

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANDREIA ROSALINA SILVA**

**QUILOMBOLAS NA PÓS-GRADUAÇÃO CONSTRUINDO ÉBGS DE  
RESISTÊNCIA - DESLOCAMENTOS PESSOAIS, COLETIVOS, POLÍTICO-  
PEDAGÓGICOS E PLURIEPISTÊMICOS NO ENSINO SUPERIOR**

**SÃO CARLOS, SP**

**2022**

**ANDREIA ROSALINA SILVA**

**QUILOMBOLAS NA PÓS-GRADUAÇÃO CONSTRUINDO EBGES DE  
RESISTÊNCIA - DESLOCAMENTOS PESSOAIS, COLETIVOS, POLÍTICO-  
PEDAGÓGICOS E PLURIEPISTÊMICOS NO ENSINO SUPERIOR**

Texto apresentado como requisito para defesa do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues

Coorientadora: Profa. Dra. Lilian Cristina Bernardo Gomes

**SÃO CARLOS, SP**

**2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**Centro de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Folha de Aprovação**

Defesa de Tese de Doutorado de Andréia Rosalina Silva, realizada em 16/08/22

**Comissão Julgadora**

Dra Tatiane Cosentino Rodrigues (orientadora)

Dra Lilian Cristina Bernardo Gomes (co-orientadora)

Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCAR)

Dra. Zélia Amador de Deus (UFPA)

Dra. Nilma Lino Gomes (UFMG)

Dra. Genny Magna de Jesus Mota Ayres (IFBA)

**Suplentes:**

Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (UFMG)

Dra. Lourdes de Fátima Bezerra Carril (UFSCAR)

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

## DEDICATÓRIA

A meu pai, **José Rosalino Silva** (*in memoriam*), luz que me nutre de longe e orienta meu caminhar. Obrigada por me permitir ser sua filha!

A minha mãe, **Rosa Alves Silva**, mulher forte, educadora nata, guerreira e audaciosa sempre que necessário.

Cresci ouvindo deles que o estudo era único bem que jamais poderiam me tirar. E hoje eu sei que esse bem se chama: **Família!!!**



A coisa mais bonita que temos dentro de nós mesmos é a dignidade. Mesmo se ela está maltratada.  
Mas não há dor ou tristeza que o vento ou o mar não apaguem.  
Bonito é florir no meio dos ensinamentos impostos pelo poder.  
Bonito é florir no meio do ódio, da arrogância, do capacitismo ou do açoute da sociedade.  
Bonito é sorrir ou amar quando uma cachoeira de lágrimas nos cobre a alma!  
Bonito é poder dizer sim e avançar.  
Bonito é construir e abrir as portas a partir do nada.  
Bonito é renascer todos os dias, cada vez mais forte!



## AGRADECIMENTOS

NEGRA, mulher determinada. Sou fruto de um rico processo de construção identitária e intelectual constituído ao longo de anos. Não foi e nem é fácil chegar até aqui, foram muitos sobressaltos, desdêns e preconceitos, com olhares, atitudes, gestos e ações que não me paralisaram, ao contrário, levaram-me a reagir e erguer a cabeça com coragem, dignidade e fé.

Agradeço,

A Deus, aos Pretos Velhos e Orixás pela força espiritual e sabedoria ancestral; a Nossa Senhora Aparecida, São Benedito e São Expedito, que trouxeram alento quando precisei me ajoelhar para levantar mais forte;

A minha família, meus irmãos Alexandre, Ângela, Adriana e Márcia Rosalina e meus sobrinhos José Renato e Isa Rosalino;

A Tatiane Cosentino Rodrigues, minha orientadora, pelo acolhimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, no NEAB e na cidade de São Carlos;

A Lilian Cristina Bernardo Gomes, minha mentora intelectual, pela parceria incondicional – ao meu lado desde o início – e por acolher minhas reflexões, anseios e receios durante toda a caminhada com generosidade;

Aos meus anjos da guarda: Tereza Santana, Edvaldo Andrade, Helena Cruz de Mello, Maria da Glória Lino Gomes, Maria das Dores Moreira, Glória Bueno (ex-servidora da UFSCar), Érica Borges Moreira (de Guiné Bissau); Claudia Maria Moura Resende (minha terapeuta) e Nivaldo dos Santos Arruda.

Aos(às) amigos(as): Érica Patrícia Souza Caetano, Luciene Reis e Karina Almeida (por me abrigar quando precisei), Maria José Lobato, Evandro Passos e Ivo Pereira de Queiroz.

À generosidade e ao respeito pela minha pessoa e minha pesquisa por parte de todos os(as) meus/minhas interlocutores(as) quilombolas e gestores(as) desta pesquisa;

Aos(às) professores(as) Valter Roberto Silvério, Ana Cristina Juvenal da Cruz, Fabiana Luci de Oliveira, Jarina Rodrigues Fernandes, Luís Gonçalves Júnior (DEFMH/UFSCar), Priscila Martins de Medeiros, Lourdes de Fátima Bezerra Carril, Rosana Batista Monteiro e Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, pela convivência e pelo conhecimento partilhado durante toda trajetória de estudo e pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-brasileiro da Universidade Federal de São Carlos

(NEAB/UFSCAR) e ao Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física– (NEFEF/UFSCar), pelas ricas reflexões e possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

A minha Banca, essas quatro representativas **Damas Negras** – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Zélia Amador de Deus , Nilma Lino Gomes e Genny Magna de Jesus Mota Ayres –, pela referência pessoal e intelectual que são de muitas gerações de mulheres e para os afrodescendentes deste país; por seu altruísmo no ofício de emancipar pessoas e torná-las pontos de luz por onde estiverem.

## RESUMO

A presença de quilombolas na pós-graduação brasileira, a partir da adoção da política de ação afirmativa e das cotas raciais, vem ressignificando o conhecimento acadêmico, impelindo novas perspectivas pedagógicas e teóricas, sobretudo em virtude de sua inserção e atuação nas comunidades, em projetos e grupos de pesquisas dentro das universidades, articulando conhecimentos científicos sistematizados com seus saberes tradicionais. Buscando significar essa ação ligada às práticas de apoderamento da escrita, dos processos de construção dos conhecimentos e das identidades, esta tese tem como objetivo – tomando para análise o contexto de quatro universidades públicas brasileiras (quais sejam: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Recôncavo Baiano e Universidade Federal da Bahia) – avaliar o impacto do acesso à pós-graduação de quilombolas em função das cotas, analisando suas transformações pessoais, na sua comunidade e dentro da academia (institucionais). Nosso estudo parte de uma leitura histórica-socio-antropológica acerca da luta das comunidades afro-brasileiras no Brasil, em busca do acesso à educação, no contexto da Constituição de 1988, do Estatuto da Igualdade Racial, do Decreto 4.887/2003, do Artigo 68 do ADCT, do Parecer CNE/CEB 16/2012 e da Resolução 08/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) até a portaria normativa do MEC nº 13, de maio de 2016, tendo como hipótese que tais sujeitos, quando inseridos no ensino superior, na pós-graduação, reformulam o processo educacional formal, descolonizam os currículos e trazem visibilidade às suas vivências e práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Quilombolas; Educação Superior; Pós-graduação; Ações Afirmativas.

## **Abstract**

The presence of quilombolas in Brazilian postgraduate courses, from the adoption of the affirmative action policy and racial quotas, has been giving new meaning to academic knowledge, impelling new pedagogical and theoretical perspectives, especially due to their insertion and performance in communities, in projects and research groups within universities, articulating systematized scientific knowledge with their traditional knowledge. Seeking to signify this action linked to the practices of empowerment of writing, of the processes of construction of knowledge and identities, this thesis aims - taking for analysis the context of four Brazilian public universities (namely: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás , Universidade Federal do Recôncavo Baiano and Universidade Federal da Bahia) – to evaluate the impact of access to graduate studies for quilombolas in terms of quotas, analyzing their personal transformations, in their community and within the academy (institutional). Our study starts from a historical-socio-anthropological reading about the struggle of Afro-Brazilian communities in Brazil, in search of access to education, in the context of the 1988 Constitution, the Racial Equality Statute, Decree 4.887/2003, Article 68 of the ADCT, of the Opinion CNE/CEB 16/2012 and of the Resolution 08/2012 of the National Council of Education (CNE) until the normative ordinance of the MEC nº 13, of May of 2016, having the hypothesis that such subjects, when inserted in the higher education, in postgraduate studies, reformulate the formal educational process, decolonize the curricula and bring visibility to their experiences and pedagogical practices.

Key words: Quilombolas; College education; Postgraduate studies; Affirmative Actions



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartografia representativa dos pós-graduandos/graduados quilombolas - suas comunidades e respectivas universidades de ingresso .....	44
Figura 2 - Número de matrículas na graduação e pós-graduação nas universidades federais de 2003-2011 .....	69
Figura 3 – Mapa das instituições públicas de ensino superior que adotaram as cotas raciais – regiões centro-oeste e nordeste.....	74
Figura 4 - O alcance das políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais no ensino superior do país (2018).....	85
Figura 5 – Mapa sobre a adoção de cotas na Bahia, Goiás e Distrito Federal – (2012-2018) .	86
Figura 6 – Desempenho do programa UFGInclui (2009-2017) .....	100
Figura 7 – Programas de pós-graduação da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) que possuem ação afirmativa para quilombolas .....	109
Figura 8 – Pôster de apresentação da pesquisa de Mestrado no MESPT/UNB de Sirlene Barbosa Corrêa Passold no Simpósio Internacional de Sociobiodiversidade e Diversidade Cultural no Brasil e no Suriname – Brasília, 07/07/16.....	232
Figura 9 – Exemplos de ações de desmarginalização de saberes .....	235
Foto 1 – Evento de acolhimento do programa UFGInclui em 2016 .....	100
Foto 2 – Certificação da primeira turma de especialistas do Curso de Especialização <i>Lato Sensu</i> em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais – 22/10/2019.....	115
Foto 3 – Fotos da defesa de Tese de Valéria Porto .....	233
Gráfico 1 – Evolução da reserva de vagas nas universidades federais de acordo com os grupos de beneficiários (2012 A 2018) .....	86
Gráfico 2 – Tipo de escola que os interlocutores frequentaram no primeiro grau .....	200
Gráfico 3 – Dados dos familiares dos interlocutores segundo o grau de instrução.....	201

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa Bruta de matrícula no ensino superior brasileiro, por sexo e cor/raça em 1988 e 2008. ....	66
Tabela 2 – Distribuição de pessoas que frequentam a graduação (estudantes) e da população, por sexo e cor/raça, segundo a região – Brasil, 2010. ....	66
Tabela 3 – Meios de adoção de ação afirmativa na graduação .....	87
Tabela 4 – Tipo de programa de ação afirmativa em 2018 na graduação .....	88
Tabela 5 – Vagas ofertadas e vagas reservadas nas universidades federais em 2018.....	88
Tabela 6 – Instituições com cotas raciais na pós-graduação por ano de adoção.....	90
Tabela 7 – A rota da educação na Bacia do Iguape – 2017.....	196

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de acesso à pós-graduação dos(as) nossos(as) interlocutores(as) nas universidades .....	44
Quadro 2 – Interlocutores da pesquisa por universidade.....	52
Quadro 3 – Universidades federais criadas no período de 2003 a 2014 nos governos Lula da Silva e Dilma Roussef por região e sede no interior do país. ....	71
Quadro 4 – Taxa de Frequência Líquida das cidades que sediam as universidades federais criadas no período de 2003 a 2004 .....	72
Quadro 5 – Categorias de beneficiários de política de ação afirmativa nas regiões Centro Oeste e Nordeste nas universidades pesquisadas.....	94
Quadro 6 – Normas nacionais e internacionais referentes aos direitos dos povos indígenas, quilombolas e tradicionais. ....	133
Quadro 7 – Categorização dos temas dos trabalhos de conclusão e de pós-graduação dos(as) pós-graduandos(as). ....	238
Quadro 8 – Movimentos sociais nos quais os/as interlocutores(as) se inserem. ....	249

## LISTA DE SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADSC – Discurso do Sujeito Coletivo

AMNB – Movimento de Mulheres Negras Brasileiras

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil

ANP – Articulação Nacional das Pescadoras

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ARQG – Associação de Remanescentes Quilombolas da Graciosa

AQUE – Associação Quilombola Extrema

AQK – Associação Quilombo Kalunga

AQUIBAC – Associação Quilombola do Baixo Caeté Laranjituba e África

ASPA – Associação dos Pesquisadores da Amazônia

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BECULT – Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas

CAAED – Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade

CAAF – Coordenadoria de Ação Afirmativa

CAHL – Centro de Artes, Humanidades e Letras

CAPEX – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPEX – Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão

CCN – Centro de Cultura Negra do Maranhão

CDS – Centro de Desenvolvimento Sustentável

CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

CEPA – Conselho Estadual de Populações afrodescendentes

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CETA – Movimento dos Trabalhadores Acampados, Assentados e Quilombolas do Estado da Bahia

CLACSO – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais

CIMATEC – SENAI integra ao Centro de Supercomputação para Inovação Industrial.

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CODEQUI – Coletivo de Estudantes Quilombolas da UFBA

COQUI NORTE – Comissão das Comunidades Quilombolas do Norte de Minas Gerais

CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

COVID 19 – coronavírus SARS-CoV-2

CPAE – Coordenação de Programas de Assistência ao/a Estudante

CPP – Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CTEC – Colégio Técnico

DEM – Partido dos Democratas

DCH – Departamento de Ciências Humanas  
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos  
DF – Distrito Federal  
DPG – Decanato de Pós-Graduação  
EAD – Educação à Distância  
EEQ – Educação Escolar Quilombola  
EISU – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ENEQ – Encontro de Estudantes Quilombolas  
FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia  
FCP – Fundação Cultural Palmares  
FCS – Faculdade de Ciências Sociais  
FIES – Programa de Financiamento Estudantil  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis  
FUP – Faculdade da UnB Planaltina  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
GEA – Grupo de Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil  
GELEDES – Instituto da Mulher Negra  
GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa  
GEPPS – Grupo de Estudo e Pesquisa em Política e Sociedade  
GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo  
GESEA – Grupo de Estudos Socioeconômico da Amazônia  
GTSSSEDU – Grupo de Trabalho e Pesquisa de Serviço Social em Educação  
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICMBIO – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade  
ICS – Instituto de Clima e Sociedade  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IFP – Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford  
IFSPs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
IMENA – Instituto de Mulheres Negras do Amapá  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros  
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
IPTUR – Instituto de Pesquisa Turísticas do Estado de Goiás  
ISBRAE – Instituto Brasileiro de Ensino  
JUC – Juventude Universitária Católica  
LAESER – Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais  
LAGEO – Laboratório de Geografia  
LAPES – Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional  
LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo  
LNCC – Laboratório Nacional de Computação Científica  
MAFRO – Museu Afro-Brasileiro  
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MALUNGU – Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará

MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MPT – Ministério Público do Trabalho  
NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher  
NUER – Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas  
MESPT – Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais  
MPP – Movimento de Pescadores e Pescadoras  
MG – Minas Gerais  
NAB – Rede Fulanas Negras da Amazônia Brasileira  
NAPE – Núcleo de Apoio à Inclusão do(a) Aluno(a) com Necessidades Educacionais Especiais  
NASIE – Núcleo de Atenção à Saúde Integral do/a Estudante  
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONG – Organização Não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde  
OPSS – Observatório de Política Social e Serviço Social  
OVG – Organização das Voluntárias de Goiás  
PBQ – Programa Brasil Quilombola  
PCTs – Povos e Comunidades Tradicionais  
PEMEDUTS – Grupo de Pesquisas Multiprofissionais em Educação e Tecnologias em Saúde  
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PIBIT - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação  
PICD – Programa Institucional de Capacitação Docente  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PLANAPIR – Plano Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNCSA – Projeto Cartografia Social da Amazônia  
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNRA – Programa Nacional de Reforma Agrária  
PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
POSTERR - Programa de Pós-graduação em Política Social e Territórios  
PRPI – Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação  
PROAE – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA  
PROPCI – Pró-reitora de Pesquisa, Criação e Inovação  
ProUni – Programa Universidade para Todos  
PRO-Negro – Programa de Ações Afirmativas para o Acesso e Permanência de Negros nas Universidades  
PPI – Programa de Reserva de Vagas para estudantes Quilombolas e Indígenas  
PPGA – Programa de Pós-graduação em Antropologia  
PPGAS – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social  
PPGMD – Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural  
PPG-PDS – Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável  
PPQ – Programa de Permanência Qualificada  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PUC/TO – Pontifícia Universidade Católica de Tocantins

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação  
SCIELO – Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scientific Eletronic Library Online*)  
SEAD – Superintendência de Ensino à Distância  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEDUC – Secretaria de Educação  
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SESU – Secretaria de Educação Superior  
SHPCK – Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga  
STF – Supremo Tribunal Federal  
UAB – Universidade Aberta do Brasil.  
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná  
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UEPA – Universidade do Estado do Pará  
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz  
UESB – Universidade do Sudoeste da Bahia  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto  
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano  
UFRR – Universidade Federal de Roraima  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPel – Universidade Federal de Pelotas  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFT – Universidade Federal do Tocantins  
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UnB – Universidade de Brasília  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa  
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>29</b>
1.1 LACUNAS .....	33
1.2 INTERLOCUTORES(AS) DA PESQUISA .....	33
<b>1.2.1 Amapá.....</b>	<b>34</b>
<b>1.2.2 Bahia .....</b>	<b>35</b>
<b>1.2.3 Goiás .....</b>	<b>39</b>
<b>1.2.4 Maranhão .....</b>	<b>40</b>
<b>1.2.5 Minas gerais .....</b>	<b>41</b>
<b>1.2.6 Pará.....</b>	<b>41</b>
<b>1.2.7 Pernambuco .....</b>	<b>42</b>
<b>1.2.8 Tocantins .....</b>	<b>42</b>
<b>1.2.9 A representação cartográfica dos(as) pós-graduandos(as) quilombolas: comunidades de origem e universidades .....</b>	<b>43</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>47</b>
2.1 SÍNTESE E ESTRUTURAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	47
2.2 DE ONDE PARTI – A APROXIMAÇÃO COM O TEMA DE PESQUISA.....	47
2.3 A ESCOLHA DAS UNIVERSIDADES .....	51
2.4 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL.....	52
2.5 METODOLOGIA PARTICIPATIVA E A CARTOGRAFIA SOCIAL .....	58
<b>2.5.1 A pesquisa social .....</b>	<b>59</b>
2.6 AS ENTREVISTAS .....	59
<b>3 O UNIVERSO DA PESQUISA – CONSTRUINDO SEUS ELEMENTOS.....</b>	<b>63</b>
3.1 ENSINO SUPERIOR .....	63
<b>3.1.1 A expansão e a interiorização do ensino superior no Brasil.....</b>	<b>67</b>
3.2 A PÓS-GRADUAÇÃO .....	75
<b>3.2.1 No Brasil .....</b>	<b>78</b>
3.3 POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS .....	82
3.4 NA PÓS-GRADUAÇÃO .....	90
3.5 AS UNIVERSIDADES DA PESQUISA E SEUS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	94
<b>3.5.1 Universidade de Brasília (UNB) .....</b>	<b>95</b>

3.5.1.1 O MESPT .....	96
3.5.1.2. Gestoras .....	99
3.5.2 Universidade Federal de Goiás (UFG) .....	99
3.5.2.1 O Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais (PPGPC) .....	103
3.5.2.2 O Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) .....	104
3.5.2.3 O Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística .....	104
3.5.2.4 O Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas (PPGDP) .....	105
3.5.2.5 Gestão .....	106
<b>3.5.3 Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) .....</b>	<b>107</b>
3.5.3.1 Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia).....	110
3.5.3.2 Gestores .....	110
<b>3.5.4 Universidade Federal da Bahia (UFBA).....</b>	<b>111</b>
3.5.4.1 O Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) .....	114
3.5.4.2 O Programa de Pós-Graduação em Direito – “Estado E Direito Dos Povos e Comunidades Tradicionais” da Faculdade de Direito da UFBA.....	114
3.5.4.3 O Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura .....	115
3.5.4.4 Gestores .....	118
<b>4 OS QUILOMBOS.....</b>	<b>120</b>
4.1. CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E ETNOGRÁFICAS .....	121
4.1.1 O tema quilombo nas pesquisas acadêmicas .....	123
4.2 O QUILOMBO COMO EXPERIÊNCIA COLETIVA E DE PERTENCIMENTO .....	125
4.3 O QUILOMBO– TERRITORIALIDADE E TERRITÓRIO .....	127
4.4 O ORDENAMENTO JURÍDICO CONSTITUCIONAL .....	130
4.5 O QUILOMBO RESSEMANTIZADO .....	134
4.6 O AQUILOMBAMENTO.....	136
4.7 OS QUILOMBOS NA CONTEMPORANEIDADE .....	137
<b>4.7.1 A relação com a educação .....</b>	<b>139</b>
4.7.1.1 Educação quilombola e educação escolar quilombola .....	141
4.7.1.2 O quilombo e o ensino superior.....	142
<b>4.7.2 A pandemia e a covid nos territórios .....</b>	<b>143</b>
4.8 AS COMUNIDADES DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA .....	145
<b>4.8.1 Amapá.....</b>	<b>146</b>



4.8.2 Bahia .....	146
4.8.3 Goiás .....	149
4.8.4 Maranhão .....	149
4.8.5 Minas Gerais .....	150
4.8.6 Pernambuco .....	150
4.8.7 Tocantins .....	151
4.8.8 Pará.....	153
<b>5 DESLOCAMENTOS PLURAIS: EXPERIÊNCIAS PESSOAIS, COLETIVAS, POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E PLURIEPISTÊMICAS .....</b>	<b>155</b>
5.1 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA A PARTIR DOS/AS GESTORES/AS .....	155
5.1.1 Aspectos considerados importantes para a adoção de cotas raciais na pós-graduação – prognósticos passados e diagnósticos presentes.....	159
5.1.2 Mudanças na lógica de funcionamento – o impacto da presença quilombola .....	165
5.1.3 O papel formativo a partir das associações sociais e vinculações políticas dos estudantes quilombolas .....	169
5.1.4 A questão do acesso e a permanência na universidade .....	172
5.1.5 A criação de programas e políticas específicas nas ies .....	174
5.1.6 Instrumentos de acompanhamento da política de ação afirmativa para quilombolas na pós-graduação.....	177
5.1.7 As perspectivas e os maiores desafios para a política de ação afirmativa nas universidades.....	178
5.1.8 A experiência quilombola na pós-graduação .....	181
5.1.8.1. A representatividade dentro da academia .....	183
5.1.9 Dificuldades e aspectos negativos na implementação da política.....	185
5.1.10 Novas configurações.....	186
5.1.11 O conhecimento que emancipa e empodera o outro.....	187
5.2 DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA .....	189
5.2.1 A agência individual .....	190
5.2.1.1 A autoidentificação.....	190
5.2.1.2 Características pessoais de nossos interlocutores .....	193
5.2.1.3 Trajetória escolar - a experiência da escolarização formal.....	194
5.2.2 A Relação família e educação .....	200

<b>5.2.3 A educação como forma de empoderamento e emancipação .....</b>	<b>203</b>
<b>5.2.4 O acesso ao ensino superior .....</b>	<b>204</b>
5.2.4.1 Desafios à construção de uma educação comprometida com os princípios da equidade.....	208
5.2.4.2 A participação em grupos de pesquisa e em iniciação científica .....	212
5.2.4.3 Motivações para o ingresso na pós-graduação .....	213
<b>5.2.5 Os(as) “<i>first-gen</i>” – pioneiros(as) da família .....</b>	<b>219</b>
<b>5.2.6 A permanência dentro das universidades .....</b>	<b>220</b>
5.2.6.1 O obstáculo financeiro.....	221
5.2.6.2 O impacto cultural .....	224
5.2.6.3 Os efeitos do preconceito e do racismo .....	227
5.2.6.4 Afetações físicas e psíquicas .....	228
<b>5.2.7 Por uma pós-graduação pluriépistêmica.....</b>	<b>230</b>
<b>5.2.8 Os caminhos teóricos percorridos ao longo da trajetória da graduação a pós-graduação .....</b>	<b>237</b>
<b>5.2.9 A importância da organização social para os(as) pós-graduandos(as).....</b>	<b>245</b>
<b>5.2.10 Os espaços de articulação política e social ocupados pelos(as) pós-graduandos(as) quilombolas .....</b>	<b>248</b>
<b>5.2.11 O protagonismo feminino nas comunidades e universidades.....</b>	<b>251</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>258</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>262</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>276</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>282</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>282</b>
<b>APÊNDICE B – COMITÊ DE ÉTICA – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....</b>	<b>285</b>
<b>APÊNDICE C – PESQUISA PERFIL DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO - GESTORES E PROFESSORES .....</b>	<b>286</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos acadêmicos<sup>1</sup> atuais testemunham o quanto o tema das ações afirmativas<sup>2</sup> tem sido importante para avaliar a relevância e o crescimento da presença da população afro-brasileira em áreas e setores de prestígio nos quais, anteriormente, desde o período colonial, a hegemonia do poder do homem branco lhe nega o acesso, além de mostrar uma mudança nas representações étnico-raciais no Brasil ao longo de décadas. Somente nos últimos anos, o Estado brasileiro vem reconhecendo a pauta de reivindicações e a força dos movimentos sociais negros, obrigando o reconhecimento das teorias da diversidade étnico-racial como um paradigma tanto no repensar das políticas públicas de inserção social quanto na formulação de novas políticas de acesso ao mundo global, com todos os benefícios a que se tem direito.

Tendo estudado em meu mestrado o tema da educação dos negros no Brasil – mais especificamente em Belo Horizonte, Minas Gerais, na década de 1950 –, recortavam-se, na ocasião, questões relacionadas aos esforços que famílias negras, nos mais diversos locais, faziam para que seus filhos tivessem acesso à educação. Aquele momento, de movimento das associações negras nas áreas urbanas, com ainda poucos reflexos nas áreas rurais, era de reivindicar o acesso de seus/suas filhos(as) à escola, pois tinham em mente que a “integração” deles(as) à sociedade mais ampla exigiria práticas de apoderamento da leitura e da escrita, ou seja, sua presença dentro das instituições escolares.

Não muito distante de tal perspectiva, as relações sociais brasileiras – nas dimensões políticas, econômicas e culturais – também foram determinantes para produzir disparidades ainda maiores quanto aos ditos “negros rurais”, neles incluídos principalmente os quilombolas e as comunidades tradicionais, das quais sou descendente.

Voltando à história da Educação no Brasil, para Ferreira e Castilho (2014), a leitura foi se “concretizando como privilégio restrito às classes mais favorecidas, representando fator

---

<sup>1</sup> Cf. HERINGER, 2010; SANTOS, 2012; ARTES; UNBEHAUM; SILVÉRIO, 2019; GEMAA, 2020; 2021.

<sup>2</sup> De acordo com Joaquim Barbosa Gomes (2001), as ações afirmativas “consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (adição nossa). Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano” (GOMES, 2001, p. 6-7).

preponderante de poder e ascensão social para os membros dessas mesmas classes”, enquanto a maioria continua excluída (FERREIRA; CASTILHO, 2014, p. 16). De lá para cá, tivemos várias conquistas em prol da escolarização dos(as) negros(as) no Brasil, envolvendo novos atores sociais e confrontando o Estado em função de novas políticas de equidade e inserção, contra uma sociedade caracterizada por referências e discursos etnocêntricos de cultura e valor que supõem espaços privilegiados para poucos.

Há uma extensa e consolidada literatura sobre o tema das ações afirmativas no Brasil<sup>3</sup>, com todas as suas implicações conceituais e políticas, como veremos mais à frente na apresentação do referencial teórico desta tese. Adiantamos que as ações afirmativas (termo criado nos movimentos negros estadunidenses), quando trazidas para o Brasil, sofreram adaptações que implicaram a consideração de outros contextos em que se aplicam as políticas afirmativas e as diferentes formas de discriminação racial às quais os(as) negros(as) são submetidos(as) no país (BENTO, 2005). Esse processo origina-se e se consolida na ação dos Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão nas universidades brasileiras, que estruturam propostas que visam aumentar a inserção de negros e negras nas diferentes áreas de formação e produção do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão, principalmente no desenvolvimento de políticas de diversidade.

Ao longo dos anos, há o aumento do acesso de negros na universidade e na pós-graduação brasileira, evidenciado por estudos longitudinais de institutos de pesquisa, como o Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa – GEMAA/IESP-UERJ (2018/2019/2021). No entanto, a implementação dessas políticas nas universidades revigorou a discussão em torno da questão de se saber quem é negro(a) no Brasil (JESUS, 2021). Trata-se de uma tarefa complexa, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento e no qual a constituição da identidade negra é um processo doloroso (GUIMARÃES, 1995), sendo a expressão de uma herança cultural racista e eurocêntrica que tem causado invisibilidade e desigualdades para as pessoas negras deste país, principalmente as de origem rural.

No que tange aos aspectos culturais, sociais e políticos, constitutivos do quilombo, os determinantes teóricos são diversificados, no sentido de lê-los em sua historicidade e contemporaneidade, “ressignificando a própria realidade ancestral, a partir das novas demandas

---

<sup>3</sup> Cf. Feres Júnior (2006); Guimarães (2018); Santos (2009) e Gomes (2001).

patrocinadas pelo advento do autorreconhecimento e do surgimento de novas representações” (FERREIRA; CASTILHO, 2014), com identidades vinculadas à diversidade territorial.

A definição interpretativa acerca das comunidades se dá a partir do marco legal da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da ampliação da quantidade de pedidos de certificação de comunidades rurais como remanescentes de quilombos:

As categorias quilombo e quilombola, como outras envolvidas em processos identitários, nunca foram estáticas e passaram a ser operacionalizadas no campo político por representantes de movimentos antirracistas ao longo do século XX. As demandas dessas comunidades frente ao estado e à sociedade em geral adicionam à agenda antirracista questões relacionadas à posse de terras, ao acesso à saúde e educação, e ao reconhecimento cultural (FREITAS *et al.*, 2021, p. 39).

Nos últimos anos, tais demandas se tornaram mais organizadas e vêm dando origem a uma série de estudos científicos, com a constituição de diferentes vertentes teóricas sobre os sujeitos sociais pertencentes às comunidades (MATOS; EUGÊNIO, 2018), ficando a cargo da Fundação Cultural Palmares (FCP) o reconhecimento institucional e a obtenção de certificado emitido para elas. Independentemente de sua denominação, os territórios quilombolas vêm se constituindo como um espaço de luta política em construção (LEITE, 2000), em que as identidades são gestadas no *entre-lugar*<sup>4</sup> (BHABHA, 2007), potencializando novas representações, que permitem caracterizar o quilombo como um *lugar aprendente*, que precisa ser reconhecido também como *lugar ensinante*, o que é, infelizmente, ainda pouco contemplado sob esse aspecto nas pesquisas acadêmicas (COUTINHO, 2009; FERREIRA; CASTILHO, 2014).

Com a Lei Federal n. 12.711, de 2012 (BRASIL, 2012), vários programas de ação afirmativa existentes nas universidades federais foram padronizados, de acordo com um esquema de reserva de vagas para estudantes de escola pública em geral e para pretos, pardos e indígenas (PPIs) em seu quadro. Sem uma política de ação afirmativa especial, restava aos quilombolas a tentativa de chegar às universidades públicas por contra própria ou por meio das reservas destinadas a pretos e pardos (FREITAS *et al.*, 2021). Contudo, em 2003, iniciativas

---

<sup>4</sup> Conceito dos estudos culturais pós-coloniais advindos da produção teórica de Homi Bhabha e Boaventura de Souza Santos, que indica as bases conceituais para análise dos espaços fronteiriços entre a presença pública das experiências, a articulação entre a capacidade de diálogo dos grupos, os desafios da lógica de alteridade e as diferenças culturais Norte-Sul (BHABHA, 2007).

específicas e pioneiras<sup>5</sup> de ações afirmativas, com enfoque racial e socioeconômico, começaram a ganhar espaço nas universidades públicas brasileiras no que diz respeito à política de reserva de vagas para estudantes quilombolas.

Ao longo dos anos, os resultados atingidos nas cátedras universitárias<sup>6</sup> são bastante tímidos, embora haja uma significativa representatividade nesses espaços. Nesse sentido, a tese pretende acompanhar e verificar o impacto do acesso à pós-graduação por tais sujeitos em função de ações afirmativas, analisando suas transformações pessoais, coletivas (na sua comunidade) e institucionais (dentro da academia), a partir de quatro representativas universidades públicas brasileiras (sendo elas: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Recôncavo Baiano e Universidade Federal da Bahia), com um alto índice de candidaturas em seus cursos.

Para isso, partimos de uma leitura histórica-socio-antropológica, que tem como objetivo compreender o impacto do acesso, os principais desafios, os dilemas e as tensões, bem como as possibilidades e perspectivas de construção pessoal/coletiva ligada às práticas de empoderamento de identidades/subjetividades e aos processos de construção de conhecimentos e novas epistemes.

Assim, conforme fomos desenvolvendo a metodologia dessa tese, pontuaremos alguns elementos teórico-conceituais que nos auxiliaram a compreender o protagonismo dos(as) pós-graduandos(as) e pós-graduados(as) quilombolas no ensino superior brasileiro, demonstrando o potencial da/na participação desses indivíduos na construção de uma nova realidade social, política, jurídica e administrativa, na sociedade, nas comunidades e nas universidades. Tal

---

<sup>5</sup> “A primeira instituição de ensino superior a disponibilizar uma política específica para quilombolas foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2005, produto da Resolução nº 01 de 2004, do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). No caso das instituições estaduais, a pioneira foi a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada em Ilhéus, também no estado da Bahia. A UESC implementou cotas para quilombolas em seus quadros em 2007, a partir da Resolução Nº 64, de 21 de dezembro de 2006 (FREITAS, *et al.*, p. 21-22).

<sup>6</sup> “Em 2019, apenas 21 universidades públicas possuíam esse tipo de política nos cursos de graduação, incorporada nessas instituições por intermédio de suas resoluções internas, já que inexistem leis específicas que a respalde. Até 2019, a implementação das medidas em prol do grupo alcançou apenas um quinto das universidades públicas — entre federais e estaduais. A preponderância das universidades federais é clara em relação às estaduais: são 16 instituições do primeiro tipo e cinco do segundo com ações afirmativas para quilombolas. Desde a criação da primeira política especialmente direcionada ao grupo, em 2005, a taxa de crescimento do número de iniciativas não ultrapassou três por ano, sendo que durante quatro anos do intervalo entre 2005 e 2019 não houve sequer uma única implementação desses programas” (FREITAS, *et al.*, 2019).

protagonismo vem contrapondo a lógica cartesiana, que sempre os(as) considerou apenas como “objetos da pesquisa”, agora tornando-se interlocutores(as). Esse fato nos fez repensar os limites do produtivismo acadêmico e a ilegitimidade dos indivíduos a partir do racismo estrutural identificado na produção da história e no silenciamento do passado (GROSFOGUEL, 2016; CONNELL, 2012; TROUILLOT, 2017; ALMEIDA, 2018). Foram diversos os processos pelos quais os quilombolas ou remanescentes de quilombos foram se constituindo como um grupo com peculiaridades históricas e regionais, seus atos de resistência e de luta que fortalecem e legitimam seus discursos, fomentam e retroalimentam novas mobilizações sociais e políticas que demonstraremos a seguir.

### 1.1 LACUNAS

A carência sistemática de dados no Brasil sobre as cotas raciais para quilombolas na pós-graduação, bem como a participação desse grupo no mundo do trabalho, configura-se como um dos principais desafios à elaboração de políticas educacionais, de acesso e permanência no ensino superior em instituições públicas federais, no desenvolvimento de políticas públicas e de ações para ajustar disparidades históricas.

Então, é no sentido de identificar as especificidades e particularidades que envolvem a trajetória dos(as) pós-graduandos(as) quilombolas na pós-graduação nas quatro universidades federais ora mencionadas e na proposição e consolidação de políticas públicas de Ação Afirmativa no ensino superior para essas pessoas que se fundamenta esta tese.

### 1.2 INTERLOCUTORES(AS) DA PESQUISA

As teias que nos ligam à ancestralidade traçam seus bordados no inconsciente, no imaginário, nas lembranças, nos fazeres rituais e cotidianos, nas relações do indivíduo com seu tempo e seu lugar. Um território vasto e profundo onde habita a matéria seminal que nos significa e nos dá sentido. Quando esse traçado temporal pousa sua fala na militância social e política, nutrindo-se da pesquisa acadêmica que investiga nosso passado-presente colonial, seus fios nos conduzem para além da trama infinita formadora da identidade de nossa gente. O que passamos a enxergar é uma nação erigida sob o signo da expropriação territorial e cultural, de violências físicas e simbólicas, de exploração e apagamento da memória (VIDAL, 2019. Prefácio).

Início metodologicamente esta sessão tentando desconstruir a lógica cartesiana e eurocêntrica, que, por muito tempo, se valeu dos objetos de análise ou, ainda, dos sujeitos

historicamente emudecidos (SPIVAK, 2010). Com isso, pretendo trazer a púlpito aqueles que trazem sentido a este estudo e, porque não dizer, estrategicamente acionar, desde já, o seu *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017) e de interlocução nesta tese, como indicativo de autoridade sobre sua presença/permanência na pós-graduação, em função da adoção da política de ação afirmativa, com cotas para estes nas universidades públicas brasileiras. Assim, tensiona-se a ideia consolidada pela ciência tradicional, contrapondo-a com o protagonismo e a dinamicidade de ações estabelecidas por esses indivíduos nesse espaço de privilégio.

O racismo isolou as comunidades quilombolas, silenciando os anseios de uma parcela considerável de pessoas que historicamente foram invisibilizadas, mas felizmente não conseguiu reduzi-los a um corpo inexpressivo. Coletivamente, esses sujeitos, em suas comunidades e espaços de ação política – associações, coletivos etc –, vêm constituindo-se pela experiência de luta emancipatória e coletiva que os conduz a deslocamentos pessoais e profissionais.

Introduzo, assim, o que para mim é a “essência desta tese”: os interlocutores desta pesquisa, ou seja, os(as) pós-graduandos(as) quilombolas de quatro universidades públicas federais brasileiras (UnB, UFBA, UFG e UFRB) – justificando-me a partir de onde escrevo. Escolhemos apresentá-los(as) da forma como eles(as) próprios(as) se identificam – diversos(as) e plurais, a partir de sua autodeclaração, de suas comunidades e estados de origem, não os(as) hierarquizando em seus títulos, mas já expondo a riqueza dessa diversidade.

[...] Às vezes eu achava que ela não queria vir me orientar porque a minha pesquisa parecia ser nada. Era como se eu não tivesse bacana [...] **Mas eu, internamente, eu dizia: Sou eu que sou do lugar. Sou eu que sei o que sei. Sou eu que vou enfrentar. Eu que estou falando do meu lugar** (Entrevista de Maria da Dores de Almeida. Quilombola da Comunidade do Macacoari – Amapá, 09/09/2021).

### 1.2.1 Amapá

Eu me chamo **Maria das Dores do Rosário Almeida**. Mas sou mais conhecida como **Durica**. Sou do **Quilombo do Carmo do Macacoari**, em **Macapá** (Entrevista de Maria das Dores R. Almeida, 23/09/2021).

Durica é **Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB)** e foi bolsista da Secretária Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). É também especialista em História e Cultura Africana e Afro-brasileira pela



Faculdade Atual, em Macapá. Graduou-se em **Economia Doméstica** pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e atualmente é professora no Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Secretaria de Estado da Educação do Amapá.

### 1.2.2 Bahia

Me chamo **Elionice Conceição Sacramento**, sou marisqueira, quilombola da **Comunidade Conceição de Salinas** em Salinas da Margarida na Bahia (Entrevista de Elionice Conceição Sacramento, 09/09/2019).

Elionice é **Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB)**; **especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais pelo Programa de Pós-Graduação em Direito** da UFBA (2018); educadora ambiental, pesquisadora e colaboradora da Escola das Águas<sup>7</sup>.

Eu sou **Ainá** (pseudônimo), da **Comunidade Quilombola da Graciosa**, no **Recôncavo Baiano** (Entrevista de Ainá, 03/07/2020).

Ainá é **Especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais** pelo **Programa de Pós-Graduação em Direito** da UFBA. Atualmente cursa **graduação em Direito** na UFBA. Cursou o Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBA).

Eu sou **Darci Cainana Alves Bomfim**, da **Comunidade Quilombola da Graciosa**, no **Recôncavo Baiano** (Entrevista de Darci C. A. Bomfim, 03/07/2020).

Darci é **Especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais** pelo **Programa de Pós-Graduação em Direito** da UFBA; tem **Mestrado Profissional em Educação do Campo** na UFRB (2017); **Especialização em Coordenação Pedagógica** na Universidade Federal de Sergipe (2016); **Especialização em Pedagogia Social** pela Faculdade Vasco da Gama

---

<sup>7</sup> Série de depoimentos sobre Elionice Sacramento – Maré e família, da Comunidade pescadora e quilombola de Conceição de Salinas. Página FACEBOOK MESPT. Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais. Disponível em: <https://www.facebook.com/mespt.unb/videos/352940849482018/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

(2010). Além disso, é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2009) e atua como professora dos anos iniciais.

Me chamo **Gabriela dos Anjos de Jesus**, da **Comunidade Quilombola de Santiago do Iguape**, aqui em Cachoeira na Bahia (Entrevista de Gabriela dos Anjos de Jesus, 19/09/2019).

Gabriela é **Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento** da UFRB; graduou-se em Serviço Social – CAHL/UFRB; participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Grupo de Trabalho e Pesquisa de Serviço Social em Educação (GTSSSEDU). Também foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente é doutoranda do Curso de Antropologia Social na UFBA.

Meu nome é **Girlandio Gomes Bonfim**. Sou do **Quilombo da Graciosa**, no Recôncavo Baiano (Entrevista de Girlandio G. Bonfim, 01/07/2020).

Girlandio é **Especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais** pelo **Programa de Pós-Graduação em Direito** da UFBA; fez o **Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas** pela UFRB; **Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça** pela UFBA. Ademais, foi delegado estadual na **II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial na Bahia**.

Sou **Darci Cainana Alves Bonfim**, da Comunidade Quilombola da Graciosa no Recôncavo Baiano, professora das séries iniciais no município (Entrevista de Darci Cainana Alves Bonfim, 03/07/2020).

Darci é **Especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais** pelo **Programa de Pós-Graduação em Direito** da UFBA; fez **Mestrado Profissional em Educação do Campo** na UFRB (2017); **Especialização em Coordenação Pedagógica** na Universidade Federal de Sergipe (2016); **Especialização em Pedagogia Social** pela Faculdade Vasco da Gama (2010); além de ser graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2009).

Meu nome é **Hamilton Vitorino Gonzaga**. Sou do **Quilombo de Araçá/Volta**, no município de **Bom Jesus da Lapa**, na **Bahia** (Entrevista de Hamilton V. Gonzaga, 28/08/2019).

Amilton é **Mestre em Desenvolvimento Sustentável**, na área de concentração em **Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB)** – Bolsista da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); **Especialista em Direitos Sociais do Campo** pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (2015) e em **Gestão Pública** pela UNEB (2013) – Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Também fez Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (2008).

Sou **Isabelle Batista da Silva Cruz**, da **Comunidade de São Francisco do Iguape**, no município de **Cachoeira** na **Bahia** (Entrevista de Isabelle B.S.Cruz, 23/08/2020).

Isabelle é **Especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais pelo Programa de Pós Graduação em Direito** da UFBA (2018); graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e foi bolsista de Estágio Acadêmico no Laboratório de Geografia (LAGEO/UEFS).

Meu nome é **Jeferson Santos do Socorro**. Eu nasci na Ilha de Maré, na **Comunidade de Praia Grande**, que é uma comunidade certificada pela Fundação Palmares (Entrevista de Jeferson Santos do Socorro, 02/04/2022).

Jeferson é **Doutorando em Literatura e Cultura**, com ênfase nos Estudos de Tradução Cultural e Intersemiótica pelo **Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia** (UFBA), sendo ainda Mestre pelo mesmo curso e programa. É Licenciado em Letras Língua Estrangeira – Inglês também pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujo ingresso se deu igualmente a partir do sistema de cotas.

Eu me chamo **Leomir Santana de Souza**, sou da **Comunidade Quilombola de São Francisco de Paraguaçu**, em **Cachoeira**, na **Bahia** (Entrevista de Leomir S. de Souza, 15/11/2019).

Leomir é **Mestre em Ciências Sociais** pelo **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, do Centro de Artes, Humanidades e Letras** da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Foi bolsista do CNPq no mestrado, orientado do professor **Kabenguele Munanga**.

Sou **Naiane de Jesus Pinto**, do **Quilombo Dom João**, em **São Francisco do Conde na Bahia** (Entrevista de Naiane J. Pinto, 02/07/2020).

Naiane é **Mestranda em Ciências Sociais** pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); **Especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais** pelo **Programa de Pós-Graduação em Direito** da UFBA (2018). É **licenciada em Ciências Sociais** pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (**UNILAB**) e graduada em **Gestão Ambiental** pela Universidade Estácio de Sá. Pelo artigo “Território Falante: uma escrevivência das experiências e (r)existências do Quilombo Dom João”; recebeu do Comitê de Antropólogos/as Negros/as da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) o **Prêmio Lélia González**, na modalidade “Melhor artigo de recém-graduado/a, com resultado de pesquisa antropológica desenvolvida na graduação, em universidades brasileiras”. Atualmente, é subgerente na Secretaria de Serviços, Conservação e Ordem Pública de São Francisco do Conde.

Me chamo **Valéria Porto dos Santos**, sou do **Quilombo Pau D'arco e Parateca**, nascida no município de **Malhada**, na **Bahia** (Entrevista de Valéria Porto dos Santos, 07/02/2020).

Valéria é **Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB)**<sup>8</sup>; **Bacharel em Engenharia Agrônômica** pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DCH), na perspectiva da Educação do Campo, com ênfase em Agroecologia e Economia Solidária, trabalhando a Caracterização de Práticas Agroecológicas no Quilombo Pau D'arco e Parateca, sua terra natal.

Sou **Uilson Viana de Souza**, da **Comunidade Quilombola de Volta Grande**, em **Barro Alto**, na **Bahia** (Entrevista de Uilson Viana de Souza, 07/01/2021).

Uilson é **Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos** no Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA; **Mestre em Educação Cultura e Territórios Semiáridos** (PPGESA/UNEB); **Especialista em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro** (UNEB); **Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça** (UFBA-NEIM); **Bacharel em Comunicação**

---

<sup>8</sup> Em anexo a Ata da defesa de mestrado no MESPT de Valéria Porto na UnB.

**Social com Habilitação em Jornalismo e Multimeios** pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); **Tecnólogo em Administração** (UNOPAR); **Técnico em Agropecuária**.

### 1.2.3 Goiás

Me chamo **Maria Madalena do Sacramento Rocha**, sou do **Quilombo Extrema**, no município de **Iaciara**, em **Goiás** (Entrevista de Maria Madalena S. Rocha, 01/06/2020).

Madalena é **Mestre em Performances Culturais** pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (2019); **Graduada em Licenciatura em Artes Visuais** pela UFG. Além disso, fez **Aperfeiçoamento em Formação de Gestores Culturais do Centro-Oeste** pela UnB – Pró-Letramento, PNAIC. Atualmente cursa **Graduação em Letras** na UnB. Também foi Dirigente de 2014 a 2020 e hoje é orientadora pedagógica e professora na Escola Municipal João Damasceno Rocha na Povoado Quilombola de Extrema, onde reside.

Eu sou **Marta Quintiliano**. Sou do **Quilombo Vó Rita**, em **Trindade, Goiás**. Sou militante da causa quilombola e feminista (Entrevista de Marta Quintiliano, 01/07/2019).

Marta é **Doutoranda em Antropologia Social** na Universidade Federal de Goiás (UFG). Formou-se em Relações Públicas; **Mestre em Antropologia Social** pela UnB. Em 2021, recebeu a **Comenda Colemar Natal e Silva**, concedida pela Câmara Municipal de Goiânia<sup>9</sup> a *peessoas* que se destacam em suas áreas de atuação.

Eu sou **Valdir Fernandes da Cunha**. Eu sou quilombola **Kalunga**, da **Comunidade Vão de Almas**, município de Cavalcante, em Goiás (Entrevista de Valdir F. da Cunha, 02/10/2020).

Valdir é **mestre em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB)**; professor da rede estadual na escola da comunidade; membro da Associação

---

<sup>9</sup> Em cumprimento à Lei 10.451/2019, que instituiu o Dia Municipal em Defesa da Universidade Federal de Goiás (UFG) e concede a Comenda e Certificado Colemar Natal e Silva aos administradores, pesquisadores, professores, servidores técnico-administrativos, alunos de graduação, pós-graduação e ex-alunos destaques do ano. Disponível em: [https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete\\_civil/sileg/dados/legis/2019/lo\\_20191227\\_000010\\_45.html](https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2019/lo_20191227_000010_45.html). Acesso em: 12 mar. 2021.

Quilombola Kalunga (AQK), onde desenvolve projetos relacionados à Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional na comunidade Kalunga de Vão de Almas, a partir das perspectivas dos jovens, fortalecendo o diálogo produtivo entre gerações. Ele também assessora os jovens da comunidade no acesso às universidades, em trabalhos no decorrer do curso e nos de conclusão de curso.

#### 1.2.4 Maranhão

Eu sou **Gardênia Mota Ayres**. A minha comunidade chama-se **Santo Antônio** e ela fica num município chamado **Penalva**, no **Maranhão** (Entrevista Gardênia de Mota Ayres, 25/10/2019).

Gardênia é **doutoranda em Antropologia** pela Universidade Federal da Bahia (PPGA/UFBA); bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). É **pesquisadora e colaboradora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA)** e integrante do **Grupo de Estudos Socioeconômico da Amazônia (GESEA)** e da **Associação dos Pesquisadores da Amazônia (ASPA)**. Também é militante do Movimento Negro Quilombola nacional. Presta, ainda, **assessoria à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)**.

Sou **Vercilene Francisco Dias**, sou da **Comunidade Kalunga**, em **Cavalcante**, Goiás (Entrevista de Vercilene F. Dias.06/01/2019).

Vercilene é **Doutoranda em Direito** na Universidade de Brasília (UnB); é a primeira mulher quilombola **Mestre em Direito Agrário** pela UFG, no Brasil, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É ainda **graduada em Direito** pela UFG (2016), com bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); **diplomada em Estudo Internacional em Litígio Estratégico em Direito Indígena** pela Pontifícia Universidade Católica do Peru – bolsista do El Instituto Internacional de Derecho y Sociedad -IIDS/Peru. Participou também do projeto de pesquisa **Direito ao Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas para os Povos e Comunidades Tradicionais do Cerrado Goiano** e do Observatório da Justiça Agrária do Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário da UFG. Foi diplomada em 2018, **com honra ao mérito** como ex-aluna de destaque, por ocasião da

comemoração dos 120 anos da Faculdade de Direito da UFG. Atualmente, é **Assessora Jurídica da ONG Terra de Direitos e da CONAQ**.

### 1.2.5 Minas Gerais

Eu sou **Sirlene Barbosa Corrêa Passold**, da Comunidade de Puris, no extremo norte do estado de Minas Gerais, no Vale do Jequitinhonha (Entrevista de Sirlene B. C. Passold, 28/06/2020).

Sirlene é **Mestre em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB)** (2017). Graduiu-se em **Serviço Social** pela Universidade Norte do Paraná (2012). Atua como professora da Rede Municipal de Ensino; é artesã e microempreendedora. Atualmente, é também doutoranda no curso de **Antropologia** na UnB.

### 1.2.6 Pará

Sou **John Cleber Sarmento Santiago**, quilombola do Estado do Pará, do município de Moju e **Território Quilombola de Jambuaçu**. Eu sou da **Comunidade de São Manuel**. Sou educador popular (Entrevista de John Cleber Santiago, 02/09/2021).

John é **Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB)**; é licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); **Educador Popular** na Escola Comunitária Casa Familiar Rural Hernani Oliveira Franco; **diretor pedagógico** na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Sérgio Tonetto, em Moju, no Pará.

Sou **Raimundo Magno Cardoso Nascimento**, da **Comunidade África** em Moju, no **Pará**. Líder comunitário (Entrevista de Raimundo Magno Nascimento, 03/02/2020).

Magno é **Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB)**; foi **bolsista da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (UnB/SEPPIR)**. Atualmente, é doutorando em **Antropologia e Sociologia** na Universidade Federal do Pará. É líder comunitário e referência em projetos socioambientais quilombolas no Estado do Pará.

### 1.2.7 Pernambuco

Sou **Givânia Maria da Silva**, do **Quilombo de Conceição da Crioulas**, em Salgueiro, **Pernambuco** (Entrevista de Givânia Maria da Silva. 23/07/2019).

Givânia é **doutoranda em Sociologia** na Universidade de Brasília (UnB); **bolsista** do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Foi a primeira mulher da sua comunidade a fazer a graduação, **primeira diretora quilombola da Escola Professor José Mendes** no seu território e também a **primeira vereadora quilombola do município de Salgueiro**. Pesquisadora associada e **coordenadora** da área acadêmica “Quilombos, Territorialidades e Saberes Emancipatórios” da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); pertence ao Núcleo de Acompanhamento de Políticas Públicas de Igualdade Racial da **Fundação Perseu Abramo**.

### 1.2.8 Tocantins

Meu nome é **Ana Cláudia Matos da Silva**, sou do **Quilombo Mumbuca**, localizado em **Mateiros**, no norte do **Tocantins**. Sou artesã do Capim Dourado (Entrevista de Ana Claudia M.S.18/07/2019).

Ana Claudia é **Mestre em Desenvolvimento Sustentável Junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB)**, ambientalista, professora da Educação Básica, poetiza e artesã do manejo do capim dourado.

Meu nome é **Elizeth da Costa Alves**, sou da **Comunidade Kalunga do Mimoso**, em **Tocantins**. Sou **professora universitária** (Entrevista de Elizeth da Costa Alves, 19/05/20).

Elizeth é **doutora em Geografia Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia** da UFG; Mestre em Letras – Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011). Nessa época, foi **bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP/Brasil)**. Atualmente, é professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Instituto Federal do Tocantins, em Colinas, no Tocantins.



Me chamo **Rogério Ribeiro Coelho**. Sou da **Comunidade Kalunga de Goiás**, mas moro na **Comunidade Kalunga do Mimoso**, no **Tocantins** (Entrevista de Rogério R. Coelho, 29/01/2020).

Rogério é **Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB)**; professor efetivo na Escola Agrícola David Aires França, em Arraias, no Tocantins. Atua em Projetos de Extensão em parceria com o curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins nas comunidades quilombolas e escolas da região.

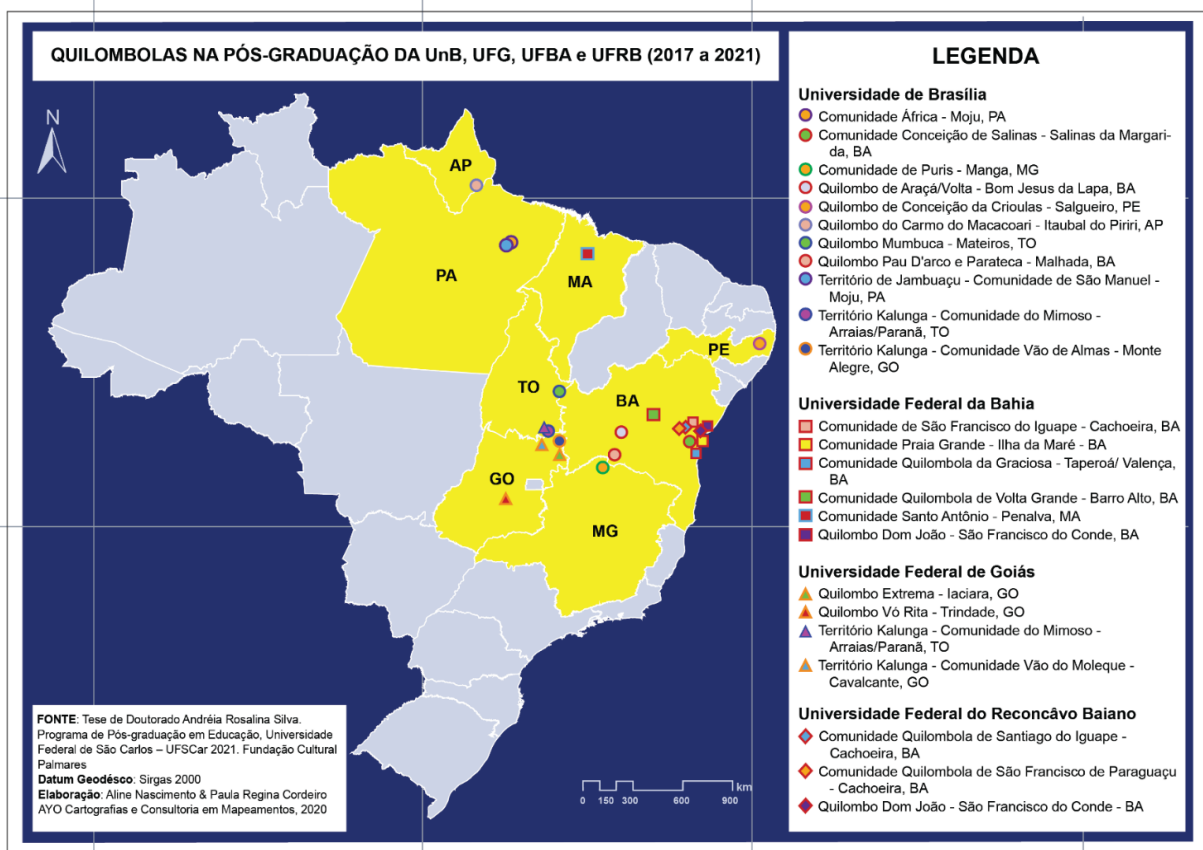
Me chamo **Lourivaldo dos Santos Souza**. Sou do **Quilombo Kalunga do Mimoso**, no Tocantins (Entrevista de Lourivaldo dos Santos Souza, 13/08/2019).

Lourivaldo é **Mestre em Desenvolvimento Sustentável**, na área de concentração em **Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB)**. Professor dos anos iniciais no município de Cavalcante em Goiás, graduou-se em Pedagogia e em Administração Educacional (licenciatura) em 2011, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente faz graduação em Biologia na UFT.

### **1.2.9 A representação cartográfica dos(as) pós-graduandos(as) quilombolas: comunidades de origem e universidades**

A cartografia abaixo georreferencia os municípios e regiões de origem dos(as) graduados(as) e pós-graduandos(as), revelando suas identidades coletivas e sua presença nas universidades. Tal quadro evidencia o alcance das políticas afirmativas na modalidade cotas para quilombolas nesta etapa da educação superior.

Figura 1 – Cartografia representativa dos Pós-graduandos/graduados Quilombolas - suas comunidades e respectivas universidades de ingresso



Fonte: Elaborado pela autora.

Abaixo apresentamos as universidades e cursos de acesso dos(as) interlocutores(as) na pós-graduação, de acordo com o nível em que se encontram atualmente:

Quadro 1 – Cursos de acesso à pós-graduação dos(as) nossos(as) interlocutores(as) nas universidades

Instít.	Curso / Área	Nome	Grau	Ano
UFBA	Programa de Pós-Graduação em Antropologia	Gardênia Mota Ayres	D	*
	Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura	Jeferson Santos do Socorro	D	*
	Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos pelo Centro de Estudos Afro-Orientais	Uilson Viana de Souza	D	*
	Programa de Pós-Graduação em Direito - Estado e	Ainá (pseudônimo)	E	2018

<b>Instit.</b>	<b>Curso / Área</b>	<b>Nome</b>	<b>Grau</b>	<b>Ano</b>
	Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais	Girlandio Gomes Bonfim	E	2018
		Isabelle Suele Batista da Silva Cruz	E	2018
		Naiane de Jesus Pinto	E	2018
UFG	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social	Marta Quintiliano	D	*
	Programa de Pós-Graduação em Geografia - Geografia Cultural	Elizeth da Costa Alves	D	2020
	Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário	Vercilene Francisco Dias	M	2019
	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais/FCS	Maria Madalena do Sacramento Rocha	M	2019
	Programa de Pós-Graduação em Sociologia	Givânia Maria da Silva	D	*
	Programa de Pós-Graduação em Direito	Vercilene Francisco Dias	D	*
UnB	Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais (PPG-PCts) – Desenvolvimento Sustentável	Amilton Vitorino Gonzaga	M	2017
		Ana Claudia Matos da Silva	M	2019
		Elionice Conceição Sacramento	M	2019
		John Cleber Santiago Sarmento	M	2018
		Maria das Dores do Rosário Almeida	M	2018
		Lourivaldo dos Santos Souza	M	2018
		Raimundo Magno Cardoso Nascimento	M	2017
		Rogério Ribeiro Coelho	M	2017
		Sirlene Barbosa Corrêa Passold	M	2017
		Valéria Porto dos Santos	M	2019
		Valdir Fernandes da Cunha	M	2018

E: especialização; M: mestrado; D: doutorado; \*: em andamento.  
Fonte: Tabela elaborada pela autora.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 SÍNTESE E ESTRUTURAÇÃO DOS CAPÍTULOS

O primeiro capítulo, “Interlocutores da Pesquisa”, é dedicado à apresentação dos(as) pós-graduandos(as) quilombolas de quatro universidades: UnB, UFG, UFBA e UFRB. No segundo capítulo, “Percurso Metodológico”, explanaremos a metodologia adotada. No terceiro capítulo, apresentamos o “Universo da Pesquisa”: o ensino superior; a pós-graduação; as ações afirmativas – cotas raciais para quilombolas, identificando por meio da síntese histórica as principais características e objetivos de sua constituição no país. Especificamente, dentro deste capítulo, abordaremos o processo educacional quilombola, objetivando contextualizar a extensão de sua trajetória pessoal até a pós-graduação, bem como o surgimento de programas nas universidades específicos para esse grupo social. O quarto capítulo é dedicado à concepção e às discussões teóricas sobre o Quilombo, abordando o processo histórico, etnográfico e legal e contextualizando a identidade quilombola, correlacionando-a às políticas públicas desenhadas a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988. O quinto e último capítulo – denominado “Deslocamentos Plurais: experiências pessoais, coletivas, político-pedagógicas e pluriépistêmicas” – está subdividido em duas sessões (sobre os(as) gestores(as) e os(as) pós-graduandos(as)) e traz a análise das informações coletadas a partir das transcrições das entrevistas e dos questionários *online* aplicados e dos documentos e sites das instituições, sendo distinguidas em categorias de análise que respondem aos nossos pressupostos e objetivos para este estudo .

### 2.2 DE ONDE PARTI – A APROXIMAÇÃO COM O TEMA DE PESQUISA

O senzaleiro... o senzaleiro...  
Não prende no caderno a minha história  
Ela corre livre na memória  
Ilele...ilele....ilele...olele<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Este é um “ponto de demanda”, de autoria de Rafael T. do Nascimento, integrante da Comunidade Jongo Dito Ribeiro, Campinas/ SP. O “ponto de demanda” é uma provocação a um outro jongueiro, um desafio. Trabalho de reconstituição do Jongo, na cidade de Campinas a partir de relatos de descendentes de Benedito Ribeiro no ano de 2002 (RIBEIRO, 1984, p. 23).

O presente trabalho é fruto de um rico processo de construção identitária e intelectual da mulher negra, ativista e pesquisadora na qual me tornei, o que começa bem antes de sua escrita, pela minha ancestralidade. Venho de uma linhagem de negros escravizados estabelecidos/aquilombados em Belo Vale<sup>11</sup>, município de Minas Gerais, fundado em 1681 por bandeirantes em busca de ouro nas Roças de Matias Cardoso, um dos primeiros arraiais do Estado. Foi lá que os caminhos de meus bisavós e avós paternos se cruzaram: ele (Matozinhos) de Barão de Cocais-MG, jovem trabalhador da Central Ferroviária do Brasil; ela (Dorvalina) moradora da região, filha do agricultor Joaquim Ferreira, da Comunidade Quilombola da Boa Morte, e de Celina de Jesus, da Comunidade Chacrinha dos Pretos, ambos no município de Belo Vale, terra de negros aguerridos e ativos. Dessa forma, cresci referenciando a memória diaspórica de meus ancestrais, seus saberes e valores, tendo o território como referência, além da oralidade e da dignidade dos meus mais velhos<sup>12</sup>.

Minha inquietude pessoal em relação à educação e à construção do conhecimento me levou a ingressar no Projeto Ações Afirmativas na UFMG, Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão na UFMG composto por uma equipe multidisciplinar de professores – oriundos da Faculdade de Educação, Escola de Ciência da Informação, Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – cujo trabalho se estruturou com base em duas linhas principais de ação: a primeira com atividades para apoiar os estudantes beneficiários do projeto, tanto do ponto de vista acadêmico e material quanto psicológico; a segunda voltada ao desenvolvimento da identidade étnico-racial, valendo-se de seminários e ciclos de debates, produção documental e inserção dos alunos beneficiários em processos de formação de professores(as) da educação básica para a diversidade; além de cursos de preparação para ingressar na pós-graduação.<sup>13</sup>

Como um polo dentro da Faculdade de Educação, o programa desenvolve várias ações, como o Projeto Afirmando Direitos, com atividades de extensão voltadas à Educação Escolar

---

<sup>11</sup> Tradições.

<sup>12</sup> O título desta tese faz alusão a estas referências – o termo **Ebge**, em iorubá, significa **comunidade**. Segundo Jagun (2015), a cultura iorubá é marcada pela tradição oral e a liturgia dos cultos (isin) foi transmitida ao longo dos séculos através da palavra. Por ser uma cultura ágrafa, muito se perdeu na diáspora, quando os africanos aqui chegaram como escravos, sem dominar nosso idioma e sem que pudessem livremente professar sua fé (JAGUN, 2015. Posfácio, Palavras do Autor)

<sup>13</sup> Curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmação na Pós – destina-se a preparar candidatos para a seleção em programas de pós-graduação *stricto sensu*, oferecendo disciplinas.

Quilombola; o Grupo de Estudos Educação e Quilombos; e as Formações Transversais<sup>14</sup>, com a formação para alunos, professores e gestores. Entre os anos de 2010 a 2016, tornei-me uma das docentes no curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, para professores da rede pública (estadual e municipal), servidores públicos e gestores de escolas de comunidades quilombolas do Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas Gerais<sup>15</sup>, oferecido pelo “Programa Ações Afirmativas”, curso de aperfeiçoamento desenvolvido em função da implementação de políticas públicas para a diversidade, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola<sup>16</sup>.

Outro fator importante para a escrita desta tese relaciona-se à minha participação, durante os anos de 2016 e 2017, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFMG), no qual atuei, de 2017 a 2018, na organização e produção do material didático-pedagógico do Projeto Escola da Terra, no Curso de Formação Continuada de Educadores das Escolas do Campo do Estado de Minas Gerais – realizado em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/ MEC), a Universidade Federal de Minas Gerais e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Esse projeto foi desenvolvido em diálogo com as comunidades, os Movimentos Sociais, as Secretarias de Educação (estadual e municipal) e os docentes das escolas de Ensino Fundamental da região. No projeto Escola da Terra, atuando como uma das responsáveis pelos conteúdos teóricos do curso, fui desafiada a interseccionar os saberes tradicionais e o conhecimento científico na construção da proposta curricular e do projeto político-pedagógico das escolas, que deveriam fundamentar as abordagens teóricas do projeto, valorizando o conhecimento das comunidades, suas tradições e seu patrimônio cultural, o que expandiu minha visão sobre o tema.

Vale destacar minha interlocução com vários(as) universitários(as) quilombolas em 2017, durante um encontro promovido pela reitoria com alguns dos principais núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas, com a participação de entidades como a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), a Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas

---

<sup>14</sup> As Formações Transversais são atividades acadêmicas para todos os cursos de graduação da UFMG, que abordam temáticas de interesse geral, visando incentivar a formação de espírito crítico e de visão aprofundada em relação às grandes questões do país e da humanidade.

<sup>15</sup> Algumas cidades contempladas foram: Diamantina, Januária, Capelinha, Montes Claros e Minas Novas.

<sup>16</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Gerais (N'Golo), as associações de comunidades quilombolas e lideranças de comunidades tradicionais de outros estados federativos, os coletivos de estudantes quilombolas de universidades e institutos federais e estaduais e os Centros Acadêmicos de Educação do Campo no Brasil, que foram convidados a conhecer e a dialogar sobre as ações realizadas na e pela UFMG, relativas à preservação dos valores culturais e sociais das comunidades, ao reconhecimento e à titulação dos territórios, como o Relatório Antropológico<sup>17</sup> para identificação dos territórios e comunidades quilombolas, a publicação da Coleção Terra de Quilombos e o cadastro<sup>18</sup> na Fundação Palmares. Foi esse encontro que me possibilitou ter um retrato – o mais fiel possível – da realidade das comunidades, de seus sujeitos, dos seus principais desafios e das suas demandas sociais em geral, entre elas a Educação.

Outro ponto a ser considerado foi o meu conhecimento da articulação para a realização do I Encontro de Estudantes Quilombolas – ENEQ, que foi realizado no território Quilombola Kalunga<sup>19</sup>, no estado de Goiás, intitulado “Estudantes Quilombolas na trincheira de luta: Permanência e (R)existência” (ver ANEXOS). Infelizmente, à época, não nos foi possível participar da realização deste encontro, por limitações financeiras, apesar do empenho da organização do evento para nos fornecer a passagem e hospedagem local.

Com base nas vivências pessoais e experiências pedagógicas durante minhas atuações e interlocuções acima descritas, percebi que, ao apresentarmos, enquanto academia, condições e/ou possibilidades de acesso a conhecimentos não tradicionais, aprofundamento teórico e formação pedagógica aos(as) professores(as) das instituições de ensino que atendem ou que estivessem atuando em escolas do/no campo, principalmente em comunidades quilombolas,

---

<sup>17</sup> Relatório Antropológico é o primeiro documento do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), que faz parte do processo administrativo que visa à “identificação, o reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação” (HARTUNG, 2013).

<sup>18</sup> O cadastro tem o objetivo de reunir informações e dados gerais (número de famílias, contatos, localização, acesso a serviços públicos, número de empreendimentos que impactam essas comunidades, conflitos fundiários, atividades produtivas, celebrações, festejos, manifestações culturais, religiosidade etc.) sobre as comunidades quilombolas brasileiras, estejam elas certificadas ou não por esta ação Palmares (AGUIAR, 2017).

<sup>19</sup> **Calunga** (*kalunga*) é o nome atribuído a descendentes de africanos escravizados fugidos e libertos das minas de ouro do Brasil central que formaram comunidades autossuficientes e que viveram mais de duzentos anos isolados em regiões remotas próximas à Chapada dos Veadeiros, no atual estado de Goiás, no Brasil. São três as comunidades calungas: os municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás. A mais populosa comunidade está situada no município de Cavalcante, com pouco mais de duas mil pessoas, distribuídas nas localidades do Engenho II, Prata, Vão do Moleque e Vão das Almas, sendo esta última a mais recente a se integrar no seio do município (cerca de trinta anos). Mais recentemente, alguns estudos têm indicado a presença de calungas também em regiões do estado do Tocantins, nos arredores de Natividade e regiões isoladas do Jalapão (FERREIRA, 1991; HOUAISS, 2004).



estávamos fortalecendo não apenas esse espaço, mas empoderando também possibilidades de emancipação de seus estudantes a partir da Educação. Foi no cotidiano do trabalho com as comunidades quilombolas onde estive que compreendi, de certo modo, que a “ascensão” educacional de seus sujeitos, no mundo escolar e acadêmico nos últimos anos, traduzia-se num processo de desenvolvimento social, político e ideológico transformador e questionador da sua própria identidade e condição na sociedade. Optei por denominá-los(as) de interlocutores(as) desta pesquisa, por acreditar que partilham um diálogo comigo e minhas questões de análise, interagindo diretamente com seus corpos, olhares e sentimentos através da ancestralidade que comungamos.

Então, pautada nas referências que tive trabalhando extensivamente nas comunidades quilombolas e na ausência de informação sobre sua participação ativa na sociedade na construção do conhecimento – que vem se configurando como um grande desafio ao desenvolvimento e à efetividade de políticas públicas de ação afirmativa na Educação, para corrigir desigualdades históricas –, floresceu o presente projeto de pesquisa.

### 2.3 A ESCOLHA DAS UNIVERSIDADES

Para garantir a diversidade de experiências e vivências e o rico potencial na sua diversificação e pluralidade, fizemos interlocução com diferentes pessoas e comunidades, tendo como referência 4 universidades públicas federais – duas na região Centro-Oeste (a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Goiás (UFG)) e duas na região Nordeste (a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA)), escolhidas em virtude de sua representatividade nacional e por serem consideradas precursoras na adoção de reserva de vagas para os(as) remanescentes de quilombos. Assim, tentamos contribuir com os estudos sobre a Educação em interface com as políticas públicas e seus sujeitos, tendo em vista as políticas de gestão que as estruturam – de institucionalização, de acesso e de permanência, sem perder de vista o fator de transformação gerado, ou não, em cada comunidade de origem dos(as) pós-graduandos(as)/graduados(as).

Justifica-se, assim, o presente projeto como uma investigação analítica a partir das experiências dos sujeitos que passaram por ações afirmativas (cotas na pós-graduação) e como eles interpretam tal experiência.

O número de entrevistados(as) e a sua procedência estão explicitados no quadro abaixo. São ao todo 27 pós-graduandos(as) quilombolas, 8 ex-gestores(as)/professores(as) e 4 universidades selecionadas:

Quadro 2 – Interlocutores da pesquisa por universidade

Universidade	Gestores	Pós-graduandos/as e Pós-graduados/as
UnB	02 ex-gestoras do Programa de Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT); 01 docente da Faculdade UnB Planaltina (FUP); 01 docente da Faculdade de Educação (FE).	01 Doutoranda de Sociologia; 12 Mestrandos em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT).
UFG	01 ex-gestora da Coordenação de Ações Afirmativas da universidade;	01 Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística; 01 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS); 02 Mestrandas – 01 do curso de Direito, 01 do curso de Performances Culturais;
UFBA	02 gestores: 01 Diretor/professor da Faculdade de Direito e ex-coordenador do Programa de Pós-graduação em Povos Tradicionais; 01 ex-Coordenadora de Ações Afirmativas Educação e Diversidade.	01 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos pelo Centro de Estudos Afro-Orientais- CEAO; 01 Doutorando do Programa de Pós-Graduação de Literatura e Cultura; 01 Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Antropologia; 04 Especialistas em “Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais”.
UFRB	03 gestores: 01 Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação, Ciência e Inovação; 01 ex-Pró-Reitora de Política Afirmativa e Assuntos Estudantis (PROPAAE); 01 ex-Coordenadora de Política Afirmativa e Assuntos Estudantis (PROPAAE).	02 Mestrandos do curso de Ciências Sociais; 01 Mestranda em Ciências Sociais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Do ponto de vista empírico, salientamos que uma das implicações do reconhecimento desses sujeitos históricos são os resultados de seus atos de resistência e de luta que fortalecem e legitimam seus discursos, fomentam e retroalimentam novas mobilizações sociais e políticas, como veremos ao longo desta tese.

## 2.4 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Para melhor entender a realidade dos(as) quilombolas que acessam o Ensino Superior, reconstruímos o cotidiano de suas trajetórias escolares até a academia. Assim, seguimos os procedimentos metodológicos propostos pela Revisão Sistemática Integrativa, que busca traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre o tema – método que possibilita a síntese e a análise de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos pautados nos resultados de pesquisas anteriores (FERREIRA; CASTILHO, 2014). Como referências teóricas, utilizamos também a Pesquisa Social (DEMO, 1988) e a Análise Qualitativa (MINAYO, 2003; CRESWELL, 2007).

A partir do levantamento bibliográfico sobre a educação escolar de quilombolas no Brasil, encontramos o “Estado da Arte das Pesquisas sobre a Educação Escolar Quilombola em Programas de Pós-graduação em Educação” do país, em instituições formais de ensino, realizado por Macedo e Santos (2018). Com este estudo em mãos, tivemos o conhecimento de um número considerável de trabalhos relativos à educação básica, que embora fizessem menção maior à legislação para a Educação Escolar Quilombola<sup>20</sup> nessa modalidade de ensino – como as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que regulamentam essa modalidade de ensino –, não descreviam o percurso dos(as) quilombolas ao longo do processo formal de Educação.

Outro suporte teórico para nossa pesquisa foi o “Dossiê - Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte” (SILVA, 2018) e o artigo “Quilombos e educação: identidades em disputa”, de Miranda (2018), que apresentam uma análise da categoria quilombo em suas interfaces com a Educação, considerando as dissertações e teses mapeadas no período de 2003 a 2014 sobre a temática, ampliando o debate sobre o desenvolvimento da Educação, com contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores(as) e entidades da sociedade civil, como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.

---

<sup>20</sup> A **Educação Escolar Quilombola** é uma modalidade da **educação básica**, cujos fundamentos podem ser encontrados no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica, sendo assegurada nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB, nº 04/2010, de 13/07/2010, DOU de 14/07/2010) e regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/12 (de 05/06/2012 e DOU de 20/11/2012) e pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (de 20/11/2012 e DOU de 21/11/2012), bem como pelas demais orientações e resoluções do CNE voltadas à educação nacional.

Também a apreciação da pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola – publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 2016, no Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-raciais, realizada por Santana *et al.* (2016) – nos confirmou a emergência de novos conceitos sobre o tema quilombo, mas nada relativo à presença de quilombolas na pós-graduação, o que nos levou a observar os grupos de pesquisa dos programas de pós-graduação brasileiros, procurando algo relativo aos(às) quilombolas nesse nível de ensino. Ademais, o relatório do projeto “Atlas histórico antropológico e artístico das comunidades quilombolas do sudeste: ferramenta pedagógica e plataforma para produção de conhecimento comum” (PIBITI/CNPq), de Alinaldo Cardoso e José Arruti (2011), não faz menção ao acesso, à permanência e à formação do(a) quilombola na pós-graduação nas universidades brasileiras.

Decidimos, então, fazer buscas nos principais bancos de dados acadêmicas nacionais – como o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) –, à procura de teses e dissertações de programas de pós-graduação em Educação que abordassem o tema da pesquisa e/ou a trajetória acadêmica de egressos(as) quilombolas em instituições públicas federais de ensino superior.

Diante de tal bibliografia, averiguamos que tais “dados evidenciavam a visibilidade das comunidades remanescentes de quilombos em pesquisas acadêmicas, ainda a depender da abertura dos programas de pós-graduação ao tema”, conforme o dossiê temático de 2018. No entanto, ao consultarmos os arquivos da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (APBN), descobrimos, no arquivo sobre os congressos, que, em 2017, no III Copene Sul – “Negras e negros no Sul do Brasil: Desenvolvimento, patrimônio e Cultura Afro-brasileira”, no eixo 08 – Ações Afirmativas no Ensino Superior e protagonismo, entre os estudos sobre a Política de acesso ao Ensino Superior Público, já haviam indícios, preliminares, de um percurso de pesquisa que envolveriam o tema – “Cotistas Raciais no Ensino Superior: trajetórias, percepções sobre preconceitos e projetos futuros”<sup>21</sup>, de Luzinete Mirella; “Encontro de Saberes

---

<sup>21</sup> Mirella, Luzinete. Simões. *III Copene Sul*. “Cotistas Raciais no Ensino Superior: trajetórias, percepções sobre preconceitos e projetos futuros”. Comunicação Oral. Disponível em: <https://docplayer.com.br/74401571-Iii-copene-sul-codigo-nome-dos-as-autores-as-co-autores-as-orientador-a-tipo-de-trabalho-titulo-do-trabalho.html>. Acesso em: 23 ago. 2018.

na UnB”, de Tautê Frederico Gallardo, Marciel de Oliveira e Dimas Floriani<sup>22</sup>; “Negros/as e Indígenas egressos/as das Ações Afirmativas na Pós-graduação: iniciando um percurso de pesquisa”, de Emiko Liz Pessoa Ferreira e Joana Célia dos Passos<sup>23</sup>.

