



ACADÊMICOS INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ADOTADA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDESTE DA BAHIA (UESB)

ACADÉMICA INDÍGENA, CHILOMBOLES Y PERSONAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN APROBADA POR LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE BAHIA DEL SURESTE (UESB)

INDIGENOUS ACADEMIC, CHILOMBOLES AND HIGHER EDUCATION PEOPLE: AN ANALYSIS OF THE INCLUSION POLICY ADOPTED BY THE SOUTHEAST BAHIA STATE UNIVERSITY (UESB)

Daniel Cardoso Alves¹

RESUMO

A partir da perspectiva de universidade colorida, plural e diversa, este artigo tem como objetivo realizar uma análise qualiquantitativa da política de inclusão social adotada pela UESB, compreendida entre os anos de 2009 e 2017, em relação aos povos indígenas, quilombolas e às pessoas com deficiência. Como procedimentos metodológicos, utiliza-se da revisão bibliográfica e da pesquisa documental. A técnica adotada para o tratamento dos dados é a análise de conteúdo. Entre os achados, constata-se que: 83% das vagas destinadas a esses sujeitos encontram-se ociosas, 37% dos que ingressaram foram evadidos e 23% conseguiram concluir os cursos. Entretanto, ainda que esses dados sejam preocupantes, entende-se que a simples presença de seguimentos excluídos de lugares que, tradicionalmente, não deveriam lhes pertencer, representa o início da mudança do paradigma dos estereótipos negativos e a

¹ Mestre em Ciências Ambientais. Professor da Área de Filosofia e Educação do Departamento de Fundamentos Sócio-Históricos e Filosóficos da Educação (DFSHFE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil.

possibilidade de um novo imaginário social acerca dos povos indígenas, dos quilombolas e das pessoas com deficiência no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade. Política de inclusão social. Povos indígenas. Quilombolas. Pessoa com deficiência.

RESUMEN

Desde la perspectiva de una universidad colorida, plural y diversa, este artículo tiene como objetivo realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de la política de inclusión social adoptada por UESB, de 2009 a 2017, en relación con los pueblos indígenas, quilombolas y personas con discapacidad. Como procedimientos metodológicos, utilizamos la revisión de la literatura y la investigación documental. La técnica adoptada para el procesamiento de datos es el análisis de contenido. Entre los hallazgos, se encuentra que: el 83% de las vacantes para estos sujetos están inactivas, el 37% de los que ingresaron fueron evadidos y el 23% pudo completar los cursos. Sin embargo, aunque estos datos son preocupantes, se entiende que la mera presencia de segmentos excluidos de lugares que tradicionalmente no deberían pertenecer a ellos representa el comienzo del cambio en el paradigma de los estereotipos negativos y la posibilidad de un nuevo imaginario social sobre pueblos indígenas, quilombolas y personas con discapacidad en Brasil.

PALABRAS-CLAVE: Universidad. Política de inclusión social. Pueblos indígenas. Quilombolas. Persona con discapacidad.

ABSTRACT

From the perspective of a colorful, plural and diverse university, this article aims to carry out a qualitative and quantitative analysis of the social inclusion policy adopted by UESB, from 2009 to 2017, regarding indigenous peoples, quilombolas and people with disabilities. As methodological procedures, we use the literature review and documentary research. The technique adopted for data processing is content analysis. Among the findings, it is found that: 83% of the vacancies for these subjects are idle, 37% of those who entered were evaded and 23% were able to complete the courses. However, although these data are worrying, it is understood that the mere presence of segments excluded from places that traditionally should not belong to them represents the beginning of the change in the paradigm of negative stereotypes and the possibility of a new social imaginary about indigenous peoples, quilombolas and persons with disabilities in Brazil.

KEYWORDS: University. Social Inclusion Policy. Indian people. Quilombolas. Disabled person

Introdução

Atualmente expressões como universidade colorida, plural e diversa têm sido utilizadas pelas pessoas para se remeterem às políticas de inclusão direcionadas a grupos, historicamente, excluídos do ensino superior. Essas expressões encontram

amparo normativo, sobretudo, no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, como um instrumento de projeção dos objetivos específicos para o êxito da educação brasileira em todos os seus níveis, com temporalidade decenal e constituído por 20 (vinte) metas e 254 (duzentos e cinquenta e quatro) estratégias.

No que concerne à educação superior, a meta número 12 desse Plano estabelece como objetivo a elevação em 50% (cinquenta por cento) da taxa bruta de matrícula e, em 33% (trinta e três por cento), da taxa líquida para da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos para 50% (cinquenta por cento), ampliando, ainda, em pelo menos, 40% (quarenta por cento) as novas matrículas no segmento público superior. Para o seu alcance, são estabelecidas 21 (vinte e uma) estratégias, dentre as quais, destacamos, abaixo, as constantes nos itens 12.5, 12.6 e 12.20, que se referem, diretamente, a este estudo, cujo objetivo é analisar, numa perspectiva quali-quantitativa, a política de inclusão dos povos indígenas, do quilombola e da pessoa com deficiência adotada, no recorte temporal 2009 a 2017, por uma universidade pública do interior da Bahia, a UESB.

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; 12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador; [...] 12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação; [...] (BRASIL, 2014).

A UESB, ao aprovar, no ano de 2008, uma norma interna, denominada Resolução CONSEPE/UESB nº 37/2008, que instituiu e disciplinou o sistema de

reserva de vagas destinadas a candidatos autodeclarados pretos e pardos e oriundos de escolas públicas e, ao mesmo tempo, estabeleceu os critérios de quotas adicionais para candidatos indígenas, quilombolas e com deficiência, se antecipou, portanto, às supracitadas estratégias. Este estudo foca nesses critérios e nos seus respectivos sujeitos, considerando que, dentro do grupo dos excluídos, são, ainda, os mais invisíveis no que se refere ao acesso e à trajetória exitosa no ensino superior.

Para tanto, o artigo estrutura-se em 05 (cinco) seções. A primeira trata-se desta introdução e, na sequência, descrevemos o percurso metodológico e o referencial. Na quarta seção são apresentadas as análises sobre os dados de acesso, permanência e evasão dos sujeitos investigados. Concluimos, com a quinta seção, apresentando algumas sínteses das análises propostas por Rodrigues (2006), segundo o qual: a inclusão, seja ela essencial ou eletiva, é imprescindível para o acesso pleno, pelos sujeitos excluídos, aos direitos humanos; que incluir significa fazer justiça social garantindo a plena participação desses sujeitos na sociedade; e que incluir significa, também, aceitar o direito de recusa por parte desses sujeitos excluídos. Direito esse, ainda distante, visto que, outras alternativas, raramente, lhes são asseguradas.

Percurso metodológico

Neste estudo, adotamos como *locus* de investigação a UESB, uma universidade pública com mais de trinta anos de criação e que se localiza na Região Sudoeste da Bahia, compreendendo as cidades de Vitória da Conquista (sede), Jequié e Itapetinga como *campi* universitários. Essa universidade aprovou, no ano de 2008, a sua resolução interna que dispõe sobre a política de reserva de vagas e quotas adicionais para o ingresso de acadêmicos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência nos 47 (quarenta e sete) cursos de graduação ofertados.

Dadas as especificidades em termos políticos, regionais, sociais e de estrutura acadêmica da UESB, caracterizamos metodologicamente esta investigação como um “estudo de caso” (GIL, 2008), pois tem como intenção investigar um caso específico: a trajetória acadêmica de discentes indígenas, quilombolas e com deficiência no contexto singular da UESB, cuja realidade, ressalvadas as especificidades, pode contribuir para reflexões em relação a casos similares verificados em outros contextos.

Por sua vez, a abordagem metodológica utilizada é a quali-quantitativa (FLICK, 2009), uma vez que, são combinados métodos quantitativos de produção de dados com

as respectivas análises qualitativas à luz dos teóricos escolhidos como sustentadores das discussões apresentadas ao longo do artigo.

