ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG

ANALYSIS OF AFFIRMATIVE ACTION POLICIES IN THE STRICTO-SENSU POST-GRADUATE SCHOOL OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF GOIÁS – UFG

Marta Quintiliano[1]

Resumo: Neste artigo, partimos da análise das resoluções do Conselho Superior Universitário (Consuni), da Universidade Federal de Goiás, sobre as Ações Afirmativas nessa instituição e focamo-nos na Resolução Nº 07/2015, que estabelece a reservas de vagas nas pós-graduações *Stricto-Sensu* para candidatos pretos, pardos e indígenas. Problematizamos as práticas de exclusão e racismo institucional que ainda persistem no ambiente acadêmico e que impedem os sujeitos alvo da política afirmativa de acessar e permanecer no espaço acadêmico. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental das resoluções da UFG e dos editais da pós-graduação para elucidar as estratégias mais ou menos dispersas das Ações Afirmativas que, se em princípio, dedicaram-se à reserva de vagas para populações marginalizadas, agora, acreditamos que necessitam dedicar-se na reparação da violência epistêmica a que os povos não-brancos foram e ainda são submetidos.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Descolonização; Epistemologias; Pós-Graduação.

Abstract: In this article, we start with the analysis of the Resolutions of the Superior University Council (Consuni), Federal University of Goiás, on the Affirmative Actions in this institution and focus on Resolution Nº 07/2015, which establishes reserves of postgraduate degrees Stricto Sensu for black, brown and indigenous candidates. We problematize the practices of exclusion and racism that still persist in the academic environment and that prevent the target subjects from affirmative politics from accessing and staying in academic space. Bibliographical research and documentary analysis of the resolutions of the UFG and the post-graduate edicts were used to elucidate the more or less dispersed strategies of the Affirmative Actions that, if in principle, were dedicated to the reservation of places for marginalized populations, we believe that they need to devote themselves to redressing the epistemic violence to which nonwhite peoples have been and still are subjected.

Keywords: Afirmative Action; Decolonization; Epistemologies; Postgraduate Studies.

[1] Discente da Pós-Graduação em Antropologia Social da UFG, integrante do Coletivo União dos Estudantes Indígenas e Quilombolas, proveniente da comunidade quilombola Vó Rita., Brasil.

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E NO MUNDO

Em 1960, nos Estados Unidos, os norte-americanos estavam vivenciando um momento de efervescências democráticas internas, expressas, principalmente, pelos direitos civis, dos quais as reivindicações centrais eram a igualdade e oportunidade para todos. Neste mesmo período, a lei da segregação (*Jim Crown)* estava sendo eliminada, portanto, era um momento bem oportuno para que os movimentos sociais da população negra legitimassem suas reivindicações, com o apoio de lideranças de projeção nacional. Liberais e Progressistas brancos somaram forças em defesa dos direitos daqueles.

A ação afirmativa surge neste contexto de transformações sociais exigindo ações pontuais para que melhorassem as condições da população negra, além de garantir a lei antissegregação. Outros países da Europa Ocidental, a partir da experiência dos Estados Unidos, passaram a adotar as ações afirmativas. Dados históricos registram que o mesmo aconteceu na Europa em 1976, com o mesmo propósito, mas com uma nomenclatura diferente: "ação ou discriminação positiva". Em 1982 foi implantado no primeiro Programa de Ação para Igualdade de Oportunidades da Comunidade Europeia. Moehlcke (2002) nos elucida sobre o caráter difuso e singular conferido às ações afirmativas no continente europeu, que, em diferentes contextos,

> "assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou estratégias mistas: programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir das decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contração qualificação e promoção de funcionários; sistema educacional, especialmente o ensino superior; representação política. " (MOEHLCKE, 2002, p. 199).