A partir disso, fizemos uma revisão de literatura, o que nos possibilitou identificar uma amostra considerável de artigos científicos, os quais foram categorizados em planilhas e analisados com o auxílio das teorias da Pesquisa Social de Demo (1988) e da Análise Qualitativa<sup>24</sup> de Minayo (2003) e de Creswell (2007). Esta última foi escolhida por nos possibilitar, a partir da análise dos dados, “filtrar” e identificar temas ou categorias que permitissem tirar conclusões sobre o significado teórico da abordagem. Procuramos por trabalhos que articulassem a pós-graduação, a formação universitária e a aplicação dos projetos de pesquisa nas comunidades quilombolas.

Nas bases nacionais, optamos por fazer a busca primeiramente por termos isolados, como “**Relações Étnico-raciais**”, “Ensino Superior”, “Quilombo”, “Ações afirmativas”, “Cotas”. Como o índice de recuperação (revogação<sup>25</sup>) de itens pertinentes foi elevado, tivemos que refinar mais a busca pela aglutinação dos termos compostos, utilizando os operadores booleanos (AND, NOT e OR), ferramenta utilizada com o objetivo de facilitar a recuperação da informação e otimizar o tempo de busca, a partir dos seguintes termos compostos: “**Ensino Superior e Quilombo**”, “**Pós-graduação e Quilombo**”, “**Ensino Superior e Ações Afirmativas**”, “**Ensino Superior e Cotas e Quilombolas**”, “**Pós-graduação e Cotas e Quilombolas**”, “**Ensino Superior e Quilombo não Ensino Privado**”.

---

<sup>22</sup> Gallardo; Oliveira & Floriani. *III Copene Sul*. “Encontro de Saberes na UnB”. Comunicação Oral. Disponível em: <https://docplayer.com.br/74401571-iii-copene-sul-codigo-nome-dos-as-autores-as-co-autores-as-orientador-a-tipo-de-trabalho-titulo-do-trabalho.html>. Acesso em: 23 ago. 2018.

<sup>23</sup> Ferreira e Passos. *III Copene Sul*. “Negros/as e Indígenas egressos/as das Ações Afirmativas na Pós-graduação: iniciando um percurso de pesquisa”. Comunicação Oral. Disponível em: <https://docplayer.com.br/74401571-iii-copene-sul-codigo-nome-dos-as-autores-as-co-autores-as-orientador-a-tipo-de-trabalho-titulo-do-trabalho.html>. Acesso em 23 ago 2018.

<sup>24</sup> Para Minayo, esta metodologia é uma atividade da ciência que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAY, 2003, p. 16-18).

<sup>25</sup> Revogação: a extensão com que todos os itens numa base de dados que são considerados relevantes ou pertinentes são recuperados durante uma busca nessa base de dados. Uma busca com "revogação alta" será aquela em que a maioria dos itens relevantes (pertinentes), se não todos, forem recuperados (LANCASTER, 1993, p.306). Disponível em: [http://informo.net.br/memex/visualiza.asp?txtbusca=Revoca%E7%E3o%20\(Recall\)](http://informo.net.br/memex/visualiza.asp?txtbusca=Revoca%E7%E3o%20(Recall)). Acesso em: 16 jun. 2020.

Na Base de Teses e Dissertações da Capes, por exemplo, utilizando o descritor “**Cotas**”, encontramos cerca de 1257 Dissertações e 384 Teses. Como o número encontrado foi bastante elevado, decidimos refinar ainda mais a nossa busca, utilizando também o descritor “**Raciais**”. Com o descritor “**Cotas raciais**”, foram encontrados 3221 dissertações e 1059 teses. Classificamos estes arquivos selecionando-os de acordo com o período base da adoção de Ações Afirmativas, da modalidade cotas para quilombolas e/ou remanescentes de quilombos no ensino superior brasileiro. Coletamos dados também no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), buscando na bibliografia dos grupos de pesquisa inscritos artigos ou pesquisas relacionados ao tema, selecionando-os também de acordo com o período de 2013 a 2018. Chamou-nos à atenção o fato de a grande maioria dos textos desse diretório também estar presente na base de dados Scielo, causando uma duplicidade de informação nesse caso específico.

Com os dados em mãos, organizamos tais informações em tabelas por área temática e tipo – artigos, teses e dissertações, de acordo com os itens: autor, assunto, resumo, conteúdo, ano e universidade. Fizemos em seguida uma leitura exploratória nos arquivos, localizando os marcos teóricos que justificassem a sua escolha para a pesquisa. Outro critério adotado para selecionar os artigos foi o uso do descritor “**Cotas**” para as áreas de concentração acadêmica: Ciências Humanas – 355 artigos; Educação – 284 artigos; Direito – 191 artigos; Ciências Sociais Aplicadas – 282 artigos. Já os resultados para o descritor “**Cotas raciais**” foram: Geral – 2056 artigos; Educação – 294 artigos; Relações étnico-raciais – 118 artigos; Sociologia – 68 artigos; Ciências Sociais – 55 artigos. Nesse caso específico, passamos a considerar a produção científica realizada principalmente nas universidades públicas escolhidas para executar a pesquisa em virtude do seu pioneirismo no processo de institucionalização e adoção da política de cotas para quilombolas, tais como: UnB – 140 artigos; UFG – 62 artigos; UFBA – 186 artigos; UFRB – 7 artigos; além da experiência consolidada dos núcleos pesquisa de outras universidades sobre no tema, como a UFMG (com 274 artigos) e a UFPA (com 79 artigos), que apresentaram números significativos sobre o assunto.

A partir de pesquisas documentais em cada universidade selecionada, recuperamos a memória da implementação das ações afirmativas para quilombolas. Analisamos então as

resoluções dos conselhos<sup>26</sup>, os projetos político-pedagógicos e os sites das diferentes instâncias acadêmicas que estiveram envolvidas na sua execução. É importante destacar que grande parte da documentação (como os editais dos programas foram localizados nos sites das instituições) e outros dados foram conseguidos através de contatos, por e-mail ou telefônico, com as unidades das universidades. Assim, em posse de alguns editais, analisamos aqueles que determinavam um percentual ou atos afirmativos para quilombolas, separados e codificados quanto às seguintes características: Unidade Federativa (a) região e estado; (b) universidade e ano de início; (c) nome do programa; (f) código e nota do programa conforme dados da CAPES; (g) área do conhecimento; (h) modalidade de ação afirmativa<sup>27</sup>; (i) beneficiários.

Entre os programas de pós-graduação selecionamos, destacamos: **UnB** – Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/ PPG-PCTs); **UFBA** – Programa de Pós-Graduação em Direito “Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais”, Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Programa de Pós-Graduação de Literatura e Cultura e Programa de Pós-Graduação em Antropologia; **UFRB** – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Antropologia, Ciência Política e Sociologia; **UFG** – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual e Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Adotamos, a partir daí, as orientações propostas por Uwe Flick e Netz (2004) acerca de critérios de seleção de documentos e a forma de tratá-los em termos de codificação e de categorização.

Para constituir o perfil acadêmico e regional das instituições, suas principais políticas e o tipo de norma regulamentadora e de egressos, desenvolvemos o Quadro 2 – categorias de

---

<sup>26</sup> **UFBA – Resolução CONSUNI nº 01/2017**, institui normas para procedimentos, editais e reservas de vagas para processos seletivos da Pós-graduação Stricto Sensu da UFBA; **UFRB – Resolução CONSUNI nº 003/2018**, dispõe sobre o Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas (COPARC) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e revoga a Resolução CONSUNI nº 004/2017; **Resolução nº 033/2018** da UFRB, dispõe sobre o sistema de cotas raciais para o acesso; **UFG – Resolução CONSUNI nº 15/2014**, dispõe sobre a criação da coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF) da Universidade Federal de Goiás; **a Resolução CONSUNI nº 07/2015** dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Goiás; **UnB - RESOLUÇÃO DA CÂMARA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO nº 01/2020**: Dispõe sobre a política de ações afirmativas para estudantes negros/as, indígenas e quilombolas nos cursos de Pós-Graduação da Universidade de Brasília; **Governo – Portaria Normativa nº 13, de 11/05/2016**: dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na pós-graduação e dá outras providências.

<sup>27</sup> Algumas das modalidades de ação afirmativa no ensino superior são: acréscimo de vagas; bônus; cotas; cotas e acréscimo de vagas; cota e bônus; cotas, bônus e acréscimo de vagas.

beneficiários, identificando-os segundo estudo de Freitas *et al.* (2019). Desse modo, a análise de todo material se fez apoiada na constituição dos processos organizativos, estruturais e deliberativos dentro de cada universidade, programa e curso. Tais informações nos ofereceram um panorama dos processos de implementação das políticas de Ação Afirmativa das universidades selecionadas, que serão descritos a seguir.

## 2.5 METODOLOGIA PARTICIPATIVA E A CARTOGRAFIA SOCIAL

A utilização da pesquisa fundamentada pela ótica da metodologia participativa, no nosso caso, fez-se em função da sua experiência em propiciar a análise, em nossas interlocuções, da relevância social, da qualidade de descrição e de interpretação, da reflexividade coletiva, da qualidade da relação entre os sujeitos da pesquisa e da praticabilidade do conhecimento (STECK, 2016). Tomamos como base um dos princípios da metodologia participativa, que é a composição do estudo ou da pesquisa junto com os seus sujeitos, aliando-a também ao método da cartografia social (COSTA *et al.*, 2016), em que os grupos sociais são os autores dos mapas e todo o processo de representação e construção de conhecimentos territoriais é feito em coletividade. Este último se configura como uma ferramenta utilizada no planejamento e na transformação social, que se fundamenta na investigação-ação-participativa e no desenvolvimento local, muito frequente atualmente em estudos de campo relacionados a comunidades tradicionais.

A primeira iniciativa de cartografia social no Brasil ocorreu em territórios da Amazônia Legal<sup>28</sup> e, a partir daí, se estendeu a outras regiões do país, principalmente para as áreas rurais. De acordo com Costa (2016), a “cartografia social corresponde a um instrumento que privilegia a construção do conhecimento popular, simbólico e cultural elaborado sob os preceitos da coletividade em que os diferentes grupos sociais expressam seus anseios e desejos” (COSTA *et al.*, 2016, p. 74).

A partir desse procedimento, possibilitamos que nosso grupo de interlocutores(as) quilombolas desenhasse, ainda que subjetivamente para nós, os mapas dos espaços e territórios

---

<sup>28</sup> Trata-se do O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), coordenado pelo antropólogo Alfredo Wagner B. de Almeida (UFAM), que tem uma abrangência nacional e se articula com o Movimento Negro em várias frentes de luta, como exemplo: os Quilombolas, as Mulheres Negras, os Afro-religiosos, as Quebradeiras de Coco Babaçu, os Faxinais, os Cipozeiros e os Negros Rurais (APRESENTAÇÃO..., [2018?])



que ocupam. A ideia foi de que esses(as) estudantes representassem genuinamente o seu local de origem, destacando as suas comunidades sem dar um enfoque maior às universidades que cursaram, perpetuando uma linguagem decolonial tão frequente na nossa literatura e, a partir da interposição destes dados, desenvolver uma cartografia que possa representar sua identidade quilombola também dentro da instituição superior na qual estão/estiveram inseridos(as).

### 2.5.1 A pesquisa social

Conforme já dissemos anteriormente, desde meu encontro com os(as) universitários(as) quilombolas, em 2017, na Universidade Federal de Minas, fui mantendo diálogos frequentes com vários indivíduos e coletivos quilombolas pelas redes sociais – plataformas *Google Meet*, *Facebook* e *WhatsApp* –, o que me manteve imersa em uma rede de contatos no Brasil e culminou na familiarização com os(as) interlocutores(as) da pesquisa. Esses diálogos iniciais nos permitiram, ainda que sumariamente, fazer uma análise exploratória<sup>29</sup>, ou seja, escolher melhor o tipo de abordagem mais adequado para nossa investigação, sobretudo quanto às questões que necessitam de maior atenção, como as condições estruturais de cada comunidade aqui representada.

## 2.6 AS ENTREVISTAS

De forma a complementar as duas fases anteriores, a terceira fase da pesquisa é composta pelas entrevistas com os(as) alunos(as) ativos(as) e os(as) então já egressos(as) dos programas de pós-graduação e seus(suas) professores(as)/gestores(as) das universidades.

Nossa intenção inicial foi de estar com nossos(as) interlocutores(as), de vivenciar suas realidades, dificuldades e conquistas. Contudo, dados os limites que a pesquisa acadêmica tem encontrado no país e o contexto pandêmico da COVID-19<sup>30</sup> que se estabeleceu, eu não teria

---

<sup>29</sup> Pesquisa exploratória é um dos tipos de pesquisa científica, aplicada de maneira que o pesquisador tenha uma maior proximidade com o universo do objeto de estudo, que oferece informações e orienta a formulação das hipóteses da pesquisa.

<sup>30</sup> COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas (SITE OPAS, 21/09/21). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 13 out. 2021

recursos financeiros e sanitários para estar em todos os locais (nos estados dos(as) entrevistados(as) e nos seus respectivos municípios), em virtude do alto custo do deslocamento, das diárias e da ocupação profissional de cada entrevistado, além das dinâmicas diferentes de funcionamento de cada programa de pós-graduação – em alternância, no caso da UNB; em EaD, no caso da UFBA; em fluxo contínuo, na UFG e UFRB. Assim, fomos obrigadas a declinar da proposta de uma visita e do desenvolvimento de um diário de campo<sup>31</sup>.

Optamos, desse modo, pelo contato via redes sociais, telefone e, quando possível, por *e-mail*, enviando uma carta de apresentação da pesquisa para cada participante e marcando uma conversa preliminar. Cada entrevista agendada ocorreu através dos ambientes virtuais (*Whatsapp* e plataformas *Zoom* e/ou *Google Meet*) assim que possível, com o tempo estimado de 1 hora e meia, sendo gravada, transcrita e disponibilizada para cada participante por *e-mail* ou correio (quando possível), para suas considerações e ajustes. Junto a isso, enviamos o termo de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCAR, após seu processo de tramitação no respectivo órgão.

Respeitando os parâmetros éticos adotados em todas as investigações científicas – contidos na Resolução do Ministério da Educação, que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos para efeito de coleta e análise de dados –, concebemos os pseudônimos **Elza Soares** (gestora UFRB) e **Ainá** (pós-graduanda UFBA), em virtude de duas das nossas interlocutoras solicitarem, por motivo pessoal e profissional, não se identificar.

Como metodologia auxiliar para a melhor obtenção de dados qualitativos nas entrevistas, desenvolvemos e encaminhamos um questionário *online* semiestruturado na plataforma *Google*, oferecendo disponibilidade de dias/horários para acessá-lo, quando estivessem próximos dos centros urbanos ou neles. Tal questionário (do qual faremos a análise no quarto capítulo) é dividido em 5 categorias: **1.** Perfil demográfico e social; **2.** Perfil étnico-racial e familiar; **3.** Trajetória Escolar e de formação; **4.** Motivações e expectativas; **5.** Percepções e Avaliação.

---

<sup>31</sup> Segundo Sidney Costa (2002 apud COSTA, 2012), “o Diário de Campo é mais do que um registro de fatos ocorridos no tempo. Seu aproveitamento metodológico depende do olhar atento do pesquisador para captar detalhes do trabalho de campo e, sobretudo, auxilia a memória do pesquisador para que as informações sejam analisadas em profundidade”.

Devido à ausência de infraestrutura nas comunidades – instabilidade de internet e/ou falta dela; ruídos; impossibilidade de se chegar até a sede da comunidade (por causa da maré, no caso das comunidades em ilhas) ou da falta de transporte; trabalho diário com a terra (sobrevivência); atividades sanitárias contra a pandemia; sofrimento psíquico etc. –, tivemos que criar estratégias para abordar nossos(as) interlocutores(as), como aproveitar a ida de alguns(mas) aos centros urbanos quando iam receber benefícios governamentais, para atendimento médico de parentes e/ou para participação em atos públicos em função da militância.

Também, em virtude das condições da pandemia da COVID-19, que tem impactado o cenário mundial – agravando as taxas de morbidade e mortalidade –, e mais especificamente as comunidades quilombolas brasileiras (pela falta de infraestrutura relacionada às manifestações clínicas, ao diagnóstico e ao tratamento e também pela *falta de* acesso ao atendimento médico), realizamos algumas entrevistas com alguns meses e anos de diferença das primeiras realizadas. Entre os(as) gestores(as), devido ao acúmulo de tarefas pedagógicas e administrativas em função do quadro pandêmico, além do adoecimento pessoal e familiar, não foi possível que alguns(mas) preenchessem de modo *online* o questionário, ou ainda que déssemos sequência à entrevista, explorando mais detalhes. Dessa maneira, tivemos que superar as dificuldades e adotar a dinâmica e a metodologia que aqui se apresentarão.

Contudo, a partir da análise indutiva dos dados estatísticos obtidos pelo preenchimento do questionário online, pudemos realizar a interpretação de informações pertinentes a nossa pesquisa. No caso dos(as) pós-graduandos(as) quilombolas, empregamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo<sup>32</sup>, agrupando os dados das entrevistas em categorias de respostas, de acordo com o número de entrevistados(as) que compartilham de um mesmo conjunto de ideias. Para tanto, identificamos “expressões-chave”, ou seja, “trechos literais das entrevistas”, sinalizando os principais conteúdos das respostas. Após essa etapa, identificamos as “ideias centrais”, como “fórmulas sintéticas, que nomeiam os sentidos de cada Entrevista e de cada categoria de

---

<sup>32</sup> “O Discurso do Sujeito Coletivo constitui-se na técnica de redigir um único discurso, em primeira pessoa do singular, com informações obtidas de diversos depoimentos coletados em pesquisas empíricas de opinião por meio de questões abertas. O efeito do produto final é o de proporcionar ao receptor uma opinião coletiva. Segundo Lefevre & Lefevre (2006) para que se possa elaborar um ADSC que represente a ideia dominante na coletividade é necessário que se tenha acesso a um número representativo de informantes, vez que o que realmente marca o pensamento coletivo é a recorrência dos discursos” (DINIZ *et al.*, 2011, p. 2).

Entrevista”, elaborando um conjunto interpretativo para representar a ideia dominante na coletividade, a partir de um número representativo de informantes, que marca o pensamento coletivo na recorrência dos discursos (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, p. 520 apud DINIZ *et al.*, 2011).

Durante as entrevistas individuais, buscamos, na sugestão de Flick e Netz (2004), aplicar um estímulo para em seguida “interrogar” os(as) interlocutores(as) sobre os sentimentos e as sensações que experimentaram na pós-graduação e a avaliação das transformações socioeconômicas percebidas, analisando a contribuição que as ações trouxeram para as relações entre os indivíduos e suas comunidades. Tal decisão ou exercício nos possibilitou também extrair informações valiosas sobre o ambiente científico da pós-graduação, sem perder de vista nosso objetivo de realizar um diagnóstico da ocupação das universidades e das necessidades desses grupos, a fim de orientar a atuação dos órgãos públicos e a definição de políticas que atendam a essas comunidades.

Ao mapear a trajetória escolar de cada interlocutor(a) desta tese (da alfabetização à pós-graduação), procuramos identificar as práticas de inclusão para prosseguir a cada etapa – mensurando os reflexos dessa presença nas comunidades de origem dos(as) pós-graduados(as) e/ou pós-graduandos(as) – e compreender as políticas de inclusão quilombola na pós-graduação enquanto enfrentamento ao racismo e promoção da igualdade racial.

### 3 O UNIVERSO DA PESQUISA – CONSTRUINDO SEUS ELEMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho se deu através da pesquisa e revisão bibliográfica, que, em um primeiro momento, versa sobre os aspectos da formação e construção da universidade no Brasil, investigação que busca compreender como ocorreu o estabelecimento institucional das cotas raciais para quilombolas na pós-graduação, a partir de seu estabelecimento em quatro universidades contempladas nesse estudo (UnB, UFG, UFBA e UFRB). Na sequência, é feita uma investigação abordando as referências históricas desta população, que sistematicamente tem sido oprimida pela lógica hegemônica eurocêntrica, considerando que as políticas de ação afirmativa para o acesso à educação superior têm afetado, de modo distinto, o ingresso de estudantes cotistas, havendo a necessidade de estabelecer políticas institucionais sólidas que busquem a real inclusão de negros(as), quilombolas e indígenas no sistema de pós-graduação no Brasil.

#### 3.1 ENSINO SUPERIOR

A educação superior deve ser considerada como um bem público. Sendo assim, o suporte público para a educação e a pesquisa serão sempre essenciais:

A Universidade é uma instituição social e, como tal, expressa de determinada maneira a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo e a ela deve estar voltada. Além disso, precisa agir baseada no reconhecimento público e de atribuições e não pode estar separada da ideia de democracia e de democratização do conhecimento (COCCO *et al.*, 2014, p.6).

Nessa perspectiva, também a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, publicada na Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, em 1998, no seu artigo 1º, demonstra que:

[...] as missões e valores fundamentais da educação superior são de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo e devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de que possa agir no sentido de educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade (COCCO *et al.*, 2014, p. 5).

Ainda de acordo com a Declaração Mundial, é necessário avaliar a qualidade dos processos de formação (Artigo 11º) e a relevância de certos componentes, estando atento à qualidade deles e de práticas administrativas que não deixem de considerar o seu caráter de bem social, principalmente no que diz respeito à relação entre os estabelecimentos de ensino e o mercado de trabalho quando se aborda o tema da educação superior (COCCO *et al.*, 2014).

As universidades estão circunscritas a contextos históricos, políticos, econômicos e culturais determinados, em que “exercem papel fundamental no desenvolvimento de suas regiões e países, a partir de seu comprometimento com a produção e a socialização de conhecimentos, alicerçadas a um processo dinâmico e permanente de interlocução com a sociedade” (COCCO *et al.*, 2014, p. 7).

Ao analisar as transformações recentes no sistema de ensino superior (sobretudo nos países centrais) e o impacto delas na universidade pública no final do século XX, Boaventura de Souza Santos (1995) identificou três tipos de crise:

1) a *Crise de Hegemonia*, ocorrida em função das contradições entre as funções tradicionais (produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos para a formação das elites desde a Idade Média europeia) e as que, ao longo do século XX, tinham sido atribuídas como a “produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista” (SANTOS, 1995, p. 5). Segundo Santos (1995), esta incapacidade para desempenhar funções tão contraditórias levou o Estado e seus agentes econômicos a procurarem fora da universidade meios alternativos, o que fez com que a universidade deixasse de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa.

2) a *Crise da Legitimidade*, que se deu em virtude da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados (com restrições de acesso, credenciamento de competências) e as exigências sociais e políticas de democratização e “reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares”;

3) a *Crise Institucional*, resultante da “contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e da pressão crescente para submeter, esta última, a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS, 1995, p. 6).

No caso da graduação, o perfil dos estudantes vem se alterando nos últimos anos – Censos Demográficos (2000 e 2010) – e indica uma melhora nas taxas de acesso pelos(as) negros(as), porém com resultados ainda muito distantes de sua participação no total da população brasileira.

Para a Agência Brasil (2019), essa melhora na trajetória desta população, desde 2016, é reflexo de políticas públicas que proporcionaram o acesso e permanência da população negra (preta e parda) na rede de ensino, como também em virtude do “menor atraso escolar, mais pessoas pretas ou pardas frequentando a escola na etapa de ensino adequada para a idade, menor abandono escolar, mais pessoas pretas ou pardas concluindo o ensino médio e ingressando no ensino superior” (AGÊNCIA BRASIL, 2019, p. 2<sup>33</sup>).

A intervenção de políticas públicas é um fator essencial para a redução dessa desigualdade. Onde há avanços percebidos, apesar da distância que ainda reside, são espaços em que houve intervenção de políticas públicas e também organização do movimento social para a conquista de uma sociedade mais igualitária. Como as cotas para acesso ao nível superior (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

Informações do suplemento de Educação da PNAD Contínua (2016-2018) mostram que “a proporção de pessoas pretas ou pardas (que compõem a população negra) cursando o Ensino Superior em instituições públicas brasileiras chegou a 50,3% em 2018”. Contudo, embora esta parcela da população represente 55,8% de nossa população, é a primeira vez que esse grupo social ultrapassa a margem da metade das matrículas em universidades e faculdades públicas.

Em relação à associação cor/raça e sexo, no acesso de negros(as) ao ensino superior, de acordo com Artes e Ricoldi (2015), no período de 1988 a 2008<sup>34</sup>:

[...] as mulheres brancas são as que apresentavam melhores indicadores, seguidas por homens brancos, mulheres negras e homens negros”, apesar de “um maior crescimento no número de matrículas de negros no Ensino Superior brasileiro, porém com taxas de frequência ainda significativamente menores do que os brancos, independente do sexo (ARTES e RICOLDI, 2015, p. 862).

---

<sup>33</sup> NITAHARA, Akemi. Pela primeira vez, negros são maioria no ensino superior público. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2019-11/pela-primeira-vez-negros-sao-maioria-no-ensino-superior-publico>. Acesso em: 22 jul. 2021.

<sup>34</sup> Elaboração com base nos dados apresentados por Paixão (2010, p. 227).

Tabela 1 – Taxa bruta de matrícula no Ensino Superior brasileiro, por sexo e cor/raça em 1988 e 2008.

	Taxa Bruta de Matrícula (%)*		Variação (%)
	1988	2008	
Mulheres brancas	12,4	39,9	221,7
Mulheres negras	4,1	20	387,8
Homens brancos	12,3	31,7	157,7
Homens negros	3,1	13	319,3

\*O número de negros é a soma de pretos e de pardos segundo o IBGE.  
 Fonte: PAIXÃO (2010, p. 227 apud ARTES; RICOLDI, 2015, p. 862).

Para Artes e Ricoldi (2015), “o relatório aponta que, de um modo geral, a chegada dos pretos e pardos ao ensino superior é realidade recente, provavelmente associada ao maior acesso desse grupo à educação básica nas últimas décadas e aos programas de ação afirmativa, criados a partir dos anos 2000” e que, no cruzamento de informações por sexo e cor/raça, a ampliação de acesso ao ensino superior é notadamente maior entre as mulheres negras (ARTES; RICOLDI, 2015, p. 862).

Tabela 2 – Distribuição de pessoas que frequentam a graduação (estudantes) e da população, por sexo e cor/raça, segundo a região – Brasil, 2010.

		Homem			Mulher			Total*	
		Branco	Negro	Total	Branca	Negra	Total	Brancos	Negros
Norte	<i>Estudantes</i>	13,4	25,5	39,8	20,0	38,9	60,2	33,4	64,4
	<i>População</i>	11,3	37,6	50,5	11,9	36,1	49,5	23,2	73,7
Nordeste	<i>Estudantes</i>	17,3	21,9	39,7	24,7	34,4	60,3	41,9	56,3
	<i>População</i>	13,8	34,3	48,8	38,4	15,9	55,2	29,2	69,2
Sudeste	<i>Estudantes</i>	31,8	12,2	44,8	38,4	15,9	55,2	70,2	28,1
	<i>População</i>	26,2	21,8	48,6	28,8	22,0	51,4	54,9	43,8
Sul	<i>Estudantes</i>	38,8	4,7	44,0	49,4	6,1	56,0	88,2	10,8
	<i>População</i>	38,0	10,6	49,1	40,3	10,1	50,9	78,3	20,7
Centro-Oeste	<i>Estudantes</i>	22,6	19,3	42,7	30,0	26,0	57,3	52,6	45,4
	<i>População</i>	20,2	28,4	49,7	21,4	27,7	50,3	41,5	56,0
Total	<i>Estudantes</i>	27,7	14,6	43,0	35,3	20,7	57,0	63,0	35,3
	<i>População</i>	22,8	25,5	49,0	24,7	25,5	51,0	47,5	50,9

\* Foram excluídos pessoas amarelas, indígenas e sem declaração de cor.  
 Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2010 (microdados) (apud ARTES; RICOLDI, 2015, p. 871).



A desigualdade é mantida mesmo com o recorte por nível de instrução, sendo a diferença relativamente menor entre as pessoas que possuem nível superior completo, padrão também verificado na desocupação (PNAD Contínua, 2018). Os resultados dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 demonstram a participação de negros(as) no acesso e na conclusão do ensino superior, mostrando o incremento das políticas públicas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro.

Nas últimas décadas, devido ao caráter hegemônico e de acentuada desigualdade social assumido pelos governantes através de medidas econômicas e políticas, alguns setores da sociedade – sobretudo aqueles que ficaram historicamente ausentes de espaços ocupados prioritariamente pelas elites brasileiras – começaram a realizar movimentos de pressão por uma maior participação nos vários setores da sociedade, principalmente na educação superior. Assim, a demanda por representatividade negra na academia tem ocupado um espaço cada vez mais expressivo nas discussões das agendas de políticas públicas, do movimento social e de instituições de ensino.

### **3.1.1 A expansão e a interiorização do Ensino Superior no Brasil**

A partir da fundação da Faculdade de Medicina da Bahia (FAMEB), em 1808 – logo depois de a família real portuguesa desembarcar em Salvador, na Bahia –, até 2002, constituíram-se, no Brasil, 148 *campi* de universidades federais, em 114 municípios, de acordo com Cocco *et al.* (2014).

Em relação à criação da rede federal de educação superior, nas décadas de 1950 e 1960, foram criadas várias universidades no interior dos estados, tais como: em Minas Gerais – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); em São Paulo – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); no Rio Grande do Sul – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel) (CAMARGO; ARAÚJO, 2018).

Considera-se que a ampliação das oportunidades educacionais, a partir de 1960, procurou responder às exigências do modelo econômico implantado, que demandava profissionais de nível superior, o que também é justificado pela necessidade de favorecer o desenvolvimento regional. Em virtude disso, no período entre 1960 e 1974, a expansão do ensino superior no Brasil cumpriu uma dupla finalidade, pois a elevação dos níveis de consumo,

que requiriu a seleção dos melhores recursos humanos destinados a se integrar nos quadros das grandes empresas e no mercado de trabalho, também contribuiu com a migração de habitantes para as cidades do interior, motivados pelo ideal de mobilidade e mudança de condição social (MADEIRA, 1982; CAMARGO; ARAÚJO, 2018, p. 4).

Na década de 1980, o processo de interiorização de universidades públicas ocorreu de forma mais sistemática, em consequência do período de distensão política – momento em que Camargo e Araújo (2018) destacam o predomínio de práticas clientelistas e eleitoreiras, em virtude de uma estreita relação entre a instalação de cursos ou faculdades e o prestígio dos políticos de determinados municípios.

A efetivação dessa expansão “ocorreu de várias formas, combinadas ou não, seja pela criação de novas instituições ou na ampliação de vagas em instituições já existentes” – exemplo da Universidade Federal de Goiás (UFG) nos anos de 1980 (CAMARGO; ARAÚJO, 2018, p. 5).

Sabe-se que, ao longo dos anos, a educação superior vem passando por inúmeras mudanças nas políticas voltadas a esse nível de instrução. Isso tem se relacionado com a seguinte questão:

[...] a necessidade de compreensão dos instrumentos imprescindíveis à utilização de um novo código cultural, que se traduz concretamente, no conteúdo das ocupações de novos postos de trabalho e na participação efetiva em instituições sócio-políticas emergidas da sociedade de corte urbano-industrial, transformadas por sua vez, em demandas educacionais (NEVES, 1994, p. 28).

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 –, que traçou como meta “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, e estabeleceu a necessidade de uma política de expansão que diminuísse as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país” (COCCO *et al.*, 2014, p. 2). Tal processo envolveu dois importantes momentos:

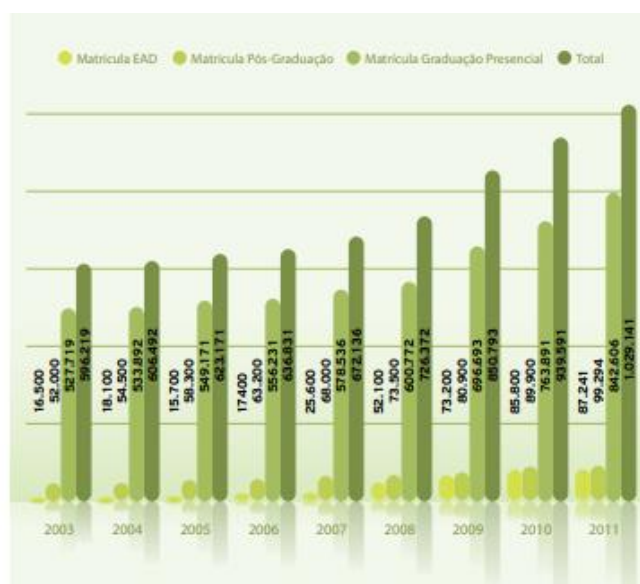
[...] a expansão propriamente dita (Fase I) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), quando foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi, os quais possibilitaram também a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação (COCCO *et al.*, 2014, p. 2).

Além do REUNI, direcionado às instituições públicas federais, também o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>35</sup> se colocou como um dos programas governamentais que contribuíram para o movimento de interiorização das universidades federais no Brasil.

Em 2002, a ampliação da rede federal de ensino superior no Brasil atingiu um total de 275 municípios. A partir de 2003, esse desenvolvimento ampliou o acesso e contribuiu para a regionalização e interiorização da oferta de vagas públicas e gratuitas em todo o país. (CAMARGO; ARAÚJO, 2018).

Os reflexos positivos da expansão de vagas nas IFES, no período de 2003-2011, de acordo com Lázaro (2012), expõem um avanço importante das matrículas, cerca de 90%, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Dados do Censo de 2011, apresentados pelo Ministério da Educação, comprovam o crescimento das matrículas e o aumento da participação das vagas das instituições federais no conjunto das universidades públicas, assim como um processo de redução das desigualdades e a progressiva incorporação de grupos historicamente excluídos nesse nível – resultado das políticas de expansão fomentadas pelo governo federal em articulação com as IFES.

Figura 2 - Número de matrículas na graduação e pós-graduação nas universidades federais de 2003-2011



<sup>35</sup> A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior. Numa visão democrática, busca-se, principalmente, facilitar o ingresso educação para camadas da população que têm dificuldade de acesso ao ambiente acadêmico universitário. Para tornar realidade essa universalização do acesso ao ensino, a UAB conta com o uso da metodologia da EaD (Educação a Distância) como ferramenta facilitadora, bem como apoia pesquisas em modalidades inovadoras de ensino superior em TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação). Disponível em: <https://sead.ufba.br/uab>. Acesso em: 09 set. 2019.

Fonte: Censo Inep,2013.

Nos governos Lula da Silva (2003/2006; 2007-2011), manteve-se “o fomento ao segmento privado, direcionando investimentos ao setor público com a preocupação em criar novas universidades federais, uma vez que a sede da maioria existente estava concentrada nas capitais dos estados” (CAMARGO; ARAÚJO, 2018, p. 1).

Ademais, no governo que os sucedeu, de Dilma Rousseff (2011-2014), houve a continuidade da abertura de universidades no interior do país, fazendo com que essa política contribuísse para a diminuição das assimetrias regionais existentes no país, principalmente como meio de inclusão através da democratização espacial de acesso ao ensino acadêmico. Assimétricas estas comprovadas pelos dados do Ministério da Educação de 2003, que registravam 3.887.022 matrículas em cursos de graduação presenciais e, dentre as regiões brasileiras, um percentual maior de 49,34% matrículas na região Sudeste; 19,17% na região Sul; 9,49% na região Centro-Oeste; 5,92% na região Norte e 16,07% do total de matrículas na região Nordeste (INEP, 2013). Além disso, em referência à Taxa Líquida Ajustada de Escolarização na Educação Superior<sup>36</sup> (BRASIL, 2014b), verificou-se um aumento de 10 para 18% no período de 2003 a 2013. (CAMARGO; ARAÚJO, 2018, p. 3)

Ainda no que diz respeito à Educação, Camargo e Araújo (2018) asseguram que os governos de Lula e Dilma abriram a possibilidade de ampliar as responsabilidades estatais com a educação e os investimentos no setor público. Apesar do predomínio da lógica neoliberal (práticas de austeridade, enxugamento estatal e flexibilização das políticas públicas do Estado), ambos privilegiaram a renúncia fiscal, a exemplo do Programa Universidade Para Todos – PROUNI (BRASIL, 2005) e da manutenção do fundo de Financiamento Estudantil<sup>37</sup> – FIES (BRASIL, 2001), com o uso de recursos financeiros do Fundo Público.

A política de expansão – acentuada pela adoção de critérios relacionados com a perspectiva de internacionalização da educação superior e a integração regional – injetou aporte

---

<sup>36</sup> Taxa Líquida Ajustada de Escolarização na Educação Superior: percentual de pessoas de 18 a 24 anos que estão inseridas em cursos de graduação na educação superior ou que já os concluíram um curso (CAMARGO; ARAÚJO, 2018, p. 3).

<sup>37</sup> Iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, na forma da Lei 10.260/2001.

financeiro<sup>38</sup>, possibilitando a criação de 18 universidades federais e 173 *campi* em cidades do interior do país, o que contribuiu para o **desenvolvimento de instituições com missões e lastro acadêmico e intelectual diferenciados, além da composição de instituições *multicampi* de educação superior**, como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e a Universidade Federal do Sul da Bahia, entre outras (CAMARGO; ARAÚJO, 2018).

É interessante destacar que, para alguns estudiosos (SANTOS, 2014; MEDEIROS, 2012; RODRIGUEZ; MARTINS, 2005), a interiorização das instituições públicas de ensino superior não se distanciou de “ser mais um instrumento de qualificação do território a partir de políticas públicas para o desenvolvimento local com base em critérios técnico-mercantis”. De fato, esse processo ocorreu de forma fragmentada, sem uma estrutura de universidade, embora não podemos deixar de ignorar que ela possibilitou novas sociabilidades, convivendo, rompendo e dialogando com as antigas, pelo que ela é, suas múltiplas funções e relações sociais (FERNANDES; SANTOS, 2018, p. 10).

Parece-nos claro que – como Camargo e Araújo (2018) identificam –, ao tentar eliminar a desigualdade na oferta de educação do ponto de vista regional e geográfico, a expansão e interiorização do ensino superior no Brasil incentivou o redesenho institucional das universidades federais no interior (como os bacharelados e licenciaturas interdisciplinares) e de cursos tecnológicos criados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Universidades Federais criadas no período de 2003 a 2014 nos governos Lula da Silva e Dilma Rouseff por região e sede no interior do país.

Nome da IFES	Região	Sede da Universidade
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL	SE	Alfenas – MG
Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM	SE	Diamantina - MG
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	SE	Uberaba – MG
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA	NE	Mossoró – RN
Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC	SE	Santo André - SP

<sup>38</sup> Segundo documento do MEC/SESU (BRASIL, 2014b), “houve um incremento do orçamento das universidades federais entre os anos de 2003 a 2013, uma vez que das 45 universidades existentes passou-se para 63 universidades federais, com uma ampliação de 40% do total dessas universidades” (CAMARGO; ARAÚJO, 2018, p. 3).

Fundação Universidade Fed. de Grande Dourados – UFGD	CO	Dourados - MS
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	NE	Cruz das Almas - BA
Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	S	Bagé - RS
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS	S	Chapecó - SC
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	N	Santarém –PA
Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA	S	Foz do Iguazu – PR
Universidade da Integração Internac. da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB	NE	Redenção – CE
Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB	NE	Barreiras – BA
Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA	NE	Itabuna – BA
Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará – UNIFESSPA	N	Marabá – PA
Universidade Federal do Cariri – UFCA	NE	Juazeiro do Norte – CE

Fonte: Dataédia (2017) apud Camargo e Araújo (2018, p. 8).

De acordo com Camargo e Araújo (2018), no que tange à diminuição das desigualdades regionais entre os estados, o quadro que se apresentou no ano de 2010 foi:

A taxa de frequência líquida em nível superior no Brasil era de 13,9%; nos estados que sediam as universidades federais criadas a situação era a seguinte: Pará (6,84%), Minas Gerais (14,97%), Rio Grande do Norte (12,5%), São Paulo (16,91%), Mato Grosso do Sul (15,9%), Bahia (7,9%), Rio Grande do Sul (18,5%), Santa Catarina (19,2%), Paraná (19,2%) e Ceará (9,7%) (IBGE, 2010 apud CAMARGO; ARAÚJO, 2018, p. 8).

Segundo os mesmos autores:

Por esses dados, observa-se que os estados das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul tem uma taxa líquida superior a observada no Brasil, o que indica que esses estados tem uma situação diferenciada positivamente em relação a estados brasileiros das regiões Norte e Nordeste, caso do Ceará, Bahia, Pará e Rio Grande do Norte (CAMARGO; ARAÚJO, 2018, p. 8).

Quadro 4 – Taxa de frequência líquida das cidades que sediam as Universidades Federais criadas no período de 2003 a 2004

Cidade Sede das universidades	Taxa de Frequência líquida Cidade sede	Taxa de Frequência líquida estado da UF
Alfenas – MG	24,6	14,9
Diamantina – MG	15,9	14,9

Uberaba – MG	26,3	14,9
Mossoró – RN	16,9	12,5
Santo André – SP	25,9	16,9
Dourados – MS	23	15,9
Cruz das Almas – BA	13,5	7,9
Bagé – RS	15,2	18,5
Chapecó – SC	22,2	19,2
Santarém –PA	11,16	6,8
Foz do Iguaçu – PR	19,1	18,5
Redenção – CE	4,0	9,7
Barreiras – BA	13,8	7,9
Itabuna – BA	14,15	7,9
Marabá – PA	7,95	6,8
Juazeiro do Norte – CE	13,9	9,7

Fonte: DATAÉDIA (2017 apud CAMARGO E ARAÚJO, 2018, p. 8).

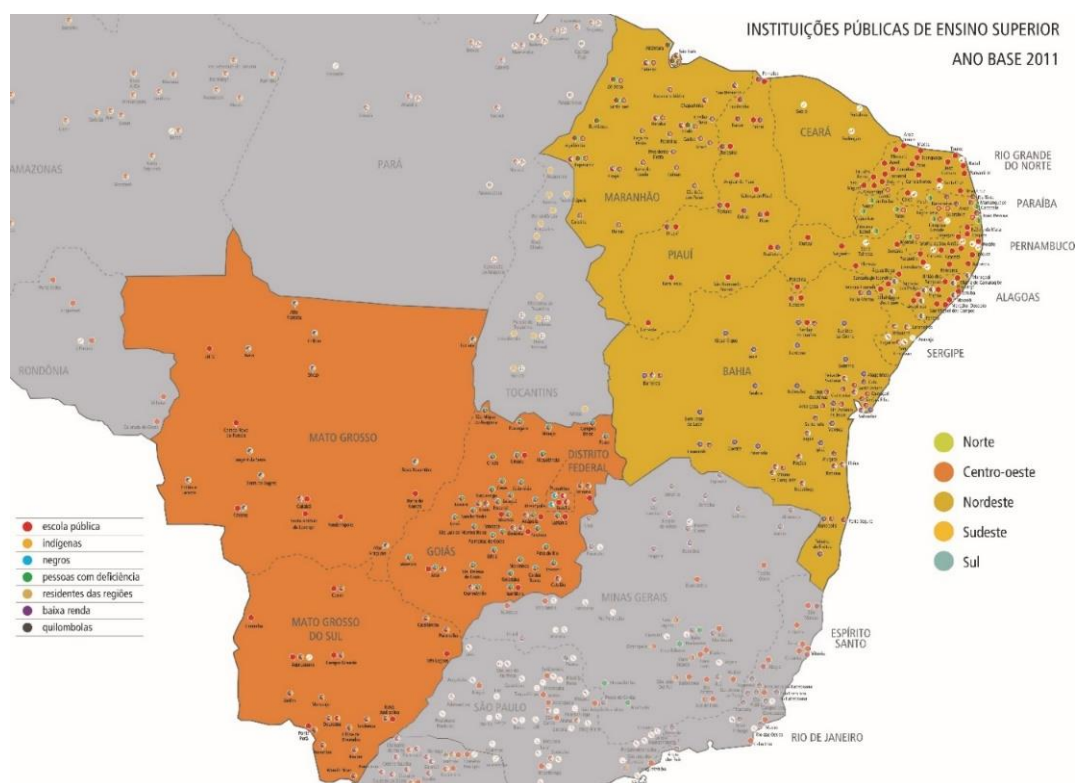
Para alguns pesquisadores, “a expansão favoreceu a democratização do conhecimento e do acesso, pois, além de permitir a descentralização do conhecimento e o favorecimento da inclusão social de setores que historicamente não tinham acesso a essa etapa da escolarização”<sup>39</sup>, atingiu estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões e fixando habitantes no interior dos estados (BRASIL, 2014b, p. 20).

Abaixo destacamos instituições públicas de Ensino Superior nas regiões Centro-Oeste e Nordeste do Brasil em 2011:

Figura 3 – Mapa das instituições públicas de Ensino Superior que adotaram as cotas raciais – regiões Centro-Oeste e Nordeste

---

<sup>39</sup> “Os egressos do ensino médio sem opções de educação superior em sua região tendem a migrar, muitas vezes em caráter definitivo, para locais onde a oferta é mais ampla e diversificada. A região abandonada perde a oportunidade de fixar profissionais altamente qualificados e os estudantes sem condições financeiras de migrar para regiões mais propícias perdem a oportunidade de se qualificar” (BRASIL, 2014b, p. 20 apud CAMARGO; ARAÚJO, 2018, p. 5).



Fonte: INCTI, 2011<sup>40</sup>.

Embora nossa abordagem privilegie, neste estudo, a UFBA e a UFRB – instituições representativas na adoção da política de ações afirmativas na graduação na região Nordeste e no estado da Bahia, temos que destacar o papel da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)<sup>41</sup> como um “polo de referência” muito potente na inclusão dos quilombolas, capaz de promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

Para Adriano Senkivincs (2021), “um dos grandes feitos das políticas sociais das últimas décadas – talvez perdendo apenas para os programas de combate à pobreza – foi a ampliação

<sup>40</sup> Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI), 2011. Mapa das Ações Afirmativas Ano Base 2011. Disponível em: <https://inctinclusao.com.br/galeria/3>. Acesso em: 19 jun. 2019.

<sup>41</sup> A UNILAB é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, com sede na cidade de Redenção, no estado do Ceará. Foi criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011. De acordo com a legislação, a UNILAB tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos (SITE NILAB). Disponível em: <https://unilab.edu.br/institucional-2/>. Acesso em: 02 jul. /07/21.



do acesso às universidades no Brasil” (SENKIVICS, 2021)<sup>42</sup>, inspirada, segundo o autor, na redução de desigualdades sociais, na expansão da cidadania e em políticas redistributivas em diferentes esferas sociais, que induziram uma política de expansão do ensino superior:

[...] nos anos 1990 em um contexto de abertura política e econômica, com o fim do regime militar e a promulgação de uma nova Constituição Federal. Estabilização da moeda, massificação do ensino médio e crescimento na oferta e na demanda pela graduação fundaram um cenário propício para a expansão da educação superior. Nos anos 2000, esse processo ganha novos contornos com a implementação de políticas de ação afirmativa e um investimento sem precedentes no setor público. Com isso, alcançamos o maior corpo discente e a maior cobertura educacional da nossa história (SENKIVICS, 2021).

Os arranjos institucionais locais foram fundamentais para a relação entre os processos de expansão das vagas e as desigualdades de acesso a elas, levando em consideração as trajetórias institucionais dos sistemas escolares, a evolução da sua organização, sua diferenciação funcional e as políticas que as estruturam – expansão, diversificação e mitigação, de acordo com Prates e Collares (2014) e Mont’Alvão Neto (2016). Embora Mont’Alvão Neto (2016) faça questão de lembrar que “a expansão do sistema não tenha necessariamente mudado a proporção de ingressantes das diversas origens sociais, causou um efeito de inclusão, pelo simples fato de um número maior de estudantes das classes populares ter tido acesso ao ensino superior” (Arum *et al.*, 2007 apud Mont’Alvão Neto, 2016, p. 1).

No entanto, para Prates (2005), a relação entre a expansão desses sistemas e mudanças nos padrões de seletividade de acesso, além de complexa, depende também da organização dos sistemas em termos de sua diferenciação institucional, pois quanto mais intensa essa diferenciação, maior a capacidade dos sistemas de absorver a crescente demanda de estudantes por vagas, sobretudo daqueles(as) cujas trajetórias são limitadas pelas origens socioeconômicas.

### 3.2 A PÓS-GRADUAÇÃO

---

<sup>42</sup> SENKIVICS, Adriano Souza. Idas e vindas da Expansão Universitária. GEMAA. **Nexo Jornal Ltda.** Políticas Públicas, 19 nov. 2021. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniao/2021/Idas-e-vindas-da-expans%C3%A3o-universit%C3%A1ria>. Acesso em: 28 jan. 2022.

As universidades foram criadas na Europa a partir de corporações de professores, como centros da aprendizagem. A figura do professor originou, por consequência, o conceito de “professor catedrático”, noção que, segundo Verhine (2008), prevaleceu no Brasil até a Reforma Universitária de 1968. Nos Estados Unidos, no entanto, as universidades ou faculdades foram estabelecidas por grupos religiosos junto aos governos coloniais e através da formação de líderes, quando instituições de ensino superior foram sendo modeladas de acordo com a abordagem das artes liberais, com ênfase no conhecimento geral, em áreas tradicionais de conteúdo, como línguas clássicas, matemática, filosofia e retórica.

A universidade brasileira surge, originalmente, baseada no modelo europeu (francês), com foco nas escolas profissionais, constituindo-se como um modelo de aprendizagem com uma abordagem tutorial. Nesse modelo, o centro é o professor-orientador, o desenvolvimento é supervisionado e há a defesa de uma tese ou dissertação final que pode ser defendida publicamente ou não. Alguns autores consideram tal processo muito personalista e individualizado, uma vez que “o programa de estudo é formulado para o estudante pelo supervisor, e o primeiro é submetido aos desejos e preferências do segundo” (VERHINE, 2008, p. 166).

A dependência de modelos externos – própria da estruturação do modelo brasileiro de implementação –, no tocante à produção científica, levou o país a adotar um modelo norte-americano de pós-graduação, de importação de teóricos e de teorias: uma ciência da reprodução (SANTOS, 2003). Esse modelo de universidade de pesquisa surgiu em meados do século XIX como uma nova forma de educação elevada que pudesse servir mais efetivamente aos interesses da sociedade moderna capitalista, ou seja, a “visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite” (SANTOS, 2003, p. 629). O exemplo estadunidense é descrito como um modelo profissional, organizacional, cuja

abordagem é dirigida pelo curso ou programa, em que os estudantes são formalmente matriculados em um programa de pós-graduação e devem seguir um plano estruturado que envolve a acumulação de créditos/cursos (conferências, seminários obrigatórios e eletivos), exames (qualificação, compreensivos, preliminares) e um trabalho supervisionado de tese (*dissertation*) resultando em uma defesa oral (mas não necessariamente pública) (VERHINE, 2008, p.166-167).

Como parte da reforma de 1968, realizada no conjunto do acordo MEC/USAID, adotou-se no Brasil um modelo híbrido (francês e americano), que foi alterado a partir de uma proposta

produzida por um grupo de trabalho integrado por brasileiros e americanos, grupo que buscou substituir o sistema de professor catedrático<sup>43</sup> pela estrutura departamental. Sobre essa constituição departamental, Vehriner (2008) relata que:

sua criação deu-se, nos Estados Unidos, a partir do topo, dirigidas por um Conselho de curadores (ou governadores ou regentes), que selecionava o presidente que, por sua vez, estabelecia a universidade como órgão administrativo (VERHINE, 2008, p. 167).

Segundo Cunha (1974), o diploma de graduação não garantiria o acesso a ocupações, mas tornaria seu possuidor um candidato elegível a eles, pois, a partir da posse dos requisitos educacionais mínimos, a competição se faria pela manipulação das relações, pela competência etc. (CUNHA, 1974, p. 66).

A pós-graduação se consolidou como uma etapa para aqueles já integrados à comunidade acadêmica e, uma vez parte de um programa formalizado e estruturado, a expansão dos estudos e pesquisas viu o sistema de professor catedrático ser substituído pela estrutura departamental, com ênfase na pesquisa e na titulação formal, ampliando os quadros e programas, principalmente no Brasil.

Como registrado anteriormente, a abordagem programática estadunidense e europeia para os estudos de pós-graduação foi fortalecida pela complementação entre os modelos, passando as universidades, como organizações, a serem mantidas pelo Estado, que estabeleceu normas de padronização, avaliação e de manutenção da qualidade.

Vale registrar que, de acordo com Kuenzer e Moraes (2005), “a pós-graduação brasileira foi implantada com o objetivo de formar um professor competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1342).

Para Verhine (2008), o doutorado é uma aprendizagem que se adquire como parte da carreira acadêmica, tradicionalmente limitada àqueles(as) que já estão empregados(as) nas universidades. O/A professor(a) universitário(a), nesse caso, é visto(a) como membro(a) de uma burocracia profissionalizada, submetido(a) a normas e regulamentos institucionais.

---

<sup>43</sup> O professor catedrático era responsável por uma área específica de conhecimento e assistentes e associados trabalhavam sob sua direção personalista e autocrática (VERHINE, 2008, p. 167).

No Brasil, o mestrado é visto como porta de entrada para a profissão acadêmica ou para o ensino na educação superior e, “desse modo, exige uma dissertação baseada numa investigação científica”, o que “supostamente prepara o pretendente para o doutorado para escrever um bom projeto de pesquisa” (VERHINE, 2008).

Conforme Durham (1998), os programas de pós-graduação no Brasil “constituem o principal suporte institucional para a pesquisa e para a formação de pesquisadores” e são sede da maior parte dos programas” (DURHAM, 1998, p. 1 apud VENTURINI, 2019). Há programas que realizam apenas um processo seletivo anual, enquanto outros realizam até duas seleções por ano.

No âmbito do Ensino Superior, os níveis de pós-graduação titulam o estudante como mestre ou doutor em determinado campo do conhecimento. De acordo com o Ministério da Educação, as pós-graduações *lato sensu* atendem às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996, para candidatos diplomados em cursos superiores; compreendem programas de especialização que incluem os cursos com duração mínima de 360 horas, designados como MBA (*Master Business Administration*) e, ao final do curso, o aluno obtém o certificado, e não diploma. É indicado para quem quer impulsionar a carreira ou alcançar novas oportunidades.

O curso *stricto sensu* compreende programas de mestrado ou de doutorado abertos a candidatos(as) diplomados(as) em cursos superiores de graduação. Eles são mais voltados para aqueles(as) profissionais que querem ingressar em uma carreira acadêmica, fazendo pesquisas ou ministrando aulas, por exemplo, e oferecendo um diploma.

A modalidade Mestrado Profissional (BRASIL, 2017) apresenta uma estrutura curricular que enfatiza a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. Ela é voltada à capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho (BRASIL, 2017).

### **3.2.1 No Brasil**

As primeiras experiências de estudos pós-graduados no Brasil constituíram-se em iniciativas de professores(as) estrangeiros(as), muitos(as) membros(as) de missões acadêmicas, que aqui estabeleceram o primeiro núcleo institucional para os estudos acadêmicos.

O Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931 – que vigorou até a promulgação da Lei 5.540 de 1968 – estabeleceu “o sistema de cátedra e a pesquisa e o ensino passaram a ser, prioritariamente, tarefas do professor catedrático, o qual era agraciado com contrato de dedicação integral”. De acordo com Verhine, o elemento central desse “modelo era a relação tutorial que se estabelecia entre o professor catedrático [brasileiros ou não] e o pequeno número de discípulos, os quais também atuavam como auxiliares do professor nas atividades de ensino e pesquisa” (VERHINE, 2008, p. 174).

Em 1965, o Parecer Sucupira – Parecer 977, aprovado pelo Conselho Federal de Educação – traçou o formato institucional básico da pós-graduação brasileira, diferenciando seus dois níveis de formação: o mestrado e o doutorado. O Parecer 977 estabelecia que:

a pós-graduação *stricto sensu* dar-se-ia em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo – mestrado e doutorado. Sendo a primeira parte destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas) (SANTOS, 2003, p. 630).

Este parecer sinaliza o reconhecimento de um novo nível de ensino, além de “um modelo flexível de organização curricular, ao não fixar o mestrado como condição indispensável à inscrição no curso do doutorado”, constituindo-se um modelo agora sequencial (KUENZER; MORAES, 2005).

Um dos fatores determinantes para Kuenzer e Moraes (2005) foi o apoio à criação e à expansão da pós-graduação dentro e fora das universidades, no início da década de 1970, durante o chamado “milagre econômico” no regime militar – com a indução financeira e a normatização das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico. Este fato foi –, percebido pela carência de recursos humanos para alcançar um Estado nacional forte, como alçava as elites militares de direita e as elites acadêmicas, intelectuais e cientistas de esquerda. Dessa aliança tácita e conflituosa, os dois grupos tinham em comum o nacionalismo e a crença nos poderes da ciência e da tecnologia (SCHWARTZMAN, 2001 apud KUENZER; MORAES, 2005).

Nessas circunstâncias, ocorre uma efetiva expansão e institucionalização da pós-graduação no Brasil, com constituição e consolidação de um número significativo de cursos. O pesquisador Darcy Ribeiro (1980) manifestou sua avaliação em relação à política e ao

desenvolvimento dos cursos de pós-graduação diante da possibilidade de desenvolvimento científico e tecnológico e de capacitação profissional: “a experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem ser levada a sério” (RIBEIRO,1980 apud SANTOS, 2003, p. 627).

Em 1976, como parte de planejamento estatal, a CAPES pôs em prática as orientações do I Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG)-1975/1976, iniciando seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação no país. Então, como parte do sistema universitário, “este nível de ensino integrou-se ao Plano Nacional de Desenvolvimento por meio dos planos setoriais de Educação e de Ciência e Tecnologia, constituindo-se, portanto, em questão de Estado” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1344). Sua principal meta era a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender às demandas do ensino superior. Nesse processo, houve a admissão de docentes para atuar na pós-graduação nas universidades, surgiram programas de concessão de bolsas de estudo para alunos em tempo integral e houve ainda a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD).

Após a expansão das matrículas no ensino de graduação nos anos de 1980, para assegurar a criação de programas de pós-graduação com uma maior ênfase na pesquisa e na titulação formal, ocorreu uma diferenciação vertical interna, em que os professores assistentes deveriam ter o grau de mestre e os adjuntos o de doutor. Houve então uma rápida proliferação dos programas de pós-graduação nas universidades do país depois de 1980, coordenados pelo Ministério da Educação e avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>44</sup> (VERHINE, 2008).

Mantendo os mesmos objetivos do plano anterior, no II PNPG (1982-1985) enfatizou-se a qualidade de ensino de graduação e de pós-graduação, tornando prioritários a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação ao longo dos anos de 1980, implementando, através da CAPES, níveis de avaliação, comissões de especialistas (um de cada área de conhecimento), a prática de visitas *in loco* aos programas e a avaliação por pares.

A meta da conquista da autonomia nacional fez com que o III PNPG (1986-1989) alçasse a pesquisa como prioridade na pós-graduação, estando vinculada ao I Plano Nacional

---

<sup>44</sup> A CAPES constitui-se como uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros. A avaliação dos cursos de pós-graduação foi introduzida em 1976. Desde 2007, a formação de professores(as) da educação básica também compõe seu quadro de atividades, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

de Desenvolvimento da Nova República (PND), “ênfatizando seu papel fundamental no desenvolvimento nacional e na integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia” (HOSTINS, 2006). No início dos anos de 1990, d -se o esgotamento dos paradigmas vigentes da avaliação e a urgência de se criar um novo modelo avaliativo. (FÁVERO, 1999; KUENZER; MORAES, 2005)

J  nos anos finais do século XX, bi nio (1996-1997), a CAPES formulou um novo paradigma de avaliação, que se manteve até a avaliação trienal (2001-2004) (KUENZER, 2005; MORAES, 2002). De acordo com o Perfil da Pós-graduação de 2004, da Funda o Coordena o de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no tri nio (2001-2003):

A p s-graduação brasileira atendeu a um universo, em números aproximados, de 112 mil alunos, dos quais 72 mil mestrandos e 40 mil doutorandos. Nesse tri nio titularam-se 93 mil alunos, entre os quais 21 mil doutorandos e 72 mil mestres. Ainda abusando um pouco dos números, havia no tri nio 1.819 programas: 1.020 doutorados, 1.726 mestrados acadêmicos e 115 mestrados (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1342).

Hoje, no Brasil, todos os cursos de doutorado são formalmente acadêmicos e orientados para a pesquisa científica, requerendo um projeto de pesquisa para admissão e uma tese ao finalizar. Seu reconhecimento e sua avaliação ocorrem dentro da estrutura governamental pelo Ministério da Educa o, através da CAPES e do Conselho Nacional de Educa o, que são classificados numa escala de 1 a 7 por comit s acadêmicos formalmente constituídos.

De acordo com Venturini (2019), há 4.175 programas de p s-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil credenciados pela CAPES, os quais representam 83,2% do total de programas acadêmicos de universidades públicas do país. Os programas de p s-graduação (mestrado, doutorado e mestrado profissional) são submetidos a uma avaliação pela CAPES a cada 4 anos e recebem notas distribuídas entre 1 e 7, sendo que “os programas que receberem notas 1 e 2 têm canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos” (VENTURINI, 2019, p. 3).

Resultados do Censo da Educa o Superior de 2020-2021<sup>45</sup>, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da

---

<sup>45</sup> De acordo com o MEC, a data de referência do Censo da Educa o Superior 2020 precisou ser flexibilizada, extraordinariamente, para o dia 30 de junho de 2021. A medida buscou, entre outros fatores, alinhar a pesquisa ao final do ano letivo de 2020, em decorrência das altera es nos calendários acadêmicos das institui es de ensino

Educação (MEC), confirmam a manutenção de tendências de crescimento – mesmo em tempo de pandemia – de ingressos e número de matriculados atualmente.

### 3.3 POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

De acordo com Campos (2012), as ações afirmativas compreendem políticas públicas (e privadas) que visam à garantia de direitos historicamente negados a grupos minoritários, como negros(as), indígenas, mulheres, portadores(as) de deficiência etc. Tal política “fundamenta-se no princípio de igualdade substancial ou material, assentado em uma concepção formal de igualdade, qual seja, a de igualdade de oportunidades” (CAMPOS, Apresentação, apud GASPAR; BARBOSA, 2012, p. 2).

Para o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Joaquim Gomes (2001):

[...] ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e emprego (GOMES, 2001, p. 40).

Em 2012, o Supremo Tribunal Federal julgou uma ação do partido político DEM que questionou o sistema de cotas da UnB, com reserva de 20% das vagas do vestibular exclusivamente para pessoas negras e vagas para pessoas indígenas independentemente de vestibular. O STF decidiu, por unanimidade, pela constitucionalidade da reserva de vaga para a população negra, ao que responderam os ex-ministros do Supremo Joaquim Barbosa e Celso de Mello, respectivamente:

Ações afirmativas se definem como políticas públicas voltadas a concretização do princípios constitucional da igualdade material a neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem [...] Essas medidas visam a combater não somente manifestações flagrantes de discriminação, mas a discriminação de fato, que é a absolutamente enraizada na sociedade e, de tão enraizada, as pessoas não a percebem (SITE STF, 2012).

Os deveres que emanam desses instrumentos [compromissos internacionais assumidos pelo Brasil] impõem a execução responsável e consequente dos compromissos assumidos em relação a todas as pessoas, mas principalmente aos



grupos vulneráveis, que sofrem a perversidade da discriminação em razão de sua origem étnica ou racial (SITE STF, 2012).

Para compreender melhor o contexto em que se deu o surgimento e a adoção das cotas raciais, fazemos a descrição de tal processo a seguir.

No final dos anos 1970, os movimentos negros se reorganizam durante o processo de abertura política no Brasil e sua principal bandeira foi o reconhecimento do racismo presente no cotidiano de negros(as) brasileiros(as), colocando em questão a pauta identitária, a melhoria na educação como forma de buscar igualdade e a possibilidade de mobilidade social para essa parcela da população. Entre as demandas sociais desses movimentos, colocaram-se as políticas de ação afirmativas, no intuito de promover oportunidades educacionais, bem como a participação mais efetiva nas discussões da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, na Educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), estrategicamente articulando sua interlocução com a sociedade civil e vinculando-se a comissões internas de órgãos do governo.

Nesse contexto, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, influenciou os rumos da luta contra o racismo no Brasil, sendo realizada no dia 20 de novembro de 1995, com cerca de 30 mil pessoas, que se reuniram em Brasília para denunciar a ausência de políticas públicas para a população negra. Marcha esta que gerou atos como a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI)<sup>46</sup> em 20 de novembro de 1995; as reuniões preparatórias para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, entre 1998 e 2000, juntamente à Carta de Durban em 2001. Pode-se dizer que a entrada das ações afirmativas na agenda política brasileira se deveu a diferentes fatores que se somaram à atuação dos movimentos sociais, dentre eles: a iniciativa presidencial, no ano 2000, de reconhecer o Brasil como um país racista e a participação do governo em eventos internacionais como a III Conferência Mundial contra o

---

<sup>46</sup> Ao Grupo de Trabalho Interministerial competia propor ações integradas de combate à discriminação racial (visando ao desenvolvimento e à participação da população negra), promover políticas governamentais antidiscriminatórias e de consolidação da cidadania da população negra, estabelecer diálogo permanente com instituições e entidades – incluídas as do movimento negro –, nacionais e internacionais, cujos objetivos e atividades possam trazer contribuições relevantes para as questões dessa parte da população e seu desenvolvimento etc. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/DNN/Anterior\\_a\\_2000/1995/Dnn3531.htm#textoimpressao](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/DNN/Anterior_a_2000/1995/Dnn3531.htm#textoimpressao). Acesso em: 13 mai. 2019

Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas no ano de 2001 (HOFBAUER, 2006; NEVES; MORCHE; ANHAIA, 2009; PAIVA; ALMEIDA, 2010).

As propostas de políticas afirmativas ganharam corpo e ecos pelo Brasil e a constante atuação dos movimentos sociais negros com representação de demandas por políticas de igualdade racial, principalmente na educação superior.

As ações afirmativas passam a existir, então, como uma iniciativa de reparação das distorções históricas vivenciadas, sobretudo pela população afrodescendente, que, cem anos após a abolição da escravidão, não se vê representada nos cargos nos quadros dirigentes do país – realidade que resulta da ausência de políticas de inclusão educacionais e de trabalho e se reverbera nos altos índices de desigualdade de condições econômicas, educativas e de expurgo urbano.

No caso do ensino público superior, o “histórico racista, sexista e capacitista das universidades ocidentalizadas” marca intensas desigualdades regionais, étnico-raciais e econômicas, na produção e gestão do conhecimento, e da “violência empreendida na exclusão de uma maioria minorizada” (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021, p. 2).

De acordo com Guimarães, Rios e Sotero (2020):

[...] o ambiente político de forte mobilização civil nas ruas deu visibilidade às formas de organização que vinham sendo gestadas em diferentes espaços sociais, dentro e fora das universidades públicas brasileiras, sobretudo após a segunda onda de expansão das ações afirmativas motivada pela Lei Federal de 2012, sancionada pela então presidenta da República Dilma Rousseff (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020, p. 311).

O acesso a grupos desfavorecidos entrou na agenda administrativa e decisória das universidades públicas brasileiras, com a difusão significativa desse tipo de política de forma expressiva nos últimos anos, segundo Venturini (2019)<sup>47</sup>.

As primeiras universidades brasileiras a adotarem programas de ação afirmativa priorizando critérios raciais e/ou sociais para o ingresso na graduação foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

---

<sup>47</sup> A pesquisa se baseou em: (a) uma análise dos editais de seleção de 2.763 programas de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas publicados até janeiro de 2018; (b) um *survey* para coleta de dados quantitativos sobre os programas de pós-graduação e (c) entrevistas semiestruturadas com atores selecionados de alguns programas e representantes da CAPES e do MEC.

(UENF) em 2000<sup>48</sup> e a Universidade de Brasília (UnB) em 2003. Em 2018, 26,4% dos programas já possuíam algum tipo de ação afirmativa, conforme a autora.

Figura 4 - O alcance das políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais no Ensino Superior do país (2018)



Fonte: VENTURINI, 2019.

O mapa acima, de 2013 a 2018, foi constituído pelo GEMAA, a partir do marco temporal do início da implementação da Lei 12.711 de 2012 (que fixou a política de cotas nas universidades federais), e demonstra o alcance das políticas de cotas nesses dois tipos de universidade, concluindo que elas “estão bem mais estabelecidas nas universidades federais do que nas estaduais, particularmente no que toca ao oferecimento de vagas reservadas, a incorporação de pretos, pardos, indígenas e de pessoas com deficiência e a representação regional destes grupos minoritários”(FREITAS *et al.*, 2020, Prefácio).

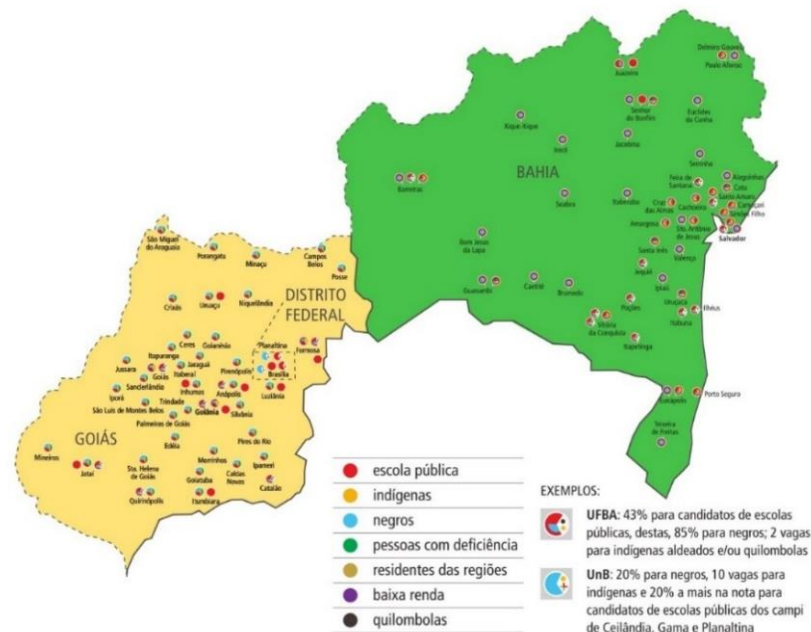
Os dados que serão analisados abaixo nos serviram de base para compreender a abrangência das cotas raciais na graduação e assim observar como tal aspecto afetou ou não o

<sup>48</sup> O Estado do Rio de Janeiro foi pioneiro em relação às cotas no ensino superior, com a Lei nº 3.708/2001, que estabeleceu cota mínima de até 40% para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); depois a Lei nº 4151/2003 a substituiu, com reserva vagas aos estudantes carentes no percentual mínimo total de 45%, distribuídos da seguinte forma: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas.

ingresso de nossos interlocutores na pós-graduação anos mais tarde, uma vez que a grande maioria deles advém da política afirmativa para o seu ingresso na graduação.

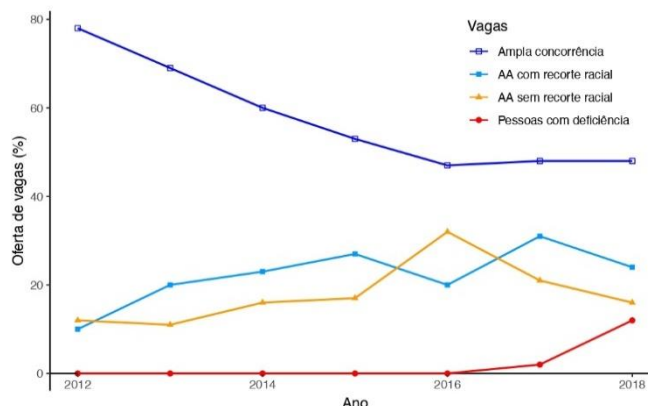
De acordo com os dados de Freitas *et al.* (2020), o alcance das ações afirmativas foi ampliado no ingresso na graduação nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, porém a ausência de uma lei que estabelecesse critérios homogêneos para essas políticas resultou em desenhos institucionais e percentuais de vagas reservadas extremamente variados, como podemos verificar abaixo:

Figura 5 – Mapa sobre a adoção de cotas na Bahia, Goiás e Distrito Federal – (2012-2018)



Fonte: Freitas *et al.* (2020).

Gráfico 1 – Evolução da reserva de vagas nas universidades federais de acordo com os grupos de beneficiários (2012 a 2018)



Fonte: Adaptado de FREITAS *et al.*, 2020, p. 17.

Tabela 3 – Meios de adoção de Ação Afirmativa na graduação

Lei ou resolução	N	%
Resolução	38	60
Lei federal	25	40
Total	63	100

Fonte: FREITAS *et al.*, 2020, p. 11.

Na graduação, a implementação das cotas raciais no ingresso nas universidades passou a ter um curso ascendente a partir de 2004, tendo o primeiro pico em 2008<sup>49</sup> e o segundo pico em 2013, ano em que a Lei 12.711/12 – que tornou obrigatória as políticas de ação afirmativa em todas as universidades federais – começou a ser aplicada efetivamente (FREITAS *et al.*, 2020).

Porém, segundo Artes, Unbehaum e Silvério (2016), até 2016 tanto a “Lei de Cotas” quanto o Estatuto da Igualdade Racial abordavam especificamente os cursos de graduação e técnicos, sem nenhuma menção à participação de pessoas negras nos cursos de pós-graduação.

<sup>49</sup> Provavelmente referente ao incentivo do REUNI (MACHADO; BESSA; FERREJÚNIOR, 2017 apud FREITAS *et al.*, 2020).

Tabela 4 – Tipo de programa de ação afirmativa em 2018 na graduação

Modalidade de Ações Afirmativas	N	%
Cota	45	71
Cota e Acréscimo de Vagas	8	13
Cota e Bônus	7	11
Cota, Bônus e Acréscimo de Vagas	3	5
Total	63	100

Fonte: FREITAS *et al.*, 2020, p. 11.

Em 2018, as cotas raciais na graduação estavam presentes na maioria das federais brasileiras como modalidade exclusiva, mas havia também, em alguns casos, a sua combinação com outras políticas, como o acréscimo de vagas, a bonificação e ainda a combinação entre os três sistemas.

Tabela 5 – Vagas ofertadas e vagas reservadas nas universidades federais em 2018

Modalidade Ações Afirmativas	N	%
Vagas com recorte racial (PPI)	60.515	24
Vagas sem recorte racial (não PPI) *	41.297	16
Vagas para pessoas portadoras de necessidades especiais**	29.566	12
Vagas para outros beneficiários	2.335	1
Total de vagas reservadas	63	52
Total de vagas ofertadas	256.598	100

\* Neste grupo estão as pessoas egressas de escola pública não autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas.

\*\*As vagas para pessoas portadoras de necessidades especiais foram subtraídas dos demais recortes para que pudéssemos mensurar o alcance deste grupo.

Fonte: Adaptado de FREITAS *et al.*, 2020, p. 16.

Reforço com as informações acima como os bons resultados das cotas na graduação abriu sua necessidade para os programas de pós-graduação e como em 2020 foi proposto o Projeto de Lei 3489/20, alterando a Lei 12.711/12 e determinando que as instituições federais de ensino superior reservassem 50% das vagas nos programas de Mestrado e Doutorado a estudantes autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as), indígenas e a pessoas com deficiência, prevendo que, entre as vagas, deveria ser respeitada a proporção, segundo o Censo Demográfico da Bahia.

Das 63 universidades federais proeminentes na época, apenas quatro reservavam menos de 50% das vagas em 2018, entre elas a UFBA, nosso objeto de estudo, com 48% de reservas (FREITAS *et al.*, 2020, p. 11-12). Entre 2000 e 2010, a ampliação de experiências de ação afirmativa no ensino superior era oficializada pelo Estado tanto nas esferas estaduais quanto nas federais e o crescimento do número de Programas se deu em decorrência de iniciativas locais, tais como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013). Entre as instituições de ensino superior (IES) federais, a criação de programas de ação afirmativa aconteceu de forma voluntária até o ano de 2012 (FREITAS *et al.*, 2020), quando a Lei nº 12.711/2012 foi sancionada.

Entretanto, nos anos de 1980, houve um aumento significativo de participação de pesquisadores(as) e professores(as) militantes negros e negras “nas universidades brasileiras, o que impulsionou outras e novas demandas à academia e à produção do conhecimento”, entre eles a reivindicação do “lugar de sujeitos(as) e produtores(as) de ciência e não mais objetos da ciência, como eram tratados(as)” (ABPN<sup>50</sup>, 2022, Histórico).

No tocante às universidades brasileiras,

[...] só na primeira década do século XXI, foram intensificadas as políticas que resultaram em maior presença de pesquisas e pesquisadores no campo das relações raciais. Um exemplo foi o fortalecimento e a consolidação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs),<sup>8</sup> além de iniciativas de programas gerenciados com recursos públicos ou de fundações privadas, que resultaram em avanços notáveis na formação pós-graduada em estudos culturais, raciais, feministas e pós-coloniais<sup>51</sup> (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020, p. 311-312).

---

<sup>50</sup> Funda-se, nessa ocasião, a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), a partir do II Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negro/as (COPENE), realizado em 2002.

<sup>51</sup> “Um dos programas de maior alcance com política afirmativa para ingresso na pós-graduação foi financiado pela Fundação Ford. O Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP) beneficiou quase 350 bolsistas e durou 12 anos, de 2001 a 2012” (Arte; Mena-Chalco, 2019 apud GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020, p. 311-312).

Segundo, Bermúdez (2020)<sup>52</sup>:

A quantidade de alunos negros no ensino superior saltou quase 75% entre 2014 e 2018, mas a parcela de professores pretos ou pardos nesta etapa de ensino não cresceu no mesmo ritmo, conforme dados levantados pela plataforma Quero Bolsa a pedido do UOL, a partir dos resultados do Censo da Educação Superior. No período, o número de docentes aumentou, mas apenas 8% (Bermúdez, 2020).

Para Luiz Campos, da UERJ, tal fato ocorre porque “a diferença significativa entre as taxas de crescimento da presença de alunos e de professores negros no ensino superior ocorre porque há mais políticas afirmativas para os estudantes do que para os docentes” (BERMÚDEZ, 2020). Para especialistas, a diferença está na incidência de ações afirmativas, mais abrangentes para estudantes e ainda escassas na hora de contratar os(as) profissionais para as salas de aula.

### 3.4 NA PÓS-GRADUAÇÃO

A primeira universidade a definir e formalizar, por resolução, cotas para os cursos de pós-graduação foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002. O seu pioneirismo foi essencial para que outras universidades adotassem o sistema, como no Rio de Janeiro, “único estado do país a ter uma lei que institui o sistema de cotas na pós” e onde “as três universidades estaduais fluminenses adotam ações afirmativas em todos os cursos de pós desde 2014” (GODINHO, 2021). Em 2015, também a Universidade Federal de Goiás<sup>53</sup> definiu cotas para os cursos de pós-graduação. Sucessivamente, várias universidades foram aderindo, conforme abaixo:

Tabela 6 – Instituições com cotas raciais na Pós-Graduação por ano de adoção

Ano	Universidade
<b>2002</b>	Universidade do Estado da Bahia (Uneb)
<b>2015</b>	Universidade Federal de Goiás (UFG)

<sup>52</sup> BERMÚDEZ Ana Carla. Número de alunos negros na universidade explode; entre docentes, alta é tímida. UOL. 05/10/20. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/10/05/n-de-alunos-negros-na-universidade-explode-entre-docentes-alta-e-timida.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 08 mai. 2022.

<sup>53</sup> Em 2015, 7,8% dos(as) pós-graduando(as) e pós-graduados(as) da UFG se declaravam negros(as). Já em 2021, 26,5% deles(as) se reconheceram como tal. Segundo o Geledés (2021), “uma parte dos estudantes, porém, não declarava cor ou raça” (GODINHO, 2021).



<b>2016</b>	Universidade Federal do Amazonas (Ufam) Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
<b>2017</b>	Universidade Federal da Bahia (UFBA) Universidade Federal de Roraima (UFRR) Universidade Federal do Tocantins (UFT) Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Universidade Federal de Pelotas (UFPel) Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Universidade Federal do Amapá (Unifap) Universidade Federal de Sergipe (UFS) Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
<b>2018</b>	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Universidade Federal de Viçosa (UFV)
<b>2019</b>	Universidade Federal do Rio Grande (FURG) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)
<b>2020</b>	Universidade de Brasília (UnB) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Universidade Federa de São Carlos
<b>2021</b>	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Fonte: Elaborada pela autora.