Como procedimento metodológico, além da revisão bibliográfica relacionada aos povos indígenas, aos quilombolas e às pessoas com deficiência no ensino superior e os respectivos imaginários sociais sobre esses sujeitos, será adotada a pesquisa documental no âmbito das instâncias administrativas da UESB, buscando-se obter os dados sobre o acesso, a permanência e a evasão, entre os anos de 2009 e 2017, de candidatos indígenas, quilombolas e com deficiência nos cursos de graduação dessa universidade.

O marco temporal para a produção dos dados de acesso, evasão e integralização referentes aos sujeitos pesquisados, justifica-se no fato de que, a Resolução CONSEPE/UESB nº 37/2008 e suas alterações, que dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e os critérios de quotas adicionais na instituição, entrou em vigor a partir do primeiro período letivo de 2009. Esses dados encontram-se sistematizados, conforme o último Censo da Educação Superior divulgado, o qual constitui-se de dados referentes ao segundo período letivo de 2017, que corresponde ao ano civil de 2018 na UESB, visto que, devido a ocorrência de greves, há um descompasso temporal entre os anos letivo e civil nessa universidade.

Para a análise desses dados, foi adotada a técnica denominada por Bardin (1991) como Análise de Conteúdo, por meio da qual se apreenderá a multiplicidade dos significados impressos nos contextos dos quais esses números resultam.

O imaginário social acerca dos povos indígenas, dos quilombolas e das pessoas com deficiência no Brasil

O imaginário social que, por muito tempo, prevaleceu sobre os povos indígenas atrela-se, sobretudo, às representações construídas, ainda, num Brasil Imperialista (1822-1889), as quais, ora concebiam esses povos segundo uma visão romantizada de símbolo nacional e sob o estigma generalista do mito do herói e do bom selvagem, ora os estereotipava negativamente como selvagens causadores de problemas para o Brasil Imperial. Nessas representações se ancoravam os discursos catequéticos e civilizatórios que “[...] promoviam a remoção e mesmo o extermínio dos povos indígenas [...]” (MONTEIRO, 1996, p. 17). Esses discursos, para Monteiro (1996), se efetivados,

levariam, inevitavelmente, ao desaparecimento, tanto cultural, quanto físico do povo indígena.

O “fim” da escravidão em 1888, com a assinatura da Lei Áurea, já no contexto de um Brasil Republicano, contribuiu para que a questão indígena passasse a ser pauta das instituições oficiais de estado. Entretanto, esse novo lugar ocupado pela questão indígena, num primeiro momento, não a desatrelou da visão civilizatória como necessária e a única forma de integrar o povo indígena à nação, visão essa que, na essência, mais “[...] contribuía para o seu desaparecimento enquanto grupo étnico específico do que para o seu fortalecimento identitário enquanto povo” (MONTEIRO, 1996, p. 222-223).

Essa visão civilizatória em relação aos povos indígenas predominou, também, no ano de 1910, quando foi institucionalizado “o primeiro aparelho de poder estatizado a estabelecer relações de caráter puramente laico com os indígenas, tanto no que tange aos seus quadros quanto à sua ideologia de ação” (SOUZA LIMA, 1995, p. 11), por meio do qual se constituiu, em 1918, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Assim, instituições como o SPI, comandadas, inicialmente, por dirigentes militares e intelectuais de cunho positivista, traduziam nas políticas voltadas para os povos indígenas uma concepção idealista com base na “doutrina da proteção fraternal ao silvícola²” (OLIVEIRA FILHO, 1995, p. 65), em oposição aos discursos de extermínio e de aculturação desenfreada à qual esses povos deveriam ser submetidos.

Ou seja, essas instituições ao defenderem um doutrinamento fraternal do silvícola, infantilizavam, ainda mais, os povos indígenas, pois os tratavam como relativamente capazes e que, por isso, necessitavam da tutela de um Estado.

Com a crise política do SPI, ocorrida em 1960, diante das comprovações das denúncias de violências contra os povos indígenas por funcionários desse Serviço, entrou em cena, na política indigenista brasileira, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada por meio da Lei n.º. 5.371, de 05 de dezembro de 1967 e em atuação até os dias atuais. Contudo, essa Fundação é nova, tão somente, em nomenclatura, pois, no que concerne à sua estrutura político-administrativa, ao quadro funcional e à visão, continua muito semelhante ao extinto SPI, cuja função principal é a de tutelar os povos indígenas. Conforme a lei que a instituiu, compete à FUNAI:

² Termo usado como sinônimo de Índio, assim transcrito: “I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (Lei n.º 6.001, 1973, art. 3º).

I — estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos princípios a seguir enumerados: a) respeito à pessoa do índio e às instituições e comunidades tribais; b) garantia à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes; c) preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contato com a sociedade nacional; d) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução socioeconômica se processe a salvo de mudanças bruscas; II — gerir o patrimônio indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização; III — promover levantamentos, análises, estudos e pesquisas científicas sobre o índio e os grupos sociais indígenas; IV — promover a prestação da assistência médico-sanitária aos índios; V — promover a educação de base apropriada do índio, visando à sua progressiva integração na sociedade nacional; VI — despertar, pelos instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indigenista; VII — exercer o poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio (BRASIL, 1967, art. 1º).

A institucionalização³ da questão indígena no Brasil remonta, assim, à história desses dois supracitados aparatos estatais (SPI e FUNAI) que, na essência, se conflitam com a possibilidade de reafirmação identitária e conquista da autonomia do povo indígena, visto como um grupo civilmente incapaz, carente da tutela de um Estado dominador-integrador e sem direito a voz. Não obstante, o imaginário social na contemporaneidade está arraigado a esses discursos que se mantêm vinculados à visão colonialista justificadora da dominação do povo indígena.

Prova disso é que, apesar de na década de 1970 ter havido um fortalecimento dos movimentos sociais indígenas e indigenistas no Brasil, o que resultou nas suas primeiras formas de organização e lutas, os povos indígenas são, frequentemente, representados, sobretudo com a influência dos aparatos midiáticos, como uma ameaça organizada à propriedade privada, como um entrave ao desenvolvimento econômico do país e como seres antropófagos, capazes de, literalmente, atacarem com os dentes e flechadas quem ousar a atravessar o seu caminho.

³ Em 19 de dezembro de 1973 foi aprovado, pelo governo federal, a Lei nº 6.001, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Outros marcos legais que impactam na questão indígena no Brasil são: Resolução n.º 12/2008 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (ONU, 2008), Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) - Decreto n.º 5.051/2004, Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos da ONU - Decreto n.º 592/1992, Pacto Internacional Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU - Decreto n.º 591/1992, Convenção Americana sobre Direitos Humanos (OEA) - Decreto n.º 678/1992, Código de Processo Penal – Decreto-Lei n.º 3.689/1941.

Por esse imaginário atual, é possível afirmar que, conforme Beltrão e Oliveira (2010, p. 720), o reconhecimento, pela Constituição Federal de 1988, do “caráter pluricultural e étnico do Estado [...]” brasileiro, estendendo direitos coletivos ao povo indígena, dentre os quais, de organização social, costumes, línguas, tradições, à terra e aos seus recursos, bem como, o reconhecimento da capacidade civil, se esbarra na desconsideração do exercício da cidadania desse povo diante de dilemas jurídicos, políticos, econômicos e sociais, que emergem como novas formas de atrelar os direitos indígenas aos velhos debates colonialistas. Para citarmos alguns exemplos, destacamos: a morosidade da tramitação do novo Estatuto das Sociedades Indígenas no Congresso Nacional e a manutenção do português como o único idioma brasileiro oficial.