A ação afirmativa possibilitou o desenvolvimento do sistema de cotas, que tem como objetivo reservar um determinado número ou percentual de vagas a serem ocupadas em áreas específicas por grupos definidos – o que pode ocorrer de forma proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível (MOEHLECKE, 2002). Entretanto, sabe-se que a reserva de vagas é uma importante estratégia afirmativa, mas não abrange o objetivo final, que é a reparação de violências históricas sofridas, sobretudo, por grupos não-brancos. Para que as Ações Afirmativas sejam, de fato, efetivas, é preciso que se estabeleçam mecanismos participativos de avaliação, metas etc., que serviriam como parâmetros para avaliar o progresso, os objetivos do programa. Barbara Bergman (1996 *apud* MOEHLECKE, 2002, p.199-200) nos esclarece que as ações afirmativas têm por fim:

> "atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas- aquelas que pertencem a grupos que

> têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos e escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posição executivas unicamente homens brancos. " (*IDEM, IBDEM*).

Ainda de acordo com a autora, essas estratégias podem assumir especificidades muito próprias conforme o contexto histórico ou do lugar onde se aplicam, porque "podem ser programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários deles encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou a sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente" (BERGMAN, 1996 *apud* MOEHLECKE, 2002, p.199-200). No entanto, em um contexto tão diverso e, ainda assim, segregador como o brasileiro, cabe o questionamento sobre quais seriam as estratégias, táticas, solidariedades necessárias para superação de práticas e mentalidades racistas que ainda persistem nas universidades brasileiras, no mercado de trabalho, nas instituições representativas entre outras.

Dentro de nosso escopo de discussão, voltamo-nos para a análise da estrutura do ensino brasileiro que, mesmo antes da fundação do Estado, está orientada para uma educação 'embranquecida'. Em outros dizeres, quer seja voltada para a corporeidade branca, que tinha acesso privilegiado à sala de aula, ou, de modo ainda mais melindroso, dedicada ao apagamento de qualquer traço dos saberes e histórias não-brancos, como indígenas, negros, quilombolas etc. Este arranjo se intensifica de modo vil no contexto do Ensino Superior, pois "as segregações são produzidas e reproduzidas no meio acadêmico, a julgar pelo caráter generalizado e crônico, que provavelmente é a soma das duas coisas (CARVALHO, 2006, p, 112). Diante desse problema universitário que vigora ao longo dos anos no Ensino Superior, perpetua-se, assim, o incentivo ao racismo no âmbito acadêmico, isto é, um paredão quase impenetrável que nos impede de pensar outras formas de conhecimentos para além da prática colonizadora.

Em 2012, foi sancionada a lei 12.711/12 que ficou conhecida como Lei das Cotas, entrou em vigor no ano seguinte nas 59 universidades e 38 institutos federais de Educação, Ciências e Tecnologia. Sendo que 50% das vagas foram redistribuídas em: 25% para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e os outros 25% para estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio per capita. Levando em consideração as populações indígenas, pretas e pardas na distribuição das vagas nos 50% de acordo com dados do IBGE de cada estado. Mesmo com a Lei de Cotas, a Universidade Federal de Goiás (UFG) resolveu manter o Programa UFGInclui[2], mas com uma outra abordagem e público.

[2] Resolução de Nº 029/2008 reserva 10% das vagas para alunos oriundos de escola públicas, 10% para estudantes negros, também oriundos de escola pública, e uma vaga adicional em cada curso para estudantes indígenas e uma para estudante quilombolas. Após a Lei de Cotas, entra em vigor a Resolução Nº 31/2012, que institui a criação duas

Sobre este aspecto do problema, da inclusão da diferença em espaços de propagação do poder, Gomes (2009), assevera que "a universidade, é a principal instituição responsável pela socialização do conhecimento" (*IDEM*, p. 20). E o reconhecimento disso implica-se no espaço acadêmico nos últimos anos, porque houve um crescimento de pesquisadores negros que atuam na produção do conhecimento científico. Não como objetos de pesquisa, mas como seres dotados de saberes, agentes e sujeitos do conhecimento.

Isso se deu por dois motivos: em primeiro lugar, por causa da luta social pelo direito à educação; e, em segundo lugar, mas não menos importante, pelo conhecimento como superação do racismo. De fato, "o conhecimento desenvolvido por esses sujeitos privilegia a parceria com os movimentos sociais, e extrapolam a tendência hegemônica no campo das ciências humanas e sociais ao produzirem-se conhecimentos sobre os movimentos e seus sujeitos" (GOMES, 2009, p. 421), por eles mesmos. Ainda de acordo com a autora, "no contexto científico do final século XIX e no início do século XX os 'homens da ciência' ajudaram a produzir uma pseudoteoria racial que, naquele momento, atestavam a existência de uma suposta superioridade racial" (GOMES, 2009, p. 423).

