

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIA HUMANAS – IH
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

IURI PIERONI DE LIMA

AÇÕES AFIRMATIVAS:
Um retrato do Instituto Federal de Brasília

BRASÍLIA

2013

IURI PIERONI DE LIMA

ACÇÕES AFIRMATIVAS

Um retrato do Instituto Federal de Brasília

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Serviço Social da UnB
como requisito parcial de Bacharel em
Serviço Social

Orientadora: Prof^a Morena Gomes Marques Soares

Brasília

2013

IURI PIERONI DE LIMA

AÇÕES AFIRMATIVAS

Um retrato da realidade do Instituto Federal de Brasília

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Serviço Social da UnB
como requisito parcial de Bacharel em
Serviço Social

Aprovado em 08 de Março de 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Morena Gomes Marques Soares
Departamento de Serviço Social da UNB

Prof^ª Dr^ª Marcela Soares Silva
Departamento de Serviço Social da UNB

Paulo Henrique da Silva Santarém
Departamento de Antropologia da UNB

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso pretende investigar como as políticas federais de educação voltadas a questão étnica são incorporadas ao Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Brasília. Para esse objetivo é realizado um apanhado histórico da formação social de índios e negros no Brasil que resultou no atual quadro social e econômico nacional. Ademais, o trabalho explora o conceito de Ações Afirmativas no contexto do Estado Brasileiro contemporâneo, traçando um panorama histórico, até sua aprovação como lei pela Constituição Federal. Essas duas análises permitem entender de forma crítica a incorporação de políticas educacionais voltadas a questão étnica pelo Instituto Federal de Brasília.

Palavras-chave: Políticas de Educação, Questão Étnica e Racial, Ações Afirmativas, Instituto Federal de Brasília.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UnB – Universidade de Brasília

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

FNB – Frente Negra Brasileira

SEPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção a Igualdade Racial

SUMÁRIO

Introdução	7
 CAPÍTULO I	
O Negro e o Índio na Formação Social Brasileira	11
1. O índio brasileiro: uma força de trabalho inapta à colonização?	13
1.1 Da Abolição ao Brasil Contemporâneo	15
1.2 Reconhecimento	23
 CAPÍTULO II:	
O Negro e o Índio na Conjuntura Contemporânea.....	26
2.1 A reafirmação étnica	29
2.2 Ações Afirmativas	29
 Capítulo III	
Ações Afirmativas no Instituto Federal de Brasília.....	36
3.1 Marco Legal.....	38
3.1.1 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira	38
3.1.2 Plano Nacional de Educação	40
3.1.3 Instituto Federal de Brasília.....	43
Considerações Finais	46
 BIBLIOGRAFIA	 48

Introdução

O debate sobre as Ações Afirmativas esteve muito presente no ano de 2012 e teve especial destaque para este trabalho final do curso de Graduação em Serviço Social da Universidade de Brasília – UnB. Este trabalho foi desenvolvido a partir de experiências no campo de estágio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, inicialmente no campo da gestão educacional, com o trabalho na Reitoria junto com a Pró-Reitoria de Ensino – PREN, onde pude ter contato com a Política de Ações Afirmativas em processo de implantação pela instituição.

Após quatro meses trabalhando na gestão das Políticas Afirmativas, iniciei um trabalho de base, no Campus Brasília do IFB. Neste momento, minha área era Assistência Estudantil, com foco na distribuição de benefícios aos estudantes de baixa renda. O contato com as Políticas de Ações Afirmativas, porém, continuava constante, visto que a maioria dos estudantes os quais necessitavam da bolsa eram estudantes negros. Além disso, a Assistência Estudantil também se ocupava com os estudantes que haviam entrado pelas cotas afirmativas voltadas para as pessoas com necessidades especiais, e demais demandas espontâneas.

A familiaridade com o tema, porém, era anterior a esta experiência, pois eu já havia realizado uma pesquisa com indígenas da UnB com a finalidade de compreender o convênio UnB–FUNAI, que pretende proporcionar a formação de indígenas de diversas etnias em alguns cursos da Universidade. O resultado da pesquisa foi parcial, visto que foram identificados alguns pontos de discordância entre a política e os usuários e algumas insatisfações que não puderam ser aprofundadas.¹

Assim deu-se início à motivação desta monografia, ou seja, a de compreender como um governo juridicamente democrático reconhece sujeitos que foram historicamente subjugados e quais os possíveis enfrentamentos das manifestações atuais geradas por esta opressão. Baixa perspectiva de crescimento financeiro, discriminação física e moral, desrespeito aos direitos adquiridos, violência, baixa qualidade de vida e perda de vínculos culturais são exemplos da opressão institucional e civil que acompanham negros e indígenas.

O recorte deste trabalho concentra-se na relação que o Estado, *detentor do monopólio do uso legítimo da força física*², mantém com a população. Nesse sentido, a pergunta que

1 As insatisfações relatadas por alguns indígenas da Universidade de Brasília eram: atrasos nos pagamentos das bolsas fornecidas pela assistência estudantil, falta de um espaço de convivência, segregação social, dificuldades de acompanhamento nas disciplinas, normas administrativas rígidas, entre outras.

2 Definição presente na obra de Weber, *Política como Vocação* (1919).

surge é: o Estado contemporâneo tem atuado no combate às variadas expressões da opressão, com vista à autonomia desses sujeitos, ou tem atuado para um maior mascaramento da diferença, parte de um processo de exploração que é constantemente reatualizado pelos centros de poder?

Para responder a esta pergunta, primeiramente é necessário entender quem é esse Estado. Há diversas definições de Estado; porém, a que será considerada neste trabalho é o de ser o Estado:

Um produto da sociedade numa certa fase de seu desenvolvimento, é a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas para que essas classes antagonicas, com interesses econômicos contrários, não se entre devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma forma que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da “ordem”. (LENIN, 1978 [1917]: 12)

Este trabalho é organizado em 3 capítulos, com conteúdos distintos e integrados. No capítulo I, apresento um panorama histórico sobre a formação social do Brasil, por considerar importante identificar a construção das estruturas que acompanham a sociedade nacional. Nesse sentido, a formação social brasileira é o resultado de processos políticos e econômicos que ocorreram interna e externamente. A atual condição dos sujeitos nacionais é consequência da incorporação de fatores sociais e econômicos provenientes de interesses de grupos que exercem maior domínio. As elites que instruem as ações governamentais, alinhadas às elites de outras Nações, possuem a perspectiva do acúmulo de capital pela exploração e alienação da força de trabalho, desconsiderando os reais interesses da maioria da população.

O entendimento acerca da construção social do Brasil permitiu que, no Capítulo II, o contexto dos segmentos da população em foco, negros e índios, seja analisado. Em síntese, parto da análise histórica para entender a atual condição das populações negras e indígenas no Brasil e, assim, compreender como um Estado dito democrático tem enfrentado as expressões da questão étnico-racial, ainda presentes no país através das ações afirmativas.

No Capítulo III é feita a revisão bibliográfica das legislações nacionais de educação e do Instituto Federal de Brasília buscando tanto adquirir o conhecimento sobre essas, como estabelecer entre as mesmas uma análise crítica e comparativa. Consideramos fundamental compreendê-las para posteriormente podermos exigir e/ou acompanhar o desenvolvimento das Ações Afirmativas pela esfera Estatal.

As políticas públicas que têm como objetivo repensar a questão étnico-racial com ações concretas que visem à reparação histórica de segmentos que foram subjugados são

chamadas “Políticas de Ações Afirmativas”. Segundo Santos (2003, p.54):

Ação Afirmativa é uma iniciativa pública cujo objetivo principal é adotar medidas que reparem e compensem os grupos que sofreram no passado perdas em razão de abusos de quaisquer tipos. São exemplos de abusos: exploração, discriminação, violência, preterição, tratamento degradante e impedimento sistemático ao desenvolvimento do indivíduo. Portanto a Ação Afirmativa cuida de reparar prejuízo acumulado ao longo do tempo. Isso se dá mediante o estabelecimento de uma efetiva igualdade de oportunidades.

Apesar de não haver consenso sobre a adoção das Políticas de Ações Afirmativas, oriento este trabalho considerando-as como um mecanismo fundamental na garantia de direitos, sendo o eixo Educação um fator estratégico³.

Mesmo havendo Ações Afirmativas em outras esferas além da educacional, o recorte deste trabalho é a implantação dessas ações nas instituições de ensino, especificamente no IFB. A motivação está no caráter transformador da educação, que pode vir a ser utilizada como uma forte aliada das classes trabalhadoras na aquisição de conhecimento e mobilização política.

Uma das prerrogativas para utilização das Ações Afirmativas na área educacional é facilitar o acesso às instituições públicas de ensino dos segmentos que têm sido historicamente condenados a uma utilização precária dessas instituições. Apesar de serem públicas e gratuitas, essas instituições impõem outras condições, que desconsideram parcelas da população, a exemplo das dificuldades de ingresso; de manutenção financeira (compra de material, alimentação); de mobilidade; de acompanhamento nos estudos devido aos agravantes sociais, falta de perspectiva de trabalho, insatisfação com a instituição; entre outras⁴.

Nesse sentido, entendo que as Ações Afirmativas devem estar voltadas para a reparação de danos devido à negação e à violação de direitos para que, por meio do processo pedagógico, social e econômico, sejam dadas condições ao pleno desenvolvimento do estudante, onde os interesses do estudante devem ser prioridade.

3 Herkenhoff (2011) argumenta que a educação pode ser desenvolvida em três vertentes: redenção, reprodução e transformação. A educação como redenção é utilizada numa perspectiva funcionalista, na tentativa de adequar o sujeito à ordem, às regras e às normas societárias. Este viés da educação entende que a educação, por si só, é capaz de reverter os quadros de pobreza e exclusão social. Já a educação enquanto reprodução questiona o papel do ensino, pois acredita que este sirva somente aos interesses das elites em perpetuar a ideologia dominante, como mecanismo de reprodução dos papéis sociais e das estruturas de poder. Por último, a educação enquanto transformação questiona o papel do ensino como mecanismo de coerção pelas elites dominantes, porém acredita no potencial de formação consciente do sujeito e de atuação em sua realidade.

4 As demandas dos povos indígenas são mais constantemente reprimidas, pois tendem a ser antagônicas aos projetos desenvolvimentistas. Alguns exemplos das dificuldades enfrentadas: cursos ofertados não atrativos; dificuldades na adaptação e acompanhamento; discriminação; incompatibilidade na utilização do conhecimento com sua prática; falta de amparo da instituição; entre outras.

Assim, configura-se como **problema de pesquisa** a análise das legislações educacionais e das políticas educacionais do IFB que dizem respeito as Ações Afirmativas, buscando entender se estas são projetadas segundo (o debate atual) e o marco legal, estipulados no campo da Educação. E se tais políticas têm possibilitado não somente o acesso, mas o pleno desenvolvimento dos alunos negros, indígenas e quilombolas numa perspectiva efetivamente “emancipatória”.

O termo “emancipação” aqui deve ser compreendido como fenômeno próprio da racionalidade burguesa. Ou seja, não como “emancipação humana”, mas enquanto “emancipação política”, que diz respeito a garantia daqueles setores socialmente discriminados às condições civilizatórias de reprodução social, através do acesso pleno dos recursos ao status de cidadania, sobretudo dos seus direitos sociais. Nesse sentido, a “emancipação” deve ser traduzida como a construção de possibilidades para o acesso igualitário ao trabalho, o que requer algo que é típico aos princípios liberais meritocráticos: a equiparação das possibilidades e oportunidades. O que, logicamente, conduz a necessidade de uma formação “para todos”. Daí a necessidade e justificativa das cotas.

Parto do pressuposto de que a política que tem sido implementada no IFB, no que diz respeito às Ações Afirmativas, em geral, limitam-se à inserção de grupos específicos pelo viés da política de cotas étnicas. Tentativas de implantação de outros programas que possibilitem a busca pela equidade social, a qual está estabelecida nos próprios objetivos da instituição, não possuem mecanismos necessários para sua boa operacionalização, podendo não atingir sua eventual potencialidade.

