuições dos presentes. Além de dar robustez ao projeto, a dinâmica também objetivou preparar a equipe para a realização da “Interação Temática”. O referido plano foi composto pelos seguintes elementos: caracterização, introdução, problema, justificativa, objetivo, metodologia, recursos e cronograma.

A aplicação da “Interação Temática” atendeu ao previsto no plano, contemplando duas etapas: a primeira, aconteceu na sala de aula da turma do 9º ano, e a segunda foi em uma visita guiada ao IFPE - *Campus* Garanhuns. Assim sendo, a primeira etapa da interação ocorreu com a ida da equipe até a Escola Virgília Garcia Beça, em horário de aula, utilizando a carga horária correspondente a duas aulas (1h30).

A referida turma foi composta por 11 estudantes, sendo 05 meninos e 06 meninas, com idades aproximadas, entre 13 e 15 anos, moradores da Comunidade do Castainho e/ou adjacências.

⁹ Interação temática é o nome atribuído a experiência realizada com a turma de adolescentes (9º ano) para promover a aproximação com a instituição e informá-los sobre a política afirmativa de cotas e sobre as formas de acesso dessa ação inclusiva.

¹⁰ O “Plano de Interação” é apresentado na íntegra como um apêndice desta dissertação.

Na ocasião, foi posto em prática o roteiro de interação, registrado no “Plano de Interação”, que consistiu nas seguintes atividades: a) conversa com a turma, detalhando o roteiro, após uma brevíssima apresentação da nossa equipe e da motivação da nossa visita; b) organização da sala, com a ajuda dos estudantes, dispondo as carteiras em semicírculo; c) provocação do diálogo entre o grupo, exibindo-se alguns vídeos¹¹ acerca dos assuntos que fomentariam a discussão, tais como: racismo, desigualdades sociais, política de cotas e visibilidade negra.

Após a exibição dos vídeos foi realizada uma dinâmica com o grupo, a partir da distribuição, no centro da sala, de várias imagens com ilustrações que contemplavam, em maior ou menor grau, a realidade da comunidade. Cita-se, como exemplo, de uma plantação de macaxeira a um *smartphone* de última geração, e cada um deveria escolher uma imagem que se identificasse. A atividade incluía também a equipe do projeto. Em seguida, houve a apresentação individual. Na oportunidade, falava-se um pouco sobre a escolha da imagem. Enquanto uma pessoa falava as outras podiam também dialogar. Nesse momento, o esforço da equipe consistia em fazer as mediações, procurando, sempre, deixar vir à tona os assuntos que se aproximavam dos temas exibidos nos vídeos.

Durante a roda de conversa, foram contempladas as seguintes atividades: apresentação de si (nome, idade, etc.); o porquê da escolha de determinada imagem (a maioria escolheu *smartphone* ou macaxeira ou comidas a base de macaxeira); habilidades artísticas dos colegas que foram a todo momento apontadas e comentadas.

Após a roda de conversa, a equipe explicou, um pouco, para a turma como funcionava a forma de ingresso no IFPE (vestibular), enfatizando o uso do sistema de cotas. Para finalizar foi feito o convite para que a turma, acompanhada de professores e responsáveis interessados, fizessem uma visita ao IFPE junto com a equipe do projeto. Foi marcada a data da visita ao Campus, que compreende a segunda parte da “Interação Temática”, e entregamos um convite, em papel, para que os estudantes pudessem levar para casa e entregar aos seus responsáveis.

Como combinado com a turma e a gestão da escola, no dia marcado para a visita a equipe do projeto foi até a escola com o micro-ônibus do IFPE para buscá-los. Dos onze (11) estudantes da turma, na ocasião, apenas um havia faltado. Assim, a visita contemplou dez (10) estudantes, 1 professor, 1 representante da gestão da escola e 2 responsáveis, uma tia e um irmão maior de idade, totalizando 13 pessoas.

¹¹ Os links de acesso aos vídeos estão dispostos no Plano de Interação.

No IFPE o grupo foi conduzido até o miniauditório, onde a equipe, responsável pelo projeto, fez a apresentação da instituição, falando sobre os cursos disponíveis, os programas de permanência e incentivo à pesquisa, extensão, esporte, cultura, entre outros. Ao final da apresentação, que durou cerca de 20 minutos, foi entregue uma orientação (em papel) de como realizar a inscrição no vestibular do IFPE, com isenção de taxa, o que correspondia a uma lista enorme de comprovações, entre documentos pessoais dos estudantes e dos pais e irmãos até comprovante de renda de todos os moradores da casa. Após as orientações a equipe se colocou à disposição para auxiliar no processo de inscrição deles, caso houvesse interesse, lá na escola do Castainho, durante o período que ainda seria definido em edital público.

Após a apresentação, o grupo foi levado para conhecer alguns dos laboratórios disponíveis no Campus: 2 de meio ambiente, 4 de eletroeletrônica, 1 de informática e 1 de música. Nos laboratórios, os técnicos e monitores responsáveis apresentaram os espaços e realizaram pequenas experiências com a participação ativa dos estudantes. Nesse momento, foi muito perceptível o encantamento em que estavam, apesar de muito envergonhados. A curiosidade era mais forte e visivelmente se divertiram com as experiências realizadas.

Entre a aplicação da “Interação Temática” e a publicação do edital de seleção do IFPE, a equipe do projeto entrou em contato com a reitoria para tentar uma adequação no próximo edital, no sentido de simplificar a inscrição com isenção de taxa para estudantes quilombolas e indígenas, passando a considerar como critério de inclusão a questão étnico-racial e não mais a situação econômica. As condições são sobrepostas e, ao escolher a situação econômica como critério para comprovação, na prática, o IFPE os mais excluía do que incluía, pois não conseguiam reunir a grande quantidade de documentos dos familiares, pela própria situação de vulnerabilidade social a qual estavam expostos.

A partir de uma reunião realizada pela reitoria do IFPE, onde estavam presentes além da Reitora, membros da Comissão de Vestibular (CVEST), da Pró-reitoria de Extensão (PROEXT), os diretores dos Campi Garanhuns e Pesqueira¹² e a coordenadora do projeto de extensão, foi acordado o novo formato de inscrição que contemplava a solicitação da equipe do projeto.

Quando da abertura do prazo para inscrição no vestibular do IFPE a equipe do projeto se dirigiu até a escola do Castainho para realização das inscrições dos estudantes interessados. Dos 11 alunos do 9º ano, 7 realizaram a inscrição, os outros 4 não realizaram

¹² O Campus Pesqueira havia sido convidado para reunião pois também está localizado próximo a comunidades quilombolas e indígenas, alvos da Lei de Cotas, a exemplo dos povos Xukurus.

por falta de documentos básicos, como certidão de nascimento, ou por acreditarem que não teriam chances de estudar numa escola como o IFPE.

Feitas as inscrições, a equipe do projeto articulou a logística necessária de transporte para acompanhamento do grupo formado por 7 estudantes, a fim de conduzi-los até os locais de prova, distribuídos em 2 prédios diferentes: IFPE - *Campus* Garanhuns e Escola Estadual Dom João da Mata Amaral, também localizada na cidade de Garanhuns.

Uma das estudantes, integrantes do projeto de extensão, foi, no microônibus do IFPE, até a escola do Castainho para buscar os estudantes-candidatos no horário combinado. Dentre os sete (7) estudantes inscritos, uma menina não compareceu ao local determinado. Sendo a casa da estudante próxima à escola, a equipe se deslocou até seu endereço, no entanto, a estudante declarou que havia desistido de fazer a prova, pois achava muito difícil passar e se passasse seria muito difícil se manter no curso. Dessa forma, dos 11 estudantes da escola do Castainho, 6 fizeram a prova (3 meninos e 3 meninas).

É importante ressaltar que a prova ocorreu num dia de domingo, prática comum ao vestibular da instituição, porém para a comunidade, especificamente, neste dia há escassez de transporte alternativo para a comunidade do Castainho; assim, o transporte do IFPE foi de extrema importância para viabilizar a ida dos estudantes até os locais de prova.

Considerando a importância de dados não documentados sobre o tema, paralelamente à aplicação do projeto de extensão com os estudantes do Castainho, para que fosse possível fazer um melhor reconhecimento do contexto ao qual estão inseridos os participantes da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois representantes da comunidade e entrevista coletiva com alguns dos participantes do projeto (estudantes do 9º ano), usando o método de grupo focal (GF).

Foram entrevistados o líder da comunidade Quilombola do Castainho, José Carlos, e a professora da escola do Castainho, Maria José, que também já foi aluna da escola quando criança. Além da coleta das informações, as entrevistas também foram gravadas e compuseram as imagens e o roteiro do vídeo de curta metragem “trajetórias de José e Maria: (des)caminhos da escola”, que consiste no segundo produto educacional apresentado neste trabalho.

Quanto à aplicação do grupo focal, de acordo com Kitzinger (2000), o grupo focal se destaca por ser uma técnica de entrevistas com grupos, baseada na interação, com a intenção de obter informações sobre um tema em específico e de ajudar na compreensão de percepções e atitudes dos participantes sobre a temática envolvida.

Para Barbour e Kitzinger (1999), um dos principais passos para realização de um GF é definir o propósito da sessão e planejar o desenvolvimento da ação, considerando alguns elementos principais, como: recursos (logística e equipamentos), moderadores do grupo; número de participantes e perfil do grupo. Sobre o perfil do grupo, Barbour *at. al.* (1999) alerta sobre a importância de existir certa homogeneidade de características associadas à temática em questão.

Para moderação, Trad (2009) recomenda um moderador principal, com conhecimento suficiente sobre a temática, para conduzir a ação, acompanhado de um moderador de apoio, para dar suporte em momentos que se façam necessárias intervenções simultâneas, podendo existir também observadores enquanto equipe auxiliar.

Quanto à quantidade de participantes, Pizzol (2004) coloca que a literatura tem apontado para um número variável entre seis e quinze pessoas, mas adverte que o tamanho adequado é aquele que permita uma efetiva participação e discussão do tema.

Considerando o atendimento mínimo às características indicadas na metodologia do Grupo Focal, pretendia-se realizá-lo com a turma do 9º ano, na própria sala de aula dos participantes, na Escola Municipal Virgília Garcia Berça, ainda no ano letivo de 2018. No entanto, por dificuldades de calendário, recursos e de tempo da pesquisadora, o GF apenas foi realizado depois de concluído o ano letivo. Para a nova realidade, buscou-se reunir os onze estudantes que participaram do projeto; entre eles, alguns passaram no vestibular do IFPE e já estavam estudando na instituição, e os demais estavam distribuídos em várias escolas na cidade de Garanhuns.

Foi feito contato com pelo menos nove dos onze estudantes com quem tínhamos contato telefônico. No entanto, os estudantes que não passaram no vestibular não aceitaram falar, apresentaram justificativas como falta de tempo e de interesse. Já os estudantes que haviam sido aprovados no vestibular do IFPE, todos aceitaram falar. Assim, o GF foi realizado no IFPE, com os três alunos cotistas do Castainho, sendo dois meninos e uma menina, com idades aproximadas e com característica em comum, como serem moradores da comunidade do Castainho, adolescentes e, agora, alunos cotistas do IFPE. O plano de aplicação do GF foi alterado para atender a nova realidade do grupo composto apenas por estudantes aprovados no vestibular do IFPE.

Na aplicação do GF, de início foi explicado para os estudantes o intuito daquela atividade, bem como o roteiro do que seria realizado. Todos preencheram os termos autorizativos para uso das informações e imagens, conforme previsto em legislação apropriada, e iniciamos o diálogo.

A moderação do grupo foi realizada pela pesquisadora proponente desta ação e assistida por um estudante bolsista integrante do Projeto de Extensão. Também estava presente uma estudante voluntária integrante do Projeto de Extensão que fez um depoimento sobre a experiência dela como aluna cotista como estímulo ao diálogo com o grupo. Ressalta-se que o depoimento da estudante cotista foi a questão ou situação disparadora do GF.

O objetivo do grupo focal (GF) foi identificar, a partir das trajetórias de vida dos participantes, as rupturas e mudanças associadas às relações intra/interpessoais que pudessem evidenciar relação com a temática da pesquisa, utilizando como método de análise “O estudo das trajetórias de vida”, delineado por Tânia Zittoun (2009), já apresentado neste trabalho, a qual abrange os processos identitários, a aprendizagem e a construção de significados.

Para tanto, foram utilizadas como questões-chave: 1) De que modo o racismo dificulta o ingresso em instituições públicas como o IFPE?; 2) O que os estudantes do Castainho acham da política de cotas para ingresso nas instituições de ensino federal?; 3) Como os estudantes do Castainho imaginavam ser um aluno do IFPE e como se sentem sendo um aluno do IFPE?. O GF durou em torno de 33 minutos e aconteceu como planejado e sem nenhuma intercorrência. Seus resultados serão apresentados em local próprio neste trabalho.

A ação do GF foi replanejada da seguinte forma:

Quadro 2 - roteiro para grupo focal

APLICAÇÃO DE GRUPO FOCAL (GF)
EQUIPE
Moderadora: Edvania Kehrlle (pesquisadora) Assistente: João Vinícius Revoredo ¹³ (Estudante do IFPE) Participação como depoente: Shelda Maria Santos ¹⁴ (Estudante Cotista do IFPE)
PARTICIPANTES
Estudantes do 9º ano (em 2018) do Ensino Fundamental da Escola Virgília Garcia Beça (Comunidade Quilombola do Castainho) e alunos cotistas do IFPE em 2019.
OBS: 1 - O tempo total estimado para o grupo focal é de 60 minutos.

¹³ Estudante do IFPE que atuou como bolsista no Projeto de extensão coordenado pela pesquisadora, intitulado “Intervenção temática acerca de questões étnico-raciais em comunidades indígenas e quilombolas de Garanhuns-PE: dialogando com a ação afirmativa de cotas a partir da Lei N°. 12.711/2012”, aprovado pelo Programa de Incentivo de Bolsas de Extensão (PIBEX - 2018) e desenvolvido na Comunidade Quilombola do Castainho.