Diante disso, há a necessidade premente de que os espaços acadêmicos, lugares de produção de conhecimento reverberado pela matriz ocidental, sejam ocupados por intelectuais negros, indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais. Dessa forma, urge a necessidade de uma produção científica que esteja atenta, e valorize, também, as inúmeras epistemologias e suas diversas formas de linguagem, como gesto inescapável para superação do racismo.

Segundo Kabengele Munanga (2003), um estudo realizado pelo Instituo Brasileiro de Geografia e Estática (IBGE) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apontou um país que exclui os negros e mestiços, chegando-se a este resultado a partir do cruzamento de dados entre "pertença racial e indicadores de econômico de renda, emprego, escolaridade, classe social, econômico de renda, idade, situação e região ao longo de mais de 70 anos" (2003, p. 118). A conclusão não deixa dúvidas que o Brasil é um país de privilégios para brancos, e, consequentemente, de exclusão para pessoas não-brancas.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFG

O Brasil, enquanto abrigo da cordialidade e alegria, marcadamente nas décadas de 1930 e 1940, é acionado por Guimarães (2009) para a construção do argumento da padronização e invisibilização do que seriam as brasileiras e

vagas para os cursos de graduação, quando há demanda. Cria-se uma para indígenas, e uma para quilombolas em todos os cursos da UFG, além de 15 vagas para estudantes surdos do curso de graduação em Letras – Hab. em Libras.

os brasileiros. A nação foi, durante muito tempo, considerada o país do futuro, um paraíso racial em que as pessoas conviviam em harmonia. Contudo, especialmente após o movimento da redemocratização nacional, na década de 1980, esta visão passou a ser questionada e desmistificada.

Desde então, as diferenças são cada vez mais discutidas e, ainda de acordo com Guimarães (2009), a cor da pele passou a ser fator determinante para identificar socialmente uma pessoa, bem como sua posição e legitimidade social. Allport (1954; 1977; 1979 *apud* CAMPOS e BRAGA, 2012, p.29) definiu preconceito como uma "atitude hostil ou prevenida contra uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente por se reportar a este grupo, supondo-se, portanto, que possui qualidades atribuídas a este grupo", ou seja, o preconceito partiria de um grupo dotado de certos valores éticos e estéticos, e para garantir essa pertença, atribuiria valores pejorativos aos demais sujeitos ou grupos que não atenderiam a esse ideal de Ser.

Fundamentalmente, desde a criação do Ensino Superior no Brasil, a oferta de vagas esteve voltada para a elite, e, em todo caso, pessoas cuja cor da pele é branca. Isso, segundo Carvalho (2006, p. 92), "por mais de meio século, em instituições de ensino autocontidas e segregadas, e que simultaneamente sem desobedecer nenhuma lei nacional, efetivaram ou contribuíram para a segregação nacional". Isso quer dizer que apesar de não haver lei que legitimasse a segregação no espaço acadêmico, na prática, era natural conviver com o número inexpressível de discentes e docentes negros na academia, principalmente em cursos dotados de certo *status* econômico e social, como Medicina ou Direito nas Universidades Federais.

No contexto da Universidade Federal de Goiás, a maior instância deliberativa da universidade, Conselho Universitário (Consuni), conta com representação de discentes, docentes e técnicos administrativos, e decide em resolução (Nº 07/2015), que as Pós-Graduações passariam a reservar vagas para indígenas, pretos e pardos. De acordo com a resolução, as Políticas de Ações afirmativas nas pós-graduações *Stricto Sensu*, a proposta seria dar continuidade ao projeto de uma universidade democrática, e sobretudo, promotora da igualdade e da equidade ao estender as cotas às pós-graduações, possibilitando as reservas de vagas a grupos sociais que sofreram, e ainda sofrem, com um longo e severo processo de exclusão do sistema de ensino.