Portanto, a pretensão deste trabalho é analisar a Política de Ações Afirmativas do IFB e os caminhos que podem ser seguidos para alcançar os objetivos dos projetos de educação planejados pelo Ministério da Educação e garantidos na Constituição Brasileira de 1988, através de seus limites e avanços, buscando contribuir para o fortalecimento desta política numa perspectiva de garantia ampliada dos direitos sociais.

CAPÍTULO I

O Negro e o Índio na Formação Social Brasileira

Pensar a questão racial e étnica no Brasil é relembrar todas as etapas de formação econômica, social, cultural e política deste país, até chegar ao que hoje vemos como um possível cidadão brasileiro. O processo de elaboração deste sujeito brasileiro – branco, índio e negro – e seus impactos na organização econômica e sociocultural de um dado projeto de “nação” é discutido até a atualidade a partir das particularidades do nosso contexto histórico, social e político. Nesse sentido, parto do pressuposto de que não há um indivíduo intrinsecamente “brasileiro”.

Assim, entendemos que, mesmo que o Brasil tenha sido ocupado por várias etnias distintas, não ocorreu aqui a dita “homogeneidade racial”. A concentração de riquezas, o prestígio social e a boa posição na pirâmide social continuam sendo privilégios dos setores dominantes, como heranças históricas do antigo colonizador. O ponto fundamental deste capítulo é desconstruir algumas mistificações que nos foram atribuídas na tentativa burguesa de retirar a historicidade das classes subalternas, a partir de um falso discurso de que a questão étnica já foi superada no Brasil.

Esta primeira análise tem como base alguns autores que trouxeram grandes contribuições para pensarmos a questão da formação social do Brasil. Caio Prado Junior (1994), com sua abordagem histórica, fornece material suficiente para destrinchar a questão étnica brasileira, a partir da sua análise sobre o sentido da colonização, o “peso” do regime de trabalho escravo e a interpretação do desenvolvimento desigual e combinado brasileiro.

Tomo como base também os sociólogos Octavio Ianni (1972, 2004) e Florestan Fernandes (1965, 1975). Do primeiro, resgato a análise acerca das categoria de “povo” e o sentido sociológico da “população brasileira”. De Florestan Fernandes, retomo o debate do capitalismo dependente, a partir do qual denominam-se quatro formas de dominação externas: colonial, neocolonial, imperialista e o imperialismo total.

A utilização do conceito de “classes sociais” é baseada no pensamento de Florestan Fernandes em seu livro “Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina” (1972). Nele, o autor argumenta que o termo “classe social” só possuirá sentido real na medida em que o modo de produção capitalista reordenar as relações econômicas, sociais e culturais da Nação. Capitalismo este que não se desenvolve de maneira igual entre as diferentes Nações, apropriando-se de questões nacionais específicas, na perspectiva de

reforçar privilégios já estabelecidos e manter velhas estruturas de poder.

O autor entende que o modo de produção capitalista se expressa de diferentes formas de acordo com a inserção dos Estados na divisão internacional do trabalho. Por isso, há dinamismos organizatórios próprios do caso da América Latina, o qual possui relação com a permanência e reatualização de núcleos estruturantes do antigo sistema colonial. Este descreve o sistema predominante na América Latina como “capitalismo dependente”, que sugere entre outras coisas, uma inserção subalterna na divisão internacional do trabalho:

De fato, a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus próprios agentes econômicos privilegiados. Na realidade, porém a depleção de riquezas se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre-apropriação e sobre-expropriação capitalista. (FERNANDES, 1972, p.45)

A formação política brasileira – de Colônia para Império, ambos de base econômica escravocrata, e depois para República – foi sempre uma correspondente jurídico-política das distintas fases e formas de dominação externa. Para entender esse processo temos que nos remeter aos primeiros contatos estabelecidos entre as três raças. Tendo em vista que a economia brasileira por muitos anos se baseou no modo de produção escravocrata, iniciaremos este capítulo pelo período inicial da colonização portuguesa.

1 O índio brasileiro: uma força de trabalho inapta à colonização?

Nos primeiros contatos realizados por Cortês⁵ na América Espanhola, o choque cultural foi enorme. Os costumes eram absurdos tanto para os indígenas dessa região, quanto para os espanhóis. O ponto de vista europeu era completamente dualista, ora esses indígenas eram completamente bárbaros, ora traziam a essência do que os brancos consideravam ser o “homem bom”. Na falta de uma comunicação possível, os espanhóis criaram relações com esses indígenas inicialmente à base de troca de produtos. Porém, aos poucos vão despertando outros interesses por parte dos europeus. De acordo com Todorov (1939, p.42), os europeus viam a América como extensão da Coroa, o que lhes dava o direito ao território, às riquezas e até aos próprios índios. No momento em que se percebe que essas civilizações possuíam grandes riquezas e um grande desequilíbrio em relação ao europeu, ocorrem guerras e escravização.

O caso da colonização brasileira se diferencia tanto dos territórios explorados pelos espanhóis como pela Inglaterra, em particular dos territórios que são hoje Estados Unidos e Canadá. A particularidade do caso brasileiro em relação aos de colonização espanhola está em diversos pontos, a exemplo do tipo de organização presente nas civilizações indígenas desse espaço, o que levou ao uso da força de trabalho negra em substituição à indígena.

O único atrativo que as colônias possuíam para os colonizadores neste momento era o fornecimento de bens materiais que poderiam ser utilizados para enriquecê-los e, nesse ponto, a Espanha encontra nas sociedades por ela dominadas um vasto conteúdo de metais preciosos, o que já facilita seu processo de exploração. Fator este que no caso português não é visto a priori, sendo que o primeiro elemento que gera interesse na Coroa é o Pau-Brasil, matéria fundamental para a indústria têxtil europeia, que estava na época em ascensão:

Os problemas do novo sistema de colonização, envolvendo a ocupação de territórios quase desertos e primitivos, terão feição variada, dependendo em cada caso das circunstâncias particulares com que se apresentam. A primeira delas será a natureza dos gêneros aproveitáveis que cada um daqueles territórios proporcionará. A princípio, naturalmente, ninguém cogitará de outra coisa que produtos espontâneos, extrativos (PRADO, 1994, p. 23).

Ademais, a estrutura das sociedades indígenas é tão distinta da europeia que incorporá-las a qualquer nível de relação, nesse primeiro momento, é impensável. Diversos

5 Hernán Cortés Monroy Pizarro Altamirano foi um conquistador espanhol, conhecido por ter derrubado o Império Asteca de Montezuma e conquistar o centro do atual território do México.

elementos faltavam para que o processo de dominação fosse realizado ao modo europeu de colonização. No caso dos índios brasileiros⁶, o conhecimento sobre essa dominação em grande escala era inconcebível, diferente dos povos andinos, que já a conheciam, em partes, pela relação que existia com civilizações que as utilizavam a exemplo do império Asteca e Inca:

Os índios das regiões atravessadas por Cortês no início não ficam muito impressionados com suas intenções colonizadoras, porque esses índios já foram conquistados e colonizados pelos Astecas (TODOROV, 1939, p.56).

Além disso, os europeus trouxeram consigo diversas doenças desconhecidas ao sistema imunológico dos indígenas americanos, e junto com a negação ao regime escravocrata acarretavam mortes em massa. Nesse ponto, Todorov (1939) ressalta que, mesmo que os indígenas americanos fossem visto pelos europeus e pela Igreja como mais “humanos” que os negros – e que de certa forma eles tinham que “salvá-los” do que considerava-se um estado “primitivo” e “bestial” – pouco mudava a prática de dominação/violência. A mera insubordinação deste grupo étnico-racial legitimava os massacres e a escravização.

Mesmo assim, parte dos religiosos europeus estava obstinada a “salvar as almas” desses indígenas, na tentativa de incorporá-los à religião católica. Diante desse conflito, entre as propostas da Igreja e da Coroa, Portugal foi buscar força de trabalho na África. Muitos negros africanos já haviam sido aprisionados pelas sucessivas guerras que eram travadas pelo domínio do norte da África ou pelo comércio com civilizações africanas que realizavam essas transações. Segundo Caio Prado (1994, p.28):

Lá por volta de 1550, cerca de 10% da população de Lisboa era constituída de escravos negros. (...) Finalmente, os portugueses tinham sido os precursores, nisto também, desta feição particular do mundo moderno: a escravidão de negros africanos e dominavam os territórios que os forneciam.

Assim sendo, neste período histórico, o Brasil estava sob colonização de Portugal e, sendo uma colônia tipicamente de exploração, necessitava de força de trabalho abundante para o grande latifúndio agroexportador. O que se configurou foi, em maior escala, o genocídio aos indígenas e a escravização do negro. Conforme Prado Júnior (1979, p.48):

Vieram os portugueses como empresários e dirigentes do negócio; incorporaram a ele, na perspectiva de trabalhadores, as populações indígenas que foi possível subjugar e domesticar; e supriu-se a insuficiência qualitativa e quantitativa dessa mão-de-obra indígena, com a importação de escravos africanos.

6 O termo “índios brasileiros” abarca diversos grupos étnicos que ocupavam um território que só teria suas fronteiras definidas nos séculos seguintes

Nesse sentido, o panorama inicial da formação social brasileira não sofre modificações consideráveis. O primeiro fator que deve ser considerado nessa perspectiva é o econômico, na medida em que o mercado brasileiro e conseqüentemente sua política de comércio internacional sempre foram voltados para os interesses externos, com exportação de produtos agrícolas e metais, tais como cana-de-açúcar, café, algodão, ouro, ferro, diamantes e outros. Nota-se aqui a característica cíclica de produtos primários brasileiros. É pela importância destes na economia brasileira em diferentes épocas históricas que para Caio Prado (1979) reforça a tendência de as empresas agroexportadoras oscilarem de acordo com a necessidade dos mercados externos, a priorizar a demanda dos países hegemônicos.

1.1 Da Abolição ao Brasil Contemporâneo

O padrão de comércio dependente serviu não somente aos interesses dos países hegemônicos, como também das elites brasileiras. A necessidade de produzir em grande escala uma única mercadoria exigia um grande contingente de mão-de-obra e boas terras, explicando assim a pauperização do meio rural e a enorme concentração fundiária que acompanha toda a história do Brasil. Ademais, a dependência ao mercado externo tornava a economia nacional instável, oscilando entre crescimento e declínio de acordo com os interesses internacionais:

(...) a massa da população trabalhadora continua não desempenhando outra função que a de fornecer mão-de-obra a uma exploração agromercantil voltada para fora, e sem nada ou quase nada receber em contrapartida. Apenas o suficiente para não perecer à míngua (PRADO, 1979, p.49).

A presença política dos países colonizadores dentro dos cenários nacionais na América Latina acompanha toda a formação destes e parte de uma relação de dominação que extrapola as relações econômicas, adentra os meios sociais e culturais. Fernandes (1972) afirma que essa dominação externa se fez mediante um padrão de controle internacional que tem, em épocas distintas, diferentes formas de impor seus interesses. Nesse sentido, durante o padrão colonial, tudo o que era produzido na colônia ia para a Coroa, salvo uma pequena quantidade que era retida pelos segmentos dominantes nacionais. Para Fernandes (1972, p.13), “sob tais condições societárias, o tipo legal e político de dominação colonial adquiriu o caráter de exploração ilimitada, em todos os níveis da existência humana e da produção, para o benefício das Coroas e dos colonizadores”.

Assim sendo, nos séculos iniciais da colonização, as três raças que compunham o cenário brasileiro têm seus papéis bem estipulados. Esse contato forçado vai se aprofundando à medida que o território nacional é delimitado e a dinâmica econômica e política da história incorpora novos fatores. Com o avanço da exploração do litoral, diversas etnias indígenas vão se refugiar no interior do Brasil, outras são incorporadas ao novo Regime, e outras são extintas. Isso porque a exploração e a ocupação do território brasileiro foram, até o século XVII, majoritariamente litorâneas, devido à falta de interesse e às dificuldades de ocupação do interior do Brasil naquele momento.

