

INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA UFGINCLUI

COMUNIDADES INDÍGENAS Y QUILOMBOLAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS A PARTIR DEL PROGRAMA UFGINCLUI

INDIGENOUS AND QUILOMBO PEOPLE IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS BASED ON THE UFGINCLUI PROGRAM



Kamila Evelyn Martins MARQUES¹
e-mail: kamilaevilyn@gmail.com



Maria Zenaide ALVES²
e-mail: zenpiaui@ufcat.edu.br

Como referenciar este artigo:

MARQUES, K. E. M.; ALVES, M. Z. Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior: Uma análise a partir do Programa UFGInclui. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023139, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17712>



| Submetido em: 08/02/2023
| Revisões requeridas em: 25/03/2023
| Aprovado em: 16/04/2023
| Publicado em: 18/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão – GO – Brasil. Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

² Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão – GO – Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (UFMG).

RESUMO: O artigo apresenta uma análise do perfil dos estudantes cotistas negros quilombolas e indígenas, que entraram na Universidade Federal de Catalão em 2020 pelo Programa UFGInclui. Partindo de uma discussão histórica sobre a questão racial e étnica no Brasil, apresentamos o programa, sua implementação e estruturação no âmbito da universidade e, por fim, apresentamos e analisamos os dados. Os resultados expressam que mesmo o programa existindo desde 2008, há uma baixa demanda em relação ao número de vagas ofertadas. Foi constatado que a maioria dos ingressantes são jovens, possuem especificidades que são inerentes à condição juvenil, além de particularidades acerca de seus territórios e grupos de origem, modos de vida e background educacional, evidenciando que apoio financeiro é fundamental, no entanto, o acolhimento e o reconhecimento dessas especificidades pela instituição é fundamental no processo de permanência, sobretudo, demandado por um diálogo intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Ações afirmativas. UFGInclui. Ensino Superior. Negros quilombolas. Indígenas.

RESUMEN: *El artículo presenta un análisis del perfil de los estudiantes de cuotas, negros quilombolas e indígenas, que entraron en la Universidad Federal de Catalão en 2020 por medio del Programa UFGInclui. Partiendo de una discusión histórica sobre la cuestión racial y étnica en Brasil, presentamos un programa, su implementación y estructura en el ámbito de la universidad y, finalmente, presentamos y analizamos los datos. Los resultados expresan que, aunque el programa estuviera extinguido desde el 2008, hay una baja demanda con relación al número de vacantes ofrecidas. Se puede constatar que la mayoría de los ingresados son jóvenes, tienen especificidades que son inherentes a la condición juvenil, además de particularidades sobre sus territorios y grupos de modos de vida y backgruoud educacional, evidenciando que apoyo financiero es fundamental, sin embargo, la acogida y reconocimiento de estas especificidades por la institución es fundamental en el proceso de permanencia, sobre todo, demandando, por un diálogo intercultural.*

PALABRAS CLAVE: *Acciones afirmativas. UFGInclui. Educación Superior. Negros Quilombolas. Indígenas.*

ABSTRACT: *The article presents an analysis of the profile of quota students, black quilombolas and indigenous people, who entered the Federal University of Catalão in 2020 by the UFG Inclui Program. Starting from a historical discussion on the racial and ethnic issue in Brazil, we present the program, its implementation and structure within the university and, finally, we present and analyze the data. The results express that even though the program has existed since 2008, there is a low demand in relation to the number of vacancies offered. We verified that most of the entrants are young, have specificities that are inherent to the juvenile condition, in addition to particularities about their territories and groups of origin, ways of life and educational background, showing that financial support is fundamental, however, the reception and recognition of these specificities by the institution is fundamental in the process of permanence, above all, demanding by an intercultural dialogue.*

KEYWORDS: *Affirmative actions. UFGInclui. Higher Education. Black quilombolas. Indigenous People.*

Introdução

Este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). É um trabalho que se insere nos estudos das relações étnico-raciais e das políticas de ação afirmativa no ensino superior e tem por objetivo apresentar e analisar o perfil dos estudantes cotistas negros quilombolas e indígenas ingressantes no ano de 2020 em todos os cursos de graduação da Universidade Federal de Catalão por meio do Programa UFGInclui³. Trata-se de uma política institucional de ações afirmativas que foi implantada pela Universidade Federal de Goiás em 2008 e que reserva duas vagas em cada curso de graduação para candidatos indígenas e negros quilombolas.

As discussões sobre essa temática possuem uma expressiva notoriedade no âmbito social, acadêmico, político e educacional brasileiro, sobretudo, no que diz respeito às ações afirmativas no ensino superior nos últimos anos. Além disso, o apogeu dessas discussões se deu em virtude da implantação da lei de cotas que foi sancionada em 2012 (BRASIL, 2012) e que reserva vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras. Apesar da lei de cotas ter sido implementada em 2012, anterior a isto algumas universidades já estavam propondo políticas institucionais que garantiam a reserva de vagas a grupos historicamente excluídos, como foi o caso da Universidade Federal de Goiás com a criação do Programa UFGInclui (UFG, 2008).