Ainda de acordo com o documento, a UFG repararia a desigualdade ao avalizar um processo de desconstrução da colonização do ensino, numa perspectiva de uma universidade mais plural por meio de ações afirmativas que minimizariam os danos causados pela exclusão dos negros e indígenas no meio acadêmico. Assim, quando a universidade se abre para a diferença, consequente com o que afirma Carvalho (2005), e Quijano (2005), promoveria a superação do racismo institucional, porque, ao se falar de subalternos e de colonialidade não temos como não falar de escravidão, racismo e genocídio dos povos originários e tradicionais.

Patente à superação da colonialidade, é possível acreditar, então, que, do ponto de vista de Quijano (2009), a

luta contra a exploração e a dominação, *a fortiori*, provoca um engajamento na luta pelo aniquilamento da colonialidade, do exercício de poder de exclusão, possibilitando alternativas contra o racismo e, também, contra o pensamento hegemônico.

No caso, busca-se por um eixo de articulação alternativo que ponha fim "ao padrão universal do capitalismo eurocentrado. E assim, aponta-se para um caminho que seria a socialização radical do poder" (Quijano, 2009, p. 114).

O *locus* de nossa análise centra-se na experiência da UFG, porque esta universidade tem se voltado para a proposição e avaliação das políticas de ações afirmativas no acesso às pós-graduações *Stricto Sensu.* Pois, de acordo com a Resolução (Nº 7/2015),

> "a adoção de Políticas de Ações Afirmativas no nível de graduação não é suficiente para reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais." (CONSUNI, resolução Nº7/2015, item d).

No entanto, sabe-se que garantir o acesso à educação é uma importante estratégia de reparação, porém, é mais que uma obviedade a necessidade de se encampar outras formas de enfrentamento à exclusão e ao racismo. Garantir o acesso é um desafio, sim, mas a permanência e as noções díspares de mérito e sucesso são um outro ruído que precisa ser melhor explicitado nas estratégias de Afirmativas na UFG.

A Lei de Cotas e a Resolução 31/2012 do Consuni são referências do "sucesso" da política de reserva de vagas nas graduações da UFG ao abranger os estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e negros quilombolas. Porém, nos editais das Pós-Graduações da UFG, os discentes negros quilombolas não são considerados. Entende-se que estes devem concorrer na categoria de estudantes pretos e pardos, ainda que sejam estudantes advindos de um contexto cultural específico. Contudo, por que estudantes quilombolas foram destituídos de sua singularidade nesse processo, uma vez que eles são membros de comunidades tradicionais?

Conforme podemos conferir no edital da Faculdade de Letras, o processo seletivo de 2018:

> "3.1.5. De acordo com o § 1º do Art. 4º da Resolução CONSUNI 07/2015, candidatos(as) que se autodeclararem pretos(as), pardos(as) ou indígenas concorrerão, ao mesmo tempo, às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência;
> 3.1.6. De acordo com o § 2º do Art. 4º da Resolução CONSUNI 07/2015, candidatos(as) que se autodeclararem pretos(as), pardos(as) ou indígenas, classificados(as) no subconjunto referente às vagas oferecidas à ampla concorrência (80% das vagas), não serão computados(as) para efeito do preenchimento das vagas reservadas para os(as) PPI. "

Considerando o trecho citado, os estudantes indígenas, pretos e pardos (PPI) concorreriam, inicialmente, com o grupo majoritário no sistema de ampla concorrência, e, no caso de não serem preenchidas as vagas, acessariam aos

20% destinados à reserva de vagas. Por isso, é necessário problematizar a resolução Consuni 07/2015 e regulamentar uma aplicação efetiva para o acesso equânime à universidade. Acredita-se que uma discussão ampla com discentes e representantes das comunidades tradicionais que estão cursando na instituição poderia ter provocado um modelo de edital mais adequado, atento às diferenças. Dessa maneira, o modo como os editas se configuram pode ser entendido como índice de uma falta de vontade política institucional em adequar as exigências e a linguagem dos Processos Seletivos ao perfil dos candidatos que irão acessar a pós-graduação e são sujeitos de direito da política afirmativa. Ou seja, em favor de uma política linguística altamente excludente, dentre outras estratégias de exclusão, os candidatos PPI esbarram no colonialismo linguístico e objetividade difusa no acesso às pós-graduações.