A população escrava negra, com exceção dos que conseguiram fugir e residir nos quilombos, não tem familiaridade com o novo continente, sendo fatalmente incorporada ao sistema colonial. De certo que essa participação, numa estrutura de domínio material e de poder, é extremamente desigual. De um lado, os detentores dos meios de produção; do outro, a força de trabalho submetida a um regime escravocrata⁷.

A escravidão do negro africano durante o período colonial e Império, estabeleceu raízes profundas na estrutura do povo brasileiro. De acordo com Gilberto Freyre (1933) em *Casa Grande e Senzala*, a principal organização social é intitulada “Família Patriarcal”. Esta não é simplesmente uma instituição da vida privada, mas configurava toda a ordem econômica, moral, política, religiosa e territorial dessa época, da qual seu sujeito com maior domínio e autoridade era o “senhor patriarcal”, branco, seguido pelos “agregados” a ele também brancos, sua mulher e filhos brancos e escravos e filhos negros ou mulatos, resultantes de relações sexuais, em grande maioria forçada, dos senhores com as escravas.

Mesmo existindo uma elite que exercia, há décadas, domínio dos meios políticos, econômicos, sociais e de coerção/violência no Brasil, há tensão constante entre segmentos antagônicos. Diversos movimentos eclodiram ao longo do século XVIII, que tiveram peculiaridades e contextos próprios. Estouraram revoltas abolicionistas, a exemplo da Conjuração Baiana (1798), e outras essencialmente separatistas, como a Inconfidência Mineira (1789).

O momento seguinte – considerado por Florestan Fernandes como o início da nossa “Revolução Burguesa” – foi a ruptura do Brasil colônia com a Coroa Portuguesa. Em 1822, a “independência” do Brasil é alcançada, ainda que com um pretensioso discurso nacionalista, mantêm-se a monarquia portuguesa no poder e as estruturas coloniais, inclusive com a

7 A superação da condição sociojurídica do negro escravo como meio de produção será posteriormente fundamental para a emergência do modelo liberal: a liberdade do indivíduo como meio de mercantilizar-se em força de trabalho.

escravidão,.

Para os setores nacionais, não era um “problema” uma dominação política ao plano da constituição de um Estado Nacional. A dita “independência” foi de caráter estritamente econômico. Os setores dominantes nacionais queriam única e exclusivamente o excedente econômico apropriado pela Coroa Portuguesa. A dimensão política da independência estava no seu caráter “pelo alto”, na famosa frase *“façamos a revolução, antes que o povo a faça”*.

Durante o século XIX, se observava no cenário internacional, especificamente na Europa, sucessivos eventos que ecoariam em todo o mundo. A força que os novos meios de produção ganhavam, provenientes principalmente da Inglaterra, modificavam substancialmente as antigas e já antiquadas relações comerciais, sociais, culturais e materiais. O crescimento da produção industrial da Inglaterra, junto com a disseminação dos ideais burgueses na França, repercutiram em Portugal, e conseqüentemente no Brasil.

A Inglaterra havia acumulado grande quantidade de capital nos últimos séculos com os juros que arrecadava de Portugal e da Espanha, das riquezas que estes extraíam das colônias. Isso porque as economias dos países colonizadores ficaram muito atrasadas, já que estes estavam tão voltados à extração de matérias-primas que não conseguiram desenvolver uma indústria capaz de transformá-las em produto final e desenvolver suas próprias forças produtivas. Ademais, o gasto com as viagens e a comercialização de escravos e produtos era demasiadamente alto, sendo necessários sucessivos empréstimos da Inglaterra.

Nesse contexto, inicia-se um processo de grande expansão da indústria na Inglaterra, que acarreta mudanças na forma de organização socioeconômica. Necessita-se de grande contingente de força de trabalho assalariado, que é alcançado através da expulsão do campesinato europeu para os centros urbanos. Diversas inovações tecnológicas foram desenvolvidas, com vistas ao aceleração da produção, e a busca pela modernidade adentra o raciocínio europeu. Surge, assim, a necessidade, por parte da Inglaterra, de escoar o máximo possível seus produtos, e para isso seria necessário que as demais sociedades adquirissem poder de compra, adaptando suas políticas e costumes. Sendo assim, os segmentos dominantes nacionais presentes nas antigas colônias sul-americanas, que até outrora possuíam toda sua organização baseada no padrão socioeconômico colonial, passam a reorganizar – ainda que não de bom grado – sua produção aos interesses e imposições internacionais por parte dos ingleses.

A nova forma de dominação que surge deste movimento de reorganização do capital europeu para com os países latino-americanos é denominado por Florestan Fernandes (1972) como “neocolonialismo”. A estrutura social nacional não sofre grandes modificações em

relação à que vigorava no período colonial. Senhores coloniais tornam-se “empresários”, transferindo capital não mais para a Coroa, e sim para a Inglaterra, como uma nova forma de colonização. Assim, o processo de apropriação de capital pela Inglaterra continua. O Brasil disponibiliza matérias primas a preços mínimos que alimentam as fábricas inglesas, e a Inglaterra produz produtos manufaturados que eram comprados pelas elites brasileiras a preços elevados⁸:

As nações européias, que conquistaram o controle dos negócios de exportação e de importação na América Latina (Inglaterra em particular), estavam inicialmente mais interessadas no comércio que na produção local. (...) A produção com vistas à exportação imediata já estava organizada, numa base bastante compensadora em termos de custos. Por outro lado, a ausência de produtos de alto valor econômico e a existência de um mercado consumidor relativamente amplo tornou mais atraente o controle de posições estratégicas nas esferas comerciais e financeiras. A Inglaterra, por exemplo, iniciou uma política comercial que propiciou rápido impulso à emergência dos mercados capitalistas modernos nos centros urbanos das ex-colônias (FERNANDES, 1972, p.15).

Com essa nova dinâmica econômica ocorrendo no cenário internacional, repercute no Brasil uma mentalidade diferente sobre antigos padrões sociais. Movimentos abolicionistas provenientes de um novo segmento nacional, comerciantes, burgueses em ascensão, progressistas, acompanham os interesses abolicionistas ingleses, como a proibição do comércio e tráfico de escravos. Ademais, os conflitos com os negros escravos eram muito comuns e se arrastavam a muitos anos, promovendo tensões cada vez mais difíceis de resolver, a exemplo do crescimento quilombola.

Em meados do século XIX, a Inglaterra toma medidas contra a comercialização de escravos; a Igreja, que até então considerava os escravos negros desalmados e próprios para o trabalho forçado, se “sensibiliza” e passa a condenar o escravismo; e segmentos das classes burguesas ascendentes brasileiras, de caráter urbano, começam a movimentar uma produção interna e a reproduzir o discurso abolicionista.

Como consequência dessas pressões, inicia-se o processo jurídico relativo à abolição, inicialmente com a Lei Eusébio de Queiroz (1850), que proibia o tráfico de escravos, posteriormente a Lei do Ventre Livre (1871), que considerava livres todos os nascidos a partir desta data, a Lei do Sexagenário (1885), que garantia liberdade a escravos maiores de 65

8 No período de transição neocolonial (Império), o Brasil acompanha as mudanças no cenário internacional. Para o interesse das potências europeias, o regime colonial sul-americano já não servia aos seus propósitos, pois buscavam no comércio, e não mais na extração, formas de enriquecer. Assim, o mercado europeu escoava seus produtos e absorvia todo o lucro que a vinda desses produtos gerava. Para que isso ocorresse, era necessária a formação de um mercado consumidor próprio no Brasil, sem que fossem reordenadas as estruturas sociais típicas do modo escravista.

anos, culminando na Lei Áurea (1888), que encerrava juridicamente a escravidão. De acordo com Ianni (1972, p. 13-14), esta mudança no plano jurídico-político é ocasionada:

Somente quando o trabalhador é livre a sua força de trabalho ganha a condição efetiva de mercadoria. E como tal, ela pode ser comprada segundo as necessidades da empresa, isto é, da produção de lucro. Esse é o sentido essencial da abolição. As transformações da estrutura econômica impuseram a libertação dos escravos.

Apesar da mudança de *status* na letra da lei, a estrutura de exploração mantém a população negra numa posição subjugada. Com a dificuldade de romper com a estrutura oligárquica brasileira, mantêm-se os padrões de dominação, porém com novas manifestações de exploração.

Tendo em vista que o processo abolicionista acompanhou a segunda metade do XIX, surge a demanda por outra força de trabalho que não tivesse as contradições de um passado tão stigmatizado, um modo de assegurar a exploração com argumentos modernos e racionais. Fazia-se necessário “humanizar” o trabalho, dar-lhe um novo *status* social. É assim que entra em massa o trabalhador europeu assalariado na economia brasileira e marginaliza-se o negro, em processo de libertação, aquém desse novo sistema de produção. Dado o colapso do fornecimento de escravos, o imigrante europeu chega ao Brasil para suprir uma suposta “escassez” de força de trabalho. Ianni (1972: 14) apresenta dados sobre a quantidade de negros escravos e brancos imigrantes na segunda metade do século XIX:

O primeiro censo demográfico, realizado em 1872, indica que nesse ano existiam no Brasil aproximadamente 1,5 milhões de escravos, no começo do século, era de algo de mais de um milhão, e que nos primeiros cinquenta anos do século XIX se importou muito provavelmente mais de meio milhão, deduz que a taxa de mortalidade era superior a de natalidade. (IANNI, 1972, p.14)

Quanto aos europeus, de 1884 até 1900 foi registrada a entrada de 1.577.249 imigrantes alemães, espanhóis, italianos, portugueses, russos, poloneses e outros no país, segundo o próprio poder público (IANNI, 2004, p.20).

Devido a essa escassez de braços à qual Ianni se refere, os produtores brasileiros mandam buscar força de trabalho direto da Europa, pois não há ninguém que entenda melhor esse regime do que os próprios imigrantes europeus, que inclusive viviam tempos de pauperização no continente. Os negros, mulatos, índios e brancos nacionais ainda estavam presos ao antigo regime, e as suas concepções de sociedade, não acompanharam de imediato as mudanças acarretadas pela “Revolução Burguesa”. Nesse sentido, o Brasil, agora com regime de trabalho “livre” e com sua economia baseada na agricultura, necessita de “novos” trabalhadores, e os que mais se adequam a este novo sistema são os imigrantes europeus.

Ianni (1972, p.50) aponta ainda que o processo após a abolição não significou propriamente a “libertação” desses negros:

A primeira, e a segunda geração de negros livres serão essencialmente gerações de ex-escravos. Tanto as pessoas como as relações e estruturas econômicas e sócio-culturais estarão profundamente impregnadas dos componentes engendrados no mundo escravocrata.

Assim sendo, as gerações de ex-escravos ainda possuíam o estigma da escravidão, que significa, entre outras coisas, uma imagem do trabalho como algo penoso e cruel, ao contrário dos imigrantes europeus, muitas vezes pequenos agricultores, porém já familiarizados com a condição de assalariados, no qual o trabalho era entendido como algo natural, dignificante e necessário. Ao contrário, o lugar do negro ainda era visto pela sociedade num contexto de pós-escravidão, carregado de estigmas construídos por séculos de modelo colonial. Nesse sentido, o negro ocupa as posições inferiores da pirâmide social, e mais que isso, esse sujeito é visto como fadado a ocupar funções que já desempenhava, a exemplo das criadas e dos mineradores.

No final do século XIX, a integração do imigrante europeu foi bem mais aceita do que a dos negros recém-libertos. Em alguns estados brasileiros, como é caso do Sul do país, a imigração tinha por finalidade o povoamento do Estado, tendo esses imigrantes inclusive facilidades na obtenção de títulos de terras. No mais, a estrutura econômica brasileira já estava por anos definida, com os brancos nacionais e descendentes europeus ocupando as posições mais altas da pirâmide social. Segundo Ianni (1972, p.28):

Mesmo depois da abolição da escravatura, ocorrida em 1888, as empresas continuaram a empregar preferencialmente os imigrantes e seus descendentes. Muitas vezes, os empresários ou proprietários de oficinas são co-nacionais dos empregados que selecionam.