¹⁴ Estudante do IFPE que atuou como voluntária no Projeto de extensão coordenado pela pesquisadora, intitulado “Intervenção temática acerca de questões étnico-raciais em comunidades indígenas e quilombolas de Garanhuns-PE: dialogando com a ação afirmativa de cotas a partir da Lei N°. 12.711/2012”, aprovado pelo Programa de Incentivo de Bolsas de Extensão (PIBEX - 2018) e desenvolvido na Comunidade Quilombola do Castainho.

FASE/ETAPA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
Exibição de vídeos	Apresentação de pequenos vídeos de impacto abordando questões étnico-raciais: Vídeo 1 - Desigualdade Racial no Brasil (Revista Superinteressante / 2'36") Link: https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0 ; Vídeo 2 - AGU Explica - Sistema de Cotas Raciais (AGU / 3'17") Link: https://www.youtube.com/watch?v=gIrsv_AafHA	5'53"
Depoimento da estudante cotista Shelda Santos	Depoimento da estudante cotista do <i>Campus</i> Garanhuns falando sobre sua experiência de ingresso no IFPE. A fala tem o intuito de despertar no grupo o assunto "ser cotista", de maneira que os participantes sintam-se incentivados a falar sobre suas trajetórias de ingresso na instituição.	5'
Apresentação da 1ª questão-chave e discussão	A questão é apresentada pela moderadora e inicia-se o diálogo com os participantes	15'
Apresentação da 2ª questão-chave e discussão	A questão é apresentada pela moderadora e inicia-se o diálogo com os participantes	15'
Apresentação da 3ª questão-chave e discussão	A questão é apresentada pela moderadora e inicia-se o diálogo com os participantes	15'

É importante destacar, que o ajuste das atividades e dos planejamentos foram constantes durante a aplicação do projeto de extensão e da pesquisa, de maneira tal, que inclusive foram necessárias articulações com outras instâncias da instituição para que de fato pudessem ocorrer transformações da realidade, garantindo-se que os objetivos do trabalho fossem alcançados. Esses movimentos nos confirmam a constante necessidade de reflexão e adaptação das atividades vinculadas à pesquisa-ação; alguns deles ficarão melhor expostos na análise dos dados, como poderão ver a frente.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

4.1 Dos documentos

De início será apresentada uma análise dos documentos normativos que cercam a temática da ação afirmativa de cotas, buscando contextualizá-los à realidade vivenciada no desenvolvimento do projeto de extensão e, conseqüentemente, deste trabalho. Seguindo a mesma lógica também serão analisados os documentos relativos aos discentes e, por fim, os aspectos relacionados à aplicação do projeto de extensão e a realização do grupo focal.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, como sabemos, é a lei que fundamenta todas as demais normas do país, de maneira que é imprescindível a sua análise enquanto marco balizador da legalidade das ações afirmativas. A constituição de 1988 ficou conhecida como "Constituição Cidadã", e no que tange às políticas afirmativas seus princípios confirmam o título.

De acordo com o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Joaquim Barbosa Gomes (2001, p. 140), as ações afirmativas estão em pleno acordo com o direito constitucional vigente no Brasil e acrescenta:

Some-se a isso a previsão expressa, em sede constitucional, da igualdade entre homens e mulheres (art. 5º, I) e, em alguns casos, da permissão expressa para utilização das ações afirmativas, com o intuito de implementar a igualdade, tais como o artigo 37, VIII (reserva de cargos e empregos públicos para pessoas portadoras de deficiência), e art. 7º, XX ("proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei"). Vê-se, portanto, que a Constituição Brasileira de 1988 não se limita a proibir a discriminação, afirmando a igualdade, mas permite, também, a utilização de medidas que efetivamente implementem a igualdade material.

Para a ministra do STF, Cármen Lúcia Rocha (1996, p. 293), a política afirmativa de cotas é uma forma jurídica que visa superar a diminuição social a qual estão expostas às minorias:

Se em algumas passagens a Lei Fundamental da República define comportamentos específicos favorecedores de grupos desfavorecidos histórico-social e histórico-economicamente, não se tenha serem eles os únicos que se poderiam considerar dotados ou dotáveis de condicionamentos especiais no Direito Positivo. O que com eles se tem é, basicamente, a amostragem, o norte, a baliza fundamental para a aplicação devida e justa do princípio da igualdade jurídica sustentador do sistema constitucional. [...] Por isso mesmo é que, para se ter uma igualação que a sociedade não promoveu por si, o Direito afirma um favorecimento que conduz a

uma condição igual no movimento da norma, que se faz pela aplicação e criação de situação social concreta.

Em abril de 2012, o Plenário do STF julgou constitucional a política de cotas étnico-raciais para seleção de estudantes da Universidade de Brasília (UnB), em ação ajuizada pelo Partido Democratas (DEM), pacificando a questão da constitucionalidade da medida. Assim, na prática, espera-se que as demais normas acompanhem o princípio da igualdade material e conceda formas específicas de atendimento à população negra.

Trazendo para o nosso contexto, de que forma é possível fazer essa materialidade agir? Temos um exemplo bem próximo. Para que conseguíssemos levar os estudantes da comunidade quilombola do Castainho aos locais de prova do vestibular do IFPE, precisamos usar transporte da instituição. Nesse momento, esbarramos administrativamente na seguinte situação: por que conceder transporte para os estudantes quilombolas se os demais candidatos não teriam acesso?

Ocorre que a situação particular dos estudantes quilombolas, por todas as vulnerabilidades que já vimos estarem submetidos, impede-os de chegarem até os locais de prova, como por exemplo a inexistência de transporte público e a escassez de transporte alternativo da comunidade para a cidade de Garanhuns. Na primeira versão do projeto de extensão, realizada em 2016, tivemos notícia de uma estudante que no ano anterior havia se inscrito para o vestibular do IFPE, no entanto, não conseguiu fazer a prova por conta da inexistência de transporte aos domingos, dia que historicamente acontecem às provas de seleção da instituição.

Diante da situação material posta, foi feito um requerimento de solicitação de transporte ao IFPE. O transporte foi garantido após análise da Procuradoria Jurídica do Órgão, na pessoa do procurador Henrique Varejão, que em seu parecer evocou os princípios constitucionais e a Lei de Cotas nº12.711/12 para declarar-se favorável ao pedido (NOTA nº 131/2016/PF-IFPE/PGF/AGU)¹⁵:

O déficit histórico das comunidades indígenas e quilombolas às políticas de Estado são públicos e notórios e geraram todo um sistema de proteção na Constituição Federal, com delimitação de territórios e proteção dos modos de viver e criar. Tais necessidades geraram, dentre outras políticas afirmativas, a inserção dos membros de tais comunidades nas cotas reservadas para acesso a vagas de ensino de instituições públicas federais de ensino. Tal política de cotas, estabelecida pela Lei nº 12.711/2012, foi declarada constitucional pelo STF por meio do RE 597285/RS, com julgamento em repercussão geral, **o que significa que a Suprema Corte admitiu válido o tratamento desigual promovido para suprir a desigualdade beneficiados e não-beneficiados pela política.** (grifo do autor)

¹⁵ A nota citada está pensada ao processo do IFPE de nº. 23359.016638.2016-83.

Assim, a partir desse posicionamento, também foi garantido o transporte do IFPE para os estudantes do Castainho, em 2018. Para se ter uma ideia da importância da ação, segue trecho da fala de um dos estudantes participantes do grupo focal, (Antônio, 2019): “O acompanhamento no dia do vestibular fez muita diferença, eu poderia não ter ido por conta do deslocamento.”

Dessa maneira, podemos observar o funcionamento da igualdade material em situação real, concedendo ao estudante quilombola a mesma condição dos outros candidatos de se deslocar ao local de prova para participação na seleção e, portanto, de acesso.

Partindo para a análise da Lei n.º 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), encontramos em seu artigo terceiro a premissa da igualdade constitucional (BRASIL, 1996):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Assim, sustenta-se no inciso I que as condições de acesso e permanência devem ser iguais, e no inciso XII que as questões étnico-raciais devem ser consideradas. Sendo assim, a LDBEN segue a lógica constitucional, de maneira que as ações afirmativas na educação podem estar ali apoiadas.

Com relação ao PNE, Lei nº 13.005/2014, que valida diretrizes, metas e estratégias a serem aplicadas enquanto políticas educacionais no país, no período de 10 anos (de 2014 a 2024), encontramos estratégias a serem adotadas que se relacionam diretamente com a questão étnico-racial em duas das metas presentes no plano. A meta 7, trata do fomento para melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, já a meta 12 trata da elevação dos números referentes às taxas de matrícula. Dessa maneira, é possível concluir que às questões étnico-raciais têm sido observadas como fatores que podem interferir diretamente no acesso, permanência e na qualidade da educação no nosso país, como podemos observar nas estratégias 7.25 e 12.5 do PNE (BRASIL, 2014):

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata

a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

Quando da análise da Lei 12.711/12, a Lei de Cotas, tem-se uma série de outras normativas que complementam ou indicam formas para a sua aplicação, tais como: Decreto n.º 7.824/2012, Portaria Normativa MEC n.º 18/2012 e Portaria Normativa MEC n.º 09/2017. Do decreto destaca-se a instituição de um Comitê para acompanhar e avaliar o cumprimento da Lei de Cotas (BRASIL, 2012):

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.
§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

Entretanto, em pesquisa pelo site do Ministério da Educação (MEC) e na busca geral pela internet, não conseguimos identificar documentos relacionados ao trabalho do Comitê, para além da portaria de nomeação dos membros. O que é uma pena, tendo em vista o caráter provisório da lei de cotas e a necessidade de constante avaliação da sua aplicação e dos seus efeitos.

Outro ponto importante do Decreto nº 7.824/2012 é a garantia de que o percentual de reserva de vagas seja aplicado para cada turma com vagas disponíveis nas instituições federais de educação, que proporciona o acesso igualitário independente de curso ou turno.

As Portarias Normativas do MEC n.º 18/2012 e 09/2017 (altera a Portaria nº 18/12) detalham questões como: condições para concorrer às vagas reservadas; comprovações de renda e remanejamento de classificados. Um detalhe importante a ser destacado para o entendimento da aplicação da lei de cotas é com relação a este último ponto, remanejamento de classificados, pois os documentos indicam que caso não haja candidato classificado em uma determinada faixa de reserva, deverá convocar candidato classificado na faixa imediatamente anterior, de modo que essa vaga originalmente reservada pode vir a ser ocupada por um candidato não cotista, conforme texto do Art. 15 da Portaria MEC nº 09/2017 (BRASIL, 2017) e parágrafo único do Art. 15 da Portaria MEC nº 18/2012 (BRASIL, 2012):

Art. 15. No caso de não preenchimento das vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência, aquelas remanescentes serão preenchidas pelos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas, *observadas as reservas realizadas em mesmo nível ou no imediatamente anterior*, nos termos do art. 10 desta Portaria. (destaque nosso)

Parágrafo único - As vagas que restarem após a aplicação do disposto nos incisos I a IV do caput serão ofertadas aos demais estudantes.

Dentro da estrutura normativa interna ao IFPE, temos a Resolução CONSUP IFPE n.º 41/2013¹⁶, que “Estabelece o Sistema de Cotas e fixa o percentual de cotas para ingresso de alunos oriundos de Escolas Públicas do Território Nacional, nos Cursos oferecidos nos *Campi* do IFPE”, além dos editais de seleção e manuais do candidato (material publicado a cada processo de seleção).

Da análise desse material, observou-se que desde o primeiro ano de adoção das cotas, no vestibular de 2013, os percentuais vêm sendo aplicados corretamente pelo IFPE. Do percentual de 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas, 62,4% têm sido reservados para pretos, pardos e índios, estando de acordo com a soma da porcentagem de declarados no estado de Pernambuco, pelo Censo do IBGE de 2010 e, portanto, de acordo com a Lei nº 12.711/12. Vejamos o texto do Edital do IFPE nº 69/18 para o vestibular 2019.1¹⁷:

2.2 Serão reservadas aos candidatos que, no momento da inscrição, autodeclararem-se pretos, pardos ou indígenas 62,40% (sessenta e dois vírgula quarenta por cento) das vagas de que trata o inciso II do subitem 2.1, correspondente ao somatório da população de pretos, pardos e indígenas do estado de Pernambuco, conforme dados obtidos no Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para se ter uma ideia mais aproximada da realidade do uso da política de cotas no *Campus* Garanhuns, foi realizada a análise das listas dos candidatos classificados e remanejáveis dos três cursos ofertados na modalidade integrado - Informática, Meio Ambiente e Eletroeletrônica, no período de 2013 a 2017. Quando se observa as listagens de candidatos remanejáveis, percebemos que para algumas turmas, em determinados estratos de reserva de vagas, não há nenhum candidato. Buscando o destaque feito das Portarias nº 18/12 e 09/17, pressupõe-se que essas vagas acabaram sendo remanejadas para o nível

¹⁶ A resolução está disponível no site do IFPE, no seguinte link: <<https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2013/resolucao-041-2013-aprova-politica-de-cotas.pdf>>. Acesso em: abril de 2019.

¹⁷ O edital está disponível no site do IFPE, no seguinte link: <https://cvest.ifpe.edu.br/vestibular2019_1/> Acesso em: janeiro de 2019.

“imediatamente anterior” ou para outros níveis quando da inexistência de candidato no nível anterior.

Para ajudar na compreensão do raciocínio condensamos em 5 tabelas as informações das quantidades relacionadas a vagas disponíveis, candidatos classificados e candidatos remanejáveis, para algumas das turmas analisadas, e fizemos uma projeção de movimentação, conforme as tabelas seguintes:

Tabela 1 - Curso Técnico Integrado de Informática (Tarde / 2014.1)

Tipo de Vaga	Nº de Vagas disponíveis	Nº de classificados	Nº de remanejáveis	Possibilidades de movimento
Não cotista	18	23	13	Vagas preenchidas por ampla concorrência
Cotista (renda <1,5 SM) PPI	6	6	0	Vagas preenchidas por cotistas (renda <1,5 SM) PPI
Cotista (renda <1,5 SM) Outros	3	5	1	Vagas preenchidas por cotistas (renda <1,5 SM) Outros
Cotista (renda >1,5 SM) PPI	6	1	0	2 Vagas remanejadas por cotista (renda <1,5 SM) Outros 3 vagas remanejadas para ampla concorrência
Cotista (renda >1,5 SM) Outros	3	1	0	2 vagas remanejadas para ampla concorrência
Todas	36	36	14	.

Fonte: criação própria, 2019.