A portaria normativa do MEC nº 13, de maio de 2016, trouxe instruções acerca da aplicação da Lei 12.711/12, determinando que universidades, institutos federais e CEFET promovam políticas de cotas em programas de pós-graduação. A portaria prevê que as IFEs apresentem propostas para a “inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação”, como Mestrado e Doutorado, e também criem comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das políticas de ações afirmativas propostas, dando às instituições ensino superior autonomia para aprovar essas ações.

Infelizmente, houve uma tentativa<sup>54</sup> de revogação da portaria, em 2020 (BRASIL, 2020), pelo “projeto racista, capacitista e xenófobo do governo”, de acordo com Caroline Lima, 1ª secretária do ANDES-SN e uma das coordenadoras do Grupo de Trabalho de Políticas de Classe para as Questões Etnicorraciais, de Gênero e Diversidade Sexual (GTPCEGDS), em entrevista para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES):

[...] a revogação da portaria ocorreu após sucessivos ataques do governo à população negra como a recente omissão dos dados da violência policial no relatório anual sobre violações dos direitos humanos, as declarações de ódio e racismo do atual presidente da Fundação Cultural Palmares [...] e próximo dos rumores de demissão do ministro da Educação<sup>55</sup> (ANDES, 2020).

Felizmente a revogação não se concretizou efetivamente e foi deslegitimada. No Brasil, ainda não há regulamentação federal sobre as cotas em nível de pós-graduação, o que se tem são iniciativas das próprias instituições. Isto ocorre a despeito de não ter uma resolução que autoriza os programas a adotarem cotas raciais, o que não as torna obrigatórias, segundo alguns gestores.

De acordo com Bernardino-Costa e Borges (2021):

Longe de serem processos meramente institucionais e homogêneos, a adoção das Políticas de Ações Afirmativas na pós-graduação por meio dos Conselhos Universitários tem origens e processos diversos e diferenciados, o que resulta em documentos com contornos particulares” e com singularidades (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021, p. 3).

Entre os fatores que explicam a não adesão às ações afirmativas em algumas universidades (VENTURINI, 2019), estão o nó da acepção sobre indefinição da identidade negra no Brasil (BUSTAMANTE 2017) ainda na graduação e, mais especificamente, na pós-graduação, pelo discurso do mérito, cuja alegação é que a pós não é lugar de justiça social, mas de excelência (SILVA; SILVÉRIO, 2003). Fato é que a mudança no processo de seleção tradicional realizado por parte dos gestores de muitos programas de pós-graduação, em

---

<sup>54</sup> Diário Oficial da União (DOU). Portaria nº 545. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-545-2020-06-18.pdf>. Acesso 18 mai. 2022.

<sup>55</sup> MEC revoga portaria que determinava políticas de cotas na pós-graduação. ANDES, 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-revoga-portaria-que-determinava-politicas-de-cotas-na-pos-graduacao1>. Acesso em: 18 mai. 2022.

contraposição a outros que não o fizeram, demonstra como nos primeiros isto resultou na aquisição, constituição e transmissão de conhecimentos científicos, saberes tradicionais, artísticos e culturais para eles.

De acordo com Brandão (2007), também o funil social assentado sobre a estrutura da educação reflete um caráter profundamente seletivo que, através das escolas privadas, tem preparado estudantes originários(as) da classe média alta e da burguesia para concorrerem e ascenderem em superioridade de condições às melhores universidades.

Sabemos que as medidas afirmativas apenas na área da educação são insuficientes para garantir a igualdade de oportunidades e direitos no mercado de trabalho. Portanto, é fundamental que retratem as condições desiguais de acesso e usufruto de bens e serviços públicos pela população negra do país, para que se apresentem como subsídios importantes para melhorias na vida social brasileira. Há que se considerar também as diferentes categorias de inserção dos sujeitos afrodescendentes nas estruturas da sociedade e nas organizações.

## 3.5 AS UNIVERSIDADES DA PESQUISA E SEUS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Quadro 5 – Categorias de beneficiários de política de Ação afirmativa nas regiões Centro Oeste e Nordeste nas universidades pesquisadas

UF (região e estado)	Univ	Ano de início	Nome do Programa	Resoluções e normas	Área do conhecimento	Modalidade de ação afirmativa	Beneficiários(as)
Centro-Oeste – DF	UnB	2009	Programa de Pós-graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável – PPG/PDS/MESPT	Em 2017, a Capes aprovou proposta de refundação do MESPT como um programa de Pós-graduação específico, interdisciplinar e interunidades	Desenvolvimento Sustentável - Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais	Cotas raciais específicas	quilombolas, geraizeiros, pomerano, marrons do Suriname, pescadores artesanais, retireiros, ciganos, comunidades de terreiro, indígenas
Centro Oeste – Goiás	UFG	2016	Programa UFGInclui	Resolução CONSUNI 31/2012 dispõe sobre o programa e define aplicabilidades	Antropologia Letras e Linguística Performances Culturais	Vagas supranumerárias	Negros(as) (pretos(as) e pardos(as), quilombolas), indígenas
Nordeste – Bahia	UFBA	2017	Programa de Pós-Graduação em Direito	Em <b>fevereiro de 2017 saiu o edital</b> para seleção dos/as alunos/as	Direito	Cotas raciais Específicas	povos e comunidades tradicionais - indígenas, quilombolas, pescadores e marisqueiras, ciganos(as), ribeirinhos(as), catingueiros, povo de santo, vazanteiros
		2019	Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social	Resolução nº 003/2019	Literatura e Cultura Antropologia Social	Cotas raciais	indígenas aldeados(as), moradores(as) das comunidades remanescentes dos quilombos, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), Imigrantes/refugiados(as)
Nordeste – Bahia	UFRB	2018	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	Resolução CONAC nº 017/2018	Antropologia, Ciência Política, Sociologia	Cotas raciais	negros(as), indígenas, quilombolas, pessoas trans e pessoas com deficiência em todos os cursos de pós-graduação, respeitando-se a paridade de gênero

Fonte: Adaptado pela autora a partir da pesquisa de FREITAS *et al.* (2019).

### 3.5.1 Universidade de Brasília (UnB)

Trata-se de uma universidade pública federal com sede em Brasília, no Distrito Federal, que possui 4 *campi* (Brasília, Planaltina, Gama, Ceilândia e Paranoá), com um programa de pós-graduação que inclui dezenas de linhas de pesquisas destinadas aos níveis de Mestrado, Doutorado (*stricto sensu*) e Especialização (*lato sensu*).

Há 17 anos, a UnB tornou-se a primeira universidade federal a adotar cotas raciais em seus processos seletivos de ingresso na graduação, com aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) em junho de 2003<sup>56</sup>, implementada em 2004.

Em julho de 2019, foi enviada uma proposta, acolhida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), para a implementação de Políticas de Ação Afirmativa na pós-graduação:

[...] A presente proposta, portanto, se constitui como uma segunda etapa do Plano de Metas. Quando aprovada, esta etapa se iniciará em um contexto da baixíssima presença de docentes negros na instituição (dados de 2016 indicam que a UnB tem menos de 2% dos docentes que se declaram negros). A Pós-Graduação é notoriamente condição necessária para a ascensão profissional e para acesso a cargos de confiança e de maior poder decisório na gestão do Estado. Sem cotas, portanto, iremos frustrar e barrar a ascensão acadêmica e social dos universitários negros e indígenas e também faremos fracassar o inovador e pioneiro Plano de Metas que aprovamos em 2003. Enquanto muitos cursos de graduação estão mais voltados para uma formação que capacite o estudante para uma profissão (sem negar, evidentemente, a dimensão inicial da sua condição de pesquisador), a Pós-graduação é vocacionada para a pesquisa. Por este motivo, uma política de cotas na Pós-Graduação deverá conduzir tanto a uma ampliação radical da presença negra, quilombola e indígena quanto a uma transformação na produção de conhecimento na UnB (Proposta enviada ao Conselho Universitário da UnB em 2019<sup>57</sup>).

De acordo com a resolução aprovada pelo CEPE, **seriam destinados 20% das vagas de cada edital para candidatos negros. Para indígenas e quilombolas, seria criada ao menos uma vaga adicional, para cada um dos perfis, em todas as seleções dos programas de pós-graduação *stricto sensu***. As regras passariam a valer para ingressos a partir do primeiro semestre de 2021. Para concorrer, os(as) candidatos(as) teriam que preencher uma autodeclaração no momento da inscrição e, durante a seleção, seriam entrevistados(as) por uma comissão de heteroidentificação. A comissão seria institucional, formada a partir do Decanato de Pós-Graduação (DPG), que seria a

<sup>56</sup> Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial que estabelecia que 20% das vagas do vestibular seriam destinadas a candidatos(as) negros(as), além de prever a disponibilização de vagas para indígenas de acordo com demanda específica (VELOSO, 2018).

<sup>57</sup> Enviada a esta pesquisadora por Givânia Maria da Silva, membra da comissão.

responsável pelo modelo de edital, disponibilizado aos programas de pós-graduação. Cada seleção dos programas de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) da UnB deveria oferecer 20% das vagas para candidatos(as) negros(as) e para indígenas e quilombolas, sendo criada ao menos uma vaga adicional em cada programa de pós-graduação.

A adoção da Política de Ações Afirmativas para todos os cursos de pós-graduação foi aprovada em 04 de junho de 2020<sup>58</sup>, o que, conforme Bernardino-Costa e Borges (2021), foi fruto do ativismo antirracista de professores(as), estudantes negros(as) e brancos(as) e funcionários(as), comprometidos com “um projeto político decolonial e contra hegemônico, com efeitos epistêmicos que podem significar uma abertura para a produção de conhecimentos negro-centrados, indígena-centrados e quilombolas-centrados”, pela diversidade na pós-graduação da UnB (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021, p. 1).

### 3.5.1.1 O MESPT

Em 2009, a partir de acordos com a gestão da universidade, constituiu-se, dentro do Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), no Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS), o Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), com cotas específicas para quilombolas, indígenas e profissionais oriundos(as) de outros contextos comunitários abarcados pela categoria Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) e de profissionais, sem origem comunitária, que atuam junto a PCTs, em posições institucionais diversas (órgãos dos Poderes Executivo e Judiciário, organizações da sociedade civil e movimentos sociais) (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021).

Tal mestrado criado para formação de profissionais, desenvolvimento de pesquisas e intervenções sociais, com base no diálogo de saberes (científicos e tradicionais). O curso tem duração de 24 meses e carga horária de 420 horas. Essa carga horária corresponde a 28 créditos (1 crédito = 15 horas/aula), sendo 18 deles correspondentes a disciplinas obrigatórias e 10 a disciplinas optativas. As disciplinas que

---

<sup>58</sup> “A Resolução do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) n. 044/2020, que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para estudantes negros(as), indígenas e quilombolas em seus cursos de pós-graduação. Essa resolução veio acompanhada de outras deliberações colegiadas, visando garantir a efetividade da política: 1) Resolução da CPP/DPG (Câmara de Pesquisa e Pós-graduação do Decanato de Pós-graduação) n. 09/2020, que dispõe sobre a atuação da Comissão de Heteroidentificação e da Comissão Recursal para fins de preenchimento das vagas reservadas no sistema de Ações Afirmativas da Pós-graduação; 2) Resolução CPP/DPG n. 011/2020, que dispõe sobre a adoção de critérios para concessão de bolsas de mestrado e doutorado por parte dos Programas de Pós-graduação”. (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021, p. 1)

constituem a matriz curricular do MESPT combinam conhecimentos de diferentes áreas e seminários que têm sido realizados para a integração entre disciplinas, professores(as) e estudantes, ao lado das atividades de campo e projetos de pesquisa e extensão associados ao curso (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021).

São três os eixos do curso: no **plano teórico** – a sustentabilidade; no **plano metodológico** – a interdisciplinaridade; no **plano transversal** – o diálogo de saberes (técnico-científicos e tradicionais). Além disso, são três as linhas de pesquisa programa: a gestão territorial e ambiental; a Educação Intercultural para a Sustentabilidade; e a produção sustentável e segurança alimentar.

A orientação político-pedagógica do MESPT tem em vista as especificidades de seu alunado:

O ciclo acadêmico do curso é organizado com base nos pressupostos e dinâmica da Pedagogia da Alternância, metodologia de ensino-aprendizagem que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos: o Tempo Universidade, que implica na realização de atividades localizadas no ambiente acadêmico, e o Tempo Comunidade, que se realiza no ambiente das comunidades (preferencialmente) ou no ambiente de atuação profissional da(o) estudante.

Os períodos chamados Tempos Universidade no curso são compostos por disciplinas (obrigatórias e optativas) e demais atividades formativas e de integração dos estudantes ao ambiente acadêmico, sendo realizados nas instalações da Universidade de Brasília (nos campi de Planaltina e Darcy Ribeiro) em módulos com variação de 1 a 5 semanas. Os Tempos Universidade serão intercalados por Tempos Comunidade, em que a(o)s estudantes, sob a supervisão de professora(e)s, realizarão atividades de pesquisa e intervenção no ambiente comunitário (ou profissional) relacionados ao curso (MESPT, 2020)

Desse modo, segundo a gestão do MESPT, “ao longo do primeiro ano de curso, a(o)s estudantes estão um mês em **Tempo Universidade** e o outro em **Tempo Comunidade**, de forma alternada, até o cumprimento dos créditos de disciplinas”, dinâmica que “permite a revalorização do lugar (e do território) como lócus para a produção de conhecimentos, ao lado do ambiente acadêmico” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021).

A primeira seleção do MESPT foi realizada em 2011, focalizando a temática indígena, composta na época por 14 indígenas e 12 profissionais não-indígenas; dos 26 estudantes ingressantes, 23 foram titulados(as) em 2013, encerrando-se o primeiro ciclo do curso. Em 2015, teve início o segundo ciclo, com a seleção de uma nova turma com uma maior diversidade de perfis, incluindo quilombolas, geraizeiros, um pomerano e maroons do Suriname (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021). Entre estes, 45 candidaturas de quilombolas para 8 vagas. Nos anos de 2016 (terceira turma) e 2017

(quarta turma), foram realizados outros dois processos seletivos, mantendo a diversidade de perfis: pescadores artesanais, retireiros, ciganos, comunidades de terreiro, entre outros, num total de 38 estudantes (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021). No edital de 2016, para a composição da terceira turma, foram 23 candidaturas de quilombolas para 6 vagas.

Em dezembro de 2017, de acordo com a ex-coordenação do MESPT:

A CAPES aprovou a proposta de refundação do programa, agora como um programa de pós-graduação específico, interdisciplina e interunidades – ou seja, envolvendo 4 unidades acadêmicas da Universidade de Brasília – a fim de realizar plenamente as potencialidades dessa iniciativa e consolidá-la como referência pioneira na inclusão de PCTs na pós-graduação brasileira (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021).

No edital de 2017, foram 21 candidaturas quilombolas para 5 vagas. Já no edital de 2019<sup>59</sup>, para a composição da quinta turma, foram 17 candidaturas quilombolas para 4 vagas.

Para a ex-equipe de coordenação do MESPT, o potencial do curso tem se mostrado grande em virtude do elevado número de candidaturas submetidas a cada um dos quatro editais de seleção abertos, indicando haver uma demanda reprimida para esta formação em nível de pós-graduação e para profissionais desse campo de atuação: **154** candidaturas em 2011, **190** em 2015, **59** em 2016 e **103** em 2017. (MESPT UnB, 2019)

Os(as) egressos(as) do MESPT<sup>60</sup> têm seguido trajetórias diversas, alguns(mas) ingressaram em cursos de Doutorado, outros(as) seguiram em seu exercício profissional ou se repositionaram institucionalmente:

**[...] em todos os casos esses sujeitos têm buscado repercutir a formação recebida e/ou aplicar os conhecimentos produzidos em seus contextos de atuação profissional – sejam esses o de associações comunitárias, organizações de assessoria, movimentos sociais ou órgãos de governo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019 – grifo nosso).**

---

<sup>59</sup> Comissão acadêmica – Gestão 2019/2021: Mônica Nogueira (Presidente) | Faculdade UnB Planaltina (FUP); Ana Tereza Reis da Silva | Faculdade de Educação (FE); Janaína Diniz | Faculdade UnB Planaltina (FUP); José Antonio Vieira Pimenta | Departamento de Antropologia (DAN), Instituto de Ciências Sociais (ICS); Stephanie Nasuti | Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS).

<sup>60</sup> Muitos também têm comunicado seus resultados de pesquisa/intervenção em congressos e por meio de publicações – capítulos de livro e artigos em periódicos.



### 3.5.1.2. Gestoras

- **M.C.N.**, ex-coordenadora do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT); professora adjunta nos *campi* de Planaltina e Darcy Ribeiro; integra o Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-MADER), da Faculdade UnB Planaltina (FUP); atua como assessora especial da Reitora da UnB, tendo assento em Conselhos e Comissões que tratam de políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas e quilombolas na Universidade;
- **A.T.R.S.**, ex-vice coordenadora do Mestrado Profissional em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB) e professora; atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB); Líder do grupo de Pesquisa "Educação, Saberes e (De)Colonialidades (CNPq)"; membra do Comitê Gestor do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e do Conselho de Direitos Humanos na UnB.

### 3.5.2 Universidade Federal de Goiás (UFG)

A UFG, na segunda metade dos anos 2000, iniciou um programa de ações afirmativas de acesso a cursos de graduação para estudantes negros(as), indígenas e quilombolas que tivessem cursado o Ensino Médio integralmente em escolas públicas a partir da Lei n.12711/2012, passando a contemplar apenas vagas extras para candidatos(as) indígenas e quilombolas, além das vagas para deficientes auditivos (DINIZ FILHO *et al.*, 2016, p. 188-189). Foi criado então o Programa UFGInclui<sup>61</sup> (Resolução CONSUNI n° 29/2008), com previsão de vigência por 10 anos, disponibilizando acompanhamento acadêmico e bolsas de permanência subsidiadas pelo Ministério da Educação.

---

<sup>61</sup>O UFGInclui prevê uma vaga extra em cada curso de graduação em que houver demanda indígena e quilombola, quando oriundos de escola pública, a partir da pontuação obtida pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), bem como 15 vagas para candidatos(as) surdos(as) na graduação Letras Libras (QUEIROZ, 2016).

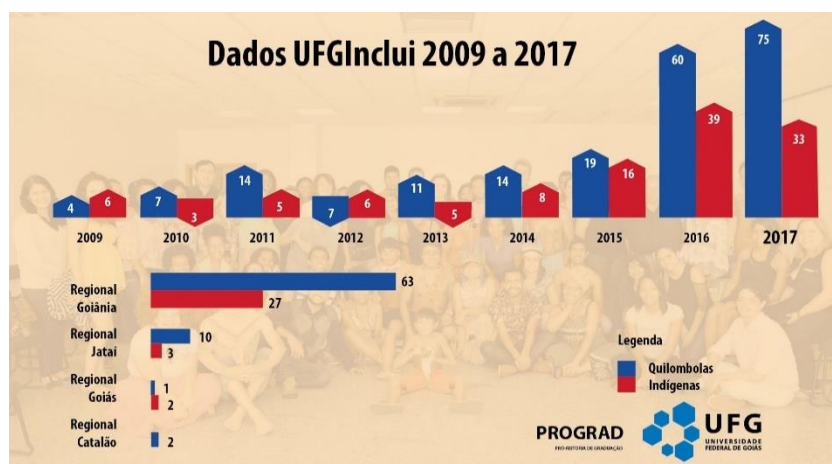
Foto 1 – Evento de acolhimento do Programa UFGIncluí em 2016



Fonte: ASCOM/UFG – Programa UFGInclui, 2016.

O UFGInclui tem crescido a cada ano e, em 2016, recebeu o maior número de estudantes desde sua concepção em 2009: foram 84 indígenas e quilombolas, mais que o dobro de 2015 (com apenas 35). Segundo a Assessoria da Universidade Federal de Goiás, com o ingresso dos(as) novos(as) estudantes, a instituição apresentava na época mais de 60 indígenas e mais de 100 quilombolas fazendo os cursos da universidade.

O programa UFGInclui para a graduação reverberou-se significativamente na pós-graduação da referida universidade. Entre os contemplados na época, estão três de nossas interlocutoras – Vercilene Dias, Madalena Sacramento e Marta Quintiliano, além de vários(as) novos(as) ingressantes das suas comunidades nas turmas atuais. O gráfico abaixo exemplifica o êxito do programa na graduação dentro da universidade, que gerou um fluxo representativo de alunos(as) para a pós-graduação:

Figura 6 – Desempenho do Programa UFGInclui<sup>62</sup> (2009-2017)

<sup>62</sup> Dados do Programa UFGInclui. Disponível em: <https://www.prograd.ufg.br/p/7194-ufginclui>. Acesso em: 09 jan. 2020.

Fonte: ASCOM/UFG – Universidade Federal de Goiás (2020).

Segundo Diniz Filho *et al.* (2016), nesse processo outras ações afirmativas foram importantes para garantir o ingresso e a permanência de estudantes cotistas na graduação da UFG, a partir de iniciativas pioneiras como a criação de duas turmas no curso de Direito para beneficiários da reforma agrária e agricultores familiares (2007 e 2015), de uma Pedagogia da Terra (2007), realizada por convênios com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); a criação do curso de Educação Intercultural na Faculdade de Letras, voltado à formação de professores(as) indígenas; e o Projeto Passagem do Meio (2002), realizado com o apoio da Fundação Ford, inserindo tais estudantes em atividades de pesquisa, já os preparando para a pós-graduação. Conforme o autor, esse projeto se inseriu num contexto mais amplo, de iniciativas semelhantes que ocorrem em escala nacional, como a promovida pela Fundação Ford e pela Fundação Carlos Chagas, com apoio a estudantes negros(as) e indígenas no Brasil (DINIZ FILHO *et al.*, 2016, p. 189-190).

A trajetória de ações afirmativas na UFG permitiu, em 2014, uma institucionalização integrada de todos os programas e a criação da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF) (Resolução Consuni nº 0015/2014), tendo entre seus objetivos articular ações para garantir o direito à diversidade e a pluralidade de ideias, fomentar interlocução com os movimentos sociais e acompanhar as políticas institucionais de estímulo à permanência e assistência a estudantes de grupos socialmente discriminados (DINIZ FILHO *et al.*, 2016, p. 190).

A adoção de cotas raciais na pós-graduação, em 24 de abril de 2015, pelo Conselho Universitário da UFG, levou em consideração que:

a) as políticas de ações afirmativas no Brasil, compreendidas como medidas que têm como escopo a reparação ou compensação da desigualdade social e preconceitos ou discriminações de raça não são concessões do Estado, mas deveres que se extraem dos princípios constitucionais, incluindo o objetivo de “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, Incisos III e IV, da Constituição da República Federativa do Brasil - CF), a igualdade material (Art. 5º, Caput, da CF) e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206, Inciso I, da CF);

[...]

g) que diversos programas de Pós-Graduação da UFG se beneficiariam academicamente da adoção de uma política de inclusão, aumentando a diversidade étnica e cultural em seu corpo discente, entendendo-se que esses benefícios poderiam ser expandidos a todos os programas da UFG ao ampliar, de forma explícita e institucional, sua inserção social, conforme

diretrizes das diferentes Áreas de Avaliação da CAPES (Questionário Online M.D.L. 07/03/20).

Na última década, a UFG vem ampliando ações para o aperfeiçoamento do sistema de cotas raciais na pós-graduação, **o que vem ocorrendo por meio de acordos entre as gestões de cada programa de pós-graduação.** De acordo com a Coordenação de Permanência e Inclusão, na pós-graduação *stricto sensu* da UFG, o processo é regido segundo a Resolução – CONSUNI nº 07/2015, que dispõe sobre a política de ações afirmativas na instituição:

[...] política de ações afirmativas e reserva de vagas que vem sendo adotada para os cursos de graduação, definida na Lei 12.711/2012 e regulamentada pelo Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012, que explicitamente coloca em seu Art. 5º, § 3º, que “as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade”, respeitando assim um princípio constitucional mais amplo que assegura que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207, caput, da CF); d) que o ingresso no Serviço Público Federal para exercer cargos profissionais também passou a obedecer, nos termos da Lei 12.990/2014, uma reserva de vinte por cento (20%) das vagas aos(as) negros(as) [...] (Resolução CONSUNI nº 07/2015, p. 1-2).

Na UFG, a Resolução do CONSUNI nº 007/2015 definiu as cotas raciais para negros(as) (pretos(as) e pardos(as)) e indígenas na pós-graduação *strito sensu* abordando o seguinte contexto:

e) que as ações afirmativas na graduação da UFG, em vigor nessa instituição desde 2008 e acompanhadas por outras experiências nas universidades de todo o Brasil a partir de 2012, associadas à existência de alguns cursos voltados especificamente para qualificação de grupos etnicamente diferenciados (como, por exemplo, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Takinahaky sediado na Faculdade de Letras da UFG), criam demanda por uma maior qualificação profissional e acadêmica, sendo importante que haja, portanto, continuidade de políticas e ações no nível da pós-graduação, uma vez que, em muitos casos, as ações afirmativas na graduação podem não ter sido suficientes para compensar integralmente as desigualdades, tal qual sugerido no item d;

[...]

g) que **diversos programas de Pós-Graduação da UFG se beneficiariam academicamente da adoção de uma política de inclusão, aumentando a diversidade étnica e cultural em seu corpo discente**, entendendo-se que esses benefícios poderiam ser expandidos a todos os programas da UFG ao ampliar, de forma explícita e institucional, sua inserção social, conforme diretrizes das diferentes Áreas de Avaliação da CAPES;

h) que outras Universidades no Brasil já vêm adotando há alguns anos reserva de vagas e outras políticas de ações afirmativas em alguns de seus cursos de Pós-Graduação.

## **CAPÍTULO II DAS AÇÕES NECESSÁRIAS À PERMANÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**

Art.7 - As Coordenadorias dos Programas de Pós-Graduação poderão definir explicitamente ações e atividades complementares que maximizem a possibilidade de permanência de alunos que ingressarem pelo sistema de cotas em seu corpo docente, realizando um acompanhamento contínuo de todas as suas atividades no programa (Resolução CONSUNI Nº 07/2015, UFG).

De acordo com a ex-gestora da CAAF da UFG, à época da nossa entrevista, estava-se fazendo um levantamento preliminar de dados sobre cotas na pós-graduação, o qual ainda não foi finalizado, segundo apuramos. Este ano, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) da universidade tornou público o resultado da distribuição das cotas de bolsas FAPEG, níveis Mestrado e Doutorado, regidas pelo EDITAL PRPG<sup>63</sup> 03/2022 e retificações (ver ANEXOS) e EDITAL FAPEG<sup>64</sup> 01/2022 e retificações (ver ANEXOS).

[...] Conforme item 2.2.1 do Edital PRPG 03/2022 "**as bolsas disponibilizadas neste edital, serão priorizadas aos(às) estudantes que se autodeclararam pretos(as), pardos(as) e indígenas** no processo seletivo do PPG e cuja autodeclaração tenha sido confirmada pela Comissão de Heteroidentificação da UFG", portanto, mesmo que o PPG indicasse na primeira colocação um(a) candidato(a) que disputou a bolsa pela ampla concorrência, caso o PPG indicasse candidato(a) PPI nas posições inferiores, este(a) assumiu a primeira colocação na cota de bolsa do PPG. Em conformidade com o item anteriormente mencionado, bem como o previsto no item 3.2.2.2 do Edital PRPG 03/2022, **somente concorreram na condição de candidatos(as) PPIs aqueles(as) cuja autodeclaração e a confirmação da autodeclaração pela comissão de heteroidentificação da UFG** foram encaminhadas nos autos do processo. O percentual de 20% de cotas de bolsas destinadas a alunos(as) PPI, previsto no item 3.3.1.8 não pôde ser cumprido, já que não obtivemos a comprovação de candidatos(as) PPIs em número suficiente para preencher a reserva de vagas (PRPG, 2022).

#### 3.4.2.1 O Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais (PPGPC)

Trata-se de uma pós-graduação *stricto sensu*, criada em 2012, que reúne pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. O programa está vinculado à Faculdade de Ciências Sociais (FCS) e abre vagas regularmente para Mestrado, Doutorado e estágios de pós-doutoramento. O PPGPC tem por objetivos:

[...] a qualificação docente, a formação de pesquisadores e de profissionais capacitados em Performances Culturais, de modo que eles possam identificar, discutir e equacionar problemas teórico-conceituais que envolvam a área de estudo; relacionar conhecimentos e questões interdisciplinares na área; contribuir para a produção de novos conhecimentos e para a pesquisa em grupo e em rede; elaborar e executar projetos de pesquisa em Performances Culturais

<sup>63</sup> Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

<sup>64</sup> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás.

e divulgar publicamente os seus resultados; desempenhar atividades de docência no ensino superior e/ou formar profissionais atuantes na administração pública, em organizações não governamentais, no setor empresarial e nos diversos espaços de mobilização da sociedade civil, contribuindo para a produção e sistematização de um conhecimento comprometido com a realidade do cerrado e do centro-oeste brasileiro (PPGPC/UFG, 13/06/21).

### 3.5.2.2 O Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS)

Foi criado em 2008, dentro da Faculdade de Ciências Sociais (FCS). De acordo com a UFG, o curso de Ciências Sociais existe desde 1964, mas foi apenas com a política de expansão das universidades federais, nos últimos anos, e o empenho de alguns(mas) professores(as) que o PPGAS foi consolidado. Trata-se do primeiro programa dentro da universidade a propor, em 2014, “um edital de seleção que normatizava, em mais de um de seus itens, a reserva de vagas, utilizando-se de critério étnico-racial”, encaminhando também pressupostos jurídicos para sustentar sua proposta (DINIZ FILHO *et al.*, 2016, p. 191).

O PPGAS prepara os(as) alunos(as) para trabalhar em docência, pesquisa e nas áreas emergentes, como demarcação de terras indígenas, quilombolas e outras demandas surgidas no campo das políticas sociais (educação, saúde, cultura, patrimônio, gênero e sexualidade) (PPGAS, 2021). O número de vagas para o Mestrado e Doutorado é definido a cada ano, pelo edital de seleção correspondente.

### 3.5.2.3 O Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

O programa tem por objetivo principal a formação de pessoal qualificado acadêmica e cientificamente para o exercício de atividades profissionais de ensino e pesquisa em Estudos Linguísticos e Estudos Literários. Entre os objetivos específicos do programa, destaca-se: adotar ações afirmativas para a inclusão e a permanência da população negra, indígena e surda no seu corpo discente (PPGLL, 2021)<sup>65</sup>. O(a) candidato(a) deve apresentar um termo de autodeclaração para candidatos(as) PPI (preto(a), pardo(a) e indígena).

---

<sup>65</sup> Site PPGLL. Disponível em: <https://pos.lettras.ufg.br/p/18766-objetivos>. Acesso em: 13 jun. 2021.

O Edital nº 03/2021 de seleção ao de Doutorado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG para ingresso em 2022 dispõe que:

3.1.3. De acordo com o Art. 4º da Resolução CONSUNI 07/2015, pelo menos 20% (vinte por cento) das vagas de Doutorado da Área de Estudos Literários serão reservadas para candidatos(as) que se autodeclararem pretos(as), pardos(as) ou indígenas (PPI), a saber: 9 (nove) vagas para a ampla concorrência e 3 (três) vagas para PPI;

3.1.4. De acordo com o Art. 4º da Resolução CONSUNI 07/2015, pelo menos 20% (vinte por cento) das vagas de Doutorado da Área de Estudos Linguísticos serão reservadas para candidatos(as) que se autodeclararem pretos(as), pardos(as) ou indígenas (PPI), a saber: 17 (dezessete) vagas para a ampla concorrência e 5 (cinco) vagas para PPI (cf. anexos referentes à UFG).

Ao longo dos anos, o programa foi consolidando as suas atuações nas várias áreas de conhecimento que lhe correspondem academicamente, desde a sua atuação em atividades e projetos de pesquisa, orientações e demais produções acadêmicas até a ampliação e capacitação do seu quadro permanente de docentes.

#### 3.5.2.4 O Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas (PPGDP)

Vinculado à área do Direito e ao campo específico do Direito Público, suas pesquisas envolvem o campo de concentração do Direito da Administração e das Políticas Públicas e adensam esforços na investigação dos fenômenos relacionados à regulação, gestão e controle jurídico-constitucional das políticas públicas.

Em 2022, o Edital Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas faz menção, no ato de inscrição, apenas para os(as) candidatos(as) negros(as) (pessoas pretas ou pardas) e indígenas que pretendessem concorrer às vagas destinadas à ação afirmativa, observando, ainda, em relação a candidatos(as) indígenas, o disposto no item 2.4 do presente edital (cf. anexos referentes à UFG).

Há, ainda, vagas destinadas às categorias profissionais específicas, como no Edital de Seleção Discente nº. 01/2022 – Turma 2022 – Mestrado Profissional em Direito e Políticas Públicas (cf. ANEXOS).

### 1. Do público e das vagas

1.1. Este Edital é válido pelo período que transcorre entre sua publicação e 30 dias após o término das matrículas no Programa de Pós-Graduação, prevista para 04 de abril de 2022.

1.2. A presente seleção destina-se à oferta de 6 (seis) vagas não preenchidas no Edital 01/2021, para alunos regulares do Programa, com graduação preferencialmente na área do Direito (vide itens 2.7 e 2.8 deste edital). A distribuição das vagas está descrita abaixo, conforme previsto nos convênios firmados pelo Programa e, a partir de processo de seleção, as vagas serão distribuídas, nos termos dos autorizados legais referentes às peculiaridades da categoria Mestrado Profissional e dos convênios de autofinanciamento firmados pelo Programa, de modo a sempre preservar a autonomia do Programa para a seleção dos candidatos e para a definição dos requisitos de qualidade e desempenho para o ingresso, com as seguintes segmentações:

121. 01 (uma) vaga destinada aos candidatos que pertençam ao grupo profissional dos conselheiros, procuradores, auditores ou servidores efetivos do Tribunal de Contas do Estado de Goiás (Convênio nº 124/2017);

122. 01 (uma) vaga destinada aos candidatos que pertençam ao grupo profissional dos membros do Ministério Público do Estado de Goiás e, subsidiariamente, aos demais servidores efetivos da instituição (Processo MPOG - Sistema Arena -202000418497);

123. 04 (quatro) vagas destinadas aos candidatos que pertençam ao grupo profissional dos membros da Procuradoria do Município de Goiânia (Convênio nº 092/2020);

124. As vagas destinadas às categorias profissionais específicas (constantes dos itens 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3) eventualmente não preenchidas não serão revertidas para os demais segmentos de vagas.

125. A habilitação da inscrição para as vagas destinadas às categorias profissionais específicas (constantes dos itens 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3) observará também, no que couber, às normas internas de cada instituição, sempre preservando a plena autonomia da UFG para a seleção dos candidatos.

Fonte: Site PPGDP/UFG. Edital Mestrado Profissional 2022.

Entre os programas analisados por nós na UFG, constatamos que o Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas (PPGDP), nível Mestrado Profissional, em virtude de ser um curso elitista (CARVALHO, 2017)<sup>66</sup>, é o que tem imposto mais barreiras ao acesso de alunos(as) quilombolas à pós-graduação, exigindo dos(as) estudantes longos períodos de leitura, interpretação textual e escrita. Outra dificuldade para a pessoa egressa quilombola tem sido conseguir clientela sem ter experiência ou criar uma rede de bons contatos e interagir com ela, muito importante para conseguir boas opções de estágios e clientes.

Felizmente, apesar do que foi exposto acima, muitas iniciativas em outros programas vêm gerando um movimento crescente e irreversível de conquistas de espaços e cidadania que dizem respeito ao enfrentamento das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas, fundamentadas em valores e práticas racistas historicamente sofridas por negros e indígenas no Brasil.

#### 3.4.2.5 Gestão

- **M.D.L.**, ex-coordenadora das Ações Afirmativas da CAAF-UFG; docente do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG); Doutora em Arte pelo Instituto de Arte IDA/UnB.

<sup>66</sup> O processo de inserção de profissionais negros(as) no mercado jurídico em Salvador, na Bahia, foi amplamente analisado por Santos (2017), observando os escritórios de maior prestígio da referida cidade.



### 3.5.3 Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

A UFRB é fruto da política pública de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sendo considerada a primeira universidade federal do interior da Bahia. Desde a sua criação em 2005, a UFRB vem ganhando destaque no cenário nacional, pois foi a primeira universidade do país a ter uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas, aplicando integralmente a Lei de Cotas em 2012.

Segundo interlocutora, a ex-Pró-Reitora R.C.D.P. declarou:

Em 2006 quando nós começamos a funcionar criamos essa estrutura de Pró-Reitoria e ela foi a pioneira no país entre as universidades federais. A rigor as instituições tinham uma diretoria ou coordenações de Assistência Estudantil. Nenhuma tinha políticas afirmativas como um foco. Então na UFRB nós criamos a Pró-Reitoria dando esse status na administração superior da universidade e trazendo a questão das políticas afirmativas para o centro da discussão da política institucional de permanência dos estudantes. Então lá a gente mudou um pouco o foco da assistência de como ela vinha sendo trabalhada na universidade, com o atendimento àqueles estudantes que tinham uma insuficiência financeira. Nós passamos a trabalhar com a concepção de assuntos estudantis, até englobando aspectos mais amplos da vida do estudante na universidade, desde o seu acesso, as questões de suas identidades individuais até as questões materiais. E aí focando mesmo na assistência desses estudantes que precisavam de suporte material. E fizemos isso priorizando a questão das políticas afirmativas (Entrevista de R.C.D.P., 04/04/2020).

A UFRB destaca-se por ser uma instituição de maioria negra e com maior taxa de acesso ao nível superior por parte dessa parcela populacional no Brasil nos últimos anos, com 83,4% de estudantes autodeclarados(as) negros(as) e 82% oriundos(as) de famílias com renda total de até um salário mínimo e meio<sup>67</sup> – reflexo da reserva de 50% das matrículas por curso e turno a pessoas oriundos(as) integralmente do ensino médio público, negras, quilombolas, indígenas; a outra metade das vagas permanecem destinadas à ampla concorrência.

A implementação da UFRB no interior do estado da Bahia representou “uma grande possibilidade de inclusão social e promoção do desenvolvimento do interior do Estado e permitiu a contribuição para um posicionamento político sobre a correção das distorções sócio raciais que atingem a região e o país” (FERNANDES; SANTOS, 2018, p. 8). A Universidade é uma autarquia, criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005,

---

<sup>67</sup> “Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB”. IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileira – 2014” (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)/ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES)).

com sede e foro na cidade de Cruz das Almas e unidades instaladas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus<sup>68</sup>.

De acordo com Fernandes e Santos (2019), UFRB criou a primeira Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) do país, com a responsabilidade de trabalhar de forma articulada com as Ações Afirmativas e de Assuntos Estudantis. No caso dos(as) quilombolas, o apoio aos ingressantes tem sido oferecido por coletivos de alunos(as) quilombolas veteranos(as) da instituição, como Coletivo Osório Brito<sup>69</sup> (entre outros), auxiliando-os desde a efetivação da matrícula no sistema até a inscrição no Programa de Permanência Qualificada (PPQ) da universidade. Tal programa que é uma das ações constituintes do conjunto de políticas, tendo o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior. Segundo a professora Elza Soares (pseudônimo), isso tem acontecido de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por esta política, proporcionando à universidade e suas estruturas a possibilidade de colocarem em prática a ação de corresponsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica<sup>70</sup>.

Na Universidade Federal do Recôncavo Baiano, existem dois tipos de processo seletivo para a pós-graduação, o *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e o *lacto sensu* (especialização e residência). De acordo com Ribeiro (2020), a Resolução n° 017/2018

dispõe sobre o sistema de cotas raciais para o acesso e outras políticas de ações afirmativas para a Permanência de estudantes Negras(os), Quilombolas, Indígenas, Pessoas Trans (Transgêneros, Transexuais e Travestis) e Pessoas com Deficiência em todos os cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal de Recôncavo da Bahia [...] serão reservadas, no mínimo 20% das vagas oferecidas pelos Programas de pós-graduação para candidatos autodeclarados Negros. Para os Quilombolas, Indígenas, Pessoas Trans e Pessoas com deficiência, quando aprovados no processo seletivo, será oferecida uma vaga supranumerária para cada categoria (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RECÔNCAVO DA BAHIA, 2018 apud RIBEIRO, 2020, p. 43).

---

<sup>68</sup> Site UFRB. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/images/aceso-a-informacao/PDA-UFRB-2018-2019.pdf>. Acesso em 02/08/20.

<sup>69</sup> Formado por estudantes de comunidade remanescente de quilombo, esse grupo surgiu como forma de fortalecimento, construção de um espaço e troca de conhecimentos entre os(as) estudantes e fortalecimento afetivo, subjetivo, simbólico, material e institucional para a garantia dos quilombolas na UFRB.

<sup>70</sup> Site UFRB. Programa de Permanência Qualificada (PPQ). Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/propaae/programas-e-projetos?id=32>. Acesso 14 jan. 2020.

Figura 7 – Programas de Pós-graduação da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) que possuem ação afirmativa para quilombolas

<p style="text-align: center;"><b>Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL)</b> (Cachoeira)</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mestrado</b> (stricto sensu)           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Sociais: Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento</li> </ul> </li> <li>• <b>Mestrado em Comunicação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mídia e Formatos Narrativos</li> </ul> </li> <li>• <b>Mestrado Profissional</b> (stricto sensu)           <ul style="list-style-type: none"> <li>• História da África, da Diáspora e dos povos Indígenas</li> </ul> </li> <li>• <b>Especialização</b> (lato sensu)           <ul style="list-style-type: none"> <li>• História da África, da Cultura Negra e do negro no Brasil</li> <li>• Teorias e Métodos da História</li> </ul> </li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB)</b> (Cruz das Almas)</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Doutorado</b> (stricto sensu)           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Agrárias</li> <li>• Engenharia Agrícola</li> </ul> </li> <li>• <b>Mestrado</b> (stricto sensu)           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Agrárias</li> <li>• Ciências Animal</li> <li>• Engenharia Agrícola</li> <li>• Microbiologia Agrícola</li> <li>• Recursos Genéticos Vegetais</li> <li>• Solos e Qualidade de Ecossistemas</li> </ul> </li> <li>• <b>Mestrado Profissional</b> (stricto sensu)           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defesa Agropecuária</li> <li>• Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social</li> </ul> </li> <li>• <b>Especialização</b> (lato sensu)           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedade, inovação e Tecnologia Social</li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Centro de Ciências da Saúde (CSS)</b> (Santo Antônio de Jesus)</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Especialização</b> (lato sensu)           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Residência em Nutrição Clínica com ênfase em Pediatria e em Terapia Intensiva</li> </ul> </li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB)</b> (Cruz das Almas)</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mestrado Profissional</b> (stricto sensu)           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação do Campo</li> </ul> </li> <li>• <b>Especialização</b> (lato sensu)           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação e Interdisciplinaridades</li> <li>• Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro</li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CETEC)</b> (Cruz das Almas)</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mestrado Profissional</b> (stricto sensu)           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática (PROFMAT)</li> </ul> </li> </ul>	

Fonte: Site Pró-reitoria de Pós-Graduação/UFRB, 2020.

A reserva de vagas raciais na UFRB permitiu uma mudança significativa no perfil dos ingressantes, na configuração da sua estrutura e outras ações afirmativas, como o Programa de Permanência Qualificada na Pós-Graduação (PPQ-PÓS), lançado em 2020, com vistas à permanência de estudantes negros(as), indígenas, quilombolas, pessoas trans

e pessoas com deficiência em todos os cursos de pós-graduação, respeitando-se a paridade de gênero (RESOLUÇÃO CONAC nº 017/2018). Essas ações vêm consolidando a política de promoção da igualdade racial e inclusão social na universidade.

### 3.5.3.1 Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia)

O Programa foi criado em 2009, tendo sua primeira turma em março de 2010; funciona no Centro de Artes, Humanidades e Letras e tem como objetivo aprofundar a formação qualificada de quadros profissionais egressos de cursos de graduação de universidades brasileiras e estrangeiras, habilitando-os como Mestres(as) em Ciências Sociais aptos(as) a atuarem como pesquisadores(as) e docentes em ensino superior da área.

O EDITAL nº 03/2018<sup>71</sup> (cf. ANEXOS), para ingresso no semestre acadêmico 2019/1, previa:

#### 3. DAS VAGAS

3.1. Ao todo, são oferecidas até 16 (dezesseis) vagas neste processo seletivo, nas seguintes linhas de pesquisa: a) Identidade e Diversidade Cultural; b) Desigualdades Sociais e Políticas de Desenvolvimento Territorial. São inicialmente garantidas 8 (oito) vagas por linha.

O Programa PPGCS/UFRB publicou, em 04 de outubro de 2021, o último edital para seleção de candidatos(as) a aluno(a) regular com ingresso no primeiro semestre de 2022 (cf. ANEXOS).

### 3.5.3.2 Gestores

- **M.F.S.:** Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação (PPGCI/UFRB); cientista político; professor associado da UFRB. Atua no Centro de Artes, Humanidades e Letras em cursos de graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) e Serviço Social, Políticas Sociais e Territórios (POSTERR); possui Graduação e Mestrado em Ciências Sociais pela

---

<sup>71</sup> UFRB. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento. EDITAL nº 03/2018. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/pgcienciassociais/images/processo\\_seletivo/Regulares\\_2019/Edital\\_PPGCS\\_Alunos\\_Regulares\\_2019.1\\_-\\_revisado\\_final.pdf](https://www.ufrb.edu.br/pgcienciassociais/images/processo_seletivo/Regulares_2019/Edital_PPGCS_Alunos_Regulares_2019.1_-_revisado_final.pdf). Acesso em: 13 jun. 2021.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Doutorado, também na área de Ciências Sociais, pelo PPGCS da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É Pós-Doutor pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Política e Sociedade (GEPPS/UFRB);

■ **R.C.D.P.J.:** ex-Pró-Reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - PROPAAE/UFRB (2006-2011) e Pró-Reitora de Graduação na UFRB (2015-2018). É docente no Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT-Santo Amaro), no Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (NEAB-UFRB) e no Mestrado Acadêmico Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (EISU) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC-UFBA/UFRB). Também é tutora do Programa de Educação Tutorial PET-Conexões de Saberes: Acesso, permanência e pós-permanência na UFRB (MEC/SESu), Assessora Especial da Reitoria (UFRB/2012-2015). Ademais, é membra da Comissão Própria de Avaliação (CPA-UFRB – 2012-2015) e do Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas (COPARC/UFRB – 2017- 2019);

■ **Elza Soares** (pseudônimo): Professora do Mestrado em Política Social e Territórios (POSTERR/UFRB) e colaboradora do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (EISU/UFBA). Atuou como pesquisadora da UNESCO e MEC/SECAD na avaliação das Ações Afirmativas no Ensino Superior e como consultora do UNICEF para a implementação da LEI 10.639/03 na região do semiárido brasileiro. É vice-líder do Observatório de Política Social e Serviço Social (OPSS – UFRB) e membra pesquisadora do Programa A Cor da Bahia (UFBA).

### **3.5.4 Universidade Federal da Bahia (UFBA)**

Em 2004, a UFBA implantou, pela primeira vez, o processo seletivo com cotas sociorraciais, com reserva de vagas para candidatos(as) indígenas aldeados(as) e quilombolas na graduação aos(às) alunos(as) que se submeteram regularmente às provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estabelecendo que:

[...] fica garantida 01 (uma) vaga para índios aldeados e 01(uma) vaga para moradores das comunidades remanescentes dos quilombos, 01(uma) vaga para pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) e 01(uma) vaga para Imigrantes/refugiados em situação de vulnerabilidade podendo cada vaga, em caso de não preenchimento, ser redirecionada para outra categoria com melhor classificação<sup>72</sup>.

Por intermédio do Edital n. 003/2019, abriram-se vagas na Pós-Graduação reservadas aos(às) candidatos(as) índios(as) aldeados(as), moradores(as) das comunidades remanescentes dos quilombo, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) e refugiados(as), de acordo com a qual:

- A condição de quilombola e a de aldeado será comprovada, respectivamente, mediante certificado da Fundação Cultural Palmares e da FUNAI. As comunidades remanescentes de quilombos são apenas aquelas certificadas pela Fundação Cultural Palmares nos termos do Decreto 4887/03. O candidato deverá ainda comprovar seu endereço mediante documento fornecido pela Associação dos quilombos remanescentes.
- A condição de índio aldeado deverá ser comprovada mediante apresentação de Declaração da FUNAI e de documento fornecido pelo Cacique da Aldeia.
- A condição de pessoas TRANS (transexuais, transgêneros e travestis) deverá ser comprovada por intermédio de documento de auto declaração disponível na página da universidade.
- Os candidatos imigrantes ou refugiados em situação de vulnerabilidade terão sua situação comprovada mediante visto humanitário permanente ou temporário, emitido pelo Conselho Nacional de Imigração.

Também o Programa de Pesquisa e Formação sobre Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia – A Cor da Bahia, fundado em 1993, tem fomentado vários projetos que visam garantir oportunidades de formação acadêmica a alunos(as) negros(as), quilombolas e indígenas, mas somente em 11 de janeiro de 2017 o Conselho Universitário da UFBA aprovou as normas aplicáveis aos processos seletivos da pós-graduação *stricto sensu* na universidade, sendo disciplinados pela RESOLUÇÃO nº 01/2017, que institui normas para procedimentos, editais e reservas de vagas:

#### DOS EDITAIS

**Art. 1º** Os editais dos Processos Seletivos para ingresso de novos estudantes nos Programas e Cursos de Pós-Graduação **stricto sensu** da UFBA deverão estabelecer, no mínimo:

- [...] a) para candidato selecionado na modalidade de reserva de vagas para indígena é preciso que seja apresentada cópia do registro administrativo de nascimento e óbito de índios (RANI) ou declaração de pertencimento emitida pelo grupo indígena, reconhecido pela FUNAI, assinada por liderança local;
- b) para candidato selecionado na modalidade de reserva de vagas para Quilombola é preciso que seja apresentada declaração de pertencimento

<sup>72</sup> Disponível em: [file:///C:/Users/Andreia/Downloads/lista\\_cursos\\_aldeadoquilombola2022.pdf](file:///C:/Users/Andreia/Downloads/lista_cursos_aldeadoquilombola2022.pdf). Acesso em: 11 fev. 2022.

assinada por liderança local ou documento da Fundação Palmares reconhecendo a comunidade como remanescente de quilombo; e

c) para candidato selecionado na modalidade de reserva de vagas para Pessoas com Deficiência é preciso que seja apresentado laudo médico, atestando a condição característica desta modalidade e devidamente ratificado pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPE), ligado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE).

**DA RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS (PRETOS e PARDOS), INDÍGENAS, QUILOMBOLAS, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PESSOAS TRANS (TRANSEXUAIS, TRANSGÊNEROS e TRAVESTIS)**

**Art. 13.** O acesso do estudante à Pós-graduação dar-se-á por meio de quatro modalidades de vagas, a saber:

I - vagas de Ampla Concorrência: aquelas que não estão submetidas a nenhuma modalidade de reserva de vagas;

II - vagas reservadas para candidatos autodeclarados Negros (pretos e pardos), optantes por esta modalidade;

III - vagas reservadas para candidatos autodeclarados indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), optantes por esta modalidade; e

IV - vagas para estrangeiros, legislada por resolução própria, emitida pelo Conselho Acadêmico de Ensino.

§ 1º. Do total de vagas ofertadas, serão asseguradas, no mínimo, 30% para autodeclarados negros (pretos e pardos), optantes.

I - o Programa deverá disponibilizar, no formulário de inscrição, campo específico (modelo anexo) para a autodeclaração, conforme estabelecido pela Fundação Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

II - a autodeclaração se fará no ato da inscrição do processo seletivo, em campo específico no formulário (modelo anexo);

A estrutura administrativa da UFBA, em relação à Política de Ação Afirmativa, está em fase de reordenamento da estrutura organizacional, sendo dividida em Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE). A PROAE subdivide-se em: **Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED)** – que se divide, por sua vez, em Núcleo de Gênero e Diversidade; Núcleo de Raça e Etnia; Núcleo de Projetos para a Permanência e Pós Permanência; Núcleo de Esporte e Lazer – e **Coordenação de Programas de Assistência ao(a) Estudante (CPAE)**, da qual fazem parte os Núcleos de Apoio ao(a) Estudante; Núcleo de Apoio à Inclusão do(a) Aluno(a) com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE); Núcleo de Atenção à Saúde Integral do(a) Estudante (NASIE); Eixo de Organização e Aperfeiçoamento de Processos e Instrumentos de Seleção e de Acompanhamento Discente.

De acordo com o regimento interno da UFBA de 2013, cabe à PROAE: “[...] as funções de apoiar e assistir o corpo discente em suas necessidades, bem como planejar, fomentar, dirigir, coordenar, supervisionar, avaliar e controlar os programas e projetos de ações afirmativas e de assistência estudantil” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA [2018?]). A UFBA, ao atender a indução expressa pela Portaria Normativa nº 013/2016 do Ministério da Educação e Cultura, sobre a universalização da reserva de vagas para candidatos(as) aprovados(as) em processos seletivos de acesso à pós-graduação, reafirma a manutenção da política de reserva de vagas para pessoas negras (pretas e pardas), quilombolas, indígenas, trans e pessoas com deficiência.

#### 3.5.4.1 O Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA)

O programa foi criado em 2007 e oferece cursos nos níveis de Mestrado acadêmico e Doutorado, dividindo-se em sete linhas de pesquisa: Etnologia e os Povos Originários das Américas; Etnicidade, Raça e a Diáspora Africana; Religião, Corpo e Saúde; Coletivos, Conflitos e Espaços Urbanos; Patrimônio, Imagens e Memória; Globalização, Poder e Ética; Gênero, Sexualidades e Estudos *Queer*.

O PPGA conta com bolsas de estudos cedidas através das cotas do Programa DS - CAPES e também da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). A distribuição de bolsas é feita por comissão própria, segundo critérios definidos pelo regimento do curso.

#### 3.5.4.2. O Programa de Pós-Graduação em Direito – “Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais” da Faculdade de Direito da UFBA



As atividades extensionistas foram construídas através da ação do **Grupo de Pesquisa e do Núcleo de Defesa de Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (NDCT)**; realizava a Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS/UFBA) “História do direito, direito ambiental e povos e comunidades tradicionais” com visitas de campo e grupo de estudo com reuniões semanais, oferecida desde 2011.2, mas não será oferecida nos semestres 2019.1, 2019.2, 2020.1 e 2020.2 devido aos cortes do Governo Federal. O **NDCT** aprovou a Especialização em “Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais”, oferecida pela UFBA com apoio da CAPES/UAB com finalização prevista para 2018.2, com acesso gratuito, utilizando técnica de EAD e atividades presenciais nos polos UAB de Salvador, Itaberaba, Seabra, Teixeira de Freitas e Vitória da Conquista.

**A Especialização “Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais” tem carga horária de 450 horas, 14 disciplinas e execução em 18 meses, será gratuita.** A Especialização foi aprovada por todas as



instâncias da UFBA (Programa de Pós-Graduação em Direito, Congregação da Faculdade de Direito e CAPEX) insere-se na proposta Universidade Aberta do Brasil/UFBA (CAPES/UAB), sendo organizada para SEAD/UFBA - Superintendência de Ensino a Distância. A pós-graduação conta ainda com professores (as) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e tutores para cada polo de Ensino.

**De 06 a 22 fevereiro/2017 sairá edital** para seleção dos alunos (as) e as **aulas começarão em maio deste ano**. Por favor conferir oportunamente em editais da SEAD (<https://sead.ufba.br/editais>).

A Especialização será implantada em três polos com cinquenta alunos (as) cada: Região Metropolitana de Salvador (São Francisco do Conde), Sul da Bahia (Itabuna) e Nordeste (Paulo Afonso) e tem como objetivos: 1 – ampliar e fortalecer as atividades de estudos, pesquisas e formação especializada das lideranças dos povos e comunidades tradicionais (povos indígenas, quilombolas, pescadores e marisqueiras, ciganos, ribeirinhos, caatingueiros, povo de santo, vazanteiros etc.); 2 – qualificar em nível de pós-graduação buscando formação humana na Administração Pública, dos servidores/agentes públicos e membros de povos e comunidades tradicionais na relação com as políticas para povos e comunidades tradicionais, possibilitando a consolidação de uma cultura política fundamentada na diversidade étnica e multicultural; 3 – Articular-se, nacional e internacionalmente, com núcleos de estudos e pesquisas especializados, notadamente com as instituições de ensino superior para intercâmbio e produção conjunta de conhecimento específico de defesa de grupos vulneráveis; 4 – Formar rede de defesa do direito dos povos e comunidades tradicionais<sup>73</sup>.

Foto 2 – Certificação da primeira turma de especialistas do **Curso de Especialização Lato Sensu em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais** – 22/10/2019



Fonte: SEAD-UFBA.29/10/2019<sup>74</sup>.

Chamamos à atenção, na foto acima, a presença de muitos quilombolas entre as pessoas certificadas pelo curso.

### 3.5.4.3. Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura

<sup>73</sup> SEAD/UFBA. Editais. Disponível em: <https://sead.ufba.br/editais>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>74</sup> SEAD - Superintendência de Educação a Distância – UFBA. Foto Bruno Alexandria (instagram @brunoalexandria). Disponível em: <https://sead.ufba.br/certificacao-do-curso-de-especializacao-em-estado-e-direito-dos-povos-e-comunidades-tradicionais>. Acesso em: 05 out. 2022.

Programa do qual faz parte nosso interlocutor Jeferson do Socorro e cujo Edital 03/2021 (retificação) – Seleção 2021.1 (cf. ANEXOS) estabelece as normas do processo seletivo para o preenchimento das vagas dos cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos para quilombolas da seguinte forma:



### **Edital 03/2021 - Seleção 2021.1 - Mestrado Acadêmico e Doutorado**

Este Edital 03/2021 foi aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura em reunião realizada no dia 05 de março de 2021.

#### **1 DAS VAGAS**

1.1 Serão oferecidas 73 vagas pelo Programa de Literatura e Cultura, conforme segue:

1.1.1 **MESTRADO** – 47 vagas para as seguintes linhas:

- a. Crítica e Processos de Criação em Diversas Linguagens – 10 vagas
- b. Documentos da Memória Cultural – 18 vagas
- c. Estudos de Teorias e Representações Literárias e Culturais – 11 vagas
- d. Estudos de Tradução Cultural e Intersemiótica – 8 vagas

1.1.2 **DOUTORADO** – 26 vagas para as seguintes linhas:

- a. Crítica e Processos de Criação em Diversas Linguagens – 3 vagas
- b. Documentos da Memória Cultural – 8 vagas
- c. Estudos de Teorias e Representações Literárias e Culturais – 11 vagas
- d. Estudos de Tradução Cultural e Intersemiótica – 4 vagas

1.2 **Do total de vagas oferecidas, serão reservadas 30% para pessoas negras – pretas e pardas** – em atendimento à legislação que trata de **Políticas de Ações Afirmativas (Lei 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012, pela Resolução N° 01/2017 do CAE/UFBA e pela Portaria Normativa 04, de 04/2018 do MPDG)**, pelas quais o(a) candidato(a) poderá optar no Formulário de Opção para Vagas Reservadas (Anexo C e E deste Edital).

1.2.1 Os(As) candidatos(as) negros(as) – pretos(as) e pardos(as) – classificados(as) dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados(as) para efeito do preenchimento das vagas reservadas, mesmo que optantes desta modalidade.

Em caso de desistência de candidato(a) negro(a), – pretos(as) e pardos(as) – optante selecionado(a), a vaga será preenchida pelo(a) candidato(a) negro(a), pretos(as) e pardos(as) – posteriormente classificado(a), também optante desta modalidade.

1.2.2 Na hipótese de não haver candidato(a) negro(a) – pretos e pardos – optante desta modalidade de reserva de vagas aprovado(a) em número suficiente para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência, sendo preenchidas pelos(as) demais candidatos(as) aprovados(as), observada a ordem de classificação.

1.2.3 **Os candidatos que optarem por concorrer às vagas reservadas às pessoas negras, ainda que tenham obtido nota suficiente para aprovação na ampla concorrência e satisfizerem as condições de habilitação estabelecidas neste edital, deverão se submeter ao processo de heteroidentificação.**

1.2.4 O processo de heteroidentificação acontecerá de acordo com o indicado no Anexo H deste edital, conforme previsão do calendário da seleção.

1.3 Além do número de vagas ofertadas pelo PPGLitCult, serão admitidos(as) até 04 (quatro) estudantes – Vagas Supranumerárias –, para cada nível (Mestrado e Doutorado), sendo 01 (uma) vaga para cada uma das categorias de identificação, a saber: Indígena, Quilombola, Pessoa com Deficiência e Pessoa Trans (Transexuais, Transgêneros e Travestis), desde que se autodeclararem e confirmarem sua condição de optante no Formulário de Opção para Vagas Reservadas e Supranumerárias (Anexos D e E deste edital), referente a esta modalidade de reserva de vagas.

1.3.1 As Vagas Supranumerárias não dependem de aprovação ou apreciação do Conselho Acadêmico de Ensino quando da demanda de vagas, ou seja, será disponibilizada uma vaga para cada categoria de identificação sempre que houver um(a) candidato(a) aprovado(a) nas condições transcritas no item 1.3;

1.3.2 Na hipótese de haver mais de um(a) candidato(a) aprovado(a) por categoria, ocupará a vaga aquele(a) que obtiver a maior nota da questão geral da prova escrita, no processo de seleção;

1.3.3 Na hipótese de não ocupação de Vaga Supranumerária em qualquer uma das categorias de identificação, o Programa apenas poderá ocupá-la com o(a) candidato(a) aprovado(a) em outra categoria desta modalidade (Indígena, Quilombola, Pessoa com Deficiência e Pessoa Trans). Essas vagas não podem ser transferidas para a modalidade de ampla concorrência, conforme Resolução CAE 01/2017 [...] (PPGLit Cult/UFBA<sup>75</sup>.23/03/21).

Outra proposta bastante promissora na UFBA, mas que não faz parte do nosso estudo, é o PPGEISU, que lançou, no dia 05 de maio de 2021, um edital de seleção de novos(as) ingressantes no curso de Mestrado Acadêmico, com a oferta de 50% de vagas em ações afirmativas, destinadas a candidatos(as) autodeclarados(as) negros(as) (pretos(as) e pardos(as)), e **sobrevagas para indígenas, quilombolas, ciganos(as), pessoas com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis)**. Assim, pela primeira vez, os ciganos(as) foram contemplados em vagas supranumerárias, ficando assim distribuídas:

Serão oferecidas 15 (quinze) vagas, distribuídas da seguinte forma: 07 (sete) vagas para ampla concorrência, 07 (sete) vagas para candidatos autodeclarados negros (as), pretos (as) e pardos (as) e 1 (uma) vaga para estrangeiros, acrescidas de até 05 (cinco) vagas supranumerárias para estudantes, sendo uma vaga para cada uma das categorias de identificação: Indígena, Quilombola, Cigano (a), pessoa com deficiência e pessoa trans (transexuais, transgêneros e travestis), desde que tenham se autodeclarado e confirmada sua condição de optante no campo específico dessa modalidade de reserva de vagas, no formulário de inscrição (PPGEISU/UFBA, 2021<sup>76</sup>).

<sup>75</sup> Site PPGLit Cult/UFBA. Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura - Instituto de Letras. Disponível em: <file:///D:/Anexos/UFBA/Programa%20de%20P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Literatura%20e%20Cultura%20UFBA%20edita%2003%202021%20selecao%20definitiva%20-20saite.pdf>. Acesso em 16 dez 2021.

<sup>76</sup> PROGRAMA de Pós-Graduação EISU da UFBA abre seleção com oferta de 15 vagas e sobrevagas para Povos Ciganos, Indígenas, Quilombolas, Pessoas Trans e com deficiência. Site PPGEISU/UFBA, mai. 2021. Disponível: <https://ihac.ufba.br/pt/30211/>. Acesso em: 21 mai. 2021.

Na UFBA, há coletivos criados com base em interesses variados e que agregam transversalmente docentes, discentes e técnicos(as) como o Coletivo Luiza Bairros<sup>77</sup>, fundado em 2016, o Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UFBA (Nenu)<sup>78</sup>, criado em 2003, e o Coletivo dos Estudantes Quilombolas da UFBA (COQUI), que auxiliam a permanência dos estudantes e realizam discussões temáticas importantes acerca do cotidiano dos(as) alunos(as), assim como também os(as) auxiliam na inserção nos processos de seleção de programas estudantis internos da universidade, como a moradia e as bolsas estudantis.

#### 3.5.4.4 Gestores

■ **J.C.S.R.:** Diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi Coordenador da Especialização em "Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais" (CAPES/UAB) e coordena o Grupo de Pesquisa "Historicidade do Estado, Direito e Direitos Humanos: interações sociedade, comunidades e meio ambiente", da Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professor e vice-coordenador do DINTER (Doutorado Interinstitucional) junto à Universidade Federal de Sergipe (UFS), Faculdade Pio X, Faculdade FANESE e UNIRIOS. Recebeu o Prêmio Destaque no 3º Prêmio Esdras de Ensino Jurídico na proposta "História do Direito, Meio Ambiente e Povos e Comunidades Tradicionais" (2020). Além disso, tem pós-doc na área de Antropologia e dialoga com as Comunidades Tradicionais desde 2003, quando pertenceu à área ambiental do governo federal e de águas no governo do Estado da Bahia;

■ **I.S.C. –** ex-coordenadora de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED/UFBA); professora da Faculdade de Educação e pesquisadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM/UFBA) e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (NuCuS/UFBA).

---

<sup>77</sup> “Seu manifesto de fundação, de 2016, propõe reunir docentes, discentes e servidores técnico-administrativos da universidade em ações denominadas “aprofundamento das políticas de ações afirmativas”, ampliando o debate na docência e na pós-graduação [...] se organiza em duas frentes principais: fiscalização e acompanhamento das ações afirmativas e das ações de combate ao racismo” (GUIMARÃES; RIOS, SOTERO, 2020, p. 317-318).

<sup>78</sup>

Em relação ao Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais, buscamos a maior representatividade possível, tendo em vista o número e o gênero dos(as) participantes, abordando assim pessoas egressas de variadas turmas:

- I *Segunda turma* (2015-2017): Amilton Gonzaga, Sirlene Barbosa, Passold, Raimundo Magno Nascimento e Rogério Coelho;
- II *Terceira turma* (2016-2018): John Kleber Santiago, Lourivaldo Souza, Maria das Dores Almeida e Valdir Fernandes da Cunha;
- III *Quarta turma* (2017-2019): Ana Claudia Matos, Elionice Sacramento e Valéria Pôrto dos Santos.

Durante nossa coleta dos dados, verificamos algumas coincidências, como no caso dos(as) interlocutores(as) que fazem ou fizeram tanto o curso de Especialização na UFBA como também em alguma pós-graduação na UFRB, situação, por exemplo, de Darci Cainana, Naiane Pinto e Girlandio Bonfim; ou ainda daqueles que estiveram na Universidade Federal de Goiás e depois foram para a Universidade de Brasília, ou vice-versa, caso de Elizeth Alves, Madalena Sacramento e Vercilene Dias – esta última oriunda da UFG e atualmente no Doutorado em Direito na UnB. Há ainda duas interlocutoras que participaram do mesmo projeto (Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia) em anos diferentes: Gardênia Ayres e Elionice Sacramento, ambas alunas da UFBA – a primeira atualmente no Doutorado em Antropologia e a segunda fez Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais na mesma instituição.

Tendo em vista os relatos de nossos(as) interlocutores(as), temos um painel culturalmente diverso e plural de sujeitos, territórios, processos educacionais e lutas sociais e políticas de movimentos sociais de pertença: Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais, Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará (MALUNGU), Movimento das Mulheres Ribeirinhas do Macapá etc.; de pertencimento religioso: evangélicos(as), pessoas de matriz africana, católicos(as), pentecostais etc.; com temas de pesquisa variados: sustentabilidade, gestão territorial, organização do trabalho, demografia, formas de acesso às comunidades, habitação, abastecimento d'água, educação, saúde, etc.).

Como visto, neste capítulo, procuramos nos centrar na análise dos editais e suas respectivas instituições. No próximo capítulo, discutiremos mais a fundo as questões referentes aos quilombos.

## 4 OS QUILOMBOS

Com efeito, nem tudo que os negros viveram como história deixou vestígios; e nos lugares onde foram produzidos, nem todos esses vestígios foram preservados. Como escrever essa história? Com base em fragmentos, mobilizados para dar conta de uma experiência em si mesma fragmentada, a de um povo em pontilhado, lutando para se definir não como um compósito disparatado, mas como uma comunidade cujas manchas de sangue são visíveis por toda a superfície da modernidade (MBEMBE, 2019, p. 63).

Conforme vimos no terceiro capítulo, os quilombos surgem no contexto de escravização e, mesmo após a Abolição – por não terem sido contemplados com políticas públicas estatais –, esses modos de resistência continuam e se fortalecem. Essas ações fizeram com que esses grupos estivessem à margem das políticas estatais e os levou a resistir e sobreviver, de forma autônoma, em quilombos, grupos religiosos, favelas, entre outras formas de “agregação” negra ao longo dos séculos, exercendo sua alteridade<sup>79</sup> perante uma sociedade que lhe impunha uma ordem discriminatória, miscigenadora e homogeneizante.

Em recente publicação sobre a “ Resistência Afro na América Latina”, Pinho e Rocha (2022) afiançam que a presença de povos, culturas e tradições de origem africana na América Latina vem resistindo, há mais de três séculos, ao extermínio, a conflitos modernos e coloniais, ao racismo estrutural, à violência de Estado, à ideologia da miscigenação, às políticas de invisibilidade, ao epistemídeo e à perseguição religiosa ou de cunho moral; além de que “essa resistência só foi possível graças às inúmeras modalidades e estratégias vernáculas ou eruditas, comunitárias, nos quilombos e palenques, nas periferias urbanas e nas universidades” (PINHO; ROCHA, 2022, Apresentação).

No que tange às demandas por reparação de comunidades negras no Brasil na luta por reconhecimento cultural e jurídico-político, Brandão (2020) afirma que:

[...] a constituição de um patrimônio afro-brasileiro nos anos 1980, por meio do tombamento da Serra da Barriga - considerada o local do Quilombo dos Palmares, no século XVII, teve importante papel ao incorporar a dimensão cultural e jurídico-política do reconhecimento, influenciando na dimensão de reparação que a categoria “quilombo” ganhou na Constituição Federal de 1988 (BRANDÃO, 2020, p. 1).

---

<sup>79</sup> Situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção ou, diferença (FERREIRA, 1986).

Para a autora (BRANDÃO, 2020, p.1), foi “a partir do ordenamento jurídico constitucional, com a criação da categoria ‘comunidade remanescente de quilombo’ e a ampliação dos instrumentos utilizados para identificação e reconhecimento de patrimônios culturais pelo Estado”. Além disso, Brandão destaca que:

as políticas e narrativas patrimoniais puderam reconhecer mais do que o desrespeito histórico da escravidão e a posição subalterna dos afrodescendentes na sociedade brasileira. Estas também permitiram o reconhecimento de formas de organização social e cultural específicas que, nesse caso, geram a designação particular quilombola (BRANDÃO, 2020, p. 1).

Assim, ao longo dos anos, de acordo com Arruti (2008), as comunidades quilombolas vêm sendo adjetivadas como rurais ou “urbanas”, contemporâneas ou históricas.

#### 4.1. CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E ETNOGRÁFICAS

Segundo Alex Ratts (2007), os estudos sobre quilombos só começaram a despontar na intelectualidade brasileira a partir da década 1970. No que se refere ao tema em foco na presente tese, isto é, a relação entre quilombos e educação, o autor aponta que tal temática surge sem abordar efetivamente a educação de seus/suas membros(as).

Ao longo da história brasileira, algumas acepções do termo *quilombo* se constituíram, tais como as definições do Conselho Ultramarino de 1740<sup>80</sup>, de Parreira (1990)<sup>81</sup>, de Flávio Gomes (1993), de Nei Lopes (2003)<sup>82</sup> e de Clóvis Moura (2004)<sup>83</sup>, que o definem em torno de aspectos e documentos históricos, como nos artigos: “Histórias de Quilombolas – mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro – século XIX”, de Flávio Gomes (2015), e “Memória, Cidadania e Direitos de Comunidades Remanescentes”, de Yabeta e Gomes (2013).

---

<sup>80</sup> O Conselho Ultramarino denominou **quilombo** como “toda habitação de negros fugidos durante o período colonial, que passem de cinco pessoas, em área parte despovoada, e ainda que não tivessem ranchos levantados e nem se achassem pilões neles” (FERNANDES, 2015, p. 422).

<sup>81</sup> De acordo com Parreira (1990, p. 153), nos séculos XV até XVIII, o vocábulo *kilombo* teve uma dupla conotação: - uma toponímica e outra, ideológica. Assim, eram também designados os arraiais militares mais ou menos permanentes e, também, as feiras e mercados de Kasanji, de Mpungoa\_Ndongo, da Matamba e do Kongo (PARREIRA, 1990, p. 153).

<sup>82</sup> Nei Lopes apresenta a acepção do quimbundo, em que *kilombo* significa: acampamento; arraial; povoação; povoado; capital; união; exército. (LOPES, 2003, p. 186).

<sup>83</sup> Segundo ele, o termo **quilombo** vem da tradução da palavra *kilombo*, de origem bantu, que significa arraial ou acampamento (MOURA, 2004, p. 335).

Para Marques (2009), em função dos diversos processos pelos quais foram se constituindo como grupo com peculiaridades regionais e históricas, os estudos sobre quilombos podem ser agrupados em três correntes: a *político-marxista*; a *tecnicista*; a *ressemantização* (MARQUES, 2009, p. 345).

Alguns(mas) pesquisadores(as)<sup>84</sup> asseguram que a semântica da palavra quilombo carrega consigo a força da resistência e da cultura afro-brasileira e que o seu conceito vai muito além dos antigos grupos descendentes de pessoas escravizadas fugidas ao longo dos períodos colonial e imperial.

No que se refere a essa questão, Ilka Leite (2000) e Arruti (2010) apresentam contribuições fundamentais para se entender a gênese desse “sujeito histórico remanescente”. Segundo Arruti (2010), duas perspectivas devem ser observadas na busca pela efetivação dos direitos quilombolas: a primeira baseada no reconhecimento da exclusão sistemática sofrida por essas comunidades; a segunda dando-se pelo reconhecimento das especificidades destes grupos e pela implementação de políticas singulares que consigam lidar com suas particularidades.

De acordo com Ilka Leite (2000), tratar do tema pressupõe não só incidir sobre uma luta política, mas também sobre uma reflexão científica em processo de construção (LEITE, 2000). Tanto Leite (2000) quanto Arruti (2010) ampliam a definição de *comunidade quilombola*, a partir de sua história, cultura, memória social e identidade cultural de sua população.

Segundo Almeida (2002), a identidade quilombola está vinculada à relação desses grupos com o território, numa relação direta com a ancestralidade, a cultura e as tradições, e o uso comum da terra, tendo a unidade familiar como elemento essencial de afirmação étnica e política.

Já para o antropólogo Alfredo Wagner de Almeida (2006), o termo quilombo faz menção às comunidades rurais e aos grupos urbanos que se autodefinem como comunidades negras. Alguns solicitam o registro de seu espaço como “território negro”, reconhecem-se como “Mocambos”, “Terra de Pretos”, “Comunidades Negras Rurais”, “Comunidades Rurais Tradicionais” e “Terras de Santo”, por exemplo – o que exprime a sua diversidade.

Mundinha Araújo<sup>85</sup>, em Entrevista a Alberti e Pereira (2007), reafirma a concepção de Wagner:

---

<sup>84</sup> Clóvis Moura (2004), Nei Lopes (2003), Parreira (1990).

<sup>85</sup> Maria Raimunda Araújo (Mundinha) é uma mulher negra ícone da luta do povo negro, uma das referências locais e nacionais. Foi uma das fundadoras do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN) (1979) e criadora do Bloco-Afro AKOMABU (1984).



**“Terra de preto”** foi atribuído, assim como se atribuiu “quilombo”. Eles quando muito, falavam em comunidade, acho que pelo trabalho das Comunidades Eclesiais de Base. Em todo lugar teve esses padres trabalhando. E eles denominavam tudo de comunidades [...] Nessa época só se falava em comunidade. E quando era caso só de preto, comunidade negra. Agora, as **terras de preto, o Alfredo Wagner é que já vai chamar. Dentro dessa estrutura agrária, ele diz, tem terras de índio, terras de preto, terras de santo....já foi uma classificação atribuída pelo antropólogo.** Terra de santo pode ser até terra de preto (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 245-246 – grifo nosso).

Dentro dessa perspectiva, muitos pesquisadores consideram o processo de ocupação e manutenção da comunidade étnica, através do conceito de terras de preto, como símbolo de resistência às formas de exclusão e invisibilidade do negro em meio ao ambiente rural.

#### 4.1.1 O tema quilombo nas pesquisas acadêmicas

A análise de teses, dissertações e artigos recentemente mapeados por agências públicas brasileiras nas mais importantes bases de dados do país (CNPq, CAPES, Scielo, ANPED) revela-nos que os trabalhos acadêmicos até hoje produzidos sobre a categoria quilombo têm apresentado, como marco analítico principal, abordagens (históricas e jurídicas); concepções sobre o termo (semântica etc.) e relativas à identidade (coletiva e representatividade), à saúde e à educação (sobretudo quanto ao âmbito escolar).

Conforme demonstra farto levantamento realizado por Matos e Eugênio (2018), com os descritores *quilombo* e *comunidade quilombola*, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), “as instituições com maior número de pesquisas sobre a temática são Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade de São Paulo”. De acordo os autores, “a maior parte foi realizada em programas de pós-graduação na área de Educação, destacando-se os seguintes temas de pesquisa: políticas públicas, identidade e práticas pedagógicas” (MATOS e EUGÊNIO, 2018, p. 142). Segundo eles, “a Educação tem se constituído como campo favorável à realização de pesquisas que procuram conhecer e desvelar diferentes elementos presentes na história e no cotidiano das comunidades quilombolas” (MATOS e EUGÊNIO, 2018, p. 142).

Para além disso, no conjunto teórico sobre o tema *quilombo*, surgem estudos interessantes, como na Geografia: Alex Ratts, com “Pontos negros na Terra da Luz: mapeamentos de comunidades negras rurais quilombolas no Ceará” (2005), e Maria de Lourdes Carril, com “Quilombo, Território e Geografia” (2006). Esta última mostra como

a “identificação e a representação do quilombo torna-se base para a sobrevivência física e cultural, significando também a tentativa de re-enraizamento social e espacial ou de criação de uma nova territorialidade” (CARRIL, 2006, p. 156).

Já em Políticas Públicas, temos o estudo de Filgueiras (2016), em torno de determinantes sociais de saúde e políticas públicas para crianças ribeirinhas e quilombolas da Amazônia, e indagações de pesquisa como em Carvalho e Silva (2014), que utilizaram a abordagem etnográfica e seus instrumentos para analisar as percepções simbólicas e sociais dos quilombolas na oferta de alimentos agrícolas ao Programa Nacional de Alimentação Escolar para a promoção de segurança alimentar e nutricional no Quilombo de Tijuaçu<sup>86</sup>; por fim, há ainda o estudo de Alline Brauer (2017) sobre “Avaliação Socioeconômica, Demográfica, Parasitológica e Hematológica de Comunidades Quilombolas”, ratificando a relevância da apropriação do tema por diferentes áreas do conhecimento.

É importante dizer que, na literatura brasileira, também há o avanço de estudos sobre territorialidades específicas que vêm demonstrando como o território tem sido observado em seu caráter funcional ou operacional, ou seja, “ele passa a ser um conceito prático, especialmente pela sua aplicabilidade nas políticas públicas, voltado para o planejamento e ordenamento do território” (SILVA, 2015, p. 53). São pesquisas quase sempre ancoradas nas experiências da realidade nos territórios, como as de Aline Silva (2010), a respeito do “Discurso sobre o **Etnodesenvolvimento** quilombola no Governo Lula” – disposição teórica também demonstrada em outras pesquisas, como: “Sutilezas entre Ciência, Política e Vida Prática: alfabetização de adultos em uma comunidade remanescente quilomba”, de Carlos Grokorriski (2012); ou “A Comunidade Quilombola Kalunga do Engenho II: Cultura, Produção de Alimentos e Ecologia de Saberes”, de Daniella Ungarelli (2009).