Esses processos históricos e econômicos irão refletir na busca da formação de uma suposta “identidade nacional”, como estratégia sociocultural para a mistificação da profunda desigualdade entre os setores nacionais. Vários movimentos eclodiram no Brasil Império, como o indianismo, que, na tentativa de encontrar uma nacionalidade brasileira, busca um lugar social para os indígenas a partir de sua idealização descontextualizada aos fatores de dominação violenta. Novamente, as diferenças e especificidades entre essa população e as demais populações brasileiras são desconsideradas, com medidas para incorporá-la ao modo de socialização ocidental. Tal perspectiva é reforçada através da literatura, pintura, cultura, o mito do “bom selvagem” e do sujeito primitivo livre das mazelas do homem civilizado.

No início do século XX surge uma linha de intelectuais que buscam encontrar o que

consideram ser a “identidade brasileira”. A partir do que denominam como “multiculturalismo”, seria possível identificar características e traços sociais e culturais comuns, os quais pudessem fornecer arcabouço para a criação desta suposta “**identidade brasileira**”. Nesse sentido, o debate acerca da identidade nacional varia de acordo com o período histórico. O mais importante é verificar, de acordo com o recorte, o que está por detrás desta “identidade nacional”.

Durante a época que o trabalho escravo ainda era parte do modo de produção, o indianismo tomou força, numa tentativa de incorporar essa população à identidade nacional, em oposição ao negro. Já no final do século XIX, ganha força na sociedade brasileira, seguindo as tendências de darwinismo social provenientes da Europa, um ideal de eugenia, superioridade racial, que tinha como objetivo o branqueamento da população, valorizando o europeu, buscando formar no Brasil uma população branca.

A valorização do imigrante é resultado e expressão tanto das modificações dos modos de produção, quanto da mudança de pensamento provocada pelo Darwinismo social, nas quais o negro e o índio estão estigmatizados, sendo supostamente o branco europeu o principal personagem da modernidade, representante do desenvolvimento e do progresso. Ianni (2004) completa:

Aproveitou-se a imigração para provocar a redefinição social e cultural do trabalho braçal, de modo a transformá-lo em atividade honrosa, livre do estigma da escravatura. Tão honrosa que o negro e o índio somente poderiam exercê-la se a executassem como o imigrante. As modificações de produção - isto é forças produtivas e relações de produção - ocorrem simultaneamente com a modificação das ideias, princípios ou categoriais. (IANNI, 2004, p.133)

Essa valorização do branco europeu – “esperto e trabalhador” - foi impulsionada pela Revolução Burguesa em contraponto ao estigma do índio e negro “preguiçosos, ladrões, malandros, luxuriosos” (IANNI, 2004, p.24). Todos os grupos étnicos raciais que tentavam manter seus estilos de vida ainda apegados aos seus antepassados eram, no mais massacrados, pois significavam um atraso aos projetos desenvolvimentistas.

Para Ianni, compreender esse debate requer entender o conceito de povo e população. “O que está em causa, fundamentalmente, é a metamorfose da população em povo, entendendo-se a população como uma pluralidade de raças e mesclas, e povo como uma coletividade de cidadãos.” (IANNI, 2004, p.134). Agrupando a população em um mesmo grupo, onde todos são livres e iguais para vender sua força de trabalho ao mercado, retira-se o entrave das diferentes raças, escondendo os problemas a muito arrastados, e fortalece o Estado Burguês.

Nessa perspectiva, ganha força o mito da “Democracia Racial”, que sugere basicamente existir um sujeito brasileiro que foge dos estigmas socioeconômicos e históricos referentes aos diversos contextos étnicos e raciais. O termo na perspectiva de Gilberto Freyre (1933) diz respeito à miscigenação do negro, índio e branco na formação de uma raça miscigenada, brasileira. O problema deste tipo de raciocínio está na possibilidade que abre de uma simplificada junção étnica descontextualizada da formação social do Brasil, isso é, mistifica o processo conflituoso e até hoje em aberto da segregação racial.

No século XX ao mesmo tempo em que ressurgiu esse debate, tenta-se desmistificar a suposta “democracia racial”, a partir da eclosão de movimentos civis, que buscam demonstrar que a situação racial no Brasil acompanha as condições sociais. Tomando por referência Salles (2007), considero que os movimentos civis são determinantes para a formulação de políticas públicas. A pressão exercida pela sociedade civil organizada força a máquina estatal a tomar providências quanto à situação marginalizada em que se encontram determinadas populações.

Assim sendo, Salles (2007) argumenta que o primeiro impulsionador da eclosão dos movimentos civis negros no século XX é o surgimento do que ele considera ser uma “imprensa negra”. A partir de um pequeno grupo de negros e pardos organizados na cidade de São Paulo, em meados da década de 1920, surgem alguns jornais que debatem a questão racial no Brasil, entre eles *A voz da Raça*, *O Clarim d'Álvorada* e *O Progresso*. Essa imprensa divulgava artigos e publicações que, entre outras coisas, buscavam “promover uma ascensão social e o progresso material da população negra e parda” (SALLES, 2007, p.68). Porém, a principal pauta dessas organizações era a necessidade de uma educação formal para essa população negra e parda brasileira.

Dessa forma, surge em 1931 a Frente Negra Brasileira – FNB, uma organização civil que buscava combater o preconceito e o racismo, fortalecer o negro no mercado de trabalho e promover a ascensão social e o seu progresso material. Com forte relação com a imprensa negra paulistana, a FNB também tinha como principal pauta o provimento da educação formal para essa população. Assim, a FNB obteve algumas conquistas, como a participação de negros na Guarda Civil, que era informalmente vetada, o fornecimento de educação básica a crianças e a alfabetização de adultos em sua sede, em São Paulo⁹ (SALLES, 2007, p.77).

9 Em 1933, Gilberto Freyre publica sua obra *Casa Grande & Senzala*, na qual fomenta o debate da “democracia racial”. Segundo Salles (2007), a publicação repercutiu e promoveu um recuo do movimento negro na época, pois repercutiu no imaginário nacional que a questão racial no Brasil estava superada, tornando supostamente desnecessárias as lutas explícitas por razões raciais.

A educação da FNB durou pouco, tendo a frente se tornado um partido político em 1936. Porém, com a ditadura de Getúlio Vargas, em 1937, todos os partidos políticos são fechados, e junto a FNB. Nessa época, houve novamente um refluxo do movimento negro, e demais movimentos sociais, interrompendo-se assim um debate que estava sendo desenvolvido, bem como ações concretas educacionais que estavam sendo construídas.

Na tentativa de não perder a organização já alcançada, alguns militantes da FNB tentaram formar a União Negra Brasileira, porém o movimento estava descrente pela desarticulação da FNB, não conseguindo assim avançar no projeto. Mesmo assim, algumas organizações surgem, como o Movimento Brasileiro Contra o Preconceito Racial, de 1938, e a União Nacional dos Homens de Cor. Apesar da forte retraída dos movimentos, estes não foram extintos. Depois do Estado Novo, em 1945, voltam algumas “imprensas negras”, mas já sem o mesmo impacto dos tempos anteriores (SALLES, 2007, p.86).

Ao longo deste capítulo, foi possível perceber que a questão racial e étnica esteve presente em toda a formação do Estado e formação social brasileiro. Desde os tempos do Brasil colônia, passando pelo Império, República, ditaduras e governos democratas, os negros e indígenas sempre foram subjugados, ora pela incorporação subalterna ao regime presente, ora pelo extermínio. O Estado burguês não somente ignora as particularidades de cada grupo étnico, como também perpetua, já institucionalizado, o genocídio aos negros pobres por parte das forças de coerção do Estado moderno (Polícia e Exército); a desterritorialização dos indígenas, que conseguiram – contra tudo e todos – manter suas tradições e cultura; e a constante tentativa de incorporar todos no mesmo regime de exploração:

A revolução burguesa não resolveu o problema racial. Na perspectiva do índio e do negro o problema continua em aberto. Esse mesmo problema que funda a questões de classes, levando ao meio rural e as relações de trabalho na base da sociedade urbana questionamento históricos (IANNI, 2004, p.140).

1.2 Reconhecimento

Todo o processo de formação social no Brasil até a conjuntura moderna trouxe consequências que são muitas vezes negligenciadas ou analisadas superficialmente, o que leva eventualmente a conclusões precipitadas e abordagens distorcidas sobre a questão racial e étnica no Brasil. Por um lado, teorias foram, e continuam sendo, utilizadas conforme os interesses dos que dela se apropriam, seja para deslegitimar suas causas ou as reconhecer. Por outro, os movimentos que buscam uma mudança na estrutura de classes, utilizam outras

teorias para alcançar e desenvolver seus objetivos.

A partir da Constituição de 1988, a disputa no campo político-ideológico para desenvolver os interesses desses grupos raciais e étnicos é complexa devido a uma série de obstáculos. Primeiramente Barbosa (2001) entende que, exige-se uma mudança do papel do Estado, que até então se apoiava nas concepções liberais de igualdade, onde todos são iguais perante a lei sem distinção de cor, raça, gênero ou classe social, mas não considerava os limites sócio-econômicos e culturais para o alcance da possibilidade da “igualdade”. Assim, o Estado deve reconhecer que “a reversão de um tal quadro (social e econômico) só é viável mediante a renúncia do Estado à sua histórica neutralidade” em frente ao significado histórico da “questão social”¹⁰, “devendo assumir, ao revés, uma posição ativa, até mesmo radical, se vista à luz dos princípios norteadores da sociedade liberal clássica” (BARBOSA, 2001, p.93).

Em segundo lugar, os movimentos civis, para pressionar esse Estado visando seus objetivos, caso sigam o pressuposto diplomático de uma sociedade democrata liberal, devem possuir amparo legal (constitucional) para que seja possível incorporar suas reivindicações aos formatos administrativos estatais. Torna-se necessário flexibilizar as pautas para serem absorvidas como políticas públicas, isto é, exige-se um processo diplomático de correlação de forças visando à implantação dessas demandas como políticas públicas.

Em terceiro lugar, para a formulação de qualquer política pública, os sujeitos que serão abarcados por elas devem se reconhecer como parte de uma mesma identidade social, tanto no processo inicial de formulação da política, até seu processo de operacionalização. Assim, para além do Estado reconhecer a necessidade da intervenção nas parcelas da população que não estão tendo seus direitos garantidos, essas populações devem se reconhecer quanto à sua própria condição histórica racial, para assim disputar ativamente a potencialidade de ascensão social e progresso material.

O reconhecimento, então, é importante para a identificação dos sujeitos quanto ao seu pertencimento a grupos raciais e étnicos. Observo que há uma tentativa ideológica de homogeneização desses grupos em uma única cultura ocidental capitalista, na perspectiva inclusive da “democracia racial”, que sugere haver no Brasil uma identidade brasileira única, nem negro, nem branco, nem índio, mas sim “brasileiro”. Nesse sentido, Florestan Fernandes entende que, no Brasil, confunde-se “democracia racial” com “tolerância racial”. *Democracia*

10 A “questão social” deve ser compreendida com o desvelar da contradição própria a toda e qualquer formação social burguesa - produto da relação de exploração entre o capital e o trabalho - superável pelos próprios sujeitos que produzem a riqueza social. Suas expressões são tanto as refrações desta mesma contradição, visível na permanente concentração de riquezas e na formação de uma superpopulação relativa, sobrance em face aos interesses do capital; como os componentes de resistência e de ruptura presentes na constituição das formas de seu enfrentamento. (MARQUES, 2012: p.18)

indica igualdade racial, econômica e política, enquanto *tolerância* sugere haver “alguma harmonia nas relações raciais de pessoas pertencentes a estoques raciais diferentes ou que pertencem a ‘raças’ distintas” (FERNANDES, 2005-2006, p.172).