Povos com cultura singular, como o caso dos povos indígenas, necessitam de políticas sociais que consideram as suas especificidades socioculturais, ou seja, precisam ser ouvidos, a fim de que a sua plena cidadania possa ser, de fato, exercida, caso contrário, como se verifica, políticas generalistas, de caráter assistencialista e ancoradas na dependência socioeconômica, além de serem insuficientes, não possibilitarão a promoção efetiva dos seus direitos sociais.

Por tanto, se verifica que as políticas indigenistas, dada a manutenção de um caráter integracionista, não romperam, na contemporaneidade, com os discursos colonialistas, que continuam a se materializar no imaginário social acerca dos povos indígenas no Brasil. Elas, tão somente, aparecem, na atualidade, sob novas roupagens, com a pseudo bandeira do multiculturalismo que, de acordo com Verdum (2006, p. 84), “[...] emergiu de forma mais estruturante nos anos 1990 [...]”, mas continuam ancoradas nos mesmos objetivos, nas mesmas estratégias, técnicas e táticas de ação historicamente adotadas.

Não coincidentemente, o imaginário social acerca dos povos quilombolas, ratificado pela literatura brasileira, conforme Funes (1995), assemelha-se muito aos estereótipos negativos que acompanham as representações em relação aos povos indígenas, sobretudo, no que se refere a tratá-los como grupos isolados de “selvagens”.

A história, inclusive, nos mostra que, quando da formação dos primeiros quilombos brasileiros, negros, povos indígenas, mestiços e todos aqueles considerados de raças inferiores, segundo o discurso sustentado na pseudoteoria social darwinista que prevalecia no Brasil escravocrata, se uniram em fuga como forma de resistirem à dominação a que estavam submetidos.

Segundo Munanga (2003, p. 5), essa “classificação da humanidade em raças hierarquizadas, (o que) desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX”, justificava a subjugação desses povos ao trabalho escravo, aos quais restava como única estratégia de resistência a fuga para locais distantes e de difícil acesso, o que deu início à formação dos primeiros quilombos brasileiros, cuja

Multiplicação fez deles um autêntico movimento amplo e permanente. Aparentemente um acidente esporádico no começo, rapidamente se transformou de uma improvisação de emergência em metódica e constante vivência dos descendentes de africanos que se recusavam à submissão, à exploração e à violência do sistema escravista (NASCIMENTO, 2013, p. 4).

A formação e proliferação dos quilombos no Brasil, assim como, a escravização de povos considerados como de “raças inferiores”, especialmente os negros de descendência africana, vinculam-se, historicamente, a teorias racistas que se apropriaram, equivocadamente, das ideias naturalistas para justificarem a dominação sobre o diferente, tendo como modelo de raça superior o branco de origem europeia.

Com isso, racismos de diversas formas (científico, recreativo, estrutural, para citar alguns), porém, com o mesmo princípio eugênico, são utilizados, ao longo dos anos, para desqualificarem toda e qualquer raça entendida, do ponto de vista eurocêntrico, como diferente e, por isso, inferior e incapaz, devendo ser dominada, estando o negro e, em especial, o negro quilombado, no centro desse processo de desqualificação humana e dominação.

Hoje o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, constituem grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (ARRUTI 2008, p. 316).

Referir-se aos quilombos e quilombolas no Brasil deveria ser o mesmo que considerar um povo aguerrido em busca dos direitos básicos de dignidade de vida humana, como o direito à liberdade, os quais sempre lhes foram negados, dada a

submissão do Estado, nos diferentes contextos, aos ditames do Capital, que atua reforçando a ideologia da invisibilidade do povo quilombola ao negligenciar direitos que, de alguma forma, conflitem com os grandes interesses econômicos.

Conforme esclarece Munanga (1995), os territórios quilombolas⁴ foram formados como “uma espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade [...]” (p.63), o que significa afirmar que, ser quilombola não se restringe a características fenotípicas, embora elas sejam um dos elementos evidentes, mas diz respeito a um sujeito efetivamente inserido e pertencente a um grupo em constante luta pela existência física e cultural, pela autonomia e liberdade, pelo pleno exercício da sua cidadania, em suma, pela garantia do direito à sua terra e do seu modo de vida. Para Souza (2008):

O movimento de luta pela garantia dos direitos quilombolas é histórico e político. Traz em seu íntimo uma dimensão secular de resistência, na qual homens e mulheres negros buscavam o quilombo como possibilidade de se manterem física, social e culturalmente, em contraponto à lógica colonial e pós-colonial (p. 02).

Assim como entre os povos indígenas, uma vez que, as histórias de subjugação se inter cruzam, o fim da escravidão em 1888 com a assinatura da Lei Áurea, representou uma teórica liberdade e possibilidade de autonomia aos povos quilombolas, cuja estratégia da qual se valiam para terem uma vida minimamente digna eram os esconderijos em locais distantes, de difícil acesso aos dominadores e sem o mínimo de infraestrutura básica, os quilombos em si. Entretanto, na prática, esses povos continuam a configurar, no imaginário social, como fenotipicamente homogêneos, invisíveis e alvos de racismos, preconceitos e abandonos, uma vez que, o isolamento inicialmente estratégico para a sua sobrevivência é, hoje, um justificador para a submissão desse povo a ocupações inóspitas e indignas para a sobrevivência humana.

Esse indigno abandono social é agravado por um Estado que negligencia os direitos dos povos quilombolas, cuja intenção é forçá-los a saírem das suas terras, em prol dos grandes interesses econômicos. Sem outra alternativa, resta aos quilombolas encherem os bolsões de pobreza dos centros urbanos, ou seja, constituírem os novos quilombos da contemporaneidade.

⁴ À FCP é atribuída, pelo Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, a competência para certificar as comunidades que requerem o título de remanescentes quilombolas. Essa certificação se dá por meio da apresentação, pela comunidade, de documentos comprobatórios de autodefinição.

No pós-abolição, o processo de invisibilidade foi gerado pelas políticas públicas – ou a falta delas – que não enxergavam em recenseamentos populacionais e censos agrícolas centenas de povoados, comunidades, bairros, sítios e vilas de populações negras, mestiças, indígenas, ribeirinhas, pastoris, extrativistas etc. [...] (o que) Constituiria uma ideologia do isolamento das comunidades rurais e com elas algumas identificadas como negras e descendentes de antigos escravos (GOMES, 2015, p.122-123).

Outro marco histórico que intercruza as trajetórias do índio e do quilombola no Brasil diz respeito à outorga dos direitos quilombolas a uma instituição oficial de estado, a Fundação Cultural Palmares (FCP) que, criada em 2003 por força de um Decreto Federal, funciona como braço burocrático do Estado para o reconhecimento de algumas das garantias dos direitos previstos na Constituição Federal de 1988, sofridamente conquistados pelo Movimento Negro no Brasil.

Todavia, não raras vezes, esses direitos constitucionais são dificultados pelas barreiras burocráticas criadas por um Estado omissivo à sua efetivação, entre os quais, destacam-se: a criminalização inafiançável do racismo, o dever do Estado de proteção das diversas manifestações culturais, a introdução das influências étnico-raciais no ensino de história e, principalmente, o direito de propriedade definitiva de suas terras originárias. Esses direitos têm sido dirimidos por portarias, instruções normativas e leis, como a Portaria FCP nº 985, de 26 de novembro de 2007, a Portaria FCP nº 886, de 13 de maio de 2019, Instrução Normativa de nº 207, de 19 de setembro de 2005, o Decreto nº 4.887⁸, de 20 de novembro de 2003, e a Lei Federal nº 12.711⁹, de 29 de agosto de 2012.

A história do quilombola no Brasil é, pelo exposto, reflexo de um processo de resistência à violação dos seus direitos, a qual foi, no passado, justificada por discursos racistas de cunho colonialista que, na atualidade, assumem novas roupagens pautadas na estratificação social e na manutenção de um *status quo*, fazendo-se necessário, para

⁵ Dispõe sobre a documentação comprobatória de auto definição quilombola convenionada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT).