Santos (2017) afirma que foi a partir dos anos de 2002 que o Brasil passou a ter uma presença marcante das políticas de ações afirmativas voltadas para a democratização do ingresso no ensino superior para estudantes pretos/pardos, indígenas, quilombolas, com deficiência e de origem popular. Foi a partir daí que algumas universidades brasileiras criaram suas próprias políticas e programas para o acesso democrático a universidade. As ações afirmativas voltadas para o ensino superior, além de agir como mecanismo de correção de desigualdades no acesso a este nível de ensino, contribuem para a promoção da diversidade nas universidades, uma vez que promove o ingresso de “sujeitos sociais concretos com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país” (GOMES, 2017, p. 114).

³ O Programa UFGInclui entrou em vigor no dia 01 de agosto de 2008, a partir da Resolução Consuni n°. 29/2008 (UFG, 2008). Trata-se de uma política de ação afirmativa que busca democratizar o acesso e a permanência nos cursos de graduação da universidade e que tem como público beneficiário estudantes indígenas e quilombolas negros (as) provenientes de escolas públicas.

Neste sentido, as políticas de ações afirmativas se tornam insurgências que promovem o questionamento nas estruturas reguladoras, discriminatórias e racistas das universidades, trazendo modificações na estrutura social, acadêmica e política dessas instituições de ensino. Tais políticas nos provocam a pensar nas novas reconfigurações raciais e étnicas que estão surgindo nas universidades públicas brasileiras nos últimos anos. A presença de estudantes quilombolas e indígenas coloca dentro das universidades corpos e subjetividades historicamente ausentes do ensino superior e leva para dentro dessas instituições demandas, questionamentos e necessidades que são próprios das suas experiências na sociedade brasileira. Mas será que a universidade está preparada para recebê-los? Que conhece esses sujeitos e sabe das suas especificidades culturais, territoriais e históricas? Será que uma política de ação afirmativa, por si só, tem o potencial para promover a inclusão desses estudantes? Será que uma inclusão que apenas os coloca dentro da instituição de ensino, sem enxergá-los, ouvi-los, conhecê-los, não gera exclusão e desconforto, tornando-os o que Bourdieu (2007) chamou de ‘excluídos do interior’? Será que inserir esses estudantes em práticas educativas excludentes e currículos distantes de suas realidades não pode afetá-los negativamente em seus processos de aprendizagem e estigmatizá-los como fracassados, como temos visto ao longo da história da educação quando as classes populares tentam sobreviver dentro de um sistema arquitetado para favorecer uns e desfavorecer outros?

Embora muitas questões nos inquietem, a pergunta que este trabalho se propõe responder é: quem são os sujeitos ingressantes na UFCAT ano de 2020 por meio de um programa de ações afirmativas que tem a especificidade de atender dois grupos particulares: negros quilombolas e indígenas? Para tal foi feito um levantamento quantitativo de dados dos cotistas negros que ingressaram na universidade pelo Programa UFGInclui no ano de 2020. O acesso aos dados deu-se no contexto de uma pesquisa de mestrado, submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFCAT, aprovada em outubro de 2020. O levantamento se deu a partir dos dados disponibilizados pelo Centro de Gestão Acadêmica (CGA) da UFCAT, gerados pelo sistema Analisa Dados da UFG em janeiro de 2021. Também foram utilizados dados da Comissão Permanente de Heteroidentificação (COMPAD), que forneceu a listagem de estudantes cotistas que passaram pela Comissão nos processos de seleção do programa UFGInclui/2020.

Os dados de matrícula fornecidos pela universidade traziam juntos, em uma única planilha, os ingressantes por ampla concorrência e pelas cotas, com formas de ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), por Chamada Pública e pelo Programa UFGInclui. De

posse de todos os dados, para escrita deste trabalho, foram isolados, inicialmente, os estudantes que ingressaram pela ampla concorrência e, em seguida, os ingressantes pelo SISU e pela Chamada Pública, deixando para esta análise apenas os ingressantes por meio do Programa UFGInclui, sendo os negros quilombolas e indígenas. Os dados foram tabulados em planilha Excel e analisados à luz do referencial teórico utilizado na pesquisa, buscando conhecer quem são esses cotistas indígenas e negros quilombolas que ingressaram na UFCAT em 2020.

Na seção I apresentaremos uma discussão histórica acerca da escravização negra e indígena no Brasil e o quanto esse processo deixou como herança colonial o racismo estrutural. Na seção II faremos uma discussão acerca da educação indígena e quilombola abordando, em especial, a presença desses sujeitos no ensino superior. Além disso, discutiremos sobre o Programa UFGInclui e como essa importante política de ação afirmativa tem contribuído para democratização do acesso ao ensino superior. Na seção III, apresentaremos alguns dados dos cotistas indígenas e negros quilombolas ingressantes na UFCAT no ano de 2020, bem como a análise destes dados e por fim traremos nossas considerações finais.