Tabela 2 - Curso Técnico Integrado de Meio Ambiente (Tarde / 2014.1)

Tipo de Vaga	Nº de Vagas disponíveis	Nº de classificados	Nº de remanejáveis	Possibilidades de movimento
Não cotista	18	20	29	Vagas preenchidas por ampla concorrência
Cotista (renda <1,5 SM) PPI	6	12	0	Vagas preenchidas por cotistas (renda <1,5 SM) PPI
Cotista (renda <1,5 SM) Outros	3	4	0	Vagas preenchidas por cotistas (renda <1,5 SM) Outros
Cotista (renda >1,5 SM) PPI	6	0	0	6 Vagas remanejadas para Cotista (renda <1,5 SM) PPI
Cotista (renda >1,5 SM) Outros	3	0	0	2 Vagas remanejada para ampla concorrência 1 vaga remanejada para Cotista (renda <1,5 SM) Outros
Todas	36	36	29	.

Fonte: criação própria, 2019.

Tabela 3- Curso Técnico Integrado de Eletroeletrônica (Tarde / 2015.1)

Tipo de Vaga	Nº de Vagas disponíveis	Nº de classificados	Nº de remanejáveis	Possibilidades de movimento
Não cotista	14	22	56	Vagas preenchidas por ampla concorrência
Cotista (renda <1,5) PPI	5	3	0	2 Vagas remanejada para ampla concorrência
Cotista (renda <1,5) Outros	3	2	0	1 Vaga remanejada para ampla concorrência
Cotista (renda >1,5) PPI	5	1	0	4 Vagas remanejada para ampla concorrência
Cotista (renda >1,5) Outros	3	2	0	1 Vaga remanejada para ampla concorrência
Todas	30	30	66	

Fonte: criação própria, 2019.

Tabela 4 - Curso Técnico Integrado de Informática (Tarde / 2016.1)

Tipo de Vaga	Nº de Vagas disponíveis	Nº de classificados	Nº de remanejáveis	Possibilidades de movimento
Não cotista	20	27	8	Vagas preenchidas por ampla concorrência
Cotista (renda <1,5) PPI	7	9	0	1 vaga remanejada para Cotista (renda <1,5) PPI
Cotista (renda <1,5) Outros	3	2	0	1 vaga remanejada para Cotista (renda <1,5) PPI 4 Vagas remanejada para ampla concorrência
Cotista (renda >1,5) PPI	7	2	0	3 vagas remanejadas para a ampla concorrência
Cotista (renda >1,5) Outros	3	0	0	1 vaga remanejada para Cotista (renda <1,5) PPI
Todas	40	40	8	

Fonte: criação própria, 2019.

Tabela 5 - Curso Técnico Integrado de Informática (Manhã / 2017.1)

Tipo de Vaga	Nº de Vagas disponíveis	Nº de classificados	Nº de remanejáveis	Possibilidades de movimento
Não cotista	18	18	99	Vagas preenchidas por ampla concorrência
Cotista (renda <1,5) PPI	6	8	17	Vagas preenchidas por Cotista (renda <1,5) PPI
Cotista (renda <1,5) Outros	3	3	18	Vagas preenchidas por Cotista (renda <1,5) Outros
Cotista (renda >1,5) PPI	6	4	0	2 vagas remanejadas para Cotista (renda <1,5) PPI

Cotista (renda >1,5) Outros	3	3	0	Vagas preenchidas por Cotista (renda >1,5) Outros
Todas	36	36	134	

Fonte: criação própria, 2019.

Analisando as tabelas, percebe-se que pelo menos em três das cinco (1, 3 e 4) houve movimento de remanejamento de vagas PPI para a ampla concorrência. Considerando que essa projeção não leva em conta as situações reais de pessoas classificadas que não ocuparam a vaga por algum motivo particular, provavelmente esse movimento ocorreu, na prática, com maior incidência.

É importante destacar também que foram analisadas as listagens de 2013 a 2017, estando dispostos como ilustração tabelas de 2014 a 2017, e foi observado que durante todo o período ocorre essa movimentação. Entretanto, parece diminuir nos últimos anos.

A partir da análise das tabelas, fica claro que vem ocorrendo a ocupação de vagas reservadas por candidatos não cotistas. Evidentemente tal situação ocorre pela ausência de candidatos cotistas nas listas de classificação. Considerando que a única forma de desclassificação de um candidato avaliado é zerar a prova, já que não há ponto de corte (nota mínima para classificação), podemos supor que realmente não há candidatos cotistas inscritos em quantidade suficiente para ocupar todas as vagas reservadas. No entanto, se 62,4% da população de Pernambuco é preta, parda ou índia, onde estão os cotistas? Ou, por que essa população não chega ao *Campus Garanhuns*?

Quando voltamos a atenção para a população remanescente quilombola, alvo desta pesquisa e também da política afirmativa de cotas, não é possível nem ao menos fazer essa análise. Dentro desse conjunto formado por Pretos, Pardos e Índios (PPI), contemplado pela Lei nº 12.711/12, não era possível, no caso do IFPE, refinar a análise, identificando, no ato da inscrição do candidato, a origem de cada um, muito menos se era remanescente quilombola e a qual comunidade pertencia. Também não eram coletados esses dados no momento da matrícula.

Essa ausência de informações dificultava, inclusive, a identificação e o acompanhamento por parte da assistência ao estudante para atuação em relação a permanência do aluno quilombola. Diante da situação, as únicas informações obtidas sobre a presença de estudantes quilombolas no *Campus Garanhuns* foram relacionadas ao Programa de Bolsa Permanência, política acessada por iniciativa do estudante ou por ter sido identificado em sala de aula por algum servidor e indicado a procurar o programa.

Tal relato nos conduz à percepção de que a ausência de uma política interna que acompanhe o acesso dessa comunidade à instituição, invisibiliza sua tímida presença no ambiente escolar, favorecendo sua desistência. Além, evidentemente, de naturalizar a não procura desses sujeitos pelos cursos ofertados. A seguir será apresentado um quadro, demonstrando a relação aluno quilombola com a política de assistência à permanência desse aluno na instituição analisada.

Tabela 6 - Estudantes atendidos pelo Programa Bolsa Permanência

Ano	Estudantes Quilombolas atendidos pelo Programa Bolsa Permanência
2013	00
2014	01
2015	05
2016	03
2017	01
2018	03

Fonte: dados informados pelo Serviço Social do Campus Garanhuns, 2018.

Conforme apresentado na tabela 7, os números sobre a presença de quilombolas no Campus Garanhuns são bastante reduzidos diante da quantidade de comunidades quilombolas que são circunvizinhas ao Campus. Além disso, não podemos dizer que representa a realidade de hoje, pois, além de ser um recorte apenas dos estudantes atendidos pelo Bolsa Permanência e não da totalidade de estudantes do Campus, alguns desses estudantes que ingressaram em anos anteriores acabaram desistindo do curso.

4.2 Da ação extensionista

Durante a aplicação da ação de extensão “interação temática” percebeu-se que a maioria dos estudantes do 9º ano não sabia nada sobre o IFPE. Alguns achavam que era uma escola particular, outros tinham ouvido falar, mas parecia algo muito distante da realidade deles. Além disso, todos os 11 estudantes que participaram da atividade não tinham conhecimento da existência da lei de cotas e não sabiam do que se tratava.

Dessa experiência ficou claro que a população quilombola, não tem tido acesso às informações sobre as políticas afirmativas vigentes, pois, se na escola, local considerado privilegiado do ponto de vista do acesso ao conhecimento e à cidadania, esses direitos não se fazem presentes, menos ainda em suas casas.

Como detalhado na metodologia e no Plano de Interação Temática, durante a primeira parte da atividade, exibimos pequenos vídeos sobre racismo, cotas étnico-raciais e posituação da imagem negra. Nesse momento, observou-se que todos os participantes estiveram muito atentos ao que estavam assistindo, como algo que realmente os interessava.

Após a exibição dos vídeos, quando da realização da roda de conversa, a partir das ilustrações escolhidas pelos estudantes, apesar da timidez geral, foi bastante presente a escolha por figuras que representavam a cultura “universal”, como smartphone, férias e hambúrguer, mas foi também bastante presente a escolha por figuras que representavam a cultura “local”, como mandioca, dança popular e festa do Castainho.

Pode-se remeter essas escolhas, do universal e do local, aos movimentos identitários pós-modernos, como vimos no referencial teórico deste trabalho, a partir dos pensamentos de Stuart Hall, Boaventura Santos, Paul Gilroy e Claudia Wasserman. Pois, ao mesmo tempo que os estudantes se entusiasmavam em falar sobre o smartphone, também reconheciam a importância da mandioca nos seus hábitos diários.

Percebeu-se ainda durante a atividade que o assunto que conseguiu angariar a participação de todos os estudantes foi o talento artístico deles, inclusive o fato do IFPE incentivar a arte e a cultura por meio de grupos de arte, bolsas e eventos; isso foi um fato que chamou a atenção deles e suscitou-lhes o desejo de conhecer a instituição. Nesse momento, apontavam os talentos uns dos outros, a maioria direcionado para música e dança, e mais uma vez, oscilavam entre expressões de distribuição de massa e expressões mais voltadas à cultura da população negra, como dança afro e rap.

Sobre essa diversidade de expressões, visualiza-se a ideia de Stuart Hall, já comentada, sobre a fantasia ocidental de que as culturas periféricas são tradicionais e fechadas. Isso ocorre porque o ocidente tende a “gostar” da imagem do puro e tradicional, o que não corresponde à realidade pós-moderna dessas populações, pois, segundo o autor, há evidências de que a globalização tem ocorrido em toda parte, porém em alguns lugares num ritmo mais lento e desigual.

A realização da “interação temática” deixou claro que havia o interesse por parte dos estudantes de acessar uma escola, pública e de qualidade, tanto que durante a visita ao Campus Garanhuns, segunda parte da atividade realizada com eles, dos 11 estudantes da

turma, 10 estiveram presentes. Segundo informação dos próprios colegas, a falta desse estudante à atividade, deu-se em função de encontrar-se adoentado no dia da visita.

No tocante à presença dos responsáveis pelos alunos, tivemos a companhia de dois parentes, um irmão e uma tia. Importante registrar que durante o caminho para o IFPE perguntamos porque os demais responsáveis não tinham ido, as respostas ocorridas foram: estavam desenvolvendo alguma atividade laboral, cuidando de irmãos pequenos e não quiseram ou não puderam comparecer.

Sobre a visita era visível o interesse dos estudantes por cada palavra dita e, principalmente, pelas experiências que vivenciaram nos laboratórios. Perceptivelmente, venciam a grande timidez e participavam das atividades propostas pelos técnicos de laboratório, monitor e professor. Ao passo que iam conhecendo os espaços já comentavam entre eles sobre qual curso gostariam de fazer.

Durante a visita também conversamos sobre o processo seletivo do IFPE (vestibular), detalhando sobre a forma de inscrição, isenção de taxa de inscrição e documentos necessários. Nesse momento, percebemos duas grandes dificuldades enfrentadas por aqueles sujeitos, ambas de ordem prática, a saber: 1) a grande quantidade de documentos que precisavam reunir para conseguir a isenção da taxa; 2) a falta de acesso à internet, única forma de efetivar as inscrições.

Na ocasião da visita, ainda não havia sido publicado o edital do vestibular, então decidimos tentar acionar a Comissão de Vestibulares e Concursos (CVEST) e a Reitoria do IFPE, a fim de propor um diálogo sobre o processo de inscrição e isenção de taxa. Analisando o edital anterior, de 2017, percebemos que as populações quilombolas e indígenas estavam sendo tratadas, sob o ponto de vista da exigência da documentação, pelo viés econômico, no entanto, a condição identitária era sobreposta à econômica, e, sendo a identidade adotada para efeitos de comprovação, o número de documentos necessários reduziria bastante.

A partir desse contato, a Reitora do IFPE convocou para uma reunião representantes da CVEST, Diretores dos Campi Garanhuns e Pesqueira (unidades com grande número de comunidades quilombolas e indígenas circunvizinhas) e da Pró Reitoria de Extensão (PROEXT). Desse diálogo, saíram apontamentos para a mudança dos critérios para o próximo edital, caso houvesse a concordância da Procuradoria Jurídica.

De fato, a mudança foi realizada e para o vestibular do IFPE 2019.1, os povos indígenas e quilombola poderiam acessar a isenção de taxa pelo critério étnico-racial. Essa movimentação ocorrida dentro da pesquisa e do projeto de extensão deixa evidenciar a

relação prática com as modalidades política e socialmente crítica da pesquisa-ação, conforme debatido na metodologia deste trabalho.

Esse movimento de mudança do edital minimizou o problema da documentação, mas ainda havia o impasse da falta de acesso à internet. Sobre essa situação, decidimos levar a equipe do projeto para a escola e lá realizarmos às inscrições dos interessados. Para tanto, foi necessário pedir autorização à CVEST para que a servidora vinculada ao projeto pudesse fazer o recebimento dos documentos exigidos para isenção de taxa. A autorização foi concedida e articulamos com a gestão da escola para nos receber e informar à turma para que os interessados levassem os documentos necessários.

Dos 11 estudantes do 9º ano, conseguimos realizar a inscrição de 7 deles. Dos demais, 2 não tinham documentos básicos, como certidão de nascimento e CPF, e outros 2 não quiseram se inscrever, pois achavam que não tinham condições de passar ou de estudar no IFPE e preferiam dar continuidade aos estudos em outra escola da rede estadual de educação.

Durante o processo de inscrição, deparamo-nos com uma nova situação em relação ao procedimento; tratava-se do formulário socioeconômico que deve ser preenchido durante a inscrição. No formulário havia uma pergunta sobre a religião do candidato, porém, em meio a muitas opções, não havia referência às religiões de matriz africana. Como havíamos distribuído uma cópia do formulário em papel para que os estudantes fossem preenchendo com caneta para facilitar na hora de passar para o formulário digital, o estudante já sabia que sua religião (candomblé) não estava contemplada e se demonstrou incomodado com o fato, porém afirmou que já estava acostumado com isso e pediu que marcasse a opção outros.