Em paralelo a essa suposta “harmonia”, que supõe superada a questão racial, vem a dificuldade de um reconhecimento racial e étnico tornando-se um obstáculo aos avanços das lutas desses segmentos. Para Charles Taylor (1994, p.57), essa dificuldade de reconhecimento é uma evidência da opressão exercida, uma vez que a singularidade dos diferentes grupos culturais e econômicos tem sido “ignorada, disfarçada, assimilada a uma identidade dominante ou de maioria”. Identidade esta de inalienável interesse econômico.

É possível tomar como exemplo os indígenas, que utilizam de uma socialização distinta da ocidental, com outros padrões de educação, política e cultura. Assim, as políticas a serem utilizadas devem se ater a essas distinções, na perspectiva de não utilizar simplificadoramente do discurso da inclusão, pois a sociedade hegemônica, detentora da força sociopolítica, econômica e cultural, confunde esse conceito com o do etnocídio, na medida em que engloba outro grupo étnico para dentro de seus processos reacionários:

[...] Adaptar objetivos coletivos em nome de um grupo nacional pode ser visto como inerentemente discriminatório. No mundo moderno, será sempre uma questão que nem todos os cidadãos que vivem sob determinada jurisdição pertençam necessariamente ao grupo nacional contemplado por essa jurisdição. A idéia em si pode ser considerada como desencadeadora de discriminação (TAYLOR, 1994, p.75).

Taylor (1994) concebe que o conceito de justiça igual para todos na perspectiva liberal traz uma aplicação, sem qualquer exceção, uniforme das regras que definem os direitos, como também desconfia dos objetivos coletivos, isto é, a imposição de um regime em que todos são iguais e merecem igual tratamento não abre espaço para singularidades específicas de sujeitos nacionais que possuem objetivos distintos.

CAPÍTULO II:

O Negro e o Índio na Conjuntura Contemporânea

O Brasil está, de um lado, entre os países com maior desigualdade de renda do mundo e, de outro lado, entre as 10 maiores economias mundiais. Esse fato é importante para o desenvolver da pesquisa, pois entende-se que a maior parte da renda nacional está nas mãos de uma pequena parcela da população. Para além da desigualdade de renda, pode-se perceber que essa classe dominante também tem sua etnia bem estipulada, em sua grande maioria, brancos e moradores de grandes centros urbanos, em especial nas áreas Sudeste e Sul do país.

De acordo com os dados do IBGE (2009) referentes à população residente no Brasil por cor ou raça, os únicos estados em que a população branca ultrapassa a quantidade da população parda é no Sul, onde os que se declaram brancos são 78,48%, contra 17,28% de pardos, e no Sudeste, onde os que se consideram brancos são 56,67% da população, contra 34,63% de pardos. Em oposição, há os estados com maioria parda, como é o caso do Norte, com 71,21% de pardos, e do Nordeste, com 62,73%. A porcentagem referente às populações que se declaram negros e indígenas é inferior às demais, estando estes concentrados entre os pardos. Considera-se, assim, que a identificação racial própria dessas populações é incerta.

Outro indicador relaciona a realidade étnica desses Estados com o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de algumas regiões do Brasil, trata-se das estimativas do Banco Central (2007)¹¹. O índice mais alto é da região Sul (0,850), seguida pela Sudeste (0,847). Pelas unidades da federação, segue-se com a mesma tendência, com exceção do Distrito Federal que é o maior IDH do país, seguido por Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná. Já entre os piores índices estão as região Norte (0,786) e a Nordeste (0,749). Entre as unidades da federação estão Pará, Acre, Ceará, Pernambuco, Piauí, Maranhão e Alagoas em último.

Tendo em vista que os únicos estados do Brasil que possuem em sua população uma maioria branca são também os que detêm os maiores índices de desenvolvimento humano – por meio do qual são avaliados os quesitos educação, renda e longevidade –, pode-se concluir, a partir desses dados, que há, sim uma desigualdade que se expressa na questão étnica. Não é coincidência o fato de as regiões com maioria branca serem as mais ricas do país.

Complementando esses dados, o MEC, por meio da nota técnica referente à Política

11 Os dados do Banco Central foram escolhidos como fonte para análise por este ser um órgão de referência nacional em pesquisa.

Nacional de Educação traz que:

Dos 11,9 milhões de negros entre 18 e 24 anos, 32% estão entre os mais pobres, sendo que destes (a população mais pobre), os negros representam 71%. Além disso, temos que dos negros que estão na faixa mais baixa de renda (cerca de 3,7 milhões) metade vive na zona rural (1,2 milhão), sendo que 850 mil estão na região Nordeste. (BRASIL, 2000: 56).

O processo de formação da sociedade brasileira foi determinante para sua estrutura social atual, representando uma tendência das elites políticas no que se refere à perpetuação das manifestações de desigualdades étnicas: falta de acesso à terra, pobreza, distanciamento dos aparelhos do Estado, perda da cultura, desvalorização das características étnicas, entre outras. Considera-se que, para a elite se manter hegemônica, foi necessário que tais manifestações se mantivessem presentes no cenário brasileiro, uma vez que seu lucro foi e ainda é baseado, entre outras coisas, na exploração destas.

Tendo como premissa a divisão internacional do trabalho, os postos ocupacionais referentes às populações negras mantêm-se pré-estipulados. Com o precário acesso à educação formal, discriminação racial, falta de posses materiais e de terras, a disputa da população negra no mercado de trabalho é extremamente desigual. Florestan Fernandes (1965, p.113-114) já sinalizava para a precarização do *status* do negro no mercado de trabalho com dados referentes aos espaços ocupacionais desta população:

O negro e o mulato conquistaram “meios de vida” que lhes proporcionaram posições regulares (e por vezes permanentes) no seio do sistema de trabalho livre. No entanto, essas posições nem sempre asseguram classificação no sistema capitalista de relações de produção. Por isso, associam-se, variavelmente com ocupações que proporcionam baixos níveis de remuneração e condicionam formas mais ou menos precárias da participação da estrutura do poder da sociedade inclusiva.

Medidas de redistribuição de renda e de combate à miséria têm sido utilizadas no enfrentamento dos quadros de “exclusão” econômica do Brasil. Porém, tais políticas não mexem na estrutura de concentração de renda e não abarcam a dimensão das expressões da desigualdade étnica no país, ou seja, as políticas que tratam da desigualdade de renda no Brasil não se relacionam às desigualdades étnicas, sendo tratadas de maneira dissociada.

No caso da questão indígena, a relação do governo com o Movimento Indígena só ganha atenção da sociedade civil e da esfera governamental a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI em 1910, antecessor da FUNAI. Porém, mais adiante, o Brasil inicia seu processo de industrialização, em 1930, com medidas desenvolvimentistas que buscavam tornar o Brasil um país competidor no mercado internacional, e a causa indígena configurava-

se como um empecilho a essa proposta. Isso permaneceu e foi comprovado durante a ditadura militar, a partir 1964, que tratou a questão indígena como assunto de segurança nacional, promovendo ofensivas a diversas comunidades.

A primeira terra homologada pelo governo federal foi o Parque Nacional do Xingu, em 1961, na presença do então presidente Jânio Quadros. A demarcação e preservação de terras indígenas é uma das primeiras políticas de iniciativa pública que responde objetivamente às demandas desse segmento.

Quanto às Ações Afirmativas voltadas para a população negra, Moehleck (2002, p.204) afirma que a primeira iniciativa data de 1968, quando o Ministério do Trabalho, junto com o Superior Tribunal do Trabalho, posicionou-se favoravelmente a cotas mínimas em empresas privadas para funcionários negros. Porém, tal lei não chegou a ser elaborada.

Em 1980 – década circunscrita a uma conjuntura histórica de efervescência das lutas populares e emergência dos ditos “novos” movimentos sociais no Brasil – o então deputado Abdias Nascimento¹² propôs mecanismos com vistas à maior participação de mulheres e homens negros nos serviços públicos, assim como “bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira, bem como a introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil” (MOEHLECKE, 2002: 204). Todavia, o congresso não aprovou esse projeto de lei.

Ribeiro (2009) entende que a primeira política por parte do governo na esfera do executivo foi a criação da Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Negras, em 1991, no Rio de Janeiro, cujo coordenador era Abdias Nascimento. Contudo, somente com a Constituição Federal de 1988 que foi decretada a primeira legislação estipulando percentual mínimo de participação pública de negros e mulheres em cargos e empregos dos órgãos públicos, na que estipula percentual referente a essa participação.

12 Abdias Nascimento foi um dos maiores defensores da cultura e da igualdade para as populações afrodescendentes no Brasil e teve uma trajetória longa e produtiva, indo desde o movimento integralista, passando pela atividade de poeta, ativista do movimento negro, ator e escultor. Nascimento insere-se na carreira política em 1983 como deputado federal e depois como senador da república.

2 A reafirmação étnica

Quem é negro no Brasil? Joel Rufino dos Santos¹³ define o negro não como um membro da raça, tampouco pela sua localização no espectro da escala de “cores” humanas. Negro, para ele é um lugar social instituído por diversas coordenadas: a cor da pele, a cultura popular, a ancestralidade africana, a ascendência escravocrata – remota ou próxima – a pobreza, a atribuição da identidade negra pelo outro e a assunção dessa identidade por si.

Nesta perspectiva, ser negro é estar em um lugar específico na estrutura sociocultural. Um lugar ocupado no plano perceptivo (ser chamado de negro), autoperceptivo (chamar-se de negro), no plano histórico (ter antepassados na África, ter antepassados escravos), no plano econômico (ser um dito “excluído”, “favelado”), no plano cultural (danças, lutas, moda).

Mas, também nos questionamos: Quem é índio no Brasil? Na definição de quem é indígena adotada pelo Estado brasileiro, desenvolvida por Darcy Ribeiro considera-se¹⁴:

Aquela parcela da população brasileira que apresenta problemas de inadaptação à sociedade brasileira, motivados pela conservação de costumes, hábitos ou meras lealdades que a vinculam a uma tradição pré-colombiana. Ou, ainda mais amplamente: índio é todo o indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade pré-colombiana que se identifica etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com quem está em contato.

2.1 Ações Afirmativas

A desigualdade de renda no Brasil possui cor, e as consequências dessa desigualdade são observadas em outras manifestações da “questão social”. Observados os espaços educacionais, vê-se que as Universidades são usufruídas por uma pequena parcela da população, com algumas características majoritárias: brancos, classe média e alta. Segundo o IBGE (Síntese de Indicadores Sociais 2010), “quando se comparam os indicadores educacionais para brancos, pretos e pardos, se percebe uma redução das desigualdades entre os grupos, mas, no que diz respeito à média de anos de estudo e à presença de jovens no

13 Joel Rufino dos Santos (Rio de Janeiro, 1941) é um historiador, professor e escritor brasileiro. É um dos nomes de referência sobre cultura africana no país. Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde lecionou Literatura, como escritor tem extensa obra publicada: livros infantis, didáticos, paradidáticos e outros. Além disso, já ganhou diversas vezes o Prêmio Jabuti de Literatura, o mais importante no país.

14 Citação disponível em <<http://www.funai.gov.br/>>.

ensino superior, em 2009 os pretos e pardos ainda não haviam atingido os indicadores que os brancos já apresentavam em 1999.”.

As Políticas de Ações Afirmativas são parte de uma série de medidas que, entre outras ações, são projetadas na perspectiva de inclusão social de grupos que possuem um histórico de negligência dos seus direitos que acarretou, na atual realidade, o aprofundamento da desigualdade social existente na sociedade brasileira. Políticas de inclusão combinadas com o combate à discriminação são medidas legais eficazes para redefinir a estrutura de classes construída no Brasil:

Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais (PIOVESAN, 2005, p.49).

