



Andréia Rosalina Silva

Quilombolas na pós-graduação construindo Êbgés de resistência no ensino superior brasileiro



Editora
UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Miguel Sanches Neto

VICE-REITOR

Ivo Mottin Demiate

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Beatriz Gomes Nadal

EDITORA UEPG

Jeverson Machado do Nascimento

CONSELHO EDITORIAL

Jeverson Machado do Nascimento

Beatriz Gomes Nadal

Carolina Paioli Tavares

Luiz Gustavo Lacerda

Jane Kelly de Oliveira

Jocimar Donizeti do Prado

Giovanna Paola Primor Ribas

Antonio Liccardo

Lislei Terezinha Preuss



Quilombolas na pós-graduação - construindo Ébges de resistência no ensino superior brasileiro



Copyright © by Andréia Rosalina Silva & EDITORA UEPG

EDITORA UEPG - EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jeverson Machado do Nascimento

REVISÃO

Emilson Richard Werner

PROJETO DA CAPA

Beatriz Vieira de Oliveira

PROJETO GRÁFICO: Andressa Marcondes

CAPA: Murilo Martins

DIAGRAMAÇÃO: Rafaela Koloda

S586 Quilombolas na pós-graduação: construindo Ébges de resistência no ensino superior brasileiro [recurso eletrônico] / Andréia Rosalina Silva. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2026 328p.; PDF; [Reexistências].

ISBN: 978-65-86234-93-0

1. Educação quilombola. 2. Racismo na educação. 3. Inclusão social. 4. Combate ao racismo. I. Silva, Andréia Rosalina. II. Título.

CDD:320.56

Elaborado por Rodrigo Pallú Martins - CRB 9/2034/O

O Depósito legal na Biblioteca Nacional

EDITORA UEPG

Praça Marechal Floriano Peixoto, n. 129 - 84010-680

Ponta Grossa – Paraná - (42) 3220-3306

vendas.editora@uepg.br - www.editora.uepg.br

2025

Sumário

PREFÁCIO	12

CAPÍTULO I - AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA HISTÓRIA DO BRASIL	16

Ébge	22

CAPÍTULO II - INTERLOCUTORES(AS) E COMUNIDADES	27

Metodologia participativa e a cartografia social	42
As entrevistas	44
As comunidades de origem.....	46
Concepções históricas e etnográficas.....	59
O tema quilombo nas pesquisas acadêmicas	61
O quilombo como experiência coletiva e de pertencimento.....	65
Territorialidade e território.....	66
O ordenamento jurídico constitucional	70
O quilombo ressemantizado	76
O aquilombamento	79
Os quilombos na contemporaneidade	80

CAPÍTULO III - QUILOMBO E EDUCAÇÃO 84

Educação quilombola	87
Educação Quilombola e Ensino superior	89
As universidades	91
A expansão e a interiorização do ensino superior no brasil	96

CAPÍTULO IV - A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS 103

CAPÍTULO V - UNIVERSIDADES E SEUS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO..... 114

Universidade de Brasília (UnB)	115
Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável – PPG/PDS/ MESPT	116
Universidade Federal de Goiás (UFG)	118
O Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais (PPGPC)	123
O Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS)	124
O Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística	124
O Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas (PPGDP) ...	125
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)	126
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia)	128
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	130
O Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA)	133
O Programa e Pós-Graduação Em Direito – “Estado e Direito Dos Povos e Comunidades Tradicionais”	133
Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura	135
O processo de implementação das políticas de ação afirmativa nas universidades a partir das/os suas/eus gestoras/es	139
Aspectos considerados importantes para a adoção de cotas raciais na Pós-Graduação – prognósticos passados e diagnósticos presentes	144
Mudanças na lógica de funcionamento – o impacto da presença quilombola	152
O papel formativo a partir das associações sociais e vinculações políticas	

dos estudantes quilombolas	158
A questão do acesso e a permanência na universidade	163
A criação de programas e políticas específicas nas IES	166
Instrumentos de acompanhamento da política de ação afirmativa para quilombolas na Pós-Graduação	168
As perspectivas e os maiores desafios para a política de ação afirmativa nas universidades	169
A experiência quilombola na Pós-Graduação	174
A representatividade dentro da academia	177
Dificuldades e aspectos negativos na implementação da política	181
Novas configurações.....	181
O conhecimento que emancipa e empodera o outro	182

CAPÍTULO VI - DESLOCAMENTOS PESSOAIS/ COLETIVOS, POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E PLURIEPISTÊMICOS..... 187

A agência individual - autoidentificação	188
Trajetória escolar - a experiência da escolarização formal	193
A relação família e educação.....	203
Empoderamento e emancipação.....	206
O acesso ao ensino superior	208
Desafios à construção de uma educação comprometida com os princípios da equidade	213
A participação em grupos de pesquisa e em iniciação científica	219
Motivações para o ingresso na Pós-Graduação	221
Os(as) “ <i>first-gen</i> ” – pioneiros(as) da família	229
A permanência dentro das universidades.....	231
O obstáculo financeiro.....	232
O impacto cultural.....	238
Os efeitos do preconceito e do racismo	242
Afetações físicas e psíquicas.....	244
Por uma Pós-Graduação pluriepistêmica.....	246
Os caminhos teóricos percorridos ao longo da trajetória - da Graduação à Pós-Graduação	256
A importância da organização social para os(as) pós-graduandos(as) ...	266
Espaços de articulação política e social ocupados pelos(as) pós- graduandos(as) quilombolas.....	270

O protagonismo feminino nas comunidades e universidades	277

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	286

PÓS-FÁCIO	292

REFERÊNCIAS	297

AGRADECIMENTOS.....	325

Encontrei minhas origens

*Encontrei minhas origens
em velhos arquivos
..... livros
encontrei
em malditos objetos
troncos e grilhetas
encontrei minhas origens
no leste
no mar em imundos tumbeiros
encontrei
em doces palavras
..... cantos
em furiosos tambores
..... ritos
encontrei minhas origens
na cor de minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim
em minha gente escura
em meus heróis altivos
encontrei
encontrei-as enfim
me encontrei*

(Oliveira Silveira. Cadernos Negros, n.11, p.16)

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

À Confiança, respeito e generosidade pela minha pessoa e pesquisa por parte de todos/as os(as) interlocutores(as) quilombolas e gestores(as) universitários(as), que participaram desta obra.

A meu pai, **José Rosalino Silva** (in memoriam), luz que me nutre de longe e orienta meu caminhar. Gratidão por me permitir ser sua filha nesta encarnação! À minha mãe, **Rosa Alves Silva** (in memoriam), mulher forte, educadora nata, audaciosa e guerreira que deixou um legado de resistência e fé. A meus irmãos Ângela, Alexandre, Márcia e Adriana; sobrinhos Isa e José Renato Rosalino que representam a continuidade do nosso legado.

Cresci ouvindo de meus pais que a “educação” era um bem que jamais poderiam tirar de mim. E hoje eu sei que esse bem, significa saber de onde eu vim e se chama **Ancestralidade !!!**



PREFÁCIO

Há pouco menos de duas décadas, as universidades brasileiras se tornaram novos territórios conquistados por quilombolas. Os termos aqui adotados para referir a este processo não são aleatórios. Ingressar e permanecer nas universidades requereu e requer capacidade de auto-organização e disposição para a luta. A despeito das políticas de ações afirmativas estabelecidas pelo governo federal ou pelas próprias universidades para reparar injustiças históricas contra pessoas e comunidades negras no país, o racismo estrutural ameaça condicionar, quando não comprometer, a jornada acadêmica de estudantes quilombolas. Afinal, as universidades ainda são um ambiente de hegemonia branca, que reproduz estruturas opressivas e impõe grandes desafios a esses sujeitos. Dispositivos diversos, dos currículos às práticas burocráticas e pedagógicas dessas instituições, seguem reproduzindo estereótipos e desigualdades.

Mas, diante dos desafios, estudantes quilombolas se organizam em comunidades de resistência no interior das universidades, como é demonstrado neste importante estudo sobre a presença e ação quilombola em cursos de Pós-Graduação em quatro universidades federais brasileiras. Os esforços de pesquisa da autora se revestem de maior importância por focalizar o nível mais alto na formação acadêmica, espaço dedicado, por excelência, à produção de conhecimento científico. Sendo as universidades marcadas – senão fundadas historicamente – pelo racismo e colonialidade, os cursos de

Pós-Graduação são, nestas instituições, os espaços mais refratários à inclusão e ao reconhecimento de outras formas de conhecimento. Soma-se, então, às discriminações contra quilombolas, a negação de suas experiências e epistemologias próprias.

O estudo de cunho qualitativo é bastante abrangente, não apenas por percorrer quatro universidades e suas políticas e iniciativas de inclusão, mas por se basear no diálogo, em profundidade, com estudantes quilombolas de diferentes programas de Pós-Graduação. Fica, pois, evidente que pessoas quilombolas, ao ingressarem nas universidades, trazem consigo experiências prévias, comunitárias e de movimentos sociais, que as constituem enquanto sujeitos de conhecimento e ação política. As estratégias de resistência de estudantes quilombolas para a permanência e êxito nos cursos são informadas por essas experiências e resultam numa forma de aquilombamento no interior das universidades.

A presença quilombola nos Programas de Pós-Graduação também tem sido capaz de interpelar a ciência quanto à hegemonia que ela exerce sobre outros sistemas de conhecimento. Contra a atualização dos padrões coloniais de invisibilização e negação da pluralidade epistemológica, que acompanha a extraordinária diversidade sociocultural brasileira, estudantes quilombolas se propõem a desafiar narrativas e práticas dominantes no campo acadêmico. Além disso, criticam as estruturas de poder que perpetuam hierarquias e estereótipos, reivindicando atenção aos seus próprios sistemas de conhecimento.

A obra *Quilombolas na Pós-Graduação - construindo Ébges de resistência no Ensino Superior brasileiro*, revela ainda o protagonismo de mulheres nesse processo, pois constituem maioria na primeira geração de mestres e doutores quilombolas em formação ou egressos dos cursos de Pós-Graduação investigados pela autora. Um protagonismo que guarda continuidade com o papel desempenhado por mulheres quilombolas nos processos de organização e lutas comunitárias. Elas

agora ocupam criticamente as universidades, conscientes de que são espaços de privilégio e prestígio, historicamente reservados a pessoas brancas e do gênero masculino. Espaços que devem ser conquistados, mas também transformados.

A autora reconhece e enfatiza esse potencial da educação como caminho para a emancipação. Hoje, as universidades ainda reforçam hierarquias sociais, mas as suas margens e interstícios estão sob disputa, e crescem os exemplos de transformações pessoais e coletivas dinamizadas pela educação superior nas classes populares brasileiras. Estudantes quilombolas – ao lado de indígenas e sujeitos de outros contextos comunitários – têm também gerado a tensão positiva para mudanças institucionais e pesquisadoras, como Andréia Rosalina, amplificam suas vozes no debate público.

O livro refere-se a um capítulo importante da história da luta antirracista no Brasil contemporâneo, relativo ao acesso de quilombolas à educação superior e à produção conhecimento em bases plurais. É um estudo pioneiro sobre a presença e ação quilombola nos Programas de Pós-Graduação no país, devendo ser leitura fundamental para intelectuais e ativistas antirracistas.

Mônica Celeida Nogueira

Professora associada da Universidade de Brasília (UnB)



CAPÍTULO I - AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Estudos acadêmicos (Heringer, 2018; Campos et al., 2019; Artes; Unbehaum; Silvério, 2019; Freitas et al., 2019; 2021) testemunham o quanto o tema das ações afirmativas 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. 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.

No tocante à história da Educação no Brasil, para Ferreira e Castilho (2014, p. 16), a leitura foi se “concretizando como privilégio restrito às classes mais favorecidas, representando fator preponderante de poder e ascensão social para os membros dessas mesmas

classes”, enquanto a maioria continua excluída. 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.

As ações afirmativas originárias dos movimentos negros norte-americanos, quando trazidas para o Brasil, sofreram adaptações a partir da consideração de outros contextos em que são aplicadas as diferentes formas de discriminação racial às quais os(as) negros(as) são submetidos(as) no país (Bento, 2005).

Há uma extensa e consolidada literatura sobre o tema das ações afirmativas no Brasil (Balbachevsky, 2005), com todas as suas implicações conceituais e políticas, como veremos mais à frente na apresentação do referencial teórico deste livro. Tais ações são definidas por Joaquim Barbosa Gomes (2001) como:

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.[...] **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, grifos nossos).

Processo que se consolida na ação dos Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e Núcleos de Ensino, Pesquisa e

Extensão nas universidades brasileiras, estruturando propostas que visavam 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 destas 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 desde seus primórdios e no qual a constituição da identidade negra para a população 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.

O reconhecimento jurídico-institucional das comunidades, no caso quilombola, depende da Fundação Cultural Palmares, cuja certificação é o primeiro passo entre 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. Este reconhecimento cria também a obrigação de o Estado brasileiro formular políticas públicas de proteção aos quilombolas e promover o pleno exercício dos seus direitos culturais e sociais.

Nas últimas décadas, os remanescentes de quilombos vêm aprimorando os modos pelos quais se constituem como um grupo com peculiaridades históricas e regionais e seus posicionamentos de resistência e de luta que foram fortalecendo e legitimam seus discursos, fomentando e retroalimentando novas mobilizações sociais e políticas, como demonstraremos a seguir.

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 entre a intelectualidade brasileira apenas a partir da década 1970, mas sem abordar efetivamente a questão educacional de seus membros (Ratts, 1997). 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.

Em 2003, iniciativas mais específicas e pioneiras de ações afirmativas, com enfoque racial e socioeconômico, começaram a ganhar mais espaço nas universidades públicas brasileiras no que diz respeito à política de reserva de vagas para estudantes quilombolas. Em 2012, foi aprovada a lei de reserva vagas e cotas para pessoas pretas, pardas e indígenas (PPI's) nas instituições federais de ensino, porém, poucas 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 [que determina a instituições federais de educação superior destinar no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas] 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).

Mesmo com a Lei Federal nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), mas sem uma Política de Ação Afirmativa específica para os quilombolas, estes tinham que ingressar nas universidades públicas por esforço

próprio, ou por meio das reservas destinadas aos negros - pretos e pardos (Freitas et al., 2021). Ainda assim, com o passar dos anos, os resultados atingidos nas cátedras universitárias são bastante tímidos, embora já se perceba uma significativa representatividade quilombolas nesses espaços.

Tendo em vista esse contexto, este livro acompanha e verifica o impacto do acesso destes na Pós-Graduação, em função da política de ação afirmativa, analisando suas transformações pessoais, coletivas (na sua comunidade e em suas redes organizativas) e institucionais (dentro da academia), a partir de quatro representativas universidades públicas brasileiras, a saber: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Recôncavo Baiano e Universidade Federal da Bahia, com um expressivo índice de candidaturas quilombolas em seus cursos acadêmicos.

Assim, o desenvolvimento deste trabalho se deu através de levantamento e revisão bibliográfica, que reconstruiu os aspectos da formação e construção da universidade no Brasil, visando compreender como ocorreu o estabelecimento institucional do Ensino Superior, da Pós-Graduação e das políticas afirmativas nestas instancias.

Na sequência, realizamos uma investigação abordando as referências históricas da população negra e quilombola, 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.

Desse modo, no decorrer do texto, discutiremos mais sobre 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 de sua participação na construção de uma nova realidade social,

política, jurídica e administrativa na sociedade, nas comunidades e no interior das universidades.

Ressaltamos que tal protagonismo contrapõe-se à lógica cartesiana, que sempre os(as) considerou apenas como “objetos da pesquisa”, agora tornando-os(as) partícipes da pesquisa. E, assim, optamos por denominá-los(as) interlocutores(as) por compreender que compartilham um diálogo comigo e minhas questões de análise, interagindo diretamente com seus corpos, olhares e sentimentos através da ancestralidade que comungamos.

ÉBGE

Este livro é fruto de um rico processo de construção identitária e intelectual da mulher negra, ativista e pesquisadora que me tornei. Processo que começa bem antes de sua escrita, com a minha ancestralidade. **Sou flor que nasce das impossibilidades!!!**

Rosalina de sobrenome, venho de uma linhagem de negros escravizados estabelecidos/aquilombados em Belo Vale, município de Minas Gerais, fundado em 1681 por bandeirantes em busca de ouro nas Roças de Matias Cardoso. Foi lá que os caminhos de meus bisavós paternos - o agricultor Joaquim Ferreira, da Comunidade Quilombola da Boa Morte, e de Celina de Jesus, da Comunidade Chacrinha dos Pretos, pais de minha avó Dorvalina Ferreira, formaram família.

Também tenho minha origem no município de Barão de Cocais – MG, terra de meu avó paterno, Matozinhos José da Silva, filho de Maria Jacinta de Jesus, benzedeira e rainha do Congado de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, e de José Abraão Gomes funcionário do Horto Florestal, que vieram do interior para construir a capital de Minas Gerais, jovem aguerrido, ativo e trabalhador da Central Ferroviária do Brasil. Minha ancestralidade também vem dos Vales

de São Paulo, onde meus avós maternos Eugênio Alves, baiano de Cachoeira na Bahia e Sebastiana Rocha, do sul de Minas Gerais, foram colher café e ali constituíram família.

Dessa forma, cresci referenciando a memória diaspórica de meus ancestrais, seus saberes e valores, tendo o território, a oralidade e a dignidade dos meus mais velhos como referência.

O título deste trabalho faz alusão a estas referências pessoais. Nesse sentido, adoto o termo *Èbgé*, que, em iorubá, significa comunidade/coletividade. Segundo Jagun (2015), em seu posfácio, a cultura iorubá é marcada pela tradição oral e a liturgia dos cultos (*ìsin*) 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 (2015, p. 1).

Minha inquietude pessoal em relação à educação e à construção do conhecimento me levaram a ingressar no Projeto Ações Afirmativas na UFMG, Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão na UFMG, composto inicialmente por uma equipe interunidades e multidisciplinar de professores, cujo trabalho se estruturou em duas linhas distintas de ação: i) com atividades para apoiar os estudantes beneficiários do projeto, tanto do ponto de vista acadêmico e material, quanto psicológico, e ii) 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 destinados a candidatos para a seleção em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

O programa também desenvolve várias ações de ensino, pesquisa e atividades de extensão voltadas à Educação Escolar Quilombola, a partir do Grupo de Estudos Educação e Quilombos e dos cursos de Formação Transversal, oferecidos para alunos de graduação, professores e gestores da UFMG, incentivando a formação, o espírito

crítico e uma visão mais aprofundada em relação às grandes questões raciais e sociais do Brasil e do mundo.