⁶ Apresenta o quadro de 3.311 (três mil, trezentos e onze) certificados de comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, bem como, aquelas que estão em processo de análise (176) e visita técnica (09).

⁷ Assegura o critério de auto definição por meio de apresentação de declaração simples pela comunidade requerente da certificação de remanescente quilombola.

⁸ Garante a certificação e o conseqüente cadastro geral de comunidades remanescentes quilombolas, mediante a apresentação à presidência da FCP, pela comunidade requerente da referida certificação.

⁹ Dispõe sobre a política de Ações Afirmativas no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

tanto, aparatos ideológicos e estatais que sustentem a impossibilidade de ascensão socioeconômica do quilombola.

Por fim, dentre o grupo de sujeitos historicamente estereotipados como incapazes e, por isso, excluídos da sociedade e impedidos dos seus direitos, inclusive, do exercício da plena cidadania, assim como os povos indígenas e quilombolas, destacamos as pessoas com deficiência, as quais, segundo o inciso III do artigo 2º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dispõe sobre as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, são assim definidas:

Aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2000, art. 2º, inciso III).

Essa Lei, consoante às Portarias nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999, e nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, do Ministério da Educação (MEC), ainda, reconhece que, qualquer obstáculo, seja físico, atitudinal ou comportamental, que impeça, de alguma forma, a efetiva participação da pessoa com deficiência na sociedade, deve ser suprimido, quando físico, com construções e reformas das estruturas urbanas, dos meios de transporte e comunicação e, quando atitudinal e/ou comportamental, com a realização de ações com caráter informativo e educativo dirigidas à sociedade, de forma a conscientizá-la e sensibilizá-la sobre os direitos de acessibilidade e de integração social da pessoa com deficiência.

Na perspectiva de Piosevan (2009), o percurso histórico pelo qual passa a pessoa com deficiência no Brasil constituiu-se de quatro fases específicas: intolerância; invisibilidade; assistencialismo; e na atualidade, predomina o foco nos direitos humanos e a suposta inclusão plena, sobretudo, garantida nos supracitados marcos legais.

Na concepção de Rodrigues (2006), a exclusão das pessoas com deficiência é uma “epidemia social” histórica que sustenta a discriminação e a privação dos direitos dessas pessoas e se justifica, sobretudo, no caráter competitivo das sociedades e nos fatores históricos e culturais que alimentam a ideia de que a diversidade representa um perigo ao *status quo*.

A história da humanidade é reveladora de que a ideia do diferente, enquanto o “outro”, o “estranho”¹⁰ sempre esteve presente nas sociedades como justificadora da condição da pessoa com deficiência como um sujeito inferior. Um simples revisitar da história nos prova como, literalmente, essa ideia se materializou:

No período clássico, era comum a prática do infanticídio daquelas crianças que nasciam com algum tipo de deficiência, logo, que possuíam algo de diferente do que se considerava normal. Segundo Jorge Neto e Cavalcante (2008), na antiguidade era comum entre

Os povos antigos e mesmo os povos indígenas o costume de tirar a vida do recém-nascido com alguma deficiência física [...]. Isso ocorria com rituais próprios, como enterro da criança viva ou jogando-a num abismo e outras formas imagináveis de se tirar vida de alguém (JORGE NETO; CAVALCANTE, 2008, p. 1049).

Entre os hebreus não prevalecia a ideia de que as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência deveriam ser assassinadas, porém, as atividades sacerdotais lhes eram proibidas, pois esse povo acreditava que o deficiente, o diferente, era a personificação do pecado. Nas palavras de Lopes (2007, p. 42), a pessoa com deficiência era considerada a “expressão de inferioridade em relação aos demais seres humanos, sendo muitas vezes dita como castigo divino”.

Para os gregos antigos, Lopes (2007) relata que, o culto à saúde e à beleza por esses povos era predominante, pelo que, o deficiente, por ser entendido como um sujeito não saudável e não belo, logo, imperfeito, deveria ser eliminado do ceio social. Por outro lado, com os romanos antigos, ao deficiente associou-se a ideia de compaixão, sendo frequente a prática da mendicância entre as crianças com deficiência física.

Na idade Média, com o predomínio do Cristianismo, as pessoas com deficiência, consideradas frutos do pecado, serviam, ao mesmo tempo, como um negócio lucrativo às instituições públicas que eram criadas para o confinamento dessas pessoas, e como construção do imaginário de que, a deficiência significava a materialização da insistência no pecado. Além do confinamento ao qual essas pessoas eram submetidas, Lopes (2007) esclarece que, no contexto medieval, muitas delas também eram submetidas ao trabalho escravo:

Na Europa feudal e medieval, muitas pessoas com deficiência passaram a ser aceitas como parte de grupos para trabalhar nas terras

¹⁰ Definição pejorativa que acompanha a história da pessoa com deficiência (SKLIAR, 2005, p. 51).

ou nas casas de famílias. Mas sempre quando tinha alguma praga, elas eram culpadas pelo mal social. Como reação, milhares de pessoas com deficiência vagavam em penitência para ganhar as chagas ocasionadas na sociedade. Algumas acreditavam que com isso conseguiriam apagar a sua característica. Predominava o horror de ser diferente, pois poderiam ser acusados de males com os quais não tinham nenhuma relação, dentre as quais a magia negra e a bruxaria – prática que os protestantes categorizavam e abominavam (LOPES, 2007, p.43).

O confinamento e a exploração da pessoa com deficiência se justificou, por um longo período, como um castigo de Deus necessário à correção do pecado que as originou e que elas o materializava por suas diferenças, por seus “defeitos”. Entretanto, para Silva (2009), por um critério de racionalidade econômica, quando as sociedades chegaram à conclusão de que os “tratamentos” dispensados às pessoas com deficiência não eram efetivos, uma vez que, “não era apenas uma questão de abrigo, de simples atenção e tratamento, de esmola ou de providências paliativas similares, como sucedera até então” (SILVA, 2009, p. 21), iniciou-se um processo, muito lento, de mudanças da ideia de pecado personificado na pessoa com deficiência, culminando nos tempos modernos.

A Idade Moderna é caracterizada, de acordo com Lopes (2007), por grandes avanços na Medicina, os quais contribuíram para uma maior liberdade e integração das pessoas com deficiência à sociedade. Mas, também, é nesse período que, as pessoas com deficiência, para terem acesso ao assistencialismo previsto na Lei dos Pobres, promulgada no ano de 1601, são obrigadas a abrirem mão de possíveis direitos civis e exercício da cidadania, bem como, surgem as instituições psiquiátricas como estratégias de garantia da ordem e da paz ameaçadas pelos doentes mentais com livre acesso nas cidades.

No século XIX, assim como com os povos indígenas e quilombolas, a teoria social darwinista foi apropriada para sustentar os discursos de raças arianas puras e superiores, uma vez que, se propagava a ideia de que a inteligência do sujeito era uma herança genética inerente às raças superiores, perfeitas. Assim, confinar as raças imperfeitas era uma prática naturalizada e estratégica para se evitar as anomalias, ou seja, uma estratégia necessária ao impedimento de que essas raças procriassem, o que resultou em situações de verdadeiras esterilizações forçadas em massa, segregação e genocídio, ao passo que, as raças perfeitas deveriam, ainda que forçosamente, serem estimuladas à procriação.