Ao trabalhar o termo discriminação, Piovesan afirma que as políticas compensatórias se embasam na seleção focalizada de grupos que dela necessitam, trazendo o conceito de discriminação positiva, na medida em que sugere “a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, visando a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais” (PIOVESAN, 2005, p.49-50).

O processo que conduziu o governo a legitimar as ações afirmativas como política pública foi realizado seguindo tanto o debate internacional acerca do assunto como pressões internas da sociedade brasileira. A partir da discussão sobre Direitos Humanos no cenário político internacional, junto com mobilizações da sociedade civil¹⁵, gerou-se a força necessária para sua incorporação nas instituições de ensino brasileira.

Maciel (2007, p.3-4) afirma que dois marcos devem ser citados, o “primeiro consiste na realização da Marcha Zumbi do Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida”, na década de 1990, que resultou na reivindicação de políticas públicas para a inserção dos negros e negras brasileiros em alguns setores considerados importantes da nossa sociedade. O segundo diz respeito ao cenário internacional, foi na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, que o Brasil assumiu o compromisso de implementar políticas que não somente inibissem as práticas discriminatórias, mas também combatessem os seus efeitos.

Em 1995, o governo federal, por meio de decreto, formou um Grupo de Trabalho Interministerial – GTI com o propósito de estudar e propor políticas para a população negra

15 Criação de Conferências nacionais, a exemplo da CONAPIR – Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2005) – e o I Encontro Nacional da Juventude Negra (ENJUNE), entre outros.

que compensassem suas perdas históricas e amenizassem os efeitos de um racismo estrutural, responsável pela marginalização de grande parte dessa população.

A utilização de critérios raciais para a seleção de indivíduos dentro de instituições de ensino é necessária devido aos objetivos que estas instituições pretendem alcançar. Nesse sentido, segundo Ronald Dworkin (2000, p.439), “a Ação Afirmativa faz uso de critérios raciais, para com isso possibilitar um grau de cidadania mínima aos excluídos, de forma que esses atinjam condições de serem efetivamente beneficiados por políticas públicas gerais, - ou seja, não racialmente orientadas”¹⁶. O benefício das ações afirmativas a longo prazo diz respeito à promoção da possibilidade de ascensão social, o que acarretará mudanças nos padrões sociais do grupo em questão. Segundo alguns estudiosos, isso trará um saldo positivo em termos de reparação de desigualdades históricas.

Outro ponto é o fortalecimento da identidade do grupo em questão. Porém, para isso ocorrer, são necessárias não somente as cotas, mas atenção aos processos pedagógicos, o respeito à diversidade e ao pluralismo dos interesses que estarão em jogo:

Portanto, as ações afirmativas não estão somente ligadas à questão de renda da população, mas em uma perspectiva mais ampla, referem-se a anos de exploração e violência de uma parcela da sociedade sobre outras. O pertencimento de ações afirmativas a políticas públicas mostra o reconhecimento por parte do Estado da necessidade de abordagens diferenciadas em relação aos sujeitos que possuem histórico de negação de direitos e de uma maior garantia de acesso aos aparatos públicos.

(os defensores das Ações Afirmativas entendem) que as desigualdades sociais no Brasil estão profundamente assentadas nos fenômenos do preconceito e da discriminação racial. Reconhecendo que o racismo em nossa sociedade é historicamente estruturante no acesso desigual aos direitos e à qualidade de vida, recusam a redução do problema racial a uma questão econômica. Ao contrário, identificam nos mecanismos de discriminação racial, incluindo o preconceito, fenômenos que atuam reforçando a composição racial da pobreza e naturalizando a desigualdade social do país. Identificam ainda, por meio de indicadores sociais existentes, que as desigualdades raciais têm sido resistentes às políticas universais. (IPEA, 2009: p.63)

Ao abordar reflexões sobre expressões da “questão social”, questiona-se a possibilidade de efetivamente erradicar as desigualdades étnicas e de como isso pode ser feito. O propósito das Ações Afirmativas dentro de uma instituição de educação é utilizar mecanismos legais para impulsionar grupos historicamente subjugados a maiores

16 Nessa citação é necessário problematizar o termo “excluído”. Ao longo do capítulo 1 vemos que a população negra no Brasil não é simplesmente “excluída” mas sim incorporada a sociedade de maneira precarizada e como parte de um processo de segregação social e econômica relacionada a sua condição racial.

oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Desta forma, as políticas de Ações Afirmativas são necessárias devido a anos de descaso público para com aqueles segmentos pauperizados, em geral relacionadas a perfis econômicos e étnicos. Essas políticas são promovidas a partir de ações que visem um curto alcance de tempo, isto é, são elaboradas para terem resultados rápidos e interferir/interromper a reprodução geracional da pobreza.

O Brasil possui em sua população uma variedade de grupos e etnias que, historicamente, foram privadas do acesso à educação pública de qualidade, na medida em que a educação ofertada pelo Estado não se constituía em abrangência universalizante até o marco legal da Constituição Federal de 1988. A partir desta, são incorporadas outras legislações subordinadas a ela, tais como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação – PNE¹⁷, que são mais específicas no que diz respeito a metas, diretrizes e estratégias, para, assim, garantir os Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal de 1988 (Educação como responsabilidade do Estado e respeito às culturas nacionais).

As primeiras instituições de ensino a incorporarem as Ações Afirmativas, em 2002, foram as Universidades Estaduais do Rio de Janeiro, com cotas para negros e pardos, e a Universidade Estadual do Paraná, com cotas para indígenas da região. De 2002 adiante, o progresso de inserção das Políticas de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras foi crescente, segundo pesquisa do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, pertencente ao Instituto de Estudos Sociais e Políticos – Iesp, até 2010, 71,4% das Universidades Públicas já possuíam algum tipo de programa de Ações Afirmativas, entre elas programas de cotas, acréscimo de vagas ou bônus.

Atualmente, foi sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff a intitulada Lei das Cotas, Lei nº 12.711 de 29 de Agosto de 2012. Entre as principais medidas, estão a reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas em institutos federais e ensino público superior. Desse percentual, serão reservadas vagas para negros, pardos e indígenas, de acordo com a proporção desses indivíduos em cada unidade federativa. O decreto também responsabiliza a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPIR e o MEC pelo acompanhamento e avaliação da Lei, assim como estipula o prazo para a implementação do sistema de cotas para as Universidades e Institutos Federais, processo este que será feito progressivamente em quatro anos¹⁸. As instituições públicas de ensino devem abranger seu público levando em consideração seu contexto socioeconômico e viabilizando mecanismos

17 As legislações citadas serão melhores desenvolvidas no Capítulo III.

18 Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>.

para sua inserção nesses espaços, desde o processo de seleção até o desenvolvimento pedagógico ao longo do curso.

Para além das Universidades Públicas, as políticas de educação nacionais citadas são norteadoras também dos processos educacionais dos Institutos Federais de Educação, que foram regularizados pela Lei nº 11.892, de dezembro de 2008. O presente objeto de análise, o Instituto Federal de Brasília, Campus Brasília, criado em 2009, está inserido neste processo, ofertando uma parte de suas vagas às cotas sociais, que incluem alunos de escola pública, negros, indígenas, quilombolas e portadores de necessidades especiais.

Sendo assim, as Ações Afirmativas são incorporadas a partir de políticas específicas, a exemplo das cotas sociais, que visam à inclusão de segmentos historicamente onerados dos aparelhos do Estado. Porém, elas, por si só, não alcançam a justiça social. Então, quais seriam as alternativas para que a democracia seja enfim estabelecida e as desigualdades étnicas sejam radicalmente combatidas na sociedade brasileira atual? Segundo Nobre (2007, p.56) em “Letramento ou Escolarização? Escola e Projeto de Sociedade”, para se alcançar a democracia, temos que nos atentar ao conceito de “interculturalismo”, que pode tanto ser apropriado de forma funcional (neoliberal) como crítica, a depender da sua instrumentalização:

No interculturalismo funcional se substitui o discurso sobre a pobreza pelo discurso sobre a cultura ignorando a importância que tem – para compreender as relações interculturais – a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder e os desníveis culturais internos. No interculturalismo crítico busca-se uma teoria crítica do reconhecimento de uma política cultural da diferença aliada a política social de igualdade.

Ainda de acordo com Nobre (2007, p.56), o interculturalismo utilizado pela Instituição:

Será aquele que só propõe incluir indígenas no Ensino Superior sem discutir as condições de acesso, permanência e compromisso de retorno as aldeias? Ou propõe elaborar cursos de Ensino (superior) indígena específicos e diferenciados, com a participação dos índios em seu planejamento, execução e avaliação?

Portanto, conclui-se que somente a dita “inclusão” de segmentos historicamente subjugados nos processos educacionais oferecidos pelo governo não atende por si só aos interesses destes. Há, portanto, a necessidade de que as políticas de inclusão considerem as reais demandas das diferentes parcelas da população.

No contexto do IFB, entende-se que três pontos devem ser questionados: primeiramente, quais objetivos serão alcançados pela oferta de determinado curso, estes possibilitam a autonomia ou alienam e reproduzem os interesses do sistema hegemônico? Segundo, o programa pedagógico dos cursos está sendo elaborado levando em consideração a

diversidade sociocultural dos alunos matriculados? E terceiro, há incentivos aos projetos de pesquisa e extensão voltados para as áreas de interesse desses segmentos de estudantes?

É importante pensar quais os objetivos que uma instituição possui para introduzir as Ações Afirmativas. Numa perspectiva de busca por uma sociedade mais justa, a política pública pode inclusive tencionar os interesses das elites, na medida em que o ganho é para a segmentos subalternos da sociedade, em detrimento das orientações dominantes:

A diferença entre uma classificação racial geral que causa desvantagem adicional aos que sofreram por preconceito, e uma classificação desenvolvida para ajuda-los é moralmente significativa. Se as duas são por vezes tomadas como duas faces da mesma moeda, pelos opositores da Ação Afirmativa, é porque, por ingenuidade ou má-fé, esquecem a diferença de intenção e de filosofia política que separa uma da outra (SELL, 2002: 42).

Abaixo, segue o quadro 1, que apresenta um resumo do debate sobre a viabilidade das ações afirmativas como política pública no Brasil. Contudo, as ações afirmativas já foram institucionalizadas com caráter de lei, portanto o debate é mais pertinente para a sociedade civil na perspectiva de conscientização.

Quadro 1.

ARGUMENTOS E CONTRA-ARGUMENTOS À VIABILIDADE DE IMPLANTAR POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL

Argumentos desfavoráveis à implantação de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil	Argumentos favoráveis à implantação de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil
Contrariaria à crença nacional de um país que não faz distinção de raças	Os indicadores econômicos mostram que efetivamente essa distinção é feita.
Não há limites rígidos entre as raças do ponto de vista biológico	Mas há claras fronteiras sociais associadas à cor da pele que traçam limites de oportunidades objetivos.
Medidas universalistas, como políticas públicas aos pobres, ajudariam os negros, sem depender de temerárias separações de cor.	Medidas universalistas, por sua própria natureza, atuam como se a discriminação não existisse, então acabam, em suas concretizações, privilegiando os já privilegiados.
Com uma legislação penal forte contra o racismo, o problema racial brasileiro tenderá a diminuir.	Uma legislação penal forte depende de condutas típicas bastante claras, como o racismo brasileiro é camuflado, terão pouco efeito em seu combate.
Os negros que conseguirem sucesso serão vistos como “auxiliados”.	Os negros que obtêm sucesso a duras penas no sistema atual já são vistos dessa maneira.

Fonte: (SELL, 2002)

Capítulo III

Ações Afirmativas no Instituto Federal de Brasília

Tendo em vista que o processo de inserção das Ações Afirmativas tem sido incorporado nos espaços educacionais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm acompanhado esse processo. O IFB iniciou sua política de Ações Afirmativas voltada para negros, indígenas, quilombolas e pessoas com necessidades especiais, a partir do segundo semestre de 2011, com o programa de cotas no processo de seleção aos cursos oferecidos. Anteriormente a este semestre, já havia cotas para estudantes negros, portadores de necessidades especiais, estudantes de escolas públicas e estudantes provenientes de escolas rurais ou de agricultura familiar.