A escravização negra e indígena no Brasil

Antes de conhecermos os sujeitos beneficiários do programa UFGInclui da UFCAT, iremos nos dedicar a algumas questões com vistas a contextualizar os sujeitos de quem estamos tratando. As análises aqui apresentadas se fundamentam em autoras e autores, negros e não negros, que se dedicam, em suas distintas abordagens, a desmistificar a ideia da existência de uma democracia racial no Brasil, bem como buscam pontuar historicamente o processo de estruturação do racismo que afeta a vida dos negros, negras e indígenas marcada por violações e privações de direitos.

Almeida (2019), discutindo o conceito de racismo estrutural, afirma que tal conceituação é essencial para o debate da questão racial, principalmente por este conceito indicar que o racismo estrutural ultrapassa o âmbito da ação individual, pois “evidencia a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outra, mas de um grupo sobre outro” (ALMEIDA, 2019, p. 31). Isso nos provoca a pensar as relações de poder impostas pelos colonizadores aos seus

colonizados e do quanto esse processo de dominação e opressão deu fundamento para as bases do racismo estrutural que ainda perdura nos dias atuais.

O processo de colonização e ocupação do território brasileiro demandou que a instituição escravista fosse um dos meios utilizados (monocultura e latifúndio) para impulsionar o sistema econômico da Coroa Portuguesa. A escravização indígena foi inaugural no contexto brasileiro, antes mesmo da africana. O primeiro contato de colonizadores portugueses com os indígenas foi marcado pela cristianização e catequização destes, a partir da ‘Companhia de Jesus’. Logo após esse processo de catequização e aculturação liderado pelos jesuítas, os colonos iniciaram a escravização indígena por meio da violência, opressão e até a dizimação de etnias e aldeamentos indígenas. O quantitativo de povos indígenas diminuiu drasticamente, além de muitos terem morrido por conta das doenças trazidas pelos colonizadores; outro contingente do povo indígena morreu durante os confrontos diante da resistência a dominação e escravização imposta (MOURA, 1992). Ou seja, a população indígena enfrentava o obscurantismo da sua participação na história do país, sendo expostos à catequização, dominação e transformação pelos europeus que invadiram seus territórios.

Já a escravização africana foi gradativamente substituindo a indígena. Negros (as) africanos (as) foram traficados da África e, de forma violenta e arbitrária, foi-lhe estabelecido a condição de escravizado, condição esta que perdurou de 1549 até 1888, totalizando mais de trezentos anos de escravização negra africana no Brasil. O fluxo demográfico de negros africanos e negras africanas vindos da África foi substancial, principalmente no século XVIII, quando se obteve o maior contingente de negros (as) africanos (as) que foram arrancados (as) de suas terras e traficados (as) para o solo brasileiro. O controle violento sob os corpos dos escravizados era uma das formas de garantir o poder, o medo, o trabalho compulsório e a ordem nas relações senhor-escravo, bem como o fio condutor que sustentou o processo de escravização. Os negros africanos e as negras africanas, depois de se tornar escravo, foi desumanizado (a) e tratado (a) como coisa.

Durante o período da escravização negra, os quilombos foram territórios de refúgios e resistência para negros (as) que não aceitavam a servidão. Localizados em lugares muitas vezes desconhecido pelos proprietários de escravos e seus capangas, os quilombos majoritariamente abrigavam remanescentes de negros (as) que fugiam (individual ou coletivamente) do trabalho escravo, ou seja, estes territórios se tornavam materialização da resistência e identidade negra. Nestes territórios, negros e negras, além de indígenas, se acolhiam, se fortaleciam e buscavam possibilidade de vida e liberdade, seja de forma

temporária ou permanente (REZENDE, 2012). Nesse período, vários foram os quilombos que se espalharam no território brasileiro, sendo que alguns quilombos resistiram ao sistema escravista.

O processo de colonização, seja do negro ou do indígena, segundo Aimé Césaire (1977), se deu a partir do contato violento e brutal. Para o autor, o processo colonial europeu resultou na justificativa de colonizar para civilizar, isto é, o cerne da colonização se soma à brutalidade e a violência. O autor deixa evidente uma ‘equação’ sobre isto, de que a colonização, nada mais é, do que a coisificação de um sistema violento e opressor europeizante que se deu através das relações de dominação e submissão de um grupo sob o outro. “Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas” (CÉSAIRE, 1977, p. 25).

O sistema escravista iniciou com a escravização de indígenas e progressivamente foi sucedido pela escravização africana. Esse processo, além de perdurar por séculos e de modo conservador, racista e etnocêntrico, contribuiu para o apagamento de toda participação do povo indígena e negro na formação do Brasil. Sendo o Brasil o último país do ocidente a abolir a escravidão, em 1888, esse fato não trouxe um projeto concreto de integração dos escravizados à sociedade, tampouco, para os indígenas. Para estes grupos étnicos e raciais restaram a exclusão, a desigualdade social e educacional, a marginalização de suas identidades, a supressão de suas culturas e a invasão de seus territórios.