Assim como afirma Wasserman (2002, p. 97), ao longo da história negra no Brasil, a negação de subjetividades legitimou as identidades hegemônicas ocidentais, e essa negação pode ser compreendida como forma de “pilhagem política ou religiosa”. Esse movimento fica claro numa situação como essa do formulário do vestibular, onde encontramos 3 opções de catolicismo, por exemplo, e nenhuma para às religiões de matriz africana, historicamente invisibilizadas no nosso país. Assim como afirmou Bezerra e Rodrigues (2016, p. 72), “[...] o nosso racismo e intolerância à diferença religiosa, entre outras, se manifesta na negação.”

É importante relatar também que durante a realização do projeto de extensão e desta pesquisa na comunidade do Castainho, a notícia chegou até outras comunidades, como a Comunidade Quilombola do Angico, situada próximo a cidade de Bom Conselho. A Associação de Mulheres Quilombolas Rurais do Município de Bom Conselho entrou em contato com o nosso projeto, pois queriam saber se seria possível ir até uma escola localizada no município deles para realizar as atividades do projeto e fazer inscrições dos estudantes e

quilombolas das comunidades circunvizinhas (Angico, Amargoso, Escorrego, Flores e Lagoa Primeira).

A princípio explicamos que o projeto não tinha como ser realizado lá naquele momento, pois seria necessário realizar uma série de atividades que precisavam ser desenvolvidas ao longo do semestre, mas nos dispusemos a ir à escola, passar um dia inteiro realizando inscrições de estudantes que quisessem realizar a prova do IFPE. Nesse momento, a equipe do projeto conseguiu realizar 71 inscrições, para as diversas modalidades e cursos ofertados pelo Campus Garanhuns.

Situação semelhante também ocorreu na Terra Indígena Fulni-ô, localizada próximo à cidade de Águas Belas, pois lá o projeto de extensão se desenvolvia apenas com duas turmas de nonos anos, totalizando 32 estudantes. Entretanto, quando a equipe se dirigiu à comunidade para a realização das inscrições dessas turmas, a notícia se espalhou e apareceram muitas pessoas, estudantes de várias idades, querendo se inscrever para o vestibular do IFPE. Ao final, foram realizadas 96 inscrições para as diversas modalidades e cursos.

Essas situações, apesar de não estarem dentro das atividades e objetivos do projeto e desta pesquisa, foi de grande importância para evidenciar a existência dessas populações quilombolas, historicamente silenciadas. Eles estavam lá, ávidos de oportunidade e quando ocorreu a primeira brecha de oportunidade para acesso ao IFPE, mesmo sem saber detalhes sobre a instituição ou sobre os cursos ofertados, desejavam ter a oportunidade de avançar nos seus estudos e de acessar uma instituição de ensino de qualidade.

Podemos trazer à discussão a ideia de Anísio Teixeira (1994, p.51) sobre o processo seletivo da educação brasileira, onde esse desnivelamento entre quem pode ou consegue ter acesso a instituições públicas, gratuitas e de qualidade define quem será educado e quem estará “a serviço dos educados”.

Também se observa os níveis de exclusão impostos a população negra, pois como vimos o negro quilombola se acha mais distanciado ainda dos equipamentos públicos. De maneira que mesmo estando dentro do contexto da política afirmativa de cotas, ainda existem barreiras mais robustas a serem superadas até o acesso de fato dessa população às instituições federais de ensino.

Como já mencionado, uma das dificuldades presentes para utilização das cotas por essa comunidade é o deslocamento para a realização da prova. Mas, para além dessa dificuldade de logística, percebemos, nas falas dos estudantes que participaram do grupo focal, que existem elementos mais subjetivos que perpassam esse movimento de ir ao

encontro da prova, da seleção. São falas que evidenciam barreiras associadas a baixa autoestima, como essa fala de Maurício (2019), por exemplo: “Foi muito importante esse acompanhamento, principalmente de dizer que você vai conseguir, não desista, vibrar com a gente”.

Assim como coloca Paulo Freire (1987, p. 28), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, diante de tantas barreiras concretas e do discurso da incapacidade, torna-se mais difícil acreditar em si mesmo:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. [...] Dentro dos marcos concretos em que se fazem duais é natural que descreiam de si mesmos.

Com o transporte do IFPE garantido para levá-los aos locais de prova, uma candidata, dos sete inscritos, desistiu de fazer a prova. A estudante tinha, inclusive, emitido o seu RG, pois não o possuía até o momento da inscrição, mas no dia do vestibular desistiu de fazer a prova alegando que achava que não tinha condições de passar na seleção.

Após a divulgação do resultado final, foi percebida outra dificuldade, já comentada neste trabalho, como identificar os estudantes quilombolas aprovados no vestibular? Ocorre que o sistema de inscrições do vestibular do IFPE reunia em um único grupo os cotistas PPI, de maneira que não havia como identificar quem era negro ou indígena, menos ainda se era remanescente quilombola.

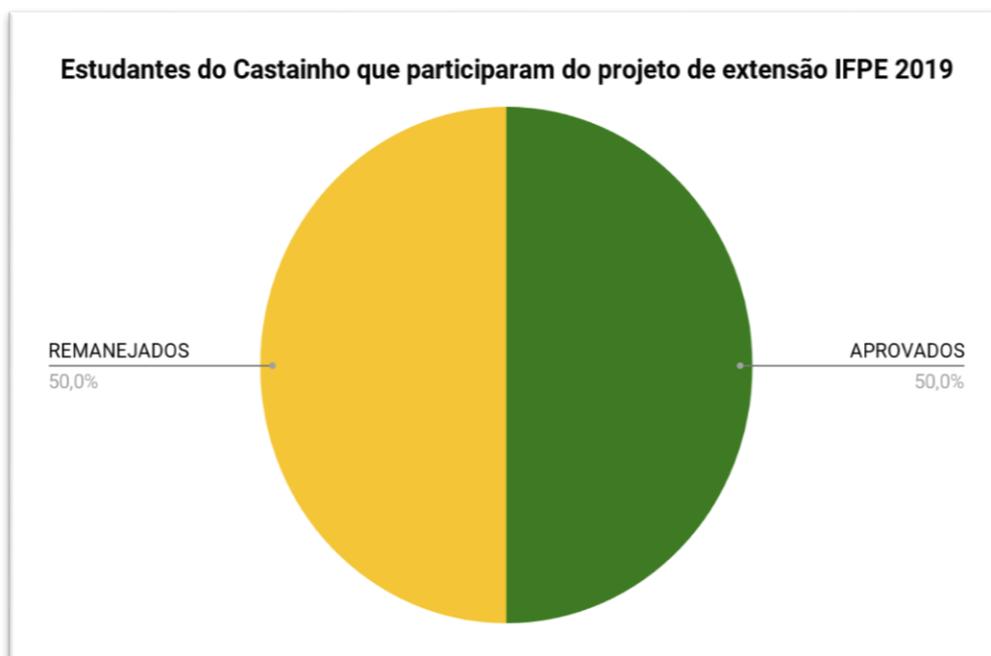
Essa ausência de filtro dificultava desde o estudo do público discente cotista do IFPE até o emprego da assistência estudantil e das políticas de permanência. A partir das provocações e discussões com a Reitoria e a Coordenação de Processos Seletivos do IFPE, tivemos notícias de mudanças em maio deste ano, comunicadas por meio do Ofício nº 22/2019¹⁸, da Coordenação de Processos Seletivos. De acordo com o documento, para o vestibular 2019.2, serão incluídos no sistema campos para indicação da população quilombola e indígena, com espaço para especificação da comunidade onde reside o candidato. Também serão incluídas como opções de religião, no formulário socioeconômico, religiões de matriz africana e religiões dos povos originários.

Após o período de matrículas conseguimos identificar que dos 6 estudantes que fizeram a prova, 3 passaram e hoje são alunos do IFPE, sendo 2 meninos e 1 menina. Além desses, 3 estudantes foram classificadas no remanejamento, porém perderam o prazo para

¹⁸ O documento pode ser visualizado como anexo a este trabalho.

realização da matrícula. Ou seja, da turma acompanhada pelo projeto houve um aproveitamento de 50%, em relação ao número de estudantes que fizeram a prova, e se consideradas as estudantes que ficaram no remanejamento, de aproximadamente 83%, conforme gráfico a seguir:

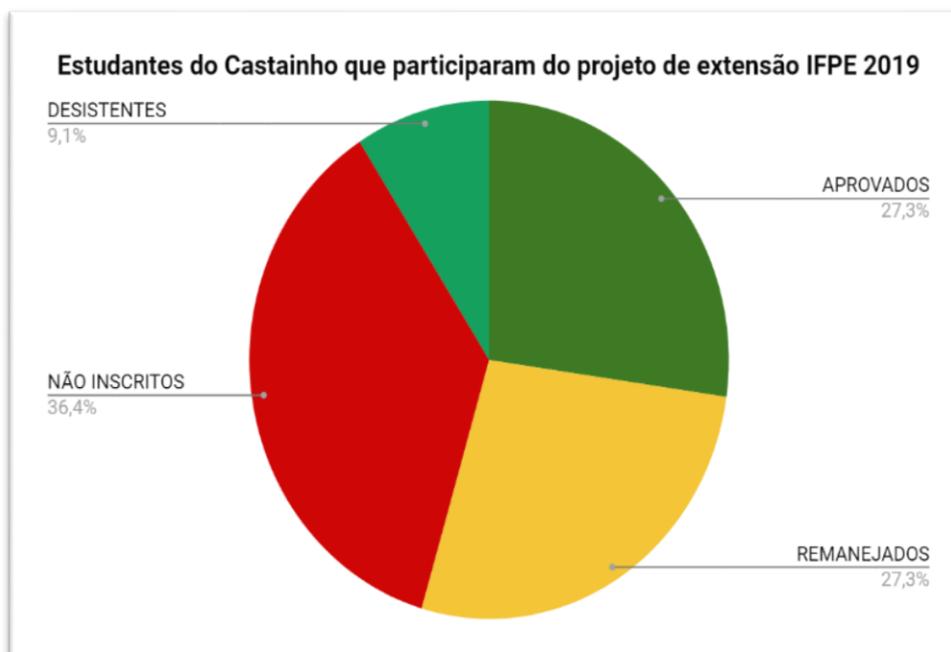
Gráfico 1 - Estudantes do Castainho aprovados no vestibular do IFPE



Fonte: construção da autora da pesquisa, 2019.

Se pensarmos no grupo que compunha o nono ano, totalizando 11 estudantes, então tivemos um aproveitamento de 27,3% de aprovados e matriculados. Se considerarmos também os estudantes que ficaram no remanejamento, sobe para 54,6% de aproveitamento, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 - estudantes 9º ano Castainho



Fonte: construção da autora da pesquisa, 2019.

Da análise dos números de aproveitamento, percebe-se que do início do movimento, com a apresentação do IFPE aos estudantes, até o primeiro dia de aula no IFPE são muitos obstáculos a serem vencidos para garantir o acesso. É necessário um acompanhamento de perto de todo o processo, inclusive da matrícula dos aprovados e remanejados, assim como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 - obstáculos enfrentados pelos estudantes quilombolas para conseguir acesso ao IFPE.

DIFICULDADE	DETALHAMENTO	POSSÍVEL SOLUÇÃO	SITUAÇÃO ATUAL
Transporte	Ausência de transporte das comunidades para Garanhuns no dia da prova do vestibular IFPE	<ul style="list-style-type: none"> Realização da prova de vestibular em escolas localizadas em comunidades quilombolas que tenham candidatos inscritos; disponibilização de transporte por parte dos municípios aos locais de prova. 	Discussão interna no IFPE sobre ampliação dos locais de prova, visando o atendimento de comunidades quilombolas e indígenas.
Informações limitadas em sistema de inscrição do vestibular IFPE	O sistema por meio do qual as inscrições dos candidatos ao vestibular do IFPE são realizadas não possui filtros para separação da população PPI e identificação das	<ul style="list-style-type: none"> Criação de filtros para separar candidatos pretos, pardos e índios, assim como registrar as comunidades às quais pertencem. 	A situação aparentemente foi resolvida pelo IFPE, conforme ofício disposto no Anexo B, porém é preciso averiguar eficácia

<p>Falta de documentos básicos de identificação</p>	<p>comunidades de origem, no caso de quilombolas e indígenas.</p> <p>A situação de vulnerabilidade das comunidades quilombolas é perceptível também na ausência de documentos como CPF, RG, certidão de nascimento, entre outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Atuação do Estado, por meio das instituições competentes, na garantia do direito básico de identificação; <ul style="list-style-type: none"> Exigência de documentos básicos, como CPF, para matrícula nas escolas da educação básica, desde a educação infantil. 	<p>desses novos filtros no próximo processo de seleção do IFPE.</p> <p>Muitos não possuem documentos e nem recursos (financeiros e de informação) para ir até a cidade de Garanhuns para emissão desses documentos.</p>
<p>Acesso à internet limitado</p>	<p>As inscrições do vestibular do IFPE apenas podem ser realizadas via internet, no entanto, quase nenhum desses estudantes tem acesso à internet em casa ou na escola. A internet das escolas normalmente fica resumida aos funcionários.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Instituir enquanto ação de inclusão do IFPE a realização de inscrições descentralizadas, enviando equipes até às comunidades tradicionais; realizar parcerias com secretarias de educação estadual e municipais para incentivar que os gestores das escolas orientem os alunos interessados em ingressar em instituições públicas federais de ensino. 	<p>Observam-se algumas ações esporádicas de descentralização das inscrições, como do projeto de extensão vinculado a esta pesquisa, por exemplo, porém ainda não foi identificada medida sistematicamente adotada.</p>
<p>Preconceito e baixa autoestima</p>	<p>Durante o estudo percebemos que a grande maioria dos estudantes quilombolas têm muitas dificuldades com relação às questões de identidade, decorrentes do histórico processo de preconceito, racismo, exclusão e estigma vivenciados por essas populações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> A efetiva aplicação nos currículos da educação básica da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e indígena"; Aproximação do IFPE com as escolas localizadas nessas comunidades, como uma opção de educação, buscando evidenciar as questões étnico-raciais por meio do produto construído a partir deste trabalho, intitulado "Interação Temática". 	<p>As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 são tentativas de incluir o debate sobre racismo e identidade nas escolas, mas no caso estudado, observamos que ainda há uma grande distância entre a norma e a realidade praticada.</p>
<p>Processo de matrícula pouco acessível</p>	<p>No caso estudado, tivemos 3 estudantes classificados no remanejamento, mas que perderam o prazo para matrícula. O processo ainda não atende a situação real de vida dessas populações, de dificuldade de acesso à</p>	<ul style="list-style-type: none"> Uma possibilidade seria criar uma comissão, ou grupo, dentro das atividades relacionadas ao vestibular do IFPE, para acompanhar esse processo inclusivo, 	<ul style="list-style-type: none"> Não foi observada ação específica.

	internet, documentos, transporte público, etc.	desde o contato com as escolas até a matrícula dos aprovados.	
Transporte escolar	Muitos estudantes alegaram que caso passassem no vestibular do IFPE não poderiam cursar, pois não há transporte público escolar disponível para levá-los diariamente até o IFPE.	<ul style="list-style-type: none"> ● Buscar efetivar acordos com as secretarias de educação municipais para que seja garantido o transporte desses estudantes diariamente até o IFPE. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Não foi observada ação específica.