Em todos os marcos legais que dizem respeito às Políticas de Ações Afirmativas, é importante salientar que estes não se limitam ao processo de seleção ou mais especificamente aos programas de cotas. São identificadas outras ações e programas que promovem o objetivo maior dessas políticas, como minimizar as desigualdades étnicas, sociais e de renda. É necessário assim, que os Institutos Federais de Educação não reproduzam as resoluções de instâncias superiores sem uma dimensão de abordagem ampla do processo de inserção do Projeto Político das Ações Afirmativas.

O IFB tem como objetivo oferecer cursos técnicos e profissionalizantes a jovens que estejam cursando o Ensino Médio em escolas públicas, e a adultos, na perspectiva de profissionalizar indivíduos para o mercado de trabalho. O IFB também oferece cursos de Ensino Superior (bacharel e licenciatura), promove pesquisas e extensão e certificação para trabalhadores que já atuam em suas áreas.

Tendo em vista que Ações Afirmativas não dizem respeito somente às cotas étnico-raciais – sendo um conjunto de ações que buscam interromper a reprodução geracional da pobreza – há a necessidade de se buscar os principais avanços na área da educação técnica e profissionalizante sobre a temática, para assim, alcançar os objetivos estipulados pela Constituição Brasileira vigente, pela LDB e pelos Planos Nacionais de Educação. Neste capítulo então, será utilizada uma revisão bibliográfica das legislações nacionais, nas quais, a própria Constituição Federal de 1988 (em especial a Lei nº 12.711), os documentos do MEC - Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, e o Plano Nacional de Educação. Destas legislações, apresentando os pontos que dizem respeito aos negros, quilombolas e indígenas, será feita um estudo comparativo com a Política Didático Pedagógica do IFB, Política de

Assistência Estudantil, Regimento do Conselho Nacional de Educação, Regimento Interno e demais resoluções que vierem a ser pertinentes (007/2012, 014/2012, 017/2012, 028/2012).¹⁹

Uma vez que o legislativo brasileiro tem avançado no debate e nas concepções referentes à diminuição das desigualdades étnicas e a interrupção da pobreza geracional, busquei entender se o IFB, que tem a responsabilidade de concretizar estas ações, tem incluído em sua estrutura didático pedagógica e organizacional os objetivos, diretrizes e metas que são pelas legislações nacionais garantidas.

Partimos da hipótese de que para as Ações Afirmativas serem incorporadas pelo projeto político vigente, seus programas e ações precisam não comprometer o padrão hegemônico de sociabilidade, tendo em vista que a Ação Afirmativa não é, por si só, nenhuma “ação revolucionária”. Isto é, todo o projeto que tem sido utilizado nas Universidades e Institutos Federais – ainda que incorporando demandas dos movimentos negro e indígena – vêm na perspectiva de manutenção da ordem, como uma forma de aliviar a pressão dos movimentos sociais organizados, atuando como um mecanismo apassivador do Estado.

Assim sendo, não podemos negligenciar o fato das Ações Afirmativas serem redirecionadas como parte de uma política neoliberal compensatória, em detrimento da perspectiva radicalmente “universal”²⁰, na medida em que focaliza ações voltadas somente a uma parcela da população, na condição de medidas paliativas que não chegam ao cerne da questão, possuindo caráter imediatista.

Porem, para Moehlecke, o debate sobre a universalidade do ensino não é oposto ao debate sobre Ações Afirmativas, na medida em que:

O problema comum é a existência de uma seleção velada, que situa brancos e negros, ricos e pobres, em posição de desigualdade quanto às oportunidades de acesso ao ensino superior. Aqueles que defendem políticas universalistas argumentam que é necessário olhar a raiz do problema, no caso, a baixa qualidade do ensino básico na esfera pública e as poucas vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior. Para os que apoiam políticas de ações afirmativas, não deveria haver uma oposição entre as políticas adotadas mas, sim, uma combinação entre elas. (MOEHLECKE, 2002:213)

Um dos pressupostos da educação pública no Brasil é a democracia do ensino, onde todos têm direito à educação pública, gratuita e de qualidade. É dever do Estado providenciar junto à sociedade civil formas para efetivação desse direito (parceria público - privado). As Ações Afirmativas promovem uma tentativa de nivelamento da população educacional, na medida em que podemos constatar que uma parcela da população é quantitativamente

19 Fonte: << www.ifb.edu.br/acesso-a-informacao >>

20 O termo “universal” é aplicado somente à igualdade jurídica, onde todos os cidadãos seriam iguais perante a lei e o direito estendido a todos os brasileiros; porém, o acesso aos direitos é restrito àqueles que possuem favorecimentos pela sua classe social.

superior no seu acesso ao Ensino Superior. A seleção utilizada nas Universidades, o vestibular, pode inclusive ser denominada como “cota social”, já que os que possuem maior poder aquisitivo têm acesso a melhores estruturas de educação, possuindo clara vantagem posteriormente.

3.1 Marco Legal

3.1.1 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira

O documento legal que define e regulamenta o sistema de educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada em 1961 – tendo esta sido modificada e estando em vigor atualmente a que foi promulgada em 1996. Na primeira LDB, de 1961, “a escola era vista como extensão da educação dada em casa, ou então, como mecanismo equalizador das educações proporcionadas em diferentes lares”²¹, com forte ênfase na iniciativa privada e no ensino cristão. Já a LDB de 1996 avançou em determinadas questões, porém manteve um caráter contraditório:

A Constituição Federal de 1988 incorporou em seu texto grande parte das reivindicações e lutas populares no que diz respeito à educação, principalmente a universalidade, ela também expressa em um movimento contraditório, assim como a LDB, a lógica dos interesses burgueses, expressos através de um véu neoliberal que a recobre, repercutindo inclusive na forma de organização dos sistemas de ensino, na possibilidade (e até incentivo) à modalidade de ensino a distância, na reiteração do Ensino Fundamental como etapa prioritária de ensino (BULL, 2011, p.72).

A LDB (Lei nº 9.394/ dez 1996) foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, baseada no princípio do direito universal à educação. A LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica, entre outras. Esta Lei possui 92 artigos divididos em nove capítulos.

O Artigo nº 3 da LDB, estipula os princípios que nortearão o ensino, tais quais: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos

21 Informação disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961-apontamentos-para-uma-hist%C3%B3ria-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o>.

oficiais; valorização do profissional da educação escolar; garantia do padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Portanto, a instituição de ensino deverá promover a permanência dos estudantes no espaço educacional, que poderá ser alcançado oferecendo alimentação a custos reduzidos, acesso a instituição e um projeto pedagógico condizente com as suas realidades.

Nos Artigos nº 78 e 79º cabe às especificidades da educação indígena e demais comunidades e povos, garantindo o desenvolvimento de programas que integrem ensino e pesquisa, para promover a educação bilíngue e intercultural com os objetivos de:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

No Artigo nº 79, a União se responsabiliza em apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. Portanto segundo a LDB vigente, o orçamento para desenvolver essas atividades é garantido, dando relativa autonomia para a instituição promover a educação voltada a estes segmentos. Porém segundo os objetivos presentes nesse mesmo artigo, os programas desenvolvidos a essa finalidade deverão ser planejados com participação das próprias comunidades indígenas, na perspectiva de:

- I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Alguns artigos, que tangem ao avanço dos direitos étnico-raciais, no entanto foram incluídos posteriormente, a exemplo do Parágrafo 3, do Artigo nº 79:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais ([Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011](#)).

A LDB *estipula a criação do PNE*, que foi projetado para orientar instituições de ensino em todo o território nacional, tendo o prazo de vigência de 2011 a 2020. A

universalização e o acesso à educação são reafirmados ao longo de todo o texto, sendo *assim coerente com os debates mais avançados para a área da educação. O PNE é separado por diretrizes e metas, tendo, no final, estratégias objetivas para a consolidação do plano.*

3.1.2 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi projetado para orientar Instituições de ensino em todo o território nacional, tendo o prazo de vigência de 2011 a 2020. Universalização e acesso ao ensino são reafirmados ao longo de todo o texto, sendo assim coerente com os debates mais avançados na área da educação. O PNE é separado por diretrizes e metas, tendo ao final de cada meta, estratégias objetivas para a consolidação do plano. As diretrizes do PNE são:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade sócio ambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Atingir médias nacionais mais altas no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – nos próximos anos é a meta 7 do PNE. Como estratégia dessa meta, estando de acordo com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil. Outra estratégia pertinente às Ações Afirmativas é ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento “sustentável” e à preservação da identidade cultural.

A meta 8 do PNE diz sobre elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos, particularmente a população rural, das regiões com baixas taxas de escolaridade, “bem como

igualar a escolaridade média entre negros e não-negros”. Como estratégias dessa meta, institucionalizar projetos que visem o desenvolvimento e o acompanhamento pedagógico individualizado, fortalecer o monitoramento de acesso à escola e baixa frequência, promover a busca ativa de estudantes fora do âmbito escolar com parcerias na área da saúde e assistência social, entre outras.

Na meta 11, o Estado duplicaria as matrículas no ensino profissionalizante técnico garantindo a qualidade da oferta. O PNE estabelece como objetivo da Educação Profissional e Tecnológica “a formação de um trabalhador capaz de se tornar um agente político, capaz de compreender a realidade e ultrapassar os obstáculos que ela apresenta: de pensar e agir em prol das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais”.

O MEC então produziu uma nota técnica que busca demonstrar a viabilidade das metas e estratégias estipuladas no PNE e fornecer as bases para o debate sobre os investimentos em educação. Entre outras coisas, o documento traz dados e tabelas que demonstram a necessidade de atenção a grupos que tenham passado por um histórico de negação de direitos.

Uma das modalidades de ensino presentes no Instituto Federal de Brasília é o ensino médio integral, que oferece como complemento um curso profissionalizante aos estudantes que estejam no ensino médio da rede pública. De acordo com o MEC, esse ensino é ao mesmo tempo um direito a ser garantido, as populações jovens e adultas que não tiveram acesso a educação formal e/ou tiveram seus anos de estudos interrompidos, como também medida estratégica para o desenvolvimento do país.

Contraditoriamente, o MEC considera importante garantir a diversidade dos sujeitos, “promovendo o acesso à educação independente de sua idade, com respeito a suas culturas e modos de vida, e suas especificidades em termos de aprendizagem, com base nas concepções de educação inclusiva e equidade.”²². Porém desconsidera que junto à diversidade de sujeitos, há diferentes concepções do que seria esse “desenvolvimento do país”. Portanto é importante o debate sobre o ensino profissionalizante como mecanismo do Estado de ao mesmo tempo garantir cidadania, mas também como parceiro da iniciativa privada no fornecimento de força de trabalho qualificada a seu exército de reserva. A diferença nas duas concepções de ensino deve ser pontuada, pois na formulação de uma política pública de educação o Estado deve estar submetido ao controle social e interesse da população, e não do interesse mercantilista empresarial.

O projeto de lei que aprova o PNE traz alguns artigos que asseguram a concretização do plano. O Artigo nº 7 assegura a colaboração da União, dos estados e municípios para a consolidação do plano. A questão da educação escolar indígena é acentuada no parágrafo 3, que estipula que será implementado por meio de regime de colaboração próprio, que considere os territórios étnico-educacionais e estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, havendo consulta prévia as comunidades. Assim sendo, é necessário que as instituições de ensino mapeiem o território em que se inserem, identificando as especificidades dos estudantes, para assim participar do contexto da comunidade, e não o contrário.

No que tange aos estudantes quilombolas temos no Artigo 8, § 1º:

Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional.

A educação agrícola pública e voltada para alunos das camadas mais pobres é de extrema importância, pois democratiza o conhecimento e as técnicas de manejo e produção na agricultura. Nessa perspectiva, junto com uma política de distribuição de terras, demarcação e legalização de terras familiares e reafirmação cultural desses indivíduos, evita o apossamento dos latifundiários às terras de agricultura familiar e qualifica a mão de obra para que esses indivíduos possam trabalhar em sua própria terra e para seu próprio sustento.