Nos últimos anos, diversos povos e comunidades tradicionais brasileiras têm enfrentado obstáculos no que diz respeito a garantia de seus direitos básicos, deixando ainda mais evidente a violência e a discriminação que ainda perdura e assola historicamente esses grupos. No que diz respeito aos povos indígenas e as comunidades quilombolas, além de uma ostensiva agressão aos direitos básicos, esses grupos sofrem com a invasão de seus territórios, com o assassinato de suas lideranças e com o descaso em relação a saúde básica desses grupos que têm sofrido com inúmeras doenças como malária, febre amarela, desnutrição e a COVID-19, que afetou os povos indígenas de forma avassaladora. Além disso, esses grupos são vítimas de ameaças por ações do agronegócio, de garimpeiros e de uma bancada ruralista que se apoia em um discurso ambientalista.

Que educação para indígenas e quilombolas?

Antes de falarmos sobre a educação indígena e quilombola, iniciamos este tópico trazendo o conceito de racismo cotidiano, da autora negra Grada Kilomba (2019), para quem o racismo cotidiano não é um “‘ataque único’ ou um ‘evento discreto’, mas sim uma ‘constelação da experiência de vida’, uma ‘exposição constante ao perigo’, um padrão contínuo de abuso’ que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém” (KILOMBA, 2019, p. 80). Este conceito nos ajuda a compreender o quanto as vidas das pessoas quilombolas e indígenas foram e ainda são constantemente ameaçadas pelo extermínio. Não somente as vidas desses grupos, mas também suas histórias, suas culturas, suas línguas maternas, seus territórios, suas ancestralidades estão em incessante perigo.

A vida, a subjetividade, a estética, a religiosidade, a cultura e o cotidiano da população negra e indígena são ameaçados pelo racismo e pelo etnocentrismo. O racismo e o etnocentrismo que aqui já existia, desde a época da colonização, se incorporaram ainda mais após o surgimento das primeiras teorias de cunho deterministas que chegaram ao Brasil nos séculos XIX e XX. As teorias deterministas tinham por objetivo classificar a humanidade em raças, atribuindo caráter hierárquico e negativo a pretextos físicos, intelectuais e morais de determinados grupos. O povo negro e os povos indígenas eram considerados ‘raça inferiores’ por essa perspectiva teórica, portanto, foram classificados como inferiores, selvagens e atrasados.

Enviesados por essas concepções racistas, vários foram os decretos sancionados pelo Estado Brasileiro que impediam a escolarização formal da população negra no Brasil, tanto durante o período de escravização quanto posteriormente. Almeida e Sanchez (2016) apontam que a inserção da população negra no sistema educacional se deu de maneira bastante dificultosa, sendo o negro muitas vezes excluído das determinações sancionadas na época. Libby e Paiva (2000) afirmam que, para os poucos negros que conseguiam acesso a escolarização formal, o ensino primário era o único nível a ser alcançado, sendo que nos níveis mais elevados de ensino havia uma predominância significativa de pessoas brancas da elite.

No caso dos indígenas, o período colonial foi marcado por escolas que catequizavam os considerados ‘selvagens’, sob uma perspectiva etnocêntrica, que estigmatizava e inferiorizava os indígenas, por isso a catequese foi um meio de cristianizar/catequisar os povos originários, destituindo-os de suas culturas, seus saberes, suas religiosidades, suas identidades. Segundo Gomes (2012, p. 53), o etnocêntrico;

[...] não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial.

O processo de catequização dos povos indígenas produziu “marcas profundas de desvalorização das línguas nativas e de desmantelamento de organizações e práticas sociais e a escola também passou a fazer parte da vida desses povos” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 38). Este histórico resultou em relações sociais estruturadas pelas desigualdades étnico-raciais, que sustentam a tese do racismo estrutural e de um etnocentrismo, caracterizado por um conjunto de práticas historicamente arraigadas na nossa sociedade, que afetam as estruturas, se reproduzem e se reconfiguram a cada tempo-espaço, de modo que se reverberam nas subjetividades da população negra e indígena. Esse histórico acabou por produzir também um cenário de ‘apartheid’ à brasileira, com esses dois grupos, indígenas e negros, ocupando territórios quase que exclusivos para eles. Os negros que conseguiram sua liberdade antes de 1888 se refugiavam nos quilombos; após este período, restou-lhes os morros e as encostas das grandes cidades; e os indígenas sobreviveram tentando resistir em suas aldeias, afastados dos predadores brancos. Isso manteve esses grupos distantes de qualquer possibilidade de acesso aos bens e serviços disponibilizados aos bancos colonizadores, como a escola.

As comunidades remanescentes de quilombos são exemplos disso, pois trata-se de grupos étnico-raciais que possuem trajetórias históricas próprias e relações territoriais específicas, tendo como essência a ancestralidade negra africana. Miranda (2018, p. 194) enfatiza que os quilombos no território brasileiro “constituem um fenômeno histórico e político que atravessa a construção da nação brasileira e diz respeito à diáspora africana”.