Assim, como membro do programa, entre os anos de 2010 a 2016, tornei-me uma das docentes do curso 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, desenvolvido em função da implementação de políticas públicas para a diversidade, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Outro fator importante para a escrita deste trabalho relaciona-se à minha participação, durante os anos de 2016 e 2017, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFG), 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.

Este 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. Ao atuar 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.

Destaco ainda, em minha trajetória dentro da UFG, minha interlocução com vários(as) universitários(as) quilombolas em 2017,

em 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 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*, primeiro documento do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) e que faz parte do processo administrativo que visa à identificação dos territórios e comunidades quilombolas, a publicação da *Coleção Terra de Quilombos* e o cadastro na Fundação Palmares, com objetivo de reunir informações e dados gerais sobre as comunidades quilombolas brasileiras.

Este encontro 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, entre elas à Educação.

Outro ponto a ser considerado foi minha interlocução junto a alguns organizadores do I Encontro de Estudantes Quilombolas (ENEQ), realizado no território Quilombola Kalunga no estado de Goiás, intitulado “Estudantes Quilombolas na trincheira de luta: Permanência e (R)existência”. Infelizmente, à época, não nos foi possível participar da realização deste encontro por limitações financeiras, apesar do empenho da organização do evento para nos financiar a passagem e garantir a hospedagem local.

Portanto, é com base nessas vivências e experiências pessoais acima descritas que pude dirigir minha atenção sobre as condições

e/ou possibilidades de acesso a conhecimentos, aprofundamento teórico e formação pedagógica dos professores(as) das instituições de ensino que atendem ou que estivessem atuando em escolas quilombolas e do campo. Além disso, nossa ação enquanto universidade vem fortalecendo não apenas o espaço da Educação Básica nas comunidades, gera também possibilidades de emancipação de seus estudantes a partir da Educação. Assim, foi no cotidiano do trabalho com as comunidades quilombolas, onde estive, que compreendi, de certo modo, como a “ascensão” educacional de seus indivíduos, 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. Desse modo, pautada nas referências com as quais estive trabalhando extensivamente nas comunidades quilombolas no Brasil e na ausência de informação sobre sua participação ativa na construção do conhecimento científico e à efetividade de políticas públicas de ação correção das desigualdades históricas, floresceu este livro.



CAPÍTULO II - INTERLOCUTORES(AS) E COMUNIDADES

Os(as) interlocutores(as)

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 apud De Deus, 2019).

Introduzo, assim, o que para mim é a “essência desta obra”: as (os) interlocutoras (es), ou seja, as (os) pós-graduandas (os) quilombolas de quatro universidades públicas federais brasileiras (UnB, UFBA, UFG e UFRB), fundamentando-me a partir do lugar de onde escrevo .

Início, metodologicamente, esta seção, como afirmei anteriormente, desconstruindo a lógica cartesiana e eurocêntrica, que, por muito tempo, se valeu dos objetos de análise ou ainda dos sujeitos historicamente emudecidos (Spivak, 2010) e com isso, pretendo trazer

a púlpito aqueles que trazem sentido a este estudo. E por que não dizer, estrategicamente acionar, desde já, o seu *lugar de fala* (Ribeiro, 2017) e de interlocução, como indicativo de autoridade sobre sua presença/permanência na Pós-Graduação, em função da adoção da política de ação afirmativa. 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.

A história revela como o racismo e o preconceito isolaram as comunidades quilombolas, silenciando os anseios de uma parcela considerável de pessoas que historicamente foram invisibilizadas, mas felizmente não conseguiram reduzi-las a um corpo inexpressivo. Hoje esses sujeitos históricos vem coletivamente em suas comunidades e espaços de ação política (associações, organizações não governamentais, etc), constituindo-se pela experiência de luta emancipatória e coletiva que os conduz a deslocamentos pessoais e profissionais na sociedade.

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, e universidades, não os(as) hierarquizando em seus títulos, mas já expondo a riqueza dessa diversidade.

AMAPÁ

Maria das Dores do Rosário Almeida

Mas sou mais conhecida como Durica. Sou do Quilombo do Carmo do Macacoari, em Macapá no Amapá. Sou Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB); fui bolsista da Secretária Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Fiz especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira pela Faculdade Atual, em Macapá. Graduei-me em Economia Doméstica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e atualmente sou

professora no Ensino Básico Técnico e Tecnológico da
Secretaria de Estado da Educação do Amapá (entrevista
de Maria das Dores R. Almeida, 23/09/2021).

BAHIA

Elionice Conceição Sacramento

Sou educadora ambiental, pesquisadora e colaboradora da
Escola das Águas, marisqueira quilombola, da Comunidade
Conceição de Salinas em Salinas da Margarida na Bahia;
Sou 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) (entrevista de Elionice Conceição Sacramento,
09/09/2019).

Ainá (pseudônimo)

Sou da Comunidade Quilombola da Graciosa, no
Recôncavo Baiano; especialista em Estado e Direito dos
Povos e Comunidades Tradicionais pelo Programa de
Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da
Bahia (UFBA). Atualmente curso a graduação em Direito
na UFBA; cursei o Ensino Médio no Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBA). (entrevista
de Ainá, 03/07/2020)

Darci Cainana Alves Bomfim

Sou da Comunidade Quilombola da Graciosa, no
Recôncavo Baiano; professora da Educação Básica na
escola da comunidade; especialista em Estado e Direito
dos Povos e Comunidades Tradicionais pelo Programa
de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da
Bahia (UFBA); tenho 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 disso, sou graduada em Pedagogia

pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2009) (entrevista de Darci C. A. Bonfim, 03/07/2020).

Gabriela dos Anjos de Jesus

Sou da Comunidade Quilombola de Santiago do Iguape no município de Cachoeira na Bahia; Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento da UFRB; graduada em Serviço Social – CAHL/UFRB; participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Grupo de Trabalho e Pesquisa de Serviço Social em Educação (GTSSSEDU). Também fui bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente sou doutoranda do Curso de Antropologia Social na UFBA. (entrevista de Gabriela dos Anjos de Jesus, 19/09/2019).

Girlandio Gomes Bonfim

Eu sou do Quilombo da Graciosa, no Recôncavo Baiano; especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA); fiz 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; fui também delegado estadual na II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial na Bahia. (entrevista de Girlandio G. Bonfim, 19/09/2019).

Hamilton Vitorino Gonzaga.

Eu sou do Quilombo de Araçá/Volta, no município de Bom Jesus da Lapa, na Bahia; 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 fiz Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (2008) (entrevista de Hamilton V. Gonzaga, 28/08/2019).

Isabelle Batista da Silva Cruz,

Eu sou da Comunidade de São Francisco do Iguape, no município de Cachoeira na Bahia; Especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA); graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e foi bolsista de Estágio Acadêmico no Laboratório de Geografia (LAGEO/UEFS) (entrevista de Isabelle B.S.Cruz, 23/08/2020).

Jeferson Santos do Socorro.

Eu nasci na Ilha de Maré, na Comunidade de Praia Grande, que é uma comunidade certificada pela Fundação Palmares; 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; Sou licenciado em Letras Língua Estrangeira – Inglês pela UFBA, cujo ingresso se deu igualmente a partir do sistema de cotas (entrevista de Jeferson Santos do Socorro, 02/04/2022).

Leomir Santana de Souza

Eu sou da Comunidade Quilombola de São Francisco de Paraguaçu, em Cachoeira, na Bahia; sou 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); tive a honra de ser bolsista do CNPq orientado do

professor Kabenguele Munanga (entrevista de Leomir S. de Souza, 15/11/2019).

Naiane de Jesus Pinto

Eu sou do Quilombo Dom João, em São Francisco do Conde na Bahia; Mestre 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 Universidade Federal da Bahia (UFBA); sou licenciada em Ciências Sociais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em São Francisco do Conde; e graduada em Gestão Ambiental pela Universidade Estácio de Sá. Recebi o Prêmio Lélia González, na modalidade “Melhor artigo de recém-graduado/a, com resultado de pesquisa antropológica desenvolvida na graduação, em universidades brasileiras” (entrevista de Naiane J. Pinto, 02/07/2020).

Valéria Porto dos Santos

Eu sou do Quilombo Pau D’arco e Parateca, nascida no município de Malhada, na Bahia; sou Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB); 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 (entrevista de Valéria Porto dos Santos, 07/02/2020).

Uilson Viana de Souza

Eu sou da Comunidade Quilombola de Volta Grande, em Barro Alto, na Bahia; Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos no Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (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 Social com Habilitação em Jornalismo e Multimeios pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Tecnólogo em Administração (UNOPAR); Técnico em Agropecuária (entrevista de Uilson Viana de Souza, 07/01/2021).

GOIÁS

Maria Madalena do Sacramento Rocha

Eu sou do Quilombo Extrema, no município de Iaciara, em Goiás; sou Mestre em Performances Culturais pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG); graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela UFG; especialista em Formação de Gestores Culturais do Centro-Oeste pela UnB – Pró-Letramento, PNAIC; atualmente curso a graduação em Letras na UnB; sou orientadora pedagógica e professora na Escola Municipal João Damasceno Rocha em Extrema - GO (entrevista de Maria Madalena S. Rocha, 01/06/2020).

Marta Quintiliano

Eu sou do Quilombo Vó Rita, em Trindade, Goiás; sou militante da causa quilombola e feminista; Doutoranda em Antropologia Social na Universidade Federal de Goiás (UFG); graduada em Relações Públicas; Mestre em Antropologia Social pela UnB; Recebi a Comenda Colemar Natal e Silva, em 2021, concedida pela Câmara Municipal de Goiânia a pessoas que se destacam em suas áreas de atuação (entrevista de Marta Quintiliano, 01/07/2019).

Valdir Fernandes da Cunha

Eu sou quilombola Kalunga, da Comunidade Vão de Almas, município de Cavalcante, em Goiás; sou Mestre em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB); professor da rede estadual na escola da comunidade; membro da Associação Quilombola Kalunga

(AQK) e também assessoro os jovens da comunidade para entrar nas universidades (entrevista de Valdir F. da Cunha, 02/10/2020).

Vercilene Francisco Dias

Eu sou da Comunidade Kalunga, em Cavalcante, Goiás; sou Doutoranda em Direito na Universidade de Brasília (UnB); fui a primeira mulher quilombola Mestre em Direito Agrário, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), no Brasil, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); me graduei em Direito pela UFG 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. Fui 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; coordeno a Assessoria jurídica da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas-CONAQ (entrevista de Vercilene Francisco Dias, 06/01/2019).

MARANHÃO

Gardênia Mota Ayres

A minha Comunidade chama-se Santo Antônio que fica no município de Penalva, no Maranhão; Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia (PPGA/UFBA); fui bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB); sou pesquisadora e colaboradora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA) e integrante do Grupo de Estudos Socioeconômico da Amazônia (GESEA), da Associação dos Pesquisadores da Amazônia (ASPA); também sou militante do Movimento Negro Quilombola nacional e presto assessoria à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). (entrevista Gardênia de Mota Ayres, 25/10/2019).

MINAS GERAIS

Sirlene Barbosa Corrêa Passold

Eu sou da Comunidade de Puris, no extremo norte do estado de Minas Gerais, no Vale do Jequitinhonha; sou Mestre em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB); graduada em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná; atuo como professora da Rede Municipal de Ensino; sou artesã e microempreendedora (entrevista de Sirlene B. C. Passold, 28/06/2020).

PARÁ

John Cleber Sarmento Santiago

Eu sou quilombola do Estado do Pará, do município de Moju e Território Quilombola de Jambuaçu, da Comunidade de São Manuel; 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 e diretor pedagógico na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Sérgio Tonetto, em Moju, no Pará (entrevista de John Cleber Santiago, 02/09/2021).

Raimundo Magno Cardoso Nascimento

Eu sou da Comunidade África em Moju, no Pará; Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB); fui bolsista da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (UnB/SEPPIR); líder comunitário e referência em projetos socioambientais quilombolas no Estado do Pará (entrevista de Raimundo Magno Nascimento, 03/02/2020).

PERNAMBUCO

Givânia Maria da Silva

Sou do Quilombo de Conceição da Crioulas, em Salgueiro, Pernambuco; Doutora em Sociologia na Universidade de Brasília (UnB); bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); fui 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; sou pesquisadora associada e coordenadora da área acadêmica “Quilombos, Territorialidades e Saberes Emancipatórios” da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); pertenço ao Núcleo de Acompanhamento de Políticas Públicas de Igualdade Racial da Fundação Perseu Abramo (entrevista de Givânia Maria da Silva. 23/07/2019).

TOCANTINS

Ana Cláudia Matos da Silva

Eu sou do Quilombo Mumbuca, localizado em Mateiros, no norte do Tocantins; atualmente estou no Doutorado em Antropologia na UnB; sou Mestre em Desenvolvimento Sustentável Junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB); ambientalista, poetiza e artesã do manejo do capim dourado; professora da Educação Básica (entrevista de Ana Claudia M.S.18/07/2019).

Elizeth da Costa Alves

Eu sou da Comunidade Kalunga do Mimoso, em Tocantins; 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); sou graduada em Letras pela UFT; fui bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP/Brasil); sou professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais

(Libras) no Instituto Federal do Tocantins, em Colinas (entrevista de Elizeth da Costa Alves, 19/05/20).

Rogério Ribeiro Coelho

Sou da Comunidade Kalunga de Goiás, mas moro na Comunidade Kalunga do Mimoso, no Tocantins; Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB); atualmente faço Mestrado Profissional em Educa no PPGE-UFT.; sou professor efetivo na Escola Agrícola David Aires França, em Arraias, no Tocantins; atuo 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. (entrevista de Rogério R. Coelho, 29/01/2020).

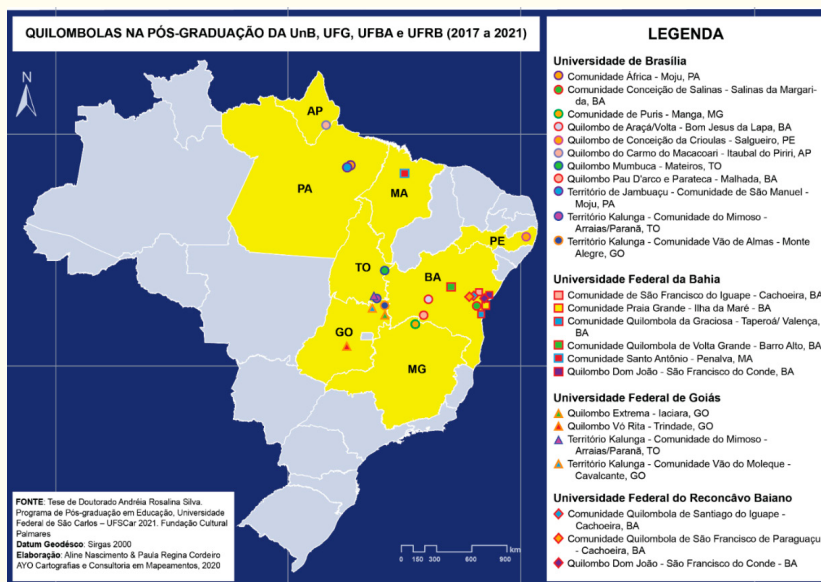
Lourivaldo dos Santos Souza

Eu sou do Quilombo Kalunga do Mimoso, no Tocantins; Mestre em Desenvolvimento Sustentável, em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB); graduado em Pedagogia e em Administração Educacional (Licenciatura) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); atualmente faço graduação em Biologia também na UFT (entrevista de Lourivaldo dos Santos Souza, 13/08/2019).

Para georreferenciar os municípios e regiões de origem dos(as) graduados(as) e pós-graduandos(as), desenvolvemos a cartografia a seguir, que revela suas identidades coletivas e sua presença nas universidades:

CARTOGRAFIA REPRESENTATIVA DO UNIVERSO DA PESQUISA

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



Fonte: elaborada pela autora.

Para garantir a pluralidade de experiências e vivências, fizemos interlocução com diferentes sujeitos, níveis de pós-graduação, gestores e programas de Pós-Graduação de quatro universidades públicas federais, quais sejam, na região Centro-Oeste: a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Goiás (UFG) e, 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.

Entre os 28 interlocutores(as) desta pesquisa, temos os seguintes dados: i) cor/raça: de acordo com as categorias do IBGE, todas as pessoas se autodeclararam negras; ii) faixa etária: pessoas entre 25 e 58 anos – em média, a maioria ingressou com idade mais avançada na Pós-Graduação; iii) gênero: um homem homossexual, 13 homens heterossexuais e 14 mulheres heterossexuais; iv) estado civil: duas uniões estáveis (um mulher e um homem); quatro homens casados; duas mulheres casadas; uma mulher divorciada; seis homens solteiros e 13 mulheres solteiras. Observamos que, entre as pessoas que se casaram, isso foi feito quando eram ainda muito jovens, e v) religião: 15 pessoas católicos(as); nove pessoas de matriz africana – duas umbandistas e sete candomblecistas; três protestantes e um ateu.

Desse modo, procuramos contribuir para 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).

São ao todo 27 pós-graduandos(as) quilombolas, oito ex-gestores(as)/professores(as) e quatro universidades (UnB, UFG, UFRB e UFBA). 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.

Quadro 1 – Interlocutores(as) da pesquisa por universidade

Universidade	Gestores	Pós-graduandos(as) e Pós-graduados(as)
UnB	Duas ex-gestoras do Programa de Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT): uma docente da Faculdade UnB Planaltina (FUP) e uma docente da Faculdade de Educação (FE).	Uma doutoranda de Sociologia e doze mestrandos em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT).
UFG	Uma ex-gestora da Coordenação de Ações Afirmativas da universidade.	Uma doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, uma doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), e duas mestrandas – uma do curso de Direito e uma do curso de Performances Culturais.
UFBA	Dois gestores: um diretor/professor da Faculdade de Direito e ex-coordenador do Programa de Pós-graduação em Povos Tradicionais e uma ex-coordenadora de Ações Afirmativas Educação e Diversidade.	Um doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos pelo Centro de Estudos Afro-Orientais- CEAO, um doutorando do Programa de Pós-Graduação de Literatura e Cultura, uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, e quatro especialistas em “Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais”.

Continua

Conclusão

Universidade	Gestores	Pós-graduandos(as) e Pós-graduados(as)
UFRB	Três gestores: um pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação, Ciência e Inovação; uma ex-pró-reitora de Política Afirmativa e Assuntos Estudantis (PROPAAE) e uma ex-coordenadora de Política Afirmativa e Assuntos Estudantis (PROPAAE).	Dois mestrandos do curso de Ciências Sociais e uma mestranda em Ciências Sociais.