Fonte: construção da autora da pesquisa, 2019.

Se analisarmos a representação de estudantes que conseguiram realizar a prova temos 50% de aproveitamento, o que se pode considerar um bom número de aprovados. Incluindo os estudantes que ficaram no remanejamento esse número aumenta para 83%. Essa observação é importante porque sugere que as barreiras de acesso às vagas reservadas estão mais no processo de conseguir chegar até a seleção e a matrícula, do que relacionadas com o rendimento desses estudantes.

4.3 Das trajetórias de vida

Para esta análise utilizaremos as situações observadas ao longo da aplicação do projeto de extensão e também o diálogo construído no GF, um período que compreende aproximadamente oito meses. Durante esse tempo em que estivemos em contato com a turma do 9º ano do Castainho, estivemos acompanhando os processos identitários e de construção de significados por esses estudantes, a partir da perspectiva do futuro escolar daquela comunidade.

Fazendo uso da metodologia desenvolvida por Tânia Zittoun, “trajetórias de vida”, conforme já dialogamos neste trabalho, vamos apresentar uma análise sobre as rupturas, transições e transformações na vida desses jovens ao longo dessa linha de tempo.

4.3.1 “A gente não fazia ideia que podia entrar aqui...” (MAURÍCIO, 2019)

A frase do estudante Maurício, apresenta uma ideia de passado e de futuro, uma sensação de transitoriedade em sua vida. E foi exatamente isso que foi percebido, o contato desses estudantes do Castainho com o projeto de extensão do IFPE trouxe momentos de rupturas na vida deles, que a cada fase se deparavam com novas rupturas e bifurcações.

De modo geral, para os estudantes do 9º ano do Castainho, esse já é um momento de ruptura, pois, como lá não tem escola de nível médio, ao final do ano precisam ir para outra escola na cidade de Garanhuns para dar continuidade aos estudos, ou ainda, desistir de estudar, situação que também acontece por lá.

Com a chegada do projeto de extensão, esse momento de ruptura se tornou mais patente para os estudantes, pois o IFPE se apresentou como uma opção concreta de destino para continuação dos estudos. No entanto, não era só isso, era como se essa ruptura viesse repleta de outras rupturas e bifurcações por dentro, como por exemplo, pensar sobre a negritude, o racismo e o sistema de cotas.

Assim, da chegada do projeto a turma deles até a realização da prova foi um processo intenso de ajustamento às novas circunstâncias. Esse processo se apresentou cheio de ambivalências e, certamente, ao final foram operadas muitas mudanças sociais e culturais. Esses jovens precisaram mergulhar nas condições associadas às subjetividades, como estigmas e formas de resistência e superação.

O estudante Antônio (2019) comentou: “as pessoas diziam que a gente não iria passar”, enquanto Maurício (2019) pensava “eu imaginava como uma coisa super difícil chegar aqui”. E de onde vinham essas crenças? Por que os estudantes do Castainho não conseguiriam ser estudantes do IFPE? Nesse momento, os estudantes se depararam com grandes ambivalências, pois esse momento de ruptura trouxe para eles a oportunidade de pensar sobre essa “verdade” que pairava absoluta e os distanciavam da possibilidade de estudarem no IFPE. De acordo com Zittoun (2011), a ambivalência emerge da necessidade de significar novas experiências. É justamente a contradição que promove a transição, a busca pela novidade.

Para Zittoun (2007), essas transições interligam três tipos de processos: identitários, de aprendizagem e de construção de significados. Esses estudantes viviam tudo isso, estavam a pensar e exercer sua identidade enquanto remanescentes quilombolas, aprendiam sobre e

como acessar políticas afirmativas e construía novos significados para suas perspectivas de futuro.

Esse movimento apontado por Tânia Zittoun, de construção de novos significados, ficou bastante evidente nas falas dos estudantes sobre a segunda parte da interação temática, que compreendia a visita ao IFPE. Para o estudante Antônio (2019), a visita mudou a “verdade” que o distanciava do IFPE:

A visita mudou a minha forma de pensar, só de a gente chegar e ser bem recebido, encontrar pessoas super legais, tocar um forrozinho no laboratório de música, já vi que era uma escola diferente. E já comecei a achar que era possível a partir daí.

Maurício (2019) também comentou sobre a surpresa que teve durante a visita ao IFPE: “Quando eu vi os laboratórios fiquei pensando, caramba, é assim o ensino aqui?! Nunca imaginava que fosse assim...é muito diferente.”

Já na fala de Mikelane (2019), ficou bem visível o conflito da ambivalência; ali se apresentavam dois set’s: “Depois da visita eu vi que nenhuma outra escola do estado ou município oferece o que o IFPE oferece e resolvi fazer a prova, mas eu achava desde o começo, quando vocês foram lá, que eu não ia passar”. Zittoun (2011) chama de set’s conjuntos semióticos de signos, sentimentos e ações, e coloca que normalmente tendemos a preferir aqueles set’s já conhecidos. No caso de Mikelane, percebemos na fala dois set’s, um já comum no seu contexto sociocultural, “não vai passar”, e o outro se apresentou como o diferente, “uma escola que oferece o que as outras não oferecem”. Mikelane acabou optando em se arriscar ao diferente e fez a prova do vestibular.

4.3.2 “Antes eu achava muito impossível, depois que entrei eu passei a acreditar que eu posso conseguir o que quero” (MIKELANE, 2019)

De acordo com Zittoun (2007), esses processos de transição vão acomodando e reposicionando situações e significados nos contextos profissional, familiar, interpessoal e intrapessoal. Assim, o fato de alguns desses estudantes terem conseguido realizar a prova e passar a estudar no IFPE certamente provocou novas acomodações no contexto sociocultural deles, tanto para os que passaram no vestibular do IFPE, quanto para os que não passaram, e ainda, para os que não fizeram a prova.

Segundo os estudos de Zittoun, esses momentos de ambivalências associados às novas experiências trazem consigo quatro importantes características: causam desestabilidade, necessidade de compartilhar socialmente, necessidade de agir e necessidade de tomar decisões.

A “Interação temática”, sobretudo após a visita ao IFPE, fertilizou o ambiente deles para que, a partir dessas rupturas, fossem iniciadas as transições, vejamos a fala de Maurício (2019): “Desde que vocês foram lá na nossa escola eu já fiquei querendo vir estudar aqui, mas depois da visita me estimulou mais ainda”. Podemos ponderar que o contato com o projeto de extensão ampliou as possibilidades de futuro desses estudantes, o que antes era uma ruptura seguida de bifurcação, com dois caminhos, estudar em uma escola estadual em Garanhuns ou parar de estudar, passou a apresentar outras oportunidades, estudar no IFPE, fazer um curso técnico, ser pesquisador ou extensionista, etc.

Em meio a esse movimento, a política de cotas aparece como uma espécie de ponte que os leva a essa nova realidade, que permitiu que a transição se operasse para a experiência escolhida. A seguir expomos falas dos 3 estudantes aprovados sobre o que representou a cota para eles nesse processo:

Eu penso que nós só estamos aqui por conta das cotas, porque a prova tem um nível muito elevado para o que estudamos na escola pública. (Maurício, 2019)

Às cotas tem uma importância muito grande. Quem estuda em escolas municipais como nós é muito difícil ter o conhecimento que tem quem estuda num Colégio quinze de Novembro, Santa Sofia, etc. Então, nós estamos aqui porque existem as cotas. (Antônio, 2019)

A minha média foi bem abaixo da nota deles dois, tenho certeza que não estaria aqui se não fossem às cotas. (Mikelane, 2019)

Nesse contexto em que os estudantes passaram e ainda continuarão a passar pelos próximos anos, onde estigmas estão sendo quebrados e operam-se transições para novas realidades e significados, percebemos que a experiência vivida por eles tem trazido um adubo de autoestima. A fala de um candidato aprovado (Antônio, 2019) corrobora com esse entendimento, quando este afirma: “Acho que sendo cotista ou não estamos tendo o mesmo ensino, todos assistem às mesmas aulas, então me acho igual aos outros”.

De acordo com Zittoun (2009), esse movimento de gerar novos posicionamentos gera também transições intersubjetivas, não apenas sociais e interpessoais. Percebemos isso nas falas dos estudantes sobre o que sentiram no dia da prova do vestibular, havia uma relação direta com a forma como se viam:

Acho importante voltar ao começo né, porque somos quilombolas somos incapazes de entrar? Não. Na hora da prova eu ficava pensando, o pessoal do projeto é tão legal, a escola é muito boa e essa prova difícil desse jeito, mas eu tenho que passar, eu vou passar. (Antônio, 2019)

A gente se sentiu melhor quando vimos vocês, deu uma levantada na autoestima, a gente dizia eles falaram que a gente vai conseguir, então acho que vamos conseguir mesmo. (Maurício, 2019)

É importante trazer a essa análise, inclusive, o fato de apenas os estudantes aprovados terem aceitado participar do GF, pois a presença dos que não passaram ou não fizeram a prova iria nos permitir trazer a fala dessas trajetórias que, após essas rupturas, foram se acomodando para o lado oposto.

Entretanto, também é tão importante quanto, lembrar que o fato de hoje existirem estudantes do Castainho no IFPE mudou irreversivelmente a referência de possibilidades pós 9º ano, assim como certamente mudaram algumas programações socioculturais de todos os outros estudantes que participaram do projeto e puderam minimamente experimentar uma realidade diferente. Além disto, passaram a ter conhecimento sobre o IFPE Campus Garanhuns, como espaço público de direito, ao mesmo tempo em que acreditaram que a qualquer tempo esse espaço poderá ser ocupado por eles, já que “educação não é privilégio” (TEIXEIRA, 1994). A fala de Antônio (2019) nos traz essa promessa: “Hoje somos 5 alunos¹⁹ quilombolas no IFPE. Nós somos capazes sim, quilombolas e indígenas! ”.

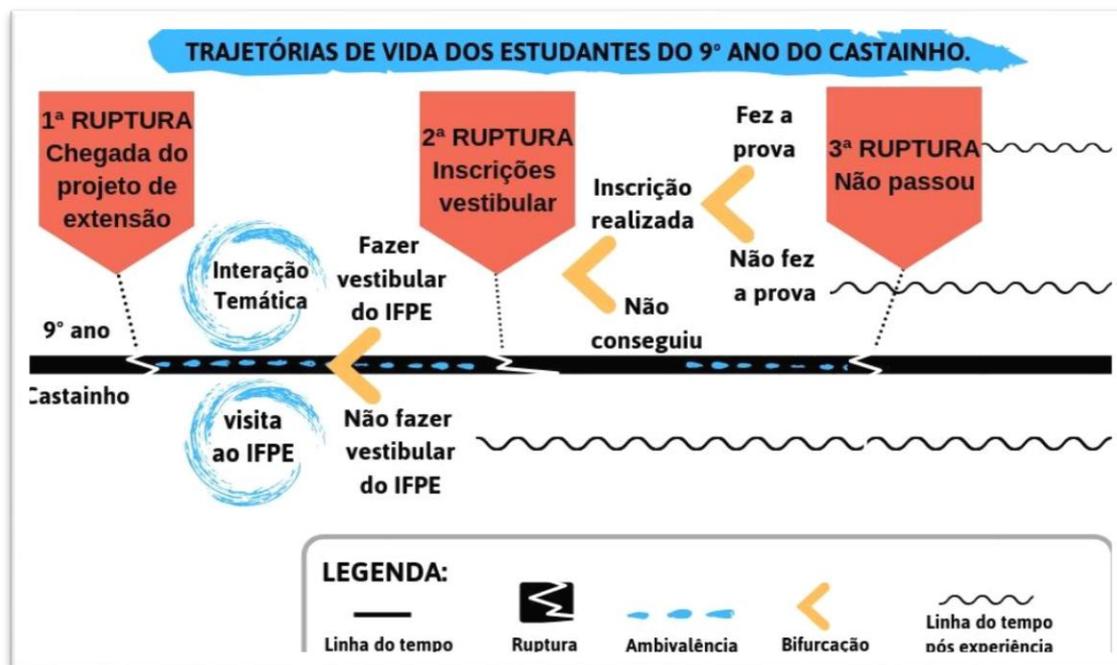
4.3.3 Rupturas, bifurcações e transições

Ao longo da linha do tempo em que estivemos vivendo essa experiência de extensão junto aos estudantes do Castainho, foi possível perceber alguns dos muitos ajustamentos realizados em meio a esses movimentos de rupturas e transições. Por meio desse olhar sobre as trajetórias de vida desses adolescentes, foram percebidas algumas inquietações que se desenvolvem tanto pelas mudanças quanto pelas continuidades da vida.

Para uma visão mais panorâmica desses principais movimentos fizemos uma ilustração que demonstra a trajetória de vida dos estudantes do 9º ano do Castainho:

¹⁹ Antônio contabiliza cinco porque também passou um estudante da comunidade quilombola de Angico, também referida aqui, além de um outro estudante do Castainho que ingressou ao IFPE em anos anteriores.

Figura 5 - trajetórias de vida dos estudantes do 9º ano do Castainho



Fonte: criação da autora da pesquisa, 2019.

Na figura 5, observamos que a primeira ruptura visível se dá com o início do projeto de extensão, pois a nova experiência provoca um rompimento na ideia de que não há outra alternativa para os estudantes do Castainho, após o 9º ano, diferente de ir estudar em uma escola estadual na cidade de Garanhuns ou parar de estudar. A possibilidade de ir para o IFPE, atrelada a uma série de questões socioculturais, como racismo e cotas étnico-raciais, abriu um espaço movimentado de ambivalências e bifurcações.