Para Oliveira (1982):

[...] falar de quilombos não é aceitar ou somente expor termos e significados simplistas que, por muitas vezes, permeiam a academia. Não é tecer considerações descompromissadas com a realidade desse grupo social. Falar de quilombos é evidenciar, dentre outros sentidos, a trajetória de vida de determinados grupos sociais no Brasil que, por conta de contextos históricos e econômicos, foram forçados a resistir contra a obstinação política e econômica das classes dominantes especialmente ao longo dos séculos XVII a XIX (OLIVEIRA, 1982, p. 4).

---

<sup>86</sup> Disponível em: [https://scielosp.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-32832014000300521&lng=pt&nrm=iso](https://scielosp.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832014000300521&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 jun. 2019

Os debates sobre a importância dos povos quilombolas para o desenvolvimento sustentável também são recentes, em especial, quando se trata das experiências dos povos que vivem em áreas rurais da Amazônia brasileira. No final do século XX, houve um aumento significativo das discussões acerca dessa temática, o que tem contribuído com estudos sobre povos quilombolas da Amazônia Legal ao discutir a ideia de quilombo, por exemplo, ligada não apenas à organização de escravizados e sua luta contra a escravidão, propondo uma ressignificação desse termo, conforme Almeida (2011), Azevedo e Castro (1998), que analisaram as diferentes estratégias de organização política das comunidades quilombolas na Amazônia, dentre elas: a formação de associações, instituições legalmente reconhecidas para interpretar e administrar os interesses do grupo. Também Amaral (2010) traz contribuições quanto às práticas cotidianas e às organizações relacionadas à ocupação do espaço e ao uso do território pelas “comunidades remanescentes de quilombo” e suas influências na dinâmica socioambiental dessas regiões.

Conceitos como *práticas produtivas*, *sustentabilidade*, *etnobotânica*, *etnodesenvolvimento* e *gestão em saúde coletiva* ganham destaque, em obras como “Pandemia e Território” (ALMEIDA; MARIN; MELO, 2020), que desvende o impacto da COVID nas comunidades tradicionais, inclusive quilombolas. Sua importância deve-se ao fato de que os povos e comunidades tradicionais estão entre os mais vulneráveis diante dos impactos da COVID-19. Mas, ainda assim, algumas lacunas se fazem presentes, quanto, por exemplo, a pesquisas sobre o acesso e as perspectivas acadêmicas de quilombolas no Ensino Superior brasileiro.

Tal aspecto vem sendo diretamente relacionado à execução de políticas públicas de Ação Afirmativa, bem como a cursos específicos criados para esse público, como o curso de especialização “Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais<sup>87</sup>”, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia, inserido na proposta de Universidade Aberta do Brasil/UFBA (CAPES/UAB) e organizada pela Superintendência de Ensino a Distância.

#### 4.2 O QUILOMBO COMO EXPERIÊNCIA COLETIVA E DE PERTENCIMENTO

A partir da década de 1970, com o chamado “fervilhar dos anos 70” (SANTOS, 2000, p. 64), a temática dos quilombos ganhou relevância dentre as lutas negras no Brasil

---

<sup>87</sup> Povos indígenas, quilombolas, pescadores(as), marisqueiras, ciganos(as) etc.

– pode-se citar como exemplos os estudos teóricos de Beatriz Nascimento (1985), Lélia Gonzales (1961) e Abdias Nascimento (1980).

Para Beatriz Nascimento (1985)<sup>88</sup>, o quilombo “é um local onde a liberdade era praticada, onde os laços étnicos e ancestrais eram revigorados”, ou seja, o quilombo seriam os próprios indivíduos ao se incorporarem à sociedade (NASCIMENTO, 1985, p. 17).

De acordo com Abdias Nascimento (1980), os quilombos resultariam da exigência vital dos/das africanos/as escravizados/as, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga ao cativeiro e da organização de uma sociedade livre. Ao abordar a consciência negra e desenvolver uma abordagem epistemológica inovadora – com o termo *Quilombismo*, um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira, em que se discute as distorções, as diversas estratégias e os expedientes dos quais ela se utiliza contra a significativa dimensão da antiguidade da memória afro-brasileira –, Abdias o faz a partir da consciência e do sentimento. Para o autor:

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, o que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo (NASCIMENTO, 1980, apud IPEAFRO, 2020 – Trechos da Introdução ao Quilombismo<sup>89</sup>).

Tal conceito científico histórico-social, segundo Abdias de Nascimento (1980), propõe esse legado como referência básica de uma proposta de mobilização política da população afrodescendente nas Américas, com base na sua própria experiência histórica e cultural. Ele também articula uma proposta afro-brasileira para o Estado nacional contemporâneo, um Brasil multiétnico e pluricultural (IPEAFRO, 2020).<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> De acordo com Beatriz Nascimento, a primeira referência ao termo surge em um documento oficial português datado de 1559, mas somente em 2 de dezembro de 1740 as autoridades portuguesas o definem, após as guerras do Nordeste no século XVII, frente ao recrudescimento dos núcleos de população negra livres do domínio colonial. Assim, o quilombo é “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (NASCIMENTO, 1979). O *kilombo* é uma instituição africana, de origem angolana na história da pré-diáspora, que recebe o significado de instituição em si. (NASCIMENTO, 1979).

<sup>89</sup> IPEAFRO. Trechos do Prefácio do livro *O Quilombismo*. 2ª ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Editora, 2002. Disponível em: [http://www.abdias.com.br/movimento\\_negro/quilombismo.htm](http://www.abdias.com.br/movimento_negro/quilombismo.htm). Acesso em: 12 jan. 2020.

<sup>90</sup> Quilombismo. IPEAFRO, 2020. Disponível em: [abdias.com.br/movimento\\_negro/quilombismo.htm](http://www.abdias.com.br/movimento_negro/quilombismo.htm). Acesso em: 03 abr. 2020.

### 4.3 O QUILOMBO– TERRITORIALIDADE E TERRITÓRIO

A compreensão das dimensões do processo de identificação e reconhecimento dos quilombolas requer a aproximação dos conceitos de *território*, *territorialidade* e *etnia*.

Para os habitantes das comunidades remanescentes de quilombo, a “terra é patrimônio cultural, terra é plantar para sustentar a família, terra é vida, terra é festa, terra é história dos antepassados, é religiosidade. Terra é TUDO” (MOURA, 2012, p. 21). Isto representa a manutenção do modo de vida, do culto ao sagrado, das relações construídas e da identidade quilombola, o que se estabelecesse a partir do território (MOURA, 2012).

Abaixo destacamos o entrevista de John Cleber que confirma o descrito acima:

[...] eu sempre tive essa relação com o **território** e com a **terra** [...] E eu, durante muito tempo, eu sempre tive essa resistência de voltar para cidade e estudar, porque eu também queria viver essa experiência e fazer essa experiência de **me reconectar com a terra** (Entrevista John Cleber Sarmento, 02/11/ 2021).

A “formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido de territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre elas” (ANDRADE, 1995, p. 20 apud SILVA, 2015). O território não é apenas “o entorno físico onde se desenrola a vida humana, animal e vegetal, e onde estão contidos os recursos materiais, mas um espaço de interações dos subsistemas naturais, construído e social, no qual a atividade do homem modifica o espaço, acrescentando-se aí a identidade” (SILVA, 2015, p. 57)

Trata-se, dessa forma, de um espaço que abarca a ideia de totalidade; é a universalização da vida, pois nele e a partir dele a vida dos humanos se realiza de forma plena: O território é o lugar em que se desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência (SANTOS, 2006, p. 13 apud SILVA, 2015, p. 56).

É preciso lembrar que a representação de um território tem a ver com espaço e que, embora ambos não sejam termos equivalentes, o território se forma a partir do espaço – “ele é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível” (RAFFESTIN, 1993, p. 143). Nessa perspectiva, o território “é um espaço em que se projetou um trabalho, seja de energia e informação, e

que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 144). De qualquer forma, a territorialidade para Raffestin (1993):

[...] adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os Homens “vivem”, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas (RAFFESTIN, 1993, p. 158).

Santos (2006) entende o território como “território usado”, ou seja, aquele que “compreende o chão e mais a população, isto é, uma identidade e o fato e **o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence**. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2006, p. 14).

Para Marcos Silva (2015) e Porto Gonçalves (2006 [2001]) – “o território é o espaço apropriado e instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele” e confirmam tal contexto trazendo o caso das comunidades quilombolas que:

Estão em processo de reafirmação étnico-racial e territorial, afirmando-se culturalmente e reivindicando a demarcação de seus territórios e titulação de suas terras historicamente apropriados. Para o autor, diante dessa perspectiva, o território é condição primordial para a (auto)afirmação cultural dos quilombolas (SILVA, 2015, p. 57).

Nos últimos anos, temos verificado estudos de territorialidades específicas, motivo pelo qual o território tem sido visto em seu caráter funcional ou operacional, ou seja, “ele passa a ser um conceito prático, especialmente pela sua aplicabilidade nas políticas públicas, voltado para o planejamento e ordenamento do território” (SILVA, 2015, p. 53).

Diferentes perspectivas teóricas se constituíram relacionadas à definição das comunidades quilombolas e do processo de produção da sua etnicidade. Para Gomes (2009), é a partir da década de 1980 que vai se delineando “uma nova tendência que aponta para a preocupação em compreender o fenômeno das comunidades negras em sua contemporaneidade.

Ao longo desse período, iniciou-se na USP uma série de estudos<sup>91</sup> ligados entre si, que passam a operar com o conceito de *eticidade*. De acordo com Arruti (2006),

---

<sup>91</sup> Estudos sobre comunidades negras que tinham a particularidade de serem camponesas. (ARRUTI, 2006, p. 64).

até o ano de 1988 haviam sido produzidas três teses de mestrado (GUSMÃO, 1979; QUEIROZ, 1983; MONTEIRO, 1985) e duas de doutorado (BAIOCCHI, 1983; BANDEIRA, 1988), enquanto outros trabalhos estavam em andamento. Em 1997, o Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas (NUER) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) apresentou um levantamento de guias, livros, periódicos, teses e textos que mesclam trabalhos ligados ao trato da temática dos quilombos em sua contemporaneidade e indicam novas tendências nos estudos (ARRUTI, 2006, p.64 apud GOMES, 2009, p. 175-176).

Pioneira nos estudos acadêmicos sobre quilombos na USP, Maria de Lourdes Bandeira (1990) entende a territorialidade como entidade geográfica e historicamente relacionada à identidade de grupos negros no Brasil, especialmente de comunidades rurais. Territorialidade, que, segundo a pesquisadora:

[...] é referida na identidade étnica de cada grupo que as constitui. A posse da terra independente de suas origens patrimoniais, se efetiva pelas comunidades negras enquanto sujeito coletivo configurado como grupo étnico. A apropriação coletiva é feita por negros organizados etnicamente como **sujeitos sociais**. Não se trata, portanto, de posse de negros enquanto pessoas físicas (BANDEIRA, 1990, p. 8).

Para Bandeira (1990), esta relação das comunidades negras com a terra se dá, histórica e socialmente, através do coletivo, não se circunscrevendo à esfera do direito privado, justamente porque esses sujeitos são sociais, isto é, estão ligados a uma coletividade.

Estudos sobre a organização local das comunidades negras – como os de Maria de Nazaré Baiocchi (1983): “Negros de Cedro”, observando a questão dos Kalunga, em Goiás; Lúcia Andrade (1995): “Os quilombos da Bacia do Rio Trombetas”, no Pará; José Jorge de Carvalho, Siglia Zambrotti Dória e Adolfo Oliveira Jr. (1996): “O quilombo do rio das Rãs”, na Bahia e Ilka Boaventura Leite (1995): “Classificações étnicas e as terras de negros no sul do Brasil” – ajudaram a levar o direito das comunidades negras à Constituinte (GOMES, 2009, p. 188); mas a retomada dessa temática, ao final de um longo percurso, para Gomes (2009):

Evidencia uma lacuna entre os estudos que analisam os quilombos a partir de uma perspectiva histórica (até a Abolição de 1888) e aqueles que passam a tratar das comunidades negras lidando com a relação entre raça e terra a partir da década de 1980”, motivados sobretudo pela introdução, na Constituição de 1988, do artigo 68 do ADCT (GOMES, 2009, p. 176).

No debate contemporâneo sobre os quilombos, sobressai-se o pesquisador Alfredo Wagner de Almeida, com novas contribuições teóricas e apresentação das dinâmicas territoriais que não são inertes, como o *georreferenciamento* e a *cartografia social*, que

elaboram mapas sociais, expressando a realidade de populações específicas, desenvolvida com a participação dessas comunidades – o que é usado como instrumento de defesa de seus direitos (ALMEIDA, 2005; 2009).

#### 4.4 O ORDENAMENTO JURÍDICO CONSTITUCIONAL

A articulação do Movimento Negro brasileiro, desde a década de 1970, tornou-o:

protagonista na reflexão histórica e política a respeito do quilombo e dos negros em condição escrava. Esse movimento potencializou a análise a respeito do quilombo, alçando-o a objeto de reflexão política e histórica, na medida em que passou a ser identificado como local fecundo de recriações culturais da África no Brasil, o que adquiriu relevo na expressão de que o quilombo seria o “Estado Africano no Brasil” (CARNEIRO, 1958; ARRUTI, 2008 apud CRUZ E RODRIGUES, 2017, p. 165).

O encadeamento das lutas locais das comunidades negras, em conjunto com os movimentos sociais negros no Brasil, possibilitou acessar alguns direitos e estabelecer a territorialidade para tais comunidades na Constituição de 1988, através do artigo 68 do ADCT, dando também origem a uma produção teórica, mais jurídica, em torno da questão quilombola (GOMES, 2009).

Segundo Matos e Eugênio (2018), oficialmente as comunidades foram definidas pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) como:

grupos com trajetória histórica própria, cuja origem se refere a diferentes situações, a exemplo de doações de terras realizadas a partir da desagregação de monoculturas; compra de terras pelos próprios sujeitos, com o fim do sistema escravista; terras obtidas em troca da prestação de serviços; ou áreas ocupadas no processo de resistência ao sistema escravista (BRASIL, 2015, s/p apud MATOS e EUGÊNIO, 2018, p. 142-143).

É partir do aparato jurídico que se ampliam as abordagens realizadas sobre o termo quilombo, amparadas nos embates acadêmicos e jurídicos em torno do reconhecimento, da regulamentação e da titulação das terras dos quilombolas, com importantes mobilizações dos movimentos sociais e reações de setores contrários.

Do ponto de vista das políticas públicas para as comunidades quilombolas, ainda conforme Matos e Eugênio (2018), é com a Constituição de 1988 que o termo quilombola é incorporado, depois de muitas lutas, ao artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), conferindo direitos aos remanescentes de comunidades. De acordo com o artigo 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, quilombolas são “grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória



histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica” (BRASIL, 2012). Esse elemento da autoatribuição é um dos principais elementos do marco regulatório que os antagonistas ao direito quilombola se opõem.

A disputa interpretativa no campo do direito acerca da titulação e demarcação dos territórios provocada pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3239/2004, movida pelo Partido Democratas contra o Decreto nº 4887/2003, que mobilizou um número elevado de agentes internos e externos no campo jurídico. A ADI 3239/2004 teve longa tramitação no Supremo Tribunal Federal, com alto grau de exposição de conflitos interpretativos, os quais foram finalizados somente em fevereiro de 2018. O julgamento trouxe perplexidade e novas indagações ao campo do direito e à sociedade em geral ao colocar em cena questões relacionadas à garantia do direito fundamental à vida e à reprodução material, cultural, social e simbólica destes povos (JORGE; BRANDÃO, 2019).

Para Rodrigo Gomes (2018), a “trajetória-experiência dos quilombos é uma dimensão da disputa constitucional silenciada na história constitucional brasileira”, e o seu “controle sobre a narrativa da luta por direitos impacta no momento da afirmação ou negação de direitos no presente” (GOMES, 2018, p.1).

Na compreensão de Solazzi e Wolkmer (2016), a interpretação constitucional e o pluralismo jurídico têm ganhado uma abordagem decolonial e intercultural do Decreto nº 4.887/2003<sup>92</sup> sobre a questão quilombola hoje no Brasil.

O relatório da Pesquisa Nacional Educação e Relações Étnico-Raciais: Estado da Arte<sup>93</sup> sobre a produção de pesquisas científicas sobre Quilombo, publicado em 2018, identificou “como tendência predominante nas pesquisas a utilização de uma noção de quilombos derivada do reconhecimento jurídico das comunidades remanescentes de quilombo”, com base na “adoção de uma concepção de identidade construída em meio à lógicas de funcionamento do racismo e os dilemas do pertencimento a um determinado território<sup>94</sup> material e simbólico” (MIRANDA, 2018).

---

<sup>92</sup> Inconstitucionalidade do marco temporal como referência histórica para a constituição do Direito Quilombola, havendo o julgamento da ADI proposta pelo Partido Democratas (DEM) em 2004 contra a titulação de terras quilombolas (MIOTTO, 2018).

<sup>93</sup> Relatório Pesquisa Nacional Educação e Relações Étnico-Raciais: Estado da Arte. Quilombos e Educação: identidades em disputa (2018). Segundo o documento, foram mapeados 9 teses, 40 dissertações, 24 artigos publicados em periódicos classificados entre A1 e B2 sobre a temática Quilombos e Educação.

<sup>94</sup> O professor Milton Santos (2006) apresenta uma noção de território que abarca a ideia de totalidade, na qual tal conceito traz a universalização da vida, pois nele, e a partir dele, a vida dos homens plenamente se realiza: “o território é o lugar em que se desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes,

No âmbito das medidas do estado nacional, algumas ações foram tomadas em relação às comunidades quilombolas, com o exemplo do Programa Brasil Quilombola (PBQ)<sup>95</sup>, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), responsável por criar o programa.

O PBQ se concentra em “4 eixos: regulação fundiária; infraestrutura e serviços; desenvolvimento econômico e social; controle e participação social”; no âmbito da Educação, privilegia a educação básica, “com definição de prioridade da qualidade e da democratização do ensino, estendendo-se da Educação Infantil até a Educação Superior, criando mecanismos para a oferta da educação de jovens e adultos com ênfase ao combate ao analfabetismo” (PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, 2004, p. 16).

A percepção de algumas comunidades do processo de implementação do PBQ para a inclusão produtiva e o desenvolvimento local, bem como dos principais anseios da comunidade em relação a este desenvolvimento, é que ele tem sido falho e mal operacionalizado pelos órgãos parceiros e/ou executores. Além disso, o desenvolvimento econômico das comunidades tem dependido da solidificação de novas práticas produtivas, comerciais e organizativas, recíprocas e solidárias, demandando um esforço maior dos envolvidos para que se estabeleçam bons relacionamentos na gestão de empreendimentos futuros, o que não vem ocorrendo.

Nas últimas décadas, foram instituídas uma série de normas nacionais e internacionais, como o Decreto Federal nº 6.872, de 04 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), que aprovou o Plano Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), instituindo o Comitê de Articulação e Monitoramento, voltado a grupos negros, ciganos e indígenas, a comunidades de terreiros e a comunidades quilombolas (CRUZ; RODRIGUES, 2017).

Abaixo apresentamos um quadro com as principais normas nacionais e internacionais ligadas aos direitos dos Povos Tradicionais.

---

todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2006, p. 13 apud SILVA, 2015, p. 56).

<sup>95</sup> Programa que consiste em linhas de crédito específicas e convênios voltados ao desenvolvimento de infraestrutura nas comunidades quilombolas (CRUZ e RODRIGUES, 2017, p. 168).

Quadro 6 – Normas nacionais e internacionais referentes aos Direitos dos Povos Indígenas, Quilombolas e Tradicionais.

<b>Instrumento Jurídico</b>	<b>Conteúdo de Regulação</b>	<b>Origem</b>
Art. 68 da ADCT da CF/88	Define na esfera Constitucional o direito as terras das comunidades quilombolas.	Congresso Nacional
Decreto Nº 3.912 de 10/09/2001	Institucionalizou o marco temporal como exigência do reconhecimento das comunidades e produzindo a inefetividade do art. 68 do ADCT/88. Foi revogado pelo atual (Decreto nº 4883/2003).	Presidência da República
Decreto nº 5.051 de 19/04/2004 que regulamenta a Convenção 169 da OIT sobre os Direitos do Povos Indígenas e Tradicionais	Define o critério do autorreconhecimento como critério para definição de Povos Tradicionais.	Organização Internacional do Trabalho - OIT <sup>96</sup>
Decreto nº 4.887 de 20/11/2003	Institui o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais.	Presidência da República
Decreto nº 6.040 de 07/02/2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.	Presidência da República
Instrução Normativa nº 57 de 20/10/2009	Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais da Constituição Federal de 1988 e o Decreto n 4.887 de 20/11/2003.	INCRA
Lei nº 12.288 de 20/07/2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial e, em seus arts. 27 e 34, reconhece o direito às terras das comunidades Quilombolas.	Congresso Nacional
Lei nº 13.043 de 13/11/2014	Altera o Código Tributário Nacional, dando isenção do imposto territorial sobre a propriedade rural (ITR) às terras quilombolas	Congresso Nacional
Portaria n 175 de 19/04/2016	Reconhece os agricultores familiares remanescentes de Quilombos como beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA).	Ministério do Des. Agrário (MDA)
ADI nº 3239 publicado em 01/02/2019	Ação Direta que declarou a Constitucionalidade do Decreto nº 4.887 de 20/11/2003.	Supremo Tribunal Federal (STF)
Decreto nº 10.088 de 05/11/2019	Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da OIT ratificados pela República Federativa do Brasil, garantindo assim o direito à consulta, entre outros.	Presidência da República

Fonte: Adaptado de Fundação Palmares, 2020.

Infelizmente, o processo de elaboração da Constituição de 1988, que “potencializou a presença das comunidades quilombolas a partir da garantia da propriedade da terra a quilombolas assentados”, não se traduziu na aquisição da titularidade definitiva da terra (CRUZ; RODRIGUES, 2017, p. 168)

<sup>96</sup> O Brasil é signatário dessa Convenção.

#### 4.5 O QUILOMBO RESSEMANTIZADO

A ressignificação do termo “quilombo” e a retomada dos valores do repertório cultural e civilizatório africano exercida pelo movimento negro foram denominadas por Abdias do Nascimento de *Quilombismo*. Segundo Cruz e Rodrigues (2017), tal conceito:

alargou a concepção de quilombo, deslocando-o da representação mitificada no escravismo para um movimento que permitia compreender qualquer forma de exploração e discriminação. Assim, o Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial (NASCIMENTO, 1980, p. 263 apud Cruz; Rodrigues, 2017, p. 165).

Para Nascimento (1980), o Quilombo seria então

como uma afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história”, sendo genuínos focos de resistência física e cultural, como assim foram as associações negras, as irmandades, as confrarias, os clubes, os grêmios, os terreiros, os centros, os afochês, as escolas de samba, as gafieiras e etc, consagrados como quilombos legalizados pela sociedade dominante (NASCIMENTO, 1980, p. 204).

Na perspectiva de Beatriz Nascimento (1985), *quilombo* também assume o caráter de continuidade e de recriação, à medida que, para ela, ele se torna receptáculo da memória e “sistemas alternativos”<sup>97</sup> de organização (CRUZ; RODRIGUES, 2017).

Na leitura de Almeida (2005), o *quilombo ressemantizado* é um rompimento com a definição jurídico-formal historicamente cristalizada, tendo como ponto de partida a dinâmica do movimento de luta pelas territorialidades quilombolas e instrumentos político-organizativos que buscam assegurar seus direitos constitucionais e viabilizar o reconhecimento de suas formas próprias de apropriação e territorialidade. O autor avalia que ser quilombola corresponde a uma afirmação étnica e política, pois a identidade e o território são indissociáveis e é fundamental ter uma territorialidade específica cortada pelo vetor étnico, no qual o grupo/indivíduo busque o seu reconhecimento e cujos processos sociais e políticos específicos permitam ao grupo autonomia.

É importante pensar o quilombo, como afirmação da autonomia de uma boa parte da população negra, na condição de sujeitos ativos de sua própria história, sendo uma relevante expressão da agência negra tanto no combate contra o

---

<sup>97</sup>“Como antes tinha servido de manifestação reativa ao colonialismo de fato, em 1970 o quilombo volta-se como código que reage ao colonialismo Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017 167 cultural, reafirma a herança africana e busca um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica” (NASCIMENTO, 1985, p. 49)

racismo, quanto na sua ação por cidadania, liberdade, igualdade e acesso à terra, apesar do seu ocultamento na narrativa da nação (GOMES, 2018, p. 166).

A inclusão de práticas culturais quilombolas e de sua identidade étnica ao repertório social brasileiro vem acarretando uma nova marca de distintividade a esses grupos, o que os leva a requerer direitos para a participação ativa na sociedade.

Reforçando essa concepção, Almeida (2006) lembra que

o processo social de afirmação étnica, referido aos quilombolas, não se desencadeou necessariamente a partir da Constituição de 1988, uma vez que ela própria é resultante de intensas mobilizações, acirrados conflitos e lutas sociais que consolidaram, de certo modo, as diferentes modalidades de territorialização das comunidades remanescentes de quilombos (ALMEIDA, 2006, p. 33).

Como vemos, a ressemantização do termo vem percorrendo um longo caminho temporal e discursivo, sendo analisada sob diferentes teorias e perspectivas. Uma análise mais adequada do termo, de acordo com Marques e Gomes (2013), é necessária para trabalhar com essa categoria já em seu significado ressemantizado, pois “ela permite aos grupos que se autoidentificam como ‘remanescentes de quilombo’ ou quilombolas, com uma efetiva participação na vida política e pública, como sujeitos de direito; e se afirmam com isso a diversidade histórica e a especificidade de cada grupo” (MARQUES; GOMES, 2013, p. 141). Ainda segundo os autores, a ressemantização possibilita aos quilombolas “uma efetiva participação na vida política e pública, como sujeitos de direito, além disso afirma a diversidade histórica e a especificidade de cada grupo” (MARQUES; GOMES, 2009, p. 345 apud MATOS e EUGÊNIO, 2018, p. 142).

Em todo o território brasileiro, a organização política e identitária dos povos tradicionais, e dentre eles os quilombolas, ainda é muito incipiente, embora nos anos 2000 tenham surgido várias iniciativas de ONGs, universidades e do próprio poder público (marcos legais e nova legislação) de promoção dos conceitos e direitos das comunidades negras. Estas novas “identidades coletivas”, no entanto, foram geradas em circunstâncias de conflitos ou de oportunidades de acesso às políticas públicas

Nesse sentido, as experiências e demandas dos quilombolas – na luta por acesso a políticas públicas que possam assegurar seu modo de vida e a manutenção da sua identidade na contemporaneidade, a partir das tradições ancestrais, assim como os anseios destes para garantir seu território – abrangem tanto a organização de suas comunidades para atender as necessidades burocráticas exigidas pelo Estado brasileiro para seu reconhecimento e sua titulação, quanto sua organização e articulação político-social em

Associações e Coordenações representativas dos quilombos regionais e nacionais, como a Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas (CONAQ).

A luta pelos direitos quilombolas se somou às lutas da população negra, de modo geral, no período pós-abolição, tornando-se uma forte bandeira dos movimentos negros organizados durante os séculos XIX<sup>98</sup> e XXI. Esse processo de fortalecimento da luta pelos direitos desses grupos construiu, segundo Bárbara Souza (2008), uma outra faceta importante do ponto de vista político e organizativo que é a constituição do movimento quilombola, com suas especificidades em relação ao movimento negro urbano. Tais relações vêm sendo estabelecidas entre o movimento quilombola, o Estado brasileiro, o setor privado, as organizações da sociedade civil e os demais atores imbricados no seu processo de afirmação de direitos.

#### 4.6 O AQUILOMBAMENTO

Um novo conceito relativo ao quilombo vem ganhando eloquência, entre pesquisadores(as) e historiadores(as), que é o ato de aquilombar-se, ou seja, de:

Organizar-se contra qualquer atitude ou sistema opressivo passa a ser, portanto, nos dias atuais, a chama reacesa para [...] dar sentido, estimular, fortalecer a luta contra a discriminação e seus efeitos. Vem, agora, iluminar uma parte do passado, aquele que salta aos olhos pela enfática referência contida nas estatísticas onde os negros são a maioria dos socialmente excluídos (LEITE, 2000, p. 349).

A busca por reconhecimento passa pela consideração de aspectos fundamentais da construção identitária das comunidades quilombolas, como autonomia e resistência. Segundo Souza (2008), a ideia do momento de aquilombar-se “reside nas várias estratégias e mobilizações impetradas pelos quilombos, mocambos, terras de preto, terra de santo, dentre outras denominações existentes ao longo da história do país para manterem-se íntegras física, social e culturalmente” (SOUZA, 2008, p. 106). Para a autora, aquilombar-se, portanto, é:

[...] uma ação contínua de existência autônoma frente aos antagonismos que se caracterizam de diferentes formas ao longo da história dessas comunidades, e que demandam ações de luta ao longo das gerações para que esses sujeitos tenham o direito fundamental a resistirem e existirem com seus usos e costumes. Esse existir tem um movimento fortemente voltado para a coletividade, para os laços que ligam os quilombolas entre si e que, num

---

<sup>98</sup> O movimento abolicionista é considerado o primeiro movimento social brasileiro no século XIX.

movimento mais amplo e recente, une as comunidades de distintas regiões” (SOUZA, 2008, p. 106).

Por meio das mais distintas e possíveis estratégias político-organizativas, as comunidades quilombolas vêm se estabelecendo enquanto *locus* de alteridade em relação à sociedade e reivindicando o reconhecimento de sua cultura, seus costumes, suas formas de organização e seus direitos.

#### 4.7 OS QUILOMBOS NA CONTEMPORANEIDADE

Atualmente, segundo dados da Fundação Cultural Palmares, há cerca de 1,8 mil processos tramitando no INCRA e 2,5 mil territórios quilombolas não reconhecidos por ela. Já de acordo com levantamento realizado pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ), apenas 162 das 3.477 comunidades quilombolas já reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares detêm a titularidade total ou parcial das terras – o equivalente a quase 5% –, algo muito simbólico do ponto de vista jurídico (CONAQ, 2021).

Os dados estatísticos governamentais não contam com desagregação necessária para identificar quem é quilombola nos números totais referentes às comunidades rurais negras no país, o que torna milhares de mulheres e homens nos quilombos invisíveis a políticas públicas específicas, levando-os à ausência de acesso a direitos (como à saúde, educação, saneamento básico e transporte público de qualidade) e à instabilidade jurídica em relação ao direito ao próprio território, revelando, assim, como o racismo institucional do Estado brasileiro vem negando uma vida digna para tais grupos.

Nas últimas décadas, temos assistido a um crescimento considerável da demanda social de grupos que historicamente foram invisibilizados e estabelecidos nos lugares periféricos da sociedade. Assiste-se, por exemplo, a uma potencialização de ações dos remanescentes de quilombos em vários estados e lugares do Brasil – Alcântara (no Maranhão), os indígenas na Amazônia, os geraizeiros em Minas Gerais etc.

Mundinha Araújo relata que os processos de mobilização das comunidades quilombolas no Maranhão, por exemplo, deram-se a partir das ações do Movimento Negro, mais especificamente do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN), com interferência direta na garantia de direitos territoriais, por meio de projetos de

mapeamento, registros de conflitos agrários e do surgimento de segmentos organizados específicos<sup>99</sup> para as comunidades.

[...] a gente já sabia que o negro tinha tido diversas formas de acesso à terra<sup>100</sup>, não necessariamente só essa de ser remanescente de quilombo. Acho que de 1980 até 1988 essa questão foi uma das prioridades do CCN, porque a gente também prioriza a educação, prioriza essa denúncia e priorizava as terras. Agora, a partir de 1988, o CNN vai se voltar mais só para a zona rural: em toda a sociedade a década de 1990 (ARAÚJO, 2007 apud ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 247-248).

De acordo com Silva (1994), em função da criação dessas novas figuras legais, os chamados “Direitos Insurgentes”, espaço e destaque são ganhos pelas populações tradicionais e principalmente pelas comunidades remanescentes de quilombos. Além do que, na retomada histórica dessas populações e da análise principalmente da garantia de direitos de sua realidade atual, novas contribuições vêm surgindo e também há conquistas significativas no plano conceitual, resultado do debate entre historiadores(as), antropólogos(as), geógrafos(as) e juristas, tanto no plano normativo quanto jurídico, entre outros aqui já expostos.

Um efeito significativo dessas mudanças é o projeto piloto “Mudanças Climáticas em face do Reconhecimento dos Territórios Negros”, realizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), em parceria com o Instituto de Clima e Sociedade (ICS) e algumas universidades, como a UFBA<sup>101</sup>. Uma das principais atividades do projeto é o fomento à pesquisa com bolsas de iniciação científica para estudantes da educação básica e graduação quilombolas vinculados aos Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) – com sede na região semiárido nos *campi*: Penedo (Alagoas); Feira de Santana, Itaberaba e Seabra (Bahia); e Pau dos Ferros (Rio Grande do Norte).

Alguns países latino-americanos têm textos constitucionais que reconhecem direitos de afrodescendentes e comunidades negras, como a Colômbia (cimarrones), o

---

<sup>99</sup> A saber, a Associação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (ACNERUQ) e o Movimento Quilombola do Maranhão (MOUIBOM).

<sup>100</sup> Terras de herança, terra adquirida – compra, venda e doação.

<sup>101</sup> A UFBA organizou, em formato remoto webinário, o **Colóquio de Mudanças Climáticas e Territórios Negros**, que aconteceu no período de 09 de fevereiro a 02 de março de 2021, com nove Rodas Temáticas e três Mostras de Iniciação Científica Quilombola e carga horária total de 48 horas, dividindo-se em três semanas: Semana 01 – Rodas Temáticas (Mudanças Climáticas, População Negra e Terras Ancestrais) e **Mostra de Iniciação Científica Quilombola**; Semana 02 – Rodas Temáticas (Territórios Negros, Soberania Energética e Racismo Ambiental) e Mostra de Iniciação Científica Quilombola; Semana 03 – Rodas Temáticas (Clima, Quilombos e Soberania Alimentar) e Mostra de Iniciação Científica Quilombola. SITE ABPN. 20 jan. 2021. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/post/col%C3%B3quio-de-mudan%C3%A7as-clim%C3%A1ticas-e-territ%C3%B3rios-negros-2021>. Acesso em: 23 jan. 2021.



Equador afro-equatorianos(as), Honduras (garífunda), a Nicarágua (creoles) e o Brasil (quilombos). Nesses países, as mobilizações têm contribuído para o estabelecimento de ganhos constitucionais e sociais quanto ao reconhecimento de identidades e de direitos, à redistribuição material e simbólica e à representação política (MARQUES; GOMES, 2013, p. 137).

Segundo Figueiredo (2009):

as identidades estão sendo gestadas no “*entre-lugar*” (BHABBA, 2010), potencializadora de novas representações, o que permite caracterizar o quilombo como “*lugar aprendente*” que precisa ser reconhecido também como “*lugar ensinante*”, infelizmente ainda são pouco contempladas sob esse aspecto nas pesquisas acadêmicas (COUTINHO, 2009; FERREIRA; CASTILHO, 2014, p. 13).

A (re)configuração epistêmica e política da categoria *quilombo* nos trabalhos produzidos ainda não foi capaz de oferecer um panorama abrangente sobre as condições de vida das comunidades e de quilombolas neste país, contudo sua tematização, nos últimos tempos, tenta sanar uma dívida histórica, ou seja, reconhecer identidades e direitos (de redistribuição material e simbólica e de representação política para estes).

#### 4.7.1 A relação com a educação

Na última década, a questão da diversidade esteve cada vez mais presente no debate educacional brasileiro. No campo normativo, foi sancionada a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas do país, seguida pela Lei nº 11.645/08, que inclui também a questão indígena nos currículos escolares.

Em 2004, a partir das Políticas de Diversidade na educação no governo Lula (2003-2006), no âmbito do Ministério da Educação (MEC), foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o intuito de articular, entre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais. Nessa época, ocorreu uma mudança significativa de inovação institucional dentro do MEC e das Secretarias, com vinte e quatro ações direcionadas à "diversidade", entre elas: a concepção de inclusão social, de ações afirmativas e de políticas de diferença. A Educação Escolar Quilombola saiu da gestão do INCRA, no qual estava lotada, e foi para o Ministério da Educação.

Em termos da legislação educacional, referente aos quilombos e seus descendentes, alguns avanços foram reconhecidos e assegurados pela Constituição

Federal (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996; 1997) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) (BRASIL, 2004; 2012), quanto à Educação Escolar Quilombola (EEQ) (BRASIL, 2010) – com observação à Lei n.º 10639/2003 e à Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as DCN para a EEQ na Educação Básica, tendo um consequente aumento de pesquisas sobre esse campo específico como o artigo de Lourdes Carril (2017): “Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como contexto”; a tese de Soares (2012): “Educação Escolar Quilombola: quando a diferença é indiferente”; a dissertação de Luiz Silva (2011): “Formação Continuada de Professores/as e Relação Étnico-Raciais/AFROUNEB: Experiências Narradas em Santo Antônio de Jesus/BA”).

No período de 1990 a 2009, segundo Cardoso e Arruti (2011), entre os trabalhos científicos da área de Educação relacionados à temática quilombola e presentes no Banco de Teses da Capes foram localizadas 368 arquivos, que possibilitaram constatar uma incidência maior sobre os assuntos: Educação Popular; Ensino Multisseriado; Formação Docente; Ensino Fundamental; Educação Ambiental; Formação Sindical; Educação Básica; Escola do MST; Educação Informal; Formação Continuada; Ensino Superior; Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos. Essa diversidade de categorias mostra um amplo leque de temas que abrangem somente esta área (a Educação), mas é preciso interrogar outras áreas do conhecimento científico e principalmente seus percursos, seja no Ensino Superior, dentro de universidades e dos programas de pós-graduação ou no mercado de trabalho.

Mais recentemente, em 2018, o relatório “Quilombos e Educação” – que integra a pesquisa nacional Dossiê “Educação e Relações Étnico-Raciais: estado da arte” – mapeou os artigos, as dissertações e as teses referentes à temática no período de 2003-2014 e constatou “a adoção de uma concepção de identidade quilombola constituída em meio à lógicas de funcionamento do racismo e aos dilemas do pertencimento a um determinado território material e simbólico inserido em disputas econômicas” (MIRANDA, 2018, p. 193-207).

No âmbito da proposta de educação das relações étnico-raciais, a educação de/para quilombolas representa a possibilidade de que sujeitos historicamente inferiorizados e/ou subalternizados possam preservar suas vivências, histórias e culturas em seus significados próprios e, de forma positiva, demonstrar sua participação na construção do país.

#### 4.7.1.1 Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola

A Educação Quilombola acontece nas comunidades por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes entre todas as pessoas membras, o que a difere da Educação Escolar Quilombola, que visa a uma aproximação entre os saberes da comunidade e os curriculares. Esta última é uma modalidade de educação que se destina ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas rurais e urbanas e deve ser garantida pelo poder público e organizada em articulação com as comunidades quilombolas e os movimentos sociais.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, atendendo principalmente a Lei 10.639/2003 – que define a inclusão obrigatória da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial das redes de ensino públicas e particulares, buscando a promoção da diversidade e a valorização do modo de vida dos povos tradicionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica são definidas pela Resolução CNE 08/2012. Tal modalidade requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente e materiais didáticos e paradidáticos específicos, que devem observar os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. Esse tipo de educação deve ser oferecido nas escolas dentro das comunidades e naquelas recebem alunos(as) quilombolas fora de seus territórios.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação:

[...] os espaços, o currículo e as vivências pedagógicas da oferta dessa modalidade devem estar fundamentados no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural dos povos negros e quilombolas, exaltando sua memória, sua relação com a terra, com o trabalho, seu modo de organização coletiva, seus conhecimentos, saberes e o respeito às suas matrizes culturais (SEDUC, 2021<sup>102</sup>).

---

<sup>102</sup> EDUCAÇÃO escolar quilombola. **Secretaria da Educação**, Governo do Estado do Ceará. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-escolar-quilombola/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20Quilombola%20%C3%A9,escolas%20p%C3%Bablicas%20e%20privadas%20da>. Acesso em: 03 jan. 2021.

#### 4.7.1.2 O quilombo e o ensino superior

No Brasil, é relativamente recente a existência de pesquisas relacionadas às políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior para quilombolas, mesmo porque os estudos sobre quilombos só começaram a despontar dentre a intelectualidade brasileira apenas a partir da década 1970, mas sem abordar efetivamente a questão educacional de seus membros (RATTS, 2007).

De modo similar, há o desconhecimento do cotidiano dos quilombolas na pós-graduação brasileira, bem como da sua participação na construção do conhecimento científico no país, o que revela a ausência e a necessidade de um estudo mais vigoroso sobre essa representativa população e parcela das ações afirmativas no ensino superior.

Traçaremos agora um breve perfil sobre aspectos da política de ação afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileiras – abordando esse assunto de forma mais ampla no capítulo referente ao universo desta pesquisa.

Em 2012, foi aprovada a lei de reserva vagas (cotas para pessoas pretas, pardas e indígenas (PPI's) nas instituições federais de ensino, porém apenas algumas universidades realizaram processos seletivos específicos para os quilombolas. Entre as raras exceções, destaca-se a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), na qual

os quilombolas locais, chamados para debater um modelo de política de cotas que viesse a beneficiá-los diretamente, pontuaram que a Lei 12.711/2012<sup>103</sup> não estaria contemplando as especificidades históricas, étnicas, culturais e políticas dos jovens quilombolas (LOURENÇO, 2016, p. 46-47 apud FREITAS, *et al.*, jul 2021, p. 7).

Além do mais, o reconhecimento institucional depende da Fundação Cultural Palmares, cuja certificação é o primeiro passo dentre as exigências burocráticas que compõem o processo de obtenção efetiva da terra, ou seja, a delimitação, a demarcação e a titulação de suas terras pelo Estado<sup>104</sup>. Tal reconhecimento cria a obrigação de o Estado brasileiro formular políticas públicas de proteção aos quilombolas e promover o pleno exercício dos seus direitos culturais e sociais.

---

<sup>103</sup> A Lei nº 12.711 (Lei de cotas raciais), de 29 de agosto de 2012, determina – em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação em instituições federais de educação superior, por curso e turno – no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A lei leva em consideração, ainda, **a renda e o percentual de pretos(as), pardos(as) e indígenas no estado**, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>104</sup> “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Em relação à política de Ações Afirmativas para quilombolas no Ensino Superior, devido à especificidade do sistema de cotas para este grupo social, pode-se afirmar que elas têm sido adotadas isoladamente e por poucas universidades. Esse contexto foi evidenciado por Freitas *et al.* (2021) em um levantamento realizado sobre as Políticas de Ação Afirmativa para a população quilombola, até o ano de 2019, em cursos de graduação das universidades públicas brasileiras, revelando que dentre 67 universidades federais e 39 estaduais, apenas 21 implementaram políticas para os quilombolas no período (FREITAS, *et al.*, 2021, p. 8).

As dificuldades para a efetivação das políticas afirmativas para quilombolas nas universidades públicas são inúmeras se pensarmos que o acesso dos quilombolas aos Ensino Superior tem raízes na sua “presença qualificada” na educação básica. Mas sabemos que a realidade escolar brasileira ainda não é a ideal, e cabe ao Estado concretizar esse direito.

#### **4.7.2 A pandemia e a COVID nos territórios**

A falta de atendimento e a invisibilidade dos casos de COVID em territórios quilombolas e comunidades negras revelam o quanto esses locais não têm recebido uma atenção específica tanto das secretarias de saúde como do próprio Ministério da Saúde; além de os meios de comunicação oficiais, que subnotificam os dados da transmissão da doença. Todo esse cenário vem contribuindo para a falta de acesso a direitos e para a violência no campo. De acordo com a CONAQ, isso se dá devido à falência estrutural de sucessivos governos e às dinâmicas de racismo institucional, deixando os quilombos sem um sistema de saúde estruturado principalmente (CONAQ, 2021). Com essa perspectiva, ações propositivas têm sido realizadas pelo Supremo Tribunal Federal, que vem reconhecendo a omissão<sup>105</sup>, principalmente do atual governo, na proteção dos quilombolas e da biodiversidade brasileira, criminalizando-o.

Felizmente, ações estruturantes da CONAQ e pressões dos movimentos regionais e de órgãos não governamentais e fundações internacionais vêm promovendo os equipamentos e a formação nas comunidades, com vistas à garantia de diversidade, à preservação do meio ambiente e ao fortalecimento da identidade cultural dos mesmos. Desde setembro de 2020, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o

---

<sup>105</sup> NUNES, Carolina. STF reconhece omissão do governo Bolsonaro na proteção dos quilombolas. CONAQ, Alma Preta Jornalismo. Disponível em: <https://conaq.org.br/noticias/stf-reconhece-omissao-do-governo-bolsonaro-na-protacao-dos-quilombolas/>. Acesso em: 14 set. 2021.

Ministério Público do Trabalho (MPT) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em parceria com o Instituto Aliança e o Plan International, vêm implementando o Projeto Àwüre Recôncavo<sup>106</sup> na Bahia, que atua na proteção de crianças, adolescentes e jovens de comunidades quilombolas, ribeirinhas, tradicionais, originárias e periféricas em dez cidades baianas. Segundo as instituições, entre as pautas principais da iniciativa, estão o enfrentamento dos impactos do racismo, do sexismo e das intolerâncias religiosas, a garantia de diversidade e inclusão, a superação da evasão escolar e a prevenção ao homicídio de jovens. As estratégias do projeto estão pautadas no diálogo atento com os sistemas locais, as redes comunitárias e as comunidades dos municípios atendidos – Cachoeira, Cruz das Almas, Maragogipe, Muritiba, Nazaré, Salinas das Margaridas, Salvador, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus e São Félix. A iniciativa já impacta a vida de centenas de jovens na região, inclusive nas comunidades de alguns(mas) de nossos(as) interlocutores(as).

Movimentação semelhante podemos encontrar também no Norte do Brasil, na comunidade de John Cleber Sarmiento, no município de Moju no Pará:

[...] dialogando com a organização, a organização orientou que fosse construído a **Casa Família Rural** para trabalhar com a **Pedagogia da Alternância**. Então hoje a gente tem uma escola que deveria atender as 15 comunidades. Deveria atender o Fundamental e o nível Médio. É foi sonhado pela CPT<sup>107</sup> e a organização do território, que seria um centro de formação da juventude, pra dar continuidade nessa luta. Mas desde o início a empresa (era REASA antes e hoje é MARBOGENA) sempre interferiu, principalmente na questão dos contratos né. Quem seria contratado para estar ocupando a escola. E aí, principalmente no ano de 2019, a escola funciona desde 2005, 2006, mas só no ano de 2019 foi que a gente conseguiu ocupar de fato a escola. Então eu fiquei como diretor da Escola Família Rural (Entrevista de John Cleber Sarmiento, 02/09/21).

A pandemia evidenciou a desigualdade e a falta de políticas públicas específicas principalmente para comunidades tradicionais. De acordo com Martinelli (2020), o medo da COVID-19 nos quilombos constitui como um fator eminente e a “negligência diante do risco de contágio pelo coronavírus nessas comunidades representa (mais um) risco de extermínio institucional...”, pautando as reivindicações do movimento quilombola atual. Para Martinelli (2020), o ato viola a Convenção 169 da Organização Internacional do

---

<sup>106</sup> PRESTES a completar um ano de atuação, Projeto Àwüre Recôncavo está presente em dez municípios baianos. UNICEF, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/prestes-completar-um-ano-de-atuacao-projeto-awure-reconcavo-esta-presente-em-dez-municipios-baianos>. Acesso em: 16 fev. 2022.

<sup>107</sup> Comissão Pastoral da Terra.

Trabalho, sobre Povos Indígenas e Tribais (MARTINELLI, 2020). Em repúdio, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) pressiona o Estado por políticas públicas adequadas. Vê-se, assim, que, mais uma vez, a violência institucional se soma a outras.

#### 4.8 AS COMUNIDADES DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

De acordo com a etnografia, a palavra *comunidade* tem origem no termo latim *communitas* e representa um grupo que possui uma identidade comum mediante a diferenciação de outros grupos ou outras comunidades, que podem partilhar, por exemplo, elementos como o idioma, os costumes, a localização geográfica, a visão do mundo ou os valores (SANSONE; FURTADO, 2014).

A ação estatal de proteção às chamadas comunidades quilombolas e seus/suas descendentes se ampliou nas últimas décadas, embora, nos últimos 4 anos, haja uma desconsideração por parte das autoridades, com uma relação bastante tensa com os ditos imigrantes (posseiros, grilheiros, garimpeiros) nos territórios nos estados e nas regiões pelo Brasil (CASTRO, 2021).

É preciso salientar a diversidade que encontramos entre as comunidade de origem de nossos(as) interlocutores(as): umas já possuem processo de reconhecimento e titulação, ou já foram referenciadas em trabalhos literários e acadêmicos, outras ainda pleiteiam seus direitos. Assim, preferimos abordá-las, expressando as suas singularidades.

**Todo quilombo é memória viva. Cada espaço de resistência criado por remanescentes de escravizados é mantenedor da cultura e da história afro-brasileira.** Dos 2.847 territórios reconhecidos, apenas entre os certificados no Brasil, **carregam em seu cotidiano aquilo que os livros não contam. São, por si só, espaços educacionais preciosos.** E ainda há centenas, talvez milhares, que sequer foram mapeados... algo que é fundamental para a discussão de políticas públicas (MARTINELLI; FERREIRA, 2020)<sup>108</sup> – grifos nossos).

É este quilombo “memória viva” e “espaço de resistência” descrito por nossos(as) interlocutores(as) que apresentaremos abaixo a partir de cada comunidade que eles(as) representam.

---

<sup>108</sup> BLOG MULHERIAS. Disponível: <https://jornalistaslivres.org/nossos-idosos-sao-nossa-memoria-o-medo-da-covid-19-nos-quilombos/>. Acesso em: 12 abr 2021.

#### 4.8.1 Amapá

A **Vila do Carmo do Macacoari** situa-se às margens do Rio Macacoari, no município de Itaubal do Piririm, no estado do Amapá. Trata-se de uma comunidade negra ribeirinha, descendente de pessoas negras escravizadas, que ainda guardam na memória a história dos seus antepassados, seja por meio dos relatos de antigos moradores, pelas festas religiosas ou pelo som do batuque dos tambores. O local, considerado um sítio histórico e ecológico, luta para ser reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). De acordo com nossa interlocutora, filha deste lugar, Maria das Dores Almeida (a Durica), o Quilombo do Macacoari é um local formado por mulheres negras, donas de gado, posseiras das terras da comunidade negra ribeirinha da Vila do Carmo por mais de cinquenta anos e por outras mulheres negras, da mesma comunidade, roceiras sem posses, que foram o esteio daquele lugar, construindo marcas ao longo do tempo. Essas mulheres se revelaram guardiãs da memória da Vila e de seus saberes e fazeres, formando uma rede estratégica para a manutenção e resistência do território, por meio dos usos da mata, do rio, do campo e dos seus quintais (ALMEIDA, 2018).

#### 4.8.2 Bahia

Em 2007, o Incra atuou na regularização fundiária de 18 territórios quilombolas na Bahia, que envolvem cerca de 50 comunidades, e houve a publicação, no Diário Oficial da União, do resumo do RTID de oito territórios quilombolas: Nova Batalhinha, Lagoa das Piranhas e Lagoa do Peixe, localizados em Bom Jesus da Lapa; Jatobá, em Muquém do São Francisco; Pau D'arco Parateca, em Malhada; São Francisco do Paraguaçu, em Cachoeira; Dandá, em Simões Filho; e Salamina Putumuju, em Maragogipe. Por causa disso, essas oito áreas entraram na fase de regularização fundiária.

**Comunidade Pau D'arco Parateca:** a ocupação da comunidade começou na segunda metade do século XVI, com destaque para a criação de gado e a mineração. A região entrou em decadência econômica no início do século XVIII, o que possibilitou a insurgência da população escrava contra a ocupação de terras. As pessoas negras se estabeleceram e se desenvolveram nas terras próximas das fazendas das brancas, principalmente devido à doação de uma légua de terras para Nossa Senhora Santana e para eles. Lá vivem 423 famílias.



**Comunidade de Graciosa:** está situada na divisa entre os municípios de Taperoá e Valença, às margens da rodovia BA-001 e na encosta do Rio Graciosa. Os(as) moradores(as) da Graciosa vêm enfrentando, nos últimos anos (especialmente a partir de 2007), uma série de conflitos em função do avanço de empreendimentos em seu território, relacionados à expansão de equipamentos de infraestrutura voltados ao turismo e a atividades de aquicultura e maricultura intensiva. Composta atualmente por 154 famílias, a comunidade ocupa tradicionalmente a área em questão e tem como atividades principais a pesca, a maricultura e o extrativismo. Foi certificada em 2008 pela Fundação Cultural Palmares (FCP) como comunidade quilombola e, após a aproximação com o Movimento de Pescadores e Pescadoras (MPP), vem se organizando, de modo a resistir e enfrentar os empreendimentos que se instalam irregularmente em seu território<sup>109</sup>.

De acordo com Ainá (pseudônimo), nossa interlocutora e membra da Associação de Remanescentes Quilombolas da Graciosa, as lideranças da comunidade tomaram consciência e desenvolveram um aprendizado sobre o que significava ser quilombola a partir do processo de reconhecimento e dos conflitos territoriais na região. Isso é confirmado por Darci Cainana (UFBA) e seu esposo Gírlândio Bonfim (UFBA), moradores da comunidade e membros do Conselho Quilombola da Graciosa, associação local que articula, em conjunto com o Conselho Inter-Territorial de Comunidades Quilombolas do Baixo Sul e Litoral Sul, uma representação junto à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) no Estado da Bahia. Nossos interlocutores têm buscado garantir seus direitos na região, especialmente o da Educação, a partir do não fechamento da única escola básica local e a abertura de mais turmas no Ensino Fundamental e Médio no município que atendam as pessoas da comunidade.

Esse cenário se repete no Quilombo Dom João, de Naiane de Jesus Pinto:

A comunidade passou, aos poucos, a compreender os direitos que possuíam enquanto quilombolas e os moradores começaram a se organizar para garantir os benefícios, tanto em termos de políticas públicas diferenciadas (particularmente na área de educação e de saúde) como também no que diz respeito à defesa e garantia de seu território (Entrevista Naiane de Jesus Pinto, 02/04/20)

**Quilombo Dom João:** fica localizado no município de São Francisco do Conde no estado da Bahia e é uma comunidade de pescadores que ocupa uma pequena faixa de

---

<sup>109</sup>MAPA de conflitos: Justiça Ambiental e Saúde no Brasil. **NEEPS ENSP/FIOCRUZ**. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=ba-pescadores-e-quilombolas-da-comunidade-degraciosa-lutam-pelo-direito-ao-territorio-tradicional>. Acesso em: 29 mai. 2020.

terra utilizada no passado pela Petrobrás para a exploração de petróleo, que avança sobre o manguezal. A comunidade foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 2012 e desde então vive um processo de resignificação e construção de sua identidade quilombola.

**Quilombo de Conceição de Salinas:** é uma comunidade de pescadores(as) artesanais, fazendeiros(as) e extrativistas localizada na baía de Todos os Santos – no estado da Bahia. Como um processo crescente de organização comunitária e reivindicação de seus direitos, o Quilombo tem feito importantes avanços rumo à regularização fundiária e à restauração de seu território tradicional. Sua comunidade tem empreendido esforços para garantir a identificação, delimitação e titulação de seu território tradicional, protegendo o ecossistema dos manguezais onde está localizada (CLACSO, 2021).

“A vida é como um importante Costeiro de Pesca, ou melhor, como um Território Pesqueiro e Quilombola, rico, produtivo, diverso e complexo, guiado por lua, ventos, muitas marés e ancestralidade”, estas são palavras tecidas pela pescadora, mestra do saber e mestra pelo MESPT (UNB), Elionice Conceição Sacramento – a Leo – que conformam a melhor definição para Quilombo Pesqueiro, o tema do segundo episódio do Opará. A sua fala deságua na cadência-palavra de André Luiz Silva o Pingo – pescador, mestre do saber, acadêmico da UFRB, rapper e liderança jovem quilombola, ambos do Quilombo Pesqueiro Conceição de Salinas, território ancestral banhado pela Baía de Todos os Santos, na Bahia (DO NASCIMENTO; CONCEIÇÃO SACRAMENTO; SILVA; TEIXEIRA DOS SANTOS, 2021).

**Comunidade Quilombola de Santiago do Iguape:** é uma das comunidades da Bacia e Vale do Iguape na Bahia, local composto por quatorze comunidades quilombolas que estão distribuídas nos distritos de Santiago do Iguape e São Francisco do Paraguaçu, sendo elas: Kaonge, Kalembá, Kaimbongo, Velho, Kalole, Dendê, Imbiara, Engenho da Ponte, Engenho da Praia, Engenho da Vitória, Tombo, Engenho Novo, Engenho da Cruz e Brejo, contando com mais de 3500 famílias. Segundo reportagem de Pinheiro (2018), no dia 28 de janeiro de 2018, foi realizada no Quilombo do Dendê, no Recôncavo Baiano a primeira reunião do ano do Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape em Cachoeira, na Bahia. As comunidades que compõem o conselho passaram por processos organizativos distintos, algumas desenvolveram formas organizativas apenas esporádicas e outras experimentaram processos mais consolidados através de lutas e associações.

### 4.8.3 Goiás

**Comunidade Quilombola Kalunga<sup>110</sup>:** localizada no norte do estado de Goiás (Chapada dos Veadeiros), fica em uma área de mais de 230 mil hectares, que abrange parte de três municípios de Goiás: Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás. Tem sua origem histórica por volta de 1722, na época aurífera, com a chegada ao planalto central de um grupo de pessoas escravizadas que se insurgiram contra a servidão. O local foi reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro em 1991 como Sítio Histórico e abriga o Patrimônio Cultural Kalunga, o Patrimônio Histórico e Cultural do Brasil. Em fevereiro de 2021, o território foi também reconhecido pelo “Programa Ambiental da ONU como o primeiro Território e Área Conservada por Comunidades Indígenas e Locais (Ticca) do Brasil”(SITE G1-GO.Liz Lopes, 11/022021).

**Comunidade Quilombola Vó Rita:** está localizada no município de Trindade, na região metropolitana de Goiânia-GO. Na comunidade existem cerca de 200 pessoas. O local tinha características rurais, com roçado, até ser engolido pela urbanização. Contam os mais velhos que Vó Rita (Rita Felizarda de Jesus), neta de pessoas escravizadas que deram origem ao quilombo, teria chegado a Goiás com a família vinda da Bahia a pé. Tradições como bailes, cantigas e rezas são legados de sua cultura e tradições.

**Comunidade Quilombola de Extrema:** encontra-se no município de Iacira (GO); é formada por cerca de 128 pessoas, descendentes de cinco (João Damaceno Rocha, Quintino Cesário Rocha, Pedro Rocha, Damiana Ciriaca Rocha e Maria Sabina Rocha) dos nove irmãos que, entre 1924 e 1925, migraram da Bahia para Goiás e, entre 1932 e 1933, compraram o terreno onde se localiza o quilombo hoje (SACRAMENTO, 2014).

### 4.8.4 Maranhão

**Comunidade Quilombola Santo Antônio:** localizada no município de Penalva, é uma das comunidades localizadas no interior do Estado do Maranhão. Em 2018, cerca de 713 comunidades quilombolas foram reconhecidas no Maranhão, com 518 certidões fornecidas pela Fundação Cultural Palmares, concentradas especialmente na Baixada Maranhense e nos vales do Itapecuru e do Mearim. De acordo com historiadores, o declínio econômico da capital Alcântara, com a queda nas exportações em

<sup>110</sup>

Na língua banto, de origem africana, *Kalunga* significa lugar sagrado, de proteção.

1865, deslocou a produção para os vales dos rios, que levou ao abandono de terras pelos proprietários das grandes fazendas e a população negra a promover outras formas de organização e ocupação do território. Com isso, surgem denominações para a sua forma de ocupação: “Terras de Preto” (adquiridas por prestação de serviços escravos ou compradas por pessoas escravizadas alforriadas), “Terras de Santo” (deixadas pelas Ordens Religiosas aos/às antigos(as) escravos(as)) e “Terras de Pobreza” (doações das fazendas falidas para ex-escravos(as), registradas em cartório num ato de doação do proprietário). Tais denominações levaram à construção da identidade cultural, religiosa e territorial dessas comunidades. Outros(as) ex-escravos(as) se mudaram para as cidades, em busca de trabalho (CLÍMACO, 2014).

Segundo Gardenia Ayres (2013), no estado do Maranhão o reordenamento proposto, através da Lei de Terras de 1850, endossado com a Lei nº 2.979/1969 (conhecida como a “Lei de Terras Sarney”), favoreceu o poder do latifundiário e expansão das fronteiras agrícolas para o projeto de "desenvolvimento" econômico do estado:

“todo esse processo, de delimitação e uma suposta desapropriação, para "assentar" os classificados como "posseiros", ao mesmo tempo em que intensificou os conflitos territoriais com os fazendeiros criou também uma disputa interna na instituição de fronteiras, que há seguidas gerações eram gestadas pelas relações sociais de interdependência e solidariedade” (AYRES, 2015).

Segundo a autora, estudos realizados em territórios quilombolas em Penalva por Martins (2010) apontam uma distinção entre o modelo oficial, proposto via políticas governamentais com a noção de loteamento, e a categoria *quilombo*, que compreende situações específicas (AYRES, 2015, p. 50-53).

#### 4.8.5 Minas Gerais

**Comunidade Quilombola de Puris:** está localizada no município de Manga, no extremo norte de Minas Gerais, no Vale do Jequitinhonha. A comunidade é composta por 51 moradias e possui escola de 1º a 4º série, sua economia gira em torno da plantação de frutos, raízes e plantas, artesanato em palha. A comunidade resiste e luta para manter vivas suas tradições, restaurar o seu território e ter uma vida digna e cidadã, em que o respeito e a valorização de sua identidade sejam naturalizados.

#### 4.8.6 Pernambuco

**Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas:** localizada no sertão central do município de Salgueiro, no estado de Pernambuco. Conhecida por seu histórico de luta pelo território, pela beleza e pela qualidade do seu artesanato, teve origem no início do século XVIII, com a chegada de seis negras à região guiadas por Francisco José, um escravo rebelado. De tradição feminina, o trabalho artesanal em barro, caroá, catolezeiro, madeira e linha de algodão é transformado em saber artesanal, que gera renda, mas também constitui-se como uma atividade educativa que envolve crianças, jovens e adultos, como uma herança histórica.

#### 4.8.7 Tocantins

**Comunidade Quilombola Mumbuca:** povoado localizado no município de Mateiros, no estado do Tocantins. A comunidade é formada por 165 moradores, em sua maioria descendentes de escravizados(as) que saíram da Bahia em 1909, buscando melhores condições de vida. É uma grande família que nasceu da miscigenação de índios(as) e negros(as), em que as famílias se misturaram e passaram a ter algum grau de parentesco. Na comunidade, homens e mulheres têm papéis definidos, *eles* cuidam da agricultura de subsistência (mandioca, batata, feijão, arroz, milho, banana, maxixe e abóbora); *elas* realizam a colheita e a preparação da farinha, além de produzirem as peças artesanais de capim dourado e palha do buriti. É marcante em Mumbuca a presença feminina na liderança, são as mulheres, por exemplo, que presidem a Associação do Capim Dourado. Os problemas da comunidade estão mais relacionados à ausência de escolas, de energia e de asfaltamento nas estradas da região.

**Comunidade Kalunga<sup>111</sup> do Mimoso:** localizada no município de Arraias. É uma comunidade certificada pela Fundação Cultural Palmares desde 2005. Seus/suas primeiros(as) moradores(as) vieram do outro lado do Rio Paranã, do município de Cavalcante e Monte Alegre (Goiás), quando os povos pioneiros desta comunidade migraram da comunidade Kalunga do Goiás para essa região do Tocantins, denominando-a de Kalunga do Mimoso. Seus/suas moradores(as) têm a mesma “ramificação” familiar e/ou grau de parentesco com os kalunga de Goiás, o que, no caso desta pesquisa, é apresentado pelos nossos interlocutores Lourivaldo Souza e Rogério Coelho, que são de

---

<sup>111</sup> “A formação da comunidade Kalunga se deu atrás da chegada dos bandeirantes e mineradores com seus escravos, em busca de ouro. Da Chapada dos Veadeiros, “os Kalungas” se espalharam em Monte Alegre, Cavalcante, Arraias, Tocantins, Paracatu e vários outros lugares, no caminho das Gerais, se miscigenando com índios, posseiros e fazendeiros brancos” (NEIVA, 2008, p. 121).

quilombos diferentes, são primos-irmãos. A expansão industrial do agronegócio, as mudanças nos sistemas agrícolas tradicionais e o êxodo rural vêm proporcionando mudanças significativas nos sistemas agrícolas e causando alterações nas paisagens do Cerrado.

Lourivaldo Souza, nosso interlocutor, explica esse fenômeno:

Eu estudei em Arraias no Tocantins. Boa parte...a maior parte que eu estudei foi na zona urbana. Em escola pública [...] É em Tocantins, eu mudei para lá.[...] minha mãe é dos Kalunga de Goiás ... ela morava no município de Monte Alegre de Goiás, que fica distante do município de Arraias no Tocantins....é que o pessoal do Kalunga é dividido em Arraias, Monte Alegre, Cavalcante. Eu nasci nessa região de Arraias [...] Como minha mãe é, minha avó materna ele ficou boa parte no Tocantins, nessa parte que hoje é kalunga de Tocantins [...] porque as famílias do kalunga do Tocantins e kalunga de lá são as mesmas famílias. Porque quando os kalungas de Góias foram reconhecidos como sítios históricos, a região kalunga, essa parte que fica no estado do Tocantins ela ficou esquecida. O pessoal que estava pra esse lado de cá, eles assim não tinham conhecimento do que estava acontecendo...de estar virando patrimônio e tal, ai eles não aceitaram. Não tiveram interesse de fazer parte da política e quem estava na frente da política de tombamento para sítio histórico não teve interesse de vir do lado de cá para ver essa relação parental entre as famílias (Entrevista Lourivaldo. 05/08/19).

Assim como Lourivaldo, Rogério Coelho – seu primo, que mora no Quilombo Kalunga do Mimoso em Tocantins e realiza atividades como docente também no Quilombo Kalunga de Goiás – comprova esses laços consanguíneos:

Sou descendente da comunidade kalunga de Monte Alegre em Góias [...] devido ao meu avô ser do Tocantins e minha avó é Kalunga de Monte Alegre [...] Isso, mas é porque **antes era um só território né. Antes da divisão do Estado, aí depois dividiu o estado. Aí como tem um rio que faz a divisa do estado, aí uma parte ficou de Goiás e outra parte ficou de Tocantins. A parte de Goiás foi onde eu recebi conhecimento primeiro e depois eu recebi conhecimento em Tocantins** (Entrevista Rogério Coelho.07/02/2020 – grifos nossos).

Existem várias formas de organização familiar entre os quilombolas, de grupos de pessoas com vínculos afetivos, de consanguinidade ou de convivência. Para eles, a família é o primeiro núcleo de socialização dos indivíduos, ou seja, é quem primeiro transmite os valores, usos e costumes que irão formá-los.

#### 4.8.8 Pará

**Território Quilombola Laranjituba e África:** está localizado no estado do Pará, na região do Baixo Caeté, onde vivem 48 famílias, e está entre os 27 quilombos localizados na área rural do município de Moju. No âmbito do processo de titulação desse território e do reconhecimento da sua territorialidade, observa-se, particularmente, a importância da história e memória das pessoas mais velhas que ali vivem. Nos últimos anos, estão inseridos no contexto das discussões socioambientais e das propostas de etnodesenvolvimento, passando a serem vistos como responsáveis pelo desenvolvimento do território que vivem, sendo elemento de pesquisa acadêmica (LIMA, 2012) por parte de seus membros que estão nas principais universidades do país.

**Território Quilombola de Jambuaçu<sup>112</sup> – Comunidade de São Manuel:** no município de Moju. Os diferentes biomas e ecossistemas no território têm sofrido danos socioambientais irreversíveis, sendo impactados pelas empresas Reasa e Marborges, que cultivam dendê, sendo os rios e igarapés próximos afetados com produtos químicos usados no seu cultivo.

Para Trindade (2011), mais do que conquistas constitucionais e jurídicas, “a mobilização quilombola de visibilidade política, identitária, territorial e econômica vem buscando na etnicidade (BARTH, 1998) um instrumento vigoroso de reivindicações políticas para construção de um País pluralista” (TRINDADE, 2011, p. 3). Ainda segundo a autora:

[...] o Brasil e a Amazônia, em particular, vêm sendo lócus de um processo de etnicidade quilombola, que embora, revestido de singularidades, remete a processos semelhantes ocorridos na Colômbia, Suriname e Venezuela (CARVALHO, 1996). Na Colômbia, por exemplo, foram feitas reformas substanciais na Constituição, em que entre outros direitos, “concedeu às comunidades negras da região do pacífico, direito coletivo aos territórios que ocupam tradicionalmente” (ESCOBAR; ROSERO; GRUESO, 2000, p. 301) No Brasil, uma “nova sensibilidade jurídica” aliada a essa intensa mobilização identitária resultaram em profundas transformações na ordem jurídica brasileira (TRINDADE, 2011, p. 3)

---

<sup>112</sup> As comunidades quilombolas de Jambuaçu, no Pará, estão no município de Moju, a 82 km de Belém: “vivem em situação de conflito com a Companhia Vale. Um dos motivos do conflito é a construção de um mineroduto para transportar caulim, que integra o Projeto Mina de Bauxita Paragominas, cujo objetivo é atender as estratégias de expansão da refinaria de alumina, de sua subsidiária Alumina do Norte do Brasil (Alunorte), de Barcarena (PA), ligando Paragominas ao complexo industrial de Vila do Conde (Barcarena). O mineroduto e a linha de transmissão passam por sete municípios: Paragominas, Ipixuna do Pará, Tomé-Açú, Acará, Moju, Abaetetuba e Barcarena”. (DOSSIÊ, CPT Guajarina, 206 apud TRINDADE, 2011, p. 7)

As terras ocupadas por comunidades quilombolas<sup>113</sup> são garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. A partir dos Entrevistas, compreendemos que é através delas que nasce **o modo como o indivíduo se identifica**, a maneira como se sente e se percebe, assim como a forma como deseja ser reconhecido pelas outras pessoas.

---

<sup>113</sup> É preciso explicitar aqui que houve uma disparidade entre as informações de cada comunidade, pois entre elas há as que já possuem processo de reconhecimento e titulação há mais tempo ou que já foram referenciadas em trabalhos literários e acadêmicos. Preferimos então por dá-las espaço, identificando-as sua diversidade.



## **5 DESLOCAMENTOS PLURAIS: EXPERIÊNCIAS PESSOAIS, COLETIVAS, POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E PLURIEPISTÊMICAS**

Nomeio este capítulo com o título acima a partir das experiências pessoais, coletivas, político-pedagógicas e pluriépistêmicas de nossos(as) interlocutores(as) – os(as) pós-graduandos(as) quilombolas, na sua trajetória do quilombo até a pós-graduação, passando pela apreciação dos(as) gestores(as) de cada universidade, que irei apresentar a seguir.

São eles(as) que nos conduzem por diversificados caminhos e nos permitem refletir sobre sua presença na pós-graduação a partir do acesso pela política de ação afirmativa no ensino superior (através do sistema de cotas raciais), bem como dos impactos gerados, ou não, por essa presença em suas comunidades e no interior das universidades nas quais estão ou estiveram presentes.

Nas diversas lutas por sua cultura e nas suas resistências para a manutenção e conquista de direitos, os povos de comunidades tradicionais assistem à morosidade do Estado na demarcação e titulação dos territórios e comunidades, além do avanço dos projetos do capital sobre seus territórios e do assassinato de trabalhadores(as) e lideranças, que os têm feito, ao longo dos anos, procurar, dentro das academias, conhecimento “estratégico”, necessário para contrapor e combater esses problemas. A gestão desse conhecimento tem sido abordada de várias maneiras e possibilita a formulação de estratégias e decisões a elas associadas, assim como de mecanismos, ações e formas de tornar esse conhecimento útil para atender às suas demandas.

Apresentamos, a partir de agora, os principais resultados do levantamento feito sobre as características das ações afirmativas em vigor nos processos seletivos para quilombolas na pós-graduação de quatro universidades federais públicas brasileiras – UnB, UFG, UFBA e UFRB.

### **5.1 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA A PARTIR DOS/AS GESTORES/AS**

No surgimento das cotas na UFRB, segundo a ex-pró-reitora R.C.D.P.J., havia muita dificuldade para que os estudantes se identificassem como cotistas, em virtude de todo o estigma de que seriam estudantes que não teriam condições de passar nos processos

seletivos “normais”. No início, era muito difícil que os(as) próprios(as) estudantes se dissessem cotistas e fossem buscar seus direitos.

Então nós passamos assim os primeiros anos... os primeiros quatro anos num trabalho de convencimento do estudante de que a política de cotas era um direito, não uma beneficência. Inclusive a gente não falava em benefício quando falava em bolsa. Falava mesmo que a universidade estava prestando o atendimento a um direito que o estudante tinha. É porque ficava nesse estigma mesmo numa condição pejorativa, entre eles, os estudantes, os que eram cotistas e os não cotistas. E também na visão de muitos professores. Porque havia também da parte dos professores uma rejeição com todo aquele argumento falacioso de que os estudantes cotistas iriam fazer baixar o nível acadêmico da universidade (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Dada a natureza da UFRB ser multicampista<sup>114</sup> e devido ao fato de a universidade estar situada em uma das regiões mais negras do país, além de possuir uma população universitária majoritariamente negra, com praticamente 80% de pessoas egressas de escolas públicas, esse aspecto também se reflete na sua estrutura organizacional, conforme identificamos no relato de seus/suas ex-gestores(as):

Quando a criamos a Pró-Reitoria não tinha nenhuma outra experiência na qual nos espelhamos, então foi muito empírico e muito calcado na realidade que a gente vivia. A estrutura inicial ela permanece até hoje, que trata de acesso, permanência e pós-permanência, desenvolvimento social e comunitário. E aí tem relação com as questões de diversidade, identidade sexual, identidade de gênero, diversidade religiosa. E uma outra é Coordenadoria de Assuntos Estudantis, essa que está mais voltada para as questões de atendimento, vamos dizer ao suporte biopsicológico e material dos estudantes. Então é onde a gente tem a assistência estudantil propriamente dita né, a gestão de restaurante, os serviços que são disponibilizados para os estudantes através de serviço psicológico, assistência social, médico, dentista. E o programa de bolsas. O programa de bolsa qualificada da universidade que distribui esse recurso que advém do Programa Nacional de assistência estudantil, o PNAES [...] alguns núcleos foram criados como o Núcleo de Esporte e um outro de diversidade, mas a infraestrutura permanece a mesma das duas Coordenadorias (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

A ex-gestora R.C.D.P diz que, no começo da política na universidade, entre os autodeclarados negros de escola pública, já se atingia estudantes que vinham da zona rural, mas não havia uma distinção quanto a estudantes quilombolas.

Todo processo na UFRB, de acordo com o atual pró-reitor C.A.P.<sup>115</sup>, tem sido pautado na política educacional e na missão institucional da universidade, com o apoio da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAA) em parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal (PROGEP) e o Comitê de Acompanhamento

<sup>114</sup> Esta é uma característica importante a ser considerada, pois o número representativo de unidades que integram a sua composição permite que se atinja vários municípios e comunidades da Bahia.

<sup>115</sup> Pró-Reitor da Políticas de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) da UFRB.

das Políticas Afirmativas e de Acesso à Reserva de Cotas (COPARC) da universidade, que, em 2021, promoveram o I Ciclo de Cursos Formativos sobre Ações Afirmativas da UFRB, com cursos de formação para servidores(as) docentes, técnicos(as) administrativos(as), trabalhadores(as) terceirizados(as) e membros(as) do COPARC<sup>116</sup>.

Na UnB, as ex-gestoras do MESPT consideram que o programa é a primeira experiência de que se tem notícia com essa configuração e da forma como foi pensada. É claro que, segundo a ex-vice coordenadora do programa, professora A.T.R.S., “já existia uma interculturalidade acontecendo no âmbito das universidades públicas muito estimuladas pelo REUNI, que ampliou o número de vagas, que está associado às políticas afirmativas do governo Lula, criando cotas para pessoas negras e para indígenas”.

Então é evidente que já havia no Brasil, um ambiente político e social, favorável a uma diversificação da presença desses sujeitos nas universidades e nos espaços acadêmicos, mas isso se dava muito em razão das políticas afirmativas, com diversos programas de democratização do acesso à universidade que foram criados e ao mesmo tempo às políticas afirmativas. E sobremaneira a política de cotas (Entrevista de A.T.R.S., 08/12/2020).

Para a ex-gestora A.T.R.S., o MESPT não é resultado do processo de diversificação que acontece em razão das políticas, porque, segundo ela, o programa é um procedimento inverso, ele foi pensado e foi todo formatado, tanto por sua equipe quanto a sua estrutura curricular para desenvolver lideranças.

Entendo que a formação dessas lideranças e a mesmo tempo dos seus aliados, dos profissionais que lutam ao lado desses povos, ombro à ombro com eles, é uma forma de fortalecer a luta deles por direitos territoriais, educação diferenciada, saúde diferenciada. É fortalecer as suas intelectualidades, ou seja, criar espaços de fortalecimento e ao mesmo tempo de visibilidade, das suas elaborações, das suas lutas, das suas resistências, das suas formas próprias de desenvolver processos educativos comunitários. É das suas formas próprias de manejo, de relação com a comunidade, das suas lutas históricas (Entrevista de A.T.R.S., 08/12/2020).

[...] as construções de todo processo são muito colaborativas. Nós não temos aulas convencionais como em geral se tem na graduação ou na pós-graduação. Uma aula em que o professor chega e desenvolve conteúdo. Nossas aulas são sempre muito colaborativas. Todo mundo tem experiência e vontade de construir processos diferenciados de aprendizagem (Entrevista de A.T.R.S., 08/12/2020).

---

<sup>116</sup> Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis. Ciclo de Cursos Formativos sobre Ações Afirmativas da UFRB. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/portal/index.php?option=com\\_chronoforms5&chronoform=ver-Ciclo de Cursos Formativos sobre Ações Afirmativas da UFRBevento&id=1380](https://www.ufrb.edu.br/portal/index.php?option=com_chronoforms5&chronoform=ver-Ciclo%20de%20Cursos%20Formativos%20sobre%20Ações%20Afirmativas%20da%20UFRBevento&id=1380). Acesso em: 17 jun. 21.

De acordo com a ex-gestora M.D.L., na Universidade Federal de Goiás o contexto de discussão, proposição, tramitação e implementação da política pública de ação afirmativa/cotas para quilombolas na universidade se deu da seguinte forma:

Desde 2008, quando um programa de reserva de vagas para estudantes quilombolas e indígenas, abriu uma trajetória de discussões e frentes de trabalho que possibilitou, não sem dificuldade, o avanço para cotas na pós-graduação, que aqui é destinada, para pessoas negras e indígenas (PPI), mas que vem possibilitando a entrada dos estudantes quilombolas na pós-graduação. Nestas discussões muitos atores foram importantes, como a comunidade e grupos de estudos da universidade, estudantes quilombolas, cotistas de forma geral, e também a existência da CAAF<sup>117</sup> e de outras coordenações como a de Inclusão e Permanência nesta discussão, assim como o diálogo com a Pró-reitora de Pós-Graduação, em 2017 (Entrevista de M.D.L., 07/03/2020).

Na UFBA, segundo o gestor J.C.S.R., o que diferencia a especialização em “Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais” (realizado na Faculdade de Direito) das outras existentes dentro da própria universidade e de outras no Brasil são:

[...] os pontos de partida. A ideia de um público alvo ou de um público central de formação que foram as Comunidades Tradicionais. A ideia de mudar o currículo. Foi uma proposta extremamente inovadora, porque ela pressupõe a desconstrução de paradigmas e a reconstrução de outros. E isso exige de nós uma capacidade é de “ser educado”, ou seja, a universidade também é o espaço de construção do saber e de aprendizado também para a própria universidade (Entrevista de J.C.S.R.,19/07/21).