Fonte: elaborada 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 deste estudo.

METODOLOGIA PARTICIPATIVA E A CARTOGRAFIA SOCIAL

A utilização da pesquisa fundamentada pela ótica da metodologia participativa 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 junto dos 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, com 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?]) e, a partir daí, se estendeu a outras regiões do país, principalmente para as áreas rurais. De acordo com Costa et al. (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” (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 que ocupam. A ideia foi de que estes(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, mediante a interposição destes dados, desenvolver uma cartografia que pudesse representar sua identidade quilombola também dentro da instituição superior na qual estão/estiveram inseridos(as).

AS ENTREVISTAS

Optamos 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 1h30, 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, criamos os pseudônimos de Elza Soares (gestora UFRB) e Ainá (pós-graduanda UFBA), em virtude de duas das nossas interlocutoras solicitarem, por motivo pessoal e profissional, e não se quiseram se identificar. Então, utilizando uma metodologia “acessória”, para a melhor obtenção de dados qualitativos nas entrevistas, desenvolvemos e encaminhamos um questionário on-line semiestruturado na plataforma *Google*, oferecendo disponibilidade de dias/horários para acessá-lo, quando estivessem próximos dos centros urbanos ou neles. Este foi dividido em cinco categorias: 1. perfil demográfico e social; 2. perfil étnico-racial e familiar; 3. trajetória escolar e de formação; 4. motivações e expectativas, e 5. percepções e avaliação.

A partir da análise indutiva dos dados estatísticos obtidos pelo preenchimento do questionário on-line, pudemos realizar a interpretação de informações pertinentes ao nosso trabalho. No caso dos(as) pós-graduandos(as) quilombolas, empregamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, “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” (Diniz et al., 2011, p. 2), 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, e as “ideias centrais”, como “fórmulas sintéticas, que nomeiam os sentidos de cada entrevista e de cada categoria de 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, p.2).

Durante as entrevistas individuais, buscamos, pela teoria de Flick (2009), aplicando um estímulo para em seguida “questionar” 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. Esta 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) 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 nesta modalidade enquanto enfrentamento ao racismo e promoção da igualdade racial.

AS COMUNIDADES DE ORIGEM

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, 2020, 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.

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 quatro 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) - algumas já possuem processo de reconhecimento e titulação, e já foram referenciadas em trabalhos literários e acadêmicos, mas outras ainda pleiteiam seus direitos. Assim, preferimos abordá-las, expressando as suas singularidades.

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, seja pelas festas religiosas, seja 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 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).

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 (NEEPS ENSP/FIOCRUZ, 2020)

De acordo com Ainá (pseudônimo), 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(as) interlocutores(as) 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.

Este cenário também se repete no Quilombo Dom João, da interlocutora 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).

O 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 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 ressignificação e construção de sua identidade quilombola.

O 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 (Clasco, 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 (Nascimento et al., 2021).

A Comunidade Quilombola de Santiago do Iguape é uma das comunidades da Bacia e Vale do Iguape na Bahia, local composto por 14 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.

GOIÁS

A Comunidade Quilombola Kalunga 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, 11/02/2021).

A 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.

A Comunidade Quilombola de Extrema encontra-se no município de Iacira (GO), formada por cerca de 128 pessoas, descendentes de 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 (Rocha, 2014).

MARANHÃO

A 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 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, surgiram 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). Estas denominações levaram à construção da identidade cultural, religiosa e territorial destas 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, p. 50).

De acordo com 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 (Martins, 2010 apud Ayres, 2015, p. 50-53).

MINAS GERAIS

A 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 1ª a 4ª série, e 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.

PERNAMBUCO

A 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 é uma atividade educativa que envolve crianças, jovens e adultos, como uma herança histórica.

TOCANTINS

A 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), enquanto 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 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.

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.

Seus/suas moradores(as) têm a mesma “ramificação” familiar e/ou grau de parentesco com os kalunga de Goiás, o que, no caso deste livro, é apresentado pelos nossos interlocutores Lourivaldo Souza e Rogério Coelho, que são de quilombos diferentes, mas são primos-irmãos.

Lourivaldo Souza (2019) 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 Goiás 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 os laços consanguíneos:

Sou descendente da comunidade kalunga de Monte Alegre em Goiás [...] 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).

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.

PARÁ

O 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 deste 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 – Comunidade de São Manuel: localiza-se no município de Moju, a 82 km de Belém. 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 (2015), 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” (2015, p. 3).

É preciso explicitar aqui que houve uma disparidade entre as informações de cada comunidade, pois, entre elas, há aquelas que já possuem um processo de reconhecimento e titulação há mais tempo ou que já foram referenciadas em trabalhos literários e acadêmicos.

As terras ocupadas por comunidades quilombolas são garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Preferimos, então, dar-lhes espaço, identificando sua diversidade. Foi a partir das entrevistas que pudemos compreender que é através delas que nasce o modo como cada indivíduo se identifica, a maneira como se sente e se percebe e como deseja ser reconhecido pelas outras pessoas.

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, 2018, p. 63).

Os quilombos surgem no contexto de escravidão e, mesmo após a abolição, por não terem sido contemplados com políticas públicas estatais, os modos de resistência continuam e se fortalecem. Estas ações fizeram com que os 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 perante uma sociedade que lhe impunha uma ordem discriminatória, miscigenação 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 epistemicídio e à perseguição religiosa ou de cunho moral. Para os autores, “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” (2022).

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 (2020, p. 1).

Para a autora supracitada (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 (2020) 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 (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.

CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E ETNOGRÁFICAS

Segundo Alex Ratts (1997), os estudos sobre quilombos só começaram a despontar na intelectualidade brasileira a partir da década 1970. No que se refere ao tema em foco no presente livro, 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, de Parreira (2018), de Flávio Gomes (1993), de Nei Lopes (2006) e de Clóvis Moura (2014), 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).

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 *tecnista*, e a *ressementização* (Marques, 2009, p. 345).

Alguns pesquisadores, como Clóvis Moura (2014), Nei Lopes (2006), Parreira (1990), 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.

Quanto à 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, e 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. 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, as tradições e o uso comum da terra, tendo a unidade familiar como elemento essencial de afirmação étnica e política.

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” e se reconhecem 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, mulher negra ícone da luta do povo negro, uma das fundadoras do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN) (1979) e criadora do bloco afro AKOMABU (1984), em entrevista a Alberti e Pereira (2007), reafirma a concepção de Wagner:

“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, grifos nossos).

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.

O TEMA QUILOMBO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

A análise de teses, dissertações e artigos recentemente mapeados por agências públicas br (Masileiras 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) e concepções sobre o termo (semântica

etc.) relativas à identidade (coletiva e representatividade), à saúde e à educação (sobretudo quanto ao âmbito escolar).

Conforme demonstra o 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”. (Matos; Eugênio, 2018, p.142)

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; 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” (2018, p. 142).

Além disso, no conjunto teórico sobre o tema quilombo, surgem estudos interessantes, como na Geografia: de 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 reenraizamento 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 analisarem 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 Tijuçu. Por fim, há ainda o estudo de Alline Brauer (2017), intitulado *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), chamada *Discurso sobre o Etnodesenvolvimento quilombola no Governo Lula*; e a 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 (1982, p. 4).

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 (1989), Acevedo 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 desvenda o impacto da Covid-19 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 pandemia. 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”, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia, inserido na proposta de Universidade Aberta do Brasil/UFBA (CAPES/UAB), organizado pela Superintendência de Ensino a Distância.

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 entre as lutas negras no Brasil. Podemos citar como exemplos os estudos teóricos de Beatriz Nascimento (1985), Lélia Gonzales (1961) e Abdias Nascimento (1980).

Para Beatriz Nascimento (1985), o *kilombo* é uma instituição africana, de origem angolana na história da pré-diáspora, que recebe o significado de instituição em si. Ou seja, “um local onde a liberdade era praticada, onde os laços étnicos e ancestrais eram revigorados”, ou seja, o quilombo seria 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 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).

Este conceito científico histórico-social, segundo Abdias de Nascimento (1980), propõe este 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).

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), representando 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” (p.174-176). Ao longo desse período, iniciou-se na USP uma série de estudos ligados entre si, que passam a operar com o conceito de etnicidade.

De acordo com Arruti (2006),

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 (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). No entanto, 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 (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).

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 analítica 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 & 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 & 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 2 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) nº 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 nº 3239/2004 teve longa tramitação no Supremo Tribunal Federal, com alto grau de exposição de conflitos interpretativos, 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” (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 sobre a 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).

O relatório da Pesquisa Nacional Educação e Relações Étnico-Raciais: Estado da Arte. Quilombos e Educação: identidades em disputa, 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 material e simbólico (Miranda, 2018).

No âmbito das medidas do estado nacional, algumas ações foram tomadas em relação às comunidades quilombolas, com o exemplo do Programa Brasil Quilombola (PBQ), que consiste em linhas de crédito específicas e convênios voltados ao desenvolvimento de infraestrutura nas comunidades quilombolas (Cruz & Rodrigues, 2017), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Quadro 2 – Normas Nacionais e Internacionais referentes aos Direitos dos Povos Indígenas, Quilombolas e Tradicionais.

Instrumento Jurídico	Conteúdo de Regulação	Origem
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

Continua

Continuação

Instrumento Jurídico	Conteúdo de Regulação	Origem
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
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

Continua

Conclusão

Instrumento Jurídico	Conteúdo de Regulação	Origem
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)

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), o quilombo também assume o caráter de continuidade e de recriação, à medida que, para ela, ele se torna receptáculo da memória e “sistemas alternativos” 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 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 e XXI. Este processo de fortalecimento da luta pelos direitos desses grupos construiu, segundo Bárbara Souza (2019), 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.

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 (2019), 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 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.

OS QUILOMBOS NA CONTEMPORANEIDADE

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, como em 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 como a Associação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (ACNERUQ) e o Movimento Quilombola do Maranhão (MOUIBOM), para as comunidades.

[...] a gente já sabia que o negro tinha tido diversas formas de acesso à terra (terras de herança, terra adquirida – compra, venda e doação), 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”, conquistam espaço e visibilidade por meio das populações tradicionais, especialmente pelas comunidades remanescentes de quilombos. Além disso, 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. 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 Equador (afro-equatorianos(as)), Honduras (*garifunda*), 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.



CAPÍTULO III - QUILOMBO E 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 nº 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.

Houve 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*, e a dissertação *Formação Continuada de Professores/as e Relação Étnico-Raciais/AFROUNEB: Experiências Narradas em Santo Antônio de Jesus/BA*, de Luiz Silva (2011).

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 localizados 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.

Esta 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 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.

EDUCAÇÃO 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 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 nº 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 nº CNE 08/2012. A 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).

É necessário destacar ações importantes para a manutenção da educação no interior das comunidades, como o que ocorre na comunidade de John Cleber Sarmento, no norte do Brasil, no município de Moju no Pará:

[...] dialogando com a organização, ela nos 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 Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a organização do território, que seria um centro de formação da juventude, para 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 Sarmento, 02/09/21, grifos nossos).

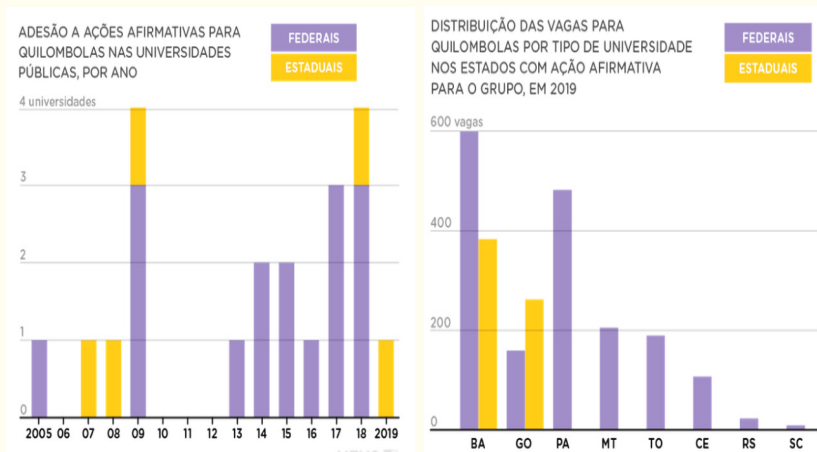
A educação para povos e comunidades quilombolas segue a proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais. Trata-se de uma educação diferenciada, fundamentada na vivência e organização coletiva, valores ancestrais, relação com a terra e com o sagrado. Desse modo, é preciso articular meios para que esses estudantes tenham suas especificidades atendidas no espaço escolar.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E ENSINO SUPERIOR

Traçaremos, agora, um breve perfil sobre aspectos da política de ação afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileiras de forma mais ampla e num capítulo consequente de forma mais específica. Segundo Ratts (1997), ainda há um 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.

Em 2012, foi aprovada a Lei nº 12.711- Lei de Cotas Raciais, que determina que, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de Graduação em Instituições Federais de Educação Auperior, por curso e turno, há, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes, de acordo com a renda e o percentual de pretos(as), pardos(as) e indígenas (PPI's) no estado, tendo em vista o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no país.

Quilombolas na Pós-Graduação - Construindo Égbés de resistência no Ensino Superior brasileiro



Fonte: Freitas et al. 2019 apud Jornal NEXO, 2019)

De acordo com os estudos Freitas et al. (2019), apontados pelo *Jornal Nexo*, acima, em relação à política de cotas voltada aos quilombolas nas universidades públicas brasileiras, “não houve aberturas institucionais em escala considerável que viessem a facilitar o acesso do grupo ao ensino superior”, apenas em algumas instituições. Por exemplo, “em 2019, apenas 21 universidades públicas possuíam esse tipo de política nos cursos de graduação, incorporada nessas instituições por intermédio de suas resoluções internas”, uma vez que inexistiam leis específicas que a respaldasse.

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, não estaria contemplando as especificidades históricas, étnicas, culturais e políticas dos jovens quilombolas (Lourenço, 2016, p. 46-47; apud Freitas, et al., 2021, p. 7).

O processo tem como exigência o reconhecimento institucional 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 (Brasil, 1988). Este 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.

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, entre 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 ao 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.

AS UNIVERSIDADES

As universidades estão circunscritas em contextos históricos, políticos, econômicos e culturais determinados e “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).

De acordo com a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI*, publicada na Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO), em 1998, no seu Artigo 1:

[...] 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, cidadãos e cidadãs 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).

As recentes transformações no sistema de Ensino Superior, sobretudo nos países centrais, e o impacto delas na universidade pública no final do século XX foram analisados por Boaventura de Souza Santos (1995), que identificou três tipos de crise: i) 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; ii) 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, e iii) 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. 5-6).

Segundo Santos (1995), a 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.

Em relação à associação cor/raça e sexo, no ingresso de negros(as) ao Ensino Superior, nos últimos anos, no Brasil, o perfil dos estudantes na Graduação vem se alterando, de acordo com os Censos Demográficos de 2000 e 2010, o que indica uma melhoria nas taxas de acesso à universidade pelos(as) negros(as), porém, com resultados ainda muito distantes de sua participação no total da população brasileira.

Para a Agência Brasil (2019), a melhora na trajetória desta população, desde 2016, é reflexo do “menor atraso escolar, da presença de mais pessoas negras (pretas e pardas) frequentando a escola na etapa de ensino adequada para a idade, de menor abandono escolar, mais pessoas negras concluindo o ensino médio e ingressando no ensino superior” (Nitahara, 2019, s/p) e de políticas públicas que proporcionaram o acesso e a permanência da população negra (preta e parda) na rede de ensino.

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 (Nitahara, 2019, s/p).

Também, de acordo com Artes e Riboldi (2015), no período de 1988 a 2008,

[...] 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” (2015, p. 862).

Os dados abaixo comprovam que 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 nesta modalidade de ensino.

Tabela 1 – 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

Continua

Conclusão

		Homem			Mulher			Total*	
		Branco	Negro	Total	Branca	Negra	Total	Branco	Negro
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 excluídas pessoas amarelas, indígenas e sem declaração de cor.

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2010 (microdados) (apud Artes; Ricoldi, 2015, p. 871).

Para Artes e Ricoldi (2015), a chegada dos pretos e pardos ao Ensino Superior é realidade recente e deve ser associada ao maior acesso desse grupo à Educação Básica nas últimas décadas e aos programas de ação afirmativa, criados a partir dos anos 2000, além do cruzamento de informações por sexo e cor/raça. A ampliação de acesso ao Ensino Superior é notadamente maior entre as mulheres negras, mas 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).

Nas últimas décadas, devido ao caráter hegemônico e à acentuada desigualdade social assumida 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.

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).

Nas décadas de 1950 e 1960, foram criadas várias universidades no interior dos estados, 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) e, no Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel) (Camargo; Araújo, 2018).

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: a seleção dos melhores recursos humanos destinados a se integrar aos quadros das grandes empresas e ao mercado de trabalho e a contribuição para 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).

[...] 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).

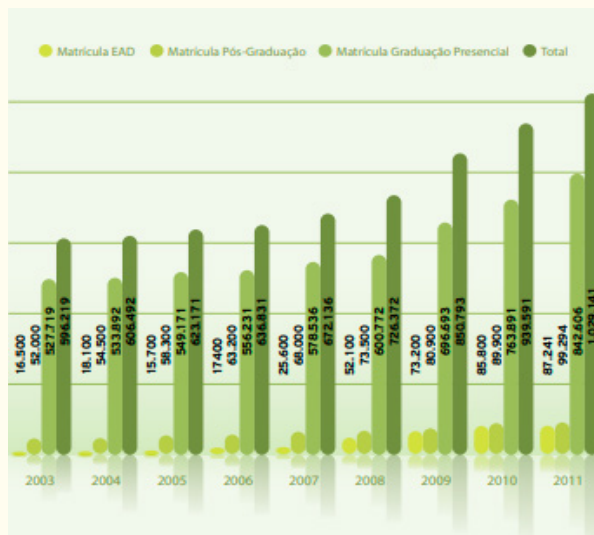
Na década de 1980, o processo de interiorização de universidades públicas ocorreu de forma mais sistemática, em consequência do período de distensão política – momento em que Camargo e Araújo (2018) destacam o predomínio de práticas clientelistas e eleitoreiras, em virtude de uma estreita relação entre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

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela 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, que 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), um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior, 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, este 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 FLACSO (2012), expõem um avanço importante das matrículas, cerca de 90%, nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Figura 2 - Número de matrículas na Graduação e Pós-Graduação nas universidades federais de 2003-2011



Fonte: Censo Inep, 2013.