Os quilombos no Brasil resistiram e têm resistido e lutado ao longo de mais de dois séculos. Nesse processo de insurgência, essas comunidades sofreram - e ainda sofrem - com os artifícios do apagamento histórico, material, simbólico e territorial de suas comunidades. Nesse sentido, a educação quilombola se mantém em disputa, uma vez que foi historicamente negligenciada e apagada, na maioria das vezes, pautada por ações pedagógicas pouco reflexivas, currículos eurocentrados que desvalorizam a herança indígena e africana e desconhecem o contexto das comunidades quilombolas de seu próprio território. Desse modo, os diferentes acabam se tornando os invisíveis de um processo educativo eurocêntrico e racista que sempre invisibilizou e apagou o que é distinto.

Existem diversas comunidades remanescentes de quilombos no estado de Goiás⁴, sendo, portanto, elemento fundamental na articulação dos povos do campo e das populações afrodescendentes. Atualmente, muitas comunidades remanescentes de quilombos possuem inspiração nas culturas de matriz africana e congregam, em sua forma de organização de laços de solidariedade, resistência negra e o uso coletivo da terra, a fim de que, por meio destes se fortaleça a luta pelos direitos à liberdade e emancipação dessas comunidades. Já no território goiano existem quatro povos indígenas aldeados: Carajás, Tapuio, Javaé e Avá-Canoeiro.

Ademais, a insurgência das comunidades negras contemporâneas, rurais e urbanas, que resistiram aos artifícios de apagamento material e simbólico a que foram submetidas demarca ângulos da produção acadêmica. Diante das desigualdades sociais e educacionais que assolam tanto negros quilombolas quanto indígenas, surge a necessidade do Estado de lançar um olhar atento a estes grupos. Nesse sentido, as ações afirmativas visam reparar danos imputados àqueles sujeitos que foram sistematicamente marginalizados e excluídos historicamente da sociedade. Portanto, o papel do Estado e das instituições públicas e privadas no reconhecimento das desigualdades étnicas e raciais é fundamental, por meio de políticas de ação afirmativa, que buscam corrigir as desigualdades dos grupos sociais historicamente discriminados, objetivando a equidade.

Neste sentido, as políticas educacionais de ações afirmativas constituem mecanismo essencial para a concretização da equidade no acesso e permanência desses sujeitos no sistema de ensino, visto que as ações afirmativas, de iniciativas públicas ou privadas, têm a finalidade de alterar realidades sociais. Aplicadas à educação essas políticas são tidas como políticas compensatórias, que se inserem no campo da luta contra as desigualdades educacionais para grupos desfavorecidos. (SANTOS, 2018).

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), modificada cinco anos depois pela Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), foi uma grande conquista para negras/os e indígenas que pela primeira vez na história da educação brasileira tem garantia legal que suas histórias, suas culturas devem se fazer presentes no currículo da educação básica. Ou seja, o que antes se limitava a uma “escolha pedagógica” do docente, passa a ser obrigatório nos estabelecimentos

⁴ Nova Roma; Silvania; Cavalcante; Monte Alegre de Goiás; Teresina de Goiás; Santa Rita do Novo Destino; Mineiros; Minaçu; Posse; Aparecida de Goiânia; Uruaçu; São Luiz do Norte; Cidade Ocidental; Iaciara; Cromínia, Monte Alegre de Goiás, Barro Alto; Campos Belos, São João d’Aliança; Colinas do Sul; Trindade; Cristalina; Mimoso de Goiás; Padre Bernardo; Flores de Goiás; Niquelândia; Alto Paraiso; Piracanjuba; Abadia de Goiás; Simolândia; Divinópolis de Goiás; Faina; Goianésia; Palmeira de Goiás; Itumbiara; Cachoeira Dourada; Nova Gama; Cidade de Goiás; Pirenópolis, Santa Cruz de Goiás; Caiapônia; Matrinchã; Vila Propício; Pilar de Goiás; Corumbá de Goiás, Iporá.

de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Essa mudança na LDB causa (ou deveria causar) impacto direto nos cursos de licenciatura, haja vista que para cumprir a lei é necessário que as professoras e os professores recebam formação que os preparem para tal desafio, todavia não é isso que tem acontecido. No caso da UFCAT, uma análise feita por Alves, Alves e Sousa (2020) nos PPCs dos cursos de licenciatura da instituição evidenciou que as questões étnico-raciais não estão contempladas como componente curricular na maioria das treze licenciaturas ofertadas. No ano em que foi feito o levantamento (2018), apenas o curso de História tinha um componente curricular que tratava da história das populações negras e indígenas. Supõe-se que a existência da disciplina se deve muito mais ao objetivo do curso do que propriamente a contemplar as demandas colocados aos futuros professores pela legislação vigente. Embora seja apenas um caso, sabemos que esta é uma realidade nos cursos de formação de professores de um modo geral, reflexo de uma lacuna na própria lei que, ao propor alteração no currículo da educação básica não previu alteração também nos currículos dos futuros professores deste nível de ensino. Uma expectativa de que este quadro melhore está no recém-criado Ministério da Igualdade Racial (MIR), que abriga a *Secretaria de Políticas para Quilombolas, Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, Povos de Terreiros e Ciganos* que tem como objetivo atuar na coordenação, formulação, planejamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas voltadas para esses povos e comunidade tradicionais brasileiras.