Para J.C.S.R, em relação à sua área de atuação (o Direito):

a proposta inova ao estabelecer conteúdo diferenciado na defesa de direitos de grupos vulneráveis; possibilita a participação de representantes de povos e comunidades tradicionais egressos de cursos de graduação e servidores públicos que trabalham na implementação de políticas públicas de povos e comunidades tradicionais (Universidades, Fundação Palmares, IPHAN, IBAMA, ICMBIO, secretarias estaduais de promoção da igualdade racial, órgãos municipais)”, e complementa: “o curso reflete opção preferencial da Universidade Federal da Bahia em perceber seu papel social, com ações como a política de cotas na graduação e agora na pós-graduação *stricto sensu*, na atividade curricular em comunidade e sociedade (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2017).

Na UFG, a política de ações afirmativas já integrava, de maneira consistente, a prática institucional da universidade, quando houve “a adoção da política afirmativa no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e a utilização do critério étnico-racial, desvinculado de outros marcadores sociais como a renda” (DINIZ FILHO *et al.*, 2016, p.

---

<sup>117</sup>Coordenadoria de Ações Afirmativas.

191). A experiência do Programa UFGInclui e os dados positivos sobre as ações afirmativas na universidade serviram de amparo institucional para sua adoção. Ainda de acordo com Diniz Filho *et al.* (2016), “simultaneamente ao debate sobre a adoção de uma política institucional para a pós-graduação da UFG na Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI)”. O tema foi apresentado em uma das reuniões da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CPPG) em 18 de setembro de 2014 – compôs-se uma comissão com representantes da PRPG, da CAAF, das Coordenações de Pesquisa e Pós-Graduação das regionais da UFG e dos cursos de Pós-Graduação – e foi aprovado em 14 abril de 2015 (Resolução N° 07/2015) pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Cultura (CEPEC) e o Conselho Universitário (Consuni).

É preciso lembrar que atualmente já existem outras experiências pioneiras sendo desenvolvidas em outras universidades públicas, como o **Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais**, criado em 2014, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em caráter experimental e instituído formalmente em 2015. O projeto foi inspirado no Encontro de Saberes do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCTI) de Inclusão no Ensino Superior e na pesquisa da Universidade de Brasília (UnB), que procura abrir a universidade a experiências de ensino e pesquisa pluriépistêmicas, saberes das culturas afrodescendentes, indígenas e populares etc. No entanto, os cursos ainda só são oferecidos aos alunos de graduações, no caso da UFMG.

### **5.1.1 Aspectos considerados importantes para a adoção de cotas raciais na pós-graduação – prognósticos passados e diagnósticos presentes**

Para os(as) gestores(as) entrevistados(as), entre os elementos que podem ser considerados principais para o processo de adoção de ação afirmativa com cotas raciais para quilombolas na pós-graduação nas universidades tem a ver com o reflexo e êxito dessa política na graduação, da força político-social alcançada pelas comunidades e movimentos sociais, nas últimas décadas, em virtude de articulações nacionais, regionais e municipais entre comunidades, organizações não governamentais etc. e o perfil de seu corpo docente – em boa parte, oriundos de militância em causas sociais.

Na UnB, por exemplo, verificamos que o formato de programa intercultural do Programa de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT) – que privilegia a composição de turmas multiétnicas com estudantes de várias regiões do país, além de profissionais que atuam como aliados(as) junto aos Povos e Comunidades Tradicionais, em posições institucionais diversas (órgãos

dos Poderes Executivo e Judiciário, organizações da sociedade civil e movimentos sociais). Com uma equipe docente coesa e sensível às causas sociais, a estrutura curricular do programa, o projeto político pedagógico e suas linhas de pesquisa o MESPT tem um perfil diferenciado em comparação aos outros programas de Pós-graduação do Brasil.

Esse processo se firmou a partir da refundação do MESPT, conforme nos relatou a ex-vice-coordenadora A.T.R.S.:

Quando eu me aproximei do MESPT, o programa estava passando por um processo de refundação, que era uma reorganização da sua estrutura como um programa e ao mesmo tempo uma recomposição da equipe. Então, a equipe de professores estava sendo recomposta, para que ela pudesse ser interdisciplinar, ou seja, para que ela pudesse diversificar a presença de profissionais de diferentes áreas. E isso tinha uma razão, porque nesse momento é, as pessoas que estavam à frente desse processo e outros professores, que já vinham de experiências anteriores e estavam buscando reconstituir o formato do MESPT, como um Programa de Pós-Graduação Intercultural, não mais voltado apenas para as temáticas indígenas, mas um programa intercultural que pudesse discutir outras questões relacionadas a outros povos tradicionais.

[...] Ou seja, ao invés de só discutir a questão agrária dos povos indígenas, a questão cultural e de saúde, né, e educação só de povos indígenas, a ideia era fazer com que o programa pudesse ser um espaço mais amplo para discutir todas essas dimensões também da experiência de outros povos: quilombolas, PCT's<sup>118</sup> de vários pertencimentos, pescadores artesanais, geraizeiros, quebradeiras de coco, retireiros, vazanteiros, ribeirinhos, caboclos, extrativistas da Amazônia. Então, uma enormidade de povos que constituem a sócio-biodiversidade brasileira (Entrevista de A.T.R.S. 08/12/20).

Segundo a ex-coordenadora do MESPT, a professora M.C.N., o programa tem a particularidade de “um histórico de engajamento de outras unidades acadêmicas e com sua natureza interdisciplinar conseguiu estabelecer um arranjo no interior das unidades”, mas sem dúvida o seu êxito junto às comunidades e objetivos do curso se dá em virtude de:

Eu posso dizer também que nós temos feito um esforço constante em promover a visibilização desses sujeitos [...] o MESPT, ao longo desses anos, vem realizando seminários e acolheu eventos diversos. Realizamos um grande congresso agora no ano passado, numa política de promover a visibilização e valorização da produção intelectual desses sujeitos e para sensibilizar a comunidade universitária. E acho que isso tem dado alguns resultados. E isso tem sido debatido muito com os estudantes das turmas, sobre o que significa conquistar esse território – a universidade e a pós-graduação (Entrevista de M.C. N., 23/02/2020).

---

<sup>118</sup> PCTs, segundo A.T.R.S., são “profissionais engajados ou profissionais aliados. Pessoas que atuam em diferentes seguimentos da sociedade civil organizada ou ONGs, mas que também são servidores de carreira, servidores públicos que trabalham em autarquias como a FUNAI, Ministérios Públicos. Enfim, em vários espaços das autarquias do Estado, que lidam com as questões relacionadas com os direitos de povos e comunidades tradicionais, em diferentes frentes, né na questão agrária, educativa, educacional, cultural, de saúde etc.”. (Entrevista de A.T.R.S., 08/2/20).

Ficou claro para nós que o engajamento de toda equipe, assim como confirma a ex-coordenadora do MESPT M.C.N., tem sido fundamental para construir e consolidar uma pedagogia que se anseia emancipatória (FREIRE, 1999) para os alunos da forma como vem se constituindo no MESPT.

**Para a gente é importante entender. A nossa equipe tem muita clareza de que esse é um trabalho de ativismo. Então, assim tem professores que trabalham para além do que é o ideal com muitos orientandos. E o perfil dos professores dessa equipe também é um perfil diferente. Muitos de nós viemos de processos de engajamento na sociedade civil. Enfim, é o que caracteriza toda a equipe** (Entrevista de M.C.N., 23/02/2020).

A importância do engajamento de toda equipe de gestoras e professores do MESPT também nos foi relatada pelo ex-aluno, o pós-graduando John Cleber Sarmento do Pará:

**[...] Os professores são muito tranquilos. Professores também que vem dessa experiência da militância, da organização social [...] são professores que acolhem mesmo entendeu. Que acolheram [...] perguntavam as dificuldades, tentavam suprir** (Entrevista de John Cleber Sarmento, 02/09/2021).

Participando ativamente da gestão, a ex-vice coordenadora do MESPT A.T.R.S.S. acredita que:

**[...] a configuração multiétnica das turmas é um caminho muito potente, e muito promissor para promover o que a gente tem chamado de alianças interétnicas, que é a possibilidade de garantir que esses diferentes povos apesar de ter pertencimentos históricos e identitários singulares próprios [...] eles comungam da mesma condição, digamos assim** (Entrevista de A.T.R.S., 08/12/2020).

O MESPT, para suas ex-gestoras, tem funcionado como um espaço que acolhe essas intelectualidades, não para que as pessoas se tornem intelectuais, porque elas já o são, mas para que possam fortalecer a intelectualidade que elas já vêm construindo em razão dos seus pertencimentos, da vida na comunidade, do enraizamento ancestral que elas constroem com seu território e com a comunidade e das suas lutas históricas por direitos (Entrevista de A.T.R.S., 08/12/20).

Embora em regiões diferentes (no Centro-Oeste e Nordeste, respectivamente), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) têm aspectos que se assemelham na gestão da política de ação afirmativa em relação às cotas raciais para quilombolas. Não há, segundo nossas constatações de pesquisa e Entrevistas dos(as) gestores(as) e dos alunos, uma equipe coesa e engajada, que trabalhe em conjunto

dentro das unidades; as ações são fragmentadas, ou seja, há alguns(mas) professores(as) e gestores(as) “pessoalmente comprometidos(as)” ou que resistem individualmente dentro dos programas de pós-graduação.

Para a professora I.S.C., ex-coordenadora de Ações Afirmativas da UFBA, isto se deve ao isolamento burocrático a que professores(as) e gestores(as) estão submetidos(as), nos seus gabinetes e em Pró-Reitorias, como também há falta de empatia com a política, que pouco avançou dentro da pós-graduação.

Com a pós-graduação, a gente tem tentado fazer tipo assim, algumas gestões junto aos programas para tentar acompanhar essa questão da implementação das cotas. Mas a gente não tem esse acompanhamento mais direto porque quem trabalha com a Pós-Graduação é o pessoal mais ligado à PROPCI, que é a Pró-Reitora de Pesquisa, e à PROPG, e a Pró-Reitora de Pós-Graduação, também [...] Eu trabalho na Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil entendeu [...] na PROAAE a gente trabalha mais com a graduação, não há um acompanhamento da pós (Entrevista de I.S.C., 14/07/2020).

Esse aspecto de descontinuidade de ações e essa falta de apoio à política de ações afirmativas dentro da UFBA também foram apontados por Ainá, nossa interlocutora, atualmente na sua segunda graduação (no curso de Direito da instituição), que descreveu sua rotina na universidade assim:

O fato de morar na residência universitária e ser assistida pelos programas de assistência estudantil foram muito importantes para minha formação na graduação. Me envolvi em várias atividades da universidade, eu literalmente morava lá, e isso facilitou minha aproximação com movimentos estudantis, a exemplo do Movimento de Casas de Estudantes. **Em relação as(aos) professores, no curso de Serviço Social, a maior parte deles tinha um olhar que considerava nossas dificuldades de aprendizado bem como dificuldades socioeconômicas, e buscavam direcionar as atividades de forma inclusiva. Mas isso varia de um curso para outro. Quando iniciei minha segunda graduação em Direito, encontrei um perfil docente totalmente diferente, onde a maioria dos professores não perguntam nada para o aluno e suas possibilidades de acesso a computador, xerox ou sobre suas condições de vida, apenas despejam o conteúdo, sem considerar qualquer determinante ou fragilidade social que possa interferir na formação do sujeito** (Questionário Online de Ainá, 16/07/2020 – grifos nossos)

Em relação às dessemelhanças, o que diferencia a modalidade de cotas raciais na UFG para o ingresso de quilombolas e indígenas do praticado em outras universidades são as vagas supranumerárias<sup>119</sup> para cada nível (Mestrado e Doutorado). Isso, de acordo com a ex-gestora M.D.L, é realizado por um acordo de gestão, ou seja, na prática não

---

<sup>119</sup> O Programa UFGInclui gera uma vaga extra em cada curso em que houver demanda para estudantes indígenas e negros(as) quilombolas.



há um acesso específico para quilombolas, ele é amplo, para pessoas negras (pretas e pardas) e, dentro desse grupo étnico, incluem-se as pessoas quilombolas. Os editais de cada programa solicitam dois tipos de declarações para concorrer às vagas: declaração de pertencimento étnico (negro(a) – preto(a) e pardo(a), indígena, quilombola e povos tradicionais) emitida por um grupo ou assinada por liderança local, associações ou indígenas reconhecida pela Fundação Palmares e pela FUNAI, respectivamente.

No caso da UFBA, é oferecido 01 (uma) vaga para cada uma das categorias de identificação – Indígena, Quilombola, Pessoa com Deficiência e Pessoa Trans (Transexuais, Transgêneros e Travestis) –, desde que se autodeclararem e confirmem sua condição de optante no formulário referente a esta modalidade de reserva de vagas.

Mas dentro da própria UFBA há contradições, se observarmos a experiência do curso de especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais, realizado na Faculdade de Direito e coordenado pelo professor J.C.S.R., que, apesar de ser um curso em formato EAD, com vários polos, conseguiu aglutinar alunos e docentes num só propósito:

Foi um curso excelente com defesas públicas aqui na Faculdade de Direito da UFBA. Um curso que teve uma participação muito grande de movimentos sociais organizados, lideranças, povos e comunidades tradicionais. E também pesquisadores de órgãos públicos como o INCRA, ICMBio, prefeituras municipais, governos de estados, Secretaria de Promoção da Igualdade (Entrevista de J.C.S.R., 19/07/21).

Outro ponto a ser destacado é a adequação curricular, ou seja, a matriz curricular garante o acesso aos/às alunos(as) a temas que lhes sejam estratégicos tanto em nível macro (das leis e políticas) quanto em nível micro (das escolas e comunidades).

Os reflexos positivos para a presença dos alunos quilombolas dentro da faculdade de Direito são apontados pelo seu diretor, professor J.C.S.R., desde a graduação, tendo como força potente a predisposição para a atuação na iniciação científica:

Eu tenho alunos meus quilombolas que são PIBIC<sup>120</sup>. Inclusive eu selecionei mais um agora do PIBIC Ação Afirmativa. Porque a gente também tem aqui Iniciação Científica com Ação Afirmativa para Quilombola e para indígena na graduação. Tem demanda...  
[...] aqui há uma relação muito próxima com comunidades quilombolas do Estado [...] nós temos lideranças quilombolas que vêm fazer palestras, são mestres e mestras (Entrevista de J.C.S.R., 19/07/21).

---

<sup>120</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica é um programa financiado pelo CNPq que distribui bolsas de estudo para estudantes de graduação. Os(as) bolsistas do PIBIC devem possuir um orientador e receber formação complementar que os(as) prepare para a atividade de pesquisa (MEC, 2021). Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 02 mai. 2021.

Mas infelizmente, dentro da Faculdade de Direito, não são todos que apoiam as políticas afirmativas da universidade, causando descompassos regimentais e situações traumáticas aos alunos, como já apontamos no Entrevista de Ainá, aluna da UFBA anteriormente.

Na UFRB, de acordo com a ex-pró-reitora R.C.D.P.J., o progresso das ações afirmativas e das cotas na universidade se deu em virtude de um processo formativo que levou a universidade a se identificar como a universidade mais negra do Brasil e de como isso foi tratado como algo positivo ao ponto de eleger como reitor alguém que apoiou a adoção das cotas raciais na universidade.

A gente passou esses primeiros quatro anos mesmo com um processo de formação em torno da positividade das políticas afirmativas, tanto para os estudantes quanto para a própria universidade. Isso surtiu um efeito muito positivo porque quando nosso reitor à época se candidatou a reeleição a principal pauta era as políticas afirmativas na universidade e para o Recôncavo. Então esse processo formativo a gente entende que foi a coisa mais positiva que alcançamos com a implantação da política de cotas na UFRB (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/20).

Observamos, entre os(as) gestores(as) da UFRB, que a universidade configura-se como uma instituição socialmente referenciada e politicamente comprometida com a democratização da educação superior pública regionalmente e no país.

A ex-gestora R.C.D.P.J. argumenta que, por ser um programa afirmativo que tem como foco o(a) estudante negro(a) de escola pública, os(as) professores(as) têm o empenho de trazer uma literatura que eles saibam se tratar de uma produção de intelectuais negros(as) contemporâneos e do passado, para que os(as) estudantes conheçam a produção afrodiáspórica. Trata-se, com isso, de trabalhar tendo uma intencionalidade:

É você fazer com que isso entre em todos os âmbitos da gestão universitária e não somente as políticas afirmativas ser preocupação da assistência estudantil, mas ser da política de ensino da graduação. Ser política de gestão administrativa da universidade [...] Então é uma política de formação sobre qual é o lugar das políticas afirmativas como projeto institucional. Isso fez toda a diferença para nós (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/20).

Essa mudança de postura dentro da UFRB tem proporcionado a diminuição de assimetrias, um aumento nas produções científicas, o acesso a níveis mais elevados (como a pós-graduação) e o ingresso na docência e em outras universidades.

### 5.1.2 Mudanças na lógica de funcionamento – o impacto da presença quilombola

Ainda que os resultados do acesso e formação de quilombolas nos programas de pós-graduação no Brasil estejam surgindo muito lentamente – principalmente em decorrência de demandas de natureza social, política, jurídica e legislativa –, suas novas contribuições no campo da educação podem ser consideradas de grande importância para a constituição de novos conhecimentos e epistemologias.

Para a ex-pró-reitora R.C.D.P, há um avanço considerável se pensarmos que:

[...] tem oito anos de política específica para estudantes quilombola entrar na universidade, então a gente está com a primeiras turmas de egressos. Quatro, cinco anos, seis anos... Então a gente está com as primeiras turmas. Então você já tem estudantes quilombolas ingressando na pós-graduação sim. Agora não é um número expressivo ainda não. O primeiro, o segundo e o terceiro... entendeu. Eles estão chegando [...] Já tem uma massa crítica. Nós temos como dado um crescimento da continuidade dos estudos dos estudantes quilombolas e dos estudantes do campo de um modo geral. Eu mesmo já orientei vários. Então a gente tem um crescente desse tipo de estudante vivendo a perspectiva da continuidade dos estudos (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Porém, nos programas de pós-graduação de “cursos considerados de elite” (como o Direito e o de Performances Visuais da UFG), o empenho tem sido mais estritamente acadêmico, teórico, ignorando a ausência de pessoas negras, comunidades e saberes tradicionais nas suas cátedras. Nesses cursos, são recorrentes as tradições disciplinares, o acúmulo de técnicas apenas profissionais e a predominância de marcos conceituais e teóricos eurocêntricos e heteronormativos dentro dos cursos, segundo suas ex-alunas Vercilene Dias (Direito) e Maria Madalena Sacramento (Performances).

Tanto na UFRB, como na UnB as contribuições têm origem em debates conceituais, engajamento social e político, de interesse vinculado mais diretamente às comunidades e lutas sociais – como nos temas abordados por seus mestrados e doutorandos, conforme pode ser visto abaixo:

[...] A gente vê a escola e a universidade como um espaço de disputa e a possibilidade de potencializar as nossas lutas (Entrevista de John Cleber Sarmiento, 02/09/2021).

[...] eu sou formado pela Universidade do Pará. Eu não passei pelo processo seletivo especial dos quilombolas que tem aqui hoje no Pará, na UFPA. Então, eu passei pelo processo de cota, mas com um sistema de seleção muito criterioso, eram três provas ainda que tinha que fazer. Cento e oitenta questões, com mais uma redação. Então, assim, **o curso de Matemática... era um curso de elite dentro do campus que eu estudava. Então, aí já começam todos os conflitos [...]** (Entrevista de John Cleber Sarmiento, 02/09/2021).

[...] hoje na universidade, que muito diferente do que eles vivenciam atualmente, eu vivenciei esse processo isolado. **Eu era o único quilombola dentro de uma sala de um curso que era elite, considerado elite dentro do campus. E eu não tinha com quem dialogar. Não tinha com quem propor, com quem construir.** Eu lembro muito que, **na disciplina de Políticas Públicas, a gente discutia essa questão – a cota. Era a turma toda para um lado e eu pra outro, entendeu** (Entrevista de John Cleber Sarmento, 02/09/2021).

Conforme relatado pelos gestoras da UnB, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas que pessoas quilombolas precisaram ter na universidade – como a intimidade com a tecnologia ao longo de sua carreira profissional e o contato com novas teorias –, estão as ajudando a adequarem suas pautas ao longo da sua trajetória pessoal e das lutas sociais diárias de sua comunidade. Isso é confirmado pela aluna do MESPT Elionice Sacramento em seu relato: “O MESPT respeita as peculiaridades do público que atende” (Entrevista de Elionice Sacramento, 09/09/2019).

A ex-gestora do MESPT M.C.N. diz que o ponto central está em possibilitar uma maior interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (comunidade), mas também em estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos(as) nas atividades científicas, profissionais e artístico-culturais em articulação com o desenvolvimento regional. Também como já explanamos anteriormente, a configuração pedagógica do curso em formato de alternância<sup>121</sup>, intercalando períodos teóricos e práticos, vem possibilitando um rico diálogo entre os saberes tradicionais e os científicos/acadêmicos, levando seus/suas alunos(as) a se identificarem com o curso:

A maior riqueza do MESPT é cada uma dessas turmas. Elas têm uma coisa que é dignificante [...] o MESPT, como tem um caráter ainda pioneiro, de um mestrado como é o MESPT... A gente acaba recebendo uma demanda reprimida que está posta no plano nacional. Então tem gente de Roraima, do Amapá, do Pará, Rio Grande do Sul, do Paraná, enfim.

A gente trabalha nesse sentido de fortalecer esta comunidade política e academicamente, com um trabalho forte que a gente faz de acolhimento. E para fora de investimento em atividades de extensão, eventos de visibilização (Entrevista de M.C.N. 23/02/2020).

Ações diversificadas têm sido realizadas pela UFRB, UFG e UnB em atenção às demandas específicas dos quilombolas, como os serviços de acompanhamento psicossocial e pedagógico dos calouros, contribuindo para reduzir a evasão nos cursos e

---

<sup>121</sup> Formação em Alternância é o processo de formação em que se alternam sequências teóricas e formação prática, organizadas em séries anuais, por semestre, em ciclos, ou alternância regular de períodos de estudos. Tal proposta é desenvolvida geralmente em áreas rurais para mesclar períodos, intercalando um período de convivência na sala de aula com outro no campo e/ou casa, onde devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam. (RORIGUES, 2009).

o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação, assim como para combater o racismo e as desigualdades dentro do campus universitário.

Para os(as) gestores(as), o maior desafio para os(as) alunos(as) quilombolas cotistas está realmente na permanência – nos custos, moradia, alimentação, e em trabalhar com os dois universos distintos de referência: “as pedagogias impostas por esse modelo de educação regulada pelo eurocentrismo subalternizante e epistemicida que desperdiça as experiências dos/as/es educandos/as/es, bem como das/dos/des educadoras/es em constante formação” e, de outra maneira, “um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão, valorizam saberes que resistem com êxito às condições de diálogo horizontal entre conhecimentos”<sup>122</sup> (ZEFERINO; PASSOS; PAIM, 2019, p. 29)

A predominância de políticas afirmativas deve fazer parte de todos os âmbitos da gestão universitária, de acordo com a maioria dos(as) gestores(as).

Ser da política de gestão administrativa da universidade, pois a residência, não é tarefa de um órgão, é tarefa da administração porque precisa saber se o estudante não tiver condições de estar lá, ele impacta negativamente nos resultados gerais da universidade (Entrevista R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Consideramos fundamental a efetividade de ações de apoio da gestão, de professores(as) e funcionários(as) para o “desenvolvimento integral” dos(as) universitários(as) quilombolas, diante do desafio de incluir no sistema universitário estudantes excluídos(as) no gargalo educacional<sup>123</sup> (BARRETO; DOMINGUES, 2012) por políticas educacionais historicamente massificadas e pouco efetivas nos municípios e estados brasileiros, conforme acenam dados dos institutos de pesquisa, que vêm se traduzindo em marginalização, falta de infraestrutura e ações governamentais pouco conectadas com suas identidades, suas necessidades e seus territórios.

Ao incentivar o compartilhamento de conhecimento e experiências aos(as) alunos(as), a universidade faz com que eles(as) deixem de ser apenas cumpridores(as) de currículos, tornando-os(as) pessoas agregadoras e que fazem a diferença. Assim, ao invés de guardarem suas ideias para si, se sentirão motivadas a compartilharem e, mesmo que não sejam aplicadas, podem servir como base para novas conquistas e para mudar a realidade.

---

<sup>122</sup> Cunhadas de *Epistemologias do Sul*, por Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses (2010), essas intervenções epistemológicas interpelam o formato colonial de produção de conhecimento e reivindicam “uma formação contra-hegemônica pluriversal, afirmativa, antirracista e feminista” que “emerge de suas relações e experiências no confronto às colonialidades” (ZEFERINO; PASSOS; PAIM, 2019, p. 30)

<sup>123</sup> Atingidos pelo apagão do Ensino Médio, que deixa mais da metade da população fora do Ensino Superior (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p.27)

As experiências agregam determinados tipos de conhecimentos singulares com um cunho de vivência do conhecimento científico e técnico. Por isso, é fundamental estabelecer diálogos reflexivos com os saberes não aprendidos e/ou ensinados formalmente pelas instituições de ensino com uma implicação efetivamente prática desses conhecimentos no cotidiano das pessoas.

Dessa forma, legitima-se a importância das formações articuladas, espaços em que os saberes são compartilhados e aprimorados para enriquecer a prática docente e o desenvolvimento do(a) aluno(a). Para as ex-gestoras do MESPT/UnB,

A perspectiva intercultural, crítica à hegemonia da ciência sobre outros sistemas de conhecimento e a valorização da experiência como fonte de conhecimento (Entrevista de M.C. N., 23/02/20).

Embora estruturas hierárquicas estejam ali regendo a relação, porque os estudantes se impõem. Eles... a sua própria presença. A forma como se sentam, como se portam, como se relacionam, como estão na sala de aula, como dialogam entre si. Como dialogam com o professor. Isto vai também exigindo dos professores uma reorganização da sua forma de ser professor. Pela força da presença desses, dessas lideranças que vêm de experiências colaborativas e de experiências comunitárias também. Me parece que isso coloca uma necessidade de construir processos diferentes desses que a gente encontra nas universidades e nos programas de pós-graduação (Entrevista de A.T.R.S.S., 08/12/2020).

Cerca de 70% dos egressos quilombolas do MESPT são mulheres. Isso demonstra um avanço da presença feminina nas mais variadas áreas do conhecimento, conduzindo pesquisas que não só reforçam seu espaço enquanto cientistas, mas dão luz a temáticas importantes no debate da equidade de gênero. Essa perspectiva também é considerada importante pela ex-pró-reitora R.C.D.P.J. ao considerar o protagonismo feminino dentro da universidade:

O nosso público hoje na UFRB tem 80% de estudantes autodeclarados negros. Desses 80% tem renda inferior a 400 reais per capita. A gente trabalha com um público de mulheres negras de baixa renda. Então, somos 80% na universidade no último censo. Isso vai ter um **impacto super positivo nas novas gerações porque a formação da mãe impacta sobre a formação da prole. Mas hoje você tem também uma demanda enorme para dentro, porque a mulher também tem todo o problema de ascensão no mundo do trabalho [...] os menores salários e todo resto.** É sempre uma faca de dois gumes, não tem jeito (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/20).

No contexto sociocultural dos quilombos, as mulheres são consideradas as guardiãs da cultura, transmitindo às gerações mais jovens a história de seus antepassados. Além disso, elas têm um papel fundamental em torno das lutas sociais por igualdade, organização política e econômica em prol de direitos sociais básicos.

### 5.1.3 O papel formativo a partir das associações sociais e vinculações políticas dos estudantes quilombolas

Em geral, os gestores acreditam que quando um(a) aluno(a) quilombola é membro(a) de um movimento social, isto o(a) torna “mais representativo(a)” entre os(as) colegas e dentro da universidade. Assim, M.D.L., da UFG, argumenta que quando eles(as) se envolvem em algum movimento e ou trazem a sua associação quilombola, para dentro das discussões da instituição, as questões sociais ganham mais força na universidade. Na UFG, a União dos Estudantes Indígenas e Quilombolas (UNEIQ) é muito atuante e um exemplo disso (Questionário Online de M.D.L., 07/03/20).

Para a ex-pró-reitora de Políticas de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis da UFRB R.C.D.P, hoje há uma deficiência muito grande na formação política de estudantes de um modo geral:

Alguns estudantes chegam sem conhecimento do que é geopolítica, sem muito conhecimento histórico e com uma dificuldade de colocar o seu dia e o seu tempo, que está vivendo hoje dentro de um contexto mais amplo. Então, a formação política que os movimentos sociais dão, que a militância estudantil dá, que a militância inclusive partidária, política confere à formação é importante e tem um diferencial para a vida na universidade para a mobilização dos estudantes, para as organizações internas. Então, hoje nós temos na UFRB coletivos muito organizados entre os estudantes quilombolas (Entrevista R.C.D.P.J., 04/04/20).

Segundo R.C.D.P, nesse sentido os coletivos sociais são importantes, pois:

São núcleos de estudantes quilombolas, estudantes indígenas. Então, isso chega mais fortemente do que o próprio movimento estudantil como um todo. Então, os núcleos que a gente tem hoje no campus de Cachoeira, em Amargosa, dos estudantes do campus, em Feira de Santana, também, que tem um coletivo forte e expressivo quantitativamente, de estudantes que são de origem do campo que estão ligados ao MST e a outras organizações. Isso dá uma densidade ao tipo de interlocução que fazem inclusive com a gestão da universidade e para fora da universidade (Entrevista R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Para a ex-gestora da UFRB, a formação política é absolutamente fundamental para entender e se apoderar dos mecanismos institucionais e políticos e usá-los a seu favor ativamente na vida social, sendo protagonistas em relação aos próprios direitos da sua comunidade, compreendendo os problemas que os(as) afetam direta e indiretamente, seja no âmbito pessoal, coletivo ou institucional.

Em função da representatividade dos coletivos negros dentro da academia, gostaríamos de ressaltar como eles passam a ter ação decisiva na mobilização de

estudantes negros(as) nos espaços universitários, a partir da formação intelectual de seus/suas integrantes, da mobilização política no combate à discriminação racial, no controle das ações afirmativas nas universidades públicas, bem como na assimilação de novas identidades raciais<sup>124</sup>, agindo como atores/atrizes fundamentais no combate ao racismo sistêmico também no ensino superior (GUIMÃRAES; RIOS; SOTERO, 2020).

Os coletivos são novas formas de mobilização social que buscam mais autonomia, têm um perfil mais democrático e efêmero e lutam por questões de gênero, de orientação sexual, por relações de trabalho diferenciadas, contra o racismo, o preconceito, entre outras coisas. As pessoas nos coletivos se unem por causa do afeto, da ideologia, da vontade política de mudar a realidade com ações do dia a dia, de uma forma diferente, e acreditam na mobilização. Eles ampliam a noção de pertencimento das pessoas quilombolas, uma vez que para elas **o pessoal é inseparável do coletivo** e o processo de desenvolvimento e/ou construção do conhecimento tem de ser interativo; cria-se um ciclo que vai desde as atividades desenvolvidas na/pela comunidade até as táticas de inserção no ensino superior, com demais pares em “áreas estratégicas” dentro da universidade. A relação com a alteridade – o(a) outro(a) sendo não somente o indivíduo, mas o coletivo, ou seja, o grupo no qual se insere – fortalece-os(as) e traz sentido a sua presença num lugar tão árido como os corredores e salas acadêmicas.

Dentro da UFG, destacam-se vários coletivos estudantis de representação quilombolas e indígenas que atuam a partir de ações e articulações entre os estudantes e os órgãos administrativos da universidade – como a União dos Estudantes Quilombolas e Indígenas da UFG, o Coletivo Guiné de Mulheres Indígenas e Quilombolas, o Coletivo de Mulheres Negras Rosa Parks UFG, entre outros. Eles oferecem apoio aos(as) calouros(as), dando esclarecimentos quanto aos programas assistenciais da universidade, colaborando com a permanência, a formação e a progressão acadêmica dentro dos cursos e departamentos.

Exalta-se também o papel dos coletivos nas redes sociais na divulgação dos processos seletivos, no incentivo à inscrição nos processos seletivos e dentro da universidade, auxiliando no entendimento dos processos e programas de bolsas, principalmente quanto à permanência – demandando também ações dos(as) gestores(as).

---

<sup>124</sup> A partir de 2016, diversas universidades brasileiras, por pressão de organizações negras e do Ministério Público (MP), passaram a formar comissões de heteroidentificação da raça/cor de candidatos(as) inscritos(as) para preencher as cotas raciais. Começa-se, assim, a mudar o modo de identificar-se como negro no Brasil (GUIMÃRAES; RIOS; e SOTERO, 2020, p. 309-310).



Para Elizeth Alves, quilombola pós-graduada da UFG, a existência e formação dos/nos coletivos é essencial, uma vez que são eles que oferecem amparo fora de suas comunidades:

[...] estando aqui em Goiânia nós temos o grupo né, o **ENEIQ, que é o grupo de estudantes negros, quilombolas e indígenas da UFG**. Então, assim sempre tem eventos que a gente se reúne, se organiza, né. **Até para receber os indígenas e os quilombolas que chegam na universidade**. Então, assim tem todo um apoio a esses grupos e nós participamos das atividades. Não é bem um movimento social, mas é um movimento de acolhida e que possibilita a permanência desses grupos dentro da universidade (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020).

Um aspecto a ser considerado para permanência quilombola na universidade está sua atuação dentro dos coletivos, na comunicação com outras pessoas, que os(as) acolhem e representam, nas suas linguagens originais e fraternas, que os/as tornam semelhantes dentro desse espaço comunitário onde trocam experiências, promovem ações culturais e debates públicos dentro e fora da universidade. Segundo Maria Madalena Sacramento, a proposta é “não sermos mais objeto de pesquisa, mas que possamos produzir conhecimentos através de nossas próprias narrativas” (Entrevista de Maria Madalena, 01/06/20).

Abaixo citamos a ação de um dos principais coletivos da UnB, cuja atuação é realizada através do financiamento coletivo e solidário no MESPT.

O Balaio<sup>125</sup> é uma ação em rede entre amigos para apoiar estudantes quilombolas, indígenas e pessoas vindas de comunidades tradicionais que se encontram em formação no Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT), na Universidade de Brasília (UnB).

A ex-gestora M.C.N., da UnB, diz que:

os vínculos com o movimento são importantes, mas essa não deve ser uma condicionante para o acesso de quilombolas às vagas na universidade. Há estudantes, quilombolas que representam suas comunidades e não tem vínculos com o movimento regional ou nacional. Sem dúvida, é importante que haja vínculo com um coletivo, que o reconheça, seja a comunidade de origem ou o movimento (Questionário *Online* de M.C.N., 23/02/2020).

---

<sup>125</sup>De acordo com a coordenação, a ideia é simples: se alguém vai dar uma festa de aniversário, pede aos amigos que lhe presenteiem com uma contribuição para o Balaio. As contribuições arrecadadas são aplicadas no custeio de atividades acadêmicas de estudantes do MESPT (passagens e estadia em Brasília, despesas com pesquisa de campo, material didático etc.). A gestão dos recursos é coletiva e transparente e os(as) colaboradores(as) podem acompanhar as atividades apoiadas na fanpage @balaiodomespt. Participar do Balaio é um gesto de amizade para quem colabora e um incentivo à transformação para quem recebe. Todos enredados na defesa da sociobiodiversidade!” (Cf. Fanpage@balaiodomespt2021).

Os coletivos presentes dentro da UFRB têm sido responsáveis por organizar politicamente os(as) estudantes negros(as) e cotistas, além de acompanhar a implementação das políticas de ação afirmativas e apoiar a carreira universitária.

Há três anos fizemos um encontro [...] nós fizemos um ciclo de debates e convocamos todas as representações de organizações que tínhamos dentro da universidade, sabidas. Então, vieram várias organizações de estudantes – organização de estudantes residentes, coletivos de estudantes negros, coletivos de estudantes indígenas, quilombolas. Enfim, foi uma representação muito expressiva que a gente conseguiu. E viu como isso está assim fomentando entre eles. É fortalecimento de uma visão de universidade, de uma interpelação do que é o conhecimento, do que está sendo construído dentro da universidade, a partir da experiência deles. Com a experiência deles. Com essas identidades. Então isso é, é fundamental (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Ao problematizar o seu cotidiano dentro da representação social, o(a) aluno(a) quilombola busca ligações entre o que acontece no dia a dia e as decisões sociais mais amplas, sendo capaz de responsabilizar os agentes públicos e elaborar e direcionar críticas à dinâmica da sociedade, demandando a proposição de políticas públicas de equidade.

#### **5.1.4 A questão do acesso e a permanência na universidade**

Para a ex-coordenadora de Ações Afirmativas da UFG M.D.L., um dos principais aspectos que atingem direto a presença de quilombolas na universidade tem sido a permanência no espaço, ou seja, eles(as) não encontram condições de se manter estudando, justamente por existirem poucas bolsas e falta alojamento adequado (Entrevista de M.D.L., 07/03/2020). A UFG também não possui um sistema de avaliação interna relativo ao currículo aplicado nos programas e o fluxo educacional de quilombolas na pós-graduação. Eles(as) sequer são demograficamente referenciados(as) dentro do público da universidade.

Apesar do momento de restrição orçamentária nas universidades federais<sup>126</sup>, que tem provocado a redução dos programas de assistência estudantil, a Universidade de Brasília tem conseguido ampliar o número de beneficiários(as) e de auxílios oferecidos por esses dispositivos – pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, assim

---

<sup>126</sup> A verba estimada para Capes e o CNPq em 2022 é menos da metade do orçamento que existia há dez anos. Além disso, o governo Bolsonaro anunciou cortes no Ministério da Educação (ao qual a Capes é vinculada) e a diminuição do orçamento chegou a R\$ 802,6 milhões, de acordo com matéria do Jornal da Folha de São Paulo de 30/01/21. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/mestrado-e-doutorado-em-areas-de-combate-a-covid-tem-maior-queda-de-ingressantes.shtml>. Acesso em: 03 fev. 2022.

como indígenas e quilombolas –, com recursos de emenda parlamentar. Para ter acesso ao benefício, o(a) estudante:

**INDÍGENAS E QUILOMBOLAS** – A emenda parlamentar permitirá, ainda, a criação de um auxílio direcionado especificamente a estudantes indígenas e quilombolas da UnB. De acordo com as regras, os alunos que se enquadram neste perfil e que não foram contemplados pelo Programa Bolsa Permanência<sup>127</sup> do Ministério da Educação poderão pleitear auxílio específico da UnB de R\$ 465 mensais. O valor será pago até março de 2023. Além disso, foi aprovada a proposta que concede auxílio instalação para 30 estudantes indígenas, que receberão R\$ 465 durante três meses. Os discentes se somaram a outros 43 alunos indígenas já contemplados pelo benefício (POLETTI, 2022).

Tal benefício de concessão de bolsa tenta cobrir os custos de permanência, espaço de convívio e integração à comunidade universitária, além de atividades de valorização da presença quilombola na universidade e de seus sistemas de conhecimento próprios, segundo a professora M.C.N. Para além disso, no MESPT/UnB, mantém-se uma rede de apoio mútuo, que permite o acompanhamento da trajetória do(a) egresso(a) e também a realização de atividades conjuntas, seminários, saraus etc.

Quanto à questão do alojamento, soubemos que a equipe de coordenação do MESPT tem feito articulações dentro da universidade, conseguindo, à medida do possível, alojá-los na moradia construída para receber os(as) estudantes estrangeiros(as). Lembro que essa situação do alojamento na UnB já foi por nós contextualizada com o Entrevista de John Cleber Sarmento, anteriormente, mas também se faz presente no trecho a seguir:

[...] depois das avaliações, a gente colocou essa questão do alojamento e com muita luta conseguiram nos alojar dentro da universidade. É lá no apartamento da universidade. Então assim a gente ficou num apartamento que ficavam os meninos e no outro ficavam as meninas. E aí depois numa outra levada, a gente já ficou todo mundo junto (Entrevista John Cleber Sarmento, 02/09/2021).

A formação de estudantes ainda na graduação, de acordo com a ex-pró-reitora R.C.D.P.J., tem duas linhas de atuação importantes na UFRB e isso vem fazendo a diferença, que é a vinculação de discentes ao que ela denomina de **vida universitária**, ou seja, o(a) aluno(a) tem **uma experiência real de ensino, pesquisa e extensão**: quando

---

<sup>127</sup> Programa de Bolsa Permanência: é uma política pública voltada à concessão de auxílio financeiro aos(as) estudantes, sobretudo aos(as) estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados(as) em instituições federais de ensino superior, e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos(as) beneficiados(as). O recurso é pago diretamente aos(as) estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício. Atualmente, o valor é de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os(as) demais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acesso em: 21 abr. 2022.

**os(as) estudantes entram nos grupos de pesquisa, nos grupos de estudo e nas atividades de extensão, vivem e interagem melhor com o que é o ambiente universitário.**

É essa vivência da experiência universitária faz muita diferença. E foi a base do que a gente fez no programa de permanência na UFRB, o PPQ, que era vincular todo estudante cotista que recebesse uma bolsa. Ele tinha a obrigatoriedade de se vincular a um projeto de ensino, de pesquisa ou extensão durante 12 horas na semana, para que aquela bolsa financeira que ele recebia fosse também revertida numa potencialização da formação acadêmica. Não simplesmente receber aquilo como uma esmola, com a qual ele não gera outro tipo de compromisso (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Para a ex-gestora, isso faz com que o(a) aluno(a) crie vínculos com os(as) professores(as), possíveis orientadores(as), que descubra e se aprofunde em campos temáticos – o que, para R.C.D.P.J., naturalmente vai conduzindo os(as) estudantes para a continuidade nos estudos. O outro fato é o investimento da própria universidade na política institucional. Nesse caso, a consequência é a criação de programas de pós-graduação que tenham como foco as realidades locais e as experiências dos(as) discentes (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

### **5.1.5 A criação de programas e políticas específicas nas IES**

A criação de programas e políticas específicas dentro das universidades demonstra como a permanência deve ser pensada para além da questão socioeconômica, tendo em vista que, no Brasil, grande parte da produção científica é feita em programas de pós-graduação que têm como principais fontes de financiamento de estudantes quanto às bolsas de estudo. A redução de investimentos para a ciência no Brasil, nos últimos anos, dificulta o trabalho de pesquisadores(as) e universidades do país, e a tendência é piorar nos próximos anos. Os cortes diminuem bolsas de pesquisa e prejudicam publicações científicas. Além disso, o valor das bolsas está defasado<sup>128</sup> e há demora na avaliação quadrienal da Capes.

Além da diminuição das bolsas, outra preocupação que atinge a pós-graduação nacional, segundo Denise Pires, reitora da UFRJ, é que “cursos com avaliações mais baixas tendem a sofrer mais cortes. Essa redução é preocupante [...] porque afeta cursos

---

<sup>128</sup> ZANLORENSSI, Gabriel; GOMES, Lucas. Bolsas da Capes e CNPq completam 9 anos sem reajuste. **Jornal Nexo Online**, 23 mar. 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2022/03/23/Bolsas-da-Capes-e-CNPq-completam-9-anos-sem-reajuste>. Acesso em: 12 jun. 2022.

que são mais novos e em universidades que ainda precisam consolidar suas frentes de pesquisas, principalmente nas regiões Nordeste e Norte” (IPEN, 2022).

Três universidades deste estudo – UFG, UnB e UFRB – têm programas de apoio específicos para os(as) seus/suas estudantes cotistas, o que tem feito a diferença na sua trajetória e permanência acadêmica. A Universidade Federal de Goiás possui um programa de permanência para os(as) alunos(as), o UFGInclui, administrado pela Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF), que é a responsável pelo acolhimento e por ações de acompanhamento e apoio à permanência de estudantes quilombolas e indígenas – o que já foi descrito em capítulo três anteriormente.

A UFRB tem o Programa de Permanência Qualificada (PPQ)<sup>129</sup>, que procura garantir a permanência dos estudantes dos cursos da instituição, ao

assegurar a formação acadêmica dos beneficiários do programa, do seu aprofundamento teórico por meio de participação em projetos de extensão, atividades de iniciação científica vinculada aos projetos de pesquisa existentes nos Centros, atividades de ensino/acadêmica relacionadas à sua área de formação e ao desenvolvimento regional”,[...] Assim como “qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos Programas de Políticas Afirmativas da UFRB (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2020).

Segundo a ex-gestora, professora R.C.D.P.J., na sua instituição, o programa de permanência de bolsa de política afirmativa foi extremamente bem-sucedido nos primeiros anos, porque conseguiram aprová-lo na universidade como um Programa de Iniciação Científica, em virtude dos resultados positivos que ele obteve.

Então, ele pontua para o professor igual orientar um estudante de PIBIC, um estudante de PIBEC. Porque a gente conseguiu que esses estudantes entrassem mesmo nestas pesquisas, entrassem nos projetos. Então o grande “boom” que a gente teve demanda de pós-graduação foi por causa disso. A gente teve uma massa de estudantes da graduação formada com uma qualidade diferenciada pela experiência do PPQ (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Uma ação efetiva para a continuidade da vida estudantil dentro da universidade realizada pela gestão da UFRB é o que a ex-pró-reitora R.C.D.P.J. denomina de **pós-permanência**, no que trabalhou na época da implantação da universidade. De acordo com ela, “é você pensar duas coisas paralelas. Uma política constitucional que fomente a

---

<sup>129</sup>O PPQ é uma das ações constituintes do conjunto de políticas que têm o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, à permanência e à pós-permanência estudantil no ensino superior. De forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por essas políticas, põe-se em prática uma ação de corresponsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica.

continuidade dos estudos desse estudante e uma vivência do estudante da experiência universitária” (Entrevista R.C.D.P.J., 04/04/2020).

É você pensar que o estudante tem uma política de acesso. Então você tem uma interação com as Secretarias Municipais de Educação, com a Secretaria Estadual, com as escolas da educação básica para que esse caminho da Educação no Ensino Médio e a Educação Superior seja mais, vamos dizer, automático e mais fluido; que o estudante que termine o Ensino Médio na Escola pública deseje e veja possível uma continuidade dele no Ensino Superior. E aí a gente tem uma política de permanência, que é essa política de bolsa da assistência estudantil, do impacto sobre a vida do estudante enquanto ele está lá na universidade (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Outra questão fundamental de sua análise surge a partir de quando o(a) aluno(a) se forma e o que acontece com esse(a) estudante, porque segundo a ex-gestora:

ele não deixa de ser filho da família de baixa renda que ele veio. Ele não deixa de morar na comunidade periférica, na zona rural, porque ele está com um diploma na mão. O dia seguinte é o dia seguinte com o diploma e só isso (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Então, a UFRB propõe como política de pós-permanência uma associação com o estudante que visa a uma continuidade nos estudos, fomentando dentro da própria universidade programas de pós-graduação – “seja no nível de especialização, que é algo que lhe bota mais rápido no mercado de trabalho, ou seja, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado e o Doutorado” (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020). Para ela, esses dois caminhos são passo a passo.

Ademais, segundo R.C.D.P., isso tem gerado um acréscimo para a universidade e o desenvolvimento de programas característicos como o Mestrado Profissional História da África, Diáspora dos Povos Indígenas, que leva um bom quantitativo de estudantes egressos(as) para esse programa – o programa de Ciências Sociais, que é focado em desenvolvimento territorial; o Mestrado em Saúde da População Negra; o Mestrado em Educação do Campo; o Mestrado em Gestão (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Então, de acordo com ela, cria-se como política da universidade alternativas para que o(a) estudante continue a sua formação na pós-permanência naquele mesmo projeto, com as mesmas possibilidades de fazer a pós-graduação na sua cidade e com a possibilidade de ter uma bolsa (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Na UFBA, em função de a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) estar em fase de reordenamento da sua estrutura organizacional, da pandemia e de questões políticas, não conseguimos o agendamento de entrevista com os(as) pró-reitores(as) da gestão atual. Por isso, nossa construção dos fatos e dados ficou

comprometida, em certa medida. O contato desta pesquisa foi realizado somente no começo de 2019, com a então recém-empossada e agora ex-coordenadora de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade, a professora I.S.C., que começava a organizar sua equipe e as ações.

### **5.1.6 Instrumentos de acompanhamento da política de ação afirmativa para quilombolas na pós-graduação**

Constatamos que, na maioria das universidades observadas por esta pesquisa, os dados sobre a presença de quilombolas na pós-graduação são insuficientes ou inexistentes – posto que não há instrumentos de acompanhamento do fluxo acadêmico destes alunos exceto no MESPT/UnB, em que as turmas são acompanhadas e publicizadas no site da universidade e dentro dos movimentos sociais, como a CONAQ e os coletivos. Infelizmente, os dados estão dispersos em diversas pró-reitorias ou coordenadorias dentro das universidades. Na UFRB, por exemplo, cada programa armazena seus dados, mas não há um conjunto consolidado que represente a universidade.

Na UFBA, o contexto acima também é verificado, pois, segundo o gestor J.C.S.R., a Pró-Reitoria de Pós-graduação faz um levantamento, o que cada programa também realiza.

Quanto à verificação dos dados da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, não obtivemos retorno ou a possibilidade de levantar as informações, em virtude do não atendimento das nossas solicitações de agenda para entrevista a longo dos anos e do cronograma desta pesquisa. Entretanto, segundo ex-gestora da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA, professora I.S.C., o órgão faz gestões junto aos programas para acompanhar a implementação das cotas, mas não tem um acompanhamento mais direto da pós-graduação. É a Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação (PROPCI) a responsável pelos editais e pela conferência das documentações: “Nós temos uma Pró-Reitoria de Pós-Graduação e temos uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas. São duas pró-reitorias que dialogam com os alunos da pós-graduação e com as políticas assistenciais” (Entrevista de J.C.S.R., 19/07/2021).

Tem-se, na realidade, um sistema de informações fragmentado a respeito de pós-graduandos(as) na instituição. Observamos que cada instância cuida de uma parte do processo, e elas não compartilham informações a esse respeito. Assim, não existem dados consolidados sobre a evasão e/ou desistência de pós-graduandos(as) quilombolas na UFBA, UFG e UFRB. Em virtude de tal situação, não tivemos como quantificar quantos

programas de pós-graduação de cada universidade já adotaram efetivamente as cotas raciais para quilombolas, bem como a quantidade de presentes e egressos(as) nesses espaços. Ademais, só conseguimos encontrar e identificar onde estavam e quem são os(as) nossos(as) interlocutores(as) quilombolas a partir do contato pessoal desta pesquisadora com comunidades Tradicionais, de Terreiro, Associações Comunitárias, com o MST e os movimentos sociais e religiosos de alguns estados – conforme já destacamos no capítulo “Percurso Metodológico”.

### **5.1.7 As perspectivas e os maiores desafios para a política de ação afirmativa nas universidades**

Segundo os(as) ex-gestores(as), eles(as) estão lidando com o êxito de uma política, mas também com todos os desafios que isso acarreta, pois a universidade não se preparou para receber este público das ações afirmativas, é algo novo. Tensões e conflitos têm se estabelecido no cotidiano das universidades, após o ingresso de estudantes com histórias totalmente diferentes do perfil de universitários(as) que historicamente frequentavam o ensino superior brasileiro: “É um desafio grande para a universidade, porque nós temos uma demanda local já expressiva e temos gente chegando justamente por essa esperança de que a nossa universidade, é uma universidade diferente” (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Tendo em vista a UFRB, por exemplo, existe um número expressivo de professores(as) que aderiram ao projeto da universidade que desempenham e promovem trabalhos com as comunidades com diversas ações, principalmente de extensão. Isso vem dando a esta universidade destaque nacional nessa área, mas há também um grande “ressentimento” de professores(as) desse lugar ideal da universidade de que todo mundo está acostumado ao ambiente acadêmico, sabendo três línguas, informática, escrever na linguagem adequada e tendo viajado por vários países: “Então, você ouve um professor falar: ‘- Ah, o estudante não sabe escrever. A gente manda fazer um resumo e um artigo. E não sabe fazer um artigo’. Então, ainda tem isso” (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

A ex-gestora relembra uma conversa que teve no seu departamento sobre o assunto:

Eu estou achando que eu estou ensinando para estudantes diferentes de vocês, porque os meus escrevem. Os meus produzem muito. A questão é de que lugar vocês estão interpellando desses estudantes o conhecimento. E como é que vocês estão utilizando as outras competências que eles têm. Porque assim, se



o estudante não tem competência de uma escrita acadêmica faça ele escrever prosa e veja se na prosa ele escreve. E se ele escreve em prosa, se ele é capaz depois de transformar aquela prosa numa “bricolagem” com o conhecimento científico. Se o estudante não consegue escrever, ele consegue falar então vamos fazer dessa fala do estudante um relato de experiência. Então a gente tem que ter caminhos.

Para a também ex-gestora da UFRB Elza Soares (pseudônimo), o desafio está colocado para o corpo docente e “[...] em algumas turmas, o docente atento precisa propor temas que levem à reflexão crítica, sobre aspectos teóricos que antes não existiam na instituição” (Entrevista de Elza Soares, 10/04/2020).

Segundo R.C.D.P.J., talvez um dos maiores desafios dos últimos anos seja:

[...] a premissa da vida está chamando forte para o outro lado, porque se antes a gente tinha uma política de bolsas que permitia que esse estudante pudesse continuar por mais 2 anos na condição de estudante exclusivamente, Hoje a gente não tem mais. Então, isso vai fazer a gente perder muitos talentos, porque a pessoa se vê na condição de sobrevivência concreta e de sua família. Além da pressão da social, a pressão objetiva da família que agora tem o seu primeiro filho formado com um diploma de nível superior. E a expectativa que ele tem de que esse filho no outro dia ou no outro mês possa contribuir com a melhoria da condição de vida em casa (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Sabemos que existe, dentro das universidades, esta dificuldade objetiva que é a falta de recursos e investimentos para dar conta de todo mundo, conforme explica a ex-gestora R.C.D.P.J.:

O programa quilombola não é um programa gerido pela universidade, ele é gerido pelo MEC, então as universidades só realizam a seleção. E é o MEC que decide para quem vão as bolsas. Então, todo pagamento e gerenciamento é feito direto por eles. E as universidades não têm autonomia para fazer um programa diferenciado, exclusivo pra esse público que vem de outros estados, entrando no conjunto do que já existe, com as prioridades que são possíveis (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020)

De acordo com a ex-gestora, a UFRB tem mais de dois mil estudantes dentro do programa de permanência hoje, tendo uma quantidade ainda maior fora. Dessa maneira, quando se olha a demanda, vê-se que ela, obviamente, está longe de ser alcançada.

R.C.D.P.J destaca a ameaça de um outro fenômeno que vem acontecendo, que é o(a) estudante protelar a saída do curso: “Porque muitas vezes uma bolsa de oitocentos reais na graduação, como é a bolsa quilombola... Oitocentos e pouco, quase novecentos reais, é mais do que o salário da família”. E isto se repete na pós-graduação (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Demonstrando a preocupação da gestão da UFRB com o fato, seus(as) gestores (as) explicam que eles(as) criaram para os(as) alunos(as) uma capacitação sobre projeto

de vida ou de como é que se elabora um projeto de crescimento para sua vida, explicando que, ao protelar a saída, num determinado momento, cria-se uma pseudosseguurança que o(a) coloca em vulnerabilidade, porque o(a) faz chegar mais tarde no mundo do trabalho (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Na UnB, a ex-coordenadora do MESPT, professora M.C.N., acredita que neste momento o maior desafio para a política de ação afirmativa nas universidades é a atual conjuntura, absolutamente adversa<sup>130</sup> – embora haja um acúmulo de experiências nelas para oferecer resistência (Questionário *Online* de M.C.N., 23/02/2020).

A ex-gestora da UFG também concorda e considera que é preciso resistir e considerar todos os avanços já alcançados, não aceitando retrocessos e propondo novas ações, como uma política de permanência.

Ponderando sobre os desafios colocados para a universidade, o gestor J.C.S.R. da UFBA considera que:

Primeiro trabalhar a ideia de que a universidade precisa se reinventar. Seus conteúdos programáticos precisam ser revisados para atender o direito do chão, o direito do quilombo, da aldeia e, ao mesmo tempo, compreender as oralidades, porque nem tudo é escrito. Então, isso é uma leitura importante também para a universidade. E os próprios... nossos trabalhos de conclusão de curso tiveram que atender a essa expectativa de não só serem construídos com base na escrita, a escrita é importante porque até a CAPES exige, mas, ao mesmo tempo, tem o espaço da oralidade presente e da ancestralidade (Entrevista de J.C.S.R., 19/07/2021).

Para J.C.S.R., ex-coordenador do curso de Especialização “Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais”, na Faculdade de Direito da UFBA:

Existe uma lacuna na área do Direito de discussão de um direito não Estatal, de um direito das comunidades ou de um direito como os sociólogos e antropólogos do Direito traduzem. Um direito baseado numa dimensão comunitária, o que ressalta o que a gente chama de pluralismo jurídico. Então as faculdades de Direito têm uma resistência a esse “modelo alternativo”. Então fazer a pós foi pensar em algo que atendesse a ativistas e também graduados com experiência em políticas públicas vinculados a povos e comunidades tradicionais. O curso surgiu desta proposta (Entrevista de J.C.S.R., 19/07/21).

A vasta experiência do gestor J.C.S.R. – tendo ele atuado principalmente na área de Direitos Humanos, controle e participação popular, direito ambiental, recursos

---

<sup>130</sup> FERRARI, Leon. Estadão. Sem reajuste em bolsa de pesquisa federal, fundações estaduais aumentam auxílio. Leon Ferrari. *UOL*, 04 jan. 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2022/01/04/sem-reajuste-em-bolsa-de-pesquisa-federal-fundacoes-estaduais-aumentam-auxilio.htm>. Acesso em: 12 jun. 2022.

hídricos, meio ambiente, saúde, comunidades tradicionais e minorias – demonstra seu comprometimento e sua solidariedade com as causas sociais dentro da academia.

### 5.1.8 A experiência quilombola na pós-graduação

De acordo com a ex-coordenadora do MESPT M.C.N., os(as) pós-graduandos(as):

demonstram ter se potencializado com a formação recebida. Publicam artigos em periódicos e livros, ministram palestras de interesse para as comunidades, lideram projetos, realizam interlocuções com autoridades nacionais e internacionais, assumem posições como gestores em instituições públicas na defesa das comunidades (Questionário *Online* de M.C.N., 23/02/2020).

Sobre a experiência de quilombolas na pós-graduação, a ex-coordenadora da CAAF afirmou que:

Eles são extremamente competentes e, na sua maioria, trazem com orgulho sua identidade de quilombola e, cada vez mais, trazem suas pautas para as suas pesquisas, sua trajetória acadêmica é também política e porque não dizer militante. Isso ainda é fundamental (Entrevista de M.D.L., 07/03/2020).

Eles têm a disposição de enfrentar esta injustiça social histórica e atual, com ações/projetos e mecanismos que garantam a sua entrada e permanência na universidade. Também há compreensão do corpo docente da importância da inclusão não só desta comunidade, enquanto sujeitos individuais, mas enquanto memória coletiva e de resistência, dos saberes locais (Questionário *Online* de M.D.L., 07/03/2020).

A ex-gestora da UFG considera importante, para a inclusão dos saberes que trazem os(as) quilombolas dentro do conhecimento científico, primeiro a disposição de enfrentar a injustiça social histórica e as desigualdades que os(as) excluem, com ações/projetos e mecanismos estratégicos que garantam o acesso, a permanência e a progressão na educação superior; além do engajamento do corpo docente e da importância da inclusão não só de um ou outro indivíduo, mas da comunidade que este representa enquanto memória coletiva e de resistência, de saberes tradicionais (Entrevista de M.D.L., 07/03/2020).

O professor J.C.S.R, gestor na UFBA, acredita que o mais importante para inclusão ou inserção dos saberes que trazem os(as) quilombolas dentro do conhecimento científico é: “a revisão do próprio lugar da universidade. Eu acho que nós devemos superar a ideia de que a universidade ela tem todo o saber” (Entrevista de J.C.S.R., 19/07/2021).

De acordo com M.C.N., da UnB, só houve uma desistência quilombola ao longo das quatro turmas formadas no MESPT. De forma complementar, o gestor J.C.S.R. relata que o “êxito” do curso de especialização na UFBA estava na diversidade de atores sociais presentes:

Nós tínhamos aqui lideranças de Povos Tradicionais, do estado e fora do estado da Bahia, do Rio Grande do Norte, do Rio de Janeiro, do Distrito Federal, de Sergipe e Pernambuco. Lideranças quilombolas, indígenas, do Povo de Santo, gerazeiros que tinham formação superior. Foi muito interessante esse curso (Entrevista de J.C.S.R., 19/07/2021).

Já o retorno de ex-alunos(as) quilombolas, quando voltam às comunidades, é visto pelos(as) ex-gestores(as) como bastante positivo, pois, segundo M.D.L., da UFG, eles(as) começam a atuar estrategicamente em espaços importantes, como no desenvolvimento educacional da comunidade e na busca por direitos e demandas históricas e sociais; além de ressignificar a presença étnico dentro de alguns cursos da UFG, como a Antropologia, a Pedagogia, Relações Públicas, Direito, entre outros. A ex-coordenadora da CAAF percebe que há um deslocamento teórico e prático nos alicerces pedagógicos provocados por tais estudantes nos referidos cursos.

Quanto à UFRB, Elza Soares (pseudônimo) elogia as provocações teóricas que trazem visibilidade às pesquisas desenvolvidas pelos(as) quilombolas (graduandos(as) e pós-graduandos(as) na universidade, em eventos internos e externos, em disciplinas, seminários, congressos etc. Elza acredita que, por ser uma universidade composta por 90% de estudantes negros(as) autodeclarados(as) e estar numa região também de maioria autodeclarada negra (o Recôncavo Baiano, cercado por comunidades tradicionais), o estudo crítico desses saberes produzidos traz para o currículo novos conhecimentos e processos de produção do conhecimento que podem resultar em um ganho societário incomensurável.

Corroborando a entrevista acima, a ex-pró-reitora R.C.D.P.J. relata como os(as) estudantes cotistas estão tendo uma atuação bastante representativa na UFRB:

Eles nos interpelam do ponto de vista da gestão acadêmica, da gestão pedagógica. Interpelam os professores em sala de aula sobre os conhecimentos que estão sendo veiculados. As fontes que estão sendo utilizadas. Os referenciais epistemológicos que estão sendo abordados. Assumem que a identidade do sujeito, seja feito isoladamente ou na sua individuação. Ou coletivamente através dessas organizações, desses coletivos, dessas denominações, ajudam no que a universidade faz. E potencializa a formação dos estudante, sem sombra de dúvida (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/20).

Segundo os(as) gestores(as), os(as) pós-graduandos(as) quilombolas são extremamente competentes. A sua maioria demarca a sua identidade quilombola e cada vez mais trazem suas pautas para as suas pesquisas, na sua trajetória acadêmica, de militância e pública. No caso de egressos(as), percebem que eles(as) retornaram para as suas comunidades demonstrando ter se potencializado com a formação recebida; publicam artigos em periódicos e livros; ministram palestras de interesse para as comunidades; lideram projetos; realizam interlocuções com autoridades nacionais e internacionais e assumem posições como gestores em instituições públicas na defesa das comunidades (Entrevista de M.C.N., 23/02/2020), como Vercilene Dias (advogada da CONAQ e da Terra de Direitos) e Givânia Maria da Silva – que esteve na Secretária Nacional de Políticas para Comunidades Tradicionais da SEPPIR em 2 períodos (julho de 2007 a maio de 2008 e de março de 2015 a maio de 2016).

Há que se reconhecer o esforço de alguns(mas) docentes e gestores(as) perante o desafio da equidade na pós-graduação para incorporar com sucesso os(as) estudantes oriundos(as) de ação afirmativa ainda na graduação.

#### 5.1.8.1. A representatividade dentro da academia

Segundo Albuquerque (2019), é necessário estimular o desenvolvimento de ações coletivas, inclusivas e cooperativas, de maneira que as escolas e universidades necessitem reformular suas ações, utilizando não somente metodologias de ensino voltadas à transmissão do conhecimento científico, mas também metodologias de trabalho que enfoquem questões ligadas às diferenças e às desigualdades (ALBUQUERQUE, 2019, p. 2).

A representatividade acadêmica muitas vezes está relacionada à presença nas comunidades de projetos de pesquisa e extensão realizados pelos(as) alunos(as) e professores(as) da universidade, por exemplo: na matéria jornalística sobre a UFG feita sobre uma ação universitária na Comunidade Kalunga em Goiás – “De volta ao território Kalunga – terceira edição do projeto de extensão Kalunga Cidadão, que leva serviços a comunidades quilombolas, localizadas no município de Cavalcante, em Goiás”. Trata-se de um território ancestral, origem de quatro de nossos(as) interlocutores(as), onde a academia rompe os limites de seus muros e promove um projeto em parceria com a comunidade.

Isso foi também narrado por nossa interlocutora Vercilene Dias, ao jornal da própria universidade, demonstrando a importância desta parceria, do seu envolvimento e principalmente para o desenvolvimento da comunidade:

[...] Mesmo com as dificuldades, o sentimento entre a maioria dos moradores é de orgulho e alegria por pertencer àquela terra. A quilombola e estudante do 8º período do curso de Direito da UFG, Vercilene Francisco Dias, sonha em retornar para a região: “Meu maior incentivo para estudar sempre foi esse. Na maioria das comunidades, não há água, transporte, nem energia e eu luto para conseguir estudar e melhorar a vida deles” (Jornal UFG, 2014).

Ex-estudante da Universidade Federal de Goiás e atualmente no doutorado em Direito na UnB, Vercilene Dias comprova o argumento acima:

[...] eu também trabalhei como voluntária nos projetos que eram desenvolvido na comunidade. Inclusive surgiu uma demanda muito grande depois para o grupo. Pra gente porque existiam vários projetos na comunidade e os alunos que vinham da comunidade não tinham acesso aos projetos. Então eu trabalhei como voluntária nesse projeto chamado Giral dos Saberes, com uma professora lá do departamento de Artes da UFG (Entrevista de Vercilene Dias, 30/11/2019).

**Eu acho que a entrada na universidade abriu portas, tanto para mim quanto para muita gente da comunidade.** Então eu comecei a divulgar. A gente começou a divulgar a UFG. E aí todo mundo começou a falar: - Não se a Vercilene consegue a gente também consegue. E acabou que veio muita gente (Entrevista de Vercilene Dias, 30/04/2019).

Outro exemplo que podemos citar do conhecimento científico aplicado pelos pós-graduandos em prol das comunidades nos foi dado pelo interlocutor Lourivaldo Souza:

[...] hoje eu estou compartilhando meu conhecimento com outras comunidades do estado. Eu partilhei no Encontro de Quilombolas do Jalapão [...] Teve um encontro lá e me convidaram para ir para falar exatamente dessas experiências, da questão dos alimentos e qualidade de vida e alimentação. Eu agora estou sistematizando essas informações. Eu estou sistematizando, produzindo um livro em parceria com a Cartografia Social (Entrevista de Lourivaldo Souza, 27/03/2020).

A articulação entre cada um dos pilares universitários (ensino, pesquisa e extensão), que é a missão e o dever das universidades perante a sociedade, é condição primeira, **para o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo**, de forma a entrelaçar a teoria e a prática e promover a articulação concreta entre as atividades e os fins do ensino superior.

Um último aspecto importante que nos foi apontado pela ex-pró-reitora R.C.D.P.J. é a **questão do espelhamento**:

Você pega o estudante e vai caminhando com ele, fazendo um projeto de vida mesmo. O que que ele/ela quer. Como é que ele/ela se vê. E uma outra coisa que eu acho que é muito, muito e muito importante no contexto da nossa universidade é o espelhamento<sup>131</sup>. O fato de eu ser uma mulher negra do interior, ser uma professora universitária, de ter ocupado os lugares que eu já ocupei e lidar com os estudantes desse lugar. É como você olhar para o outro e dizer: “- Olha isto é possível para alguém na mesma condição que eu”. **Isto faz um efeito de dominó que é muito visível.**

Eu já ouvi de vários estudantes isso. Professora a senhora sabe como é importante ter a senhora como professora negra. A senhora sabe como é depois de passar num processo seletivo e todo semestre só vendo professores bancos, de fora, professor com outros sotaques, a gente entrar na sala e ter alguém que fala igual a gente. Que conhece a realidade da gente. Quando sabe a rua onde a gente mora (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020)

Com certeza, para R.C.D.P.J. e os/as outros(as) gestores(as) entrevistados(as), é necessário manter essa **cadeia de transmissão funcionando**: “A gente botou os negros na graduação. A gente precisa dos negros na pós. A gente precisa dos negros fazendo concurso e vindo para dentro da universidade para formar outros. Isso é fundamental” (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Vale aqui relembrar as condições gerais para o estabelecimento das cotas PPI na pós-graduação nas universidades públicas, tendo em vista a concepção das políticas de ação afirmativa no Brasil, com a finalidade de reparação e/ou compensação da desigualdade social e econômica, relacionadas à discriminação étnico-racial, à marginalização e às disparidades sociais e regionais – reconhecendo que:

Indivíduos oriundos de grupos sociais em desvantagem e/ou vulneráveis, ao partilharem de todos os benefícios e condições oferecidos por um programa de pós-graduação, podem obter resultados que alteram a realidade do próprio grupo e ampliar as possibilidades de alcance da almejada justiça social (ARTES; UNBEHAUM; SILVÉRIO, 2016, p. 11).

### 5.1.9 Dificuldades e aspectos negativos na implementação da política

De acordo com os(as) gestores(as), entre os aspectos negativos das cotas raciais, está o fato de elas ainda não serem uma política consolidada na pós-graduação, então as iniciativas são suscetíveis às mudanças de conjuntura e dependem muito da compreensão da gestão, coordenação e equipe docente: “Ainda são iniciativas pontuais, bem sucedidas,

---

<sup>131</sup> Aqui recordo-me da minha própria trajetória quando entrei na sala da professora negra Maria Aparecida Moura, ainda na graduação em Ciência da Informação, e a convivência com os(as) professores(as) Nilma Lino Gomes, Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves e Elania de Oliveira na pós-graduação, além de assistir enebriada as discussões teóricas promovidas pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG, na Faculdade de Educação, com os(as) professores(as) Petronilha Beatriz Gonçalves, Luiza Bairros, Kabenguele Munanga e Valter Silvério, entre outros(as).

mas que não grassaram se tornarem um sistema de cotas” (Entrevista de M.C.N. 23/02/2020).

Os relatos revelaram tensões e desgastes entre departamentos, profissionais e estudantes, motivados principalmente pela possibilidade de mudanças nas bases pedagógicas e estruturais de cursos de “maior prestígio social”, como Direito, Medicina, Engenharias, entre outros. A violação ao mérito acadêmico, o rebaixamento da qualidade educacional e a promoção do racismo (em que a reserva de cotas confirmaria a segregação social) são alguns dos argumentos usados ainda hoje dentro das universidades que aqui estudamos.

A ex-gestora do MESPT M.C.N. considera importante para a “inclusão” dos saberes que trazem os quilombolas dentro do conhecimento científico que egressos do curso sejam ouvidos e as dissertações, analisadas.

#### 5.1.10 Novas configurações

De acordo com a ex-pró-reitora professora R.C.D.P.J., há uma **reversão social das políticas afirmativas**, termo concebido em sua tese de doutoramento e justificado pelo relato que nos deu:

Nós temos professores hoje na UFRB que já são das comunidades. É nós temos um professor que foi aluno da universidade. É da zona rural de Amargosa e que é hoje professor. Eu fui da banca de concurso dele. É um professor excelente que está terminando o doutorado. Temos uma professora em Feira de Santana, da área de agronomia, que também trabalha com população do campo. Que também é egressa da universidade, uma professora negra. Todos dois são professores negros, egressos da universidade (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Outra conquista importante percebida durante sua atuação como professora e orientadora na UFRB é o referenciamento entre os(as) alunos(as):

Eu estava corrigindo uma dissertação e vendo já o estudante citando outro colega que fez uma pesquisa. Então você já tem uma **massa crítica de intelectuais negros dessa** geração já se servindo de referência uns para os outros nas suas pesquisas. Isso é fomentado por uma universidade com políticas afirmativas (Entrevista R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Esse investimento na formação de intelectuais que vão estar engajados(as) com as demandas sociais do seu povo, sua comunidade e suas realidades, para operar sobre problemas concretos com os quais lidam, é um dos reflexos apontados pela ex-gestora



R.C.D.P.J., assim como a produção de teoria e material didático também para o Ensino Básico.

A gente tem produzido muito. E nesse **Programa do Mestrado de História da África**, como ele é um **mestrado profissional, os estudantes elaboram produtos para a escola**. O nosso mestrado é para a implantação da Lei 10639/2003 e a 11645/2008, então **eles têm produzido material didático e paradidático com foco na lei. Então são estudantes pesquisando as realidades locais, as realidades territoriais, as realidades das suas comunidades de origem e produzindo livro, material de excelente qualidade sobre essas realidades** (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

### 5.1.11 O conhecimento que emancipa e empodera o outro

A construção de um conhecimento que empodera e emancipa os sujeitos parece-nos que é condição fundamental entre os gestores entrevistados e, por inúmeras vezes, aparece nos seus relatos a partir do compromisso social, militante e orgânico em suas funções dentro da docência:

Então aquela ideia de que você ouve um professor falar: “Ah estudante não sabe escrever. A gente manda fazer um resumo e um artigo e ele não sabe fazer um artigo”.

E eu falo: “ – Bom eu estou achando que eu estou ensinando para estudantes diferentes de vocês, porque os meus escrevem. Os meus produzem muito. A questão é de que lugar vocês estão interpelando desses estudantes o conhecimento. E como é que vocês estão utilizando as outras competências que eles tem”. Porque, assim, se o meu estudante não tem competência de uma escrita acadêmica, faça ele escrever prosa e veja se na prosa, ele escreve. E se ele escreve em prosa, se ele é capaz depois de transformar aquela prosa numa bricolagem com o conhecimento científico, então a gente tem que ter caminhos (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Em geral os(as) ex-gestores(as) entrevistados(as) têm uma perspectiva muito inovadora e revolucionária sobre a construção do conhecimento científico compartilhado e interseccionado pelas realidades plurais de seus/suas alunos(as). Quanto a isto, a ex-gestora R.C.D.P.J. relata como as ações são realizadas no interior do seu departamento e nas salas de aula por boa parte dos(as) docentes e servidores(as):

Temos uma experiência que é calcada na solidariedade do conhecimento do outro. E não com um conhecimento que tem que acoplar no outro, porque eu estou considerando que ninguém mais hierarquiza sabe. Então assim, ninguém mais hierarquiza, a gente não acha que tem que acoplar. Então o meu com o seu. Eu acho que a gente tem que dar um passo além disso ou a quem. E dizer não, é solidarizar mesmo, o meu conhecimento com o seu (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

A ex-gestora dá um exemplo concreto da potencialidade desse gesto para toda a comunidade acadêmica da UFRB:

Eu tenho uma estudante Ialorixá de quase 70 anos na sala de aula, sentada do lado de um menino com 17 anos que saiu mês passado do Ensino Médio. Então como é que a gente faz esses dois trabalharem juntos em sala de aula? Isto desafia a gente acho que do ponto de vista mais humano do que técnico, porque a gente está vivendo isso entendeu? A técnica é como, assim, se consegue ir atrás das ferramentas [...] e dizer o que que eu trago para aqui para que isso funcione, entendeu? Tem que ser um olhar mesmo solidário, humano, mutualista (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

Segundo ela, os(as) alunos(as) desenvolvem **um conhecimento que é mais encarnado**, ou seja, o(a) aluno(a), desde a graduação, quando desenvolve seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – que é um componente curricular obrigatório – propõe um tema que, ao longo da sua trajetória acadêmica (graduação, especialização, mestrado e doutorado), tem seu objeto inicial complexificado e teorizado sob diferentes proposições.

Um aluno meu pesquisou no TCC dele o ingresso de estudantes da zona rural na universidade e no Mestrado; está estudando um material didático para promover o acesso de estudantes da zona rural à universidade [...] Ele volta para a comunidade dele, ele dá palestra na escola onde ele estudou, lá na zona rural, para dizer pros colegas que ele conseguiu e que os colegas também conseguem. Essa comunidade já tem dois mestres [...] Então, esse é totalmente encarnado, entendeu? (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020)

Continuando seu relato, R.C.D.P.J. avalia de forma positiva esse processo, a partir do domínio que estudantes conseguem do tema, a sua postura diante do público, a forma como se posicionam, entre outros aspectos. Mas lembra também que:

É fundamental que nós negros pesquisemos sobre o Alasca, sobre elétrons, prótons e sobre a COVID. É fundamental, assim, que nós não estejamos encarcerados no que diz que nós só sabemos pesquisar sobre nós.,falar sobre nós. É fundamental que nós saibamos primeiro falar sobre a gente, sabe? Então **esse tipo de conhecimento que a universidade está produzindo hoje, Eu acho que ela tem um lugar de transformação e de emancipação que é fundamental**. Eles já fazem isso na graduação, fazem isso no Mestrado e no Doutorado eles dão um salto. E aí vão descortinar o mundo (Entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020).

As transformações que vêm do aprendizado, ao mesmo tempo que modificam os(as) alunos(as), mudam também o que está no seu entorno. Tudo, porém, começa de uma intenção, um objetivo ou um desejo, que os(as) move durante toda a sua trajetória acadêmica.

No tocante aos argumentos exibidos e aos relatos apresentados nesta sessão, observamos que esta política vem sendo desenvolvida praticamente por “pessoas estratégicas”, que ocupam lugares e/ou posições institucionais estratégicas, e é a ocupação desses espaços que vai determinar muitas vezes o desenvolvimento da política. Constatamos uma total falta de indução da política nacional, pois há experiências muito diversas que evidenciam um momento de vazio, em que cada universidade faz a sua política e, ao mesmo tempo, tem que fazer arranjos institucionais em função da questão do deficit orçamentário. Felizmente, mesmo com todas essas dificuldades, temos a percepção do quanto esta política movimenta a universidade, auxilia na formação política do conjunto dos estudantes e dos docentes e impacta a prática docente e a didática, que é desenvolvida no ensino superior de uma forma positiva mesmo com tensões.

Na percepção dos(as) gestores(as), há um resultado positivo importante dessa política, o que verificamos também ocorrer nas comunidades, no sentido de como esses(as) egressos(as) vão, de alguma forma, ocupar e movimentar a vida das suas famílias e das suas comunidades.

Outro importante aspecto é o impacto que essa política causa no desenho da política institucional, em que não se pode pensar a permanência somente na sua dimensão socioeconômica – fato que obriga a universidade a criar políticas e estruturas que não existiam, refazendo-se. Tal contexto cria também um cenário muito singular para cada instituição, porque tem muito a ver com as pessoas que estão envolvidas na política institucional.

## 5.2 DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Conforme anunciamos inicialmente, nosso procedimento preliminar foi o de diagnosticar todas as referências sobre os(as) interlocutores(as), estabelecendo variáveis e/ou categorias para conhecer melhor o perfil identitário e acadêmico dessas, sem perder de vista os aspectos da adoção das cotas para esse público em cada instituição e/ou programa de pós-graduação observados, os quais descreveremos a seguir:

## 5.2.1 A agência individual

### 5.2.1.1 A autoidentificação

A antropologia moderna considera comunidades remanescentes de quilombos, como grupos étnicos com ancestralidade negra e trajetória histórica própria de resistência à opressão histórica sofrida por um grupo cujas relações específicas estejam ligadas a um território comum e laços consanguíneos. No caso da cor, no Brasil o critério de identificação racial é a autoidentificação, critério este que também se aplica às pessoas quilombolas<sup>132</sup>.

Quanto à identificação como quilombola, algumas características foram apontadas por nossos(as) interlocutores(as), tais como: a ancestralidade negra e os laços de parentesco; manter viva a cultura quilombola; a luta pelo território; a cor da pele<sup>133</sup>; a cultura; a religião; identidade étnica e coletiva; características fenotípicas; compartilhamento de crenças e costumes; o modo de vida; pertencimento; vínculos identitários com as primeiras pessoas a povoar o território. A fala de Marta Quintiliano abaixo exemplifica algumas dessas características:

A minha família materna veio do interior da Bahia em busca de condições melhores, vieram a pé e se estabeleceu na zona rural e lá permaneceram com rezas, folia, benzimentos e o cultivo da terra. Apesar que hoje estamos na periferia da cidade e somos chamados de Terra dos Pretos; Camarões, o bairro, é formado apenas por filhos do meu avô (Questionário *Online* de Marta Quintiliano, 01/07/2019).