A ilustração ajudou a perceber que entre conhecer as instituições federais de ensino e o sistema de cotas até a realização da prova do vestibular existe um longo e sinuoso caminho, que tem dificultado o acesso da população quilombola a estas instituições, mesmo com a existência da ação afirmativa de cotas.

Essas trajetórias nos mostraram que ainda existem muitos entraves nas entrelinhas, de maneira que para que a política de cotas seja efetiva também para a população remanescente quilombola, faz-se necessário um movimento mais denso e cuidadoso na aproximação das instituições, é preciso interagir para transformar os percalços em degraus. O ato normativo é de significativa relevância, mas sem a deflagração de outras ações de ordem prática, o processo não se garante totalmente, há questões estabelecidas no entorno das identidades que precisam ser acessadas para que a intenção da inclusão se transforme em ação.

A força associada entre a pesquisa e a extensão, presentes neste trabalho, dentre tantos outros achados, deixaram-nos a forte impressão de que cada microrregião, cada comunidade, cada microssociedade, cada grupo, tem suas particularidades próprias que devem ser consideradas e visibilizadas, num movimento contra hegemônico que dilui o entendimento perverso da homogeneização. Nessa perspectiva, os Institutos Federais podem e devem ser essa ponte, assim como foi o IFPE para Mikelane e Antônio:

Quando eu vi que eu tinha passado, que tanta gente fez e não passou e eu passei, eu fiquei muito feliz. (Mikelane, 2019)

Como aluno é gratificante poder desfrutar do que o IFPE oferece. (Antônio, 2019)

A emoção dessa caminhada também nos ensinou que chegar perto, caminhar junto até a porta de acesso das instituições é uma regra indispensável para garantir a eficácia desse processo de inclusão e cidadania. Cabe aos que estão dentro cuidar dos que ainda não entraram, zelar para que continuem, trabalhar para que sejam parte integrante da dinâmica escolar. Assim sendo, além de outros e outras, muitos negros e negras quilombolas poderão sentir o que Mikelane e Antônio experimentaram, na descoberta de que, nas suas trajetórias de vida, podem ocupar o que é seu por direito, a escola pública, gratuita e de qualidade.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A construção e aplicação dos produtos desenvolvidos foram realizadas parte na Escola Virgília Garcia Beça, localizada na Comunidade Remanescente Quilombola (CRQ) do Castainho, Zona Rural de Garanhuns/PE, no Campus Garanhuns do IFPE e nos locais de prova do vestibular do IFPE 2019, em Garanhuns. As atividades foram direcionadas a única turma de 9º ano da única escola da Comunidade do Castainho, formada por 11 (onze) estudantes com idades entre 13 e 15 anos. A escolha da turma se deu por conta da possibilidade desses estudantes participarem do processo seletivo do IFPE (vestibular), enquanto cotistas, utilizando o estrato étnico-racial da lei de cotas (Lei nº. 12.711/12), podendo ingressarem no IFPE para cursar o Ensino Médio Integrado.

Para a aplicação da pesquisa proposta, foram desenvolvidos dois produtos educacionais vinculados à tipologia estabelecida pela área de Ensino, sendo: 1) Atividades de Extensão²⁰, entendida como ciclos de rodas de diálogos e visitas da comunidade ao IFPE, denominadas: “Interação Temática”; 2) Mídias Educacionais, referente à produção de um vídeo de curta metragem, que traz narrativas de dois personagens representativos da Comunidade do Castainho e jovens envolvidos no processo da pesquisa. O vídeo contextualiza, a partir de relatos que revelam a dinâmica histórica e cultural da comunidade, os aspectos que facilitam e dificultam o acesso da referida comunidade à escola.

O primeiro produto, denominado “Interação Temática”, apresentado no apêndice A, tem o objetivo de criar um modelo de interação que provoque a aproximação dos Institutos Federais (IFs) às populações quilombolas, de forma que os estudantes dessas comunidades possam vislumbrar a instituição como um espaço acolhedor à diversidade de oferta de oportunidades para inserção educacional, na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica.

O segundo produto trata-se de um vídeo de curta metragem, intitulado “Trajetórias de vida: (des)caminhos da escola”, apresentado no apêndice B, que pretende explicitar a trajetória de vida desses estudantes quilombolas, evidenciando o contexto sociocultural em que estão inseridos, às dificuldades e movimentos de resistência da comunidade do Castainho.

²⁰ Projeto de extensão, aprovado pelo Programa de Incentivo de Bolsas de Extensão (PIBEX) do IFPE, intitulado “Intervenção temática acerca de questões étnico-raciais em comunidades indígenas e quilombolas de Garanhuns-PE: dialogando com a ação afirmativa de cotas a partir da Lei Nº. 12.711/2012”

De modo geral, os produtos buscam auxiliar no entendimento da necessidade de aproximação, e de como fazê-la, entre as instituições federais de ensino, aplicadoras da lei de cotas nº 12.711/12, e a população alvo da política afirmativa.

6 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

A partir da investigação realizada foi possível estabelecer um diálogo entre as questões relacionadas à educação brasileira, formação das identidades e aplicação de políticas públicas de afirmação étnico-racial. Essa visão ampliada, articulando políticas governamentais, trajetórias dos movimentos sociais e valores de formação das identidades, clarificou e ajudou a explicar os inúmeros entraves existentes entre a promulgação da Lei de Cotas até sua efetiva concretização na vida das pessoas envolvidas.

Foi possível verificar, por meio da análise documental, que, a partir da constituição de 1988, o Estado brasileiro cria um sistema de proteção das populações negras e quilombolas, com previsão de garantia de território e dos modos de viver e criar, além da presença da igualdade material explicitada em vários princípios constitucionais.

No entanto, a prática extensionista nos mostrou que os preceitos da constituição cidadã não foram suficientes para convencer uma nação da situação desigual em que estão postos negros e quilombolas. O déficit histórico da população negra em relação aos equipamentos e políticas públicas no Brasil, denunciado veemente pelos movimentos sociais e intelectuais, como vimos neste trabalho, não foi suficiente para que ações afirmativas amparadas constitucionalmente pudessem ser bem recebidas pelas instâncias de poder.

A grande resistência, de vários setores da nossa sociedade, especialmente os mais conservadores, empregada contra as políticas de promoção racial, principalmente as de ação afirmativa, mostram-nos que ainda existe uma elite empenhada em não dividir privilégios, buscando justificativas que se apoiam na igualdade formal e na suposta “vulnerabilidade” da auto identificação enquanto negro.

Diante desse contexto, percebemos que a existência da Lei de Cotas, em meio a uma sociedade racializada e preconceituosa como a nossa, é um grande avanço. Em junho deste ano, o jornal eletrônico “Valor Econômico” divulgou um estudo inédito²¹ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que afirma que “a Lei de Cotas ampliou em 39% a presença de estudantes pretos, pardos e indígenas vindos de escolas públicas nas instituições federais de ensino superior, entre 2012 e 2016”. O estudo mostra ainda que houve “um aumento de participação para todos os grupos contemplados pela Lei de Cotas, mas pretos, pardos e indígenas de escolas públicas foram os mais

²¹ Reportagem disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/6299195/cotas-raciais-foram-mais-efetivas-do-que-por-renda-afirma-estudo>>. Acesso em: junho de 2019.

beneficiados entre 2012 e 2016”. A reportagem ainda fala que o estudo percebeu alguns problemas na lei e que aponta algumas possibilidades de melhoria.

Diante das escassas avaliações sobre a eficácia da Lei de cotas, esses estudos são de grande importância. Na nossa análise documental, realizada a partir das listas classificatórias do vestibular do IFPE, foi percebido que vem ocorrendo a ocupação de vagas reservadas para cotistas PPI por candidatos não cotistas. A situação ocorre pela ausência de candidatos cotistas nas listas de classificação. Ora, se temos uma população jovem majoritariamente negra, teoricamente, não haveria motivos para essa ausência.

Na nossa prática extensionista com a comunidade quilombola do Castainho, por meio da qual desenvolvemos esta pesquisa, encontramos alguns percalços que têm separado essa população negra das IFEs, como o IFPE. Como demonstrado ao longo deste trabalho, entre a existência da ação afirmativa de cotas até a ida do estudante quilombola ao local de provas para prestar o vestibular, existe um longo e sinuoso caminho. São dificuldades que perpassam pela logística, como a ausência de transportes, pela falta de documentos básicos de identificação, como certidão de nascimento e CPF, até situações de preconceitos, envolvendo estigmas e baixa autoestima.

No caso da população quilombola, essa realidade de escassez de direitos e acesso a serviços públicos é mais explícita ainda. A invisibilidade dessas populações foi constatada nos próprios documentos institucionais, como vimos neste trabalho, como por exemplo não serem considerados no processo de isenção de taxa de inscrição no vestibular ou de não serem identificados no ato da inscrição e da matrícula. Essa invisibilidade tem consequências práticas, como a dificuldade de identificação dos estudantes quilombolas matriculados para acompanhamento dos programas de permanência destinados a estas populações, por exemplo.

Diante dos resultados desta pesquisa, tivemos a constatação de que apenas a Lei de Cotas não é suficiente para incluir de fato a população quilombola nas nossas Instituições Federais de Ensino, é necessário articular a essa política uma série de outras políticas de promoção da igualdade racial, para que tenhamos a participação de quilombolas nesses espaços privilegiados de saber, pois as dificuldades que os separam vão muito além do desconhecimento da Lei de Cotas, são abismos sociais em meio a um contexto cultural e identitário colonizador e excludente.

Nesse contexto, o poder público, por meio de suas instituições de ensino, precisa provocar esse caminho contra hegemônico, precisa ser ponte, real e efetivo. Como vimos ao longo dessa pesquisa, e também se percebe, claramente, no produto vídeo educativo, que a

escola tem um papel fundamental na comunidade quilombola. O espaço escolar é alargado para ser o local de “reunião”, de fortalecimento da coletividade. Assim, é inadmissível que as escolas das comunidades quilombolas sejam geridas e majoritariamente composta por professores não quilombolas, em um movimento de perpetuação da colonização e de exclusão do quilombola em sua própria escola. Mais danoso ainda, é não garantir o direito mínimo dessas comunidades de estudarem em seus territórios, exceto quando optarem por outros espaços, num movimento de liberdade e não de opressão.

Para que sejam verdadeiras pontes, essas instituições públicas, como os Institutos Federais, precisam assumir políticas de promoção da igualdade racial mais incisivas. As ações afirmativas precisam ser repensadas, não quanto à disposição legal, mas quanto a aplicabilidade. Durante esse estudo, percebemos que a aproximação precisa acontecer de forma sensível e comprometida, pois não trata de uma população vulnerável, “apenas”, mas de uma população fragilizada, marcada pela violência da escravidão, quase sempre não ressignificada.

Nessa perspectiva, no contexto conflituoso das comunidades remanescentes quilombolas, é de grande importância a reflexão sobre as subjetividades que confluem para a construção da resiliência, ou a falta dela. Por esse motivo, gostaria de registrar nas linhas finais desse trabalho que muito ainda não foi dito, mas foi observado e absorvido de forma irreparável. Por tanto, para além dos limites acadêmicos que nos propomos, muitas são as necessidades e ângulos a serem estudados e visibilizados sobre esse processo de inclusão dos negros e negras na escola brasileira.

Por fim, considero significativo ressaltar que a minha escolha pela temática tem uma intenção política em contribuir para que o espaço escolar seja de todos. Que a escola seja sinônimo de território diverso, e que os negros e negras remanescentes quilombolas possam ser parte dessa diversidade, da forma como entenderem que deve ser, respeitando os contextos de cada comunidade. Assim também, com relação ao aporte metodológico, quando da indissociabilidade entre pesquisa e extensão, buscando demarcar a posição da ciência enquanto instrumento transformador da realidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Rev. Sociol. Polit.** vol.24 no.57 Curitiba Mar. 2016. pp. 113-126. ISSN 1678-9873.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos.** Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ARRUTI, José Maurício. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 75-110.
- BARBOUR, R.S.; KITZINGER, J. **Developing focus group research.** London: Sage, 1999.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 169, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2.
- _____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BEZERRA, Edvania Kehrlé; RODRIGUES, Francilene dos Santos. Da invisibilidade à visibilidade negativa das religiões de matriz africana na televisão brasileira. **Revista Interfaces científicas - Humanas e Sociais.** Aracaju: V.5, N.2, p. 67 – 80, 2016. E-ISSN 2316-3801
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2010.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações étnicas e raciais.** São Paulo: Selo Negro, 2000.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** São Paulo: Ed. Moderna, 1980.
- CICONELLO, Alexandre. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. In: **From Poverty to Power: How ActiveCitizens and Effective States Can Change the World.** Oxfam International: 2008, pp. 1-14.

Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 03., 2001, Durban, África do sul.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FIORASO, Carmelo; VIEGAS, Daniel; MELO, Marluce. **Castainho: contando a história**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Edart, 1977.

_____. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Centauro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2001.

GERHARDT, T. *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana e SILVEIRA, Denise (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GOMES, Ângela de Castro. **A escola republicana: entre luzes e sombras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, a. 38, n. 151, p. 129 - 152, jul./set. 2001.

_____. **Ação afirmativa: aspectos jurídicos**. São Paulo: Peirópolis: ABONG, 2002.

GUARNIERI, Fernanda Vieira and MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicol. Soc.** [online]. 2007, vol.19, n.2, pp. 70-78. ISSN 1807-0310.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo e SANSONE, Lívio (orgs.). **Raça**. Novas perspectivas Antropológicas. 2ª Ed. Salvador: ABA: EDFPBA, 2008, pp. 63-82.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LAGE, A. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

MONTEIRO, Anita Maria Queiroz. **Castanho: um bairro rural de negros.** Recife: Massangana, 1985.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 18/2012. 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.

_____. Portaria MEC nº 09/2017. Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências.

MOORE, Carlos Wedderburn. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade,** 2007. Disponível em: <<http://www.ineafro.org.br/10afroemfoco/MooreRacismoatravesdahistoria.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto de 2016.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU, 1974.