É inegável que o advento das ações afirmativas no ensino superior tem provocado mudanças no perfil discente das instituições, sobretudo, no que se refere a organização acadêmica, a didática, o currículo, a avaliação e as próprias relações interpessoais dentro das instituições evidenciando, como defende Arroyo (2012), que se faz necessário pensar outras pedagogias. Assim, o respeito às singularidades dos povos indígenas e quilombolas é uma demanda urgente ao currículo, visto que são questões que diretamente contribuem para permanência e conclusão exitosa destes sujeitos no Ensino Superior. Amoras, Costa e Silva (2019) enfatizam que no ensino superior uma das principais dificuldades que comprometem a permanência de indígenas e quilombolas são as situações de racismo institucional. Além do mais, as autoras afirmam que as matrizes curriculares e os projetos pedagógicos dos cursos, na maioria das vezes, naturalizam o racismo institucional e não reconhecem a possibilidade de diálogo entre os saberes destes grupos com os saberes produzidos pela academia. Ou seja, esse fato, aliado à falta de representatividade e diversidade na instituição, acaba distanciando esses sujeitos da universidade e, desse modo, erguem barreiras que impedem a permanência e

a conclusão do curso com qualidade. Nesse sentido, a universidade além de ampliar e democratizar o acesso, por meio das ações afirmativas, deve respeitar as culturas, as etnias, as línguas, as cosmologias, epistemologias e os modos de ser e ver o mundo desses grupos étnico-raciais, garantindo-lhes o ingresso, a permanência e a conclusão de seus cursos.

O programa UFGInclui

O Programa UFGInclui, criado na UFG no ano de 2008, tem como objetivo ampliar e democratizar o acesso à universidade pública, bem como garantir a permanência e o desempenho acadêmico das minorias étnicas-raciais. Sobre a elaboração e tramitação da política de ação afirmativa UFGInclui, Rosa (2013), explica que o processo para apreciação do programa foi aberto no dia 22 de junho de 2007, obtendo a sua aprovação somente em 2008. O processo de elaboração e implementação do programa se deu a partir de um amplo debate acadêmico, com o envolvimento de professores, coordenadores de cursos de graduação da UFG, diretores de instituições públicas e privadas (ensino médio) e atores dos movimentos sociais, sendo levado em consideração as discussões fomentadas pelo Seminário Ações Afirmativas na UFG, em 2007, que teve o objetivo de fomentar novas discussões e propor ações acerca do acesso e a permanência de estudantes de origem popular que ingressam na universidade (ROSA, 2013). Mesmo sendo uma das primeiras políticas instauradas, alguns documentos e propostas de ações afirmativas de outras instituições de ensino superior, de outros estados, foram discutidos e analisados nessa fase de debate e construção da política com a finalidade de construir uma política mais estruturada e delimitada.

O documento da Resolução é dividido em quatro (04) seções, sendo: I- Fundamentos e Objetivos; II- Ações a serem realizadas; III- Detalhamento dos indicadores e recursos; IV- Gerenciamento do Programa UFGInclui. Vale ressaltar que o documento cita algumas ações a serem desenvolvidas antes do ingresso, ações a serem realizadas no ingresso e ações posteriores ao ingresso (UFG, 2008). Além do mais, a resolução do Programa UFGInclui aponta também que todas as ações passarão por um processo de avaliação, de caráter experimental e processual, com o objetivo acompanhar e garantir melhor redirecionamento da política para os anos posteriores.

A resolução do programa ressalta que o direito a uma educação de qualidade não é um direito de todos, e que o Brasil possui profundas desigualdades. Nesse sentido, a UFG, instituição social inserida neste contexto social, político e econômico, tem como

responsabilidade corroborar com a superação da desigualdade que tanto afeta os segmentos menos favorecidos e que foram historicamente marginalizados na sociedade. Muitos desses estudantes que não tiveram direito a um ensino de qualidade, na sua maioria, são pertencentes a segmentos menos favorecidos da sociedade, ou seja, tiveram uma formação básica fragilizada. Diante disto, podemos perceber que existe uma expressiva desigualdade no que concerne o momento de ingresso dos estudantes na universidade pública, sobretudo, para os ingressantes que não tiveram acesso a uma educação básica de qualidade.

É necessário, para tanto, investimentos material e humano, bem como recursos e tempo. Entre essas práticas incluem-se as que são desenvolvidas pela formação universitária, razão pela qual este programa se propõe a combinar ações de apoio ao ingresso e permanência dos estudantes oriundos das escolas públicas nos cursos de graduação da UFG, a serem realizadas antes, durante e após o Processo Seletivo (UFG, 2008, p. 8).