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

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

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 – UFRSA	NE	Mossoró – RN
Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC	SE	Santo André – SP
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 Iguaçu – 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).

Em referência à Taxa Líquida Ajustada de Escolarização na Educação Superior e ao percentual de pessoas de 18 a 24 anos que estavam inseridas em cursos de Graduação na educação superior ou

que já haviam concluído um curso, verificou-se um aumento de 10% para 18% no período de 2003 a 2013 (Camargo; Araújo, 2018, p.1- 3).

Ainda no que diz respeito à Educação, Camargo e Araújo (2018) asseguram que os governos de Lula e Dilma ampliaram as responsabilidades estatais com a educação e os investimentos no setor público. Apesar de 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 (FIES) (Brasil, 2001), com o uso de recursos financeiros do Fundo Público. Assim, a política de expansão, acentuada pela adoção de critérios relacionados à perspectiva de internacionalização da educação superior e à integração regional, injetou aporte financeiro (Camargo; Araújo, 2018, p. 3), 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 (Brito, 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” (Camargo; Araújo, 2018, p. 3).

De fato, este 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).

Para Camargo e Araújo (2018), ao tentar eliminar a desigualdade na oferta de educação do ponto de vista regional e geográfico, a expansão e a interiorização do Ensino Superior no Brasil incentivaram o redesenho institucional das universidades federais no interior (como os bacharelados e licenciaturas interdisciplinares) e de cursos tecnológicos. Ainda de acordo com os autores, há uma hierarquia entre Sul e Norte, no que tange à diminuição das desigualdades regionais entre os estados - as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul tem uma situação diferenciada positivamente em relação a outros estados das regiões Norte e Nordeste.

Este fato corrobora os estudos de Alberto Silva (2001), que relata os sérios problemas e desafios que o Ensino Superior no Brasil já enfrentava em 2001, os quais iam desde as grandes diferenças regionais até a pressão por aumento de vagas e contribuição para o desenvolvimento tecnológico e inovação, a necessidade de expansão e atualização da pesquisa, a elevação dos padrões de qualidade, os custos elevados e a conquista da autonomia didático-administrativa e financeira.

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” (Brasil, 2014b, p. 20), ainda atingiu estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões, fixando habitantes no interior dos estados.

Embora nossa abordagem privilegie a UFBA e a UFRB – instituições federais 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) como um “polo de referência”

muito potente na inclusão dos quilombolas, capaz de promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

O que, para Adriano Senkivincs (2021, s/p), foi “um dos grandes feitos das políticas sociais das últimas décadas – talvez perdendo apenas para os programas de combate à pobreza – foi a ampliação do acesso às universidades no Brasil”, possibilitada pela redução de desigualdades sociais, pela expansão da cidadania e por políticas redistributivas em diferentes esferas sociais, que induziram uma política de ampliação do ensino superior. Também 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).

Senkivincs explica que “embora 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, segundo Prates (2012), 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.



CAPÍTULO IV - A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

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.

A marcha gerou ações como a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI) em 20 de novembro de 1995 e 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.

Logo, a entrada das ações afirmativas na agenda política brasileira somou-se a diferentes fatores que se adicionaram à atuação dos movimentos sociais, dentre eles: a iniciativa presidencial, no ano 2000, de reconhecimento pelo Brasil de ser um país racista e sua participação do em eventos internacionais como a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas no ano de 2001 (Hofbauer, 2006; Baeta-Neves, Et all, 2009; Paiva; Almeida, 2010).

Para Campos (2012), as ações afirmativas compreendem políticas públicas e privadas, que visam a 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, p.2, 2012; apud Gaspar; Barbosa, 2012, p. 2).

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 Gomes 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 (Gomes, 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 (Mello, 2012).

Assim, 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, 100 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.

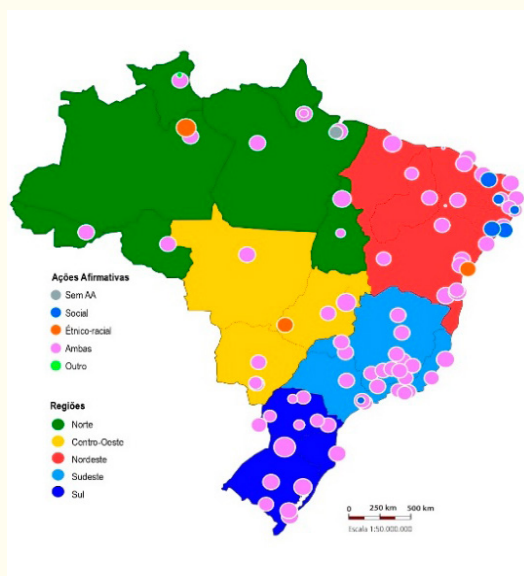
No caso do ensino público superior, o “histórico racista, sexista e capacitista das universidades ocidentalizadas” marca intensas desigualdades regionais, étnico-raciais e econômicas, na produção e gestão do conhecimento, e da “violência empreendida na exclusão de uma maioria minorizada” (Bernardino-Costa; 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 (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). 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 (UENF) em 2000, 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 3 - 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 elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa do Instituto de Estudos

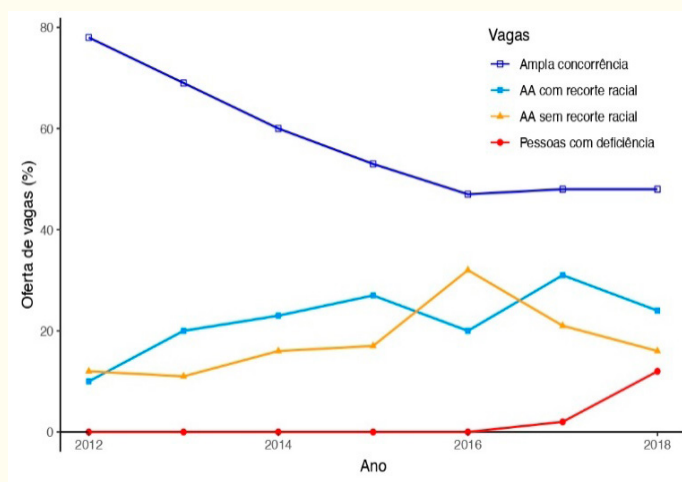
Sociais e Políticos, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (GEMAA), a partir do marco temporal do início da implementação da Lei nº 12.711 de 2012 - que fixou a política de cotas nas universidades federais. E demonstra o alcance das políticas de cotas nas universidades, revelando que elas

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).

Os dados analisados e apresentados abaixo nos serviram de base para compreender a abrangência das cotas raciais na Graduação e, assim, observar como este aspecto afetou o ingresso de nossos(as) interlocutores(as) 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.

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.

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, provavelmente referente ao incentivo do REUNI (Machado; Bessa; Feres Júnior, 2017 apud Freitas et al., 2020), e o segundo pico em 2013, ano em que a Lei nº 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.

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 1 – 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.

Conforme exposto anteriormente, os resultados positivos advindos da política de cotas na Graduação evidenciaram a necessidade de sua extensão aos programas de Pós-Graduação. Nesse contexto, em 2020, foi apresentado o Projeto de Lei nº 3.489/20, que propôs alterações à Lei nº 12.711/12, estabelecendo que as instituições federais de Ensino Superior destinassem 50% das vagas nos cursos de Mestrado e Doutorado a estudantes autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as), indígenas e a pessoas com deficiência, devendo a distribuição observar a proporção indicada pelo 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 reflexão, 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 foi 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 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.

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, 2022, p.2, Histórico).

Um dos seus efeitos foi o fortalecimento e a consolidação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs), 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 (Guimarães; Rios; Sotero, 2020, p. 311-312). Mas, infelizmente, a quantidade de alunos negros no Ensino Superior para 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 site UOL, a partir dos resultados do Censo da Educação Superior. No período, o número de docentes aumentou, mas apenas 8%, segundo Bermúdez (2020), o que ocorreu devido à incidência de ações afirmativas, mais abrangentes para estudantes e ainda escassas na hora de contratar os(as) profissionais para as salas de aula.

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” (Folha de São Paulo, 2021). Em 2015, também a Universidade Federal de Goiás definiu cotas para os cursos de Pós-Graduação. Sucessivamente, várias universidades aderiram.

Em maio de 2016, a Portaria Normativa do MEC nº 13/2016 trouxe instruções acerca da aplicação da Lei nº 12.711/12, determinando que universidades, institutos federais e CEFET promovessem políticas de cotas em Programas de Pós-Graduação. A portaria previu que as IFEs apresentassem 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 criassem 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.

Em 2020, houve uma tentativa de revogação da portaria, que ocorreu após sucessivos ataques do governo, mas 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 existir 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 homogeneizados, 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 (2021, p. 3).

Entre os fatores que explicam a não adesão de algumas universidades, está 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 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 (2020), 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.

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



CAPÍTULO V - UNIVERSIDADES E SEUS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)

É uma universidade pública federal com sede em Brasília, no Distrito Federal, que possui quatro 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, do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial, que estabeleceu 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,p.5), 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, destinando 20% das vagas de cada edital para candidatos negros. Para indígenas e quilombolas, seria criada uma vaga adicional para cada um dos perfis em todas as seleções dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. As regras passaram 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 adoção da Política de Ações Afirmativas para todos os cursos de Pós-Graduação somente foi aprovada em 4 de junho de 2020, sendo, conforme Bernardino-Costa e Borges (2021, p.1), 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” (COSTA e BORGES, 2021, p.01) pela diversidade na Pós-Graduação da UnB.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – PPG/PDS/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 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).

Em 2017, a Capes aprovou proposta de refundação do MESPT como um Programa de Pós-Graduação específico, interdisciplinar e interunidades. O Mestrado foi 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, que corresponde a 28 créditos (1 crédito = 15 horas/aula), sendo 18 deles correspondentes a disciplinas obrigatórias e dez a disciplinas optativas (Universidade de Brasília, 2021).

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

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 oito 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 seis vagas. E, no edital de 2017, foram 21 candidaturas quilombolas para cinco vagas. Já no edital de 2019, para a composição da quinta turma, foram 17 candidaturas quilombolas para quatro vagas. 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)

Gestão

- 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), e 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)”, e é 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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

Na segunda metade dos anos 2000, a UFG 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 nº

12.711/2012, 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).

Na ocasião, criou-se o Programa UFGInclui (Resolução CONSUNI nº 29/2008), que previa 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), com previsão de vigência por dez anos, disponibilizando acompanhamento acadêmico e bolsas de permanência subsidiadas pelo Ministério da Educação.

Sua modalidade de ação afirmativa são as vagas supranumerárias (Resolução CONSUNI nº 31/2012 dispõe sobre o programa e define aplicabilidades) e seus beneficiários tem sido os quilombolas e indígenas.

Foto 1 – Evento de acolhimento do Programa UFGInclui em 2016



Fonte: ASCOM/UFG – Programa UFGInclui, 2016.

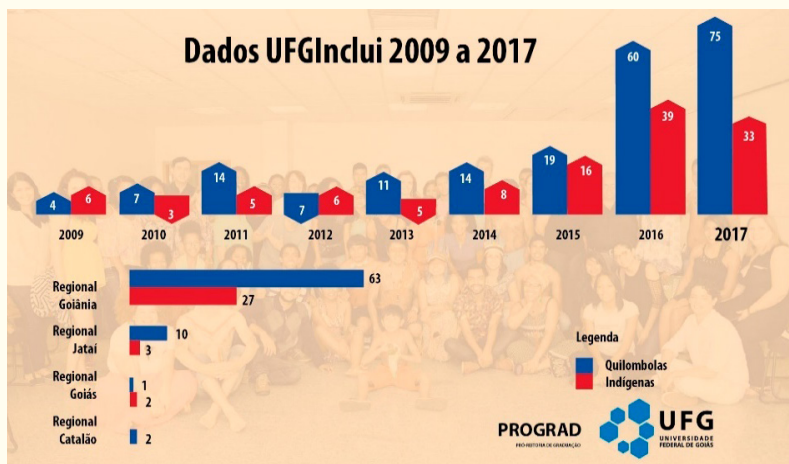
O UFGInclui tem crescido a cada ano e, em 2016, recebeu o maior número de estudantes desde sua concepção em 2009: foram 84 indígenas e quilombolas, mais que o dobro de 2015 (com apenas

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 desenvolvido para a Graduação reverberou-se significativamente na Pós-Graduação dentro e fora da universidade. Entre nossas interlocutoras, temos pessoas dessa época – Vercilene Dias, Madalena Sacramento e Marta Quintiliano, além de 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 4 – Desempenho do Programa UFGInclui (2009-2017)



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 o 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 estes estudantes em atividades de pesquisa, já os preparando para a Pós-Graduação.

Conforme os autores (2016), este projeto se inseriu num contexto mais amplo de iniciativas semelhantes que ocorrem em escala nacional, como as promovidas pela Fundação Ford e pela Fundação Carlos Chagas, com apoio a estudantes negros(as) e indígenas no Brasil (2016, p. 189-190).

A adoção de cotas raciais na Pós-Graduação, em 24 de abril de 2015, pelo Conselho Universitário da UFG, levou em consideração

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” [...];

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 on-line 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 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 definiu as cotas raciais para negros(as) (pretos(as) e pardos(as)) e indígenas na Pós-Graduação *stricto sensu*.

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, que ainda não foi finalizado, segundo apuramos. Em 2022, 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 03/2022 e retificações e EDITAL FAPEG 01/2022 e retificações.

[...] 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. [...]. 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).

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 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).

Suas linhas de pesquisa são: Teorias e Práticas da Performance - analisa a performance em suas complexas e dinâmicas cartografias teórico-conceituais; Espaços, Materialidades e Teatralidades - estudo das performances culturais nos aspectos práticos e das experiências humanas em determinado fenômeno, a partir do conceitual teórico estabelecido. E ambas as linhas investigam o aspecto temporal e espacial.

O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL (PPGAS)

O PPGAS foi criado em 2008, no âmbito da Faculdade de Ciências Sociais (FCS). Segundo a UFG, o curso de Ciências Sociais existe desde 1964, e a consolidação do programa só ocorreu nos últimos anos, em decorrência da política de expansão das universidades federais e do empenho de alguns professores.

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) 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 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

O programa tem por objetivo principal a formação de pessoal qualificado acadêmico 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). 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 a reserva de 20% das vagas para candidatos(as) que se auto-declararem pretos(as), pardos(as) ou indígenas (PPI).

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.

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.

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), 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.

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), e doutora em Arte pelo Instituto de Arte IDA/UnB.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO (UFRB)

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 – 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 permanece destinada à ampla concorrência.

Ela é fruto da política pública de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sendo considerada a primeira universidade federal do interior da Bahia. A sua implementação no interior do estado 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 nº 11.151, de 29 de julho de 2005, 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. E, 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.

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).

Fernandes e Santos (2019) destacam que foi 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. Em relação aos(as) quilombolas, o apoio aos ingressantes tem sido oferecido por coletivos de alunos(as) quilombolas veteranos(as) da instituição, como Coletivo Osório Brito. entre outros, auxiliando-os desde a efetivação da matrícula no sistema até a inscrição no Programa de Permanência Qualificada (PPQ) da universidade.

Este programa 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 e gestora Elza Soares, 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.

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). A Resolução nº 017/2018 reserva, no mínimo, 20% das vagas oferecidas pelos Programas de Pós-Graduação para candidatos autodeclarados Negros. 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 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.

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 (cf. Anexos), para ingresso no semestre acadêmico 2019/1, previa:

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.

Gestão

- **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 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) e 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 da UNICEF para a implementação da Lei nº 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).

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 (2020).

Por intermédio do Edital nº 003/2019, abriram-se vagas na Pós-Graduação reservadas aos(as) candidatos(as) índios(as) aldeados(as), moradores(as) das comunidades remanescentes dos quilombo, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) e refugiados(as), com comprovação exigida.

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.

Sobre a reserva de vagas para negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), a resolução institui:

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 (transsexuais, 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. (UFBA. EDITAL n. 20/2024)

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), e Eixo de Organização e Aperfeiçoamento de Processos e Instrumentos de Seleção e de Acompanhamento Discente.

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, mas não garante a permanência na Pós-Graduação através de um programa específico.

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, e 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 de cada curso.

O PROGRAMA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – “ESTADO E DIREITO DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS”

Suas atividades extensionistas foram construídas através da ação do Grupo de Pesquisa e do Núcleo de Defesa de Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (NDCT). A especialização foi aprovada por todas as instâncias da UFBA - Programa de Pós-Graduação em Direito, Congregação da Faculdade de Direito e CAPEX), inserindo-se na proposta Universidade Aberta do Brasil/UFBA (CAPES/UAB), sendo organizada para SEAD/UFBA (Superintendência de Ensino a Distância).

Assim,

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.

Esta especialização gratuita teve carga horária de 450 horas, 14 disciplinas e execução em 18 meses. Contou 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. E foi implantada em três polos com 50 alunos (as) cada - na Região Metropolitana de Salvador (São Francisco do Conde), Sul da Bahia (Itabuna) e Nordeste (Paulo Afonso), tendo 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 (2020).

Chamamos à atenção, na foto abaixo, para a representativa quantidade de quilombolas entre as pessoas certificadas pelo curso.

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.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA

O Edital nº 03/2021, seleção 2021.1, foi aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação no dia 05 de março de 2021, estabelecendo as normas do processo seletivo para o preenchimento das vagas

dos cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos para quilombolas reservando 30% das vagas para pessoas negras – pretas e pardas.

O edital assegura ainda que:

1.1. 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) [...]

1.1.1 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 [...] (2021).

Outra proposta bastante promissora na UFBA, mas que não faz parte do nosso estudo, é o PPGEISU, lançado no dia 05 de maio de 2021, via edital de seleção de novos(as) ingressantes no curso de Mestrado Acadêmico, com a oferta de 50% de vagas em ações afirmativas e 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 (PPGEISU/UFBA, 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, fundado em 2016, o Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UFBA (Nenu), 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.

Gestão

- **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).

Infelizmente, durante nossa coleta dos dados, não conseguimos agenda com nenhuma Pró-Reitoria da UFBA, mas verificamos, entre nossos(as) interlocutores(as), algumas coincidências, como no caso dos(as) que fazem ou fizeram tanto o curso de Especialização na

UFBA, como também numa 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, como 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, indo depois fazer o Mestrado na UnB.

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.

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES A PARTIR DAS/OS SUAS/EUS GESTORAS/ES

Na UFRB, o surgimento das cotas se deu, segundo a ex-pró-reitora R.C.D.P.J., em um ambiente de muita dificuldade identitária para os estudantes que não se viam como beneficiários das cotas raciais, em virtude de todo o estigma criado de alunos sem condições de passar nos processos seletivos meritocráticos “padrões”.