OLIVEIRA, Luiz de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Revista Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, abril. 2010.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** São Paulo: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso.** Campinas: UNICAMP, 1988.

PINTO, João Bosco Guedes. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação.** Textos selecionados e apresentados por Laura Susana Duque-Arazola e Michel Jean Marie Thiollent (Orgs.). Belém: UFPA, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

PIZZOL, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Rev. Econ. Sociol. Rural,** Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. **Ação afirmativa:** o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica, Revista Trimestral de Direito Público. n. 15/85. Brasília: 1996.

RODRIGUES, Francilene dos Santos. **Nacionalidade no Pensamento Social Venezuelano e Brasileiro e o Lugar Guayana.** 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – UNB, Brasília, 2007.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas.** Santa Catarina: Miolo Editora, 2012.

SANTIAGO, N. E. A.; NORBERTO, A. P.; RODRIGUES, S. M. C. **O direito à inclusão:** implantação de políticas de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras. Revista Pensar, 2008, v. 13(1), 136-147.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Jucélio Teles dos. Introdução. In: SANTOS, Jucélio Teles dos (Org.). **Cotas nas Universidades.** Salvador: CEAO, 2012, pp. 09-15.

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

SILVA, Kalina Vanderley; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2006.

SILVÉRIO, Valter Robério. O papel da ação afirmativa em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, P.; SILVÉRIO, V. (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Inep/MEC, 2003. p. 57-72.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas:** uma revisão da literatura. Sociologias [online]. 2006, n.16, pp. 20-45. ISSN 1517-4522.

SOUZA, Vânia R. Fialho. **Lauda antropológico do Castainho.** Projeto Quilombos - Terra de Preto, Convênio E 132/96 SE, 1997.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TORRES, Vanessa Cavalcanti de. **Trajetória de vida de jovens índios Xukuru do Ororubá: pertencimento à etnia e projeto para o futuro.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 207. 2018.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 19 [3]: 777-796, 2009

TRIPP, David. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

WASSERMAN, Claudia. Problemas teóricos que envolvem a questão da identidade coletiva e a formação de novas identidades. **Semina: Ciências Humanas e Sociais**, Londrina, v. 23, p. 93-100, set. 2002.

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

VIDAL, Diana Gonçalves. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:** questões para debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, P.; SILVÉRIO, V. (Org.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep/MEC, 2003. p. 83-97.

ZITTOUN, T. **Symbolic resources and responsibility in transitions.** *Young Nordic Journal of Young Research* 15, v. 2, 2007, p.193-211.

ZITTOUN, Tânia; STANKOVIĆ, Biljana; BAUCA, Aleksandar. **Uses of Symbolic Resources in Youth:** moving from qualitative to quantitative approach. *Psiholojija*, Beograd, v. 42, n. 4, p. 437-457, 2009.

ZITTOUN, T.; AVELING, E.; GILLESPIE, A.; CORNISH, F. **People in transition in worlds in transition: The ambivalence in the transition to Womanhood During World war II.** Charlotte, NY: Information Age Publishing. 2011.

APÊNDICE A – INTERAÇÃO TEMÁTICA

Link de acesso ao produto na **Plataforma EDUCAPES**:

< <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553067> >

Edvania Kehrle Bezerra



Foto: Érika Farglino.

INTERAÇÃO TEMÁTICA

Uma experiência extensionista de aproximação do IFPE à Comunidade Quilombola do Castainho

Diálogos sobre
a Lei de Cotas
nº 12.711/12

Imagem: jovens de Comunidades Quilombolas, alunos do IFPE, incluídos a partir da Lei de Cotas em 2019.



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

EDVANIA KEHRLE BEZERRA

INTERAÇÃO TEMÁTICA

Orientadora: Professora Doutora Bernardina Araújo

Olinda - PE



Ficha catalográfica



Sumário:

Apresentação	05
Aplicação do produto	06
Roteiro para aplicação da 1ª parte	07
Roteiro para aplicação da 2ª parte	09
Plano de Interação Temática	12

INTERAÇÃO TEMÁTICA

Apresentação:

O produto educacional desenvolvido foi chamado de "Interação Temática" e trata-se de uma atividade de extensão, entendida como ciclos de rodas de diálogos e visitas da comunidade quilombola ao IFPE.

A construção e aplicação do produto desenvolvido foi realizada parte na Escola Virgília Garcia Beça, localizada na Comunidade Remanescente Quilombola do Castainho, Zona Rural de Garanhuns/PE, no Campus Garanhuns do IFPE e nos locais de prova do vestibular do IFPE 2019, em Garanhuns. A atividade foi direcionada a única turma de 9º ano da única escola da Comunidade do Castainho, formada por 11 (onze) estudantes, com idades entre 13 e 15 anos. A escolha da turma se deu por conta da possibilidade desses estudantes participarem do processo seletivo do IFPE (vestibular), enquanto cotistas, utilizando o estrato étnico-racial da lei de cotas (Lei nº. 12.711/12), podendo ingressarem no IFPE para cursar o Ensino Médio Integrado.

O objetivo desse produto é ser uma possibilidade de caminho de interação que provoque a aproximação dos Institutos Federais (IFs) às populações quilombolas, de forma que os estudantes dessas comunidades possam vislumbrar a instituição como um espaço acolhedor à diversidade e de oferta de oportunidades para inserção educacional, na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica.

Da experiência realizada, é importante ressaltar que dos 11 estudantes, 7 se inscreveram no vestibular do IFPE, desses, 6 fizeram a prova. Três estudantes passaram e já estão matriculados (2 meninos e 1 menina), os outros 3 foram classificados no remanejamento, porém perderam o prazo para efetuar a matrícula.

Considerando a proximidade dos processos históricos que vivenciaram as populações quilombolas e indígenas no Brasil, acreditamos que essa experiência possa também ser desenvolvida nos mesmos moldes em comunidades indígenas.

Aplicação do produto:

A testagem do produto, “Interação Temática”, se deu no segundo semestre de 2018 e aconteceu na turma do 9º ano da Escola Virgília Garcia Beça, localizada na Comunidade Remanescente Quilombola (CRQ) do Castainho, como parte integrante das atividades desenvolvidas no projeto de extensão intitulado “Intervenção Temática acerca de questões étnico-raciais em comunidades indígenas e quilombolas de Garanhuns-PE: dialogando com a ação afirmativa de cotas a partir da Lei Nº. 12.711/2012”, vinculado ao Programa Institucional para Concessão de Bolsas de Extensão (PIBEX) 2018 do IFPE, coordenado por mim, composto, também, por estudantes (bolsistas e voluntários) e professores colaboradores.

A partir do projeto de extensão foram estabelecidos os primeiros contatos com a gestão da Escola Virgília Garcia Beça, nessa ocasião, agendou-se o momento da aplicação da “Interação Temática”, ocorrida entre os meses de agosto e setembro de 2018.



Interação Temática (9º ano - Castainho)

Para a realização da “Interação Temática” foi construído um “Plano de Interação” (apresentado a seguir), direcionado para duas escolas que são espaços contemplados pelo projeto de extensão, no entanto apenas uma tornou-se objeto deste estudo. O plano foi apresentado aos integrantes do projeto de extensão, a partir dessa apresentação, abriu-se espaço para proposições e contribuições dos presentes. Além de dar robustez ao projeto, a dinâmica também objetivou preparar a equipe para a realização da “Interação Temática”.

Roteiro para aplicação da 1ª parte:

A interação foi dividida em duas partes, sendo a primeira no ambiente escolar das comunidades, conforme roteiro descrito a seguir, e a segunda no IFPE, num formato de visita.

Tempo:	1h30
Local:	Sala de aula, 9º ano, Escola Virgínia Garcia Beça (Castainho)
Quantidade de estudantes:	onze
Sequência de Atividades (detalhamento em anexo I):	Exibição de pequenos vídeos (depoimentos de estudantes cotistas PPI do IFPE e da Universidade de Brasília); Dinâmica de grupo com imagens em cartão como forma de fomentar a roda de diálogo; Exposição dialogada sobre o vestibular do IFPE e o sistema de cotas para ingresso.

Na ocasião foi posto em prática o “Roteiro de Interação”, registrado no plano, que consistiu nas seguintes atividades:

- uma conversa com a turma, detalhando o roteiro, após uma brevíssima apresentação da nossa equipe e da motivação da nossa visita;
- organização da sala, com a ajuda dos estudantes, dispondo as carteiras em semicírculo;
- provocação de diálogo entre o grupo, exibindo-se alguns vídeos acerca dos assuntos que fomentariam a discussão, tais como: racismo, desigualdades sociais, política de cotas e visibilidade negra.



Interação Temática (9º ano - Castainho)

Após a exibição dos vídeos foi realizada uma dinâmica com o grupo, a partir da distribuição, no centro da sala, de várias imagens com ilustrações que contemplavam, em maior ou menor grau, a realidade da comunidade. Cita-se como exemplo: de uma plantação de macaxeira à um smartphone de última geração, e cada um deveria escolher uma imagens que se identificasse. A atividade incluía toda a equipe do projeto. Em seguida, houve a apresentação individual, na oportunidade, falava-se um pouco sobre a escolha da imagem. Enquanto uma pessoas falava as outras podiam também dialogar. Nesse momento o esforço da equipe consistia em fazer as mediações, procurando, sempre, deixar virem à tona os assuntos que se aproximavam dos temas exibidos nos vídeos.



Durante a roda de conversa foram contempladas as seguintes atividades: apresentação de si (nome, idade, etc.); o porquê da escolha de determinada imagem (a maioria escolheu smartphone ou macaxeira ou comidas a base de macaxeira); habilidades artísticas dos colegas foram a todo momento apontadas e comentadas.

Após a roda de conversa a equipe explicou, rapidamente, para a turma, como funcionava a forma de ingresso no IFPE (vestibular), enfatizando o uso do sistema de cotas. Para finalizar foi feito o convite para que a turma, acompanhada de professores e responsáveis interessados, fizessem uma visita ao IFPE junto com a equipe do projeto. Foi marcada a data da visita ao Campus, que compreende a segunda parte da “Interação Temática”, e entregamos um convite, em papel, para que os estudantes pudessem levar para casa e entregar aos seus responsáveis.

Roteiro para aplicação da 2ª parte:

Como combinado com a turma e a gestão da escola, no dia marcado para a visita a equipe do projeto foi até a escola com o microônibus do IFPE para buscá-los, dos onze (11) estudantes da turma, na ocasião, apenas um havia faltado.



Interação Temática - visita ao IFPE

Assim, a visita contemplou dez (10) estudantes, 1 professor, 1 representante da gestão da escola e 2 responsáveis, uma tia e um irmão maior de idade, 13 pessoas ao total.

No IFPE o grupo foi conduzido até o miniauditório, onde a equipe do projeto fez a apresentação da instituição, falando sobre os cursos disponíveis, os programas de permanência e incentivo à pesquisa, extensão, esporte, cultura, entre outros. Ao final da apresentação, que durou cerca de 20 minutos, foi entregue uma orientação (em papel) de como realizar a inscrição no vestibular do IFPE, com isenção de taxa, o que correspondia a uma lista enorme de comprovações, entre documentos pessoais dos estudantes e dos pais e irmãos até comprovante de renda de todos os moradores da casa. Após as orientações a equipe se colocou à disposição para auxiliar no processo de inscrição deles, caso houve interesse, lá na escola do Castainho, durante o período que ainda seria definido em edital público.



Interação Temática - visita ao IFPE

Após a apresentação o grupo foi levado para conhecer alguns dos laboratórios disponíveis no Campus: 2 de meio ambiente, 4 de eletroeletrônica, 1 de informática e 1 de música. Nos laboratórios os técnicos e monitores responsáveis apresentaram os espaços e realizaram pequenas experiências com a participação ativa dos estudantes. Nesse momento foi muito perceptível o encantamento em que estavam, apesar de muito envergonhados, a curiosidade era mais forte e visivelmente se divertiram com as experiências realizadas.



Interação temática - Lab. Eletroeletrônica



Interação temática - Lab. Meio Ambiente



Interação temática - Lab. Música

Entre a realização da visita e a publicação do edital de seleção do IFPE, a equipe do projeto entrou em contato com a reitoria para tentar uma adequação no próximo edital, no sentido de simplificar a inscrição com isenção de taxa para estudantes quilombolas e indígenas, passando a considerar como critério de inclusão a questão étnico-racial e não mais a situação econômica, pois eram duas condições sobrepostas, que na prática mais os excluía do que incluía, já que não conseguiam reunir a grande quantidade de documentos dos familiares pela própria situação de vulnerabilidade social a qual estão expostos. A solicitação foi atendida, o novo edital contemplou a condição de quilombola como um dos acessos a isenção da taxa de inscrição do vestibular IFPE.

Quando da abertura do prazo para inscrição no vestibular do IFPE a equipe do projeto se dirigiu até a escola do Castainho para realização das inscrições dos estudantes interessados. Dos 11 alunos do 9º ano, 7 realizaram a inscrição, os outros 4 não realizaram por falta de documentos básicos, como certidão de nascimento, ou por acreditarem que não teriam chances de estudar numa escola como o IFPE.

Feitas às inscrições, a equipe do projeto articulou a logística necessária de transporte para acompanhamento do grupo formado por 7 estudantes, a fim de conduzi-los até os locais de prova, distribuídos em 2 prédios diferentes: IFPE - Campus Garanhuns e Escola Estadual Dom João da Mata Amaral, também localizada na cidade de Garanhuns.

Uma das estudantes, orientanda do projeto de extensão, foi, no microônibus do IFPE, até a escola do Castainho para buscar os estudantes-candidatos no horário combinado. Dentre os sete (7) estudantes inscritos, uma menina não compareceu ao local determinado. Sendo a casa da estudante próxima à escola, a equipe se deslocou até seu endereço, no entanto, a estudante declarou que havia desistido de fazer a prova, pois achava muito difícil passar e se passasse seria muito difícil se manter no curso. Dessa forma, dos 11 estudantes da escola do Castainho, 6 fizeram a prova (3 meninos e 3 meninas).



Um dos locais de prova do vestibular IFPE



Chegada à escola do Castainho após vestibular

É importante ressaltar que a prova ocorreu num dia de domingo, prática comum ao vestibular da instituição, porém para a comunidade, especificamente, neste dia há escassez de transporte alternativo para a comunidade do Castainho, assim, o transporte do IFPE foi de extrema importância para viabilizar a ida dos estudantes até os locais de prova.