Ainda de acordo com as entrevistas obtidas, existem outros elementos que precisam ser considerados na definição do “ser quilombola”:

A ancestralidade do meu povo que eu carrego, por exemplo os costumes, as festas e as tradições, o jeito de trabalhar, **é o próprio modo como se deu o processo educativo na comunidade, pelas dificuldades encontradas. É a própria recepção e a imagem da sua pessoa em outro espaço que não é a sua comunidade. É principalmente na trajetória escolar e acadêmica** (Questionário *Online* de Uilson Viana, 07/01/2021).

**[...] autoconsciência política, narrativas de formação da comunidade, sentir-me parte do grupo, reconhecer-me e ser reconhecida como tal,**

<sup>132</sup> 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 (BRASIL, 1988).

<sup>133</sup> A cor da pele, é considerada por nossos(as) interlocutores(as) como uma característica controlada por muitos genes, em que cada um apresenta uma contribuição cumulativa (traços fenótipos), mas sabemos que, no Sul o Brasil, por exemplo, há quilombolas de pele clara.

**relações estabelecidas dentro e fora da comunidade**, trajetória de vida ligada às lutas das comunidades quilombolas (Questionário *Online* de Gardênia Ayres, 25/10/2019).

[...] **minha ancestralidade, minhas vivências na comunidade, minhas ancestrais enquanto referências, meu corpo enquanto território, minha mística** que me motiva a viver a causa até as últimas consequências, **meu espírito de coletividade, minha relação com o território e com a terra, meu compromisso com a luta coletiva** (Questionário *Online* de John Cleber Santiago, 02/09/2021).

Um dos elementos atribuídos ao pertencimento está relacionado ao que os(as) interlocutores(as) definem como “mística”.

Para John Cleber Santiago, nosso interlocutor do Pará:

A mística é cultura. A mística é tudo aquilo que a gente vivencia, né? E aquilo que a gente não consegue também explicar para o outro. Então a mística é essa coisa que faz a gente abraçar a causa até os últimos momentos, né? E sem conseguir explicar para o outro. Eu sempre falo que a Maria Trindade ela sabia que ia morrer, mas a mística não deixava a Maria Trindade sair desse processo de organização, entendeu? (Entrevista de John Cleber Santiago, 02/09/2021).

A mística é considerada um elemento pedagógico no contexto da população e do movimento da Educação do Campo; ela:

alimenta a caminhada e motiva a luta por uma causa ou projeto, pela dimensão de elementos e conteúdos que mobilizam para trabalhar determinado tema por possibilitar o envolvimento dos diversos povos do campo na construção e fortalecimento desses projetos (BALDOTTO; MORILA, 2020, p. 261-265).

Além disso, ela se “coloca como a paixão que anima a militância” e se concretiza como ação representativa da mudança que almeja e que tem a ver com a finalidade do sonho e com o caminho percorrido para alcançá-lo” (PELOSO, 1994 apud BALDOTTO; MORILA, 2020, p. 264). Assim, a motivação coletiva e individual passa pelo estímulo da prática mística.

Voltando à relação familiar, segundo Rogério Coelho (MESPT/UnB), esta relação de parentesco se dá até entre “comunidades diferentes”, mas com o mesmo tronco familiar, como no caso dos Kalungas, cujo território foi dividido em 2005 entre os estados de Goiás e Tocantins. Segundo ele, seu avô é da Comunidade Kalunga do Mimoso, em Tocantins, e a avó, da Comunidade Kalunga de Monte Alegre, em Goiás; ambos Kalungas, como ele.

Vercilene Dias – outra Kalunga, mas do município de Cavalcante, em Goiás; atualmente doutoranda em Direito na UnB – comenta que, para ela, ser quilombola é:

[...] **ser resistente.** É resistir e ser paciente. **Ser cuidadoso, amoroso. É cuidar do que é seu.** É ter amor pelas coisas [...] **porque não existe quilombola que não tenha amor por aquele lugar.** Porque eu vejo que a pessoa quando ela não tem aquela ligação com aquele quilombo, com aquela família, ela não está nem aí pra nada. **Eu acho que ser quilombola é cuidar do que é seu, é ter uma identidade.** Cuidar... é ser uma família. **Eu costumo dizer que nós os Kalungas, nós somos uma família [...] a gente briga entre si, mas deixa alguém ir lá falar alguma coisa de fora. Aí a briga deixa de ser entre nós.** Vai brigar todo mundo com o que está lá de fora (risos). Eu acho que ser quilombola é ser uma família (Entrevista de Vercilene Dias, 06/01/2019).

A vida para a coletividade ou pela coletividade é fundamental entre as pessoas quilombolas; suas comunidades mostram-se como locais onde as práticas coletivas fazem parte da organização do território. A alusão à ancestralidade e à coletividade aparece em todos as entrevistas, como podemos verificar abaixo:

**Sempre no período de férias, a gente ia para a comunidade porque não tinha com quem a gente ficar. E aí a gente vivenciava ali a experiência do trabalho com a roça, o trabalho coletivo.** Durante a década de 70, no conflito da REASA<sup>134</sup>, o meu avô estava à frente e **ele propôs também alguns processos comunitários como a questão da roça comunitária, do retiro da comunidade onde tudo mundo produzia no coletivo** (Entrevista de John Cleber Santiago, 02/09/2021).

Para Gírlândio Bonfim, o que o caracteriza como quilombola diz respeito ao seu pertencimento étnico a partir do seu território, a Comunidade de Graciosa, em Taperoá na Bahia:

Situada no limite norte com o município de Valença e tendo por marco geográfico a presença do rio Graciosa, o povoado se caracteriza por apresentar no seu entorno significativo estuário marinho, base elementar de subsistência dos habitantes [...] Com uma dinâmica que caracteriza a territorialidade local a partir do vai e vem das marés, o relógio lunar e seu vínculo com os aspectos simbólicos permitem compreender a ação dos sujeitos de acordo a perspectiva da síntese da matriz social e cultural em que tanto a oralidade como a memória são subsídios fundamentais no processo de luta em defesa da produção da vida destes remanescentes (BONFIM, 2012).

Elizeth Alves (UFG), da Comunidade Kalunga do Mimoso, em Tocantins, relata-nos o seu pertencimento étnico a partir do reconhecimento legal do território pelo Estado:

[...] quando eu era criança, assim eu ainda não tinha noção do meu pertencimento, né? E nem a minha própria família [...] E nem a própria

---

<sup>134</sup> “Então, na década de 70, a gente vivenciou o conflito com a REASA, que era essa empresa de monocultura de dendê que roubou mais de 21 mil hectares do território. É vivenciamos na década de 2 mil um conflito com a Valle, com a Companhia Vale do Rio Doce na época. Então, a Companhia Vale do Rio Doce passou com três minerodutos dentro do território. E aí como uma política de recompensa” (Entrevista de John Cleber Sarmento, 02/09/2021).

comunidade, né? Que foi reconhecida como comunidade quilombola apenas em 2005. Então, assim, o território é um território muito amplo e assim a gente chegou a morar em vários lugares. A minha mãe é de uma região próxima e meu pai é da comunidade. E aí, assim que eles se casaram, o meu pai foi para a região que a minha mãe morava. E aí tiveram nós, né? As três filhas [...] (Entrevista de Elizeth Alves, 14/05/2020).

Institucionalmente, define-se a pessoa quilombola que entra na universidade a partir da autoridade de associações, do reconhecimento e de titulações de órgãos como a Fundação Palmares. Outro instrumento utilizado é uma autodeclaração sobre o seu pertencimento étnico para o acesso às cotas nas universidades, a chamada **carta consubstanciada**, na qual os(as) candidatos(as) quilombolas deverão apresentar documentação expedida pelas lideranças do povo do qual fazem parte, para certificar seu reconhecimento como membros(as) legítimos(as) da comunidade/etnia com a qual mantêm vínculo identitário, devendo manter laços familiares, territoriais, econômicos, sociais e culturais com o grupo.

#### 5.2.1.2 Características pessoais de nossos interlocutores

Entre os 28 interlocutores(as) desta pesquisa, temos os seguintes dados:

- **cor/raça** (de acordo com as categorias do IBGE): todas as pessoas se autodeclararam negras;
- **faixa etária**: pessoas entre 25 e 58 anos – em média, a maioria ingressou com idade mais avançada na pós-graduação;
- **sexo/gênero**: 01 homem homossexual, 13 homens heterossexuais e 14 mulheres heterossexuais;
- **estado civil**: 02 uniões estáveis (1 mulher e 1 homem); 04 homens casados; 02 mulheres casadas; 01 mulher divorciada; 06 homens solteiros e 13 mulheres solteiras – observamos que, entre as pessoas que se casaram, isso foi feito quando eram ainda muito jovens;
- **religiões**: 15 pessoas católicas(as); 09 pessoas de matriz africana – 02 umbandistas e 07 candomblecistas; 03 protestantes e 01 ateu.

### 5.2.1.3 Trajetória escolar - a experiência da escolarização formal

A memória<sup>135</sup> escolar é apresentada, nesta tese, como fio condutor que costura as trajetórias de vida dos indivíduos; ela constitui uma memória coletiva das comunidades e suas narrativas muitas vezes reconstituem o processo educacional brasileiro na zona rural e nos territórios, conseqüentemente revelando o racismo institucional histórico que muitas vezes os tolhe, silenciando-os e cerceando-os durante sua formação e no mercado de trabalho.

**Minha mãe começou a trabalhar na cidade também como empregada doméstica. E desde sete, oito anos. Sou filho de mãe solo.** Então assim sempre teve que se desdobrar para dar conta das demandas também. E como ela trabalhava como empregada doméstica, ela não tinha como cuidar de nós. Na minha dissertação eu pontuo isso, que **ela teve que fazer a difícil escolha entre cuidar do filho da patroa ou cuidar dos filhos dela.** E aí com muita dor, ela escolheu cuidar dos filhos da patroa, assim por necessidade de colocar comida na mesa. E **a gente sempre foi criado, eu e meu irmão, com as vizinhas quando a gente estava na cidade ou então com as avós, tias e parentes quando nós íamos para a comunidade** (Entrevista de John Cleber Sarmiento, 02/09/2021).

Constatamos, na trajetória educacional de nossos(as) interlocutores(as), histórias constituídas na luta cotidiana pessoal e coletiva desde a educação básica até o ensino superior, bem como na construção de seus projetos de vida, até alçarem à pós-graduação.

Entre os(as) quilombolas desta pesquisa, o acesso à educação formal ocorreu majoritariamente no ensino fundamental, pois a maioria não teve acesso à educação infantil, pela dificuldade de acesso ou outra forma de inserção de participação da criança, ainda pequena, na vida da comunidade – por exemplo, o que ocorre em outros grupos étnicos, como os indígenas.

De acordo com a percepção dos(as) participantes da pesquisa, a realidade da experiência escolar é caracterizada por dificuldade de acesso, longo tempo de deslocamento, experiências de discriminação e racismo; um percurso marcado por interrupções ou mudança de escolas, baixa qualidade de ensino, falta de estrutura com salas de aula não apropriadas, estradas não pavimentadas, inexistência de formação contínua para os(as) professores(as), dentre outras adversidades.

---

<sup>135</sup> A memória (do latim *memória*) é a faculdade psíquica através da qual se consegue reter e (re)lembrar o passado. A palavra também permite referir-se à lembrança/recordação que se tem de algo que já tenha ocorrido e à exposição de fatos, dados ou motivos que dizem respeito a um determinado assunto (CONCEITO, 2019).



Comecei a trabalhar como babá aos 10 anos de idade; mudei várias vezes de cidades (trabalhei em Cachoeira, Alagoinhas, São Felix e Cairu) e conseqüentemente trabalhei em várias casas. Em nenhuma delas eu era remunerada. Tive que ter disciplina e muito incentivos por parte da minha família para me manter na escola. Mudei de escola várias vezes... Tive ótimos professores; o que eu mais gostava na escola era a biblioteca... sempre fui amante da leitura. (Entrevista de Gabriela dos Anjos, 19/07/2019).

Todos(as) reclamam que o currículo tem sido um mecanismo de naturalização e reprodução das diferenças sociais para eles(as) e que não conseguiam se encaixar nos espaços que estavam ocupando, no caso a escola.

Me sentia muito deslocado. As pessoas tratavam com olhares diferenciados, com descaso muitas das vezes. A escola continuava sendo um rito, pois nos venderam aquela famosa frase "tu precisa estudar pra ser alguém na vida" [...] mas eu não me encontrava e nem me reconhecia naquele espaço [...] (Entrevista de John Cleber Sarmiento, 02/09/2021).

Segundo Paula e Nazário (2017), ainda estamos distantes de garantir uma legislação que demarque as especificidades das diferentes infâncias brasileiras, pois, passados 20 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – que reconheceu, entre outras conquistas, o caráter educativo de creches e pré-escolas –, verificamos ainda o não lugar atribuído às crianças quilombolas no âmbito da legislação brasileira, fazendo referência às leis que tratam da educação nacional. É necessário reconhecer a importância das “formas de expressão ou de sociabilidade das crianças dessas comunidades, por entender que este conhecimento pode suscitar outras maneiras de pensar a educação institucionalizada” (PAULA; NAZÁRIO, 2017).

Para Haddad e Di Piero (2009), nesse sentido é necessário uma

multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida [...] além de [...] uma gama diversa de atividades socioculturais, de formação para a cidadania, de qualificação e atualização para o trabalho e para a geração de renda, promovidos por diferentes órgãos governamentais e não-governamentais, incluindo programas preventivos de saúde, de formação política e informação sobre direitos, de promoção de jovens, mulheres e idosos, capacitação [...] qualificação e atualização profissional, extensão agrícola, capacitação para o uso de recursos informáticos, aprendizagem de línguas estrangeiras, etc. (HADDAD; DI PIERO, 2009, p. 29).

Destacamos, entre os(as) nossos(as) interlocutores(as), um discurso coletivo que confirma o desfavorecimento no processo educacional formal deles(as) e que, de forma frequente, quando não impede o acesso aos meios de educação pública, impõe um

diagnóstico de disparidades estruturais, de falta de formação docente e de ausência de políticas para as comunidades negras rurais no Brasil.

Na Bacia do Iguape, no município de Cachoeira, na Bahia – território onde residem nossos interlocutores Leomir Santana e Isabelle da Silva Cruz –, por exemplo, a distância a ser percorrida, a precariedade das estradas vicinais que ligam as comunidades e a falta de políticas de incentivo tornam a trajetória educacional bastante dificultosa. Na região da Bacia do Iguape, existem treze comunidades, mas apenas três unidades de ensino contemplam os(as) estudantes – duas em Santiago do Iguape e uma em São Francisco do Paraguaçu, que são comunidades centrais da bacia (VILLARPANDO, 2019). Também uma matéria do Jornal Reverso Online em 2017 sobre as unidades de ensino nos municípios revela que:

As três também compartilham o fato de não terem espaços de aprendizagem como bibliotecas, salas de leitura, laboratórios de ciência e informática, auditórios e quadra de esportes. No entanto, já oferecem computadores e serviços de banda larga. Dessas, apenas uma oferece turmas de Ensino Médio e das três unidades escolares, apenas o Colégio Estadual Eraldo Tinoco é o único que segue as Diretrizes para a Educação Quilombola, estabelecidas pelo Governo Federal em 2012. Em todas unidades escolares, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), está abaixo da média. Estudantes das comunidades mais distantes chegam a percorrer em média 30km para chegar à sala de aula. O período de chuvas transforma o trajeto numa saga, pois as estradas não são pavimentadas e os ônibus escolares não conseguem passar por alguns trechos (alagados ou enlameados) assim boa parte dos alunos acaba faltando às aulas (Jornal Reverso Online, 2017).

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2018 das escolas de Iguape, no estado da Bahia, confirmam essa infeliz realidade:

Tabela 7 – A rota da Educação na Bacia do Iguape – 2017

	<b>Escola Estadual G. S. São Francisco do Paraguaçu</b>	<b>Escola Pedro Paula Rangel</b>	<b>Escola Estadual Eraldo Tinoco</b>
<b>Matrículas</b>	129		129
<b>Nível de ensino</b>	Fundamental	Fundamental	Médio
<b>Turmas seriadas</b>	8	10	8
<b>Salas de aula</b>	4	8	4
<b>Docentes</b>	12	8	12
<b>Funcionários</b>	15	12	15
<b>IDEB</b>	2,4*	3,4	3,7

\* IDEB abaixo da média.

Fonte: Adaptação do Dossiê Reverso – Educação, Caminhos: a rota da Educação na Bacia do Iguape, 2017

Também Ana Cláudia Matos do Quilombo Mumbuca, no Jalapão, em Tocantins, em sua Dissertação de Mestrado no MESPT/UnB, descreve como era o seu difícil cotidiano para ir à escola:

Os sonhos são possíveis querida mãe! Se os ataques são permanentes as defesas também! Lembro do dia em que a senhora sustentou minha ida para estudar na cidade. Até hoje sei e não quero certezas do que te aconteceu, quando o pai deu por minha falta. Mãe lembro dos 30 km que a senhora caminhava comigo de Mumbuca a cidade de São Felix do Tocantins. Lembrome, debaixo do sol escaldante, no meio do cerrado limpo, eu olhava a imensidão das campinas e parava. Ouvia lá da frente a senhora gritar: – Venha Lele temos que chegar no Bora, antes de ficar de noite. Cansaço, sede e medo de onça tomava conta do meu corpo. Mas sua coragem me fazia ter coragem. Mãe, lembro das alegrias das chegadas e das lágrimas das saídas. Valeu a pena Dona Mera. Ainda estamos caminhando [...] (Dissertação Mestrado MESPT. Ana Cláudia Matos apud SILVA, 2019).

Os/as interlocutores(as) Elizeth Alves (UFG) (do estado do Tocantins), Lourivaldo Souza (UnB) (de Goiás), Raimundo Magno (UnB) e John Cleber (ambos do Pará) também reiteram essas dificuldades durante o seu processo de escolarização formal, evidenciando um contexto nacional de semelhanças:

**[...] E a princípio nós morávamos na roça e aí quando tivemos a idade de entrar na escola é que nós fomos para a cidade. Porque na comunidade, na roça não tinha escola [...]** eu comecei a estudar numa escola pública, quer dizer em escola pública sempre. E aí os meus pais alternavam no período de férias da gente voltava para fazenda para plantar roça, para cuidar das coisas. E aí **quando eu tinha em torno de 13 anos aí eles já deixavam a gente lá na cidade e eles ficavam mais tempo na roça, na fazenda [...]** porque a base do sustento vinha de lá. E aí eu fiz o ensino fundamental e o ensino médio na cidade de Arraias que é perto da comunidade. E aí depois eu passei no vestibular pra UEGE, Estadual em Campos Belos [...] Depois que eu terminei a graduação, eu fui...é eu vim pra Goiânia, né, para tentar trabalho não consegui e aí retornei para o Tocantins, para uma cidade chamada Natividade que é perto de Arraias para dar aula (Entrevista de Elizeth Alves, 19/05/2020).

**[...] Foi uma parte na rural. Só a primeira e a segunda série na rural. Via muita diferença... Sim, diferença de disponibilidade de recursos. Na zona rural, é bem precário os recursos tecnológicos. É livro didático. As aulas eram multisseriadas.** Em boa parte das escolas, ainda é multisseriadas até hoje. Ainda tem muita escola que é multisseriada. Nos Kalungas mesmo, que ficam no município de Arraias, no Tocantins porque tem dois Kalungas, né, os de Goiás e os de Tocantins. Tem escolas muito longe e nos kalungas do Tocantins é multissérie (Entrevista de Lourivaldo Souza, 13/08/2019).

**[...] O ensino fundamental eu estudei na minha comunidade. E conclui o ensino fundamental já com 20 anos. Na época os alunos do interior só estudavam ou entram na escola depois de 10 anos de idade [...]** Então o ensino fundamental, de primeira à quarta série, que na época era precário eu estudei na própria comunidade. E aí eu precisei sair da minha comunidade e ir pra cidade de Moju, onde eu estudei para fazer o ensino médio.

Mais aí foi bem complicado fazer o ensino médio na época [...] Eu acabei ficando onde dava certo não é. Só que eu fiquei lá até os 16. **Fiquei na casa de parentes, na casa de amigos. Depois eu fui trabalhar para a prefeitura porque eu já não tinha lugar para ficar** (Entrevista de Raimundo Magno, 03/02/2020).

**[...] Hoje tem escola até a 4ª série entendeu. Sempre foi muito difícil a questão do acesso a Educação dentro da comunidade. Então a minha tia não era formada. Essa minha tia que faleceu não era formada. Não estudou. Não tinha o Ensino Fundamental. Mas, durante muito tempo, ela que foi a única professora da escola [...] Então assim ela tentava suprir essa necessidade da alfabetização, da escolarização. E como ela queria que a gente é se desenvolvesse né na questão do estudo mesmo, ser certificado e ela também apoiava essa questão de estarmos na cidade para estudar** (Entrevista de John Cleber Sarmiento 02/09/2021).

Da comunidade de Praia Grande na Ilha da Maré, na Bahia, Jeferson Socorro assim descreveu seu cotidiano:

No meu primeiro grau...com poucos recursos, mas superei. Quando não tinha cola para fazer os trabalhos, as pessoas da comunidade faziam uma "papa" com farinha de mandioca [...]

[...] no segundo grau, foi um grande desafio, pois eu tinha que atravessar o mar todos os dias, e depois de atravessar tinha que andar aproximadamente 2 km para chegar na escola. Em dias de chuva, a situação era muito delicada. Quando o mar estava muito revolto, ninguém atravessava. Outra dificuldade era a falta de professor ou a substituição recorrente de outros. Mas nesse percurso também tive bons/excelentes docentes, destaco aqui a professora Ana Amélia Cardoso e Cláudia Vaz, minhas inspirações para a escolha do curso e profissão (Entrevista de Jeferson Santos do Socorro, 02/09/2021).

Também na Bahia, diferentemente da condição dos(as) demais entrevistados(as), Gírlândio Bonfim (UFBA) foi alfabetizado em escola pública em Salvador e lá concluiu todo sua formação até o Ensino Médio, quando voltou à comunidade com sua família, prestando o vestibular em seguida na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Isso, de acordo com seu relato, é considerado uma exceção dentro da família e da comunidade, pois não sofreu impacto cultural ou foi discriminado por ser quilombola, talvez porque tenha ido ainda bebê para Salvador com seus pais, que tentavam a vida na capital. No entanto, seus irmãos mais velhos passaram por dificuldades estruturais e pedagógicas, como o desnível do sistema de ensino do município da comunidade onde residiam para o da capital baiana (Salvador).

Outra exceção, se assim podermos considerar, é Maria das Dores de Almeida (UnB), a sexta filha de dez irmãos, quilombola da Comunidade do Macacoari no Amapá, que foi ainda criança viver na periferia da capital Macapá, no bairro do Laguinho – considerado no estado um dos bairros de bolsões demarcados pela questão racial. Durante

sua graduação, ela morou por três anos na moradia estudantil na cidade de Seropédica, dentro da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro:

**A minha família materna veio do Quilombo do Carmo do Macacoari e se instala aqui no coração do Laguinho. E o meu pai né, a origem do meu pai ela vem do centro da cidade também, de uma família negra, mas que não sai de lá né, continua resistindo [...]** Quando o meu pai casa com minha mãe, o meu pai sai lá de um lugar chamado, uns chamavam de Lago dos Inocentes, Formigueiro. Eles vêm e se instalam aqui [...]. **Todos nós estudamos no grupo escolar General Azevedo Costa aqui no bairro do Laguinho, né? Nesse bairro preto, de cultura negra daqui.** Aí eu fiz do Pré-escolar a 4ª série primária. Então, era um bairro que a maioria eram alunos, né, negros. Alunos aqui do bairro mesmo (Entrevista de Maria das Dores de Almeida, 09/09/2021).

No trecho seguinte, Maria das Dores discorre também sobre como conseguiu ir estudar na UFRRJ:

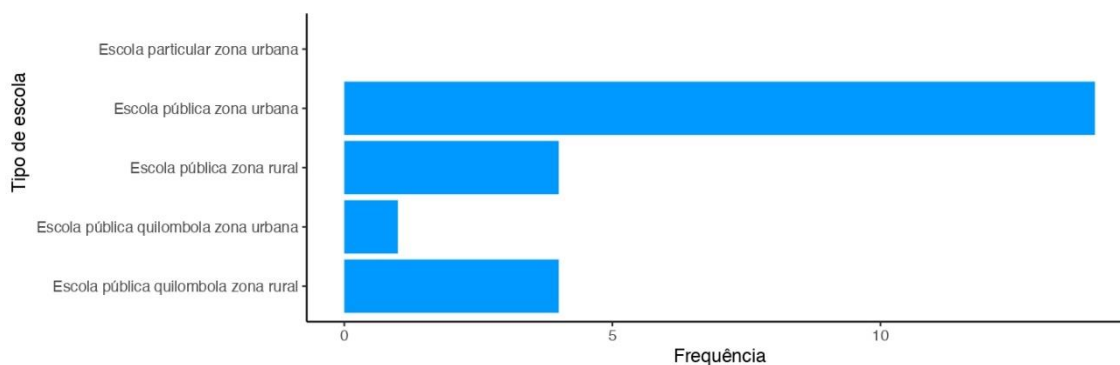
**Eu comecei a estudar com 4 anos...Então eu terminei de estudar com 17 anos. E daqui como nós não tínhamos faculdade eu fui estudar em Belém porque era só onde tinha... você ia estudar no Rio ou Belém...fora daqui. Pra você ficar aqui em Macapá, você tinha que estudar até o ensino médio. Então eu fui e estudei em Belém [...]** eu terminei em 89 o meu ensino médio [...] em 82 eu fui me embora para estudar na Universidade Rural do Rio de Janeiro. Porque eram os vestibulares que vinham até a gente pelo Campus avançado. Você fazia prova e só tinha dois cursos: **Licenciatura em Economia Doméstica que é o curso que eu tenho. E Licenciatura em Ciências Agrícolas [...]** a gente até tinha sonho de querer outros cursos, só que os pais da gente diziam não. Mas a gente mesmo queria ter o nível superior então a gente fazia...abraçava o que tinha. Senão nós íamos ter que esperar né a vida toda até chegar à universidade aqui (Entrevista de Maria das Dores de Almeida, 09/09/2021).

Observamos que tanto Girlândio Bonfim (UFBA) quanto Maria das Dores de Almeida (UnB) estudaram em escolas periféricas da zona urbana, onde embora fadados a “um baixo desempenho escolar”<sup>136</sup>, conforme pesquisas realizadas (PISA, 2018; MEC, 2019); ao entrarem no sistema educacional, subverteram essa lógica, tendo como referência redes de solidariedade, as quais auxiliaram nas estratégias de sobrevivência das suas famílias, desenvolvendo maneiras de transpor as dificuldades, possibilitando recursos materiais e simbólicos para os dois (CARVALHO, 1994; 2005).

---

<sup>136</sup> Segundo o MEC – apoiado nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) –, “o Brasil tem baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de Matemática, considerado como o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em Ciências, o número chega 55% e em Leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Gráfico 2 – Tipo de escola que os interlocutores frequentaram no primeiro grau



Fonte: Elaborado pela Autora

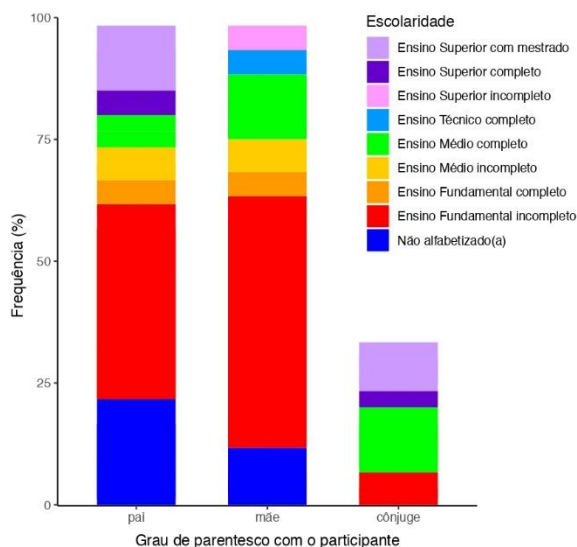
A falta de estrutura e dificuldades para frequentar e concluir a educação básica aparece tanto nos dados oficiais (PEREIRA; CASTRO, 2019) quanto nas reivindicações de nossos(as) interlocutores(as), revelando o contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil, que leva a maioria a se deslocar da comunidade para ir estudar na zona urbana, se quiser ter progressão.

### 5.2.2 A relação família e educação

Aqui retomamos o conceito de parentesco de Shalins (2011), de relações de “mutualidade” que integram e criam vínculos de reciprocidade, de partilha de seus bens com as outras pessoas, que são “marcadas por outras relações de filiação, da descendência e do compadrio, tais como a alimentação, a procriação, a convivência, a memória, os vínculos com a terra e as experiências compartilhadas” (LOURENÇO, 2019, p. 299), para definir suas relações familiares.

O grupo de interlocutores(as), desta pesquisa, compõe, em sua maioria, a primeira geração de suas famílias a ter acesso ao ensino superior. De acordo com eles(as), suas mães, em geral, apresentam o ensino fundamental incompleto e seus pais, o médio incompleto.

Gráfico 3 – Dados dos familiares dos interlocutores segundo o grau de instrução



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados acima dialogam também com os indicadores sociais nacionais (PAIXÃO *et al.*, 2010<sup>137</sup>; BRASIL, 2013<sup>138</sup>; IBGE, 2019<sup>139</sup>, p. 76-84) em relação à baixa escolaridade entre os parentes de alunos(as) negros(as) que estão nas universidades brasileiras. Nesse sentido, todos os(as) interlocutores(as) desta pesquisa reforçam o fato de que a maior parte de seus familiares próximos tem baixa escolaridade.

Ressaltamos também a descontinuidade na trajetória de estudos deles(as), os esforços de toda a família para sua conclusão, a necessidade de deslocamento da comunidade e/ou da família para a sua continuidade, bem como o apoio de outras pessoas do quilombo para sua realização, em todos os níveis de ensino.

<sup>137</sup> O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil corresponde a uma publicação que tem por eixo o tema das desigualdades de cor ou raça e sua mensuração através de indicadores econômicos, sociais e demográficos; visar sistematizar os avanços e recuos existentes no Brasil em termos da equidade racial em seus diversos aspectos (PAIXÃO *et al.*, [2010?]).

<sup>138</sup> O analfabetismo de jovens e adultos vem sendo reduzido no Brasil, passou de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Essa redução é ainda mais intensa no Norte e Nordeste, onde estão localizados os maiores índices de analfabetismo do país. Na faixa de 15 a 19 anos, a PNAD de 2012 registra taxa de analfabetismo de 1,2%, muito inferior à média geral, o que demonstra a efetividade das políticas em curso para a educação básica (BRASIL, 2013).

<sup>139</sup> “Além da escassez de rendimento, a pobreza em uma definição ampla também engloba níveis de educação, alimentação e saúde abaixo dos padrões/direitos estabelecidos, falta de acesso a serviços básicos, ambiente pouco saudável, dentre outros aspectos que compõem a pobreza em suas variadas dimensões” (IBGE, 2019, p. 71). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

[...] foi principalmente o incentivo de minha mãe. Ela sempre me incentivou a estudar. Minha mãe é lavradora. Minha mãe é analfabeta. Mas foi ela que sempre incentivou com relação aos estudos (Entrevista de Lourivaldo Souza, 13/08/2019).

[...] durante muito tempo eu sempre tive a resistência de voltar para cidade e estudar, porque eu também queria viver essa experiência de estar no território ... **me reconectar com a terra** [...] aí eu sempre dizia para minha tia quando era época de voltar pra cidade pra estudar que eu não queria voltar. E aí ela sempre falava: “– Vai que você tem que estudar. Tu tem que se formar” [...] **eu sempre falava que eu iria voltar. E ela falava: “– Que ela ia guardar o pedaço de terra para eu plantar”** [...] **ela me acompanhou no processo da Dissertação também, foi uma das minhas colaboradoras e mentoras** (Entrevista de John Cleber Sarmiento, 02/09/2021).

A dura realidade e a dificuldade de acesso aos bancos escolares dos(as) jovens estudantes quilombolas para estudar no Estado do Pará, mesma região de John Cleber, é também descrita por Raimundo Magno da Comunidade África assim:

[...] no ensino médio eu já era agente comunitário de saúde. Isso na década de 90. E aí aconteceu um surto de malária gigantesco no meu município e por conta disso eu sai da minha comunidade onde eu era agente comunitário que era da comunidade e fui pra cidade combater a malária na época. Aí, por conta disso, eu consegui terminar o ensino fundamental e ingressei no ensino médio. Daí eu trabalhava 22 dias combatendo a malária. E quando eu voltava, eu ia 8 dias na escola quando eu tinha folga (Entrevista de Raimundo Magno, 03/02/20).

Isso se verifica também no relato abaixo, de Valdir Cunha do MESPT/UnB:

**Comecei a estudar aos meus seis anos de idade na escola Estadual Kalunga I, que ficava mais próximo da casa dos meus pais, cerca de 30 minutos a pé. Não comecei a estudar antes porque as escolas ficavam longe e não era possível para crianças com essa idade irem a pé até as escolas. Eu não aguentava a caminhada, eram mais de dez quilômetros de percurso, não tinha transporte escolar e nem mesmo a estrada na comunidade Vão de Almas. Estudei nesta escola até o 5º ano do Ensino Fundamental, concluindo-o em 1998. Tive que parar no ano de 1999, porque na comunidade não havia as séries seguintes em nenhuma instituição escolar e as condições da minha família não permitiam minha manutenção na cidade (Entrevista de Valdir Cunha, 02/10/2020)**

Quanto à formação dos ensinos fundamental e médio, verificamos que ela ocorre num período ampliado, estendido por processos de idas e vindas à escola, e que também o acesso no ensino superior, na graduação, em instituições privadas, tem sido traumático, pois, de acordo com os/as interlocutores(as) que o cursaram, acaba gerando um “impacto cultural” e constrangimento a essas pessoas dentro das disciplinas e dos corredores acadêmicos.



### 5.2.3 A educação como forma de empoderamento e emancipação

Ao demonstrar interesse em aumentar a oferta e uma educação de qualidade para toda a comunidade – formando professores(as) de várias áreas de conhecimento para trabalhar, de modo a expandir a oferta de educação básica nas áreas rurais, e auxiliar o desenvolvimento social e econômico nas e das comunidade –, John Cleber Sarmiento vê a educação “como prática de liberdade, como um ato de amor, um ato político e, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 1999 apud GOMES, 2018, p. 136). Sua entrevista nos dá elementos para avaliar melhor e destaca argumentos e saberes emancipatórios construídos nas e pelas comunidades:

[...] atuando nas escolas nas Casas Família Rural do Médio Moju e nos outros processos também, eu passei como educador, eu fui me descobrindo entendeu, assumindo esse compromisso para mim de trabalhar esse processo educativo a partir da realidade do meu povo[...] Então como pensar a sustentabilidade do território, do Território Quilombola do Jambuaçu [...] E aí só para compartilhar uma experiência que a gente teve, contigo [...] a gente foi construindo vários processos dentro da Casa Família Rural. Várias pedagogias que se atravessavam. E aí a gente fez uma pesquisa intervenção na Comunidade da Dona Maria Trindade, que foi uma das lideranças que foi assassinada em 2017 [...].

Conforme Jeferson dos Santos, é “uma experiência de constante alteridade e construção de subjetividades” (Questionário *Online* de Jeferson dos Santos, 02/04/2022). Todos acreditam que **a escrita em primeira pessoa é uma tomada de posição**, um enfrentamento, que os permite problematizar o lugar de sujeitos na produção do conhecimento científico e na constituição da vida em sociedade.

Em entrevista concedida ao Portal Aprendiz – “Diversidade e coletividade como formas de existir no mundo: uma conversa com a poeta quilombola Ana Mumbuca” –, em dezembro de 2020, Ana Cláudia Matos (UnB) também demonstra esse sentimento de empoderamento:

Toda essa escrita é compartilhada, conjunta. Veio daquelas e daqueles que não sabiam nem o que era escrever ou uma caneta, mas hoje estão comigo escrevendo. São escritas da minha mãe que é dita como analfabeta, no entanto é excelente leitora do céu, do tempo, do espaço, leitora desse mundo onde estamos de passagem. Se falasse que a escrita é minha, individual, estaria sendo egocêntrica. É uma escrita que vem de uma ancestralidade, de um povo que está continuamente me ensinando e me inspirando [...] Não é escrita de uma pessoa só (GARCIA, 2020).

Esse “olhar especial” para com a educação nas e para as comunidades quilombolas e seus sujeitos se justifica, segundo Ana Cláudia Matos (UnB), porque

muitas vezes nos colocam na condição de descendentes de escravizados. Prefiro e exijo que sejamos reconhecidos, recartografados como descendentes de africanos livres que não aceitaram tal condição, por isso, construímos os nossos Quilombos. Observa, ninguém fala “quem são os descendentes dos escravizadores”? Quando mencionam, no mínimo dizem que são descendentes dos colonizadores. Uma guerra de narrativa, como afirma o mestre Nego Bispo. Estão nos imputando a dor de ter que lembrar das dores que nos condicionaram (GARCIA, 2020).

Também Jeferson do Socorro, em sua entrevista, relata como a sua entrada, ainda adolescente, no Programa de Capacitação Profissional para Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social, como monitor de atuação pedagógica do Museu Afro-Brasileiro (MAFRO/UFBA), transformou sua vida. Segundo ele, na luta contra a desigualdade social e na busca por inserir jovens negros(as) no mercado de trabalho, o programa capacita e transforma essas pessoas a partir da Educação.

Assim, podemos concluir, a partir da maioria das entrevistas, que temos percursos marcados pelo empoderamento pessoal, práticas formativas político-sociais, tendo em vista a consciência de quem são, de onde vêm, suas potencialidades e seus limites. Eles(as) afrontaram as condições socioeconômicas, educacionais e culturais adversas e desenvolveram ações e estratégias de enfrentamento, buscando novos espaços de direito, como os programas de pós-graduação dentro das universidades brasileiras.

#### **5.2.4 O acesso ao ensino superior**

O incentivo para cursar o ensino superior e a pós-graduação para muitas das pessoas quilombolas também veio de familiares (irmãos, irmãs, pais, mães, tios, tias avôs e avós) e até de conhecidos(as) da comunidade e antigos(as) professores(as) da escola – como foi o caso de Ainá (UFBA) (pseudônimo), que foi aluna de Gírlândio Bonfim (UFBA) e Darci Caninana (UFBA) na Escola do Quilombo da Graciosa, na região do Recôncavo Baiano. Ambos, ainda hoje, são o amparo de estudantes da comunidade para entrar nas universidades do estado (UNEB, UFBA e URFB) como podemos verificar na entrevista abaixo:

**A minha família sempre me incentivou muito [...] Principalmente o meu pai. E aí, quando eu estava estudando na escola estadual, eu tinha dois professores, é de Geografia e de História, é que sempre me...me falava de faculdade e tal. O Gírlândio também** que você entrevistou [...] **Ele sempre me incentivou,** entendeu? Desde quando era com assim com 13, 14 anos. **Ele**

**me dava livros, me dava aula de reforço**, entendeu? Me falava de faculdade. **Eu via que ele também fazia** [...] Isso uma pessoa que me incentivava, minha família e ele também, né? E outras pessoas que eu também tinha contato. E aí eu fui pro [...] CEFET e quando eu estava lá, virou IFBA [...] E quando eu estava lá, os professores falavam o tempo todo isso para a gente, entendeu? **Os outros alunos que estudavam lá antes às vezes iam lá visitar a escola e falavam para a gente como era a faculdade, entendeu? Os professores falavam o tempo todo para gente disso**. A maioria das questões que a gente, é que a gente tinha na lista de atividades e provas era baseada em vestibular, você entendeu? [...] **É eu comecei a ver um pouco assim, que eu poderia tentar** (Entrevista de Ainá, 03/07/2020).

Em relação à universidade, nossos(as) interlocutores(as) ressaltam muitas questões que os/as incomodam, como a carência de orientadores(as), professores(as) e programas que compreendam a realidade dos povos quilombolas, sua corporeidade, a exigência de teorias apenas eurocêntricas (que lhes são impostas e que muitas vezes são inadequadas aos seus temas de pesquisa), o preconceito e a discriminação dentro dos cursos e nos *campi*, a falta de condição financeira para o processo seletivo, a permanência após o ingresso, entre outras coisas.

Maria Madalena (UFG) e Ainá (UFBA) destacaram bastante o incômodo de ainda serem consideradas apenas objeto de pesquisas, relatando o total desrespeito às suas vivências e tradições, sem lhes permitir o direito de contestação.

Raimundo Magno (UnB) explicitou a extensão das dificuldades enfrentadas por muitos(as) jovens advindos(as) da política de ação afirmativa e/ou inclusão nas universidades privadas ainda na graduação:

[...] em 2003 pra 2004, se não me engano, surgiu naquela época o Exame Nacional pro Ensino Médio (ENEM), em fase experimental ainda. Aí eu fiz o ENEM. **Eu adquiri as notas naquele Programa Universidade para Todos, o PROUNI na época. E lá eu fui selecionado para a Administração para o Centro Universitário do Pará, que é uma faculdade particular muito renomada, né? E lá eu passei os piores momentos da minha vida nos primeiros meses de aula. Porque é uma faculdade particular, mas lá é uma faculdade de ricos né**. Eu vinha de uma comunidade quilombola e na época sem acesso a informática e a computador, que era uma coisa que um quilombola nem sonhava, né? E aí lá eu aprendi...primeiro me apresentaram um computador e depois a ABNT. **Foram os dois maiores terrores da minha vida. Ah, terrível. Foi horrível, até hoje eu não sei se eu já consegui superar isso Mas aí eu acabei trancando tudo e desisti e voltei pra comunidade** (Entrevista de Raimundo Magno, 03/02/2020 – grifos nossos).

Outros relatos sinalizam o “sofrido” acesso e a dificuldade de permanência nos cursos e universidades onde ingressaram:

[...] E aí desde os meus 13 anos eu comecei a trabalhar né para ajudar no sustento de casa. A princípio eu era babá. É, eu era babá, aí depois com 17 anos teve uma seleção lá na escola no meu ensino médio para ser estagiária no Banco do Brasil [...] E aí eu passei nessa seleção. Aí eu comecei a fazer estágio

no Banco do Brasil então isso me ajudou, de certa forma, a me inserir no mercado de trabalho. E depois disso quando eu terminei...é quando eu estava começando a faculdade, eu trabalhei como secretária e como professora numa escola particular. Foi um período bem conturbado (Entrevista de Elizeth Alves, 19/05/20).

[...] eu prestei eu já estava com 28, com 28 anos. Eu trabalhava numa...Vila São Colotolengo, que é uma...um hospital e nesse hospital tinha uma escolinha que era dessa instituição católica mas também do Estado, aí na época eu trabalhava na cozinha

[...] eu fui mandada embora, então eu não tinha grana para nada. Aí o que que eu fiz, eu trabalhava de doméstica chegava em Trindade correndo, trabalhava de doméstica na casa de uma menina, de uma moça e ela me pagava, né: Na época a faxina era 20, 25 reais, mas ela sempre me pagou mais. Pagava 50 reais e tal. Então isso me ajudou nas xerox, porque eu às vezes eu tinha que comprar a xerox ou comer. Já não tinha muito mais o que fazer (Entrevista de Marta Quintiliano, 01/07/2019).

[...] É quando eu sai da minha comunidade, eu não pensava em fazer ensino superior, né? A minha intenção quando eu saí de lá, é porque eu queria ajudar a minha família, porque a gente vinha sofrendo constantes ameaças, né, de um grileiro lá, né, um fazendeiro vamos dizer assim [...] Só que quando eu cheguei, eu vim pra Goiânia, né? Eu não sabia como entrar na universidade. Então como eu não sabia, eu conheci uma professora no Ensino Médio, eu estudava à noite. Ela era uma das professoras mais exigentes assim, ela era professora de história [...] E aí a aula dela era a única aula que eu não dormia, porque eu já chegava super cansada do trabalho, eu trabalhava como empregada doméstica. Então eu sempre dormia à noite nas aulas (Entrevista de Vercilene Dias, 06/01/2019).

Muitos dos/das nossos(as) interlocutores(as), quando questionados(as) sobre o impacto de sua presença na pós-graduação para si e sua comunidade, fizeram questão de demonstrar “**a reprodução do não lugar**” nesse espaço, que vem ocorrendo na sociedade durante séculos, e a importância da ocupação desses ambientes na atualidade. Assim disse-nos Ana Cláudia Matos, da Comunidade de Mumbuca, mestra pela UnB:

Em 500 anos que estamos em terras brasileiras...ser a primeira a fazer um mestrado...vejo que os meus disserem..."Na minha comunidade, temos quem fez mestrado". Saber que minha conquista é a nossa conquista no sentido de saber ou tentar saber o que outros sabem e poder colaborar com o meu povo de forma técnica e eles acreditarem no conhecimento que adquiri. E, de certa forma, intimidar alguns que acham que podem fazer e falar o que quiserem sobre nós (Questionário *Online* de Ana Cláudia Matos, 18/07/2019).

Ainá (pseudônimo), outra interlocutora, relatou o quão extensos têm sido o esforço e o enfrentamento dos desafios pessoais e subjetivos, econômicos e intelectuais no cotidiano dos(as) quilombolas nas universidades brasileiras e, no caso desta pesquisa, na pós-graduação:

O próprio acesso à universidade já é uma grande barreira, pois, em muitas comunidades, não há acesso à internet, não há um investimento para fazer a

informação chegar a estes estudantes. As condições socioeconômicas muitas vezes impedem o estudante de se deslocar até mesmo para fazer o ENEM, vestibular. Muitos, ao serem aprovados na universidade, não têm condição de se manter longe da família, até conseguir algum tipo de bolsa, e acabam desistindo do curso. Uma boa parte chega no espaço universitário com um grande deficit na formação, tendo em vista as dificuldades que enfrentaram no ensino fundamental e médio, e essa situação acaba contribuindo para evasão. O ambiente da universidade, muitas vezes, é racista e classista. Muito se avançou, mas ainda há muito o que melhorar (Questionário *Online* de Ainá, 03/07/2020).

A universidade, de acordo com todos(as) os/as interlocutores(as) da pesquisa, ainda não está preparada para atender às necessidades dos(as) estudantes quilombolas:

**As universidades são estruturalmente racistas e elitistas. Nossa presença é silenciada o tempo todo. Mas nos apegamos aqueles) que vieram antes de nós e prepararam caminhos mais fáceis de trilhar. Temos nossa ancestralidade que nos impulsiona a seguir; nos dão força e resiliência** (Entrevista de Gabriela dos Anjos. 19/07/2019 – Grifo nosso).

A universidade, como um todo, precisa se atentar para a diversidade em todas as dimensões que espelham a realidade brasileira e entrar em sintonia com ela (Entrevista de Jeferson Santos do Socorro, 02/04/2022).

[...] durante essa caminhada eu percebi também que **sozinho a gente não dá conta. E penso que essa mudança também se dará a partir do momento que a gente ocupar, não só os cursos de pós-graduação, mas ocupar os espaços como educadores dentro da universidade. Para repensar também esse espaço. Repensar esse processo de formação, porque a escola e a universidade não foi pensada para nós. Não foi pensada para pretos. Não foi pensada para quilombolas. E muito menos para debater sobre as nossas realidades**, você entendeu? Então isso só vai mudar a partir do momento também que a gente consiga ocupar esse espaço (Entrevista de John Cleber Sarmiento, 02/09/2021).

Pudemos constatar que, ao entrarem na universidade, nossos(as) interlocutores(as), apesar das adversidades encontradas, afirmaram sua alteridade, retomaram traços culturais próprios e desenvolveram estratégias que os(as) auxiliaram nas relações dentro do espaço acadêmico, na vida cotidiana dentro das comunidades e em espaços que lhes são próprios (como nos coletivos universitários), para se apresentarem como um grupo coeso diante dos processos de elaboração de uma identidade coletiva que sempre quis emancipar-se e descolonizar os currículos.

#### 5.2.4.1 Desafios à construção de uma educação comprometida com os princípios da equidade

A construção de uma universidade inclusiva e efetivamente integrada à sociedade nasce de propostas político-pedagógicas inovadoras de apoio à interdisciplinaridade curricular incorporadas aos cursos e programas e de uma gestão universitária realmente democrática, diferente do que vem se demarcando claramente no histórico da educação nacional elitista e eurocentrada do Brasil.

Para Jesus (2013), o limite da aceitação cultural está em:

compreender e recompor relações interpessoais degradadas que envolve, para além de aspectos psicossociais, uma dimensão político-programática que se caracteriza pela produção e pela disseminação de informações sobre as diferentes experiências de vida, pela ampliação das potencialidades individuais, pelo investimento em ações e programas que identifiquem práticas discriminatórias e possibilitem a formulação de mecanismos de respeito às diferenças (JESUS, 2013, p. 225).

Assim, compreendemos mais profundamente o que nos relatou Elizeth Alves, pós-graduanda da UFG, sobre a sua experiência ao ser selecionada pela Fundação Ford<sup>140</sup> para uma bolsa de estudos no Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Tocantins (PUC/TO), demonstrando como foi fundamental na sua vida ter essa possibilidade tanto para o seu crescimento profissional como pessoal:

[...] Eu tinha tentado o mestrado antes na UnB né, não tinha conseguido passar. Aí a coordenadora do meu curso fez também passou. E aí viu, ficou sabendo desse edital da Ford e me encaminhou, né. Aí eu fiz a seleção, fui aprovada [...] eu entrei em 2007... Então em 2008 foi aquele processo de preparação, de fazer curso de línguas para tentar as seleções, né. Aí em 2009 eu comecei de fato a fazer o mestrado aqui na PUC em Goiás. Na área de Letras, porque eu sou da área de Letras, né. E aí, durante esse período, eu morava aqui em Goiânia de aluguel, fiz o intercâmbio, é pra cursar inglês de 2 meses [...] Eu fui para o Estado do Arkansas (Entrevista de Elizeth Alves, 19/05/20).

Segundo Faria e Costa (2006), a Fundação Ford como agência de fomento ofereceu apoio à diversidade social e à participação democrática, manifestando-se por meio de financiamento de programas voltados a abordagens que privilegiam, por exemplo, questões de gênero, saúde da mulher, modelos de desenvolvimento sustentável,

---

<sup>140</sup> Primeira iniciativa de ação afirmativa para a pós-graduação desenvolvida no Brasil, o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP) ofertou bolsas de pós-graduação para candidatos(as) de cor/raça preta, parda e indígena, moradores, preferencialmente, das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (ARTES; MENA-CHALCO, 2019).

programas de saúde, reforma educacional, questões étnico-raciais, desigualdade social, meio ambiente e recursos naturais (biodiversidade), movimentos sociais.

Vercilene Dias (UFG), ao relatar sobre sua experiência pessoal, quando chegou à zona urbana para trabalhar em casa de família, mostra tal perfil:

Aí eu ganhei dois...eu me lembro disso eu ganhei dois soldados de brinquedo e aí eu perguntei para os meus padrinhos se eu...foi o primeiro brinquedo que eu ganhei...aí eu perguntei se eles eram gênios. Aí ele me falou assim: “- Não são pessoas boas que prendem pessoas más. E aí eu coloquei aquilo na ideia. Na cabeça. Assim: **quando eu crescer eu quero ser isso que eu vou prender esse fulano (risos) que mora aqui perto de casa e fica reivindicando as terras, não é?”** Então eu saí de lá com essa intenção né.

[...] **quando eu fui morar na cidade eu descobri que eu não precisava ser soldado para reivindicar meus direitos né. Eu queria mais, eu queria estudar** [...] eu fui morar na casa de uma família, né, de um fazendeiro. E aí a filha deles tinha feito Direito, né [...] e **ela falava que tinha feito direito. E falava que um primo dela era promotor e outro falava que era delegado.** “Ah, então se a gente fizer Direito a gente pode ser mais, né? Pode fazer mais?” Ela falou: “- Não, pode”. **E aí foi crescendo a vontade de estudar e querer vir para a universidade** (Entrevista de Vercilene Dias, 30/10/2019 – grifos nossos).

Para Raimundo Magno e Rogério Coelho, a presença de ambos na academia adquire sentido quando eles propõem novas epistemologias e ferramentas teóricas para seus elementos de pesquisa, insurgindo contra o conhecimento heteronormativo acadêmico.

Essa concepção também aparece nos relatos, abaixo, de Valéria Porto e Elionice Sacramento, ambas da UnB:

Acho que **a própria formação adquirida dentro do movimento já é um pilar para a sustentação dentro da universidade**, pois **para nós militantes, ativistas, a universidade é um espaço político e precisa se responsabilizar em contribuir de forma eficaz nas questões sociais** (Questionário *Online* de Valéria Porto, 07/02/2020 – grifos nossos)

Este trabalho é fruto de um diálogo diaspórico, multiétnico e geracional que buscou visibilizar a luta e a resistência de gerações de mulheres na relação transatlântica entre o Continente Africano e a Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas. Nesse sentido, as reflexões aqui desenvolvidas buscaram responder as seguintes questões: De que forma a identidade e a ancestralidade participaram (e participam) na construção da comunidade, na constituição do território e na luta por direitos? E, particularmente, qual o papel desempenhado pelas mulheres nesses processos históricos de luta e resistência? Como não considero ser possível pensar esse movimento de resistência sem considerar a influência do sol, da lua e do vento sobre as marés e, conseqüentemente, sobre nosso modo de vida e sobre o trabalho das mulheres pescadoras, acionei uma metodologia assim nomeada: Com os pés na lama e o corpo imerso nas águas. Um método próprio, orientando pela escuta as/aos mais velhas/os e às nossas ancestralidades, forjado em nossas territorialidades e nos espaços de produção do sustento, na organização comunitária, na produção da vida e na vida mesma (SACRAMENTO, 2019).

O trecho acima, da Dissertação de Mestrado de Elionice Sacramento no MESPT/UnB, foi escrito como forma de se posicionar enquanto sujeito político e crítico, transcendendo o lugar normativo de objeto de estudo em que os sujeitos quilombolas sempre foram colocados. Seu estudo e seu método refletem o seu compromisso em desenvolver novas perspectivas de fazer ciência.

A experiência na pós-graduação de uma universidade, como um estudante quilombola, é definida por Valéria Porto da seguinte forma:

como **uma arma de luta a mais. Cada diploma conquistado, eu entendo que é uma arma que devo utilizar para o desenvolvimento pessoal e coletivo.** Mas existe uma dificuldade muito grande em ocuparmos espaços de poder (inclusive a academia) no qual possamos fazer a diferença (Questionário *Online* de Valéria Porto, 07/02/2020).

Cabe-nos aqui lembrar que a apropriação do conhecimento científico pelas pessoas quilombolas não tem se dado de forma passiva e muito menos acrítica, como podemos aferir nas palavras de Alcântara (2017):

Adianto que não se trata de sectarismo e rejeição cega aos diversos percursos já trilhados e seus acúmulos sob perspectivas consideradas “eurocentradas” e adeptas de panaceias teóricas e metodológicas anglo-americanas. **Trata-se de um investimento necessário em aprender a olhar o mundo e o que nele “grita” sob “véus” ideológicos<sup>141</sup> do paradigma científico convencional, a partir de outras perspectivas de compreensão e de produção de saber,** notadamente as que insurgem de forma situada nas contingências pós-coloniais (ou neocoloniais), tendo em vista as insuficiências e, muitas vezes, os obstáculos e recalques ideológico-epistemológicos que as lentes conjuradas nas matrizes iluministas europeias impõem aos percursos, tanto de compreensão da complexidade das sociedades originadas do colonialismo, quanto de construção e vulgarização de distintos paradigmas de valores civilizatórios e democráticos (ALCÂNTARA, 2017, p. 1-2).

Nas últimas décadas, dentro das universidades, a resistência tem se constituído na “criação de espaços para o diálogo com discursos não hegemônicos, como os programas interculturais, que surgem no esteio do reconhecimento da diversidade cultural como direito a partir do final dos anos de 1980” (BRIONES, 2008, p. 1 apud CÉSAR; NETO, 2019, p. 117 ).

Em 2021, foi realizado, pela Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) – em parceria com o Instituto de Clima e Sociedade (ICS) –, o

---

<sup>141</sup> Termo utilizado por Boaventura Souza Santos (1997) e retomado por Sueli Carneiro (2005) no Brasil, para falar de destruição perpetrada a partir do colonialismo, de saberes e formas de existência política, cultural e de sistemas cosmogônicos não assimiladas pela cultura branca/ocidental, sendo uma das mais perversas culminâncias do racismo” (ALCANTARA, 2017, p.2).



Colóquio de Mudanças Climáticas e Territórios Negros (2021), que é uma atividade que integra o projeto piloto “Mudanças Climáticas em face do Reconhecimento dos Territórios Negros<sup>142</sup>”. Organizado em formato remoto webinar, o evento aconteceu no período de 09 de fevereiro a 02 de março de 2021, com nove rodas temáticas e três com **mostras de iniciação científica dedicada aos Quilombolas**: Semana 01 – rodas temáticas (mudanças climáticas, população negra e terras ancestrais); Semana 02 – rodas temáticas (territórios negros, soberania energética e racismo ambiental); Semana 03 – rodas temáticas (clima, quilombos e soberania alimentar), carga horária total de 48 horas (ABPN, 2021).

Outras perspectivas nascem dentro dos próprios territórios, através de práticas educativas adquiridas pelas pessoas quilombolas ao longo dos anos; não têm como objetivos os diplomas, mas um conhecimento advindo de um saber não escolar, que predispõe e potencializa o indivíduo a enfrentar novos desafios e a vencer os limites de uma nova experiência. O processo, que se inicia com as mobilizações políticas, faz com que os grupos se unifiquem, com o objetivo de construir novos conhecimentos e práticas políticas.

Eu sempre encarei a escola como algo assim que era obrigação né, mas felicidade mesmo eu encontrava nos encontros das CEB's<sup>143</sup>. Nos encontros das Comunidades. Ali na troca do dia a dia, do retiro da Comunidade. Ali no fazer da farinha (Entrevista Joh Cleber Sarmiento, 09/09/2021).

Em muitas comunidades, é o processo de titulação que reorganiza socialmente as pessoas e estabelece relações entre os “de dentro” e os “de fora”, no campo de disputas políticas, passando a exigir uma gama de práticas e saberes por conta dos novos contatos que passaram a ser estabelecidos (FONSECA, 2011). De acordo com Haideé Fonseca (2011), a trajetória de educação e prática política dos quilombolas de Jambuaçu significa

---

<sup>142</sup> Uma das principais atividades do projeto é o fomento da pesquisa com bolsas de iniciação científica, para estudantes da educação básica e graduação quilombolas, vinculados aos Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), com sede na região semiárido nos *campi*: Penedo (Alagoas); Feira de Santana, Itaberaba e Seabra (Bahia); Pau dos Ferros (Rio Grande do Norte). As ações do projeto têm como objeto a análise das dimensões climáticas, ambientais, políticas e econômicas, assumida pelo Estado Brasileiro com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). SITE ABPN. Colóquio de Mudanças Climáticas e Territórios Negros. 20/01/21. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/post/col%C3%B3quio-de-mudan%C3%A7as-clim%C3%A1ticas-eterrit%C3%B3rios-negros-2021-1>. Acesso em: 21 abr. 2021.

<sup>143</sup> As Comunidades Eclesiais de Base são comunidades inclusivistas ligadas principalmente à Igreja Católica que, incentivadas pela Teologia da Libertação, se espalharam principalmente nos anos 1970 e 1980, no Brasil e na América Latina.

produzir um conhecimento que diz respeito a suas experiências sociais, diferente da trajetória educacional formal, que oferece a aquisição da escrita e o domínio da oralidade.

Assim compreendemos, como Fonseca (2011) abaixo a “educação política”, como um

[...] conjunto de aprendizados não formais para agir, refletir, decidir no campo político, que não está dissociada de níveis de educação formal e que representa o aumento do capital político. Este capital guarda relação com cargos nas Associações e Conselhos e lutas por estas posições, pelo reconhecimento, mas não é o único determinante (FONSECA, 2011, p. 16).

O relato abaixo evidencia essa situação:

[...] dialogando com a organização, ela orientou que fosse construído a **Casa Família Rural** para trabalhar com a **Pedagogia da Alternância** [...] hoje a gente tem uma escola que deveria atender às 15 comunidades [...] foi sonhada pela CPT e pela organização do território para ser um centro de formação da juventude e para dar continuidade nessa luta pelo território (Entrevista de John Cleber Santiago, 02/09/2021).

#### 5.2.4.2 A participação em grupos de pesquisa e em iniciação científica

As informações sobre a participação de nossos(as) interlocutores(as) em grupos de pesquisa e em iniciação científica coincidem com os dados de pesquisas nacionais de trajetórias de estudantes cotistas – GEOCAPES (2016), Fundação Carlos Chagas (ARTES; MENA-CHALCO, 2019)<sup>144</sup>, SECADI/UFMG<sup>145</sup> etc. – que revelam que os(as) discentes, em geral, não têm a possibilidade de participar desses grupos, tendo pouca ou nenhuma experiência de como "fazer pesquisa" de forma mais sistematizada, conforme as exigências que os editais dos programas de pós-graduação estabelecem.

Corroborando com esse quadro, apenas um de nossos interlocutores fez iniciação científica – Jeferson do Socorro (UFBA) – relatou ter participado do Grupo de Pesquisa em Literatura e Orfandade – CNPq/UFBA com bolsa permanência, criada a partir de Políticas Públicas de Inserção na Universidade da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e

---

<sup>144</sup> ARTES, Amélia; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. O Programa de Bolsas da Fundação Ford: 12 anos de atuação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

<sup>145</sup> Pesquisa "As Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior: continuidade acadêmica e o mundo do trabalho", ou simplesmente Pesquisa Trajetórias de Cotistas. Pesquisa financiada pelo Ministério da Educação, por intermédio da SECADI, coordenada pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG e realizada por uma rede de universidades constituída, além da própria Universidade Federal de Minas Gerais, pela Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Estadual de Goiás e Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://anped.org.br/news/pesquisa-trajetorias-de-cotistas>. Acesso em: 07 jan. 2019.

Assistência Estudantil da UFBA. Atualmente, o mesmo está no Grupo de Pesquisa e Extensão Universitária CLiPES<sup>146</sup> (Corpo, Linguagem, Política, Educação e Subjetividade) e também nos grupos Literatura como Performance: Narrativas de Si Políticas de Si e Traduzindo no Atlântico Negro<sup>147</sup>.

Infelizmente, conseguir fazer a iniciação científica e participar em grupos de pesquisa ainda é um privilégio para poucos(as) estudantes cotistas. No caso deste estudo John Cleber Sarmiento, relatou que participou do grupo de Pesquisa Educação Saberes e Decolonialidades (Gpdes/FE/UnB) – com foco na educação decolonial e que atualmente ainda frequenta o grupo quando pode, devido a seu trabalho e à militância por seu território, necessária na luta contra a investida das grandes corporações do agronegócio e minerais no Pará.

Em síntese, dentro do nosso escopo de discentes (28 no total), apenas 4 conseguiram, entre a graduação e a pós-graduação, pertencer a um grupo de pesquisa ligado ao CNPq ou a outras entidades – foram eles: John Cleber Sarmiento (na UnB), Leomir Santana (na UFRB), Gardênia Ayres e Jeferson do Socorro (ambos na UFBA).

Julgamos essa atividade fundamental para o desenvolvimento e amadurecimento intelectual de jovens promissores(as), pesquisadores(as) e/ou docentes. De minha parte, confesso que essa possibilidade contribuiu muito com a minha trajetória pessoal, com a minha inserção num Grupo de Pesquisa do CNPq, ainda graduação em Ciência da Informação na UFMG – através do Programa Ações Afirmativas na UFMG, na Faculdade de Educação.

#### 5.2.4.3 Motivações para o ingresso na pós-graduação

Verificamos como principais motivações (entre os(as) discentes quilombolas), para cursar a educação formal e por consequência a universidade (graduação e pós-graduação), a garantia de melhores condições para si próprios(as) e suas famílias/comunidades, mas, principalmente, a possibilidade de acesso a espaços de decisão política que o “capital” dos diplomas pode permitir.

---

<sup>146</sup> O grupo CLiPES está vinculado ao Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA, IFBA, UNEB, UEFS, LNCC e CIMATEC).

<sup>147</sup> Grupo de Pesquisa Literatura como Performance: Narrativas de Si Políticas de Si, que se dedica aos estudos de Literatura Afro-brasileira e Afro-americana, Literatura Pós-colonial e Afrodiaspórica e Estudos de Subalternidade; O Grupo de Pesquisa Traduzindo no Atlântico Negro, que se dedica à pesquisa, reflexão e discussão teórico-crítica da tradução de textos no contexto África- Diáspora do inglês para o português e do português para o inglês com base nos estudos teóricos contemporâneos de tradução, negritude e afrodiasporicidade (Plataforma Lattes: Jeferson Santos do Socorro). Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4555185/jeferson-santos-do-socorro>. Acesso em: 02 abr. 2022.

Tal fato se coaduna com a perspectiva de McCowan e Schendel (2015) de que “a expansão dos sistemas de educação superior em todas as regiões trouxe novos grupos econômicos para a universidade, com uma maior diversidade de culturas, níveis de formação e expectativas acadêmicas” (MCCOWAN; SCHENDEL, 2015, p. 20). Pode-se compreender que, para os autores, prevalece o entendimento de que “a educação superior pode produzir mudanças na compreensão do mundo das pessoas, suas relações com os outros e sua capacidade de ter uma vida próspera, e tais impactos nem sempre são possíveis de serem avaliados” (MCCOWAN; SCHENDEL, 2015, p. 41).

Ao escutar Jeferson do Socorro, do Quilombo Praia Grande, sobre o porquê de ele querer fazer universidade e depois a pós-graduação, percebemos que a educação realmente produz mudanças na subjetividade das pessoas e no empoderamento intelectual. Contudo, no caso de nossos(as) interlocutores(as), essa questão vai mais além, ela está no âmbito coletivo.

Decidi fazer o ensino superior em busca por condições melhores de existência para mim e para minha família. Não queria repetir um ciclo histórico de baixa escolaridade na família. Queria também com minha escolha motivar e inspirar minha comunidade, eu fui o primeiro do quilombo a adentrar os espaços da universidade pública, alguns dizem que eu fui o primeiro de toda Ilha de Maré a entrar na UFBA [...] eu queria me tornar possível e ser possibilidade de reconhecimento para os meus. O tempo passou e vieram outros depois de mim (Entrevista de Jeferson do Socorro, 02/04/2022).

Na pós-graduação, foi porque quero ser professor universitário. Além de um sonho, é mais um modo de construção subjetiva. Quero inspirar os meus em todos os níveis educacionais. Desse jeito, eu posso contribuir para diversificar o perfil étnico-racial dos docentes das universidades do Brasil atrelado à diversidade de saberes. **Quero dizer com o meu corpo, mente e espírito que com determinação, disciplina, foco, persistência e sustentação ancestral para o meu povo que tudo é possível.** Outra motivação é socioeconômica, pois assim posso dar celeridade aos meus projetos pessoais e os de interesse coletivo (Entrevista de Jeferson do Socorro, 02/04/2022).

Tal compreensão no seio das comunidades é frequente entre as famílias quilombolas, na busca por estratégias específicas para o “investimento” educacional de seus irmãos(ãs), filhos(as) e primos(as), como abrigá-los(as) na casa de parentes, arranjar um trabalho próximo ao local de estudo, fazer a mudança do local de moradia temporariamente – da zona rural para a zona urbana (exemplo da família de Madalena Sacramento, Girlândio Bonfim e tantos outros) – e da comunidade cotizar-se (Vercilene Dias e Marta Quintiliano etc.). Esse elemento está ligado a uma das principais características entre os quilombolas, que é o espírito de coletividade, para o qual a

realização de um membro é de todo o coletivo. Seu apoio se mostra imprescindível para a efetivação do desejo de escolarização e a dedicação aos estudos deles(as).

Elizeth Alves, da UFG, lembra-nos que:

[...] a princípio, o **meu projeto de pesquisa era para dar visibilidade para as pessoas da comunidade. Para os saberes da minha comunidade.** E aí porque que eu escolhi as festas tradicionais e as narrativas, pelo fato daquelas pessoas que contam histórias e fatos elas serem artistas [...] E por quê? Porque ao contar, ao mesmo tempo que elas são artistas, elas são poetas... porque a cada vez que uma história é contada, ela é reinventada. Esse ato criativo ele é importante e ele deve ser valorizado. Então o meu trabalho tem o objetivo de dar justamente visibilidade a essa arte e de dar visibilidade a essas pessoas. Tanto é que eu utilizo o nome delas na pesquisa e as referências dessas pessoas justamente no intuito de levar essa arte. É de levar essas pessoas ao conhecimento de outras. Mostrar que elas são importantes, e não dar visibilidade por exemplo só a escritores e poetas que são considerados eruditos (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020).

Percebemos também no relato de Elizeth Alves, que é preciso sair do lugar socialmente atribuído a eles(as).

Entre aqueles(as) que buscam melhores condições para acessar o mercado de trabalho, destacamos Leomir Santana, da UFRB, que assim nos declarou:

Eu tenho um irmão mais novo, que depois que eu me formei que ele começou a estudar e tal [...] Como eu te disse eu sempre gostei de estudar e como a gente mora em comunidade pequena onde não tinha muita perspectiva de futuro, eu fui procurar uma melhora, estudar para conseguir um emprego melhor e tal. Na comunidade pequena não tem muito no que trabalhar. Aí eu procurei fazer uma faculdade que é para ver se conseguia um trabalho entende. [...] Olha na época eu não tinha esse pensamento para voltar para a comunidade não, era para conseguir uma melhora de vida mesmo entendeu. Se pudesse trabalhar nela seria bom, mas senão, eu ia seguir para outros lugares e tal (Entrevista de Leomir Santana, 16/11/2019).

Outra interlocutora Sirlene Passold, em correspondência nos enviada<sup>148</sup>, após terminar a pós-graduação no MESPT/UnB, fez questão de compartilhar seu sentimento:

As oportunidades dadas para nós negros são poucas e descrever a importância de um mestrado em minha vida é quase que surreal. Por isso quando conheci o Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Território Tradicional – MESPT, fiquei em êxtase, pois era **um mestrado diferente, voltado para as comunidades tradicionais** e consegui ingressar neste mestrado foi de suma importância pra mim e para a minha comunidade, porque foi a partir de então que **novas ideias, novos horizontes se abriram.** No mestrado **conheci a diversidade dos povos que compõe nosso país, vivemos dentro de nossas comunidades tradicionais, focados em nossas lutas e temos poucas oportunidades de conhecer outras histórias de povos tradicionais. Tive a oportunidade de estudar** com colegas indígenas, geraizeiros, pomeranos,

<sup>148</sup> Ficamos amigas depois que fui uma de suas professoras no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola para professores da Rede Municipal no Norte de Minas Gerais, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais e realizado em 2015.

quilombolas do Brasil e do exterior, e com isso **conhecer outras culturas, outras lutas por direitos, por território. Hoje me sinto preparada para lutar e buscar meus ideais junto com minha comunidade do Puris e outras comunidades tradicionais. O MESPT, acreditou em nós, povos tradicionais, e nos preparou com conhecimentos científicos para que possamos juntar se com os conhecimentos tradicionais que possuímos e juntos, transformar esses conhecimentos em uma ciência compartilhada e que se pauta em referenciais epistemológicos diferentes daqueles que convencionalmente existem na produção acadêmica** (Carta Sirlene Passold, fev. 2018).

Elizeth Alves relatou seu pensamento ao voltar para o Brasil após o término da bolsa da Fundação Ford no Arkansas e de como isso mudou profundamente a sua trajetória acadêmica, tornando-se mais tarde docente na Universidade Federal do Tocantins.

[...] então eu estava tentando dentro da minha área porque eu trabalho com Literatura Popular. **Trabalho com a questão da identidade territorial da minha comunidade com foco na literatura popular da comunidade** [...] E aí onde tinha uma linha de pesquisa que mais próximo era na UnB e aqui em Goiânia na UFG, no curso de Geografia. No curso de Letras não tinha. Assim pelo fato deles valorizarem muito a questão da Literatura Erudita não davam tanto valor para essa questão mais popular [...] Aí eu fui para a Geografia. **Aí hoje eu trabalho com identidade territorial da minha comunidade por meio das festas populares e das narrativas orais** (Entrevista de Elizeth Alves, 14/05/2020).

Marta Quintiliano, do Quilombo Vó Rita em Goiás, ainda na graduação, em entrevista à coluna Destaque Última Hora UFGInclui (“Estudantes do Programa UFGInclui são os primeiros no país a se graduarem nos cursos de Química, Relações Públicas e Letras/Espanhol”), de 24/04/2015, revelou seu o árduo cotidiano universitário:

Apesar das dificuldades financeiras e diferenças culturais, Marta Quintiliano, do Quilombo Vó Rita, na cidade de Trindade, segunda quilombola formada em Relações Públicas no país, acredita que as mudanças vividas pela UFG nos últimos anos foram essenciais para tornar o espaço mais inclusivo e para auxiliar a comunidade acadêmica no acesso às políticas de assistência estudantil. “Fico muito feliz pois nossas reivindicações estão sendo atendidas para que possamos permanecer na universidade e trilhá-la com qualidade de vida”, declara (JORNAL UFG, 2018).

Mas já cursando o doutorado em Antropologia, em 2019, sua reflexão em torno da questão reafirma a importância de seu acesso no ensino superior e agora na pós-graduação:

Eu sou uma defensora das cotas. Sem elas talvez eu estaria até hoje limpando o chão das madames. As cotas são necessárias. Eu acredito que elas não vão durar por muito tempo, mas que dure o tempo necessário para que as desigualdades sejam amenizadas e que nós, negros, possamos ter esperança de

um futuro melhor com qualidade de vida (Entrevista Marta Quintiliano, 13/06/19).

Para a maioria de nossos(as) interlocutores(as) da pesquisa, estar na universidade tem contribuído principalmente para sua formação crítica e reflexiva sobre seu ser e estar no mundo e os artifícios para lidar com isso:

[...] a coordenação do MESPT acreditou em nós, povos tradicionais, e nos preparou com conhecimentos científicos para que possamos juntar se com os conhecimentos tradicionais que possuímos e juntos, transformar esses conhecimentos em uma ciência compartilhada e que se pauta em referenciais epistemológicos diferentes daqueles que convencionalmente existem na produção acadêmica (Entrevista de Sirlene Passold, 21/05/2020).

Sentimento igual nos repassa a interlocutora Vercilene Dias:

Não, na graduação não. Só tive eu era a única quilombola do curso de Direito, né? Na época eu fui a primeira que passou, a primeira quilombola do curso de Direito [...] Tinha outra quilombola que passou que foi a Marta Quintiliano. Mas ela era, da...da, é da Comunicações Sociais [...] hoje faz Antropologia (Entrevista de Vercilene Dias, 30/10/2019).

Ao demonstrar a sua dedicação à construção do conhecimento científico e como em posse deste eles podem transformar a sua comunidade, Lourivaldo Souza (UnB) e Maria Madalena (UFG) dão os seguintes Entrevistas, respectivamente:

[...] eu comecei a pensar na segunda graduação, em Biologia porque eu sou apaixonado pelo corpo humano. Eu queria entender um pouco mais o funcionamento do corpo. E como é que você faz...tipo assim eu queria conhecer o corpo humano e pensar qual a melhor estratégia para eu ter melhor qualidade de vida e ser menos afetado por enfermidades baseado na ciência. Durante a Biologia, eu tive que...eu tive que fazer pesquisa. Me aprofundar um pouco mais no funcionamento do corpo e em cada sistema que o corpo tem. Eu peguei isso aí e associei à alimentação. Aí eu fui pesquisar sobre a produção de alimentos.

[...] É isso tudo, para usar na comunidade. Exatamente. Porque quando você produz alimento, você produz autonomia. Se você produz o alimento e se alimenta bem, você tem autonomia. Você tem autonomia de medicamentos. Você tem autonomia de hospital. Você vai comprar menos medicamentos. Vai manter o controle da condição de alimento sua. Você não vai ter a necessidade de comprar sementes fora. Mais fácil ter desenvolvido associada à produção de alimento que gera autonomia para as comunidades (Entrevista de Lourivaldo Souza, 27/03/2020).

[...] a gente começou a fazer um trabalho dentro da associação em 2014 e aí as coisas começaram a mudar, **porque aqui dentro da comunidade nós tivemos vários jovens, várias meninas, rapazes que terminaram o ensino médio e ficaram estacionados. E muitas pessoas da cidade vinham até a comunidade procurar os nossos jovens somente para fazer serviço braçal. Tanto para trabalhar em serviço doméstico como para trabalhar em roçada de pastos, nessas coisas assim.** E eu fui percebendo esse fenômeno assim, era como se em outros espaços não coubesse a gente [...] **eu pensei que**

**um dia poderia vir aqui na comunidade essas pessoas que vem aqui buscar essas meninas que vinham buscar essas meninas pra ganhar cento e cinquenta, duzentos reais e ficar quinze dias fora de casa, que outras pessoas venham aqui para buscar nossos jovens não para servir mas para trabalhar em outros espaços que também temos o direito de estar** (Entrevista Maria Madalena Sacramento, 27/05/2020 – grifos nossos).

O relato da experiência vivenciada no MESPT/UnB por Sirlene Passold demonstra a relevância do seu acesso ao ensino superior e à pós-graduação:

Como falei antes, no MESPT, você não vem buscar conhecimentos e sim trocar conhecimentos, tive uma experiência muito relevante, pois o contato direto com outros povos, outras culturas me fortaleceram e também me fez perceber que apesar do distanciamento entre quilombos e aldeias muitas coisas se assemelham. Percebendo isso, posso dizer que estou no caminho certo e que ainda tem muita coisa a pesquisar (Entrevista Sirlene Passold. 08/06/2020).

Leomir Santana, estudante da UFRB, assim explica a importância da presença de quilombolas no ensino superior e na pós-graduação:

**Com certeza a Universidade é nossa! São espaços que a gente é que tem que ocupar você entendeu. Se hoje a gente tem poucas pessoas ainda ocupando...cresceu bastante, é claro, mas eu acho que a gente tem muito pra crescer ainda. As comunidades rurais, comunidades quilombolas têm que ocupar esses lugares você entendeu. Aqui na minha comunidade já tem vários jovens que já conseguiram entrar na universidade. Tem alguns que vão terminar os cursos e tal. A graduação.**  
 [...] **Pelo crescimento individual da pessoa que consegue uma graduação, uma pós-graduação numa universidade pública e tem também para a comunidade né. Porque é uma questão de você dentro do curso que você faz conseguir trazer retorno e tal. Tem várias pessoas aqui que fazem faculdade, fazem Cinema, fazem Ciências Sociais na UFRB mesmo e isso acaba trazendo um retorno para a comunidade entendeu. Produz conhecimento. Tem vários alunos que fizeram trabalhos sobre a comunidade assim como eu entendeu. Traz visibilidade para a comunidade. Eu acho bastante importante** (Entrevista de Leomir Santana, 16/11/2019 – grifos nossos).

Percebemos que o que eles(as) buscam ao fazer a graduação, é seu desenvolvimento pessoal e o da comunidade/coletividade como um todo. Durante a pós-graduação, ampliam o seu senso crítico e as habilidades que os(as) ajudarão a tomar decisões com mais sabedoria, segundo alguns(mas) deles(as).



### 5.2.5 Os/as “*first-gen*” – pioneiros(as) da família

O perfil dos(as) nossos(as) interlocutores(as) mostrou-nos que o fato de serem a primeira geração da família<sup>149</sup> na universidade acabam enfrentando mais desafios do que os estudantes com um histórico universitário na família. Em geral, quem tem pais formados(as) costuma receber mais incentivo à progressão educacional e a conseguir a admissão em universidades consideradas de qualidade. É fundamental o apoio familiar no decorrer da trajetória acadêmica (especialização, graduação, mestrado e doutorado), na permanência dentro da universidade e, principalmente, em relação aos desafios e às possibilidades de ingresso e continuidade dos estudos.