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, esta característica foi ser considerada, devido ao número representativo de unidades que integram a sua composição, que permite que se atinja vários municípios e comunidades da Bahia. Para além da universidade estar situada em uma das regiões mais negras do país, possuindo uma população universitária majoritariamente negra, com praticamente 80% de pessoas egressas de escolas públicas, este 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 espelhássemos. 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 atingiam estudantes que vinham da zona rural, mas não havia uma distinção quanto a estudantes quilombolas.

Todo o processo na UFRB, de acordo com o atual pró-reitor da Políticas de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) da universidade, o senhor C.A.P., 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 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.

Na UnB, as ex-gestoras do MESPT consideram que o programa é a primeira experiência de que se tem notícia com essa configuração e 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, pensado e todo formatado, tanto por sua equipe, quanto por 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).

De acordo com a ex-gestora M.D.L. da UFG, na universidade, 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 Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF) 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. 191). A experiência do Programa UFGIncluí 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 Nº 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 pluriepistêmicas, saberes das culturas afrodescendentes, indígenas e populares etc. No entanto, os cursos ainda só são oferecidos aos alunos de graduações, no caso da UFMG.

ASPECTOS CONSIDERADOS IMPORTANTES PARA A ADOÇÃO DE COTAS RACIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO – PROGNÓSTICOS PASSADOS E DIAGNÓSTICOS PRESENTES

Para os(as) gestores(as) entrevistados(as), os principais fatores que influenciam a adoção de ações afirmativas com cotas raciais para quilombolas na Pós-Graduação nas universidades estão relacionados ao impacto e sucesso dessa política na graduação; à visibilidade e ao poder político-social conquistados pelas comunidades e movimentos sociais ao longo das últimas décadas, fruto de articulações em âmbito nacional, regional e municipal entre comunidades, organizações não governamentais e outros atores; e ao perfil do corpo docente,

composto em grande parte por profissionais envolvidos com 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.

O processo se firmou a partir da refundação do MESPT, segundo 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 (entrevista de A.T.R.S. 08/12/20).

[...] 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, pescadores artesanais, geraizeiros, quebradeiras de coco, retireiros, vazanteiros, ribeirinhos, caboclos, extrativistas da Amazônia, PCT's - profissionais engajados ou profissionais aliados, que atuam em diferentes seguimentos da sociedade civil, ONGs, servidores públicos que trabalham em vários espaços das autarquias do Estado, que lidam com as questões relacionadas com os direitos de povos e comunidades tradicionais, em diferentes frentes na questão agrária, educativa, educacional, cultural, de saúde, etc. Então representam uma enormidade de povos que constituem a sócio-biodiversidade brasileira (entrevista de A.T.R.S. 08/12/20).

Para 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).

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, 1998) para os alunos 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, grifos nossos).

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 Sarmiento, 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 Sarmiento, 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.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. Além disso, 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 ao qual 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).

A descontinuidade de ações e a falta de apoio à política de ações afirmativas dentro da UFBA também foram apontadas por Ainá, nossa

interlocutora, atualmente na sua segunda Graduação (no curso de Direito da instituição), que descreveu sua rotina na universidade:

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 on-line 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 de outras universidades são as vagas supranumerárias, geradas pelo Programa UFGIncluí em cada curso em que houver demanda para estudantes indígenas e negros(as) quilombolas 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 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 oferecida 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) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

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).

Infelizmente, dentro da Faculdade de Direito, não são todos que apoiam as políticas afirmativas da universidade, causando desconfortos regimentais e situações traumáticas aos alunos, como já apontamos na 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 a 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 se configura 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 afrodiaspórica. 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).

A 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.

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 e 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 mestrands e doutorands, como 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. [...] 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 Sarmento, 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 para outro, entendeu** (entrevista de John Cleber Sarmento, 02/09/2021, grifos nossos).

Como 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, intercalando períodos teóricos e práticos na e com a comunidade,

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 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” (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 (Barreto; Domingues, 2012) por políticas educacionais historicamente massificadas e pouco efetivas nos municípios e estados brasileiros, como 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, em vez de guardarem suas ideias para si, se sentirão motivadas a compartilhar e, mesmo que não sejam aplicadas, podem servir como base para novas conquistas e para mudar a realidade.

As experiências agregam determinados tipos de conhecimentos singulares com um cunho de vivência do conhecimento científico e técnico. Por isso, é importante 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 rearrumação 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 programa 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. Esta 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 capta. 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.

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 on-line 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 a gestora 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, seja no coletivo, seja no 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 e da mobilização política no combate à discriminação racial, no controle das ações afirmativas nas universidades públicas e na assimilação de novas identidades raciais, a partir da exigência e formação de comissões de heteroidentificação da raça/cor de candidatos(as) inscritos(as) para preencher as cotas raciais, que agem como atores/atrizes fundamentais no combate ao racismo sistêmico também no Ensino Superior (Guimãraes; Rios; Sotero, 2020).

Desse modo, 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 e de orientação sexual, por relações de trabalho diferenciadas, contra o racismo e 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. E, assim, 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(às) 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).

Para Elizeth Alves, quilombola pós-graduada da UFG, a existência e formação dos/nos coletivos é essencial, pois 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)¹.

Um aspecto a ser considerado para permanência quilombola na universidade está na atuação dentro dos coletivos e na comunicação com outras pessoas, que os(as) acolhem e representam nas suas linguagens originais e fraternas, os(as) tornando semelhantes dentro desse espaço comunitário, onde trocam experiências e 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).

¹ Destaque da autora.

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 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 on-line de M.C.N., 23/02/2020).

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.

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, 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 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 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).

O 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 próprio, segundo a professora M.C.N. 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, na medida do possível, alojá-los na moradia construída para receber os(as) estudantes estrangeiros(as). Lembramos que essa situação do alojamento na UnB já foi por nós contextualizada com a 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 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 R.C.D.P.J., 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).

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 estava defasado e havia muita 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 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 no capítulo três.

A UFRB tem o Programa de Permanência Qualificada (PPQ), 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, R.C.D.P.J., na UFRB, 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).

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 para esta 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.

INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA QUILOMBOLAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Constatamos que, na maioria das universidades, 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.

Entretanto, segundo ex-gestora da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA, professora I.S.C., o órgão faria gestões junto aos programas para acompanhar a implementação das cotas, mas não teria um acompanhamento mais direto da Pós-Graduação.

Na UFBA, a Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação (PROPCI) é a responsável pelos editais e pela conferência das documentações somente. “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 mas sem efetivamente administrá-las a estes” (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 também 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 autora 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”.

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, sendo 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 e 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 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, uma vez que, ao protelar a saída, num determinado momento, cria-se uma pseudossecurança 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 – embora haja um acúmulo de experiências nelas para oferecer resistência (questionário on-line 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 hídricos, meio ambiente, saúde, comunidades tradicionais e minorias – demonstra seu comprometimento e sua solidariedade com as causas sociais dentro da academia.

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 on-line 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 on-line 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, 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 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 traz 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 dois 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.

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 (Jornal UFG, dezembro 2014).

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.

Fato 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 aspecto relevante 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. 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.** (entrevista de R.C.D.P.J., 04/04/2020)

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).

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, dessa maneira, 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, 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 os egressos do curso sejam ouvidos e as dissertações, analisadas.

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).

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 lalorixá 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, por que 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, 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 o que está no seu entorno. Tudo 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 seção, 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 déficit 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 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 esta política causa no desenho da política institucional, em que não se pode pensar na permanência somente na sua dimensão socioeconômica – fato que

obriga a universidade a criar políticas e estruturas que não existiam, refazendo-se. Este contexto cria também um cenário muito singular para cada instituição, porque tem muito a ver com as pessoas que estão envolvidas na política institucional.



CAPÍTULO VI - DESLOCAMENTOS PESSOAIS/COLETIVOS, POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E PLURIEPISTÊMICOS

Conforme anunciamos inicialmente, nosso procedimento preliminar foi diagnosticar todas as referências sobre os(as) interlocutores(as), estabelecendo variáveis e/ou categorias para melhor conhecer o perfil identitário e acadêmico dos mesmos, 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.

A AGÊNCIA INDIVIDUAL - 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 (Almeida, 2002).

No caso da cor, no Brasil, o critério de identificação racial é a autoidentificação, que também se aplica aos remanescentes de quilombos, segundo o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 (Brasil, 1988).

Quanto à identificação como quilombola, algumas características foram apontadas por nossos(as) interlocutores(as) para distingui-los enquanto tal: a ancestralidade negra e os laços de consanguíneos; realizar a manutenção da cultura quilombola; a luta pelo território; a religião em geral de matriz africana; a identidade étnica e coletiva; suas características fenotípicas; o compartilhamento de crenças e costumes; o modo de vida; pertencimento, e os vínculos identitários com as primeiras pessoas a povoar o território.

O relato da interlocutora 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 on-line 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 on-line 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, relações estabelecidas dentro e fora da comunidade, trajetória de vida

ligada às lutas das comunidades quilombolas (questionário on-line 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 on-line de John Cleber Santiago, 02/09/2021).

Um dos elementos atribuídos ao pertencimento está relacionado ao que os(as) interlocutores(as) definem como “mística”. O que John Cleber Santiago, nosso interlocutor do Pará, explica:

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).

No contexto da população e do movimento da Educação do Campo, a mística é considerada um elemento pedagógico, porque 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, a mística 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.

Ao relatar sobre a relação familiar, Rogério Coelho (UnB), nosso interlocutor, diz que 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, também 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, e suas comunidades mostram-se como locais em que as práticas coletivas fazem parte da organização do território. A alusão à ancestralidade e à coletividade aparece em todas 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, 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, grifos nossos).

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 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 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 mediante a autoridade de associações, do reconhecimento e de titulações de órgãos, como a Fundação Palmares. Outro instrumento utilizado é a 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.

TRAJETÓRIA ESCOLAR - A EXPERIÊNCIA DA ESCOLARIZAÇÃO FORMAL

A memória escolar foi por nós utilizada como fio condutor que costura as trajetórias de vida dos indivíduos, pois constitui uma memória coletiva das comunidades e suas narrativas, muitas vezes, reconstituem o processo educacional brasileiro na zona rural e nos territórios, consequentemente revelando o racismo institucional histórico que, frequentemente, 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 também ocorre em outros grupos étnicos, como os indígenas.

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).

De acordo com a percepção dos(as) interlocutores(as), a realidade da experiência escolar é caracterizada por dificuldade de acesso, longo tempo de deslocamento e experiências de discriminação e racismo, sendo 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), entre outras adversidades. Todos(as) os(as) interlocutores(as) reclamaram 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 Sarmento, 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 preciso 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, existem 13 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 (Villarando, 2019).

Uma matéria do *Jornal Reverso Online* (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.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2018) das escolas de Iguape, no estado da Bahia, confirmam essa infeliz realidade:

Tabela 2 – A rota da Educação na Bacia do Iguape – 2017

	Escola Estadual G. S. São Francisco do Paraguaçu	Escola Pedro Paula Rangel	Escola Estadual Eraldo Tinoco
Matrículas	129		129
Nível de ensino	Fundamental	Fundamental	Médio
Turmas seriadas	8	10	8
Salas de aula	4	8	4
Docentes	12	8	12
Funcionários	15	12	15
IDEB	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.

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. Lembro-me, 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 [...]
(Silva, 2019).

Os(as) interlocutores(as) Elizeth Alves (UFG), do Tocantins, Lourivaldo Souza (UnB), de Goiás, Raimundo Magno (UnB) e John Cleber, ambos do Pará, também reiteraram 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, grifos nossos).

[...] 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, grifos nossos).

[...] 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, grifos nossos).

[...] 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, grifos nossos).

Da comunidade de Praia Grande na Ilha da Maré, na Bahia, Jeferson do 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 revoltado, 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, grifos nossos).

Também na Bahia, diferentemente da condição dos(as) demais entrevistados(as), Gírlândio Bonfim (UFBA) foi alfabetizado em escola pública em Salvador e lá concluiu toda 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, grifos nossos).

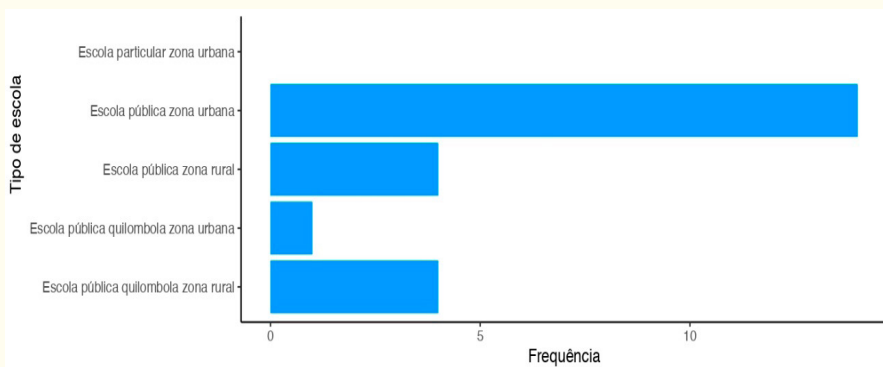
No trecho seguinte, Maria das Dores discorre sobre como conseguiu ir estudar na UFRRJ:

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 Gírlândio Bonfim (UFBA), quanto Maria das Dores de Almeida (UnB) estudaram em escolas periféricas da zona urbana, onde, embora fadados a “um baixo desempenho escolar”, conforme pesquisas realizadas (Pisa, 2018; MEC, 2019), ao entrarem no sistema educacional, subverteram essa lógica, tendo como referência redes de solidariedade, que 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).

Gráfico 2 – Tipo de escola que os interlocutores frequentaram no primeiro grau



Fonte: elaborado pela autora.

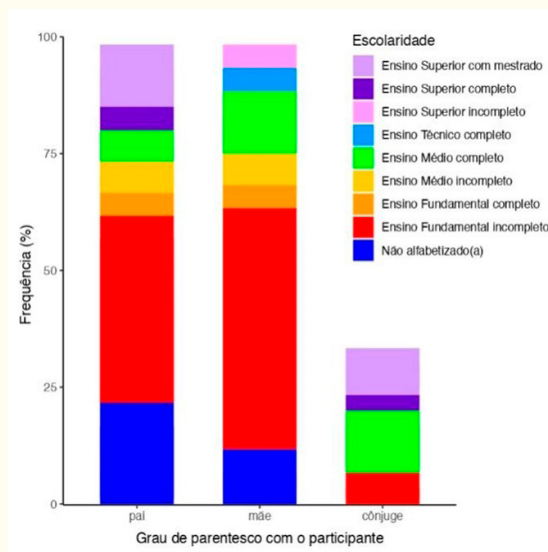
A falta de estrutura e dificuldades para frequentar e concluir a Educação Básica aparece tanto nos dados oficiais (Pereira; Castro, 2019), quanto nas reivindicações de nossos(as) interlocutores(as), revelando o contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil, que leva a maioria a se deslocar da comunidade para ir estudar na zona urbana, se quiser ter progressão.

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) 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, tinham o Ensino Fundamental incompleto e seus pais, o Médio Incompleto.

Gráfico 3 – Dados dos familiares dos(as) interlocutores(as), segundo o grau de instrução



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados acima dialogam também com os indicadores sociais nacionais (Paixão et al., 2010; Brasil, 2013; IBGE, 2019, p. 76-84), em relação à baixa escolaridade entre os parentes de alunos(as) negros(as) que estão nas universidades brasileiras. Nesse sentido, todos(as) os(as) interlocutores(as) 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.

[...] 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 Sarmento, 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, são também descritas por Raimundo Magno, da Comunidade África:

[...] 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 de Valdir Cunha (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, grifos nossos)

Quanto à formação no Ensino 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, segundo os(as) interlocutores(as) que o cursaram, acaba gerando um “impacto cultural” e constrangimento a essas pessoas dentro das disciplinas e dos corredores acadêmicos.

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, 1998 apud Gomes, 2015, 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 on-line de Jeferson dos Santos, 02/04/2022). Todos(as) 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, em dezembro de 2020, Ana Cláudia Matos (MESPT/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)¹.

Este “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).

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.

¹ GARCIA, Cecília. Diversidade e coletividade como formas de existir no mundo: uma conversa com a poeta quilombola Ana Mumbuca. **Educação e Território**. Portal Aprendiz. 28/12/2020. Disponível em: Diversidade e coletividade como formas de existir no mundo: uma conversa com a poeta quilombola Ana Mumbuca - Educação e Território. Acesso em: 10 set. 2025.

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.

O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O incentivo para cursar o Ensino Superior e a Pós-Graduação, para muitas 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 entrarem 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, grifos nossos).

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 eurocêtricas (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 para 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, desisti e voltei para a 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 secretaria 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 on-line de Ana Claudia Matos, 18/07/2019, grifos nossos).

Ainá 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 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 on-line de Ainá, 03/07/2020).

A universidade, de acordo com todos(as) os(as) interlocutores(as), 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, grifos nossos).

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 Sarmento, 02/09/2021, grifos nossos).

Pudemos constatar que, ao entrarem na universidade, nós(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.

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 (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 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, 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. Esta 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 on-line 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, grifos nossos).

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 pesquisa” 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:

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 on-line 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 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 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”. 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), e Semana 03 – rodas temáticas (clima, quilombos e soberania alimentar), com 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, mesmo sem objetivar um diploma, 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. Nos encontros das Comunidades. Ali na troca do dia a dia, do retiro da Comunidade. Ali no fazer da farinha (entrevista John 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 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) o significado de “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 de John Cleber (MESPT/UnB) abaixo evidencia como a educação política nos quilombos é desenvolvida.

[...] 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).

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), SECADI/UFMG 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, segundo as exigências que os editais dos Programas de Pós-graduação estabelecem.

Corroborando este 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 Assistência Estudantil da UFBA. Atualmente, ele está no Grupo de Pesquisa e Extensão Universitária CLiPES (Corpo, Linguagem, Política, Educação e Subjetividade) e, também, nos grupos Literatura como Performance: Narrativas de Si Políticas de Si e Traduzindo no Atlântico Negro.

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 Sarmento 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 quatro 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 Sarmento (na UnB), Leomir Santana (na UFRB), Gardênia Ayres e Jeferson do Socorro (ambos na UFBA).

Julgo 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 e a minha inserção num Grupo de Pesquisa do CNPq, ainda na Graduação em Ciência da Informação na UFMG, mediante o Programa Ações Afirmativas na UFMG.

MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Verificamos como principais motivações entre os(as) interlocutores 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 e, principalmente, a possibilidade de acesso a espaços de decisão política que o “capital” dos diplomas pode permitir.