Na atualidade, embora o imaginário social que prevaleça sobre a pessoa com deficiência ainda esteja calcado em uma cultura de discriminação e segregação, a Constituição Federal de 1988, bem como, demais dispositivos normativos, significaram grandes avanços para grupos historicamente excluídos. Contudo, afirma Denari (2006) que:

Durante mais de 25 anos, a Educação Especial (EE) teve normas fixadas pelo conselho de Educação, inspirada na Constituição vigente, no artigo 9º da lei nº 5.692/71 e nos pareceres do Conselho Federal de Educação. E, ainda que não totalmente satisfatório estes textos de lei serviram para evidenciar o direito à escola das pessoas deficientes, socialmente tidas como incapazes de ter os mesmos direitos de cidadania. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro), nº 9.394/96, reafirma-se o direito à educação pública e gratuita de pessoas com necessidades especiais. Nesta lei, a EE constitui um capítulo à parte, o que novamente gerou controvérsias como nos mostra Ferreira (1994, p. 22): ‘São também comuns as preocupações com o caráter potencialmente discriminatório e segregador de leis e normas específicas para a área, mesmo quando se anunciam numa perspectiva discriminadora "positiva".’ Esta crítica encontra respaldo quando se percebe a exclusão da EE das reflexões em torno da educação geral [...] (DENARI, 2006, p. 43).

Para a referida autora, leis, portarias e decretos sobre os direitos da pessoa com deficiência no Brasil, ainda, são fortemente discriminatórios e segregacionistas, inclusive, concebendo a educação necessária à pessoa com algum tipo específico de necessidade, como educação especial¹¹, de forma inadequada, além da omissão da responsabilidade do Estado no que se refere ao tratamento especial e à natureza específica dos serviços demandantes por pessoas com necessidades educativas especiais.

Por todo o exposto, conclui-se que o imaginário social que prevalece sobre os povos indígenas, os quilombolas e as pessoas com deficiência no Brasil, é resultado de um histórico processo de invisibilidade, violência física, segregação, tratamento desigual e “evitação social” desses sujeitos, o que é ratificado por teorias apropriadas intencionalmente para justificarem como naturais as formas cruéis de exploração e negação do direito de dignidade humana a esses povos. Como fator agravante, as políticas públicas atuais, elaboradas por um Estado guiado pela lógica do mercado,

¹¹ O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

pecam pelo caráter integracionista e universalista com que tratam grupos que, por suas singularidades, requerem um olhar específico.

Uma análise qualiquantitativa da trajetória acadêmica dos povos indígenas, quilombolas e das pessoas com deficiência na UESB

A (des)construção do imaginário social negativo acerca dos povos indígenas, quilombolas e das pessoas com deficiência no Brasil, cujas histórias se inter cruzam nos processos de genocídio, etnocídio e de usurpação de suas terras, perpassa, necessariamente, pela conquista da autonomia e do protagonismo desses povos, o que, por sua vez, está diretamente relacionado com a questão do acesso ao ensino superior, cumprindo às universidades brasileiras, especialmente em relação a esse último aspecto, um papel extremamente importante: a inclusão.

Ao criar oportunidades para a inserção do povo indígena, do quilombola e da pessoa com deficiência no ensino superior, as universidades contribuem para amenizar as desigualdades em um país tão desigual como o Brasil, visto que, somente com a efetiva garantia de uma formação de qualidade e para todos, as oportunidades de emprego para as camadas populares e, principalmente, aquelas (povos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência) que sempre foram relegadas na cena social brasileira, serão possíveis.

O Capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) intitulado “Da Educação Superior”, consoante às disposições constitucionais, define que:

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização,

integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Desse modo, a ampliação do acesso à educação superior numa perspectiva qualitativa, significa dizer que, não basta aumentar o número de acessos às universidades, mas garantir que esses acessos contemplem os grupos que historicamente estiveram à margem desse nível de ensino no país. Com essa perspectiva, diversos mecanismos de inclusão têm sido debatidos, normatizados e adotados no Brasil, dentre os quais: os planos nacionais de educação, que se constituem de metas e estratégias destinadas ao êxito da educação brasileira em todos os seus níveis (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014); o Programa Diversidade na Universidade (PDU), executado entre os anos de 2002 e 2007 por meio de um contrato de empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujo objetivo era contribuir para a promoção do acesso de negros e povos indígenas ao ensino superior através de cursos pré-vestibulares específicos; o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), formulado pela Secretaria de Educação Superior (Sesu), que pretendia apoiar a formação superior dos professores que atuavam em escolas indígenas de educação básica; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade), uma ação, criada em 2010, visando contribuir para a institucionalização das licenciaturas que vinham sendo apoiadas pelo Prolind e pelo Procampo; o Programa Universidade para Todos (Prouni), que consiste, em linhas gerais, na concessão de bolsas de estudos, integrais ou parciais, a estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica de instituições do ensino superior privado com ou sem fins lucrativos; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), associado ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que sugere às instituições que o aderem a adoção de políticas de ação afirmativa; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que consiste, basicamente, no repasse de recursos financeiros repassados pelo governo federal às universidades públicas estaduais (Decreto Federal nº 7.234, de 19 de julho de 2010); o Programa de Ações Afirmativas, instituído pela Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e regulamentada pelo Decreto Federal nº

7.824, de 11 de outubro de 2012; além de outros programas específicos, bem como, cursos comunitários ou populares com corte racial¹².

Como consequência e/ou paralelamente a esses mecanismos, diversas instituições se anteciparam na normatização de políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso aos cursos de graduação por elas ofertados. A UESB é um exemplo de protagonismo nesse sentido, tendo, em 14 de julho de 2008, aprovado a Resolução CONSEPE UESB N° 37/2008, que dispôs sobre o seu sistema de reserva de vagas e os critérios de quotas adicionais para os cursos de graduação. Acerca das quotas adicionais, assim estabelece a citada Resolução:

Art. 2° - Instituir, de forma complementar e cumulativa, a título de quotas adicionais, uma vaga para cada curso de graduação da UESB e em cada turno, para cada um dos seguintes segmentos sociais: indígena, quilombolas e pessoas com necessidade educacionais especiais, mediante a apresentação de laudos antropológicos ou certidão de registro fornecidos pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI e Fundação Cultural Palmares; e laudos médicos que atestem a existência de suas necessidades educacionais especiais, respectivamente (UESB, 2008).

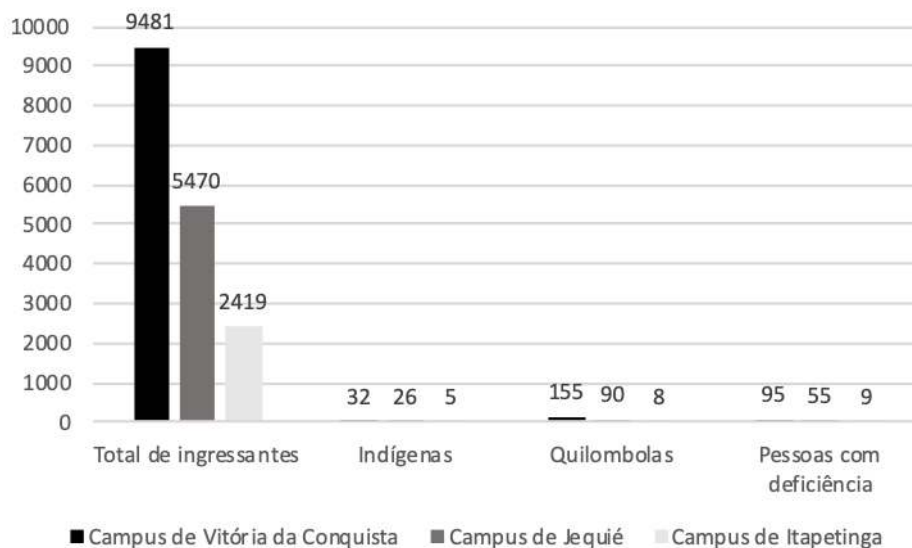
Assim, do primeiro período letivo de 2009, ano em que iniciou essa política de inclusão na UESB, ao segundo período letivo de 2017, correspondente ao ano civil de 2018, devido as interrupções de períodos letivos na instituição ocasionadas por greves, foram ofertadas 1.485 (mil quatrocentos e oitenta e cinco) vagas adicionais, sendo 165 (cento e sessenta e cinco) por turno/ano distribuídas entre os 47 (quarenta e sete) cursos de graduação existentes nos seus três *campi* universitários. Ressalva-se que, somente no primeiro e no segundo períodos letivos de 2012, quando da adesão da UESB ao SiSU, as mencionadas vagas também foram ofertadas por meio desse processo seletivo. Nos demais períodos (2009/1 a 2011/1 e 2013/1 a 2017/2), as vagas adicionais destinadas a candidatos indígenas, quilombolas e deficientes foram ofertadas, exclusivamente, através do processo seletivo vestibular.