Nos Estados Unidos, há muitos programas de bolsas para os “*first-generation college student*” (estudante universitário de primeira geração), também chamados de “*first-gen*”, pioneiros(as) da família<sup>150</sup> no ensino superior (BALEMIAN; FENG, 2013), preocupados em incentivar a mudança do histórico acadêmico das famílias. No Brasil, apesar de ser uma ação demandada pelos movimentos sociais, isso ainda não se tornou ação política.

Observamos que, a partir do ingresso no ensino superior e depois na pós-graduação, a maioria de nossos(as) interlocutores(as) se tornaram referências em suas famílias e/ou comunidades, induzindo a outras pessoas quilombolas a participarem dos processos seletivos de ingresso nas universidades. Entre os(as) pós-graduandos(as), Elizeth Alves (UFG), Maria Madalena Sacramento (UFG), Girlândio Bonfim (UFBA) e Gardênia Ayres são alguns dos exemplos de quem têm irmãos(ãs), filhos(as) e primos(as) que cursam e/ou que cursaram a universidade após terem ciência dessa possibilidade. Nesse sentido, Elizeth Alves, por exemplo, relata que:

[...] na minha geração de primo, só eu né, porque a dos meus pais não fizeram. Só a geração de primos que fizeram a graduação. Mas tipo assim não são quilombolas [...] Quilombolas mesmo tem eu que estou fazendo o doutorado e **minha irmã que já está há 7 anos no curso de Engenharia Agrônoma, não conseguiu terminar ainda [...] Ela faz aqui na UFG. Mas o curso é um curso assim muito pesado e que não olha as particularidades dos indivíduos [...]** E um primo que está fazendo também Ciências Contábeis, mas que também está enrolado no meio do caminho (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020).

<sup>149</sup> Tais universitários caracterizam-se por ser aqueles que ingressaram na universidade pela primeira vez entre os membros de suas famílias – pais, mães, irmãos, irmãs, e primos e primas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/T6sjwTGYzWfq439nnwPvQqb/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022.

<sup>150</sup> Refere-se à primeira pessoa em uma família extensa, ou seja, incluindo avós, tios(as) e primos(as), a entrar em uma universidade.

Maria Madalena (UFG) declarou:

**Eu tenho duas filhas que estão na Universidade Federal de Goiás, uma estudou no Instituto Tecnológico e faz Zootecnia agora lá, e a outra formase esse ano em Psicologia. Meu esposo é gari concursado aqui no município e é ele que segura as pontas para elas estudarem. Ele começou a fazer o curso de Pedagogia EAD na UFOP, mas teve que parar por causa da pandemia** (Entrevista de Maria Madalena Sacramento, 27/05/20).

No caso de Girlândio Bonfim, ex-discente da UFBA, esse é o contexto tanto de sua irmã quanto de sua esposa (Darci Cainana, também nossa interlocutora), que fizeram pedagogia e a mesma especialização realizada por ele na UFBA, “Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais:

**Na verdade, a gente acabou sendo pioneiro aqui.** É tem algumas pessoas no território que eram docentes pelo antigo curso normal e acabaram acessando a política e se tornando professores [...] minha irmã tem também, a mesma coisa e é formada também na UNEB. Ela é pedagoga (Entrevista de Girlândio Bonfim, 29/07/2020).

Pudemos perceber, em nossas entrevistas, a importância dada pelas famílias quilombolas aos estudos e a continuação dos mesmos.

Agradeço à minha família, especialmente aos meus pais Genésio Luís Souza Ayres (*in memoriam*) e Margarida Mota Ayres, pela base familiar e pelo esforço em colocarem seus filhos para estudar. À minha mãe, pela referência na trajetória de vida e parceria nesta pesquisa [...] (AYRES, 2015).

Na família de Gardênia Ayres, por exemplo, uma de suas irmãs, Genny Mota Ayres, é Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Mestre em Ciências Sociais pela mesma universidade. Atualmente é professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - campus Valença.

Os pais dos(as) pós-graduandos(as) tiveram pouco ou nem acesso à educação superior, mas são os maiores incentivadores para que seus filhos seguissem os estudos, por entenderem a educação como possibilidade de superação das condições históricas de desigualdade e invisibilidade impostas (FIGUEIREDO, 2015).

## 5.2.6 A permanência dentro das universidades

Os estudos de Oliveira e Oliveira (2015) evidenciam como:

as desigualdades, a distância socioeconômica e política entre brancos e negros, resulta em benefícios materiais e simbólicos para a população branca de todos os segmentos sociais e, de outro lado, para a falta de oportunidades e o quadro da subalternidade socioeconômica e política da população negra (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 1).

Podemos afirmar que tal cenário adverso aumenta a cada dia.

#### 5.2.6.1 O obstáculo financeiro

Os problemas financeiros começam com a mudança para zona urbana, onde estão as universidades; quando muitos(as) não conseguem o auxílio da família, há dificuldade de conseguir uma bolsa de estudos/pesquisa, chegam ao nono ano sem sofrer alteração no valor, corroída pela inflação, o que tem afastado pesquisadores do ambiente acadêmico (CONSUL; PAHIM, 2022). Isso implica diretamente as suas condições de vida – alimentação, moradia e recursos materiais e físicos para se manter por longos períodos.

Outro motivo de dificuldade de permanência e evasão para os pós-graduandos(as) está no fato de que eles(as) sofrem com os estereótipos de raça, gênero e origem:

É durante esse período do mestrado eu trabalhava no município, mas comecei a trabalhar na Casa Família Rural do Médio Moju, ganhando 300 reais por mês. E não era contratado, era voluntário. A coordenadora tirava do salário dela para me dar. Enfim, esses trezentos reais só me ajudavam para pagar a passagem. E aí depois eu consegui um contrato com o município, mas também não pagava lá essas coisas. Era uns mil e pouco, 1200. E aí a situação financeira dificultou bastante no início (Entrevista de John Cleber Sarmiento, 02/09/21).

Esta situação é também relatada por Leomir Santana (UFRB) no Recôncavo Baiano:

**Muita dificuldade pra gente que sai do ensino médio como eu de comunidade mais carente é bem mais difícil pra gente né, a defasagem do estudo é grande. É uma coisa bem difícil para gente que é negro de comunidade pequena, onde a estrutura era outra né.** A questão da adaptação é ruim, além de ter que morar sozinho e tal, eu nunca tinha morado sozinho. Longe da família é um pouco ruim a adaptação [...] Na graduação eu não tinha bolsa. Eu fui ter bolsa eu acho que um ano depois, que eu consegui uma bolsa da PROFAE, uma bolsa permanência. Eu lembro que era R\$300,00. Que eu consegui eu acho que um ano depois (Entrevista de Leomir Santana, 16/11/19).

Elizeth Alves, em dois momentos da interlocução, fala sobre suas dificuldades financeiras quando terminou o mestrado e atualmente cursando o doutorado na UFG:

[...] eu fiz o intercâmbio e voltei para o Brasil, né [...] **Aí chegando aqui eu fiz o concurso da prefeitura de Goiânia. E antes eu tinha feito um concurso**

**no estado de Tocantins para a prefeitura, para professor, mas não pude assumir porque a bolsa não permitia né, ter vínculo empregatício [...]** Aí eu retornando eu fiz o concurso para a prefeitura de Goiânia também, na educação básica. Aí fiquei classificada. E enquanto eu esperava ser chamada eu voltei pro Tocantins, pra Arraias. E aí eu fui dar aula no curso de Letras (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/20)

[...] Eu até tentei chegar a tentar a bolsa porque mesmo trabalhando, eu trabalhava 60 horas semanais né em sala de aula [...] Então eu tive que me afastar do meu trabalho. Afastando do meu trabalho eu tive uma perda salarial. Só que aí pelo fato de eu ter esse vínculo empregatício eles alegaram que não podiam me conceder a bolsa. Então assim **foi um momento bem complicado na minha vida** (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/20).

John Cleber Sarmiento, ao comentar sobre como os quilombolas e os povos de comunidades tradicionais têm feito para sobreviver e permanecer em Brasília durante o curso, relatou que:

Hoje, por exemplo, dentro de uma universidade principalmente na Universidade Federal do Pará tem um processo que é o processo seletivo especial para indígena e quilombola. Então hoje os indígenas têm uma associação dentro da universidade. Os quilombolas têm uma associação dentro da universidade. Que se encontram, fazem programações. Isso tem fortalecido muito e tem, eu acho, que contribuído nessa questão que é o permanecer dentro desse espaço que é a universidade (Entrevista de John Cleber Sarmiento, 02/09/2021).

Portanto, conforme relatado, as desigualdades econômicas também se revelam como um significativo obstáculo a ser superado por esses(as) estudantes para a permanência e continuidade dos estudos.

Na luta diária dos povos quilombolas e seus familiares por financiamentos e recursos advindos de políticas públicas, evidencia-se que a histórica da exclusão e marginalização dos grupos que ali habitam do processo de formação do país levou a não estruturação do sistema de ensino básico nas comunidades, tendo como fundamentos as diretrizes vinculadas aos problemas e necessidades observados no meio em que vivem, o que leva muitos dos(as) quilombolas a imigrarem para as áreas urbanas em busca de escola para seus filhos e trabalho.

Então, hoje eu moro entre Goiás e Tocantins. Por quê? Nesse dilema do doutorado. É eu acabei não parando porque **eu tive que conciliar trabalho e estudo**. Então assim, **mesmo no doutorado eu continuei trabalhando, continuei tentando concurso**. E aí eu passei no concurso do Instituto Federal do Tocantins para cidade de Colinas. Aí, eu **estou indo e voltando. Assim a cada 15 dias eu vou e volto**, porque aqui eu tenho marido, tenho casa, né? (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/20 – grifo nosso).

Uma das principais demandas de nossos(as) interlocutores(as) diz respeito a uma política de acolhimento efetiva e, no seu bojo, à necessidade de um alojamento.

**A situação financeira também dificultou bastante no início [...] eu acho que essa questão do alojamento e da bolsa é algo essencial para quem está cursando a pós-graduação. E principalmente quem vai para outro estado, entendeu, permanecer.** E aí a nossa bolsa ela saiu depois de alguns meses. Muitos meses na verdade e porque precisava. Estava na época do golpe né. Então assim na época do golpe quem estava financiando as nossas bolsas era a SEPPIR. Então no golpe foi corte para tudo enquanto é lado. É a nossa bolsa precisava da assinatura do Ministro do STF, do Alexandre de Moraes. Que ali atrapalhava todo processo. Tinha meses que atrasava, tinha meses que não atrasava, entendeu. E durante alguns, alguns módulos é a minha orientadora que pagou a minha passagem em um dos módulos (Entrevista de John Cleber Sarmiento Santiago, 02/09/2021 – grifo nosso).

Nós éramos dez irmãos...onze irmãos. Hoje nós somos oito. E destes dez irmãos que só eu que conheci...eu consegui terminar a escola e chegar na graduação, os outros não conseguiram. Foi o que começou a minha história quando meu pai percebeu que precisávamos mudar da comunidade, do meio rural **o sonho dele era ter um doutorzinho preto na família. Ele falava essa frase: um doutorzinho preto (emocionada).** Então ele foi embora para a cidade, ele vendeu tudo que tinha; o sítio, o gado, vendeu tudo e nós fomos para a cidade em 1985. Daí começou a minha trajetória na escola, eu tinha estudado um ano na comunidade em Extrema e iniciei no primeiro ano em Iaciara. Por que eu iniciei o primeiro ano? Porque no ano anterior que eu estudei na comunidade, eu não tinha sido alfabetizada. Meu pai percebeu que aquilo que estava acontecendo era muito grave porque eu tinha estudado um ano e não tinha aprendido a ler e foi assim que ele decidiu ir para a cidade (Entrevista de Maria Madalena Sacramento, 27/05/2020).

A explanação de Maria Madalena, da UFG, também confirma essa dificuldade de local de moradia quando os(as) quilombolas têm que estudar fora dos limites da comunidade. Sua entrevista nos auxilia a compreender o funcionamento das relações entre aqueles(as) que “pendulam”, nas idas e vindas para o seio familiar, e os(as) que são obrigados(as) a imigrar definitivamente como foi o seu caso por um tempo.

Na UnB, o alojamento é conhecido entre os(as) alunos(as) como o **apartamento de trânsito**, mas uma quantidade pequena de nossos(as) interlocutores(as) conseguiram usufruir dele durante o curso; mesmo sendo o MESPT realizado em regime de alternância – no qual o(a) aluno(a) passa um mês na universidade e um mês na comunidade, muitos(as) têm dificuldade para se hospedar em Brasília ou nas zonas urbanas onde estão as universidades.

A pescadora artesanal Eleonice Sacramento, que vem de uma comunidade do Recôncavo Baiano, destacou a importância da vaga no MESPT. “Talvez eu seja a primeira mulher pescadora a chegar a um mestrado sem deixar de ser pescadora”, descreveu ela (SECOM/UnB. Beto Monteiro.04/08/2017)

[...] Então ali a minha aula começava sete e meia, oito horas e aí já imagina o percurso né. E toda a dinâmica que era para chegar na universidade. Então por

aí começaram os desafios. (Entrevista de Cleber John Cleber Sarmento, 02/09/2021).

[...] essa questão de vivenciar o novo para mim foi muito difícil. Primeiro por conta do frio. Aqui no Pará é um calor, mas quando eu cheguei em Brasília, eu estranhei muito. Principalmente essa questão do clima, né. Por conta do clima eu não conseguia sair da casa onde eu fiquei. É a questão do alojamento também muito difícil. Eu tive que ser alojado é por um senhor das CEB's também de lá. Ele me acolheu dentro da casa dele. Não me conhecia [...] mas foi alguém que me acolheu, né? Então, pra chegar na universidade porque é o senhor morava ali no que chamam de Cidade Satélite, em Santa Maria. Não é o centro. Eu tinha que pegar praticamente 4 ônibus e metrô para poder chegar na universidade (Entrevista de John Cleber Sarmento, 02/09/2021).

Vimos que a cumplicidade familiar, coletiva e solidária os ampara mesmo de longe e que ela perpassa os laços consanguíneos, como tomamos conhecimento pelas entrevistas acima.

#### 5.2.6.2 O impacto cultural

O impacto cultural no espaço acadêmico, com as dificuldades de adaptação, atos de intolerância e discriminação, foi narrado pela maioria dos(as) nossos(as) interlocutores(as). De acordo com estudiosos(as), o impacto cultural ocorre toda vez que grupos sociais culturalmente distintos ou distantes entram em contato, ocorrendo momentos de estranhamento quanto às características de outro grupo, seja por seu modo de falar, agir ou interpretar a realidade, ou seja, isso vai além dos processos econômicos.

Ao ingressar em uma universidade, os(as) **quilombolas de primeira geração** não estão familiarizados(as) com o ambiente acadêmico. As dificuldades de adaptação descritas são muitas, devido às regras acadêmicas, aos tipos de relações que se criam dentro da instituição, à carga de estudo e aos esforços teóricos exigidos nas aulas, por exemplo. Eles(as) encontram resistência entre os(as) colegas e professores(as) e, sem auxílio teórico e prático (como o uso das tecnologias digitais), abandonam o curso ou, ainda, levam longos anos para concluírem.

Raimundo Magno do Pará traz, no seu relato, integralmente esta questão:

Quando foi em 2003 para 2004, se não me engano, surgiu naquela época o Exame Nacional para o Ensino Médio, em fase experimental ainda [...] Aí eu fiz o ENEM...eu adquirei as notas naquele Programa Universidade para Todos, o PROUNI na época. E lá eu fui selecionado para Administração para o Centro Universitário do Pará. Que é uma faculdade particular muito renomada, né? **E lá eu passei os piores momentos da minha vida nos primeiros meses de aula [...] Eu vinha de uma comunidade quilombola e na época sem acesso à informática e a computador, que era uma coisa que um quilombola nem sonhava, né? E aí lá eu aprendi...primeiro me apresentaram um computador e depois a ABNT.** Foram os dois maiores terrores da minha vida

[...] **E aí eu consegui com muita luta terminar depois de seis anos. O curso todo era 4 anos** (Entrevista de Raimundo Magno, 23/03/2020. Grifos nossos).

Elizeth Alves também é categórica ao reafirmar como as barreiras estruturais que marcam o seu percurso universitário e de formação profissional:

Em termos de instituição os **nossos saberes, o nosso currículo não é valorizado**, de jeito nenhum **ainda sobrepõe o conhecimento europeu**. A hegemonia aí branca, né, sobre, é tanto dos professores. Eu tive um professor negro apenas na graduação, é na pós, né? Na graduação eu não tive nenhum. Então assim **você vê uma maioria branca ainda dentro da universidade apesar dos alunos já estarem assim, devido as cotas, né, ter muitos alunos negros, indígenas, mas os nossos saberes, eles não são reconhecidos dentro da universidade não** (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020 – grifos nossos).

E continua demonstrando como para ela o processo é injusto e segregador,

**Você ainda tem que se moldar. Se adequar dentro daquilo que é estabelecido pela universidade. Se você não entrar naquela caixinha você não está apto a frequentar aquele espaço. Naquele ambiente”.**

[...] **Tanto é que para entrar por mais que tenham as cotas... que teve as cotas, se eu não tivesse tirado oito eu não teria entrado. E ainda se exige uma língua estrangeira sendo que quem vem de comunidade, de quem não teve as mesmas oportunidades** que eu tive apesar de eu ser da comunidade, não conseguiria entrar. Então assim, a barreira já é para entrar. **Se você não tem o domínio de uma língua estrangeira e se você não domina alguns teóricos ali, você não tem essa oportunidade. Não há uma... não existem critérios por exemplo ... para os cotistas vamos estabelecer uma média 03 por exemplo.** Não, não tem isso entendeu [...] Então assim **eu acho que ainda não está eficaz esse processo** (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/20 – grifos nossos).

A experiência de Maria Madalena (UFG) na faculdade particular também foi traumática:

Então **eu cursei o normal superior pela faculdade FAEL (EAD)**, que é um curso que equivale a pedagogia. Só que **é uma universidade privada. Mas eu fui negada ... [choro forte] eu não recebi o certificado.** Eu lutei desde dois mil e nove até no ano de 2019. É passei por todas as instâncias na justiça. Infelizmente na última instância me negaram o direito ao certificado. Então este curso ficou perdido. Infelizmente. (Entrevista de Maria Madalena Sacramento, 27/05/2020 – grifos nossos).

A sensação de isolamento, de não pertencimento e de não entender as “regras do jogo” são comuns a esses(as) estudantes, que muitas vezes enfrentam preconceito dentro da própria instituição.

Marta Quintiliano reclama que a estrutura continua a mesma: não há bolsa específica, professores(as) negros(as) ou indígenas e não conseguem entrar em grupos de pesquisa. Enfim, para ela a estrutura ainda é branca, mas já ocorreram algumas

mudanças junto a estudantes indígenas e negros(as), em alguns programas que se tornaram mais flexíveis em seus editais e na concessão de bolsas. Ela acredita que “os impactos ainda não são tão visíveis, e às vezes me sinto impotente por não conseguir mostrar a realidade da minha comunidade como eu queria” (Questionário *Online* de Marta Quintiliano, 13/07/19).

Elizeth Alves, outra de nossas interlocutoras, da UFG, assim como Marta Quintiliano, considera que as universidades não foram lugares criados para o público que elas representam:

**Talvez até mesmo pela questão da falta de cotas né, de políticas públicas.** E assim é algo que a gente debateu bastante mas que acaba ficando no âmbito do debate, né? Mas é igual você falou **a gente não permanece na universidade. A gente vai pra outros lugares porque não nos cabe dentro da universidade** (Entrevista Elizeth Alves, 14/03/20 – grifos nossos).

Todos os(as) nossos(as) interlocutores(as) da pesquisa fazem uma crítica a abordagem dentro do curso apenas de referenciais teóricos eurocêntricos. Elizeth Alves comentou que:

[...] só eurocêntricos. Até mesmo assim...eu li apenas uma menina que estudou a minha comunidade que foi a Rose Oliveira, justamente na tese de doutorado dela na Antropologia, foi que deu o ponta pé pra...pro processo de reconhecimento da minha comunidade e aí eu sei que ela é negra, e que ela foi bolsista da Fundação Ford também [...] E também tem a questão também né da escassez de material bibliográfico porque são poucas pessoas, né, que pesquisam sobre...que chegam a esse patamar de fazer pós-graduação e de escrever sobre alguma coisa e ser lido também, né? (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/20).

Em outro momento da entrevista, ela comenta sobre o resquício:

[...] inclusive o meu coorientador que já trabalha com comunidades quilombolas a bastante tempo, ao ler a minha tese ele disse: “- Tá, mas nós estamos falando de uma comunidade quilombola, rural negra e onde estão os teóricos, é mais próximo dessa comunidade?” Num contraponto de que a minha orientadora que é da Geografia Cultural de uma vertente francesa quer uma presença massiva de teóricos franceses, você entendeu? Pra falar de uma comunidade rural negra [...] Então assim depois disso que eu vim pensar, né, sobre: “- Poxa ela quer que eu coloque um monte de franceses aqui e aí muitas vezes a minha voz ou a voz de outras pessoas que estão mais próximas da comunidade não tem o mesmo peso, né? Mesmo valor” (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020).

Entre os relatos, não há trajetórias escolares homogêneas e “ideais”, elas são diversificadas, assim como os percursos trilhados, suas experiências pessoais e sociais.



Contudo, encontramos semelhanças em relação à ausência de infraestrutura, por exemplo: o acesso precário às tecnologias digitais.

### 5.2.6.3 Os efeitos do preconceito e do racismo

O racismo estrutural tem potencializado um ciclo interminável de subjugação de pessoas negras ao longo de séculos, excluindo-as, estigmatizando-as e segregando-as. Ao lutar contra as probabilidades e ser admitido(a), é comum que o(a) estudante se sinta um(a) estranho(a) dentro da própria universidade e tenha a sensação de não pertencer àquele espaço.

A entrevista de Vercilene Dias, nossa interlocutora, dá voz a tal argumentação:

**Só que quando eu cheguei, eu vim pra Goiânia né, eu não sabia como entrar na universidade.** Então como eu não sabia eu conheci uma professora no Ensino Médio eu estudava a noite. Ela era uma das professoras mais exigentes assim, ela era professora de história [...] E aí a aula dela era a única aula que eu não dormia porque eu já chegava super cansada do trabalho, eu trabalhava como empregada doméstica. Então eu sempre dormia a noite nas aulas. Ai na aula dela era que ela não deixava eu dormir. Aí foi que ela começou a falar sobre ENEM, sobre as possibilidades. E nisso um dia ela falou sobre o vestibular da UFG? Na época ainda era vestibular. **E também eu ajudava as pessoas, os alunos que entravam e tudo. Então, mais a dificuldade era imensa. Você não tinha acesso assim, a ter uma renda para permanecer na universidade?** Então eu cheguei até a faltar nas duas primeiras semanas de aula porque eu não tinha dinheiro para pagar (Entrevista de Vercilene Dias, 30/10/2019).

Segundo Munanga (2003), o racismo opera num contínuo reforço da construção social, determinando como os indivíduos devem se comportar em cada espaço e conduta social. Isso pode ser verificado também no relato de Vercilene Dias sobre as suas dificuldades: “[...] quando eu passei na graduação eu tinha um numerário, porque eu fui trabalhar na casa de uma senhora em que eu cuidava das coisas e ela me pagava um salário” (Entrevista de Vercilene Dias, 30/10/2019).

Vercilene mostra-se bastante decepcionada ao ter que enfrentar a mesma realidade que quase a impediu de formar-se:

[...] E foi isso que aconteceu com a minha amiga Marta e o pessoal. Na verdade, nós duas pensávamos, né? Que quando a gente terminasse a graduação íamos conseguir um emprego maravilhoso, para ficar bem e parar de catar moedas. Eu falei: “amiga nós vamos parar de catar moedas, né?” E foi uma decepção, né, porque eu terminei a graduação ... Eu passei na OAB, terminei a graduação e não consegui arrumar emprego [...] Então foi uma decepção muito grande pra duas, tanto é que ela chegou a fazer vaquinha pra mim. É ela e os outros colegas da comunidade, né? [...] nesta questão de eu tirar a OAB. Aí todo mundo

queria que eu arrumasse emprego. Aí acabaram fazendo uma vaquinha. Aí juntaram os colegas de todos os cursos que tinha quilombolas. Aí outras amigas negras minha também [...] E aí acabou que muitos colegas também doaram, fizeram, tipo assim, vaquinha entre eles para me ajudar também. Minha orientadora pagou dois meses de aluguel. Então foi uma corrente assim super do bem, de amigos mesmo [...] **Que fizeram pra mim, pra mim continuar estudando né. Se não fosse isso eu acho que eu não teria conseguido** (Entrevista de Vercilene Dias, 30/10/2019).

A dificuldade de quem ingressa na universidade por meio das cotas raciais, é quase imensurável, tanto do ponto de vista econômico (em relação ao ingresso e à permanência) quanto referente à cobrança de taxas altas de inscrição; ao deslocamento; à compra de material; a não inclusão de bolsas de estudo para alunos(as) etc.; à dificuldade no domínio de uma língua estrangeira e de arranjar um(a) orientador(a); ao número exigido de publicações e participação em eventos pelos programas e à dificuldade política de dar retorno a suas comunidades com os conhecimentos adquiridos junto à universidade.

#### 5.2.6.4 Afetações físicas e psíquicas

Ao longo dos séculos, a população negra teve de criar formas de resistência e sobrevivência para enfrentar altivamente o sistema, que procurou e busca incessantemente a sua invisibilidade e o seu desaparecimento. Como um dos desdobramentos possíveis do impacto cultural dentro das universidades, as afetações físicas e psíquicas têm sido um grande e difícil problema, pois são reações de pessoas adoecidas (graduandos(as), mestres(as) e doutores(as)), que se sentem como corpos estranhos (outsiders<sup>151</sup>) e não se conectam com nenhum lugar dentro da universidade.

A vulnerabilidade e dificuldade de acesso à saúde nos quilombos está associada à organização dos serviços de saúde e a características geográficas, culturais e de infraestrutura, na construção de uma rede de cuidado com saúde que considere e respeite as especificidades desta população.

Motivado por uma grave crise de sofrimento mental da sociedade e pela fragmentação epistêmica atual que se instalou nas universidades brasileiras, o crescente sofrimento mental de toda a comunidade acadêmica tem culminado em adoecimentos, suicídios, alcoolismo etc. Esse prognóstico tem sido ainda mais proeminente entre aqueles que “não se encaixam” no perfil eurocêntrico e heteronormativo do ensino superior brasileiro.

---

<sup>151</sup> Indivíduo que não é aceito em um grupo social.

Vale dizer que o mundo acadêmico não é um espaço exterior à sociedade. Sendo assim, faz emergir também o universo de valores morais e simbólicos que oprimem e tornam a vida daqueles que desconhecem seus códigos muitas vezes insuportável.

Segundo Carvalho *et al.* (2020), embora haja inegáveis benefícios científicos para a nossa compreensão da realidade, “o modelo de organização do saber acadêmico europeu consolidado no século XIX e reproduzido no Brasil até o início do século XXI, padece de três dualismos ou parcialidades colonizantes”: *i.* o *monologismo epistêmico*, que decreta como único conhecimento válido aquele gerado após a revolução científica europeia, enquanto as epistemologias indígenas, afro-brasileiras, das culturas populares e dos demais povos tradicionais ficaram excluídas de nossas universidades como não científicas; *ii.* o *dualismo da organização do saber* no interior dessa episteme ocidental excludente, que separou as ciências sociais e as humanidades das ciências exatas; e *iii.* o *dualismo da objetificação*, que separa radicalmente o sujeito conhecedor do sujeito a ser conhecido (chamado de objeto das ciências sociais) e indiretamente retirou a instituição acadêmica do olhar inquiridor dos acadêmicos (CARVALHO *et al.*, 2020, pp. 137-138).

Esse fenômeno não é algo isolado, típico de Brasília, pois o percebemos em outras cidades, estados e universidades com códigos muito semelhantes. O relato de nossos(as) interlocutores(as) traz uma série de situações que ajudam a compreender, para além dos conflitos velados na relação entre pessoas brancas e negras, a dimensão subjetiva do racismo que opera no campo das representações, atingindo as pessoas não brancas (quilombolas, indígenas etc.):

[...] Sim adoecimento para você ver. A minha irmã ela já tirou não sei quantas licenças. E eu também do mesmo jeito, eu já adoeci...nossa eu... (suspiro forte) ... eu me afastei do serviço...do trabalho mas não me afastei do curso, você entendeu? Mas assim devido àquela cobrança, aquele medo. E na justificativa agora eu precisei prorrogar o curso aí eu coloquei as minhas justificativas, problemas de saúde da minha família, meu, problema financeiro. A minha orientadora não aceitou porque disse que não são justificativas plausíveis para você prorrogar um curso. Que todo mundo fica doente. Que todo mundo precisa estudar e trabalhar. Então assim...justamente, eu tive que falar assim duro com ela nesse sentido. Eu falei: “– Não! Assim eu não vou conseguir terminar porque” ... senão acha que...não são motivos pra ela, mas são pra mim porque mexeram com meu emocional. Com o meu psicológico (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020).

### 5.2.7 Por uma pós-graduação pluriepistêmica

Em todos os relatos colhidos, um dos grandes desafios reportados é o epistemológico, ou seja, a falta de referências para os temas de pesquisa, de condições de permanência e de como conciliar trabalho e estudo, além das diferenças culturais. Também são poucos(as) os/as professores(as) que compreendem ou aceitam orientar pesquisas sobre a temática nos programas de pós-graduação.

A universidade ainda não está preparada para atender as necessidades dos estudantes quilombolas. O próprio acesso à universidade já é uma grande barreira, pois em muitas comunidades não há acesso à internet, não há um investimento para fazer a informação chegar a estes estudantes. As condições socioeconômicas muitas vezes impedem o estudante de se deslocar até mesmo para fazer o ENEM, vestibular. Muitos ao serem aprovados na universidade não tem condição de se manter longe da família, até conseguir algum tipo de bolsa, e acabam desistindo do curso. Uma boa parte chega no espaço universitário com um grande déficit na formação, tendo em vista as dificuldades que enfrentaram no ensino fundamental e médio, e essa situação acaba contribuindo para evasão. O ambiente da universidade, muitas vezes é racista e classista. Muito se avançou, mas ainda há muito o que melhorar (Entrevista de Danila Guimarães, 16/07/2020).

Tal contexto confirma a desconsideração de uma instituição que persiste em continuar branca patriarcal e eurocêntrica, mantendo o formato colonial de produção do conhecimento o que nos aponta para o racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2011). Mas felizmente percebemos, durante esta pesquisa, que esta geração de quilombolas, com ações coletivas e “instrumentalizadas” pelos movimentos sociais, vem interpelando a estrutura acadêmica curricular, apontando para novas perspectivas epistêmicas e práticas, como o caminho teórico escolhido por Ana Claudia Matos, para sua pesquisa durante o mestrado na UnB, de estudar a própria comunidade a partir de uma metodologia compartilhada no sentido de

romper com o estigma da ciência neutra, e expor as forças antagônicas entre “colonizadores e contra colonizadores” culminando com construções de práticas de pesquisas e projetos que sejam compartilhados por diferentes matrizes epistemológicas (SILVA, 2019, p. 17).

Girlandio Bonfim também indaga a forma eurocêntrica de construção de conhecimento hegemônico, pela forma como vem sendo realizado, ao evidenciar e discutir as vinculações culturais que se delineiam nas universidades sem respeito à cosmovisão quilombola:

[...] em Graciosa, território remanescente de quilombo localizado no município de Taperoá, baixo Sul baiano, têm-se a exclusão das diversas

matrizes afrodescendentes formadoras da memória coletiva, inerentes ao entendimento de patrimônio enquanto sentido de lugar, celebração e continuidade da vida, verificadas nas instituições como a escola, prédios e monumentos públicos em que o marco da cultura local é ignorado pela exclusão absoluta do princípio da alteridade (BOMFIM, 2012).

Elizeth Alves da UFG pareceu-nos muito consciente dos limites e das condições que são impostos pelo racismo, não permitindo o seu acesso aos quadros acadêmicos, seja como aluna, docente ou ainda como líder de um grupo de pesquisa:

[...] é algo que a gente sempre discutia quando a gente fazia seminários, né, na pós-graduação...né? Porque que a universidade não tem espaço, né, enquanto docentes negros, né, docentes quilombolas ou indígenas. É uma universidade que nos forma, mas não aceita que nós é formemos outros, né. Então assim a gente não se vê é como corpo docente ou administrativo da instituição (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020).

Vercilene descreve que durante a sua graduação

[...] E eu acabei fiz a inscrição, né? Eu é (risos) fiquei superchateada no dia da inscrição, a tia que ficava no laboratório virou pra mim e falou assim: “– Por que você não faz para Geografia ou História?” Eu falei assim: “– Não, mas eu não quero isso, eu quero Direito”. Ela virou e falou: “– Não, então vou te matricular no período matutino porque tem menos concorrência”. Então eu falei: “– Pode ser, mas coloca Direito”.

[...] No início eu fiquei meio assustada, chorava bastante. A dificuldade era muito grande. Perguntava aos colegas se eles estavam entendendo e alguns falavam que mais ou menos, outros falavam que estavam. Aí então era um desespero total, né? Eu quase não conversava com ninguém até que eu me encontrei nos movimentos sociais, né? (Entrevista de Vercilene Dias, 30/06/2019).

O relato de Ana Cláudia Matos destaca outros conflitos que uma pessoa quilombola encontra no interior da vida acadêmica, como a falta de reconhecimento da diversidade e do conhecimento de outra pessoa, a não branca, a dita não civilizada e historicamente alijada. A situação leva ao adoecimento, ao temor discriminatório que é incorporado de tal forma pelo indivíduo, que ele se questiona sobre si mesmo e sua história e, fragilizado, não consegue, na maioria das vezes, concluir seu curso.

O trecho abaixo, da dissertação de Ana Cláudia Matos, do Quilombo Mumbuca, exemplifica muito bem essa questão:

Em um sentido mais amplo, a ambição deste trabalho é sistematizar algumas das nossas percepções, para a forma escrita e tecer análise crítica sobre **o poder das ciências ocidentais e mídias**, em geral, **de invalidar ou validar modos de vida que possuem diferentes matrizes. Sabendo da potencialidade da escrita em sistematizar conhecimentos.** Os dilemas primordiais colocados em debate neste trabalho são: **o que escrever? Quem escreve? Para quem se escreve? Para que serve a escrita? Em se tratando do universo acadêmico, o fato e que, em grande parte dos casos, as pesquisas feitas em quilombos**

são construídas a partir de interesse, exclusivamente, da academia ou do pesquisador, existindo assim uma correlação desigual de interesse e poder. Pretende-se com este trabalho, **superar a escrita descritiva, fugindo assim da lógica comum que nos condiciona ao lugar de apenas descrever a nossa realidade**. Idealiza-se conseguir, de forma compartilhada, disputar possibilidades de análises críticas (SILVA, 2019 – grifos nossos).

Para Sirlene Passold (UnB), por exemplo, é de suma importância o(a) pesquisador(a) retornar às comunidades, apresentar os resultados das pesquisas e deixar suas contribuições:

[...] No meu caso fazer a devolutiva no Puris, meu campo de pesquisa, é uma honra pois meu povo é minha raiz, é um pedaço de mim. Planejar e organizar junto com a comunidade essa festa me dá uma satisfação enorme [...] (Trecho da Carta Sirlene Passold, 18 maio 2017, enviada a mim, após término do Curso de Formação para Docentes Quilombolas, realizado pela UFMG no Vale do Jequitinhonha).

Figura 8 – Pôster de apresentação da pesquisa de Mestrado no MESPT/UnB de Sirlene Barbosa Corrêa Passold no Simpósio Internacional de Sociobiodiversidade e Diversidade Cultural no Brasil e no Suriname – Brasília, 07/07/16

 Simpósio Internacional de Sociobiodiversidade e Diversidade Cultural no Brasil e no Suriname – 7 de julho 2016 – Brasília DF  
Mestrado em Sustentabilidade junto a povos e territórios tradicionais – MESPT

**IDENTIDADES DE MULHERES QUILOMBOLAS DO PURI: ENTRE AS CONCEPÇÕES DE BELEZA E OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS**  
Mestranda: Sirlene Barbosa Corrêa Passold/ Orientadora: Dra. Cristiane de Assis Portela

**INTRODUÇÃO**  
O Puri é uma comunidade quilombola, localizada na cidade de Manga MG, no extremo Norte de Minas. A pesquisa tem como finalidade analisar a construção de identidades entre as mulheres quilombolas do Puri a partir dos referenciais de beleza construídos desde os conhecimentos tradicionais até as concepções atuais, muitas vezes pautadas em referenciais ocidentais. A estética e o fenótipo da mulher negra, característicos entre as mulheres do Puri, historicamente foram alvos de preconceitos, discriminação e racismo, entretanto, essa identidade passa a ser resignificada a partir do momento em que a identidade étnica quilombola sinaliza uma nova relação com a estética negra. Para tanto a valorização da beleza dessas “novas mulheres” é um importante elemento para a afirmação dessa identidade negra e quilombola.

**JUSTIFICATIVA**  
A fim de contribuir com esse processo de afirmação identitária, a proposta busca investigar como as mulheres Puri apresentam compreensões sobre seus costumes e tradições em relação aos cuidados com a beleza (naquilo que se refere aos cuidados com as vestimentas, a pele, o cabelo etc.) e os cuidados com o corpo (enfazando as práticas e saberes das mulheres negras quilombolas do Puri e em relação ao uso das plantas medicinais como fonte de cosméticos e tratamentos de saúde). Busca-se verificar entre elas quais foram as heranças deixadas pelas mulheres africanas no Brasil e que foram preservadas pelas mulheres quilombolas.

**METODOLOGIA**  
As entrevistas serão realizadas pela pesquisadora, por meio de observação associada a elementos da metodologia de história oral. Como produto resultante da pesquisa, além de um artigo científico, propõe-se a realização de um desfile que enfatize os referenciais tradicionais de beleza da mulher Puri, acompanhado de uma publicação que apresente esses registros e os relatos orais das mulheres da comunidade.

**BIBLIOGRAFIA**  
PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.) Nova História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p. 555.  
Braga, Amanda. História da beleza negra no Brasil: discursos, corpo e práticas. São Carlos, 2015.  
LOURO, Guacira Lopes. “Nas redes do conceito de gênero”. In: LOPES, M. J. D.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (orgs.) Gênero e Saúde. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.  
MUNANGA, Kabengele. *Para Entender o Negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2004.  
PERUTTI, Daniela Carolina. “Os Quilombolas e o Placar das Titulações” in *Fórum (periódico)* V. 80. São Paulo, 2009.  
PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.) *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 555.  
SILVA, Tomáz Tadeu da. *A perspectiva dos Estudos Culturais: identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

**OBJETIVOS**  
**Objetivo Geral**  
Analisar a construção das identidades da mulher quilombola Puri a partir dos referenciais estéticos tradicionais e dos referenciais de beleza negra.  
**Objetivos Específicos**  
- Analisar a evolução dos padrões de estética da mulher negra ao longo da história.  
- Identificar os cosméticos tradicionais utilizados por mulheres quilombolas.  
- Investigar os usos e fazeres das vestimentas femininas entre quilombolas.  
- Analisar acessórios que caracterizam a estética feminina quilombola.

**Figura 1:** Mapa das comunidades no Município de Manga-MG, Puri (em novo).  
Fonte: UNIMONTES, Departamento de Geociências, Setembro, 2012.





Fonte: Site Simpósio Internacional de Sociobiodiversidade e Diversidade Cultural no Brasil e no Suriname. Brasília, 07/07/16.

Valéria Porto, da Comunidade Pau D'arco Parateca na Bahia, fez questão de realizar sua defesa de tese diante da sua comunidade, referendando a importância de seu estudo para a coletividade. Parte de sua banca e a orientadora participaram em teleconferência. As fotos a seguir comprovam esse evento e o reconhecimento pela comunidade:

Foto 3 – Fotos da defesa de tese de Valéria Porto



Fonte: Fotos de Valéria Porto.

A importância de tal atitude mostra-se também presente no relato abaixo de Elizeth Alves:

[...] a princípio, justamente, o **meu projeto de pesquisa era para dar visibilidade para as pessoas da comunidade, né... para os saberes da minha comunidade.** E aí porque que eu **escolhi as festas tradicionais e as narrativas, pelo fato daquelas pessoas que contam histórias e fatos** elas serem artistas, né? Por quê? Porque no contar ao mesmo tempo que elas são artistas, elas são poetas, porque a cada vez que uma história é contada ela é reinventada. Esse ato criativo ele é importante e ele deve ser valorizado. Então o meu trabalho tem o objetivo de dar justamente visibilidade a essa arte e de dar visibilidade a essas pessoas. Tanto é que **eu utilizo o nome delas na pesquisa e as referências dessas pessoas justamente no intuito de levar essa arte, é de levar essas pessoas ao conhecimento de outras.** Mostrar que elas são importantes e não dar visibilidade por exemplo só a escritores e poetas que são considerados eruditos (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020).

Este rico e emancipatório processo de construção do conhecimento trouxe-lhes novas perspectivas que geralmente os fazem assumir projetos políticos e epistêmicos de transformação social contra as diferentes formas de violência geradas pelo colonialismo e mantidas pela colonialidade.

A atuação desses(as) quilombolas na formulação e disseminação de seus trabalhos na comunidade, entre seus pares, grupos, núcleos e organizações vinculadas aos movimentos sociais, vem provocando alterações na estrutura dos cursos e universidade

onde estão presentes, por meio de diferentes proposições – teóricas, práticas e políticas –, denominadas por alguns pesquisadores como epistemologias insurgentes que vêm descolonizando a academia.

Segundo César e Neto (2019), a educação é um espaço central de reprodução das estruturas sociais que opera conformando os indivíduos à posição que ocupam na sociedade, e “as universidades cumprem sua função no sistema educacional contribuindo para a reprodução das estruturas sociais ao consolidar discursos hegemônicos e formar os sujeitos responsáveis por defendê-los” (ALTHUSSER, 1977, pp. 21-65 apud CÉSAR; NETO, 2019, pp. 116-117). Para os autores:

além da pressão externa para que cumpra sua função, ela só se torna um espaço de manutenção dos discursos hegemônicos, se essa intenção é diariamente confirmada por suas/seus participantes, caso contrário, isto não se verifica “quando um sujeito ou grupo marginalizados não estão dispostos a lançar mão de suas identidades; quando o seu silenciamento físico ou simbólico é um preço alto demais a pagar pela inclusão; ou quando o pacto com os discursos hegemônicos significaria o comprometimento de suas próprias sobrevivências; então se verifica a resistência à legitimação destes discursos e das instituições que os produzem (CÉSAR; NETO, 2019, p. 117).

Em um universo acadêmico ainda dominado por teses, epistemologias, métodos e teorias inscritas dentro da perspectiva eurocêntrica, tem-se uma carência de modelos que dialoguem com as múltiplas realidades do povo brasileiro. Nesse sentido, o desenvolvimento de diferentes modos de constituição do conhecimento (por parte de quilombolas na universidade), em relação as nossas heranças culturais, os chamados “temas insurgentes”, tem se colocado no sentido de descolonizar<sup>152</sup> tal espaço de poder, enquanto sinônimo de romper as amarras, conceitos e preceitos do colonialismo, espectro contínuo presente em muitos dos processos culturais vigentes no Brasil (COSTA; OLIVEIRA, 2022, Prefácio)

Em vista disso, afirmam-se culturas particulares que escapam da cultura globalizada e se posicionam como resistência ao processo de globalização. Essas culturas particulares se constroem diversamente tanto no conjunto da população negra quanto no da população branca e oriental. Para Munanga (2003),

é a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados. São essas identidades plurais que evocam as calorosas discussões

---

<sup>152</sup> “O ato de descolonizar é um verbo não apenas no sentido de um rompimento semantical junto às raízes históricas do colonialismo, mas imprime uma ordem do quanto é necessário configurar modos diferentes em relação as nossas heranças culturais, quando nos referimos em particular aos temas insurgentes” (COSTA; OLIVEIRA, 2022, Prefácio).



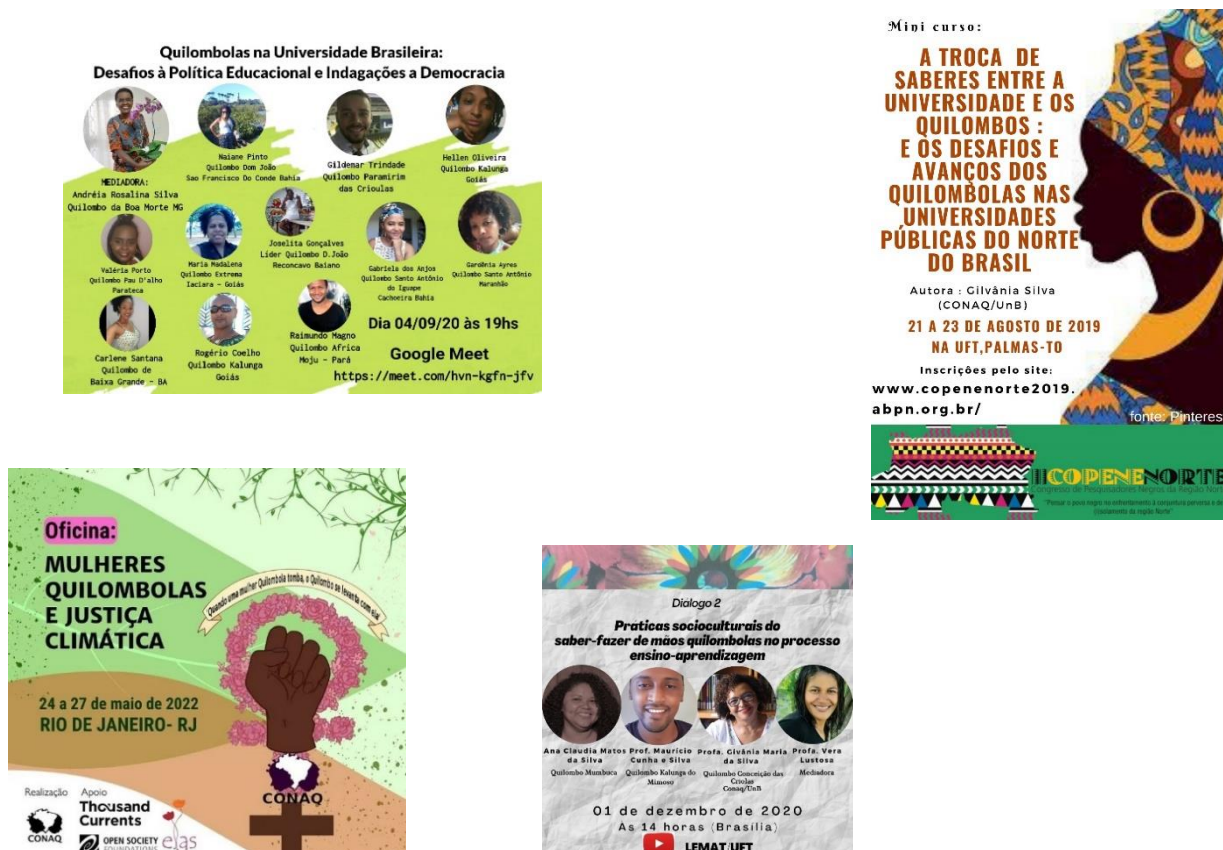
sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo numa educação-cidadã [...] (MUNANGA, 2003, p. 14).

No caso dos programas de pós-graduação aqui estudados, corroboramos, com Walsh (2012), o fato de que a interculturalidade não deve partir da questão da diversidade em si, ou da inclusão culturalista, mas do questionamento das estruturas colonizatórias, racializantes e capitalistas que se presumem como ponto zero na identificação do outro diverso. Ainda assim, é:

a partir da descentralização ou deslocamento de tais estruturas e do estabelecimento de novas fundações existenciais e epistemológicas para as relações sociais, de modo que o diálogo entre diferentes lógicas possa ser simétrico. A interculturalidade crítica implica, portanto, um projeto político, social, ético e epistêmico de transformação. No contexto latino-americano [...] a interculturalidade implica também uma atuação decolonial, ou, como afirma Santos (2010, p. 10) contra-colonial (WALSH, 2012, p. 5 apud CÉSAR; NETO, 2019, p. 118).

A importância de núcleos interdisciplinares dentro da universidade vem se dando em função da descolonização dos conhecimentos que estes sujeitos propõem, “entrelaçando mundos” a partir do diálogo entre as diferentes lógicas da percepção científica, com reflexões potentes que desmarginalizam saberes outros. Vemos abaixo algumas ações realizadas em função desta perspectiva.

Figura 9 – Exemplos de ações de desmarginalização de saberes



Fonte: Divulgação feita a partir do contato via contato WhatsApp dos Interlocutores

Constatamos, dentro do nosso escopo de pesquisa, que a descolonização dos conhecimentos tem ocorrido mais efetivamente no Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT) da UnB, em função de ele ser um programa de caráter interdisciplinar e de as turmas serem multiétnicas, com sujeitos oriundos de vários contextos comunitários – indígenas, quilombolas, pessoas ribeirinhas e ciganas e profissionais sem origem comunitária que atuam como aliados(as) junto aos PCT's<sup>153</sup> ou em posições institucionais diversas (órgãos dos Poderes Executivo e Judiciário, organizações da sociedade civil e movimentos sociais).

A expectativa é de que a(o) egressa(o) do MESPT, tenha desenvolvido, ao final do curso, diversas competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, dos quais destacam-se: reflexividade, visão crítica da realidade e autonomia para a continuidade de sua auto-aprendizagem; habilidades para a mediação e promoção do diálogo entre atores sociais diversos; conhecimentos e habilidades para a seleção e combinação de conteúdos que qualifiquem a sua ação no mundo; compromisso ético-político com a transformação, a sustentabilidade e a interculturalidade.

A(o) egressa(o) do curso deverá ter ainda um perfil interdisciplinar, de forma a estar preparada(o) para atuar na geração de conhecimento pertinente, na promoção do diálogo intercultural e no desenvolvimento colaborativo de projetos, metodologias e/ou tecnologias sociais para a sustentabilidade de povos e territórios tradicionais (Site MESPT, 2020).

Esse questionamento da verticalidade do conhecimento e das epistemologias praticadas por certos programas na academia é apresentado por Ana Santiago (2020), no capítulo “Corpos (in)dóceis e saberes interculturais: mais um desafio à educação”, o qual, segundo ela, “instiga a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória, ou seja, intercultural, antissexista e interseccional que promova a vida diante da violência do racismo e da necropolítica<sup>154</sup> contemporânea” (SANTIAGO, 2020; apud MORTARI; WITTMANN, Apresentação, 2020, pp. 22-23).

No texto, Santiago sugere o entrecruzamento da “ecologia de saberes” com a “ecologia das culturas”, ou *interculturalidade*, como caminho promovedor de uma circularidade dialógica não legitimadora de hierarquias. Segundo ela os “corpos-memória-ancestral-movimento” de mulheres negras (e corpos outros não hegemônicos) narram e constroem suas histórias como potências de vida no fazer pedagógico e na

<sup>153</sup> PCTs: categoria Povos e Comunidades Tradicionais.

<sup>154</sup> A origem do termo parte da obra do filósofo, teórico político, historiador e intelectual camaronês Achille Mbembe. *Necropolítica* é a capacidade de estabelecer parâmetros em que a submissão da vida pela morte está legitimada (MBEMBE, 2018).

construção do conhecimento” (SANTIAGO, 2020; apud MORTARI; WITTMANN, Apresentação, 2020, pp. 22-23).

Assim como Ana Santiago (2020), nossos(as) interlocutores(as) lutam pela construção de propostas plurais na universidade que se contrapõem ao projeto universalista e excludente da colonialidade. Postura reafirmada pelo relato de Jeferson do Socorro da UFBA abaixo:

[...] quero ser professor universitário. Além de um sonho, é mais um modo de construção subjetiva. Quero inspirar os meus em todos os níveis educacionais. Desse modo eu posso contribuir para diversificar o perfil étnico-racial dos docentes das Universidades do Brasil atrelado a diversidade de saberes. Quero dizer com o meu corpo, mente e espírito que com determinação, disciplina, foco, persistência e sustentação ancestral para o meu povo, que tudo é possível. Outra motivação é socioeconômica, pois assim posso dar celeridade aos meus projetos pessoais e os de interesse coletivo (Questionário Online de Jeferson Santos do Socorro, 02/04/2022).

### **5.2.8 Os caminhos teóricos percorridos ao longo da trajetória da graduação a pós-Graduação**

Os caminhos teóricos percorridos e os temas escolhidos fundamentam o desenvolvimento dos(as) nossos(as) interlocutores(as) ao longo de sua trajetória acadêmica até a pós-graduação, tanto do ponto de vista do recorte do seu estudo quanto do público-alvo de que faz parte, entre outros tópicos pertinentes.

Assim, consideramos os temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), Especialização e Dissertação dos(as) nossos(as) interlocutores(as) como uma importante fonte de informação para se observar o aprofundamento teórico de cada um(a), a partir da sistematização, do registro e da apresentação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, produzidos como resultado de trabalho de pesquisa, investigação científica e extensão.

Quadro 7 – Categorização dos temas dos trabalhos de conclusão e de pós-graduação dos/as pós-graduandos/as.

Nome	Instituição	Nível	Produção acadêmica	Ano
Amilton Vitorino Gonzaga	UNEB	Graduação	<b>Pedagogia da Terra:</b> “Assim nos contaram: o escravo Roque a Fazenda Volta e a conquista do território”	2010
	UFG	Especialização	<b>Direitos Sociais do Campo:</b> “Racismo Institucional e a negação de Políticas Públicas em territórios quilombolas: um Estudo de Caso no município de Bom Jesus da Lapa-BA”	2015
	UNEB	Especialização	<b>Gestão Pública:</b> “Racismo Institucional uma negação à Promoção de Políticas Públicas em Territórios Quilombolas”	2013
	UnB	Mestrado	<b>Conflitos em Territórios quilombola:</b> ”A elaboração de uma Cartilha para o enfrentamento do Racismo Ambiental”	2017
Ana Claudia Matos da Silva	CEULP /ULBRA	Graduação	<b>Serviço Social:</b> “Formas de organização do Quilombo Mumbuca Jalapão -TO	2016
	UnB	Mestrado	<b>Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais:</b> “Uma escrita contra-colonialista do Quilombo Mumbuca Jalapão -TO”	2019
Elionice Conceição Sacramento	UNEB	Graduação	“Fortalecimento da Sociobiodiversidade e Cartografia Social nos Territórios Quilombolas e Pesqueiros”	2016
	UFBA	Especialização	<b>Direito:</b> “Território, identidade e ancestralidade - resistência e luta por direitos na Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas”	2018
	UFBA/UFMG/UE MA	Especialização	“Nova Cartografia Social de Comunidades Quilombolas do Nordeste: fortalecimento de Centros de Ciências e Saberes” – UFBA	2019

Nome	Instituição	Nível	Produção acadêmica	Ano
	UnB	Mestrado	<b>Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais:</b> “Da diáspora negra ao território das águas: ancestralidade e protagonismo de mulheres na Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas (BA)”	2019
Elizeth da Costa Alves	UEG	Graduação	<b>Letras Libras:</b> “Relato de experiência: a libras na Educação Básica e superior em Goiânia – Goiás”	2006
	UFG		<b>Letras Português/Inglês:</b> e suas respectivas Literaturas	2019
	Faculdade Futura	Especialização	<b>Libras:</b> “Ensino de Libras como Segunda Língua (L2): Relato de observação de campo e da prática docente”	2019
	PUC/GO	Mestrado	<b>Letras:</b> “Artes de dizer a pedra arrependida: tradição oral em Natividade – TO”	2011
	UFG	Doutorado	<b>Geografia Cultural:</b> “Performances e Identidades do ser Kalunga no território Quilombola Mimoso em Tocantins”	2019
Ainá (pseudônimo)	UFBA	Graduação	<b>Serviço Social:</b> “As políticas de promoção da equidade: um novo olhar sobre a saúde?”	2016
		Especialização	<b>Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais:</b> “Mulheres quilombolas: discutindo trabalho, gênero e território”.	2016
Darci Cainana Alves Bomfim	UNEB	Graduação	<b>Departamento de Educação – Pedagogia:</b> “Quilombolas da Graciosa: a participação da comunidade como fenômeno histórico-social”.	2009
	Faculdade Vasco da Gama	Especialização	<b>Coordenação Pedagógica:</b> “Limites e possibilidades no uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação da Escola Estadual José de Carvalho Deda”	2016
	UFRB	Mestrado profissional	<b>Educação do Campo:</b> “Movimento social quilombola e educação do campo: ações formativas a mobilização popular no território da Graciosa”	Atual
Gabriela dos Anjos de Jesus	UFRB	Graduação	<b>Serviço Social:</b> “Representações sociais, identidade e formação escolar: um olhar sobre o Colégio Estadual Eraldo Tinoco da Comunidade Quilombola de Santiago do Iguape, BA” <b>PIBIC:</b> “Políticas sociais e estratégias de enfrentamento à pobreza no território de identidade Recôncavo Baiano”	2018

Nome	Instituição	Nível	Produção acadêmica	Ano
		Mestrado	<b>Ciências Sociais:</b> Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento – “Políticas sociais e estratégias de enfrentamento à pobreza no território de identidade Recôncavo baiano”	2020
Gardênia Mota Ayres	Faculdade São Luís FCHSA	Graduação	<b>Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:</b> “Análise da Estrutura Organizacional na Escola Pitágoras”	2009
	UEMA/UFMG/U FBA	Mestrado	<b>Cartografia Social e Política da Amazônia:</b> “Monte Cristo era ouro, era prata, com a desapropriação todo mundo” – UEMA	2015
Girlandio Gomes Bonfim	UNEB	Graduação	Departamento de Educação – Pedagogia: “Educação Popular na Associação de Remanescentes Quilombolas da Graciosa: a atuação do pedagogo em espaços não formais de educação”	2008
	Fac. Vasco da Gama	Especialização	<b>Pedagogia Social:</b> “Sujeito Quilombola: vivências e reconstruções cotidianas da identidade afrodescendente no Território da Graciosa”	2012
	UFRB	Mestrado profissional	<b>História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas:</b> “Educação Escolar Quilombola: princípios e propostas à formação docente”	2017
	UFBA	Especialização	<b>Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais:</b> “Mulheres quilombolas: discutindo trabalho, gênero e território”	2016
		Especialização	<b>Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça:</b> “Políticas de Atendimento à Saúde da Mulher Negra no Território Quilombola: um estudo na Comunidade de Graciosa”.	2014
Givânia Maria da Silva	Centro Internac. de Formação da OIT	Especialização	<b>Programa de Ensino e Desenvolvimento Local Sustentável:</b> “O Desenvolvimento local da Perspectiva da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas”	2005
	Univ. Metodista de SP	Graduação	<b>Letras:</b> “O currículo da Educação Escolar Quilombola”	2020

Nome	Instituição	Nível	Produção acadêmica	Ano
	UnB	Mestrado	<b>Políticas Públicas e Gestão da Educação:</b> “Educação como processo de luta política – a experiência de educação diferenciada do território Quilombola de Conceição das Crioulas”	2012
		Doutorado	<b>Sociologia:</b> “Entre amassar e assar o barro e tecer os fios do algodão e do caroá – a luta das mulheres Quilombolas de Conceição das Crioulas por Terra e Educação”	Atual
Jeferson Santos do Socorro	UFBA	Estágio Docente	<b>Letras - Língua Estrangeira:</b> O ensino dos verbos a partir da perspectiva do Communicate Language Teaching – CLT	2009
	UFBA	Iniciação Científica	“Manuscritos de Elizabeth Bishop acessíveis em meio eletrônico: manuscritos em prosa, recortes de jornais e revistas”. <b>Programa Permanecer</b>	2012
	UFBA	Mestrado	<b>Literatura e Cultura:</b> “Por uma análise crítica e afrodiaspórica da tradução do romance Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo”	2016
	UFBA	Doutorado	Tradução, literatura-terreiro e afrodiasporicidade a partir de Carço de Dendê, de Mãe Beata de Yemonjá”	Atual
Leomir Santana de Souza	UFRB	Graduação	<b>Comunicação Social – Jornalismo:</b> “Beleza e Tradição – “Webdocumentário sobre a Comunidade Quilombola de São Francisco do Paraguaçu”.	2013
		<b>Iniciação Científica</b>	Ciências Sociais: "Ser Baiano na medida do Reconcavo”	2010
		Mestrado	<b>Ciências Sociais:</b> “Quilombolas em Rede: os efeitos da internet entre jovens da Comunidade Quilombola de São Francisco do Paraguaçu, Cachoeira – BA”	2017

Nome	Instituição	Nível	Produção acadêmica	Ano
Lourivaldo dos Santos Souza	UnB	Graduação	<b>Iniciação científica:</b> “Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) – um estudo do Moodle no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Arraias.”	2011
		Mestrado	<b>Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais:</b> “Transformações do sistema agrícola da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso (Tocantins): a agricultura de corte e queima em questão”	2018
Maria das Dores do Rosário Almeida	Faculdade Atual	Especialização	<b>História - Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>:</b> “Torrão: Terra de Preto – Raiz Cultural de uma História”	2012
	UnB	Mestrado	<b>Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais:</b> “(Re)construindo caminhos e histórias de vida de mulheres negras da Vila do Carmo do Macacoari – Amapá”	2018
Maria Madalena do Sacramento Rocha	UFG	Graduação	<b>Licenciatura em Artes Visuais:</b> “Currículo Escolar e as Experiências individuais dos alunos com Arte”	2015
	UFG	Especialização	<b>Formação de Gestores Culturais do Centro Oeste:</b> “Empoderamento Quilombola: Oficinas de capacitação para jovens e mulheres dos povoados Extrema e Levantado - (Iaciara-GO)”	2016
	UFG	Mestrado	<b>Performances Culturais:</b> “Performances Culturais Sussa e Curraleira nas Comunidades Remanescentes de Quilombo Extrema e Levantado, Iaciara – Goiás”	2019
Marta Quintiliano	UFG	Graduação	<b>Relações Públicas:</b> “Análise das representações sociais de estudantes indígenas e quilombolas sobre as políticas de cotas da UFG”	2015
		Mestrado	<b>Antropologia -</b> “Redes Afro-Indígenaofetivas – uma autoetnografia sobre trajetórias, Relações e tensões entre cotistas da Pós-Graduação e Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Goiás”	2019



Nome	Instituição	Nível	Produção acadêmica	Ano
		Doutorado	“Políticas de inclusão: avanços e ambiguidades nos programas de ação afirmativa na UFG”	Atual
Naiane de Jesus Pinto	UNILAB	Graduação	<b>Humanidades:</b> “Experiência e Memória: uma etnografia da experiência da migração forçada na comunidade Dom João em São Francisco do Conde-BA” <b>Ciências Sociais:</b> “Território Falante: uma escrevivência das experiências e (Re)existências do Quilombo Dom João”	2016 2019
	UFBA	Especialização	<b>Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais:</b> “Experiência e Memória: uma etnografia da experiência da migração forçada na comunidade Dom João em São Francisco do Conde-BA”	2018
Raimundo Magno Cardoso Nascimento	CESUPA	Graduação	<b>Administração:</b> “O empreendedorismo social da Comunidade Nossa Senhora do Carmo”	2009
	UnB	Mestrado profissional	<b>Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais:</b> “Gestão Territorial Tradicional de África e Laranjituba - um estudo sobre as práticas e fenômenos que constituem sua gestão territorial tradicional”	2017
Rogério Ribeiro Coelho	UnB	Mestrado profissional	<b>Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais:</b> “O Divino Lixo: o papel da Educação ambiental na coleta e destinação final do lixo na Romaria do Vão de Almas, em Cavalcante, Goiás”	2017
Sirlene Barbosa Corrêa Passold	UnB	Graduação	<b>Serviço Social:</b> “Envelhecimento: Negligência Familiar”	2012
		Mestrado profissional	<b>Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais:</b> “Desapocadas: Concepções de Beleza e Conhecimentos Tradicionais de Mulheres Quilombolas do Puris (MG)”	2017
	UNEB	Graduação	<b>Comunicação Social:</b> “Relatos & Retratos: Memórias e identidade quilombola nos álbuns de família de Volta Grande”	2013

Nome	Instituição	Nível	Produção acadêmica	Ano
Uilson Viana de Souza	UFBA	Especialização	<b>Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça:</b> “Contribuições para a efetivação das políticas públicas de Gênero e Raça na escola Castro Alves da Comunidade Quilombola de Volta Grande – BA”	2015
	UNEB	Especialização	<b>Educação Contextualizada:</b> “O que fica no ar? Discursos e representações da seca no Nordeste no telejornalismo da Rede Globo”	2014
	UNEB	Mestrado	<b>Educação, Cultura e Territórios Semiárido:</b> “As secas de 1983 e 2012 do Semiárido Brasileiro: uma análise comparada do discurso midiático em três reportagens do programa Globo Rural”	2017
		Doutorado	<b>Estudos Étnicos e Africanos:</b> “Religiões de Matriz e identidade quilombola na educação escolar – um estudo de caso em duas escolas publicas nos municípios de Ibititá e Barro Alto Bahia”.	Atual
Valéria Porto dos Santos	UnB	Graduação	Engenharia Agrônoma: “Caracterização de Práticas Agroecológicas no Quilombo Pau D’arco e Parateca”	2013
	UFBA	Especialização	<b>Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis:</b> “Processo de mobilização para a formação de coletivos de jovens pelo meio ambiente da Escola Municipal Maria Quitéria, na Comunidade Quilombola Pau d’arco, Malhada – Bahia”	2016
	UnB	Mestrado	Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais: “A dinâmica do sistema agroextrativista do Quilombo Pau d’arco e Parateca, Malhada – Bahia: apontamentos para a gestão territorial e a sustentabilidade”	2019
Vercilene Francisco Dias	UFG	Graduação	<b>Direito:</b> “Critérios para reconhecer o pertencimento na Comunidade Quilombola Kalunga”	2016
		Mestrado	<b>Direito Agrário:</b> “Terra Versus Território: uma análise jurídica dos conflitos agrários internos na Comunidade Quilombola Kalunga de Goiás”	2019
Valdir Fernandes Cunha	UnB	Mestrado	“Soberania e segurança alimentar na perspectiva dos jovens Kalunga da comunidade Vão de Almas”	2018

\* Nossa base de informações para o preenchimento do quadro acima foi a Plataforma Lattes do CNPq.  
Fonte: Elaborada pela da autora.

### 5.2.9 A importância da organização social para os(as) pós-graduandos(as)

É fundamental entender como a inserção das pessoas quilombolas nos lugares de disputa por direitos sociais as impulsiona na tarefa de organizarem-se politicamente e faz com que a identidade quilombola atue como elemento reorganizador de lutas no espaço de atuação no qual circulam. Nesse caso, sua participação e ação em movimentos sociais, à medida que ocorre, faz desenvolver uma cadeia de relações, pela qual essas pessoas são levadas a participar, desde o início da sua afirmação e/ou legitimação identitária, de ONGs, coletivos, órgãos públicos, partidos políticos, setores religiosos, movimentos sociais e entidade outras, transformando-os, a partir da relação com cada ator-rede ou com o que este representa.

Conforme Jeferson do Socorro (UFBA), “participar de movimento cria redes de apoio. Vários coletivos surgiram dessa participação ativa em prol de um bem comum. Assim, é possível criar uma comunidade dentro da Universidade e não se sentir sozinho fortalece a caminhada”. E continua:

Sou ativista do Movimento Negro. Fiz parte do Instituto Cultural Steve Biko, lá participei de um movimento político que primava pelo empoderamento de jovens negros periféricos por meio do CCN - Cidadania e Consciência Negra, que incluía em seus objetivos a inserção desses jovens no Ensino Superior. Desde a minha participação no instituto como instrutor de língua, ainda no período da graduação, tenho pautado os meus esforços para ajudar outros jovens, incentivando-os, não de maneira institucionalizada, mas pessoal (Questionário *Online* de Jeferson Santos do Socorro, 02/04/22).

Tal fato se mostra fundamental também quanto à cobrança por demandas sociais, pois, de acordo com Gardênia Ayres:

as comunidades, por meio de seus instrumentos organizativos, acionam a identidade coletiva e reivindicam a titulação do território, enquanto quilombola, amparados por garantias constitucionais, construídas por intenso processo de mobilização política dos movimentos sociais (AYRES, 2016).

No Recôncavo Baiano, Gabriela dos Anjos da UFRB acredita que “as leituras de fortalecimento racial são fundamentais para a permanência em um ambiente historicamente não pensado para pessoas negras e quilombolas” e, na sua opinião quanto à participação em um movimento social, revela que “é nesses espaços que nos fortalecemos. Aprendemos em coletividade a encarar as adversidades, a nos posicionar politicamente, a nos reconhecer como um povo que luta e que resiste” (Questionário *Online* de Gabriela dos Anjos, 24/12/2019).

Para os(as) nossos(as) interlocutores(as), o movimento social que ajuda a buscar direitos e a emancipação histórica que lhes foi negada por séculos também educa, porque produz “um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido da luta”, com um “um valor epistemológico intrínseco”, uma vez que:

**[...] são produtores de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido das lutas. Esse conhecimento se consolida por meio da luta e acaba contribuindo para a mudança na percepção e representação sociais a respeito de alguns temas e problemas vivenciados.** O autor também ressalta que a diferença fundamental entre o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento elaborado a respeito delas, é que o primeiro é um **conhecer-com**, enquanto o segundo é um **conhecer-sobre**” (SANTOS, 2017, p. 9. Grifos nossos).

Esse movimento negro educador, conforme denomina Gomes (2017), vem marcando a trajetória das populações negras no Brasil, por sistematizar conhecimentos concernentes à questão racial – devido à atuação política, pedagógica e educacional. É um conhecimento que n. gria-se nas lutas e é produzido a respeito delas<sup>155</sup>; ele não avança de modo isolado, mas, sim, dialoga com diferentes áreas e sujeitos.

Conforme nos explica Gomes (2017), os movimentos sociais são “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade”, que fazem parte de importantes questões teóricas, principalmente nas áreas do conhecimento das humanidades e das ciências sociais. No Brasil, ele foi o protagonista na implantação de políticas públicas de equidade racial, ou políticas afirmativas, de inclusão de pessoas negras nos mais variados setores.

No meu caso, o movimento social é a base de formação, motivação e enfrentamento para ingresso na universidade. Seguramente, sem a vivência coletiva do enfrentamento ao racismo e na luta por garantias de direitos eu não sobreviveria intelectual, emocional e espiritualmente ao ambiente acadêmico. Concordo com a professora Nilma Lino, ao afirmar que o Movimento Negro é educador, e esse meu ingresso na universidade é parte dessas lutas dos movimentos negros, como protagonista das garantias constitucionais de combate ao racismo, de titulação definitiva dos territórios quilombolas e de das políticas de ações afirmativas (Questionário *Online* de Gardênia Ayres, 18/05/19).

Para a quilombola e militante Elionice Sacramento (UnB), a força coletiva dos movimentos sociais constitui resistência e identidade, e sua participação neles “a empodera

---

<sup>155</sup> Podemos considerar como exemplos a inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal do Brasil de 1988, a alteração da LDB – tornando obrigatório o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei 10.639/2003) – e também a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Escolar Quilombola, entre outros dispositivos.

para o desafio de construir uma educação que seja capaz de dialogar com seus conhecimentos tradicionais, respeitando as populações do campo, da floresta e das águas” (Entrevista de Elionice Sacramento, 09/06/19).

Sou militante do movimento de pescadores e pescadoras da Bahia, estive por alguns anos junto à coordenação da Articulação de Mulheres Pescadoras, integrante do Conselho Nacional de Saúde e do Grupo da Terra, que articula a pauta da saúde e ambiente junto a alguns ministérios estratégicos e as populações do campo, da floresta e das águas. Fui conselheira na Rede Manglar Internacional, na defesa dos manguezais, dos recursos costeiros e marinhos, bem como do território pesqueiro. Integrante do Grupo de Construção do Programa Nacional de Saneamento Rural. Mas a minha militância ela nasce primeiro na base fazendo o enfrentamento a uma política exterminadora e ditadora na minha comunidade denunciando crimes ambientais, alguns processos de racismo, tentativas de cerceamento do direito de fala na escola, a ausência de políticas públicas e aí a gente funda grupos, como o grupo Gaivotas, a gente produz jornais e luta. (Questionário *Online* de Elionice Sacramento, 09/09/20).

De maneira semelhante, as entrevistas Ainá (pseudônimo), Girlandio Bonfim e Darci Cainana demonstram a importância da participação e articulação política que se reivindica (GOMES, 2017). Essas três pessoas participam ativamente do Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape na Bahia, uma rede organizada pelas comunidades quilombolas, que dialogam, trocam experiências e se organizam para pressionar os poderes públicos em relação a suas demandas sociais. O Conselho, que tem como objetivo reunir todas as comunidades quilombolas da região, mobiliza também as demais comunidades do Estado da Bahia no processo de luta, na regularização fundiária, no acesso a políticas públicas e na articulação com outros movimentos (como o indígena, o dos pescadores, o das quebradeiras de coco etc.).

Desde a adolescência participo da associação da minha comunidade, Associação de Remanescentes Quilombolas da Graciosa. Na graduação em Serviço Social, participei do movimento de casas de estudante, participava ativamente de comissões e reuniões. Já quando iniciei a 2ª graduação, me envolvi na criação do Coletivo de Estudantes Quilombolas da UFBA (CODEQUI), um coletivo que passou a pautar questões dos estudantes quilombolas na UFBA e aproximou parte destes estudantes (Entrevista Ainá, 16/07/2020).

Como visto, a participação social dos nossos(as) interlocutores(as) está diretamente associada à construção da cidadania, com garantia e proteção aos direitos sociais, individuais e coletivos, como titular de direitos e no gozo da cidadania plena. É um processo dinâmico e reflete a capacidade e o direito dos indivíduos em interferir na condução da vida pública.

### 5.2.10 Os espaços de articulação política e social ocupados pelos(as) pós-graduandos(as) quilombolas

Encontramos nesta pesquisa variados espaços de articulação ocupados pelos(as) pós-graduandos(as) e pós-graduados(as) quilombolas, como redes, associações, coordenações, ONGs, Conselhos etc.:

Desde a adolescência participo da Associação da minha comunidade - Associação de Remanescentes Quilombolas da Graciosa. Na graduação em Serviço Social, participei do movimento de casas de estudante, participava ativamente de comissões e reuniões. Já quando iniciei a 2ª graduação, me envolvi na criação do Coletivo de Estudantes Quilombolas da UFBA (CODEQUI), um coletivo que passou a pautar questões dos estudantes quilombolas na UFBA e aproximou parte destes estudantes (Questionário *Online* de Ainá, 16/07/2020).

Sobre sua atuação nos movimentos sociais, Valéria Porto nos informa que:

[...] iniciei minha militância em 2006, no Movimento dos Trabalhadores Acampados Assentados e Quilombolas do Estado da Bahia - CETA. Fazia várias articulações dentro do quilombo, principalmente em épocas de ocupações, pois era preciso conscientizar o povo da importância de lutar pelos direitos historicamente negados pelo estado. Mas também participava de várias atividades fora da região. Hoje não estou mais nesse movimento, mas continuo nas articulações do movimento quilombola do estado e da nacional. Também tenho contribuído em discussões e atividades relacionadas às mulheres negras e mulheres negras quilombolas (Entrevista Valéria Porto. 12/0620).

Para o interlocutor Girlandio Bonfim, ao instrumentalizar a formação de lideranças quilombolas, o movimento social busca, além da melhoria da condição de vida no território, alcançar direitos. Essa constatação pode ser verificada na reportagem do *Jornal Opção Online*, de 30 de setembro de 2019 intitulada “Associação Kalunga cria o primeiro regimento interno de um quilombo no Brasil”:

A Associação Quilombo Kalunga (AQK) finalizou a elaboração do regimento interno, um projeto pioneiro em nível nacional, que estabelece normas para a gestão ambiental e territorial do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga (SHPCK), para o reconhecimento da ascendência e da remanescente Kalunga, e para a exploração do turismo no território. O SHPCK é considerado o maior território de quilombo no Brasil, com 261.999,69 hectares, e fica localizado na região da Chapada dos Veadeiros, em Goiás (BARBOSA, 2019).

A trajetória de John Cleber Sarmiento demonstra as suas experiências dentro dos movimentos sociais dos quais participa, mostrando como sua atuação tem ajudado nas formas de organização e de defesa do território e da diversidade no Amapá e no Pará:

Eu passei pela experiência das **Comunidades Eclesiais de Base**. Passei pela experiência da **Pastoral da Juventude**, onde **fui coordenador**. É depois da Pastoral da Juventude eu atuei e atuo ainda como **colaborador da CPT** que é a **Comissão Pastoral da Terra**, que contribuiu muito desde a década de 1970 na luta do meu território [...] meu avó teve uma aproximação muito grande com o padre que era coordenador e aí eu já **me engajei nesse processo**. **Fomento também a organização, sou um dos que compõe a organização do Movimento da Juventude Quilombola**, da Juventude Quilombola do Território de Jambuaçu. Então a gente se organiza hoje enquanto juventude. E também hoje eu **atuo dentro da Caritas**. **Sou assessor na Caritas e acompanho 23 comunidades quilombolas no Estado do Pará e Amapá** (Entrevista de John Cleber Sarmento, 02/09/2021).

Elionice Sacramento, por exemplo, é uma liderança reconhecida no estado da Bahia e internacionalmente, pois sua atuação tem refletido a importância de interseccionar, sem hierarquias, saberes tradicionais e acadêmicos. Outra liderança e militante quilombola feminista considerada bastante ativa dentro da comunidade acadêmica da UFG e no estado de Goiás é Marta Quintiliano. São muitos os exemplos e testemunhos que corroboram o protagonismo de nossos(as) interlocutores(as) diante da militância. Destacamos que, entre as diversas formas que configuram seu ativismo político e social, está o vínculo com alguma entidade – sindicato (geralmente rural), associações e coordenações (municipais, estaduais e nacionais) de articulação.

Quadro 8 – Movimentos Sociais nos quais os/as interlocutores(as) se inserem.

Nome	Movimentos sociais
Ana Claudia Matos	Organização Estadual das Comunidades Quilombolas do Estado do Tocantins; é associada à Rede Cerrado <sup>156</sup> .
Ainá (pseudônimo)	Movimento Negro vinculado ao Conselho Quilombola do Baixo Sul; Associação de Remanescentes Quilombolas da Graciosa (ARQG) – Taperoá (BA); Coletivo de Estudantes Quilombolas da UFBA (COQUI).
Darci Cainana Bonfim	Movimento Negro vinculado ao Conselho Quilombola do Baixo Sul; Associação de Remanescentes Quilombolas da Graciosa (ARQG) – Taperoá (BA).
Elionice Sacramento	Ambientalista. Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP); coordenação da Articulação Nacional de Pescadoras (ANP); Núcleo de Estudos em Cultura Jurídica e Atlântico Negro (Maré); Conselho Nacional

<sup>156</sup> São mais de dez organizações associadas à rede: Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPAN); Alternativas para Pequenas Agriculturas do Tocantins (APATO); AMANU; Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhã (ASSEMA); Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB); Central do Cerrado; Articulação Pacari; Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental Planeta Verde; Federação de Órgãos de Assistência Social e Educacional – Regional Mato Grosso (FASE-MT); Associação Regional das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Bico do Papagaio(ASMUBIP); e Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM).