O perfil eurocentrado, as políticas de linguagem e a construção do currículo esbarra em uma situação concreta na qual há a exigência do domínio de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) como etapa eliminatória dos processos seletivos das pós-graduações: uma língua para o nível do mestrado, e duas línguas para o nível do doutorado. Uma vez que se utiliza do domínio das línguas inglesa, francesa e espanhola, por exemplo, como eliminatórias, exime-se da responsabilidade de contextualização e paridade nos Processos Seletivos. Quando se considera a pluralidade de línguas e dialetos correntes no Brasil, estimam-se cerca de 150 que se dividiriam em dois troncos, Tupi e Macro Jê, além de 19 outras famílias que não se assemelhariam o bastante para serem agrupadas em troncos linguísticos (ISA, 2018). Ou seja, diante de uma diversidade linguística tão potente, por que se exige o domínio de língua estrangeira e não outras línguas do universo brasileiro? Acreditamos que não se trata de uma limitação quando da correção das provas, mas de uma opção deliberadamente orientada para o continente europeu e em tudo mais que este preconizaria como valor de Ser e de conhecer.

Considerando o exposto, parece que há em curso tanto uma política de inclusão quanto uma exclusão, porque, se de um lado, abre-se para a inclusão de diferentes, quando da reserva de vagas, estima-se um valor quase inalcançável, a quem, de fato, deve acessar e esse pedestal no qual a pós-graduação do Brasil repousa. É preciso esclarecer que o cerne de nossa questão não se situa em uma pretensa limitação intelectual ou pedagógica dos estudantes alvo da política afirmativa (pretos, pardos e indígenas), mas de um reflexo mais que indicativo da política de exclusão dos povos não-brancos e de fragilidade socioeconômica, porque a aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda hoje, é um luxo racial e socialmente recortado.

Levando em consideração as comunidades quilombolas e indígenas que residem em suas comunidades, ter acesso a uma educação de qualidade ainda não é uma realidade, pois os professores, apesar da boa vontade em ensinar, esbarram nas habilidades das ciências eurocêntricas exigidas nos processos seletivos, isto é, além da exigência da Língua Estrangeira Moderna (LEM) para um povo que não tem acesso ao básico. Todo este contexto deve ser levado em

consideração quando propõem reservas de vagas, porque não basta apenas ter a disponibilidade dessas para essas populações, é necessário pensar em apoio pedagógico, bolsa-permanência, grupo de pesquisa para estes desenvolverem suas habilidades.

Pensar sobre contextos antes compostos majoritariamente pela população branca, como a universidade e a pós-graduação no Brasil, e lutar para que a inclusão de outras populações, ainda que potente em termos de transformação social e reparação histórica, não é suficiente para retomarmos as inúmeras historicidades negligenciadas. É preciso ir além e abrir mão de todo um registro epistêmico eurocentrado e propor outras formas de conhecer o mundo e a si que estes povos trazem consigo de suas comunidades. Destarte, já não cabe manter uma estrutura de ensino na qual os conteúdos são formulados há séculos por uma hegemonia branca universalista. Neste sentido, advogamos em favor de um gesto que busca descolonizar as ciências, retomar visões de mundo, conteúdo e metodologias do que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou suas próprias verdades, solapando outras cosmologias. Ou seja, uma opção decolonial e transformadora, como Quijano (2005), nos provoca.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A SUPERAÇÃO DO RACISMO INSTITUCIONAL

A intervenção das ações afirmativas em educação no Brasil não deve se restringir ao problema do acesso material aos sistemas regulares de ensino, mas deve estar atenta aos efeitos colaterais que todo um aparato colonialista desencadeou no que somos hoje. Ou seja, falamos dos riscos do epistemicídio. Esta é uma técnica perversa de exclusão da experiência e dos conhecimentos dos intelectuais indígenas, negros, quilombolas e outras populações. Para priorização do conhecimento branco eurocêntrico como pensadores oficiais, negando, assim, todos os outros saberes que circulam milenarmente em nossa sociedade. Essa técnica de dominação opera em diversas instâncias, sejam elas: acadêmica, social, econômica entre outras.