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” (2015, p. 20). Podemos 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 escutarmos 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 interior 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, Gírlândio 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(as) 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 poetisas...por-
que **a cada vez que uma história é contada, ela é rein-**
ventada. 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 poetisas que são considerados eruditos
(entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020, grifos nossos).

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 for-
mei 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 con-
seguir um emprego melhor e tal. Na comunidade peque-
na 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 en-
viada, 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, 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, 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, 2018²).

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), estar na universidade tem contribuído principalmente para sua formação crítica

² JORNAL UFG. Indígenas e quilombolas são diplomados em cursos superiores. **Jornal UFG**. 24/04/2015. Disponível em: Indígenas e quilombolas são diplomados em cursos superiores | UFG - Universidade Federal de Goiás. Acesso em: 11 set. 2025.

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 para 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. 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).

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 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 no ensino superior (Balemián; 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 tornou referência 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), Gírlândio 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.

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).

Maria Madalena (UFG), nossa interlocutora, declarou que:

Eu tenho duas filhas que estão na Universidade Federal de Goiás, uma estudou no Instituto Tecnológico e faz Zootecnia agora lá, e a outra forma-se 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 Gírlândio Bonfim, ex-discente da UFBA, este 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 Gírlândio Bonfim, 29/07/2020).

Pudemos perceber, em nossas entrevistas, a importância dada pelas famílias quilombolas aos estudos e a continuação deles.

Agradeço à minha família, especialmente aos meus pais Genésio Luís Souza Ayres (*in memorian*) 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 nenhum 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).

A PERMANÊNCIA DENTRO DAS UNIVERSIDADES

A permanência estudantil no Ensino Superior público brasileiro é vista por nossos(as) interlocutores(as) como o maior dos dilemas encontrados ao ingressarem nas universidades. O que é um fator preponderante, considerando a origem socioeconômica assimétrica e a falta/ausência de atendimentos por programas de assistência estudantil, que influí demasiadamente na trajetória acadêmica e torna a permanência na universidade um desafio constante.

Segundo Oliveira e Oliveira (2015),

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).

Também de acordo com Ganam e Pinezi (2021), observa-se, na trajetória de estudantes provenientes de classes sociais diferentes das que tradicionalmente ocuparam a universidade pública, a convivência com contradições ligadas à elementos do mundo material, à subsistência financeira, e simbólicos, como

[...] à percepção de pertencimento, que indicam que a passagem pela universidade pública não garante, em si, mudanças na forma como esses estudantes são percebidos a partir do “lugar” social, embora essas percepções não impeçam que estudantes ultrapassem as barreiras simbólicas de discriminação e exclusão e busquem formas de equiparação à condição *standart* do estudante universitário (Ganam; Pinezi , 2021, p.1; Resumo).

Ainda para as autoras, nos últimos anos, conjugando estratégias políticas no campo da educação superior no Brasil, como a expansão das universidades públicas no país, ampliação de oportunidades e vagas, mudanças nos processos de avaliação e seleção para ingresso na universidade pública e aporte financeiro para a manutenção de estudantes, com trajetórias de vulnerabilidade social na universidade, com a finalidade de contraposição a esse processo histórico, as estratégias têm sido insuficientes.

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 para a 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 Sarmento, ao comentar sobre como os(as) 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 Sarmento, 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, evidenciamos que a histórica da exclusão e marginalização dos grupos que ali habitam do processo de formação do país levou à 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, grifos nossos).

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 Sarmento Santiago, 02/09/2021 – Grifos nossos).

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, grifos nossos).

A explicação 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, quando 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.

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, acarretando momentos de estranhamento quanto às características de outro grupo, 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.

Segundo Raimundo Magno do Pará:

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 adquiri 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 sobrepuja 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 consegui mostrar a realidade da minha comunidade como eu queria” (questionário on-line de Marta Quintiliano, 13/07/19).

Elizeth Alves, aluna da UFG 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) interlocutores(as) da pesquisa fizeram críticas à abordagem dentro do curso em relação aos referenciais teóricos eurocêntricos administrados em seus cursos.

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?

[...] 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”, pois 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.

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 à 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, grifos nossos).

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. Ai 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.Grifos nossos).

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.

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*) e não se conectam com nenhum lugar dentro da universidade.

A vulnerabilidade e dificuldade de acesso à saúde nos quilombos estão associadas 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. Este prognóstico tem sido ainda mais proeminente

entre aqueles que “não se encaixam” no perfil eurocêntrico e heteronormativo do ensino superior brasileiro.

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).

Este 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,

you 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).

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).

Este 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, 2016). Mas felizmente percebemos que esta geração de quilombolas, com ações coletivas e “instrumentalizadas” pelos movimentos sociais, vem interpelando a estrutura acadêmica curricular, apontando 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 quanto à forma eurocêntrica de construção de conhecimento hegemônico, pela maneira 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 (entrevista Gírlândio Bonfim, 29/07/2020).

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, seja como docente, seja 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 e como corpo docente ou administrativo da instituição (entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020).

A interlocutora Vercilene Dias descreve o seu processo até a 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, grifos nossos).

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 é 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, já cita anteriormente).

Valéria Porto, da Comunidade Pau D'arco Parateca na Bahia, fez questão de realizar sua defesa da 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 o evento e o reconhecimento pela comunidade:

Foto 3 – Fotos da defesa de tese de Valéria Porto na sua comunidade de origem



Fonte: 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 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. 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 poetisas que são considerados eruditos (entrevista de Elizeth Alves, 14/03/2020, grifos nossos).

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, p. 21-65 apud César; Neto, 2019, p. 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 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).

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 sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo numa educação-cidadã [...] (2003, p. 14).

No caso dos Programas de Pós-Graduação aqui estudados, corroboramos com Walsh (2012), quanto ao 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,

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” mediante o 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 5 – Exemplos de ações de desmarginalização de saberes



Fonte: eventos promovidos via contato Whatsapp dos(as) interlocutores(as).

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) aos PCT's 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 (MESPT, 2020).

Este 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”. Segundo a autora, “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 (Mbembe, 2018) contemporânea” (Santiago, 2020 apud Mortari; Wittmann, 2020, p. 22-23).

No texto, Santiago sugestiona o entrecruzamento da “ecologia de saberes” com a “ecologia das culturas”, ou *interculturalidade*, como caminho promovedor de uma circularidade dialógica não legitimadora de hierarquias. Para a estudiosa, 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 construção do conhecimento” (Santiago, 2020 apud Mortari; Wittmann, 2020, p.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:

[...] 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 on-line de Jeferson Santos do Socorro, 02/04/2022).

OS CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS AO LONGO DA TRAJETÓRIA - DA GRADUAÇÃO À 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 do qual 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.

Categorização – universidade, formação acadêmica, temas dos trabalhos de conclusão e de Pós-Graduação dos(as) pós-graduandos(as):

Ainá (pseudônimo)

- UFBA – Serviço Social (2016): *As políticas de promoção da equidade: um novo olhar sobre a saúde?*
- Especialização – Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (2016): *Mulheres quilombolas: discutindo trabalho, gênero e território.*
- Graduação – Direito (em andamento).

Amilton Vitorino Gonzaga

- UNEB – Graduação em Pedagogia da Terra (2010): *Assim nos contaram: o escravo Roque, a Fazenda Volta e a conquista do território.*
- UNEB – Especialização em Gestão Pública (2013): *Racismo Institucional: uma negação à Promoção de Políticas Públicas em Territórios Quilombolas.*
- UFG – Direitos Sociais do Campo (2015): *Racismo Institucional e a negação de Políticas Públicas em territórios quilombolas: um Estudo de Caso no município de Bom Jesus da Lapa – BA.*
- UnB – Mestrado Profissional em Sustentabilidade (2017): *Conflitos em Territórios quilombolas: elaboração de uma Cartilha para o enfrentamento do Racismo Ambiental.*

Ana Cláudia Matos da Silva

- CEULP/ULBRA – Graduação em Serviço Social (2016): *Formas de organização do Quilombo Mumbuca Jalapão – TO.*
- UnB – Mestrado Profissional em Sustentabilidade (2019): *Uma escrita contra-colonialista do Quilombo Mumbuca Jalapão – TO.*
- UnB – Doutorado em Antropologia (em andamento).

Darci Cainana Alves Bomfim

- UNEB – Graduação em Pedagogia (2009): *Quilombolas da Graciosa: a participação da comunidade como fenômeno histórico-social.*
- Faculdade Vasco da Gama – Coordenação Pedagógica (2016): *Limites e possibilidades no uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação da Escola Estadual José de Carvalho Deda.*

- UFRB – Mestrado Profissional em Educação do Campo (em andamento): *Movimento social quilombola e educação do campo: ações formativas e mobilização popular no território da Graciosa.*

Elionice Conceição Sacramento

- UNEB – Graduação em Ciências Sociais (2016): *Fortalecimento da Sociobiodiversidade e Cartografia Social nos Territórios Quilombolas e Pesqueiros.*
- UFBA – Especialização em Direito (2018): *Território, identidade e ancestralidade: resistência e luta por direitos na Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas.*
- UFBA/UFGM/UEMA – Especialização (2019): *Nova Cartografia Social de Comunidades Quilombolas do Nordeste: fortalecimento de Centros de Ciências e Saberes.*
- UnB – Mestrado Profissional em Sustentabilidade (2019): *Da diáspora negra ao território das águas: ancestralidade e protagonismo de mulheres na Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas (BA).*

Elizeth da Costa Alves

- UEG/UFG – Graduação em Letras Libras (2006): *Relato de experiência: a Libras na Educação Básica e Superior em Goiânia – Goiás.*
- UEG/UFG – Graduação em Letras Português/Inglês (2019).
- Faculdade Futura – Especialização em Libras (2019): *Ensino de Libras como Segunda Língua (L2): relato de observação de campo e da prática docente.*
- PUC/GO – Mestrado em Letras (2011): *Artes de dizer a pedra arrendida: tradição oral em Natividade – TO.*

- UFG – Doutorado em Geografia Cultural (2019): *Performances e Identidades do ser Kalunga no território Quilombola Mimoso em Tocantins*.

Gabriela dos Anjos de Jesus

- UNEB – Graduação em Serviço Social: *Representações sociais, identidade e formação escolar: um olhar sobre o Colégio Estadual Eraldo Tinoco da Comunidade Quilombola de Santiago do Iguape, BA*.
- PIBIC (2018): *Políticas sociais e estratégias de enfrentamento à pobreza no território de identidade Recôncavo Baiano*.
- Mestrado em Ciências Sociais – Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento (2020): *Políticas sociais e estratégias de enfrentamento à pobreza no território de identidade Recôncavo Baiano*.

Gardênia Mota Ayres

- Faculdade São Luís (FCHSA) – Graduação em Administração (2009): *Análise da Estrutura Organizacional na Escola Pitágoras*.
- UEMA/UFMG/UFBA – Cartografia Social e Política da Amazônia (2015): *Monte Cristo era ouro, era prata, com a desapropriação todo mundo*.
- UEMA – Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento (2020): *Políticas sociais e estratégias de enfrentamento à pobreza no território de identidade Recôncavo Baiano*.
- UFBA – Doutorado em Antropologia (em andamento).

Girlândio Gomes Bonfim

- UNEB – Graduação em Pedagogia (2008): *Educação Popular na Associação de Remanescentes Quilombolas da Graciosa: a atuação do pedagogo em espaços não formais de educação*.

- Faculdade Vasco da Gama – Pedagogia Social (2012): *Sujeito Quilombola: vivências e reconstruções cotidianas da identidade afrodescendente no Território da Graciosa.*
- UFBA – Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (2014): *Políticas de Atendimento à Saúde da Mulher Negra no Território Quilombola: um estudo na Comunidade de Graciosa.*
- Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (2016): *Mulheres quilombolas: discutindo trabalho, gênero e território.*
- UFRB – Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (2017): *Educação Escolar Quilombola: princípios e propostas à formação docente.*

Givânia Maria da Silva

- Universidade Metodista de SP – Graduação em Letras (2005): *O currículo da Educação Escolar Quilombola.*
- Centro Internacional de Formação da OIT – Especialização em Programa de Ensino e Desenvolvimento Local Sustentável: *O Desenvolvimento local da Perspectiva da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas.*
- UnB – Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação (2012): *Educação como processo de luta política – a experiência de educação diferenciada do território Quilombola de Conceição das Crioulas.*
- Doutorado em Sociologia (2023): *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.*

Jeferson Santos do Socorro

- UFBA – Estágio Docente em Letras – Língua Estrangeira (2009): *O ensino dos verbos a partir da perspectiva do Communicate Language Teaching – CLT.*
- Iniciação Científica (Programa Permanecer, 2012): *Manuscritos de Elizabeth Bishop acessíveis em meio eletrônico: manuscritos em prosa, recortes de jornais e revistas.*
- Mestrado em Literatura e Cultura (2016): *Por uma análise crítica e afrodiaspórica da tradução do romance Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo.*
- Doutorado em Letras (em andamento): *Tradução, literatura-terreiro e afrodiasporicidade a partir de Caroço de Dendê, de Mãe Beata de Yemonjá.*

Leomir Santana de Souza

- UFRB – Graduação em Comunicação Social – Jornalismo (2013): *Beleza e Tradição – Webdocumentário sobre a Comunidade Quilombola de São Francisco do Paraguaçu.*
- Iniciação Científica – Ciências Sociais (2010): *Ser Baiano na medida do Recôncavo.*
- Mestrado em Ciências Sociais (2017): *Quilombolas em Rede: os efeitos da internet entre jovens da Comunidade Quilombola de São Francisco do Paraguaçu, Cachoeira – BA.*

Lourivaldo dos Santos Souza

- UnB – Graduação em Pedagogia (2011): *Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) – um estudo do Moodle no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Arraias.*
- Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (2018): *Transformações do sistema agrícola da*

Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso (Tocantins): a agricultura de corte e queima em questão.

Maria das Dores do Rosário Almeida

- UFRRJ – Graduação em Economia Doméstica (1985).
- Faculdade Atual – Especialização em História (2012): *Torrão: Terra de Preto – Raiz Cultural de uma História.*
- UnB – Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (2018): *(Re)construindo caminhos e histórias de vida de mulheres negras da Vila do Carmo do Macacoari – Amapá.*

Maria Madalena do Sacramento Rocha

- UFG – Graduação em Licenciatura em Artes Visuais (2015): *Currículo Escolar e as Experiências individuais dos alunos com Arte.*
- Especialização – Formação de Gestores Culturais do Centro-Oeste (2016): *Empoderamento Quilombola: Oficinas de capacitação para jovens e mulheres dos povoados Extrema e Levantado – Iaciara - GO.*
- Mestrado em Performances Culturais (2019): *Performances Culturais Sussa e Curraleira nas Comunidades Remanescentes de Quilombo Extrema e Levantado, Iaciara – Goiás.*

Marta Quintiliano

- UFG – Graduação em Relações Públicas (2015): *Análise das representações sociais de estudantes indígenas e quilombolas sobre as políticas de cotas da UFG.*
- Mestrado em Antropologia (2019): *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.*

- Doutorado em Antropologia na UFG (em andamento).

Naiane de Jesus Pinto

- UNILAB – Graduação em Humanidades (2016): *Experiência e Memória: uma etnografia da experiência da migração forçada na comunidade Dom João em São Francisco do Conde – BA.*
- UNILAB – Ciências Sociais (2019): *Território Falante: uma escrevivência das experiências e (Re)existências do Quilombo Dom João.*
- UFBA – Especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (2018): *Experiência e Memória: uma etnografia da experiência da migração forçada na comunidade Dom João em São Francisco do Conde – BA.*
- UFRB – Mestrado em Ciências Sociais (2023): *Na Encruzilhada do Território Pesqueiro: uma etnografia dos conflitos territoriais, racismo ambiental e re-existência nas comunidades quilombolas de Dom João e Monte Recôncavo em São Francisco do Conde – BA.*
- UFBA – Doutorado (em andamento).

Raimundo Magno Cardoso Nascimento

- CESUPA – Graduação em Administração (2009): *O empreendedorismo social da Comunidade Nossa Senhora do Carmo.*
- UnB – Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (2017): *Gestão Territorial Tradicional de África e Laranjituba - um estudo sobre as práticas e fenômenos que constituem sua gestão territorial tradicional.*
- UFPA – Doutorando em Antropologia e Sociologia.

Rogério Ribeiro Coelho

- UFT – Graduação em Pedagogia – Licenciatura em Matemática.

- UnB – Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (2017): *O Divino Lixo: o papel da Educação Ambiental na coleta e destinação final do lixo na Romaria do Vão de Almas, em Cavalcante, Goiás.*

Sirlene Barbosa Corrêa Passold

- UnB – Graduação em Serviço Social (2012): *Envelhecimento: Negligência Familiar.*
- Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (2017): *Desapocadas: Concepções de Beleza e Conhecimentos Tradicionais de Mulheres Quilombolas do Puris (MG).*
- UnB – Doutoranda em Antropologia Social.

Uilson Viana de Souza

- UNEB – Especialização em Educação Contextualizada (2014): *O que fica no ar? Discursos e representações da seca no Nordeste no telejornalismo da Rede Globo.*
- UFBA – Especialização em Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça (2015): *Contribuições para a efetivação das políticas públicas de Gênero e Raça na escola Castro Alves da Comunidade Quilombola de Volta Grande – BA.*
- UNEB – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiárido (2017): *As secas de 1983 e 2012 do Semiárido Brasileiro: uma análise comparada do discurso midiático em três reportagens do programa Globo Rural.*
- UFBA – Doutorando em Estudos Étnicos e Africanos: *Religiões de Matriz e identidade quilombola na educação escolar – um estudo de caso em duas escolas públicas nos municípios de Ibititá e Barro Alto, Bahia.*

Valdir Fernandes Cunha

- UnB – Graduação em Pedagogia – Licenciatura em Educação do Campo (2015): *Jogos no Ensino de Química para Educação do Campo – bingo da tabela periódica.*
- Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (2018): *Soberania e segurança alimentar na perspectiva dos jovens Kalunga da comunidade Vão de Almas.*

Valéria Porto dos Santos

- UNEB – Graduação em Engenharia Agrônômica (2013): *Caracterização de Práticas Agroecológicas no Quilombo Pau D’Arco e Parateca.*
- UFBA – Especialização em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis (2016): *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.*
- UnB – Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (2019): *A dinâmica do sistema agroextrativista do Quilombo Pau d’Arco e Parateca, Malhada – Bahia: apontamentos para a gestão territorial e a sustentabilidade.*

Vercilene Francisco Dias

- UFG – Graduação em Direito (2016): *Critérios para reconhecer o pertencimento na Comunidade Quilombola Kalunga.*
- Mestrado em Direito Agrário (2019): *Terra Versus Território: uma análise jurídica dos conflitos agrários internos na Comunidade Quilombola Kalunga de Goiás.*
- UnB – Doutoranda em Direito (em andamento).