Conforme os dados levantados junto ao Setor de Estatísticas da Secretaria Geral de Cursos da UESB (SE/SGC-UESB), no recorte temporal dos nove anos investigados, ingressaram nos cursos de graduação ofertados pela instituição 63 (sessenta e três) candidatos indígenas, 253 (duzentos e cinquenta e três) candidatos quilombolas e 159

¹² Algumas experiências importantes são os cursos do Instituto Cultural Steve Biko desde 1992 em Salvador/BA; o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), no Rio de Janeiro; e o Movimento dos Sem-Universidade (MSU).

(cento e cinquenta e nove) candidatos deficientes, num universo de 17.370 (dezesete mil, trezentos e setenta) ingressos, como se apresenta na figura 1 abaixo:

FIGURA 1: Distribuição de acadêmicos indígenas, quilombolas e deficientes nos cursos de graduação da UESB por *campus*, 2009/1 a 2017/2.



Fonte: SE/SGC – UESB, 03/04/2019.

Nota-se que, o *campus* de Vitória da Conquista contempla, em maior número, os três segmentos adicionais, seguido dos *campi* de Jequié e Itapetinga, o que coincide com os números de ingressos, de vagas e cursos ofertados por *campus*. Todavia, em quase uma década de adoção da política de inclusão, os povos indígenas, os quilombolas e as pessoas com deficiência representam, tão somente, 3% (três) por cento do universo de estudantes ingressantes nos cursos de graduação, sendo mais preocupante ainda que, dos três segmentos, o indígena tenha a menor representatividade (0,3%), seguido do deficiente (0,9%) e do quilombola (1,4%), cujas diferenças quantitativas são ínfimas em relação ao universo de ingressantes. Há uma inexpressiva representatividade de todos os seguimentos em questão nos cursos de graduação da UESB, porém, em relação ao seguimento indígena, causa maior estranheza o fato de que, os *campi* da instituição, especificamente o de Itapetinga, ficam próximos a cidades da região sul do estado, as quais têm concentrações significativas de povos indígenas na Bahia.

No que concerne à trajetória acadêmica de cada seguimento, com relação ao indígena, temos o seguinte quadro:

QUADRO 1: Acompanhamento acadêmico do indígena na graduação, 2009 a 2017

Tipo de Curso	Indígenas	Ativos	Inativos	Evadidos	Concluídos
Bacharelado	55	22	33	17	16
Licenciatura	08	10	07	05	02
Total	63	32	40	22	18

Fonte: SE/SGC – UESB, 03/04/2019.

Os dados evidenciam que a maioria dos indígenas que ingressaram nos cursos de graduação da UESB optaram por cursos do tipo bacharelado, especificamente pelos cursos de Medicina (21 indígenas), Odontologia (11 indígenas) e Direito (9 indígenas). Com relação aos cursos do tipo licenciatura, aprecem os cursos de Ciências Biológicas (2 indígenas), Física (2 indígenas), Geografia (1 indígena), Pedagogia (1 indígena), Química (1 indígena) e Teatro (1 indígena). Intrigantemente, os cursos mais optados são, justamente, os que possuem as maiores concorrências e tradicionalmente reconhecidos como cursos de elite, o que é, extremamente significativo para a (des)construção de um imaginário social racista arraigado na incapacidade intelectual e de mobilidade social dos povos indígenas.

No entanto, dos 63 (sessenta e três) estudantes indígenas que ingressaram nos cursos de graduação da UESB no recorte temporal 2009/1 a 2017/2, 22 (vinte e dois) evadiram e apenas 18 (dezoito) chegaram a concluir, ou seja, os números de evasão e conclusão são, praticamente, idênticos. Outra informação preocupante apreendida desses dados é que, em nove anos de política de inclusão indígena na UESB, 05 (cinco) dos 08 (oito) estudantes indígenas que ingressaram na licenciatura evadiram-se do curso, restando apenas 01 (um) ativo e, também, 01 (um) que concluiu. Isso chama a atenção para a necessidade de políticas de permanência e de assistência estudantil mais eficazes quando se trata de um segmento em que as condições socioeconômicas são, sem dúvida, um dos principais fatores que levam à evasão.

Com relação ao segmento quilombola, a realidade apresentada no gráfico 2 abaixo, não é tão diferente da verificada com o segmento indígena:

QUADRO 2: Acompanhamento acadêmico do quilombola na graduação, 2009 a 2017

Tipo de Curso	Quilombolas	Ativos	Inativos	Evadidos	Concluídos
Bacharelado	171	01	100	65	35
Licenciatura	82	05	57	40	17
Total	253	06	157	105	52

Fonte: SE/SGC – UESB, 03/04/2019.

Os cursos com maiores representatividades de estudantes quilombolas são: Bacharelado em Medicina (20 quilombolas), Bacharelado em Direito (19 quilombolas), Bacharelado em Odontologia (17 quilombolas), Bacharelado em Fisioterapia (15 quilombolas), Bacharelado em Administração (13 quilombolas), Bacharelado em Agronomia (13 quilombolas), Bacharelado em Enfermagem (11 quilombolas), Bacharelado em Zootecnia (08 quilombolas) e Bacharelado em Engenharia de Alimentos (2 quilombolas). Dos cursos de Licenciatura, destaca-se o de Pedagogia (14 quilombolas). Essa distribuição revela a mesma possibilidade de (des)construção do imaginário social que prevalece sobre os povos indígenas, ou seja, os bancos universitários dos cursos ditos de elite também são ocupados por sujeitos excluídos, no caso, pelos quilombolas.

Todavia, também se verifica um descompasso entre o número de estudantes quilombolas que ingressaram (253 ingressantes) com o número dos que evadiram (105 evadidos) e concluíram (52 concluídos), ou seja, 42% (quarenta e dois por cento) dos quilombolas que ingressaram deixaram os seus cursos antes da conclusão e os que conseguiram o tão sonhado diploma equivalem apenas à metade dos que evadiram. Mais uma vez, verifica-se que política de inclusão voltada para sujeitos socioeconomicamente vulneráveis deve ser acompanhada de políticas específicas de permanência e de assistência estudantil.

A maior concentração do segmento quilombola nos cursos de graduação da UESB é coerente com os dados divulgados pela Portaria FCP nº 88/2019, de 13 de maio de 2019, segundo a qual, dos estados que quantificam os maiores números de comunidades certificadas como remanescentes de quilombos, Bahia, Maranhão e Minas Gerais se destacam com, respectivamente, 801 (oitocentos e uma), 787 (setecentos e oitenta e sete) e 392 (trezentos e noventa e duas) certificações quilombolas de um total

de 3.311 (três mil, trezentos e onze) comunidades reconhecidas como remanescentes de quilombos pela FCP e que estão distribuídas pelas cinco regiões geográficas brasileiras, dentre as quais, a região nordeste, isoladamente, registra um percentual de 61% (sessenta e um por cento) dessas comunidades.