O epistemicídio situa-se para além de um neologismo, trata-se de um conceito que foi desenvolvido por autores como Boaventura de Souza Santos (2009) e Sueli Carneiro (2005). Em suma, trata-se da construção e desvalorização do negro como raça inferior, desprovida de inteligência e, ao mesmo tempo, a construção do branco como uma raça superior. De acordo com os autores citados, o negro sai da História para entrar nas ciências, não como um construtor de sua narrativa, mas como objeto de pesquisa, sendo invisibilizado ao longo da construção do que é ser o negro no Brasil, resultando, assim, no epistemicídio.

Carneiro (2005) explica os meandros do epistemicídio e como ele opera na construção da subjetividade dos povos marginalizados, em especial, do povo negro, porque:

> "para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, [trata-se de] um

> processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo." (CARNEIRO, 2005, p. 97, grifo nosso).

A partir da imbricação entre diferentes formas de violência, de vexame, há uma estrutura pensada para valorar certas formas de ser em detrimento de inúmeras outras. Ou seja, estamos diante de um maquinário ética e politicamente orientado para o apagamento das diferenças, da desqualificação de sujeitos e de coletividades como detentoras de saberes e de conhecimentos. Uma vez posta em funcionamento, essa engrenagem, "fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (*IDEM, IBDEM*, p. 97). Dessa forma, compreender o conceito de epistemicídio é importante para pensarmos como foi construída a negação do legado intelectual dos negros, quilombolas e indígenas no Brasil.

Em contrapartida, há resistências mais ou menos espaçadas e dedicadas a reconhecer e visibilizar a interculturalidade crítica como uma abordagem possível para a construção de uma educação libertária, como a experiência da educação intercultural da UFG. Localizada no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena[3] (NTFSI), a formação intercultural indígena configura-se como um gesto orientado para uma educação decolonial dentro da UFG. Seu projeto pedagógico propõe uma educação intercultural que visa a autonomia dos povos indígenas em relação a sua cosmologia e na defesa de seus direitos. Isso resultaria na garantia de uma educação mais favorável à partilha de saberes, aos critérios e temas elegidos por esses e não, sumariamente, imposição de uma matriz de pensamento não indígenas.

No entanto, é preciso atentar-se à chave colonialista de como a educação é pensada no nosso contexto, e escapar dessa mentalidade requer uma postura crítica. Catherine Walsh (2009), realiza um questionamento contumaz sobre o que ela considera com o uma nova faceta do colonialismo que se reconfiguraria como a diversidade cultural com intuito de "incluir" os indígenas e afrodescentes, e, na realidade, poderia ser indicativa da manutenção do poder com projetos que visam apenas lucros. Ou seja, estaríamos diante de uma

> "geopolítica estratégica que, segundo o movimento, forma parte do neoliberalismo étnico ou multicultural; nesse, não se deve deixar de levar em consideração o poder dos organismos multilaterais em geral e do Banco Mundial especificamente." (WALSH, 2009, p.18).

Nesse aspecto, a lógica de sustentar a produção e administração da diversidade a partir da perspectiva da

[3] Criado em 2007 para atender as demandas educacionais dos povos indígenas dos estados de Goiás e Tocantins.

ordem nacional torna-se funcional ao neoliberalismo. Sendo assim, essa lógica multicultural do capitalismo multinacional mostrar-se-ia aberta para a diversidade, mas estaria dedicada na manutenção do poder hegemônico e do interesse do capitalismo global. Walsh (2009) continua, e esclarece que essa nova chave colonial:

> "... pretende "incluir" os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso, permanece sem maior questionamento."

No entanto, é necessário refletir sobre a interculturalidade funcional e crítica para propormos uma nova maneira de pensar a sociedade a partir de suas diferenças. De acordo com Tubino (2005, p.8 *apud* Walsh 2009, p.21),

> "enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso."

Portanto, pensar em uma educação descolonizadora para a Universidade Federal de Goiás é seguir os caminhos apontados por Walsh (2009) e os autores decoloniais quando sugerem a interculturalidade crítica como um dos caminhos para que, de fato, a inserção dos conhecimentos dos indígenas, quilombolas e negros possam ser legitimados.