É importante ressaltar que, sobre isto, o documento enfatiza que esse ensino básico fragilizado, parte de um processo histórico de sucateamento e deterioração gradual da educação básica brasileira. Portanto, os grupos pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade possuem condições materiais, financeiras e culturais que não devem ser comparadas aos grupos menos favorecidos, visto que existe uma distorção na ‘linha de partida’ entre estes grupos. É importante ressaltar que a própria resolução do programa propõe como ações a serem desenvolvidas antes do ingresso “Reformular os Programas das provas do Processo Seletivo da UFG mediante uma interlocução efetiva com o Ensino Médio, especialmente com as Escolas Públicas” (UFG, 2008. p. 3).

A criação do programa UFGInclui teve a influência de duas propostas de políticas institucionais anteriores à sua aprovação. A primeira proposta, intitulada, ‘UFGInclui: Programa de Inclusão social da UFG’, foi apresentada pela Reitoria e tinha como público alvo apenas os estudantes provenientes de escola pública. Já a segunda proposta, ‘Programa de Ação Afirmativa de escolas públicas, negros (as), indígenas e negros (as) quilombolas na UFG’ foi uma proposição de alguns professores universitários e movimentos sociais. A segunda proposta buscava atender não somente os estudantes advindos de escolas públicas, como também negros (as), indígenas e quilombolas. A autora reitera ainda que as duas propostas tiveram bastante notoriedade acadêmica na época e contribuíram para a estruturação e elaboração do texto final da Resolução do Programa UFGInclui.

Indígenas e quilombolas ingressantes em 2020

A análise dos dados advindos do levantamento realizado nos possibilitou compreender e conhecer um pouco desses estudantes que ingressaram na UFCAT pelo Programa UFGInclui no ano de 2020, um total de 12 estudantes, sendo 8 quilombolas e 4 indígenas. Inicialmente, o que nos chamou atenção foi o número baixo de ingressantes, uma vez que a instituição possuía naquele ano 23 cursos de graduação, o que significa que a universidade dispunha de 46 vagas a serem preenchidas pelo Programa. Portanto, é significativo que apenas 26% das vagas foram preenchidas em um programa de inclusão que existe há quatorze anos.

Isso nos provoca a pensar em diversas possibilidades para essa baixa procura: seria por desconhecimento do programa? Dificuldade de acesso? Falta de apoio para participar do processo seletivo, que é presencial? A resolução do programa propõe ampliar o número de isenções de taxas do Processo Seletivo, a fim de estimular a participação de estudantes de escolas públicas, mas será que isso está ocorrendo? Enfim, são questões que ainda estão em aberto e que a universidade deve discutir e pensar maneiras e estratégias para reverter essa grave situação, principalmente por percebermos que essa baixa procura se deu também em anos anteriores: em 2019 foram apenas 6 ingressantes (5 quilombolas e 1 indígena) e no ano de 2018 a instituição recebeu apenas 7 ingressantes (4 quilombolas e 3 indígenas) pelo Programa.

Ao analisarmos a idade dos ingressantes em 2020, verificamos que 11 deles estavam na faixa etária entre 20 e 29 anos, sendo apenas um ingressante com idade acima desta faixa etária, o que revela um caráter majoritariamente jovem desses sujeitos. O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) define como jovens os sujeitos na faixa etária entre 15 e 29 anos. Analisando este grupo social, Dayrell (2003) sinaliza que os jovens possuem especificidades distintas, necessidades, anseios e dilemas que são vivenciados por sua condição juvenil, ou seja, não se trata apenas de uma juventude, de um modo único de ser e pensar a juventude, mas sim de juventudes plurais. A condição juvenil é vivenciada de forma plural, possui especificidades que marcam as vivências e subjetividades de cada sujeito, dada à sua condição social, cultural, econômica, étnica, racial, religiosa e até mesmo geográfica e para as juventudes dos sujeitos desse Programa há ainda mais questões a se pensar. Neste caso, é importante considerar que esses jovens, originários de comunidades indígenas e quilombolas, chegam à universidade com um universo cultural distinto entre eles e entre a própria cultura acadêmica, o que evidencia a necessidade de a instituição considerá-los a partir das suas demandas socioculturais e da sua condição juvenil.

Verificando a Unidade Federativa (UF) de naturalidade de cada ingressante, podemos perceber uma certa diversidade geográfica desses cotistas. Apesar de quase metade ter nascido no estado de Goiás (05), percebemos a presença de sujeitos nascidos no Mato Grosso (02); Alagoas (01); Minas Gerais (01); Bahia (01) e Distrito Federal (01). Vale ressaltar que o estado de Goiás possui mais de 117 comunidades quilombolas, espalhadas em 50 municípios. Já as comunidades indígenas estão localizadas em cinco regiões, sendo quatro grupos indígenas habitantes do estado: os Karajás, de Aruanã; os Tapuios do Carretão, em Rubiataba e Nova América; os Javaé, de Serra Caiapó; e os Avá-Canoeiro, em Colinas do Sul e Minaçu.