Quanto aos estudantes com deficiência, o comportamento acadêmico é muito semelhante aos dois anteriores seguimentos, como se verifica no quadro 3 abaixo:

QUADRO 3: Acompanhamento acadêmico da pessoa com deficiência na graduação, 2009 a 2017

Tipo de Curso	Deficientes	Ativos	Inativos	Evadidos	Concluídos
Bacharelado	104	03	50	23	27
Licenciatura	55	01	35	23	12
Total	159	04	85	46	39

Fonte: SE/SGC – UESB, 03/04/2019.

Mais da metade (65%) dos estudantes com algum tipo de deficiência estão matriculados em cursos do tipo bacharelado, destacando-se os cursos de Medicina (33 deficientes), Direito (19 deficientes), Administração (11 deficientes) e Odontologia (6 deficientes). Entre os cursos de licenciatura, há uma distribuição mitigada desses estudantes em quase todos os cursos, com leve concentração nos cursos de Pedagogia (15 deficientes), Ciências Biológicas (11 deficientes) e Geografia (6 deficientes).

Quanto aos tipos de deficiência desses estudantes, o último levantamento oficial realizado pela instituição data do ano de 2012, assim transcrito do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2017): 12 (doze) estudantes com deficiência de mobilidade física, 10 (dez) estudantes com deficiência de membros superiores e ordem motora, 10 (dez) estudantes com deficiência visual total, 07 (sete) estudantes com deficiência visual parcial, 04 (quatro) estudantes com deficiência auditiva, 01 (um) estudante com deficiência múltipla – sensorial e motora e 01 (um) estudante com deficiência múltipla – visual e de mobilidade.

Segundo informações do Núcleo Apoio e Inclusão à Pessoa com Deficiência (NAIPD) da UESB, a atualização desses dados está em fase de elaboração para a consequente divulgação no próximo relatório do PDI 2019-2023, com previsão de publicação no mês de julho de 2019. Diante disso, solicitamos à SE/SGC – UESB o detalhamento dos tipos de deficiências dos respectivos estudantes, entretanto, o setor nos comunicou da impossibilidade do fornecimento dessas informações, uma vez que,

apesar de constarem no cadastro eletrônico de discentes, bem como, nos prontuários físicos, o sistema acadêmico adotado pela instituição não possibilita a emissão sistematizada dessas informações.

Não contentados com essa impossibilidade, tentamos a obtenção dessas informações junto ao NAIPD da instituição que, desde 2009 foi implantado com objetivo de dar apoio e realizar acompanhamento pedagógico aos discentes com deficiência. Mais uma vez, nos foi comunicado da impossibilidade do fornecimento das mesmas, dado o fato de que o setor passou por reformulação recente, inclusive, com a troca da sua coordenação e equipe do *campus* sede, inclusive, com mudança da pró-reitoria respectiva, devido o início da nova gestão/reitoria eleita pela comunidade acadêmica, o que inviabilizava esse conhecimento, naquele momento e com precisão, pela nova equipe.

O acompanhamento do discente com deficiência, em termos de êxito acadêmico, também revela que a integralização está aquém da evasão, visto que, dos 159 (cento e cinquenta e nove) estudantes deficientes que ingressaram nos cursos de graduação da UESB, 46 (quarenta e seis) evadiram e apenas 39 (trinta e nove) concluíram, com exceção dos cursos do tipo bacharelado, em que se verificou um leve aumento de 04 (quatro) estudantes que concluíram em comparação aos que evadiram. Esses dados revelam a necessidade de políticas inclusivas associadas a políticas de permanência, assistência estudantil e, principalmente, de educação especial para seguimentos que, como o da pessoa com deficiência, além de condições socioeconômicas desfavoráveis, requerem um apoio individualizado e efetivo, de modo que tenham condições de se manter na universidade e alcançar o sucesso acadêmico.

Por tanto, a análise desses dados evidencia que, não basta oferecer quotas adicionais no ensino superior se as mesmas permanecem com um percentual de ociosidade alarmante. No caso da UESB, essa ociosidade é de 83% (oitenta e três por cento), visto que, das 1.485 (mil, quatrocentos e oitenta e cinco) vagas ofertadas nesses nove anos de política de inclusão, 1.232 (mil, duzentos e trinta e duas) não foram preenchidas.

Essa alta ociosidade é reflexo do histórico processo de negação dos direitos sociais a esses seguimentos, dentre os quais insere-se o direito à educação básica. Se, ainda, barreiras referentes aos níveis elementares do ensino, às condições socioeconômicas desfavoráveis e aos obstáculos culturais apresentam-se como um

desafio para se chegar à universidade, a implementação de políticas inclusivas restritas ao nível superior da educação revela-se insuficiente.

Também, não basta um acesso ampliado com a bandeira da inclusão sem políticas de sustentação, ou seja, sem as garantias efetivas de permanência, assistência estudantil e atendimento especializado. Sem essas garantias, o resultado será, justamente, o verificado na UESB, em que, dos 475 (quatrocentos e setenta e cinco) estudantes ingressantes, 37% (trinta e sete por cento) evadiram e apenas 23% (vinte e três por cento) conseguiram concluir os seus cursos.

Todavia, é importante destacar que, ainda com esses percalços, a simples presença de seguimentos excluídos em lugares que, tradicionalmente, não deveriam lhes pertencer são, sem dúvida, o início da mudança do paradigma dos estereótipos negativos, a possibilidade de um novo imaginário social acerca dos povos indígenas, quilombolas e das pessoas com deficiência no Brasil.

Conclusão

Invisibilidades, privações, violências, racismos, discriminações, preconceitos e abandonos unem, historicamente, povos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência no Brasil. Ao revisitarmos a trajetória de vida desses sujeitos, o comum é vê-los sobreviverem sem as mínimas condições necessárias à dignidade humana, obrigados a se isolarem em suas comunidades ou ocuparem as periferias urbanas, desprovidos de direitos básicos como moradia, saúde, trabalho e educação, dado um passado marcado pela escravidão e um presente caracterizado pelo desinteresse, pelo descaso e pela omissão do Estado que, muitas vezes, reforça estereótipos racistas ao negligenciar esses sujeitos por interesses outros.

Como consequência, o imaginário social que prevalece sobre os povos indígenas, os quilombolas e as pessoas com deficiência no Brasil decorre dessa trajetória de vida, causando estranheza, para muitas pessoas, que essa lógica de subjugação seja, de alguma forma, transgredida. Nesse sentido, ver esses sujeitos no ensino superior é estranho, porém, mais estranho, ainda, é aceitar que eles ocupem as cadeiras dos cursos tradicionais criados para a elite, haja vista, uma sociedade acostumada e construída com base na manutenção de um *status quo*.

Todavia, as universidades públicas têm cumprido um importante papel social ao implementarem políticas inclusivas que, mesmo de forma mitigada, contribuem para a

inserção de sujeitos excluídos e que sempre estiveram à margem da educação superior no Brasil.

O êxito dessas políticas é comprovado em dados que vêm mudando a ideia de que as universidades são o centro do poder exclusivo da elite brasileira. De acordo com a quinta edição da pesquisa que traça o perfil socioeconômico e cultural do corpo discente no âmbito das instituições federais, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes) e divulgada em maio de 2019: 70% (setenta por cento) dos discentes das universidades federais brasileiras têm renda mensal familiar *per capita* de até 1(um) salário mínimo; 65% (sessenta e cinco por cento) estudaram o ensino médio integralmente, ou na maior parte dele, em escolas públicas; 51% (cinquenta e um por cento) pertencem ao grupo negro, o que evidencia um aumento percentual em 15 (quinze) anos de adoção das ações afirmativas de 282% (duzentos e oitenta e dois por cento), as quais, também, elevaram para 49% (quarenta e nove por cento) a presença de discentes que ingressaram por cotas (renda; preto, parto, quilombola e indígena; e pessoa com deficiência). No âmbito estadual, em que muitas instituições se anteciparam ao federal na adoção das políticas inclusivas, a exemplo da UESB, certamente, o comportamento dos dados é, no mínimo, semelhante.