UM RETORNO AOS NOVOS CONTEXTOS

Tratando-se da resolução do Consuni (nº 7/2015), que regulamenta a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas na pós-graduação *Stricto Senso* da UFG, é urgente a necessidade de se repensar a política de conhecimento a que a pós-graduação se baseia, as noções de mérito e de sucesso a que estão devotas. Aqui, entende-se que se trata de uma luta que tem de ser ampliada junto às agências de fomento à pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), e, no caso do Estado de Goiás, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Esta, após a luta dos movimentos sociais e da Coordenação de Ações Afirmativas (CAAF) e da Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP),

da UFG, lançou um edital de bolsas de estudos voltado a contemplar estudantes de pós-graduação que ingressaram por meio de ações afirmativas do Estado de Goiás.[4]

Em outros dizeres, é preciso considerar a trajetória desses estudantes alvo da política pública afirmativa como concernente ao mérito, também; o que propõem como investigação científica; os problemas que estes se dedicam a pensar, e não os excluir de antemão por conta de uma política de línguas e de conhecimento eurocentrada. Esse modo de inscrição tem de ser problematizado com a participação efetiva dessas populações na construção e avaliação das políticas afirmativas que lhes são direcionadas. Os signos e procedimentos que comandam a política de conhecimento no Brasil, hoje, têm de se permitir à desconstrução, à crítica, para que nos abramos a um outro mundo possível, no qual a cor da pele, sua origem, sua sexualidade e modo de pensar não sejam justificativas para o extermínio.

Os ganhos com os ensinamentos oriundos das comunidades tradicionais ultrapassam a academia, no sentido de que toda a sociedade terá um salto positivo com a pedagogia voltada para inserção de conhecimentos outros, isto é, formas de conhecer e existir no mundo que estão constituídos como saberes não eurocentrados.

Somente a partir dessa abertura à diferença, ao novo que há tanto é anunciado e subjugado no Brasil, será possível superarmos racionalidades e práticas racistas, machistas e violentas as quais a população mais fragilizada como a negra, a quilombola e a indígena são alvo. No entanto, se o viés do ensino brasileiro insistir na perspectiva monoepistêmica, avançaremos pouco com a inserção dos estudantes indígenas, pretos, pardos e quilombolas, porque seus conhecimentos não seriam acionados, ao contrário, sua presença nas Universidades, laboratórios e centros de pesquisa poderia ser utilizada para reforçar violências e constrangimentos.

O que é preciso afirmar? Afirma-se a força de se pensar a diferença como altamente produtiva, em todos os níveis de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais, profissionais etc. Afirma-se a força do pensamento, dos saberes e das experiências de povos que sofreram as agruras da colonização, e ainda são estigmatizados, marcados por uma mentalidade que os aloca a uma condição de sub-humanidade. Afirma-se que a sensibilização e abertura à diferença em lugares de privilégios reverberados pelo poder, como a universidade, têm em si uma potência transformadora de um mundo por vir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, J. J. *O Confinamento Racial do Mundo Acadêmico Brasileiro*. In: Revista USP, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dezembro/ fevereiro 2005-2006.

[4] Edital disponível em: <http://www.fapeg.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Chamada-05-A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-16-05-2018.pdf> Acesso em 27 de jul. de 2018.

_____ *Uso e Abusos da Antropologia em um Contexto de Tensão Racial: O Caso das Cotas para Negro Na UNB.* Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano11, n.233, p. 237-249, janeiro / junho, 2005.

CARNEIRO, A.S. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.* (Tese de DOUTORADO).2005, f.339. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

CARVALHO, J. J.; SEGATO L. *Uma Proposta de Cotas e Ouvidoria Para a Universidade de Brasília*. Brasília, 2002.

FERNANDES, M. *Cotas Para Acompanhar: A Funcionalidade do UFG Inclui No Curso de Jornalismo.* In. DIAS, Luciene e PEIXOTO, Salvio Juliano. Estudos contemporâneos em jornalismo. Goiânia-GO: Ed. UFG, 2014.