A base de informações para o preenchimento dos dados acima foi a Plataforma Lattes do CNPq de cada um dos interlocutores.

A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL PARA OS(AS) PÓS-GRADUANDOS(AS)

É fundamental entender como a inserção dos quilombolas nos lugares de disputa por direitos sociais, os impulsiona na tarefa de se organizarem politicamente, fazendo 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 mediante a 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”.

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 on-line 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 on-line 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).

O “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 nasce nas lutas e é produzido a respeito delas, mas não avança de modo isolado, e, sim, dialoga com diferentes áreas e sujeitos.

Como 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 das políticas de ações afirmativas (questionário on-line 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 para o desafiado 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 on-line 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 Iguaçu 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.

ESPAÇOS DE ARTICULAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL OCUPADOS PELOS(AS) PÓS- GRADUANDOS(AS) QUILOMBOLAS

Encontramos nesta pesquisa espaços diversos 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 on-line 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. Esta constatação pode ser verificada no excerto abaixo:

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 (SHPCCK), para o reconhecimento da ascendência e da remanescente Kalunga, e para a exploração do turismo no território. O SHPCCK 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)³.

³Barbosa, Livia. A Associação Quilombo Kalunga (AQK) finalizou a elaboração do regimento interno. **Observatório Quilombola e Territórios Negros**. 06/06/2019. Disponível em: Associação Kalunga aprova o primeiro regimento interno de um quilombo no Brasil - OQ. Acesso em: 12 set. 2025.

A trajetória de John Cleber Sarmento demonstra as suas experiências dentro dos movimentos sociais dos quais participa, indicando 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, grifos nossos).

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 4 – Movimentos sociais nos quais os(as) interlocutores(as)
se inserem**

Nome	Movimentos sociais
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).
Ana Claudia Matos	Organização Estadual das Comunidades Quilombolas do Estado do Tocantins e é associada à Rede Cerrado.
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 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
Girlândio Gomes Bonfim	Movimento Negro vinculado ao Conselho Quilombola do Baixo Sul; Associação de Remanescentes Quilombolas da Graciosa (ARQG) – Taperoá (BA).

Continua

Continuação

Nome	Movimentos sociais
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 GEPHERG/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.

Continua

Continuação

Nome	Movimentos sociais
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 (AQE) – 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”.

Continua

Conclusão

Nome	Movimentos sociais
Uilson Viana de Souza	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Barro Alto – BA; Associação dos Remanescentes de Quilombos de Volta Grande; CONAQ.
Valdir Cunha	Associação Quilombola Kalunga (AQK) em Goiás.
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.

* 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, e 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 o da ativista social e política Elionice Sacramento, liderança na região de Conceição de Salinas, que vem denunciando os falsos pactos democráticos:

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
(Teia dos Povos, 2019)⁴.

Como 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 a política e, estrategicamente, 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.

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 (Aqualtune, Dandara dos Palmares, Luiza Mahin,

⁴TEIA DOS POVOS. Das águas da Bahia de Todos os Santos – sem água, terra e território, não haverá luta contra o racismo patriarcal. **Teia dos povos**. 2019.

Mariana Crioula e Tereza de Benguela, entre outras) 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 respeitavam 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” (Nascimento, 2017).

Na interlocução com John Cleber Sarmento, 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, referências também. Essas não eram de sangue, mais ali na convivência foram se tornando referências também para nós” (entrevista de John Cleber Sarmento, 02/09/21). Esse cenário também se faz presente em outro momento de nossa entrevista:

[...] 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 Sarmento, 02/09/2021, grifos nossos).

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 Sarmento, 02/09/2021).

Alguns pesquisadores 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.

Também segundo o jornal *FOLHAPRESS* de 06/08/21, 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)⁵ e o Perfil Socioeconômico dos graduandos das universidades federais realizada pela Andifes

⁵<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>

(2018)⁶. 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 Unesco⁷, que aponta a população negra e jovem nordestina como a principal vítima da violência no país. Este 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.

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. Fato também 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*

⁶ <https://www.andifes.org.br/2019/05/27/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>

⁷ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232972>

mulheres na comunidade pesqueira e quilombola Conceição de Salinas-BA –, chamando 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? [...]

[...] 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 (Sacramento, 2019).

Seu estudo e seu método refletem o compromisso 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:

[...] Eu acho que o 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. [...] a comunidade teve

o seu reconhecimento a partir de lideranças femininas. Então 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 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)constroem, 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 griôs, 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 (Dissertação Maria das Dores 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), quanto indicando a resistência e a 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. Além disso, 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).

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 estes 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 e 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

O presente livro 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. Como 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 alcançarem a Pós-Graduação, têm que superar um conjunto de barreiras impostas, como: (1) a maior parte frequentou escolas públicas; (2) têm baixa condição financeira, e (3) são negros(as), o que, no Brasil, os(as) “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, foi onde encontramos a maior ausência de estudantes quilombolas na pós-graduação – apesar de o estado ter uma das maiores concentrações de comunidades quilombolas do país, a representatividade era pequena e esporádica. Porém localizamos no doutorado, uma aluna no curso de Antropologia, um aluno na Letras e um outro no Centro de Estudos Afro-Orientais. Isso nos causou 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).

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), 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, que 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, este 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, ao desenvolvimento efetivo 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.



PÓS FÁCIO

Tatiane Cosentino Rodrigues¹

O livro *Quilombolas na Pós-Graduação construindo Ébges de Resistência no Ensino Superior* se configura como um trabalho inovador e coletivo, construído pela autora em diálogo permanente com estudantes quilombolas de diferentes instituições de Ensino Superior. Os resultados indicam caminhos para uma efetiva implementação das políticas de ação afirmativa na Graduação, especialmente na extensão desta política para a Pós-Graduação.

O trabalho se apresenta também como uma denúncia das contradições e experiências de discriminação que distanciam e impedem que o direito à educação e à cidadania sejam acessíveis a todas as pessoas e grupos. No contexto das desigualdades sociorraciais, de gênero e econômicas, sabemos que determinados sujeitos sempre estiveram não somente fora do direito à cidadania, mas tiveram a exclusão e a discriminação sobre eles impostas historicamente pelas relações de poder que os retiravam também do imaginário cidadão.

A nova lei de cotas, sancionada em 13 de novembro de 2023, atualiza a legislação de 2012 e, entre as mudanças introduzidas, está a inclusão de quilombolas na reserva de vagas. Esta mudança atende uma reivindicação histórica do movimento social quilombola e do movimento negro no reconhecimento dos direitos das comunidades

¹ Professora do Departamento de Teorias e Prática Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Orientadora.

remanescentes dos quilombos brasileiros. De igual maneira, esta mudança desafia as instituições de formação a produzirem mudanças em suas políticas de acolhimento, assistência, estrutural e epistemológica.

O tripé ensino, pesquisa e extensão, em associação ou na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, tal como expressa no Parecer CNE/CP nº 3/2004, espera-se, provoca um conjunto de questionamentos, tais como: de que maneira as universidades, o Ensino Superior enquanto espaço intelectual, científico, educativo e político, têm superado o padrão desigual e discriminatório das relações étnico-raciais no seu ambiente cotidiano? Tem sido capaz de influir nos currículos, nas referências teóricas de matrizes étnico-raciais diversas em procedimentos de pesquisa, nas relações pedagógicas e no convívio entre os estudantes e entre esses e seus professores?

A universidade que temos hoje se constituiu notadamente durante o século XX, dirigindo-se à formação de uma elite intelectual, oriunda de grupos sociais abastados e, por isso, com capacidade de influir nos destinos da sociedade. Na mesma medida em que privilegiava a um grupo definido, excluía e não respeitava não só a pluralidade de conhecimentos e visões de mundo que, de fato, constituem a nação brasileira. A universidade, construída com o intento de preservar determinada visão de mundo, produziu e buscou consolidar certa forma de conceber o mundo, que exclui a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. Diante disso, intelectuais contemporâneos têm chamado a atenção no sentido de que o século XXI seja o século da pluriversidade, e não da universidade, isto é, que as instituições de Ensino Superior respeitem e acolham a diversidade de experiências e expressões da população, deixando, assim, de valorizar uma única e de pretender converter todos a ela.

O trabalho da autora demonstra que a política de ação afirmativa na Pós-Graduação é exitosa e que o ingresso de estudantes

quilombolas têm trazido novas epistemologias e temas de pesquisa e provocado transformações nas relações intersubjetivas, configurando novas formas de estar e viver a universidade e a produção de conhecimento.

Lilian Cristina Bernardo Gomes²

O trabalho de Andréia Rosalina Silva é uma prova concreta daquilo que Nilma Gomes (2017) nos diz sobre a capacidade do Movimento Negro ser um Educador. Isto porque este trabalho, já no título, *Quilombolas na Pós-Graduação construindo Ébges de Resistência: deslocamentos pessoais, coletivos, político-pedagógicos e pluriépistêmicos no ensino superior*, atesta que foi somente através da resistência, deslocamentos pessoais, coletivos, político-pedagógicos e pluriépistêmicos que estes grupos chegaram ao Ensino Superior.

A superação de cada uma dessas barreiras está ligada ao fato de que este é um país estruturalmente e institucionalmente racista, e que a força da colonialidade do poder impera e naturaliza esses lugares aos/às brancos(as). Somente pela força da resistência em mostrar que existem saberes plurais a ensinar para essa sociedade, marcada pelo viés da branquitude, é que foi possível aos quilombolas chegar ao Ensino Superior.

E aqui uma observação se faz necessária. A própria autora do presente livro é a prova da necessidade de superação de todas essas barreiras, pois ela, mulher negra e vinda das camadas pobres de Belo Horizonte – lugar comum às mulheres negras no Brasil –, soube superar inúmeros desafios pessoais e coletivos e corajosamente deslocou-se para fazer seu processo de doutoramento na Universidade de São Carlos (UFSCar). A trajetória pessoal, que tenho a honra de acompanhar há alguns anos, muito antes do início desse processo, é o que fez com que ela tivesse o vigor, a fibra e a capacidade de superar os inúmeros problemas para nos colocar diante também

² Professora de História do Instituto Santo Tomás de Aquino (ISTA). Coorientadora.

de mulheres quilombolas que superaram incontáveis desafios para chegar ao Ensino Superior.

Há uma frase que circula pelos corredores das pós-graduações no Brasil que afirma: não somos nós que escolhemos os temas das pesquisas, mas são os temas que nos escolhem. Não por acaso, propõe-se estudar quilombolas na Pós-Graduação, sendo 28 interlocutoras/es e entre eles 14 são mulheres. E uma das mais belas passagens deste livro é o compromisso ético que a autora mantém ao trazer o ser individual de cada um de seus interlocutores, em suas lidas pessoais/individuais atravessadas pelas coletivas e pelos desafios de enfrentamento da naturalização de que é aos/às brancos(as) desse país que é dado o direito de estudar, imagine-se, então, no Ensino Superior.

A atitude ética da autora, de construção de uma autodignidade imbuída de sua negritude estendida às/aos quilombolas, nos faz lembrar o que diz Muniz Sodré no livro *O fascismo da cor* (2023): “Ética é precisamente o movimento de escuta dessa dinâmica abrangente, maior do que os limites da subjetividade instituída, mas imanente a qualquer modo de existir. Pela ética – não pela economia – se aspira à clareza e à luminosidade da existência humana” (Sodré, 2023, p. 84).

Portanto, estamos diante de uma potente obra que corajosamente enfrenta o compromisso de entrelaçar os modos de vida plural das/dos quilombolas aos desafios colocados à institucionalidade racista, que afirma todos os dias, em voz silenciosa, mas com ações pujantes às mentes negras e de mulheres, que estes lugares não lhes pertencem. Trata-se de um percurso que não apenas atesta que quilombolas e o povo negro desse país tem esse direito, mas que também as universidades devem deixar de cometer epistemicídios de toda ordem para acolher em seus campus os modos plurais, ancestrais e com potência para nos ensinar outros saberes capazes de construir um futuro com horizontes de dignidade luminosa para todas e todos nesse país.



REFERÊNCIAS

ABPN – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES(AS)
NEGROS(AS). **Institucional: histórico**. 2022. Disponível em: [https://
abpnorg.br/institucional/](https://abpnorg.br/institucional/). Acesso em: 2 mar. 2022.

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth; CASTRO, Edna Maria Ramos de.
Negros do Trombetas: guardiões das matas e rios. 2. ed. Belém:
CEJUP; UFPA-NAEA, 1998.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. **História do movimento
negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de
história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.

ALMEIDA, Alfredo Wagner 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. p. 83–108.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de preto, terras de santo,
terras de índio: uso comum e conflito. **Cadernos do NAEA**, Belém, n.
10, p. 163–196, abr./jun. 1989.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo;
MELO, Eriki Aleixo de. **Pandemia e território**. São Luís: UEMA
Edições; PNCSA, 2020.

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. p. 113–130.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

AMARAL, Onésio Soares. Os remanescentes das comunidades de quilombos. **Boletim Científico da Escola Superior do Ministério Público da União**, Brasília, v. 9, n. 32/33, p. 237–259, jan./dez. 2010.

ANHAIA, Bruna Cruz. **A “lei de cotas” no ensino superior brasileiro: reflexões sobre a política pública e as universidades federais**. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ANDRADE, Lúcia M. M. Os quilombos da bacia do rio Trombetas: breve histórico. **Revista de Antropologia**, v. 38, n. 1, p. 79–99, 1995.

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.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107–141, jan./abr. 2017.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2010.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Lívio (orgs.). **Raça: perspectivas antropológicas**. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia; EDUFBA, 2008. p. 315–350.

ARRUTI, José Maurício. Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. **Tomo**, São Cristóvão, n. 11, jul./dez. 2007.

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: 3 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, p. 858-881, out./dez. 2015.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. Ações afirmativas no Brasil. v. 1: Experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. São Paulo: Cortez, 2016.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. **Ações afirmativas no Brasil**. v. 2: 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: SHAVIT, Y.; ARUM, R.; GAMORAN, A. (eds.). **Stratification in higher education: a comparative study**. Stanford: Stanford University Press, 2007, p. 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. 2015. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão; Universidade Federal de Minas Gerais, São Luís, 2015. Disponível em: <https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2016/03/GARDENIA.pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.

BAETA-NEVES, Clarissa Eckert et al. Educação superior no Brasil: acesso, equidade e as políticas de inclusão social. **Controversias y Concurrencias Latinoamericanas**, v. 3, n° 4, p. 127-139, ago. 2011.

BAIOCCHI, Maria de Nazaré. **Negros de Cedro**: estudo antropológico de um bairro rural de negros em Goiás. São Paulo: Ática, 1983.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BALBACHEVSKY, Elizabeth (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; MORILA, Ailton Pereira. A mística no contexto do movimento da educação do campo. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, v. 3, n° 4, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/vi>. Acesso em: 3 set. 2021.

BALEMIAN, Kara; FENG, Jing. Alunos de primeira geração: aspirações, preparação e desafios para a faculdade. **College Board**. Slides apresentados na Advanced Placement Annual Conference (APAC), Las Vegas, NV, 19 jul. 2013.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Território negro em espaço branco. **Revista de Antropologia**, v. 33, 1990.

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, p. 17-53, set. 2012.

BARTH, Frederick. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; COSTA, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021. (Seção Especial: Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: lutas, conquistas e desafios, artigos).

BRANDÃO, Joseane 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**, Nova Série, v. 28, p. 1-29, 2020.

BRAUER, Alline Mikaele Nunes Wildemberg. **Avaliação socioeconômica, demográfica, parasitológica e hematológica de comunidades quilombolas do norte do Espírito Santo. Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências da Saúde, Vitória, 2017.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 29 de agosto de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2012.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: SEPPIR, 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. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **CNE/CP nº 3/2004.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, nº 224, p. 26, 21 nov. 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN82012.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010.** Brasília: Ministério da Educação, dez. 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRITO, Leonardo Chagas de. A importância dos estudos sobre interiorização da universidade e reestruturação territorial. **Trilhas de Pesquisa**, ano 2, nº 4, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/802>. Acesso em: 12 maio 2021.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ARAÚJO, Israel Martins. Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n° 1, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303357588004/html/>. Acesso em: 03 abr. 2019.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPA, 2016. 133 f.

CAMPOS, Luiz Augusto et al. As ações afirmativas no ensino superior deram certo? O que as pesquisas dizem? **Nexo Jornal**, 2019. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opinio/2023/As-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-no-ensino-superior-deram-certo-O-que-as-pesquisas-dizem>. Acesso em: 07 out. 2020.

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.

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.

CARDOSO, Alainaldo Onofre; ARRUTI, José Maurício Andion. **A Temática Quilombola no Banco De Teses Da Capes – Relatório Lapf/PUC-Rio/PIBITI**. 2011. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Alainaldo%20Cardoso.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

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, p. 539-564, 2017.

CARVALHO, Andréia Santos; SILVA, Denise Oliveira e. Perspectivas de segurança alimentar e nutricional no Quilombo de Tijuaçu, Brasil: a produção da agricultura familiar para a alimentação escolar.

Interface, v. 18, n° 50, jul./set. 2014.

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-contr-povos-tradicionais-aponta-novo-relatorio-da-cpt>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CESAR, Layla Jorge T.; NETO, Joaquim José Soares. O MESPT e a contra colonização da Universidade: Territórios epistêmicos em disputa. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 22, n° 1, 2019, p. 116–141.

CLÍMACO, Veríssima Dilma Nunes. **Territórios e Identidades nas Comunidades Remanescentes de Quilombos da Agrovila Peru no Município de Alcântara – MA**. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Centro Universitário Univates, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, 2014.

COCCO, Ricardo et al. Política de Expansão e Interiorização/ Regionalização do Ensino Público Superior no Brasil: o caso da UFSM/CESNORS – uma perspectiva a partir do egresso. **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2014.

CONAQ. Quilombos do Pará registram 33 óbitos e regiões Norte e Nordeste representam 80% das mortes por COVID-19 entre a população quilombola. **Conaq**, 22 jun. 2023. Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/boletim-epidemiologico-22-de-junho-conaq/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

COSTA, Iany Elizabeth da; OLIVEIRA, Lucas Lopes (orgs.). Prefácio. In:_____. **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, Natane Oliveira de. **Cartografia social:** instrumento de luta e resistência no enfrentamento dos problemas socioambientais na reserva extrativista Marinha da Prainha do Canto Verde, Beberibe – Ceará. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Educação em Comunidades Remanescentes de Quilombos: implicações políticas e curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n° 23, jan/abr. 2017.