Por fim, concluímos que, quando relacionamos esses dados, os indicadores são preocupantes em termos qualitativos, o que enseja a necessidade de uma análise sobre o efetivo cumprimento das metas do PNE, as quais implicam, tanto na questão do acesso, quanto na questão do fluxo, resultando em dois questionamentos finais que ainda nos intrigam e demandam novos estudos: Quantos são e por quais motivos sujeitos excluídos (povos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência) ainda não têm as condições precedentes, necessárias e favoráveis para o acesso ao ensino superior? Quantos sujeitos excluídos (povos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência) conseguem o acesso ao ensino superior, mas por quais motivos não conseguem chegar ao final, ou seja, não conquistam o tão sonhado diploma de um curso superior?

Referências

- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior. *Publicações ANDIFES*. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/categoria/documentos/biblioteca/publicacoes-andifes/>>. Acesso em: 22 mai. 2019.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Lívio. *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2 ed. Salvador: Edufba, 2008.

BAHIA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). *Cursos de Graduação*. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/cursos-de-graduacao/>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BAHIA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013 a 2017*. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pdi/arquivos/PDI-UESB-2013-2017.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BAHIA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). *Regimento Geral*. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/uploads/arquivos/ANEXO_REGIMENTO_UESB.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BAHIA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). *Resoluções*. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/transparencia/resolucoes/consu>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BAHIA. Governo do Estado. Lei nº 12.209, de 20 de abril de 2011. Dispõe sobre o processo administrativo no âmbito da Administração direta e das entidades da Administração indireta regidas pelo regime de direito público, do Estado da Bahia. *Diário Oficial do Estado*, BA, 20 de abril de 2011. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-12209-de-20-de-abril-de-2011>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BAHIA. Governo do Estado. *Portarias de designação UESB, 2016 e 2017*. Disponível em: <<http://dovirtual.gov.br/egba/reader2/>>. Acesso em: nov. /dez. 2018.

BAHIA. Governo do Estado. *Portarias de prorrogações de Sindicâncias UESB, 2016 e 2017*. Disponível em: <<http://dovirtual.ba.gov.br/egba/reader2/>>. Acesso em: nov./dez. 2018.

BAHIA. Governo do Estado. *Portarias de prorrogações de Processos Administrativos Disciplinares UESB, 2016 e 2017*. Disponível em: <<http://dovirtual.ba.gov.br/egba/reader2/>>. Acesso em: nov./dez. 2018.

BAHIA. Governo do Estado. *Portarias de cancelamento de matrículas UESB, 2016 e 2017*. Disponível em: <<http://dovirtual.ba.gov.br/egba/reader2/>>. Acesso em: nov./dez. 2018.

BAHIA. Governo do Estado. *Termos de julgamentos UESB, 2016 e 2017*. Disponível em: <<http://dovirtual.ba.gov.br/egba/reader2/>>. Acesso em: nov./dez. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELTRÃO, Jane Felipe; OLIVEIRA, Assis da Costa. *Povos indígenas e cidadania: inscrições constitucionais como marcadores sociais da diferença na América Latina*. In: Revista de Antropologia, v. 53, nº 2. São Paulo: USP, 2010.

BRASIL. Decreto Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal Brasileiro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 de janeiro de 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 de dezembro de 1967. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 6.001, 1973, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da União*, DF, 21 de dezembro de 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6001.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. *Lei Áurea nº 3.353 de 13 de maio de 1888*. Declara extinta desde a data desta Lei a escravidão no Brasil. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Portal do MEC*, Brasília, DF, 02 de dezembro de 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Portal do MEC*, Brasília, DF, 07 de novembro de 2003. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/2003/d4887.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 08 fev. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Decreto Federal nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Decreto Federal nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/desigualdade+de+acesso+%c3%80+educa%c3%87% c3%83o+superior+no+ brasil+e+o+plano+ nacional+de+ educa%c3%87%c3%83o/0977f6b9-281d-48df-aeb22e5942dc26d6? version=1.2>>. Acesso em 20 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 dez. 2018.

DENARI, Fátima Elisabeth. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: David Rodrigues. (Org.). INCLUSÃO E EDUCAÇÃO. *Doze olhares sobre a educação inclusiva*. 1ªed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FERREIRA, Júlio Romero. *A educação especial na LDB*. Comunicação apresentada na XVII Reunião Anual da Anped. Caxambu, 1994.

FUNES, Eurípedes Antônio. *Nasci nas matas, nunca tive senhor: história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas*. 1995. Tese (Doutorado em História Social) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FCP - Fundação Cultural Palmares. Instrução Normativa nº 20, de 19 de setembro de 2005. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desinstituição, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o art. 68 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 set. 2005. Disponível em: <<http://www.normasbrasil.com.br/norma/instrucao-normativa-200575575.html>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FCP - Fundação Cultural Palmares. Portaria nº 98, de 26 de novembro de 2007. Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares, também autodenominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações congêneres, para efeito do regulamento que dispõe o Decreto nº 4.887/03. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 nov. 2007. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/legis21.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FCP - Fundação Cultural Palmares. Portaria FCP nº 88/2019, de 13 de maio de 2019. Dispõe sobre comunidades certificadas pela FCP. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 mai. 2019. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/certificadas-13-05-2019.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio. *Legislação indigenista*. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/servicos/legislacao>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio. *Legislação Fundamental I*. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Coletanea-da-Legislacao-Indigenista-Brasileira-2008/cap1-Legislacao-Fundamental.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa Qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3.Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O trabalho protegido do portador de deficiência. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE ADVOCACIA PÚBLICA. *Direito da Pessoa de Deficiência*. São Paulo: Max Limonad, 1997.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Flávio dos Santos. *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. 1ªEd. Claroenigma, São Paulo, 2015.

JORGE NETO, Francisco Ferreira; CAVALCANTE, Jouberto de Quadros Pessoa. *Direito do Trabalho*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, v. 2.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. In: GURGEL, M. A.; COSTA FILHO, W. M. da; RIBEIRO, L. L. G. (Orgs.). *Deficiência no Brasil: Uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência*. Florianópolis: *Obra Jurídica*, 2007.

MONTEIRO, Jhon Manuel. *As 'raças' indígenas no pensamento brasileiro do império*. In: MAIO, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo V. (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

MUNANGA, Kabengele. *Origem e histórico do quilombo na África*. Revista USP: São Paulo, 1995/96.

MUNANGA, Kabengele. *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação PENESB-RJ. Rio de Janeiro, 2003.

NASCIMENTO, Abdias. *Quilombismo: um conceito emergente do processo Histórico-cultural da população afro-brasileira*. Coleção Sankofa, vol. 4. Universidade das Quebrada, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA FILHO, J. P. de; ALMEIDA, A. W. B. de. *Demarcação e reafirmação étnica: um ensaio sobre a Funai*. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes de estado no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, Livraria Contra Capa, 1998.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de; SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. *Os muitos fôlegos do indigenismo*. In: *Anuário Antropológico*, 1981. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro/ UFCE, 1983.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

RODRIGUES, David. (Org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Otto Marques da. *Epopéia Ignorada*. Edição de Mídia. São Paulo: Faster, 2009.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SOUZA, Bárbara Oliveira. *Movimento Quilombola: Reflexões sobre seus aspectos político organizativos e identitários*. 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, 2008. Disponível em: < http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CDVirtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2002/barbara%20oliveira%20souza.pdf>. Acesso: em 28 de nov. 2018.

VERDUM, Ricardo. *Etnodesenvolvimento: nova/velha utopia do indigenismo*. Brasília, DF. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação sobre as Américas – CEPPAC: UnB, 2006.

Recebido em 30 de maio de 2019.

Aprovado em agosto de 2019.