GOMES, N.L. *Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: Algumas Reflexões sobre a Realidade Brasileira*. In: MENESES, M.P; SANTOS, B.S(orgs.) Epistemologia do Sul. Coimbra: Almedina, 2009, p.419 - 441

GOMES, B. B. J.O. *Desafio Constitucional Sobre as Ações Afirmativas*. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/21672-21673-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 maio de 2018.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3. Ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

ISA – INSTITUTO SOCIAMBIENTAL. *Línguas.* Disponível em: < https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>. Acesso em 27 de jul. de 2018.

JÚNIOR, S.H. *Ação Afirmativas Para Negros(as) nas Universidades: a Concretização do Princípio Constitucional da Igualdade.* In: SILVÉRIO, R.V; SILVA, G.B.P. Educação e Ações Afirmativas: Entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça Econômica. Brasília: INEP, 2003.

MOEHLECKE, S. *Ações Afirmativas: História e Debates no Brasil.* Cadernos de pesquisa. São Paulo. n. 117, p.197-217, nov. 2002.

MUNANGA, K. *Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: Um Ponto de Vista em Defesa das Cotas.* Revista Espaço Acadêmico-Ano II, n.22. Março de 2003-Mensal-ISSN1519.6168.

QUIJANO*, A. Colonialidade do Poder e o Eurocentrismo e America Latina.* In: LANDER, E. A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais Perspectivas Latino Americana. Coleccin Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autnoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005, pp. 107-130.

RIOS, F. M. *Elite Política Negra no Brasil***:** *Relação entre Movimentos Sociais, partidos Políticos e Estados.* Tese (DOUTORADO). 2014, f .247 Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo-SP, 2014.

SANTOS, A. P. *Política de ação afirmativa, um novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: uma experiência da Universidade Federal de Ouro Preto***.** Duque de Caxias, 2011.

SOMMERMAN, A; MELLO.F.M; BARROS, V.M. *Educação Transdiciplinaridade II/* Coordenação Executiva do Centras. São Paulo: Triom,2002.

UFG.Consuni. *Resolução Consuni nº 29, de 2008*. Cria o Programa UFGInclui na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia:UFG,2008. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/up/90/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0029.pdf> . Acesso, em: 20 de set. 2016.

_____. *Edital de Seleção ao Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social – Mestrado e Doutorado* (Ampla Concorrência e Vagas para as Ações Afirmativas) Edital nº 02/2016 -Turma 2017. Disponível em: <https://ppgas.cienciassociais.ufg.br/up/188/o/Edital_PPGAS_Sele%C3%A7%C3%A3o_turma_2017_-_FINAL.pdf?1473091202>. Acesso em 18 de jul. 2017.

_____. *Edital para Seleção de Mestrado em Direito Agrário para 2017.* Nº 09/2016. Disponível em: <https://mestrado.direito.ufg.br/n/91712-edital-de-selecao-n-09-2016>. Acesso em: 18 de jul.2017.

_____. *Edital De Inscrição, Seleção e Matrícula Aos Cursos de Mestrado E Doutorado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para 2018.* Nº 03/2017. Disponível em: <https://pos.letras.ufg.br/up/26/o/Edital_PS_PPGLL_2018_Final.pdf > .Acesso em: 20 de jul.2017.

_____. *Edital para o Processo Seletivo 2016 Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação*.Nº002/2016. Disponível em: <http://www.gi.fic.ufg.br/ppgcom/wpcontent/uploads/sites/40/2016/06/Edital-Mestrado-2016_2017_FIC.pdf>. Acesso em: 11 jul.2017.

_____. *Resolucão Consuni nº 31, de 2012*. Altera a resolução de nº 29 de 2008, modificada pela resolução 20, de 2010 e 18 de 2011, que dispõem sobre o Programa UFGInclui na UFG. Goiânia, UFG, 2012. Disponível em: <http://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2012_0031.pdf >.Acesso em: 10 de jul. 2017.

_____. *Resolução Consuni nº7, de 2015*. Dispõe sobre a política de Ações Afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação stricto sensu na UFG. Goiânia: UFG, 2015. Disponível em: <https://prpg.ufg.br/up/85/o/Resolucao_CONSUNI_2015_0007.pdf > Acesso em: 10 de jul. 20.

WALSH; C. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver.* In: CANDU, M.V. Educação Intercultural na América Latina: Entre Concepções Tensões e Propostas, 2009.