PLANO DE INTERAÇÃO TEMÁTICA

Caracterização:

Plano de interação a ser aplicado como ação de extensão vinculada a:

- Projeto de extensão, aprovado pelo Programa de Incentivo de Bolsas de Extensão (PIBEX) do IFPE, intitulado “Intervenção temática acerca de questões étnico-raciais em comunidades indígenas e quilombolas de Garanhuns-PE: dialogando com a ação afirmativa de cotas a partir da Lei N°. 12.711/2012”;
- Dissertação de Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Pernambuco – Campus Olinda, intitulada “A implementação da ação afirmativa de cotas étnico-raciais no IFPE: um olhar sobre a Comunidade Quilombola do Castainho”.



Introdução:

A interação proposta faz parte do projeto de extensão, aprovado pelo Programa de Incentivo de Bolsas de Extensão (PIBEX) do IFPE, intitulado “Intervenção Temática acerca de questões étnico-raciais em comunidades indígenas e quilombolas de Garanhuns-PE: dialogando com a ação afirmativa de cotas a partir da Lei N°. 12.711/2012”. O projeto tem como objetivo principal promover a aproximação do IFPE - Campus Garanhuns com as comunidades Quilombolas (Castainho, Estivas, Estrelas, Tigre e Timbó) e Indígenas (Fulni-ô), a fim de captar estudantes destas comunidades no processo de vestibular para ingresso aos cursos Médios Integrados ao Ensino Técnico Profissional ofertados pelo IFPE - Campus Garanhuns.

Essa interação é a segunda etapa do projeto, quando será realizada a aproximação com os(as) estudantes dos nonos anos das seguintes escolas: Escola Municipal do Castainho Virgília Garcia Bessa e Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon.

Problema:

Após 5 anos da implementação das cotas pelos Institutos Federais direcionadas às populações autodenominadas preta, parda e indígena (PPI), verifica-se que no Campus Garanhuns, apesar de estar geograficamente próximo de diversas comunidades quilombolas e indígenas, as cotas não têm conseguido alcançar esse público (quilombolas e indígenas), de forma que nos últimos anos verificou-se, inclusive, a ociosidade de vagas destinadas a cotistas.

Justificativa:

Apesar da ação afirmativa de cotas estar em vigor desde 2012, não é visível no IFPE - Campus Garanhuns a presença de cotistas oriundos de comunidades quilombolas e indígenas. A exclusão dessas populações da escola, sempre me causou grandes inquietações. De maneira geral, a temática étnico-racial, sempre esteve no horizonte dos meus compromissos com as transformações sociais. A condição de servidora pública com atuação na FUNAI, e estando atualmente lotada no IFPE, Campus Garanhuns, reforçaram e oportunizaram a chance de problematizar essa questão por meio da pesquisa e da extensão acadêmica.

Como resultado de uma pesquisa desenvolvida em 2016, a partir de outro projeto de extensão, aprovado pelo PIBEX do IFPE, intitulado “Política de cotas: levando o Campus Garanhuns às comunidades”, identificamos que, apesar da reserva de vagas está sendo implementada pela instituição. De fato, não há nela a garantia de que a população-alvo da política afirmativa realmente esteja ocupando todas as vagas disponíveis, tendo em vista a existência de vagas ociosas que acabam sendo ocupadas por não cotistas (BEZERRA, 2016).

Por esse motivo, a ideia da interação firma-se no propósito de contribuir com o processo de aproximação do IFPE - Campus Garanhuns a essas

comunidades, a partir da temática étnico-racial que será trabalhada nas turmas dos nonos anos, justamente por tratar de um aspecto gerador da condição de cotista e fortemente marcante na vida dessas populações.

Objetivo:

O objetivo central dessa interação é contribuir para a inserção de candidatos cotistas ao vestibular do IFPE 2019, promovendo a reflexão de estudantes dos nonos anos do ensino fundamental, integrantes das comunidades quilombola do Castainho e indígena Fulni-ô, sobre o espaço sócio-cultural em que ocupam, entendendo as idiosincrasias que marcam esse grupo, coletando esses elementos a fim de ressignificar a ação afirmativa de cotas, adotada como política de inclusão, a partir de 2012.

Metodologia:

A interação temática proposta foi pensada a partir da perspectiva da pesquisa ação, onde se planeja e se implementa uma ação sobre a realidade de um determinado grupo (TRIPP, 2005). Nesse sentido, a partir da reflexão sobre as questões étnico-raciais que envolvem as populações em questão, buscar-se-á uma melhoria na implementação da ação afirmativa de cotas, adotada como política de inclusão pelo IFPE.

Sendo assim, a metodologia será uma prática sempre repensada, quando necessária, no decorrer do processo, como coloca David Tripp (2005) sobre a caracterização da pesquisa ação, alertando que ao mesmo tempo em que a interação estará alterando a realidade também estará limitada pelo contexto em que os participantes e a equipe do trabalho estão inseridos.

As interações serão realizadas nas escolas citadas, trabalhando a temática étnico-racial de forma dinâmica e dialogada, a partir da exibição de pequenos filmes, dinâmicas em grupo, rodas de diálogo e visitas guiadas ao Campus Garanhuns.

A interação é dividida em duas partes, sendo a primeira realizada no ambiente escolar das comunidades, conforme roteiro descrito:

ROTEIRO DE INTERAÇÃO (1ª PARTE)

Tempo: 1h30

Local: Sala de aula, 9º ano, Escola Virgínia Garcia Beça (Castainho)

Quantidade de estudantes: 11 (onze)

Sequência de Atividades (detalhamento em anexo I):

- Exibição de pequenos vídeos (depoimentos de estudantes cotistas PPI do IFPE e da Universidade de Brasília);
- Dinâmica de grupo com imagens em cartão como forma de fomentar a roda de diálogo;
- Exposição dialogada sobre o vestibular do IFPE e o sistema de cotas para ingresso.

A segunda parte da interação será realizada no Campus Garanhuns, na forma de visita guiada, onde os estudantes e seus responsáveis terão a oportunidade de conhecer as instalações do IFPE, realizar pequenas experiências nos laboratórios dos três cursos ofertados (Eletroeletrônica, Meio Ambiente e Informática) na modalidade de Ensino Médio Integrado e obter informações mais detalhadas sobre o processo de seleção do IFPE (vestibular).

Recursos:

Todos os recursos necessários estão disponíveis e previamente aprovados por meio do projeto de extensão, são eles:

- Instalações próprias do IFPE;
- Equipamentos: Datashow, notebook e impressora;
- Materiais de expediente, como: papel, impressões e canetas.
- Transporte institucional (automóvel) para deslocamentos da equipe do projeto até as comunidades;
- Transporte institucional (ônibus e micro-ônibus) para deslocamentos dos estudantes das comunidades ao Campus Garanhuns.

Cronograma:

DATA	AÇÃO
29/05	Reunião com a gestão da escola
23/08	Interação Temática (1ª parte)
10/09	Interação Temática - visita (2ª parte)
19/10	Realização de inscrições

Sequência de atividades:

- Apresentação de pequenos vídeos de impacto abordando questões étnico-raciais (Tempo estimado: aproximadamente 25 min):
 1. Vídeo 1 - Desigualdade Racial no Brasil (Superinteressante / 2'36") Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>;
 2. Vídeo 2 - Cotas raciais: sim ou não? (Papo de pretas / 8'33") Link: https://www.youtube.com/watch?v=ks_I8yZRrYM;
 3. Vídeo 3 - AGU Explica - Sistema de Cotas Raciais (AGU / 3'17") Link: https://www.youtube.com/watch?v=glrsv_AafHA;
 4. Vídeo 4 - #MenosPreconceitoMaisÍndio (ISA / 1'31") Link: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc>;
 5. Vídeo 5 - Música "Menina Pretinha" (MC Soffia / 2'42") Link: <https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1Wko>
 6. Vídeo 6 - Música "Cota não é esmola" (Bia Ferreira / 6'41") Link: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>
- Dinâmica de apresentação e provocação de diálogo (Tempo estimado: aproximadamente 1h):

1. São apresentadas imagens que representem o contexto sociocultural tradicional dos participantes e também não tradicionais;
 2. Cada participante deverá escolher uma imagem que se identifique, por qualquer razão;
 3. A partir da escolha da imagem, cada um dirá seu nome, idade e irá expor o motivo pelo qual escolheu sua imagem;
 4. Ao final, as imagens escolhidas serão expostas sobre o chão ou sobre uma mesa e valorizadas ao longo do encontro como forma de fomentar o diálogo entre o grupo.
- Apresentação do IFPE:
 1. Por meio da fala de estudante cotista indígena do Campus Pesqueira (Canal IFPE / 3'48") Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ITGuyyUUO1I>

Referências:

- BEZERRA, Edvania Kehrle *et al.* cotas, Institutos Federais, étnico-racial.: In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 7o ., 2016, Ouro Preto / MG. A POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS (LEI 12. 711/2012) E SEUS EFEITOS NO PROCESSO DE INGRESSO NO CAMPUS GARANHUNS DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE) ... [S.l.: s.n.], 2016. p. 1-20. v. 1. Disponível em <<https://www.eventsystem.com.br/admin/arquivos/7cbeu/submissoes/anais/c5be5ed84217ef501567b2a06a714d27.pdf>>. Acesso em: 17 dez.2017.
- David Tripp. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DO VÍDEO TRAJETÓRIAS DE JOSÉ E MARIA: (DES)CAMINHOS DA ESCOLA

Link de acesso ao produto na **Plataforma EDUCAPES:**

<<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553103>>

O vídeo trata-se de um produto, da tipologia Mídias Educacionais, associado à Pesquisa de Dissertação intitulada “A implementação da ação afirmativa de cotas étnico-raciais no IFPE: um olhar sobre a Comunidade Quilombola do Castainho”, para fins de consolidação do trabalho final de curso, ligado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). A pesquisa foi desenvolvida pela pesquisadora Edvania Kehrlé, sob a orientação da Professora Doutora Bernardina Araújo.

O vídeo busca explicitar a trajetória de vida dos estudantes quilombolas do Castainho, evidenciando o contexto histórico e cultural em que estão inseridos, as dificuldades e movimentos de resistência em torno da garantia do direito constitucional à educação.

A ideia é que o curta ajude a aproximar e contextualizar os interessados na realidade vivida pelos estudantes do Castainho, a partir das histórias de vida de dois personagens da vida real, seu José Carlos e dona Maria José. Seu José Carlos é líder da sua Comunidade, dona Maria José, sobrinha dele, frequentou a escola do Castainho e hoje é professora dessa mesma escola. No roteiro do vídeo, as histórias desses dois personagens demonstram as dificuldades de estudar no Castainho, as mudanças da época em que foram estudantes para os tempos atuais, além da importância do estudo e da escola para a comunidade. As falas dos dois costuram o pano de fundo, que são as imagens e falas coletadas da comunidade e dos estudantes de hoje, alunos do 9º ano da Escola do Castainho.

ANEXO A – CARTAZ COM A PROGRAMAÇÃO DO SEMINÁRIO



ABRIL INDÍGENA
MÊS DE LUTAS

SEMINÁRIO: RESISTÊNCIA E IDENTIDADE DAS COMUNIDADES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS.

TERÇA-FEIRA (24/04) DAS 14H ÀS 17H:

- RODA DE DIÁLOGO: A MEMÓRIA TERRITORIAL INDÍGENA: UM MARCO ESPAÇO-TEMPORAL QUE NÃO SE APAGA (PROF. JANDYNEIA GOMES; PROF. JOSIAS BARROS; INDIGENISTA EDVANIA KEHRLE);
- CARACTERIZAÇÃO DA TI FULNI-Ô (LIRYEL SOUSA E ANTONY GABRIEL - ESTUDANTES/ORIENTANDOS DE EXTENSÃO).

QUARTA-FEIRA (25/04) DAS 9H ÀS 12H:

- RODA DE DIÁLOGO: POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: TRATAR OS DESIGUAIS DE MODO DESIGUAL (PROF. THAYSA CAVALCANTE; INDIGENISTA EDVANIA KEHRLE);
- RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A ESTUDANTE COTISTA DO IFPE-PESQUEIRA MARCELA MOURA XUCURU);
- CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CASTAINHO (SHELLDA SANTOS E JOÃO REVOREDO - ESTUDANTES/ORIENTANDOS DE EXTENSÃO).

DAS 15H ÀS 17H: VIVÊNCIA/OFICINA DA CULTURA FULNI-Ô POR MEIO DE PINTURAS CORPORAIS.

INSCRIÇÕES VIVÊNCIA:

2 KG DE ALIMENTO



 INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco

ANEXO B – OFÍCIO Nº 22/2019 (ALTERAÇÕES NO SISTEMA DE INSCRIÇÃO DO VESTIBULAR IFPE)



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

OFÍCIO Nº 22/2019/COORDENAÇÃO DE PROCESSOS SELETIVOS/IFPE

Recife, 15 de maio de 2019.

À Pró-Reitora de Extensão
Ana Patrícia Siqueira Falcão
IFPE, PROEXT
Recife/PE

Assunto: Resposta ao Ofício nº 31/2019/PROEXT/IFPE.

Em atenção ao ofício acima epigrafado prestamos as seguintes informações:

1. A informações de reserva de vagas (escola pública, renda, etnia e deficiência) já fazem parte do formulário de inscrição dos vestibulares da instituição e são migradas para o sistema Q-Acadêmico. Sugerimos verificar junto a Pró-Reitoria de Ensino os procedimentos para consulta da referida informação e extração de possíveis relatórios.
2. Quanto as informações específicas sobre os povos indígenas e comunidades remanescentes de quilombos foram inseridos a partir do Vestibular 2019.2 campos para coleta de informações sobre o pertencimento a estas comunidades e a terra indígena e quilombola a qual pertencem.
3. À questão 7 do questionário socioeconômico do Vestibular 2019.2, que trata da religião a qual o candidato pertence, foram inseridas as opções de religiões de matriz africana e dos povos originários.

No colocamos a disposição para mais informações.

Respeitosamente,

Thamiris Kassia de Barros Queiroz
Coordenadora de Processos Seletivos

Recebi em 17 / 05 / 2019
às _____ h _____ min

Assinatura
Carimbo