Nesse sentido, o ensino técnico e profissionalizante não pode servir somente aos empresários do meio agrícola como oportunidade de lucrar em cima de uma população mais bem qualificada, aumentando assim a competitividade e o exército de mão de obra especializada, e sim na perspectiva da autonomia, podendo esses profissionais terem a opção de participarem de coletivos e/ou cooperativas quebrando assim o desenvolvimento desigual e a restrição ao mercado interno que o capitalismo dependente gera.

Vale ressaltar que o Art. 10 garante que o orçamento anual nacional, tanto da União, como dos Estados, Distrito Federal e Municípios, já deve ser formulado, visando à implementação das diretrizes, metas e estratégias do PNE – 2011/2020, a fim de viabilizar a efetiva consolidação do que foi nele projetado.

Com o aval da legislação brasileira, surgiram maiores possibilidades de estratégias para serem alcançados os objetivos fomentados para a educação nacional, por meio das instituições de ensino. As Ações Afirmativas inserem-se nesse contexto como fator chave para consolidação de políticas de igualdade étnica, de renda e cultural, na medida em que reconhecem as disparidades étnicas, raciais e regionais, propondo mecanismos que assegurem

o acesso a esses sujeitos e o respeito às culturas nacionais.

3.1.3 Instituto Federal de Brasília

O Instituto Federal de Brasília, assim como os demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são parte do processo de concretização das políticas para educação nacional. Suas políticas, mesmo tendo um certo grau de autonomia, são norteadas pelo PNE, pela LDB e acima de tudo pela Constituição Federal de 1988. A instância deliberativa máxima no IFB é o Conselho Superior. Este é o órgão que aprova os regimentos, as diretrizes, os planos pedagógicos, o planejamento orçamentário anual, alteração de currículo e cursos, isso é, que possui a decisão final.

Em novembro de 2011, o Conselho Superior aprovou o Projeto Pedagógico Institucional, no qual são norteadas as práticas de ensino que serão desenvolvidas. Nesse projeto estão os objetivos, as finalidades e as metas que deverão ser atingidos no desenvolver das ações realizadas no IFB. Entre eles, sinalizo o objetivo IV, desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em associação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; e o objetivo V, estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à “emancipação” do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Entre as finalidades do projeto constam: “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”; e “promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente”. Essas duas finalidades sugerem que o ensino ministrado no IFB deve se atentar as demandas sociais, e para isso, entendo ser necessário haver mecanismos que busquem esclarecer quais são efetivamente essas demandas sociais. A “transferência de tecnologia social” voltada “à preservação do meio ambiente” é uma finalidade que pode não ser alcançada devida à falta de interesse de outros setores, isso é, não é identificada nenhuma estratégia que operacionalize sua efetiva consolidação, podendo assim ficar restrito ao projeto.

Muitas dessas ações propostas pelo Projeto Pedagógico Institucional devem ser

trabalhadas na perspectiva da ação conjunta da instituição, com as comunidades e as populações locais. Os profissionais que trabalham na instituição precisam conhecer as políticas da instituição e trabalhar para efetivar o que estão nelas assegurados, pois entendo que, a implantação das diretrizes e metas é responsabilidade de todos que trabalham nesta instituição. O trabalho deve abarcar os setores pedagógicos (educacionais) e da assistência estudantil (meios materiais).

Ao longo do Projeto Pedagógico Institucional, é reafirmado o compromisso do Instituto Federal de Brasília com as resoluções da LDB, do PNE e da Constituição Federal Brasileira, as quais asseguram incorporar no currículo a diversidade étnica e cultural da formação do Brasil, assim como a história e cultura afro-brasileira e indígena. É garantido também reservas de vagas aos estudantes negros, indígenas e quilombolas.

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional, foi criado um documento intitulado Termo de Acordo de Metas e Compromissos para toda a rede federal de educação, ciência e tecnologia. Segundo o documento nacional, seria estipulada a responsabilidade do MEC e da SETEC em “prover recursos específicos para acréscimo a matriz orçamentária (OCC) no montante de dez por cento, para custear programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social”. Contudo, o documento que o IFB assinou retira consideravelmente essa responsabilidade do MEC e da SETEC, ficando o mesmo parágrafo assim: “desenvolver ações para ampliar a assistência estudantil, em parâmetros consentâneos com os praticados no âmbito das Universidades Federais”.

Porém quanto a responsabilidade do IFB assegurado no documento, cabe ressaltar o nº 6: “desenvolver programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social”.

Portanto foi retirada a porcentagem de verbas destinadas a implantação dos projetos, assim como a responsabilidade do MEC no desenvolver desses projetos, e passada aos Institutos Federais a autonomia no desenvolver de projetos que promovam a adoção das Ações Afirmativas em conjunto com a Assistência Estudantil, desde que de acordo com as diretrizes e resoluções da LDB, PNE e Constituição Federal, citadas mais acima.

Entende-se que, mesmo com o avanço das legislações educacionais em desenvolver

ações que buscam promover a igualdade étnica e a valorização das culturas nacionais são as Instituições de Ensino que possuem o potencial para consolidar essas propostas. O Instituto Federal de Brasília facilita o acesso de negros, indígenas e quilombolas aos cursos oferecidos, no entanto outras ações de valorização, acompanhamento, assistência e desenvolvimento pedagógico voltado a esses segmentos não foram encontrados no material analisado.

Considerações Finais

Entendo então, que o IFB possui tanto os mecanismos legais e os orçamentários garantidos tanto no Plano Nacional de Educação, e na LDB, ambos produzidos pelo MEC, como pelo acordo firmado entre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas legislações reconhecem haver no Brasil sujeitos que não são contemplados pela estrutura do Estado. Vale ressaltar que estes sujeitos são inclusive constantemente alvos de desrespeito e ofensivas por parte de segmentos representativos dos setores dominantes, tendo seus direitos não só negados como também violados.

Nesses marcos legais, há a tentativa política de incluir as comunidades rurais, indígenas, quilombolas e a juventude negra na organização estrutural e social do “desenvolvimento nacional”, alcançando bons níveis educacionais, garantia da cidadania, autonomia e acesso à rede estatal.

Uma proposta para essa inclusão ser feita de forma consciente, seria a parceria do IFB com órgãos que tratam especificamente da relação com esses segmentos, a exemplo da FUNAI (questão indígena), lideranças comunitárias, Universidades, entre outros. Promover pesquisas para identificar os interesses dessas comunidades, e em seguida oferecer os cursos levando em consideração as suas demandas.

Nessa perspectiva os cursos seriam oferecidos não na tentativa dominante dos empresários visando o aumento da mão de obra de reserva, mas para esses estudantes voltarem para suas comunidades, com o ensino técnico e profissionalizante oferecido pelo IFB, e assim desenvolver em seus espaços o conhecimento adquirido no Instituto.

Ao término, esta monografia cumpre o objetivo de analisar a necessidade de políticas voltadas para a questão étnica racial no Brasil e por quais caminhos legais podemos seguir para dar concretude ao que tem sido construído, na base de muita luta. Resgatando parte dos processos históricos e sociais da população brasileira, e mostrando os principais acontecimentos que repercutiram para a formação nacional, busco demonstrar como foi desenvolvida a relação entre os diversos sujeitos para a elaboração do atual quadro social e econômico brasileiro.

A pesquisa realizada buscou tanto proceder uma análise histórica para compreender o sentido político das “ações afirmativas”, como reconhecer as políticas do Instituto Federal de Brasília a partir das políticas nacionais de educação e da história que a condicionou. Para uma

próxima pesquisa, questionamos se a Instituição têm efetuado concretamente suas diretrizes e metas estipuladas em seus documentos oficiais. Portanto, esta pesquisa bibliográfica foi importante para adquirir conhecimento sobre a temática e sobre as legislações pertinentes a educação nacional e as Ações Afirmativas, para posteriormente, como um futuro projeto de pós-graduação, avaliar se os programas e ações do IFB têm sido eficazes no combate às manifestações das desigualdades étnicas.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Joaquim; SILVA, Fernanda. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. In: Seminário Internacional: As minorias e o direito. Conselho da Justiça Federal; AJUFE; Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva. Brasília, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. v. 1. 1. ed. Tradução de Carmen C. Varriale et al, Coord. trad. João Ferreira. Rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília – DF, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília – DF, Ministério da Educação, 2010.

BÜLL, Thalita Giovanna. Política educacional e neoliberalismo no Brasil: uma leitura sob a ótica do serviço Social. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 65-89, jul./dez. 2011.

CAMUSO, Carla. **Aldeamento intelectual: Inserção de indígenas na Educação Profissional e Tecnológica**. 2011. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de pós graduação em educação – PPGE, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha & VASCONCELOS, Eduardo Alves (Orgs.). **Conflito Linguístico e direitos das minorias indígenas**. Campinas, São Paulo: Curt Nimuendajú, 2011.

DWORKIN, Ronald. Uma questão de princípio. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume II: No limiar de uma nova era. São Paulo: Dominus Editora, 1965.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1972.

FERNANDES, Florestan; PEREIRA, João Borges; NOGUEIRA, Oracy. A questão racial brasileira vista por três professores. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 168-179, dezembro/fevereiro, 2005-2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 12. ed. brasileira, 13. ed. em língua portuguesa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

GLÓRIA, Maria Cristiane Santos da. **Políticas de ação afirmativa para negros: novas respostas para antigos problemas**. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

HERKENHOFF, M^a Beatriz Lima & PEREIRA, Célia Barbosa da Silva. Ensaio para compreensão da função da educação no sistema capitalista. In: Revista Ser Social. Brasília, v. 13, n. 29, p. 35-64, jul./dez. 2011.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.

IANNI, Octavio. **Pensamento social no Brasil**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

IPEA, org. JACCOUND, Luciana. A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília, IPEA, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Estado e a revolução**: O conceito marxista do poder (o). Rio de Janeiro: Dialogo; 1978.

LIMA, Paulo Gomes. A Universidade no Brasil e Políticas de Ações Afirmativas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 56-170, dez. 2011.

MACIEL, Regimeire Oliveira. As ações afirmativas e a democratização do ensino superior. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, QUESTÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO NO SÉC. XXI, n. III, 2007, São Luís, Maranhão. **Anais da III Jornada Internacional de Políticas Públicas, Questão Social e Desenvolvimento no Séc. XXI**. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís, Maranhão: 2007.

MARQUES, Morena Gomes. Em busca da “Revolução Brasileira”: o democrático popular como expressão político programático da formação da classe trabalhadora no Brasil. UERJ; Rio de Janeiro, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Coleção Temas Sociais. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, Nov. 2002, p. 197-217.

NAGEL, Carla. A ideia de Brasil moderno, segundo Octávio Ianni. Disponível em: <<http://www.ncpam.com.br/2011/06/ideia-de-brasil-moderno-segundo-octavio.html>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

NOBRE, Domingos. Letramento ou Escolarização? Escola e Projeto de Sociedade. In: ELESÍ – ENCONTRO SOBRE LEITURA E ESCRITA EM SOCIEDADES INDÍGENAS, n. VI, 2007, COLE – Congresso de Leitura e Escrita, n. XVI, UNICAMP, São Paulo: 2007.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas na Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. 11. reimpr. da 23. ed. de 1994. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SALLES, Augusto dos Santos. **Movimentos negros, Educação e Ações Afirmativas**. Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

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

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Políticas de Assistência, Assistência Estudantil e Ações Afirmativas**: apontamentos para uma discussão sobre o Serviço Social na educação superior. In: III Seminário Políticas Sociais e Cidadania. Disponível em: <www.interativadesignba.com.br/III_SPSC/arquivos/sessao3/091.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

SELL, Sandro Cesar. **Ação Afirmativa e Democracia Racial**: uma introdução ao debate no Brasil. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**: Examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.