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, p. 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.

DEMO, Pedro. **Introdução à pesquisa social empírica**. São Paulo: Atlas, 1988.

DINIZ FILHO, José Alexandre Felizola et al. Cotas étnico-raciais: a experiência da Universidade Federal de Goiás. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. **Ações afirmativas no Brasil** – v. 2: Reflexões e desafios para a Pós-Graduação. São Paulo: Cortez, 2016. p. 183-210.

FARIA, Lina; COSTA, Maria Conceição da. Cooperação científica internacional: estilos de atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford. **Dados**, v. 49, n° 1, 2006.

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.

FERNANDES, Diogo Linhares; SANTOS, Dyane Brito Reis. A (Re) existência da Política de Ações Afirmativas na UFRB diante das movimentações contrárias à educação. Dossiê - Estudos Interdisciplinares acerca de Minorias, Grupos Vulneráveis e Inclusão Social na América Latina. **RELACult**, v. 4, n° 3, 2018. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1094>. Acesso em: 03 jun.2019.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce de. Reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola. RP3 - **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, n° 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/14561>. Acesso em: 8 nov. 2020.

FILGUEIRAS, Ligia Amaral. **Crianças ribeirinhas e quilombolas da Amazônia**: crescimento, determinantes sociais de saúde e políticas públicas. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2016.

FLACSO. **Cadernos do GEA**, n° 1, jan/jun.2012. Rio de Janeiro: FLACSO; GEA; UERJ; LPP, 2012. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno_GEA_N1.pdf. Acesso em: 07 out. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Haydeé Borges. **Quilombolas de Jambuaçu: seus saberes e educação como fator de politização e identidade**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Jefferson Belarmino et al. Políticas de ação afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileiras. Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa (Gema), **Iesp-UERJ**, jun.2021, p. 1-44. Disponível em: <https://pp.nexojournal.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%BAblicas-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 Jornal Ltda.**, 2020. Disponível em: <https://pp.nexojournal.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%BAblicas-brasileiras-em-2019>. Acesso em: 03 fev. 2021.

GANAM, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LXtF95VpbYyzkJTJtkxLrsw>. Acesso em: 10 mai. 2022.

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.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

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.

GODINHO, Isac. Cresce número de universidades que adotam cotas na pós-graduação. **Folha de S. Paulo**, 1 ago. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/08/cresce-numero-de-universidades-que-adotam-cotas-na-pos-raduacao.shtml#:~:text=O%20Rio%20de%20Janeiro%20%C3%A9,Comiss%C3%A3o%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20da%20C%C3%A2mara>. Acesso em: 13 set. 2021

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

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes
construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinicius; BRITO, José Eustáquio.
Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação:
lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

GOMES, Rodrigo Portela. **Quilombos, constitucionalismo e
racismo**: famílias negras na luta pela propriedade em Barro
Vermelho e Contente, no Piauí. Dissertação (Mestrado em Direito) –
Programa de Pós-Graduação em Direito, Estado e Constituição, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra, essa quilombola. **Folhetim**,
domingo, 22 nov. 1961. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271089/mod_resource/content/1/Mulher%20negra%20essa%20quilombola.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas
universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os
quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e
Estado**, v. 31, n° 1, jan/abr. 2016.

GROKORISKI, Carlos Ricardo. **Sutilezas entre ciência, política
e vida prática**: alfabetização em uma comunidade remanescente
quilombola. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Racismo e anti-racismo no Brasil.
Novos Estudos CEBRAP, n° 43, nov. 1995, p. 26-44.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio; RIOS, Flávia; SOTERO, Edilza. Coletivos
negros e novas identidades raciais. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n°
2, maio/ago. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens
e adultos: avaliação da década da educação para todos. São Paulo,
Perspec., 14 (1), mar. 2000.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Rev. Bras. Orientac. Prof.**, Florianópolis, v. 19, n° 1, p. 7-17, jun.2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2021.

IPEAFRO. **Trechos do Prefácio do livro O Quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Editora, 2002. Disponível em: http://www.abdias.com.br/movimento_negro/quilombismo.htm. Acesso em: 12 jan 2020.

JAGUN, Márcio de. **Orí: A cabeça como divindade – História, Cultura, Filosofia e Religiosidade Africana**. Rio de Janeiro: Ed. Litteris Ltda, 2015.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O Desafio da Convivência: Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas (2004-2008). **Psicologia: Ciência e Profissão**, 33 (1), p. 222-233, 2013.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2021.

JORNAL UFG. 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.

Jornal UFG. Cercomp. De volta ao território Kalunga – terceira edição do projeto de extensão Kalunga Cidadão. **Jornal UFG**. nov./dez.2014 Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/243/o/69_p20.pdf?1416910484.

LEITE, Ilka Boaventura. Classificações étnicas e as terras de negros no sul do Brasil. In: O'DWYER, Eliane C. (Org.). **Terra de Quilombo**. Rio de Janeiro: ABA/UFRJ, 1995.

LEITE, Ilka Boaventura. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, v. 9, n° 2, p. 254-333, 2000.

LIMA, Sandra Helena Ataíde de. **Educação e comunidades quilombolas de Laranjituba e África, município de Moju/PA: relação da EJA com costumes e tradições de base africana**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7349/1/2012-DIS-SHALIMA.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

LOPES, Liz. Quilombo Kalunga é reconhecido pela ONU como primeiro território no Brasil conservado pela comunidade. **G1 Goiás**, 11 fev. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/02/11/quilombo-kalunga-e-reconhecido-pela-onu-como-primeiro-territorio-no-brasil-conservado-pela-comunidade.gh.html>. Acesso em: 11 abr. 2021.

LOPES, Nei. **Novo dicionário Banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

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, p. 35-57, dez. 2016.

MACEDO, Liliane de Fátima Dias; SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Estado da Arte das Pesquisas sobre Educação Escolar Quilombola nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Anais do V COPENE – (Re)existência Negra e Ancestral**. Uberlândia, 12-17 out. 2018. Disponível em: <https://dokumentips/documents/estado-da-arte-das-pesquisas-sobre-educafo-escolar-dissertaes-da-capes-e.html?page=1>. Acesso em: 02 set. 2019.

MARQUES, Carlos Eduardo. De Quilombos a quilombolas: notas sobre um processo histórico-etnográfico. **Revista de Antropologia USP**, v. 52, n° 1, p. 339-374, 2009.

MARQUES, Carlos Eduardo; GOMES, Lilian. A Constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos: limites e potencialidades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS**, v. 28, n° 81, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/cBqCgMHm8vw4nKcxbQLx7SR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MARTINELLI, Flávia. “Nossos idosos são nossa memória”: o medo da covid-19 nos quilombos. **UNIVERSAUOL**, 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 al. 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; EUGENIO, Benedito. Pesquisa e produção de conhecimento sobre quilombos: entrevista com José Maurício Arruti. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 5, n° 9, jan-jun.2020.

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, p. 141-153, jul./dez. 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEC. Ministério da Educação. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). **Portal MEC**. 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.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **O REUNI – Uma nova regulação da política de expansão da educação superior:** o caso da UFPA. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

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, p. 68-89. Disponível em: <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/VhGkj34q7KrjRwRZmgMQ68N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2019.

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, p. 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, ressurreições, guerrilhas. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014.

MOURA, Glória. A educação e as comunidades remanescentes de quilombos. **Revista Palmares em Ação**, Brasília, Ano 1, n° 1, p. 10-23, 2002.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: KABENGELE, M. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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**, 05/11/2003.

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, Abdias. **Quilombismo**. IPEAFRO, 2020. Disponível em: http://abdias.com.br/movimento_negro/quilombismo.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**, n° 6-7, p. 41-49, 1985.

NASCIMENTO, Raimundo Magno do. **Comunidades quilombolas África e Laranjitiba: um estudo das práticas e fenômenos que constituem sua gestão territorial tradicional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília.

NASCIMENTO, Rosânia do; SACRAMENTO, Elionice Conceição; 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.

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

NEVES, Delma Pessanha. Nesse terreno galo não canta: Estudos do caráter matriarcal de unidades familiares de baixa renda. **Anuário Antropológico**, v. 8, n° 1, p. 199-221, 2018.

OLIVEIRA, Reinaldo José de; OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. Origens da segregação racial no Brasil. **Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM [En línea]**, nº 29, 2015.

OLIVEIRA, S. Antologia contemporânea da poesia negra brasileira. In: COLIMA, Paulo (Org.). São Paulo: Global, 1982.

PAIVA, Angela Randolpho; ALMEIDA, Lady Christina. Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, A. (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2010, p. 75-115.

PAIXÃO, Marcelo (org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

PARREIRA, Tainara de Souza. **Entre Livros e Lutas, Quilombos e Culturas - pela valorização da cultura quilombola**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

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, nº19, jan/jun.2017, p. 96-111. Disponível em: 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, 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. Acesso em: 28 set. 2019.

PINHEIRO, Thaís Rosa. Comunidades Quilombolas da Bacia e Vale do Iguape na Bahia formam um Conselho. **Jornal Rio on Watch**, 08 fev. 2018. Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=31027>. Acesso em: 18 out. 2020.

PINHO, Osmundo; ROCHA, Luciene O. Apresentação. Revista de Estudos em Relações Interétnicas. **Interethnica**, [S.l.], v. 23, n° 1, p. 7–16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/42956>. Acesso em: 13 out. 2022.

POLETTI, Luma. UnB amplia benefícios para assistência estudantil. **UnBNotícias**, 12 abr. 2022. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/5635-unb-amplia-beneficiosparaassistenciaestudantil#:~: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. Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado (2006/2001)**. Disponível em: https://posgeo.uff.br/wp-content/uploads/sites/256/2020/06/texto_carlos_walter.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

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

PPGLit Cult/UFBA. **Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura - Instituto de Letras**. Salvador: UFBA, 2021. Disponível em: file:///D:/Anexos/UFBA/Programa%20de%20P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Literatura%20e%20Cultura%20UFBA%20edital_03_2021_selecao_definitiva_2-_saite.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

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, p. 25-44.

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.2021.

PPGPC/UFG. **Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais**. (2021). Disponível em: <https://pos.ufg.br/p/pos-graduacao-performances-culturais-pggpc>. Acesso em: 02 jul. 2021.

PPGEISU/UFBA. **Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade**. (2021). Disponível em: <https://ihac.ufba.br/pt/category/eisu/noticias-eisu/oportunidades-eisu/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. Pontos Negros na Terra da Luz: mapeamentos de comunidades negras rurais quilombolas no Ceará. **Observatório Quilombola**, v. 1, p. 1-15, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Belo Horizonte - MG: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

- ROCHA, Maria Madalena do Sacramento. **Na caçada da onça:** curraleira e sussa enquanto performances culturais quilombolas. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- SACRAMENTO, Elionice Conceição. **Da diáspora negra ao território das águas:** ancestralidade e protagonismo de mulheres na comunidade pesqueira e quilombola Conceição de Salinas-BA. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2019.
- SAHLINS, Marshall. What Kinship is (parts one and two). **JRAY**, [S.l.], 17 (NS.), 2011.
- SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa.** Salvador: EDUFBA, 2014.
- SANTANA, José Valdir Jesus de et al. A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21 - Educação e relações étnico-raciais. **ACENO - Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 3, n° 6, ago./dez. 2016.
- 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, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: LYNN, Huntley; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (Org.). **Tirando a máscara:** ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, p. 53-173, 2000.
- 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.

SEAD - Superintendência de Educação a Distância – UFBA. **Editais**. Disponível em: <https://sead.ufba.br/editais>. Acesso em: 19 jun.2020.

SEAD - Superintendência de Educação a Distância – UFBA. Foto **Bruno Alexandria**. 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.

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

SEER UFRGS. **BNCC e ENEM**: possíveis diálogos. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Andreia/Downloads/lista_cursos_aldeadoquilombola2022.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

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/opinioao/2021/Idas-e-vindas-da-expans%C3%A3o-universit%C3%A1ria>. Acesso em: 28 jan 2022.

SCHENDEL, Rebecca; MCCOWAN, Tristan. Expanding higher education systems in low- and middle income countries: the challenges of equity and quality. **High Educ**, 72:407–411, 2016.

SILVA, Alberto Carvalho da. Alguns problemas do nosso ensino superior. Educação Superior. **Estudos Avançados**, 15 (42), ago. 2001.

SILVA, Ana Cláudia Matos. **Uma escrita contra-colonialista do Quilombo Mumbuca, Jalapão-TO**. Dissertação (Mestrado). Centro de Desenvolvimento Sustentável. Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais. UnB, 2019.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da. **Entre brejos, grotas e chapadas [manuscrito]**: o campesinato sertanejo e o extrativismo do pequi nos cerrados de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-graduação em Geografia. Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/40171860-Universidade-federal-de-minas-gerais-instituto-de-geociencias-programa-de-pos-graduacao-em-geografia-marcos-nicolau-santos-da-silva.html>. Acesso em: 04 maio 2019.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da. Território: uma revisão teórico-conceitual. **InterEspaço**. Revista de Geografia e Interdisciplinaridade, Grajaú/MA, v.1, n°1, p.40-60, jan/jun.2015.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs.). **Dossiê - Educação e Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

SILVEIRA, Oliveira. **Cadernos Negros**, n°11, p.16. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafrro/autoras/11-textos-dos-autores/351-oliveira-silveira-textos-selecionados>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SOLAZZI, José Luís; WOLKMER, Antonio Carlos. “Os Direitos Territoriais Quilombolas além do marco temporal”: para baixar, como parte da luta por justiça. **CEDEFES**, 2016. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/os-direitos-territoriais-quilombolas-alem-do-marco-temporal-para-baixar-como-parte-da-luta-por-justica/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SOUZA, Barbara Oliveira. Direitos Quilombolas: mobilizações e narrativas. **Tempos Históricos**, [S.l.], v.22, n°2, 2019, p.18-48. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/20274>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SOUZA, Lourivaldo dos Santos. **Transformações do sistema agrícola da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso (Tocantins): a agricultura de corte e queima em questão**. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade). Programa de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

UNGARELLI, Daniella Buchmann. **A Comunidade Quilombola Kalunga do Engenho II: cultura, produção de alimentos e ecologia de saberes**. Dissertação (Mestrado). Programa de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/33534190>. Acesso em: 07 jan 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Edital nº 01/2014, de 30 de abril de 2014**. Brasília, DF: Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2014b.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Edital nº 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-selecao/2014/.EditalPPGAntropologiaDoutoradonoBrasil-12015.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução CEPE nº 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_CEPE044_2020_ACOES_AFIRMATIVAS.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução CPP nº 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_Orientaaa.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-Graduação em Direito. **EDITAL n. 20/ 2024.** Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://ppgd.ufba.br/pt-br/filebrowser/download/313>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCÂVO BAIANO. 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. Acesso em: 13 jun.2021.

TRINDADE, Joseline Simone Barreto. **Lavrando a Memória, Cultivando a Terra:** O Direito de Dizer e Fazer a Roça no Quilombo do Curiaú – AP. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal do Pará, 2015. Disponível em: < <https://www.ppga.prosp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/TESEFINAL7SET.pdf> > Acesso em: 15 set. 2025.

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 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.

VILLARPANDO, Victor. Belezas, delícias e segredos da Bacia do Iguaçu e margens do Rio Paraguaçu. **Jornal Correio**, 08 jan. 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/belezas-delicias-e-segredos-da-bacia-doiguape-e-margens-do-rio-paraguacu/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

YABETA, Daniela; GOMES, Flávio. Memória, cidadania e direitos de comunidades remanescentes (em torno de um documento da história dos quilombolas da Marambaia), 2013. **Afro-Ásia**. Acesso em: 20 nov. 2019.

ZEFERINO, Jaqueline Cardoso; PASSOS, Joana Célia dos; PAIM, Elison Antonio. “Decolonialidade e educação do campo: diálogos em construção”. **Momento - Diálogos em Educação**, v.28, n.2, out. 2019, p.21–36. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9125>. Acesso em: 14 nov. 2020.



AGRADECIMENTOS

Mulher negra, firme e decidida! Sou resultado de um processo profundo e valioso de construção identitária e intelectual desenvolvido ao longo de vinte e cinco anos. O caminho até aqui não foi simples — enfrentei desafios, desrespeitos e preconceitos expressos em olhares, gestos e atitudes. No entanto, nada disso me deteve; ao contrário, impulsionou-me a reagir, a manter a cabeça erguida, guiada pela coragem, dignidade e fé.

Sou grata à Deus, aos Pretos Velhos e aos Orixás, por me concederem força espiritual e sabedoria ancestral; a Nossa Senhora Aparecida, São Benedito e São Expedito, que me confortaram nos momentos em que precisei me ajoelhar para me reerguer mais forte.

Minha gratidão à professora Tatiane Cosentino Rodrigues, pelo acolhimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, no NEAB e na cidade de São Carlos. À Lilian Cristina Bernardo Gomes, minha mentora intelectual e parceira de jornada desde o início, pela escuta generosa, reflexões compartilhadas em cada etapa e pelo apoio constante ao longo do percurso.

Também agradeço a Tereza Santana (In memorian), Helena Cruz de Mello, Maria da Glória Lino Gomes, Maria das Dores Moreira, Glória Bueno, Érica Borges Moreira, Iraci de Almeida Pereira (In memorian), Nivaldo dos Santos Arruda e Ivo Pereira de Queiroz pela troca de sabedoria.

Sou igualmente grata aos(às) professores(as) Valter Roberto Silvério, Ana Cristina Juvenal da Cruz, Fabiana Luci de Oliveira, Jarina Rodrigues Fernandes, Luís Gonçalves Júnior, Priscila Martins de Medeiros, Lourdes Carril e Rosana Batista Monteiro, pela convivência inspiradora e pelos conhecimentos partilhados durante minha trajetória acadêmica na UFSCar.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudos, ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiro (NEAB/UFSCar) e ao Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF/UFSCar) pelas valiosas oportunidades de reflexão e crescimento intelectual.

Por fim, deixo meu profundo respeito e admiração às Eméritas Maravilhosas, que abrilhantou a minha defesa de doutorado tornando imaginável esta obra — Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar), Zélia Amador de Deus (UFPA), Nilma Lino Gomes (UFMG) e Genny Magna de Jesus Mota Ayres (IFBA) — exemplos de força, sabedoria e compromisso com a emancipação de gerações de mulheres afrodescendentes, cuja generosidade inspira e fortalece nossa caminhada intelectual e humana.