Nome	Movimentos sociais
	de Saúde; Grupo da Terra; Rede Manglar Internacional; Grupo de Construção do Programa Nacional de Saneamento Rural.
Gabriela dos Anjos de Jesus	Movimento de Estudantes Quilombolas da UFRB
Gardênia Mota Ayres	CONAQ; membro do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia
Girlandio Gomes Bonfim	Movimento Negro vinculado ao Conselho Quilombola do Baixo Sul; Associação de Remanescentes Quilombolas da Graciosa (ARQG) -Taperoá (BA).
Givânia Maria da Silva	Fundadora da CONAQ; Coordenadora do Comitê Científico: Quilombos, territorialidades e saberes emancipatórios; Secretária Nacional de Políticas para Comunidades Tradicionais da SEPPIR (2007/2008)/ (2015/2016); ex-coordenadora de regularização fundiária dos territórios quilombolas no INCRA (2008-2015); Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negras (ABPN), do Laboratório de Terra e do GEPPHERG/UnB; do Conselho Diretor da ONG Terra de Direitos e do Comitê Mulheres Negras Rumo a um Planeta 50-50 em 2030.
Jeferson Santos do Socorro	Movimento Negro; Instituto Cultural Steve Biko; o CCN – Cidadania e Consciência Negra.
John Cleber Sarmento Santiago	Pastoral da Juventude; Comissão Pastoral da Terra; Movimento da Juventude Quilombola do Território de Jambuaçu; Assessor da Caritas – Pará.
Leomir Santana de Souza	Ex-coordenador da Associação Quilombola da Comunidade de São Francisco de Paraguaçu – Boqueirão (BA).
Lourivaldo dos Santos Souza	Articulação nas Pastas de Educação e Território junto ao Governo do Estado do Tocantins; Movimento Quilombola do Estado do Tocantins.
Maria das Dores Almeida	Ambientalista; Movimento de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB) no Amapá (desde 1999) e do Movimento Mulheres do Igarapé. Cofundadora do Instituto de Mulheres Negras do Amapá (IMENA) e da Rede Fulanas Negras da Amazônia Brasileira (NAB).
Maria Madalena Sacramento	Líder Comunitária, membra e ex-presidente da Associação Quilombola Extrema (AQUE) – Iaciara (GO).
Marta Quintiliano	Associação Quilombola Vó Rita; Coletivo de União dos Estudantes Indígenas e Quilombolas (UNEIQ) e o Coletivo de Mulheres Negras Rosa Parks, ambos da UFG.
Naiane Jesus Pinto	Coletivo dos Estudantes da UNILAB; Associação Quilombola da Comunidade Dom João
Raimundo Magno Nascimento	Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará (MALUNGU); Associação Quilombola do Baixo Caeté Laranjituba e África (AQUIBAC), Comitê de enfrentamento a Covid-19 do Movimento Quilombola no Pará.
Rogério Ribeiro Coelho	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da UFT de Arraias (GEPEC); Associação Quilombola Kalunga (AQK) .
Sirlene Barbosa Correa Passold	Comissão das Comunidades Quilombolas do Norte de Minas Gerais (COQUI´NORTE); Educadora Social no projeto Linhas Sustentáveis - pela ONG “Aldeias Infantis SOS Brasil”.
Uilson Viana de Souza	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Barro Alto – BA; Associação dos Remanescentes de Quilombos de Volta Grande; CONAQ.



Nome	Movimentos sociais
Valéria Porto dos Santos	Movimento dos Trabalhadores Acampados, Assentados e Quilombolas do Estado da Bahia (CETA); Movimento Quilombola.
Vercilene Dias	CONAQ; Advogada Popular da Terra de Direitos; União dos Estudantes Indígenas e Quilombolas.
Valdir Cunha	Associação Quilombola Kalunga (AQK) em Goiás.

\* Associação Quilombola Kalunga é constituída pelas Associações Kalunga de Cavalcante, Kalunga de Monte Alegre, Kalunga de Teresina e Kalunga do Engenho II, além da Epotecampo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os movimentos sociais apresentados acima possuem grupos que atuam em questões jurídicas, de denúncia, de combate à vulnerabilidade social e auxílio à saúde, na luta para acessar políticas públicas e programas governamentais; são pontos de apoio e referência para os(as) interlocutores(as) de um modo geral. Muitos exemplos nos foram apresentados por nossos(as) interlocutores(as), como a ativista social e política Elionice Sacramento, liderança na região de Conceição de Salinas que vem denunciando os falsos pactos democráticos: “Das águas da Bahia de Todos os Santos” – sem água, terra e território, não haverá luta contra o racismo patriarcal”, em entrevista ao Site Teia dos Povos em 2019.

A gente quer construir agroecologia pensando a dimensão de terra e de água, não como símbolos a parte. A gente não tem mais tempo de participar de nenhum processo como coadjuvante. A defesa da água sempre foi para nós como a defesa de nossos próprios corpos e a defesa de nossa vida (Site Teia dos Povos. Entrevista Elionice Sacramento. 2019)

Conforme constatamos, para além da presença e atuação dos vários movimentos negros quilombolas em suas representatividades como pescadores, artesãos, ambientalistas etc., a junção desta atuação de seus indivíduos com o campo da educação vem impactando política e estrategicamente também as comunidades, como demonstra nosso interlocutor Uilson Viana, que atua na elaboração e gestão de projetos sociais, na assessoria de entidades sociais, de comunicação alternativa e popular, desenvolvendo estudos e/ou trabalhos com associações e comunidades quilombolas no campo da identidade, gênero, raça, etnia, discurso e educação escolar quilombola pelo Brasil.

### 5.2.11 O protagonismo feminino nas comunidades e universidades

Historicamente, a sociedade brasileira vem se organizando de maneira patriarcal, sempre em posições favorecidas e governadas por homens, e as mulheres sempre estando subordinadas a eles, sobretudo as mulheres negras

De acordo com Martinho (2018),

a liderança feminina como costume culturalmente legitimado, foi identificada em sociedades como Bijagós e Guiné-Bissau, nas quais as mulheres é que escolhem seus parceiros ou determinam o fim de um relacionamento, além de influenciarem nas decisões políticas locais. E em outras comunidades, de modo específico africanas, as mulheres<sup>157</sup> atuavam como responsáveis pelas cerimônias religiosas, e liderando diversos segmentos (MARTINHO, 2018, p. 2).

Além disso, segundo o autor, toda a base organizacional da liderança e de resistência feminina nas comunidades durante os séculos

se caracteriza por uma herança cultural das mulheres africanas que coordenavam os movimentos de resistência dos negros contra os senhores feudais e fazendeiros, sendo passada de geração a geração entre as mulheres quilombolas, enquanto os homens respeitam as decisões tomadas por elas e se ocupam de suas atividades cotidianas (MARTINHO, 2018, p.2).

Para o Martinho (2018), os processos culturais de liderança feminina africana ainda prevalecem entre mulheres negras quilombolas no século XXI, cuja relevância social e acadêmica tem se corporificado na presença maciça feminina nos bancos universitários nas últimas décadas: [...] **“A minha avó Pascoa de Moraes, que me ensinou por meio da oralidade a importância da educação e do umbigo enterrado em nosso território para a construção da nossa identidade”** (MAGNO, 2017, Agradecimento).

Na interlocução com John Cleber Sarmiento, tivemos evidências bastante explícitas desse protagonismo feminino dentro das comunidades: “Venho dessa experiência de formação na Comunidade. É as minhas mais velhas foram as minhas referências em relação à questão da Educação. Da educação para o movimento (Entrevista de John Cleber, 02/09/21)”. Também relata ele: “[...] no coletivo, **lá nesses espaços a gente encontra outras mulheres, referencias também. Essas não eram de sangue, mais ali na convivência foram se tornando referencias também para nós**” (Entrevista de John Cleber Sarmiento, 02/09/21). Esse cenário também se faz presente em outro momento de nossa entrevista:

---

<sup>157</sup> Exemplo: Aqualtune, Dandara dos Palmares, Luiza Mahin, Mariana Crioula e Tereza de Benguela, entre outras.

[...] **Minha tia** faleceu faz 4 meses de COVID. Foi uma das vítimas de COVID. **Foi assim, a minha confidente, foi minha amiga. E ela também me inspirou em muitas lutas [...] Daí as minhas orientadoras dentro da comunidade. Porque a gente também forma esses Mestres Tradicionais, né? E esse Mestres Tradicionais também nos formam. A minha tia ela foi esse apoio.** E aí antes dela morrer ela deixou a terra que era da minha avó para eu cuidar. E hoje eu estou lá construindo também os meus sonhos coletivos, não é? (Entrevista de John Cleber Sarmiento, 02/09/2021).

As relações expostas por John Cleber Santiago acima, revelam o caráter matrifocal, que encontra na etnicidade, resistência e nas representações dentro das comunidades, a unidade social em torno das mulheres, o que as tem tornado lideranças representativas em seus territórios, como vemos a seguir: “[...] **sempre eu tive na minha família como referências mulheres.** A única referência de homem na família é meu avô. **Então as mulheres sempre foram essas minhas referências.** Durante o período da escola também” (Entrevista de John Cleber Sarmiento, 02/09/2021).

Alguns pesquisadores<sup>158</sup> explicam que o fato de o indivíduo estar centrado na mãe ou na figura feminina é justificado pela ausência paterna ou de uma figura masculina. Em geral, na área rural, isso se deve à ocorrência, em muitos casos, de migrações temporárias dos homens para as lavouras de outras regiões do país – cana de açúcar, café, laranja, cacau etc., situação muito comum entre os quilombolas.

Segundo o jornal FOLHAPRESS de 06/08/21<sup>159</sup>, as mulheres negras (autodeclaradas pretas e pardas) tiveram uma série de avanços educacionais e são hoje o grupo mais numeroso das instituições de ensino superior públicas, de acordo com levantamentos da PNAD Contínua Anual (2019) e do Perfil Socioeconômico dos graduandos das universidades federais realizada pela Andifes (2018). Isto se deve ao avanço que ocorreu junto às ações afirmativas e à vulnerabilidade de jovens pretos(as) e pardos(as), ou seja, uma nefasta relação entre cor da pele e risco de morte violenta de homens negros, é o que mostram os relatórios como o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial de 2014, elaborado pela Secretaria Nacional de Juventude, pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, pelo Ministério da Justiça e pela Unesco, que aponta a população negra e jovem nordestina como a principal vítima da violência no país. Tal relatório compara as taxas de homicídio de pessoas negras e de brancas e mostra que os jovens negros são duas vezes e meia mais vítimas do que os jovens brancos, no caso dos homens.

<sup>158</sup> Cf. Barbosa, (2012); NEVES, (2018).

<sup>159</sup> Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/mulheres-negras-sao-hoje-maior-grupo-nas-universidades-publicas-do-pais-1.2524282>. Acesso em: 25 ago. 21.

A representatividade das mulheres quilombolas em relação ao número de homens no contexto de liderança nos quilombos e na presença nos bancos universitário é bastante expressiva; e é a partir de suas diferentes vozes, articulações e experiências no meio comunitário, militante e universitário que elas assumem preponderância nas formas de organização do quilombo.

Esse fato também é comprovado por Mundinha Araújo, do Centro de Cultura Negra do Maranhão, em entrevista para Alberti e Pereira (2007):

[...] Depois fui para umas comunidades de Alcântara, de que já sabia da existência. Fui muitas vezes em Cajueiro. Mas aí a gente já estava começando o movimento, em 1979 para 1980. Ali é que foi o encantamento. Tinha muitas mulheres, todas trabalhadoras, e a gente percebia que as mulheres é que eram o grande referencial ali na comunidade” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 245).

Retomo aqui e destaco um trecho da dissertação de Mestrado no MESPT/UnB de Elionice Conceição Sacramento (2019) – intitulada “Da diáspora negra ao território das águas: ancestralidade e protagonismo de mulheres na comunidade pesqueira e quilombola Conceição de Salinas-BA” –, chamando à atenção dois fatos: a importância feminina na comunidade e a inovação epistemológica emancipatória desenvolvida pela autora, pela forma de se posicionar enquanto sujeito político e crítico, transcendendo o “lugar de objeto” de estudo em que os sujeitos quilombolas sempre foram colocados.

Este trabalho é fruto de um diálogo diaspórico, multiétnico e geracional que buscou visibilizar a luta e a resistência de gerações de mulheres na relação transatlântica entre o Continente Africano e a Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas. Nesse sentido, as reflexões aqui desenvolvidas buscaram responder as seguintes questões: De que forma a identidade e a ancestralidade participaram (e participam) na construção da comunidade, na constituição do território e na luta por direitos? E, particularmente, qual o papel desempenhado pelas mulheres nesses processos históricos de luta e resistência? Como não considero ser possível pensar esse movimento de resistência sem considerar a influência do sol, da lua e do vento sobre as marés e, conseqüentemente, sobre nosso modo de vida e sobre o trabalho das mulheres pescadoras, acionei uma metodologia assim nomeada: Com os pés na lama e o corpo imerso nas águas. Um método próprio, orientando pela escuta as/aos mais velhas/os e às nossas ancestralidades, forjado em nossas territorialidades e nos espaços de produção do sustento, na organização comunitária, na produção da vida e na vida mesma (SACRAMENTO, 2019).

Seu estudo e seu método refletem o compromisso de Elionice em desenvolver novas perspectivas de fazer ciência, de existir e estar no mundo. Assim também o fazem Elizeth Alves (da Comunidade Kalunga, no Tocantins) e Maria das Dores Almeida (no Macapá), destacando o empoderamento das mulheres nas suas comunidades como lideranças sociais e políticas:

Reconstituo a história de Conceição, uma mulher negra de posse e matriarca de várias gerações, que deu origem à comunidade, ao território e à igreja e cujo nome foi herdado por muitas de nossas mulheres. Aqui evidencio o protagonismo da mulher, negra, liberta, possivelmente ganhadeira, como muitas de nós. Descrevo as águas de fevereiro e março e os conflitos territoriais e socioambientais, denunciando as sistemáticas violências que são impostas ao meu povo, que violam nossos direitos à identidade e ao território e inviabilizam nosso modo de vida. Busco, igualmente, descrever e conceituar nossas marés de luta por meio dos conhecimentos ancestrais de mulheres e de homens das águas, mestres e mestras do saber tradicional. Por fim, tentando não concluir para não paralisar as energias, apresento uma reflexão sobre Ser/Estar militante-pesquisadora (SACRAMENTO, 2019).

[...] Eu acho que ao fato de nós mulheres sermos mais desprendidas, de correr mais atrás, né daquilo que nós idealizamos. E assim é algo...a sua pergunta é interessante porque na comunidade Kalunga o que impressiona é justamente a liderança feminina. Então assim a universidade...a comunidade teve o seu reconhecimento a partir de lideranças femininas, então assim a gente vê uma trajetória feminina muito marcante nas nossas comunidades. Talvez isso também seja algo que nos inspire a ir atrás. E o homem já é mais acomodado né em relação a isso ou não acha que isso seja importante... (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020).

[...] Esta pesquisa<sup>160</sup> teve como objetivo (re)construir o papel de mulheres negras na história da Vila do Carmo do Macacoari, visibilizando sua atuação no passado e seu papel no presente. As questões que nortearam a pesquisa foram: como essas mulheres (re)constróem, a partir de sua memória, o processo de construção da Vila do Carmo do Macacoari? Como se deu o processo de pertencimento à Vila do Carmo do Macacoari e como que elas se posicionam hoje? Quais as contribuições dessas mulheres negras para a história e memórias da Vila do Carmo do Macacoari? Tendo como referência a história oral, foram (re)construídas narrativas a partir de entrevistas e rodas de conversa com 14 grêds, entre 63 a 102 anos de idade [...] Essas mulheres se revelaram como guardiãs da memória da Vila do Carmo e seus saberes e fazeres formaram uma rede estratégica para a manutenção e resistência do território, por meio dos usos da mata, do rio, do campo e dos quintais (ALMEIDA, 2018).

Ao acionar o seu “lugar de fala”, as interlocutoras demonstram a força e a liderança de mulheres quilombolas tanto nas distintas dimensões existenciais do quilombo, transitando por questões domésticas (a vida em família e a criação dos(as) filhos(as), como nas religiosas, econômicas e culturais), como também em indicativo de resistência e manutenção de suas raízes. É importante destacar aqui que as lideranças femininas nas comunidades representam sujeitos que pensam na coletividade e reivindicam suas existências e os modos de fazer político e intelectuais. Elas demandam políticas públicas específicas e garantia de direitos, como o amparo a seus territórios e a educação de seus filhos(as), irmãos(ãs), sobrinhos(as) e netos(as).

---

<sup>160</sup> Cf. ALMEIDA, 2018.

Tal contexto já se demonstrava necessário em 2017, quando a ONU Mulheres entrevistou as quilombolas Célia Cristina da Silva Pinto – na época coordenadora Nacional da Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas (CONAQ) – e Maria Rosalina dos Santos – coordenadora estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí e também integrante da Coordenação Nacional.

As mulheres estão numa situação mais problemática. Enquanto os homens migram para as cidades mais próximas em busca de trabalho, elas permanecem. Ali garantem o sustento, a partir do manejo dos recursos naturais, atuando para a organização social e transmissão dos saberes ancestrais. As quilombolas estão expostas às variadas formas de violência, são as principais impactadas pelos conflitos territoriais, pelos empreendimentos desenvolvimentistas e pela supressão de direitos, o que compromete significativamente o desenvolvimento social e econômico dessas mulheres. Mesmo nesse cenário adverso, essas comunidades resistem, marcadas pelo protagonismo feminino e negro (ONU MULHERES..., 2017).

Ao reconstruir suas histórias e memórias, nossas interlocutoras Maria Madalena (Goiás) e Elizeth Alves (Tocantins) compreendem suas comunidades como espaços de manutenção e resistência da cultura negra e da ancestralidade africana e creem na cultura vinculada principalmente à preservação das tradições. A vivência de ambas dentro da universidade traz-lhes a possibilidade apreenderem conhecimento teórico, mas também de partilharem com os seus. Maria Madalena revela que as comemorações culturais na comunidade são espaços para o convívio social e de aprendizagem dos mais novos quanto à cultura quilombola. Segundo ela, os “mestres da cultura” são os verdadeiros guardiões da ancestralidade, pois carregam a memória do seu povo expressa em manifestações que inscrevem sua identidade cultural (Entrevista de Maria Madalena Sacramento, 27/05/2020).

Fenômenos sociais como esses também aparecem na comunidade de Elizeth Alves, como relata abaixo:

Aí porque que eu escolhi as festas tradicionais e as narrativas, pelo fato daquelas pessoas que contam histórias e fatos elas serem artistas, né? Por quê? Porque no contar ao mesmo tempo que elas são artistas, elas são poetisas, porque a cada vez que uma história é contada, ela é reinventada. Esse ato criativo ele é importante e ele deve ser valorizado. Então o meu trabalho tem o objetivo de dar justamente visibilidade a essa arte e de dar visibilidade a essas pessoas da minha comunidade (Entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020).

Como vimos, o protagonismo feminino (LIMA, 2014; NUNES, 2010; MOURA, 2001; SCHOLL, 2016) nos quilombos é bastante recorrente e vem crescendo, conforme pode ser verificado na entrevista dada à ONU Mulheres (em 2017) pelas quilombolas brasileiras Maria Rosalina e Célia Pinto:

[...] a gente é quem cuida da família e da vida da comunidade como um todo. Esse poder de organização que a gente tem, essa sensibilidade, faz com que a gente acabe tomando conta de tudo. Hoje, na maioria das comunidades, as mulheres estão nas direções das associações, não como presidente, elas estão lá em qualquer função. Mas há essa questão da invisibilidade, o homem sempre na frente e a mulher como coadjuvante, quando muitas vezes é a mulher a protagonista (ONU MULHERES..., 2017).

É uma herança histórica que vem desde nossos antepassados, Palmares foi organizado não por Zumbi, mas por Acotirene, líder religiosa. Com a saída dos homens para trabalhar, as mulheres têm que assumir as comunidades, suas tradições e manifestações culturais, também no roçado e na criação dos filhos e filhas. As mulheres quilombolas são as detentoras dos saberes tradicionais, das rezas, da medicina natural e comidas típicas. Foram e são importantes na organização social, produtiva e de estratégias de resistência (ONU MULHERES, 2017).

Ter mulheres no protagonismo é uma questão de contar com representatividade de uma parcela da população marcada por um passado de discriminações, lutas e dificuldades. Existem muitas conquistas, mas ainda é preciso mais equidade, por exemplo, quanto à remuneração salarial. Enquanto isso, mulheres anônimas lutam, em suas rotinas – na divisão de tarefas domésticas, nos cuidados com os filhos e na tão desejada individualidade – para vislumbrar grandes conquistas. Enfrentando a invisibilidade estatística, as mulheres quilombolas brasileiras seguem em busca de políticas públicas e de garantia dos territórios, de acordo com o Site ONU Mulheres Brasil (2017).

Vivenciamos um momento atípico, com retrocessos que comprometem mudanças culturais conquistadas até aqui, reverberam discursos contrários à equidade e anulam aspectos que destacam a nossa transformação como sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese indica o longo processo de lutas dos movimentos sociais negros no alcance da institucionalização nas universidades federais da política de ação afirmativa, com cotas raciais para quilombolas na pós-graduação. Conforme vimos ao longo do texto, são diversas as variáveis envolvidas nesse processo de lutas tanto individuais quanto coletivas dos quilombolas com contínuas vitórias, dentre as quais: o acesso a políticas públicas – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), Programa Brasil Quilombola; a infraestrutura educacional por algumas comunidades – como “A experiência de ‘educação diferenciada’ do território quilombola de Conceição das Crioulas”, em Pernambuco (SILVA, 2012); o ingresso e o êxito destes(as) estudantes na graduação de diversas universidades no Brasil.

Conquistas alcançadas em virtude de indivíduos que lutam por seus direitos e que perceberam que, para galgar espaços, este longo processo de efetivação de políticas públicas para comunidades quilombolas na educação é fruto de uma “articulação diferenciada”, através da organização social e de não esperar que o Estado e a jurisprudência respondam às suas necessidades. Assim constroem **Ébgés** (comunidades) **de resistência**, que os acolhem, auxiliam a permanecer e possibilitam novas trajetórias.

Como tantos outros(as) vulneráveis, devido ao racismo estrutural e às desigualdades provocadas pelo mesmo no Brasil, os/as quilombolas, para alcançar a pós-graduação, têm que superar um conjunto de barreiras impostas, como: (1) a maior parte frequentou escolas públicas; (2) têm baixa condição financeira; (3) são negros(as) – o que no Brasil os “joga” na condição daqueles(as) que sofrem de desigualdades econômicas, estruturais, históricas e simbólicas. Apesar desse conjunto de elementos desfavoráveis nossos(as) interlocutores(as) foram contra todas as probabilidades e tornaram-se mestres(as) e doutores(as), acompanhando e/ou sobressaindo-se ao ritmo de seus colegas não cotistas. Há um esforço diferenciado, pessoal de superação, do(a) aluno(a) cotista quilombola, que segura essa oportunidade como uma grande chance na vida.

Este estudo focalizou quatro diferentes experiências de políticas afirmativas com cotas para quilombolas na pós-graduação de duas regiões brasileiras: Centro-Oeste (UnB e UFG) e Nordeste (UFBA e UFRB), cujos gestores(as) lidam com o desafio de implementar critérios orientadores de inclusão em seus cursos e programas.

Nas duas primeiras universidades, vemos um ganho acadêmico e um comprometimento maior por parte dos(as) gestores(as) com a concretização do acesso e da



permanência de estudantes quilombolas na pós-graduação – embora o critério seja o da escolha de lideranças nesses dois espaços. Ademais, os cursos em que estão presentes estão ligados a áreas das Ciências Humanas (Antropologia, Educação, Sociologia) e ao Desenvolvimento Sustentável, no caso do MESPT/UnB. Verificamos que áreas como Medicina, Enfermagem, Engenharia e Economia ainda têm sido intransponíveis para os quilombolas, desde a graduação – embora haja uma exceção (aluna Kalunga) na graduação da Biomedicina da UnB.

Quanto à UFRB, percebemos também essa tendência para as áreas Humanas, mais especificamente para Ciências Sociais e Educação do Campo – apesar de o curso de graduação em Medicina, pela especificidade, absorver mais alunos(as) negros(as) e, entre eles, quilombolas, não há nenhum(a) fazendo pós-graduação na área. Durante as entrevistas com os(as) gestores(as) da instituição, soubemos que dois egressos quilombolas se tornaram professores da própria universidade em campus distintos, uma mulher e um homem.

Na UFBA, que foi o local mais difícil de encontrar estudantes quilombolas no Mestrado e no Doutorado – apesar de o estado ter uma das maiores concentrações de comunidades quilombolas do país, a representatividade é pequena e esporádica. Encontramos alunos apenas no doutorado, sendo uma aluna na Antropologia, um aluno na Letras e um outro no Centro de Estudos Afro-Orientais. Isso nos causou um certo estranhamento, ao verificar o número representativo de estudantes quilombolas que pleitearam uma vaga no Curso de Especialização EAD “Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais” ofertado pela universidade, segundo seu coordenador, professor J.C.S.R., nosso entrevistado.

As desigualdades no campo da educação vêm promovendo, sistematicamente, o racismo epistêmico, que exclui, apaga e invisibiliza as produções culturais, filosóficas, políticas e científicas de povos não europeus, sobretudo os de origem africana no Brasil, ampliando o segregacionismo e o apagamento das memórias e histórias de africanos(as) e seus/suas descendentes, em especial as pessoas quilombolas.

Os equívocos na formação, de acordo com De Deus (2012), acontecem pelo fato de a academia trabalhar com instrumentos epistemológicos de origem eurocêntrica, que não são capazes de fornecer condições para que a realidade do país seja analisada em todas as dimensões, tratando de maneira equânime as histórias e culturas que formam a nação brasileira (DE DEUS, 2012, Resumo).

A implantação da política de cotas é a expressão cabal da profunda desigualdade étnica e social no Brasil. Dentro dessa perspectiva, é importante que se implementem

políticas subsequentes de reforma educacional e suporte dentro e no entorno das comunidades. Como toda política pública, as ações afirmativas necessitam de constante monitoramento, avaliações sobre seus limites e possibilidades para ajustes. Por serem um sistema recente, as cotas na pós-graduação carecem de estudos que reúnam dados gerais do conjunto das universidades, porque, mesmo analisadas separadamente, elas trazem respostas extraordinárias.

A não efetivação de políticas sociais de equidade, aliada ao caráter fragmentado das políticas públicas na sociedade e, mais especificamente, das cotas na pós-graduação brasileira, vem permitindo que essa política se dissemine pelo país de forma heterogênea, a partir de iniciativas locais com leis estaduais, deliberações de conselhos universitários e com processos de admissão diferenciados. Fato é que, não sendo uma política, as iniciativas são suscetíveis às mudanças de conjuntura e dependem muito do engajamento da gestão e da equipe docente.

Diante do observado, parece-nos fundamental adotar medidas mais incisivas e efetivas no trato com as diferenças e a diversidade no espaço acadêmico, como, também, o Estado assumir, desde a Educação Básica, as formas de acesso e os aspectos pedagógicos e identitários, para a eliminação de elementos persistentes de desigualdades que se forjaram no passado e se recriam no presente, principalmente em relação às comunidades quilombolas deste país.

Com base na análise das experiências, entendemos também que é preciso reconhecer a universidade como um espaço de cidadania ativa, como uma experiência emancipatória e possibilitar novas formas de pensar e de existir, com novos métodos de intervenção e pesquisa, pois não há mais espaço para retrocessos.

Para nossos(as) interlocutores(as) de pesquisa a motivação, individual e coletiva, passa pelo desenvolvimento de uma nova consciência e valorização – como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social do quilombo – e de um projeto político-pedagógico que expresse o que são e o que querem estes sujeitos.

As aptidões próprias de cada interlocutor(a), quando colocadas a serviço da coletividade, vêm possibilitando, no fazer concreto, processos de mudanças e deslocamentos sociais, educacionais, econômicos e políticos em suas comunidades e regiões.

Outro aspecto a ser considerado é a representação da identidade feminina nas comunidades, a qual suscita importantes reflexões acerca do papel da mulher no mundo

contemporâneo, em termos políticos, econômicos e religiosos, com consequências provenientes, direta ou indiretamente, das mudanças que afetam a estrutura e a dinâmica das relações sociais no Brasil.

Nesse sentido, esse trabalho apresenta elementos a serem considerados para/na implementação de políticas de reserva de vagas para esta modalidade de política de ação afirmativa, com vistas à ampliação da política de acesso, à criação de políticas de permanência e à inserção profissional dessa população no mercado de trabalho e na sociedade. É necessário inclusive um debate sobre a implementação de políticas federais para a reserva de cotas para professores(as) universitários(as) negros(as)/quilombolas que concluírem sua pós-graduação, uma vez que, devido ao racismo estrutural, sabemos que as políticas de cotas para admissão dessas pessoas nas universidades é parte do longo caminho que ainda temos que trilhar para uma sociedade efetivamente pluridiversa em suas políticas públicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A vida após o UFGInclui. **JORNAL UFG**, 02 out. 2018. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/110064-a-vida-apos-o-ufginclui>. Acesso em: 22 ago. 2020.

ALMEIDA, Alfredo W. Berno de. Mapas com vida própria. Dos índios artesãos de Manaus aos quilombolas do Maranhão, populações tradicionais retratam sua situação geográfica e social com auxílio de GPS. **Revista de História**, 06 mai. 2009. Disponível em: [www.revistadehistoria.com.br](http://www.revistadehistoria.com.br). Acesso em: 09/06/2020.

ALMEIDA, Alfredo W. Berno de. Nas bordas da Política Étnica: os quilombos e as políticas sociais. **Boletim Informativo do Nuer**, Florianópolis, v.2, n.2, 2005, pp.15-44.

ALMEIDA, Alfredo W. Berno de. Os Quilombos e as Novas Etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, pp. 83-108.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombolas e novas etnias. Manaus: UEA Edições, 2011.

ALMEIDA, Maria das Dores do Rosário. **(Re)construindo caminhos e histórias de vida de mulheres negras da Vila do Carmo do Macacoari – Amapá**. 2018. 247 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) -Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ALMEIDA, Maria Geralda. Dilemas Territoriais e Identitários em Sítios Patrimonializados: os Kalunga de Goiás. In: PELÀ, Marcia; CASTILHO, Denis (orgs.) **Cerrados: perspectivas e olhares**. Goiânia: Editora Vieira, 2010, pp. 113-130.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polén, 2018, 264p.

ANDRADE, Marcella Coelho. Políticas Públicas na Constituição Federal de 1988: alguns comentários sobre os desafios e avanços. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais – CSOnline**, Juiz de Fora, n. 29, 2019.

ANHAIA, Bruna Cruz. **A “lei de cotas” no ensino superior brasileiro: reflexões sobre a política pública e as universidades federais**. 2019. Tese.(Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. 308p.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017, pp.107-141.

ARRUTI, José Mauricio. Etnicidade: In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo, SANSONE, Lívio. (orgs.). **Raça: perspectivas Antropológicas**. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008, pp. 315-350.

ARRUTI, José Maurício. **Terras de Quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento**. Tomo, São Cristovão-SE. Nº 11, jul./dez. 2007.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.

ARRUTI, José Maurício. **O quilombo conceitual: para uma sociologia do “artigo 68”**. Texto para discussão do projeto Egbé – Territórios Negros (koinonia). Rio de Janeiro: Koinonia Ecumênica, 2003.

ARTES, Amélia. Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010. **Relatório de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015a.

ARTES, Amélia; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. O Programa de Bolsas da Fundação Ford: 12 anos de atuação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/NRJwmMkJSzLmfHXQy4GPJsv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2019.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de Negros no Ensino Superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.150, out./dez. 2015, pp.858-881.

ARTES Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO. Valter. **Ações afirmativas no Brasil – V. 01 - Experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação**. São Paulo: Cortez, 2016.

ARTES Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO. Valter. **Ações afirmativas no Brasil – V. 02 – Reflexões e desafios para a pós-graduação**. São Paulo: Cortez, 2016.

ARUM, Rina; GAMORAN, Adam; SHAVIT, Yossi. More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education, In: Y. Shavit, R. Arum e A. Gamoran (eds.), **Stratification in higher education: a comparative study**, Stanford: Stanford University Press, 2007, pp. 1-38.

AYRES, Gardênia Mota. **Monte Cristo, Era Ouro, Era Prata, com a desapropriação todo mundo "Mete A Mão": da instituição de "PA" à reivindicação de Território Quilombola**. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA). Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia (PPGCSPA). UEMA/UFGM; 2015. Disponível em: <https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2016/03/GARDENIA.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; MORILA, Ailton Pereira. A Mística no contexto do movimento da Educação do Campo. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 4, v. 3, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/vi>. Acesso em: 03 set. 2021.

BARBOSA, Jacira da Silva. **Família matrifocal: a perspectiva das crianças**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia, 2012.

BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o Sistema Nacional de Pós-Graduação. **Educação em Revista**, v. 28, n. 3, set. 2012, pp.17-53.

BASTOS, M. H. C. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, 15(2), 2016, pp. 743 – 768. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556>. Acesso em 03 out 2019. Boletim nº 10. **Salto para o Futuro**. Brasília/SEED-MEC, junho, 2007, pp. 03-08.

BRANDÃO, Josiane Paiva Macedo. Quilombos, política federal de patrimônio e reparação. In: Estudos de Cultura Material/Dossiê: Democracia, Patrimônio e Direitos - a década de 1980 em perspectiva. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, Nova Série, v. 28, 2020, pp. 1-29.

BRASIL. **Decreto n.7.824/2012 – Presidência da República**. Regulamenta a Lei n. 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. Brasília, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Parecer CNE/CEB Nº. 16/2012. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica**. Ministério da Educação, CNE/CP, 2012.

BRASIL. **Lei n.12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: Ministério da Educação, dez.2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. CNE/CP, nº3/2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: Ministério da Educação, dez.2004.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BUSTAMANTE, Luisa; VIEIRA, Maria Clara; LOIOLA, Rita. Cotas? Melhor tê-las. A reserva de vagas para combater desigualdades tem dado certo — a não ser pelo nó da definição sobre quem é negro ou pardo em um país multirracial. **Revista Veja**, 12 ago. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/cotas-melhor-te-las-2/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do quilombo à universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará – Campus Belém quanto a permanência**. Mestrado (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPA, 2016. 133p.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. A Reemergência das redes de solidariedades microterritoriais na formação da política social contemporânea. **São Paulo Perspect**: v.11(4):16-21, 1997. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-413251>. Acesso em 02/06/2021.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Famílias e políticas públicas. *In*: ACOSTA, Ana Rojas; VITALER, Maria Amália Faller. (orgs.). **Família: redes, laços e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais PUC/SP, 2005.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. A priorização da família na agenda da política social. **Família Brasileira a Base de Tudo**. São Paulo: Cortez, 1994.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como texto e contexto. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n.69, 2017, pp. 539-564.

CASTRO, Mariana. Faltam direitos e dispara a violência contra povos tradicionais, aponta novo relatório da CPT. **Brasil de Fato**, 10 dez. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/12/10/faltam-direitos-e-dispara-a-violencia-contrapovos-tradicionais-aponta-novo-relatorio-da-cpt>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CAVALCANTE, Raphael; ESTRELA, Clarissa (coord.) **Repertório bibliográfico sobre a condição do negro no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017.

CESAR, Layla Jorge T.; NETO, Joaquim José Soares. O MESPT e a contracolônização da Universidade: Territórios epistêmicos em disputa. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas | Interethnica**, [S. l.], v. 22, n. 1, 2019, pp. 116–141.

CONSELHO Latino-Americano de Ciências Sociais. **CLACSO**, 20 ago. 2021. Disponível em: <https://www.clacso.org/apoio-ao-quilombo-conceicao-no-municipio-de-salinas-da-margarida-bahia/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CONSUL, Rafael; PAHIM, Daniel. Bolsas de pós-graduação completam nove anos sem reajuste no Brasil. **Graffitinews**, 14 abr. 2022. Disponível em: <https://grafittinews.com.br/bolsas-de-pos-graduacao-completam-nove-anos-sem-reajuste-no-brasil-por-daniel-consul-e-rafael-pahim/>. Acesso em: 12 mai. 2022.

COSTA, Iany Elizabeth da; OLIVEIRA, Lucas Lopes. (orgs). Prefácio. **Gênero, Decolonialidade e Direitos Humanos: Diálogos insurgentes**. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2022. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/59/59/652-1>. Acesso em: 21 abr. 2022.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 1, 2002, pp. 35-61.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, abr. 2013, pp. 302-327. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>. Acesso em: 22 ago. 2020.

DE DEUS, Zélia Amador. **Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse**. Belém: Secult/PA, 2019.

DE DEUS, Zélia Amador. Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03. College challenges front the Law Act Nr. 10.639/03. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 46, 2012, pp. 229-242. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/404>. Acesso em: 12 mai. 2022.

DINIZ FILHO, José Alexandre Felizola. Cotas étnico-raciais: a experiência da Universidade Federal de Goiás. In: ARTES Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. **Ações afirmativas no Brasil - V. 02 – Reflexões e desafios para a Pós-Graduação**. São Paulo: Cortez, 2016, pp. 183-210.

DO NASCIMENTO, Rosânia; CONCEIÇÃO SACRAMENTO, Elionice; SILVA, André Luiz; TEIXEIRA DOS SANTOS, Danilo. Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição-BA. **Mares: Revista de Geografia e Etnociências**, v. 3, n. 1, p. 89-99, 02 dez. 2021.

FERES JÚNIOR, João. (org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise de desenho institucional 2011**. Rio de Janeiro: GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa IESP/UERJ, 2011.

FERES JÚNIOR, João; OLIVEIRA, Maria Pombo de; DAFLON, Verônica Tostes. (orgs.). **Guia bibliográfico multidisciplinar: ação afirmativa – Brasil, África do Sul, Índia, EUA**. Rio de Janeiro: CLACSO; DP&A; LPP, 2007.

FERREIRA, Gianmarco Loures; IGREJA, Rebeca Lemos. **Legislações Brasileiras sobre Cotas Raciais no Serviço Público: uma análise da categorização racial e da distribuição temporal e espacial**. Boletim de Análise Político-Institucional, n. 31, dez. 2021. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim\\_analise\\_politico/211220\\_bapi\\_31\\_art\\_16.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_analise_politico/211220_bapi_31_art_16.pdf). Acesso em: 14 out. de 2021.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. **Processos de interação e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto da expansão universitária**. 2015. 175f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FIGUEIREDO, André Videira de. **O caminho quilombola: sociologia jurídica do reconhecimento étnico**. Curitiba: Appris, 2011.

FILHO, José Alexandre *et al.* Cotas Étnico-Raciais na Pós-Graduação: a experiência da Universidade Federal de Goiás. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUN, Sandra; SILVÉRIO, Valter. **Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação**. São Paulo: Cortez, 2016, pp. 183-210.



FONSECA, Haydeé Borges. **Quilombolas de Jambuaçu**: seus saberes e educação como fator de politização e identidade. Dissertação (Mestrado). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Programa de Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Universidade Federal do Pará, 2011.

FREITAS, Jefferson Belarmino *et al.* Políticas de Ação Afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileiras. **Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa (Gema)**, Iesp-Uerj, 2021, pp. 1-44. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2021/Uma-pol%C3%ADtica-que-n%C3%A3o-decolou-as-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-para-quilombolas-nas-universidades-p%C3%ABlicas-brasileiras-em-2019>. Acesso em: 03 fev. 2022.

FREITAS, Jefferson Belarmino *et al.* Uma política que não decolou: as ações afirmativas para quilombolas nas universidades públicas brasileiras em 2019. **Nexo Journal Ltda**, 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2021/Uma-pol%C3%ADtica-que-n%C3%A3o-decolou-as-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-para-quilombolas-nas-universidades-p%C3%ABlicas-brasileiras-em-2019>. Acesso em: 03 fev. 2021.

GARCIA, Cecília. Diversidade e coletividade como formas de existir no mundo: uma conversa com a poeta quilombola Ana Mumbuca. **Portal Aprendiz**, Coluna Pensar a Cidade, 28 dez. 2020. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/12/28/diversidade-e-coletividade-como-formas-de-existir-mundo-uma-conversa-com-poeta-quilombola-ana-mumbuca/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

GASPAR, Lúcia; BARBOSA, Virgínia. (ed.). **Ações afirmativas e políticas de cotas no Brasil**: uma bibliografia 1999-2012. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2013.  
GEOCAPES. Concessão de Bolsas de Pós-Graduação da Capes no Brasil. **GeoCapes**, Brasília, 2016. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 07 out. 2019.

GODINHO, Isac. Cresce número de universidades que adotam cotas na pós-graduação. **Portal Geledés**, 02 ago. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cresce-numero-de-universidades-que-adotam-cotas-na-pos-graduacao/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

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

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo V.; BRITO, José Eustáquio. Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: lutas, conquistas e desafios. Seção especial. Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: lutas, conquistas e desafios. **Artigos Educ. Soc.** 42, 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1998, n.09, pp. 30-50.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, 2000, pp. 134-158.

GONZALES, Lélia. Mulher Negra, essa quilombola. **Folhetim**, 22 nov. 1961. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271089/mod\\_resource/content/1/Mulher%20negra%20essa%20quilombola.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271089/mod_resource/content/1/Mulher%20negra%20essa%20quilombola.pdf). Acesso em: 21 ago. 2019.

GRUPO DE PESQUISA EM GÊNERO, RAÇA E SUBALTERNIDADE. **Site Coletivo Angela Davis**. Disponível: <https://coletivoangeladavis.wordpress.com/about/>. Acesso em: 13 mai. 2021.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. Resistência e revolta nos anos 1960. *Abdias do Nascimento*. **Revista USP**, n. 68, 2005, pp. 156-167.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. Como trabalhar com "raça" em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003, pp. 93-107.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: 34, 2002.

GUIMARAES, Antônio Sérgio. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **Novos Estudos**. CEBRAP, n.º 43, nov de 1995, pp. 26-44.

GUIMARAES, Antônio Sérgio; RIOS, Flávia; SOTERO, Edilza. Coletivos Negros e novas identidades raciais. **Dossiê Raça, Desigualdades e Políticas de Inclusão, Novos Estudos**, CEBRAP, 39 (2), mai./ago. 2020.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. (Textos para Discussão n. 807). Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad: Luis Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IGREJA, Rebecca Lemos. Catégories ethniques et raciales dans les recensements et politiques de discrimination positive au Brésil. *In: WIEVIORKA, Michel et al. (org.). Diviser pour unir? France, Russie, Brésil, États-Unis face aux comptages ethniques*. v. 1. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 2018, pp. 111-145.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Microdados, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Microdados, 2000.

JAGUN, Márcio de. **Orí**: A cabeça como divindade - História, Cultura, Filosofia e Religiosidade Africana. Rio de Janeiro: Ed. Litteris Ltda, 2015.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2021.

JORGE, Amanda Lacerda; BRANDÃO, André Augusto Pereira. Comunidades Quilombolas: discursos e disputas por direitos. **VI ENADIR**. GT.17 – Processos de reconhecimento de direitos, mediação intercultural e disputas territoriais no Brasil contemporâneo. FFLCH/USP, 2019. Disponível em: [https://www.enadir2019.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=53](https://www.enadir2019.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=53). Acesso em: 16 out. 2020.

LEITE, Ilka B. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, 2008, pp. 965-977.

LEITE, Ilka B. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, v. 9, n. 2, pp. 254-333, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOURENÇO, Sonia Regina. Ações Afirmativas para Estudantes Quilombolas: o processo de criação do Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas (PROINQ) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). **Campos - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 17, n. 2, dez. 2016, pp. 35-57.

MAGALHÃES, Alânia. Trabalho e educação: os efeitos da educação sobre o processo de estratificação social entre brancos e não brancos no Brasil. *In*: **Seminário Nacional de Sociologia e Política**, 1, Grupo de trabalho 5, UFPR, 2009.

MARCONDES, Mariana *et al.* (org.). **Dossiê Mulheres Negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, DF: Ipea, 2013.

MARQUES, Carlos E. De Quilombos a quilombolas: notas sobre um processo históricoetnográfico. **Revista de Antropologia USP**, vol.52, n. 1, 2009, pp. 339-374.

MARTINELLI, Flávia. “Nossos idosos são nossa memória”: o medo da covid-19 nos quilombos. **UNIVERSA UOL**, 2020. Disponível em: <https://mulherias.blogosfera.uol.com.br/2020/04/03/nossos-idosos-sao-nossa-memoria-o-medo-da-covid-19-nos-quilombos/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MARTINHO, Neudson Johnson. Et all. **Mulheres Quilombolas e a Liderança Feminina**. Anais do IX Seminário de Extensão Universitária da Região Centro Oeste (SEREX). 20 a 22 de agosto de 2018. UniRv, Rio Verde, Goiás.

MATOS, Wesley Santos de; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Comunidades quilombolas: elementos conceituais para sua compreensão. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais** – PRACS/UNIFAP, Macapá, v. 11, n. 2, jul./dez. 2018, pp. 141-153.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELLO, Marcelo Moura. **Reminiscências dos Quilombos**: território da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

MELO, Ana L. A. *et al.* **“Palmas” para o quilombo**: processos de territorialidade e etnicidade negra. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MELO, Hildete Pereira; LASTRES, Helena Maria Martins; MARQUES, Teresa Cristina Novaes. Gênero no sistema de ciências, tecnologia e inovação no Brasil. **Revista Gênero**, v. 4, n. 2, 2004, pp. 73-94.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, nov. 2015/fev. 2016, pp. 68-89.  
Monografia%20-%20Beatriz%20Joaquim%20Ribeiro.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

MONT’ALVÃO, Arnaldo Lopo. Resenha Expansão, diferenciação e desigualdades no ensino superior. **RBCS**, v. 31, n. 92, out. 2016, e319211. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcso/a/VhGkj34q7KjRwRZmgMQ68N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2019.

MONTALVÃO, Arnaldo Lopo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, 2011, pp. 389-430.

MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (orgs.) **Narrativas Insurgentes**: descolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora (Selo Nyota, Coleção AYA, v. 1), 2020, pp. 22-23. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2020/12/narrativas-insurgentes.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da senzala**: quilombos, ressureições, guerrilhas. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MOURA, Glória. Proposta pedagógica. Educação Quilombola. Educação Quilombola. Boletim nº 10. **Salto para o Futuro**. Brasília/SEED-MEC, junho, 2007, pp. 03-08.

MOURA, Glória. O direito à diferença. *In*: KABENGELE, Munanga. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MOURA, Glória. A educação e as comunidades remanescentes de quilombos. **Revista Palmares em Ação, Brasília**, Ano 1, n. 1, 2002, pp. 10-23.

MULHERES quilombolas: liderança e resistência para combater a invisibilidade. **SITE ONU MULHERES**, 12 nov. 17. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-quilombolas-lideranca-e-resistencia-para-combater-a-invisibilidade/>. Acesso em: 12 mai. 2022.

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, 05/11/03.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo; Fundação Cultural Palmares, 2002. 596 p.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes. 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**, n. 6-7, pp. 41- 49, 1985.

NEVES, Delma Pessanha. Nesse terreno galo não canta: Estudos do caráter matriarcal de unidades familiares de baixa renda **Anuário Antropológico**, 8 (1), 199–221, 2018.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação formal e informal: o diálogo necessário em comunidades remanescentes de quilombo. *In*: BRAGA, Maria Lúcia de Santana.;SOUZA, Edileuza Penha de. M.; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (orgs.). **Dimensões da Inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. 01ed, Brasília: MEC/SECAD, v. 01, 2006, pp. 343-360.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Processos identitários e a produção da etnicidade**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV/ABA, 2002.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. *In*: THEODORO, Mario. (Org). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil – 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: Ipea, 2003.

PAIVA, Ângela R. (org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC/RJ, Pallas Ed., 2010.

PAIXÃO, Marcelo (org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e as desigualdades étnicas no Brasil: um retrato de final de século**. Proposta, n. 86, 2000, pp. 30-51.

PARECER SUCUPIRA DE 1965. Definição da pós-graduação. **Info Capes: boletim informativo**. Imprensa. Brasília, 1965.

PAULA, Elaine de; NAZÁRIO, Roseli. Entre o Quilombo e a Educação Infantil: o (não) lugar das crianças quilombolas na Política Educacional Brasileira. **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, jan./jun. 2017, pp. 96-111. Disponível em:

[file:///C:/Users/andre/Downloads/admin,+06\\_ENTRE+O+QUILOMBO+E+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL.pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/admin,+06_ENTRE+O+QUILOMBO+E+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL.pdf). Acesso em 13 jun 2020.

PEREIRA NETO, Marcos. **Novos Lugares e Olhares: as trajetórias socio espaciais dos/das estudantes quilombolas da Universidade Federal do Tocantins – Campus Araguaína nos anos de 2016 e 2017**. TCC. Curso de Licenciatura em Geografia. Universidade Federal do Tocantins, 2017.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. IPEA. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, v. 21, jul./dez. 2019. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9661/1/BRUA21\\_Ensaio5.Pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9661/1/BRUA21_Ensaio5.Pdf). Acesso em: 28 set. 2019.

PETRUCCELLI, José Luís. **A cor denominada: um estudo do suplemento da PME de julho/98**. (Texto para Discussão, n. 3). Rio de Janeiro: IBGE, 2000. (Texto para Discussão, n. 3).

PINHEIRO, Thaís Rosa. Comunidades Quilombolas da Bacia e Vale do Iguape na Bahia formam um Conselho. **Jornal Rio on Watch**, 08 fev. 2018. Disponível: <https://rioonwatch.org.br/?p=31027>. Acesso em: 18 out. 2020.

PINHO, Osmundo. Integração e subversão? Produção de conhecimento e transformação social. **Novos Olhares Sociais**, v. 2, 2019, pp. 119-134.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. Dossiê 120 anos da abolição da escravidão no Brasil: um processo ainda inacabado. **Rev. Estud. Fem.**, 16 (3), dez. 2008.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, 1998, pp. 122-137.

POLETTI, Luma. UnB amplia benefícios para assistência estudantil. **UnBNotícias**, 12 abr. 2022. Disponível: <https://noticias.unb.br/76-institucional/5635-unb-amplia-beneficios-para-assistencia-estudantil#:~:text=Tamb%C3%A9m%20ser%C3%A1%20destinado%20aux%C3%ADlio%20financeiro,a%20sa%C3%BAde%20mental%20dos%20estudantes>. Acesso em: 21 abr. 2022.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-americana. **Geografia**, Niterói, v. 8, n. 16, 2006, pp. 41-55.

PRATES, Antônio A P.; COLLARES, Ana C. M. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte, Fino Traço, 2014.

PRATES, Antônio A. P.; SILVA, Matheus F.; PAULA, Tulio S. Natureza administrativa das instituições de ensino superior, gestão organizacional e o acesso aos postos de trabalho de maior prestígio no mercado de trabalho. **Sociedade e Estado**, v. 27, n. 1, jan./abr. 2012, pp. 25-44.

PRICE, Richard. Reinventando a história dos quilombos: rasuras e confabulações. **Afro-Ásia**, vol.23,2000, pp. 241-265.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. Brasília, **SEPPIR**, 2004. 48p.

QUEIROZ, Angélica. UFGInclui recebe maior número de estudantes desde sua criação. **UFG**, 19 abr. 2016. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/87962-ufginclui-recebe-maior-nu>. Acesso em: 19 jun. 2019.

RATTS, Alex. (2012) A face quilombola no Brasil. *In*: Silvério, Valter R. *et al.* **Relações Etnico-Raciais: um percurso para educadores**. São Carlos: Edufscar, pp. 133-154, 2012.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Beatriz Joaquim. **Destinação de cotas para Pessoas Trans em Universidades Públicas: percepções de Transgêneros, Travestis e Transexuais participantes da Associação LGBTQI dos municípios da Região da Laguna (Amurel)**. Monografia. Curso de Direito da Universidade do Sul de Santa Catarina. Linha de Pesquisa Justiça e Sociedade. Tubarão. 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/5811/4/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil (1986-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RIBEIRO, Sergio Costa; KLEIN, Ruben. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Educação e Seleção**, n. 5, jan./jun. 1982, pp. 29-43.

RODRIGUES, Vera. Programa Brasil Quilombola: um ensaio sobre a Política Pública de Promoção da Igualdade Racial para Comunidades de Quilombos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v.15, n. 57, 2010, pp. 263-278.

ROSALINA-SILVA, Andréia Rosalina. **Associação José do Patrocínio: dimensões educativas do associativismo negro entre 1950 e 1960 em Belo Horizonte - Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMG/FAE.2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br>. Acesso em: 21 ago. 21.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: Programa de Ações Afirmativas em Debate**. São Carlos: UFSCar, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001, pp. 515-540.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, n. 31, jul./dez. 2008, pp. 419-437.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. *In*: BARSTED, Leila L.; PITANGUY, Jacqueline. (orgs.). **O progresso**

**das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011, pp. 390-424.

SADER, E. (org.). **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1987.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

SANTOS, Jocélio T. dos. (org.). **Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, Marcelo Rocha dos. **A cor da advocacia em Salvador: uma análise do perfil racial da advocacia privada na capital baiana**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, 2017

SCHWARTZ, Stuart B. “Quilombos ou Mocambos. *In*: SILVA, Maria Beatriz Nizza da. (org.). **Dicionário da história da colonização portuguesa no Brasil**. Lisboa: Verbo, 1994.

SCHWARTZMAN, Simon. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, v. 55, 1999, pp. 83-96.

SENKIVICS, Adriano Souza. Idas e vindas da Expansão Universitária. GEMAA. **Nexo Jornal Ltda**. Políticas Públicas, 19 nov. 2021. Disponível em : <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2021/Idas-e-vindas-da-expans%C3%A3o-universit%C3%A1ria>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, v. 43, n. 3, 2000, pp. 423-445. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582000000300001>. Acesso em: 30 abr. 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

SILVA, Tatiana Dias. Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda. *In*: MARCONDES, Mariana *et al.* (org.). **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2013.

SOUZA, Barbara Oliveira. Direitos Quilombolas: mobilizações e narrativas. **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2019, pp. 18–48. DOI: 10.36449/rth.v22i2.20274. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/20274>. Acesso em: 13 mar. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Edital n. 01/2014, de 30 de abril de 2014**. Brasília, DF: Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2014b.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Edital n. 04/2014, de 29 de abril de 2014**. Brasília, DF: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2014a. Disponível em:



<http://www.dan.unb.br/images/pdf/ppgas-elecao/2014/.EditalPPGAntropologiaDoutorado-no-Brasil-12015.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução CEPE n. 044, de 04 de junho de 2020.** Dispõe sobre a política de ações afirmativas para estudantes negros/as, indígenas e quilombolas nos cursos de pós-graduação da Universidade de Brasília. Brasília, DF, UnB, 2020b. Disponível em: <http://dpg.unb.br/images/RESOLUO CEPE 044 2020 ACOES AFIRMATIVAS.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução CPP n. 05, de 02 de junho de 2020.** Estabelece reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos dos programas de pós-graduação da Universidade de Brasília. Brasília, DF: UnB, 2020a. Disponível em: <http://dpg.unb.br/images/PessoasDeficincia Resoluo CPP.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução CPP n. 09, de 21 de setembro de 2020.** Dispõe sobre a composição e atuação da Comissão de Heteroidentificação e da Comissão Recursal para fins de preenchimento de vagas reservadas no sistema de ações afirmativas nos processos seletivos para os cursos de pós-graduação da Universidade de Brasília. Brasília, DF: UnB, 2020c. Disponível em: <http://dpg.unb.br/images/RESOLUCAO CPP 009 2020.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução CPP n. 11, de 25 de setembro de 2020.** Dispõe sobre a adoção de critérios para concessão de bolsas de mestrado e doutorado por parte dos Programas de Pós-graduação da Universidade de Brasília. Brasília, DF: 2020d. Disponível em: <http://dpg.unb.br/images/ResoluAAo 011-2020 Bolsas OrientaAAo.pdf>. Acesso em: 30 de set. 2020.

VELOSO, Serena. **Aprovação das cotas raciais na UnB completa 15 anos** – idealizadores da proposta, professores Rita Segato e José Jorge de Carvalho avaliam os impactos da política no processo de democratização da Universidade. Site UnB Notícias, 2018. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa-15-anos>. Acesso em 22 de ago 2019.

VENTURINI, Anna Carolina. **Ação Afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão.** 2019. 325 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VIDAL, Úrsula. Prefácio. *In: Ananse - Tecendo teias na diáspora.* DEUS, Zélia Amador de. Belém: Secretaria de Estado de Cultura do Pará – Secult/PA, 2019.

VILLARPANDO, Victor. Belezas, delícias e segredos da Bacia do Iguape e margens do Rio Paraguacu. *Jornal Correio*, 08/01/2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/belezas-delicias-e-segredos-da-bacia-do-iguape-e-margens-do-rio-paraguacu/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Interloquções Sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, 2012, pp. 130-140.

## ANEXOS

### ANEXO A – LEGISLAÇÕES

#### [\(LINK PARA ACESSO\)](#)

- Constituição Federal de 1988
- Artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias;
- Artigo 215
- Artigo 216
- Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010 - Institui o Estatuto da Igualdade Racial
- Lei Nº 10.678, de 23 de maio de 2003 - Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências
- Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 - Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira
- Lei Nº 7.668, de 22 de agosto de 1988 - Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências
- Decreto Nº 6.261, de 20 de novembro de 2007 – Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências.
- Decreto Nº 5051 de 19 de abril de 2004 – Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.
- 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.
- Decreto Nº 4.886, de 20 de novembro de 2003 – Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências.
- Projeto de Decreto Legislativo - PDL Nº 276/2020- Susta a Portaria Nº 545, de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação, que revoga a Portaria Normativa MEC Nº 13, de 11 de maio de 2016.
- Projeto de Decreto Legislativo Nº 290 – 2020 (PDL, Sustação Portaria MEC 545 2020 – fim das cotas em pós-graduação).
- INCRA Instrução Normativa Nº 57, de 20 de outubro de 2009 – Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação,

desintrusão, 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 20/11/2003.

- FCP Portaria Nº 57, de 31 de março de 2022 – Institui o Cadastro Geral de Remanescente dos Quilombos e estabelece os procedimentos para expedição da Certidão de autodefinição na Fundação Cultural Palmares – FCP.
- Portaria Interministerial MP/MF/MCT Nº 127, de 29 de maio de 2008 – Estabelece normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse. Condições para áreas quilombolas.
- FCP 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.
- Portaria Nº 1.223, de 2 de julho de 2020 – Cria a Equipe Nacional de Licenciamento Ambiental Quilombola, para elaborar e desenvolver as atividades de licenciamento ambiental na Coordenação-Geral de Regularização de Territórios Quilombolas - DFQ, apoiando em seu gerenciamento.
- Portaria Conjunta Nº 876, de 30 de abril de 2019 – Cria o Grupo de Trabalho – GT com o escopo de apresentar propostas de transferência das ações de licenciamento ambiental de empreendimentos, obras e atividades que afetam ou possam afetar comunidades quilombolas e seus territórios, da Fundação Cultural Palmares – FCP para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.
- Portaria conjunta ICMBio/INCRA/FCP Nº 1, de 0 de junho de 2018 – Cria Grupo de Trabalho Interinstitucional-GTI para aprimorar o intercâmbio de informações e elaborar fluxo de procedimentos no que tange as interfaces territoriais e a solução dos casos de sobreposição de interesses.
- Parecer Educação Quilombola
- Parecer 4887 de 2003 – Regulamenta o procedimento de identificação quilombola Parecer CNE/CEB Nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.
- Parecer CNE/CEB Nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

- Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

#### ANEXO G – UFBA

##### [\(LINK PARA ACESSO\)](#)

- Edital 06-2018. Seleção de Orientadores(as) de TCC – Curso de Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais – Faculdade de Direito UFBA.
- Edital 03/2021 Seleção 2021.1 – Literatura e Cultura. Mestrado Acadêmico e Doutorado.
- Edital 01/2018. Programa de Pós-Graduação em Antropologia – Processo Seletivo. Aluno Regular. Ingresso 2019. Cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado.
- Edital 01/2019. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Para Aldeados, Quilombolas, Pessoas Trans e Refugiados. Relação dos Aldeados e quilombolas selecionados com identificação da aldeia/comunidade.
- Foto SEAD - Certificação do Curso de Especialização “Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais”.
- Resolução CONSUNI Nº 01/2017 – Institui normas para procedimentos, editais e reservas de vagas para processos seletivos da Pós-graduação Stricto Sensu da UFBA.

#### ANEXO H – UFG

##### [\(LINK PARA ACESSO\)](#)

- Edital de Seleção Discente Pós-Graduação em Direito (Errata 02) – n. 01-2017-PPGDP-FD-UFG.
- Edital de Seleção Discente nº. 01/2018.
- Edital Seleção Discente 2018 nº. 02/2017
- Edital Seleção Discente 2019 – Complementar, Turma 2020.
- Edital 01.2022 – Complementar, Turma 6.
- Edital 03-2019 – Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Edital PPGDPP – Seleção discente n. 02/2020, Turma 2021.
- Resolucao CEPEC 2019\_1630 – Regula os cursos de pós-graduação *lato sensu*.

- Resolução CONSUNI Nº 07/2015 – Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Goiás.
- Resolução CONSUNI Nº 15/2014 – Dispõe sobre a criação da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF) da UFG.
- Resolução CONSUNI Nº 07/2015 – Estabelece a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na pós-graduação *stricto sensu* na UFG
- Resolucao\_CONSUNI 2008\_0029 – cria o Programa UFGInclui.
- Reportagem “A vida após o UFGInclui”. Rádio Universitária e Secom – 02/10/18.
- Reportagem Jornal UFGInclui – “Mulheres que fazem a diferença” – 21/03/19
- Reportagem Jornal UFG – “UFG forma primeira mulher quilombola mestra em Direito no Brasil”. SECOM/UFG – 25/02/19.
- Reportagem Marta Quintiliano – “Inserção no mercado de trabalho e preconceito são apontados como desafios pelos egressos do programa” – Rádio Universitária/Secom/UFG – 01/10/18.
- Termo de Autodeclaração para PPI's.

#### ANEXO I – UFRB

##### [\(LINK PARA ACESSO\)](#)

- Edital 2017.1 PPGCS – revisado – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento.
- Edital Nº 04/2017 PPGCS\_2018.1\_RETIFICADO – Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento.
- Edital Nº 03/2018 – PPGCS – 2019.1 – Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento.
- Edital Seleção 03/2019 – Pós-Graduação em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas.
- Edital Seleção 01/2019 – Lato Sensu em Educação Cultura e Diversidade.
- Edital Seleção Nº 01/2019 – Especializacao-Psicologia-2019 (1) – Quilombolas, Trans, Indígenas.
- Edital Nº 001/2022 – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo.
- Edital Seleção 01/2021 – Primeiro semestre de 2022.
- Edital Nº 001/2022 – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo.
- Declaração de Pertencimento Étnico-racial para Quilombolas.

- Resolução CONAC Nº 011/2008 – Regulamento Geral para os cursos de pós-graduação *latu sensu*.
- Resolução CONSUNI Nº 003/2018 – Dispõe sobre o Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas (COPARC) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e revoga a Resolução CONSUNI Nº 004/2017.
- Resolução CONAC Nº 033/2018 – Dispõe sobre os Sistema de Cotas Raciais na Pós-Graduação.
- Resolução CONAC Nº 014/2021 – Regulamentação dos cursos de pós-graduação *latu sensu*.
- Resolução CONAC Nº 032 de 09 de setembro de 2021 – Dispõe sobre o Programa de Permanência Qualificada (PPQ).
- I Fórum de Visibilidade Quilombola – 05/07/2019.

#### ANEXO J – UnB

##### [\(LINK PARA ACESSO\)](#)

- Ata da Defesa de Mestrado – Valeria Porto. Mespt UnB.
- Ata do Processo de Seleção final MESPT 2021.
- Decanato de pós-graduação (2020) – Proposta de Implementação da Política de Ação Afirmativa na Pós-Graduação.
- Edital\_MESPT n.º 1/2021.
- Edital\_MESPT n.º 2/2021.
- Edital MESPT 2019 – Retificado.
- Edital MESPT 2018.
- Edital MESPT 2017.
- Edital MESPT 2016.
- MESPT – Egressos Turmas 2011-2019.
- MESPT - Projeto Político Pedagógico 2015.
- MESPT - Projeto Político Pedagógico 2019.
- Edital Nº 05/2021 – Programa de Pós-Graduação em Linguística Seleção de Candidatos(as) Quilombolas Mestrado e Doutorado acadêmico 2021.2.
- Edital DPG 0006/2021 – Decanato de pós-graduação para provimento de cotas de auxílio financeiro a estudantes de pós-graduação.
- Edital Nº 03/2019 – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE Mestrado Acadêmico.

- Figura Lançamento de Edital MESPT 2020.
- Foto alunos do MESPT com a Reitora Márcia Abrahão – 2019.
- Resolução da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CPPG) N° 01/2020 – Dispõe sobre a política de Ações Afirmativas para estudantes negros(as), indígenas e quilombolas nos cursos de pós-graduação da UnB.
- Resolução do(a) Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação N° CPP 0011/2020/2020 – Dispõe sobre a adoção de critérios para concessão de bolsas de Mestrado e Doutorado por parte dos Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília.
- Resultado Final MESPT – Processo de Seleção para Quilombolas 2022.1. – Pesos atribuídos a cada uma das etapas.
- Termo Autenticidade de documentação – MESPT 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta entrevista faz parte da pesquisa de doutorado intitulada preliminarmente “*Quilombolas na Pós-graduação Brasileira – deslocamentos, protagonismos, percursos formativos coletivos, políticos e intelectuais*”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, cujo objetivo é avaliar o impacto do acesso de quilombolas, em função das cotas, na pós-graduação de quatro universidades públicas brasileiras; analisando suas transformações pessoais, na/da sua comunidade e institucionais ( da academia).

Informamos que sua participação é voluntária e consiste em responder questões a respeito de o seu cotidiano como quilombola e pós-graduando e/ou pós-graduado na Universidade\_\_\_\_\_ . Caso deseje, a qualquer tempo é possível deixar de participar desta entrevista, caso venha a sentir desconforto ou contrariedade com o conteúdo da mesma. Sinta-se livre para interromper o entrevistador a qualquer tempo. Tais recusas não envolvem nenhum tipo de ônus.

A entrevista ocorrerá através dos ambientes virtuais - whatsapp, plataforma Zoom e/ou Google Meet, com o tempo estimado de 1 hora e meia, o qual será gravado, transcrito e disponibilizado para você por email. Também lhe será enviado, por meio virtual, um questionário online com perguntas que complementam quali-quantitativamente os dados da entrevista. Caso deseje, poderá ter acesso ao seu conteúdo e tendo o conhecimento do mesmo, poderá solicitar correção, acréscimo ou supressão das informações.

Não há riscos conhecidos associados à sua participação nesta pesquisa além daqueles do cotidiano de sua vida como discente. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

### CONFIDENCIALIDADE

Caso não concorde em ter o seu nome citado nos relatórios de pesquisa, a confidencialidade dos seus arquivos relacionados a essa pesquisa será rigorosamente mantida por intermédio da atribuição de pseudônimo a todas as entrevistas e comentários escritos, de forma que os dados não possam ser relacionados à sua identidade em nenhuma



hipótese. Os dados serão mantidos por tempo indeterminado em arquivos protegidos com senha de acesso, como também a lista contendo os nomes e/ou pseudônimos, que permitam identificar o entrevistado será mantida em arquivos protegidos com senha.

A coordenação da pesquisa manterá o conteúdo da entrevista o mais confidencial possível, mas há a possibilidade de reconhecimento de sua identidade em virtude da natureza de suas respostas, caso forneça informações que permitam sua individualização (por exemplo, nomes de pessoas, comunidade e outras informações de cunho pessoal).

Caso deseje preservar sua confidencialidade, queira atentar-se para esse tipo de informação em suas respostas.

As informações obtidas com a sua participação serão utilizadas para fins estritamente acadêmicos relacionados à elaboração e divulgação de relatórios de pesquisa, bem como produtos relacionados, como artigos, livros e e-books.

Se houver qualquer aspecto desta pesquisa ou de sua participação que esteja obscuro ou que não tenha compreendido, se tiver qualquer dúvida ou quiser relatar algum problema relacionado à pesquisa, por favor, entre em contato com a pesquisadora Andréia Rosalina Silva, email: andreiarosalina12@gmail.com, telefone: (16) 982161943; ou com sua orientadora Profa. Dra Tatiane Cosentino Rodrigues, email:tatiane.rodrigues@ufscar.br, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR, Rodovia Washington Luiz, km 235, CEP 13565-905, Caixa Postal 676 – São Carlos, São Paulo, e-mail: secppge@ufscar.br

## **CONSENTIMENTO EM PARTICULAR**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Eu, \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar da pesquisa supramencionada.

Sim, dou ao pesquisador a permissão de usar meu nome, ao citar o material proveniente de minha entrevista.

Não, prefiro que meu nome não seja mencionado e que o pesquisador utilize um pseudônimo.

---

Assinatura do Participante

---

Data

---

Assinatura do Pesquisador

---



Data

## APÊNDICE B – COMITÊ DE ÉTICA – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Quilombolas na Pós-graduação Brasileira: deslocamentos, protagonismos, percursos formativos coletivos, políticos e intelectuais.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática: Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: Andréia Rosalina Silva			
6. CPF: 156.715.088-86		7. Endereço (Rua, n.º): RODOLFO LUPORINI 680 PARQUE INDUSTRIAL SAO CARLOS SAO PAULO 13564520	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 16982161943	10. Outro Telefone:
		11. Email: andreiarosalina12@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 18 / 05 / 2021		 <hr/>	
Assinatura			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar		13. CNPJ: 45.358.058/0001-40	14. Unidade/Órgão: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas
15. Telefone: (16) 3351-8351		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: Ana Cristina Juvenal da Cruz CPF: 310.818.668-02		 <hr/>	
Cargo/Função: Diretora do CECH			
Data: 18 / 05 / 2021		<hr/>	
Assinatura			

APÊNDICE C – PESQUISA PERFIL DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO - GESTORES E  
PROFESSORES

## QUESTIONÁRIO PERFIL UNIVERSIDADES

*\*Obrigatório*

1 Qual o seu nome? \*

---

---

---

---

---

2 Em qual universidade você trabalha? \*

---

---

---

---

---

3 Qual a função que você desempenha nesta universidade atualmente? \*

*Marque todas que se aplicam.*

Docente

Gestor

Funcionário administrativo Outro:

\_\_\_\_\_

- 4 Você ocupa ou já ocupou cargo de gestão ligado ao acesso e a permanência de quilombolas nesta universidade? Em caso afirmativo por favor nos relate como foi. \*

---

---

---

---

---

- 5 Sabemos que nem todos os estados brasileiros possuem programas de pós-graduação voltadas para quilombolas. Na sua opinião, quais os aspectos que você considera que foram importantes para a adoção de ação afirmativa/cotas na pós-graduação para quilombolas nesta universidade? \*

---

---

---

---

---

- 6 Conte-nos como foi o contexto de discussão, proposição, tramitação e implementação da política pública de ação afirmativa/cotas para quilombolas dentro desta universidade, por favor. \*

---

---

---

---

---

7 Indique os principais elementos que você considera que foram centrais para esse processo:

---

---

---

---

---

8 O que você considera importante para a inserção/inclusão dos saberes que trazem os quilombolas dentro do conhecimento científico desta universidade?

---

---

---

---

---

9 Existe nesta universidade alguma pró-reitoria que atenda aos alunos pós-graduandos quilombolas? Como ela se estrutura ?

---

---

---

---

---

10 Você acredita que quando um quilombola é membro de um movimento socialista o torna "mais representativo" entre os colegas e dentro da universidade? Porque ?

---

---

---

---

---

- 11 Existe nesta universidade um instrumento de acompanhamento para os pós-graduandos quilombolas ? Como ele funciona?

---

---

---

---

---

- 12 Na sua opinião quais aspectos atingem direto o acesso e a permanência de quilombolas nesta universidade?

---

---

---

---

---

- 13 Há algum apoio, por parte da equipe do programa de pós-graduação aos ex-alunos quilombolas depois de formados? Como isto acontece?

---

---

---

---

---

- 14 Esta universidade possui um sistema de avaliação interna relativo a entrada e permanência dos quilombolas na pós-graduação?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Não sei dizer

- 15 Como você tem avaliado o retorno dos quilombolas que se formaram juntoas suas comunidades de origem?

*Marcar apenas uma oval.*

- Bom Excelente
- Satisfatório Não
- sei dizer Pode
- melhorar
- 

- 16 Caso a resposta anterior tenha sido positiva. Relate o seu ponto de vista sobre a questão.

---

---

---

---

---

- 17 Este Programa/Pró-reitoria possui dados que indique alguma representatividade maior de mulheres ou homens quilombolas na pós-graduação desta universidade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não



18 Caso a resposta anterior tenha sido positiva, comente qual é esse dado, por favor.

---

---

---

---

---

19 Existem dados do número de desistência/evasão no(s) curso(s) onde estão inseridos os pós-graduandos quilombolas?

---

---

---

---

---

20 De um modo geral, de que forma você avalia o sistema de cotas para quilombolas até o presente momento nesta universidade ?

---

---

---

---

---

21 De acordo com a resposta acima, aponte os aspectos positivos e negativos para você desse sistema:

---

---

---

---

---

22 Na sua opinião quais são, neste momento, as perspectivas e os maiores desafios para esta política de ação afirmativa?

---

---

---

---

---

23 Como gestor/a ou professor, na sua opinião que tipo de competências se espera do pós-graduando quilombola?

---

---

---

---

---

24 Para você, o que diferencia este programa de Pós-graduação dos outros que você conhece?

---

---

---

---

---

25 Você gostaria de acrescentar ou complementar com alguma informação que considere relevante para relatar a sua experiência com estudantes quilombolas na Pós-graduação?

---

---

---

---

---

## APÊNDICE D – PESQUISA PERFIL DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO DOS PÓS-GRADUANDOS QUILOMBOLAS

### 1. Perfil demográfico e socioeconômico

Endereço de e-mail \*

---

1- Nome completo. \*

---

---

---

---

2- Idade. \*

---

3- Estado civil. \*

Solteiro(a)

Casado(a)

Viúvo(a)

Outro: \_\_\_\_\_

4- Sexo/Gênero. \*

Feminino heterossexual

Feminino homossexual

Feminino transsexual

Masculino heterossexual

Masculino homossexual

Masculino transsexual

Outro: \_\_\_\_\_

5- Religião. \*

---

---

6- Cor/Raça (categorias do IBGE). \*

*Marque todas que se aplicam.*

Negro (preto e pardo)

Branco

Amarelo

Indígena

Outro:  \_\_\_\_\_

7- Cidade e Estado em que nasceu. \*

---

---

---

---

---

8- Cidade em que você mora. \*

---

---

---

---

---

9- Estado em que você mora. \*

---

---

---

---

---

10- Região onde mora se enquadra como. \*

*Marque todas que se aplicam.*

Zona urbana

Zona rural

## 2. Perfil étnico-racial e familiar

11- Como você se auto-define? \*

*Marque todas que se aplicam.*

Quilombola

Comunidade Tradicional

Indígena

Outro:  \_\_\_\_\_

12- A que comunidade você pertence? \*

---

---

---

---

---

13- A que município esta comunidade pertence? \*

---

---

---

---

---

14- Esta comunidade está localizada em: \*

Zona rural

Zona urbana

15- A que estado esta comunidade pertence? \*

- Acre(AC)
- Alagoas (AL)
- Amapá (AP)
- Amazonas (AM)
- Bahia (BA)
- Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)
- Espírito Santo (ES)
- Goiás (GO)
- Maranhão (MA)
- Mato Grosso (MT)
- Mato Grosso do Sul (MS)
- Minas Gerais (MG)
- Pará (PA)
- Paraíba (PB)
- Paraná (PR)
- Pernambuco (PE)
- Piauí (PI)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Rio Grande do Norte (RN)
- Rio Grande do Sul (RS)
- Rondônia (RO)
- Roraima (RR)
- Santa Catarina (SC)
- São Paulo (SP)
- Sergipe (SE)
- Tocantins (TO)

16- Quais as características que você possui que te levam a se identificar como um quilombola? \*

---

---

---

---

17- Qual é o nível de escolaridade do seu pai? \*

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Ensino Superior com mestrado
- Ensino Superior com doutorado
- Outro: \_\_\_\_\_

18- Qual é o nível de escolaridade do seu mãe? \*

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Ensino Superior com mestrado
- Ensino Superior com doutorado
- Outro: \_\_\_\_\_

19- Qual é o nível de escolaridade do seu cônjuge? Se for o caso. \*

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Ensino Superior com mestrado
- Ensino Superior com doutorado
- Não possui cônjuge
- Outro: \_\_\_\_\_

20- Quantos da sua família possuem curso superior? \*

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21- Caso a resposta anterior seja afirmativa, em qual curso se formou/formaram?

---

---

---

---

---

### 3. Trajetória Escolar e de formação

22- Com que idade você iniciou seus estudos? \*

---

23- Onde e quando cursou o primeiro grau? \*

---

---

---

---

---

24- Como foi o seu primeiro grau? \*

---

---

---

---

---



25- Você estudou no seu primeiro grau em escola: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Escola pública quilombola zona urbana
- Escola pública zona urbana
- Escola privada zona urbana
- Escola pública quilombola zona rural
- Escola pública zona rural
- Outro: \_\_\_\_\_

26- Onde vc fez o segundo grau? \*

---

---

---

---

---

27- Como foi o segundo grau? \*

---

---

---

---

---

28- Durante o segundo grau vc estudou em: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Escola pública quilombola zona urbana
- Escola pública zona urbana
- Escola privada zona urbana
- Escola pública quilombola zona rural
- Escola pública zona rural
- Outro: \_\_\_\_\_

35- Seu ingresso na Pós-graduação se deu via: \*

Processo seletivo comum

Política afirmativa - cota

Outro: \_\_\_\_\_

36- Você participou de grupos de pesquisa durante a graduação? \*

Sim

Não

37- Você fez iniciação científica durante a graduação? \*

Sim

Não

38- Qual foi o tema do seu trabalho de conclusão de curso? \*

---

---

---

39- Você Faz ou fez alguma especialização? \*

*Marque todas que se aplicam.*

Sim

Não

40- Caso esteja fazendo ou fez alguma especialização, qual curso e onde?

---

---

29- Em qual tipo de instituição vc fez a graduação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Pública

Privada

30- Em que curso você concluiu a graduação? \*

---

---

---

---

---

31- Ano de ingresso \*

---

32- Ano de término \*

---

33- Você fez algum curso preparatório para ingresso na universidade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

34- Seu ingresso na graduação se deu via: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Processo seletivo comum

Política afirmativa - cota

Outro: \_\_\_\_\_

41- Qual o curso que você faz/fez na Pós-graduação? \*

---

---

---

41- Quais os maiores desafios que você encontrou na pós-graduação? \*

---

---

---

---

---

42- Qual o seu tema de pesquisa? \*

---

---

---

---

---

#### Motivações e expectativas

43- Porque escolheu seu o curso na graduação? \*

---

---

---

44- O que te levou a fazer o ensino superior? \*

---

---

---

---

45- Por que você decidiu ingressar na pós-graduação? (caso faça/fez pós)

---

---

---

---

---

46- Qual a sua principal motivação e expectativa? (caso faça/fez pós) \*

---

---

---

---

---

47- Há algo que você considere relevante ou que queira destacar na sua experiência universitária em relação a estrutura da universidade e os seus professores? \*

---

---

---

---

---

48- Você participou ou participa de algum movimento social? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

49- Caso tenha participado ou participe de algum movimento social, conte um pouco sobre a sua atuação neste movimento?

---

---

---

50- Na sua opinião a participação num movimento social o auxilia a permanecer na Universidade? Como ?

---

---

---

---

---

51- Como você definiria a sua experiência na pós-graduação como um estudante quilombola?

---

---

---

---

---

52- Qual é/foi o impacto da sua inserção no seu curso para construção teórica na sala de aula?

---

---

---

---

---

53- Você acredita que sua participação na pós-graduação provoca ou tem provocado impactos em sua comunidade?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

54- Quais são impactos da sua presença na Pós-graduação para você e sua comunidade?

---

---

---

---

55- Você acredita que a Universidade está preparada para o ingresso de estudantes quilombolas? \*

Sim

Não

56- Responda o porque da sua resposta anterior.

---

---

---

57- Como você avalia a atuação junto aos quilombolas do programa de pós-graduação em que está /esteve inserido (a)? (caso esteja /esteve inserido)

---

---

---

58- Quais fatores você citaria como os mais relevantes para explicar a questão acima? \*

---

---

---

---

---

59- De que forma o seu ingresso na universidade pode ou não ter impactado/ modificou a instituição que vc frequenta/frequentou?

---

---

---

---

---

60- O que vc julga importante para a permanência de quilombolas dentro da Universidade? \*

Alojamento

Infraestrutura

Refeitório

Bolsa

Políticas públicas

Outro: \_\_\_\_\_