São jovens que muitas vezes deixam suas aldeias e comunidades para vivenciar uma cultura e realidade que é distinta, principalmente por se tratar de uma instituição situada no interior do estado. Além de viverem longe de seus territórios e culturas, o que já causa um certo receio, muitos ainda vivem longe de seus familiares, não possuindo uma rede de apoio familiar por perto, principalmente diante das dificuldades acadêmicas e não acadêmicas. Eles deixam de estar em seus territórios tradicionais, deixam de estar inteiramente inseridos nas suas aldeias, suas culturas, suas línguas, seus rituais, para vivenciarem um ambiente estranho e que, muitas vezes, hostiliza a presença desses sujeitos nesses espaços. Além do mais, a universidade não deve limitar o seu olhar aos discentes somente dentro da universidade, pois elementos que se dão fora dela também implicam na permanência destes jovens na instituição de ensino, principalmente em 2020, com a pandemia de COVID-19.

Estes sujeitos migram para Catalão (sozinhos ou acompanhados), buscam moradia, emprego e formas de sobreviver e permanecer dentro e fora da universidade. Nesse sentido, a universidade deve lançar um olhar para as especificidades desses sujeitos que, na maioria das vezes, necessitam de apoio financeiro ou até mesmo um acolhimento mais cuidadoso e planejado, até se ambientarem e se acostumarem com a organização da universidade (programas de apoio financeiro, pedagógico e psicológico, relação institucional com os estudantes, ações de acompanhamento e promoção da permanência e da conclusão do curso) e também para compreenderem como funciona a dinâmica da cidade onde situa a universidade (banco, supermercado, hospital, etc). É fato que a maioria desses estudantes se encaixa nos critérios do Programa Bolsa Permanência do MEC, programa criado em 2013 por meio da Portaria N° 389, que, em seu artigo 3° assegura como primeiro objetivo “viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2013, n.p.), mas isso não é garantia de que contarão com este suporte, posto que nem sempre os recursos destinados à

universidade são suficientes para atender à demanda, principalmente após os inúmeros cortes orçamentários que o Ensino Superior sofreu nos últimos anos.

No que tange aos aspectos político-pedagógicos, o desafio a esses estudantes é serem acolhidos nas suas subjetividades. De acordo com Gomes (2011) as instituições educacionais possuem um padrão de ensino, de estudantes e de professor a ser seguido; um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social no qual não se enquadram todos os sujeitos do processo educativo. Neste sentido, nos surge a preocupação em relação ao olhar que a universidade tem para estes sujeitos negros quilombolas e indígenas que estão adentrando o espaço acadêmico. A universidade tem adotado políticas institucionais que reconhecem e valorizam esses sujeitos, suas histórias, suas línguas maternas, suas referências culturais, suas terras e comunidades? Como tem sido o acolhimento destes jovens no ensino superior? Os professores (as) e coordenadores de curso têm conhecimento da existência de um programa que reserva vagas de ingresso a estas minorias e de quem são esses grupos? Estas e outras indagações nos surgem no decorrer do exercício interpretativo dos dados analisados.

Garantir a democratização do ingresso foi uma grande conquista para a população negra quilombola e indígena, no entanto, estes sujeitos, além de adentrar este espaço, querem permanecer ali com respeito e dignidade. Bergamaschi *et al.* (2018) enfatizam que é necessário que a universidade acompanhe os estudantes cotistas, uma vez que, é por meio da convivência, participação e do acompanhamento contínuo que a universidade poderá fazer uma “autorreflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição de ensino superior e seu papel social” (BERGAMASCHI *et al.*, 2018, p. 37). Além do mais, as autoras afirmam que garantir a permanência dos estudantes indígenas ainda é um desafio para as universidades. Muitos estudantes cotistas vivenciam dificuldades de aprendizagem e financeiras, bem como passam por situações de racismo, o que acaba prejudicando na sua experiência universitária.

Sabemos que estes grupos possuem tradições, culturas, modos de viver e assimilar o mundo que os cercam. Como bem disse Arroyo (2012), outros sujeitos demandam outras pedagogias, pedagogias que devem respeitar as especificidades, culturas e saberes destes grupos étnico-raciais. Neste sentido, uma universidade que se preocupa com a questão intercultural, demanda sua atenção para o reconhecimento aos povos indígenas originários e afrodescendentes, valorizando suas culturas, seus saberes, seus modos de produção de conhecimento e seus diversos modos de aprendizagens, possibilitando a inclusão de populações historicamente excluídas das universidades tradicionais (negros quilombolas e

indígenas) com a finalidade de democratizar e melhorar o acesso, a permanência e as possibilidades de profissionalização futura dessas populações.

Outro dado relevante diz respeito aos cursos escolhidos por estes ingressantes. O curso de medicina foi o que maior procura e teve três ingressantes, sendo 2 negros quilombolas e 1 indígena. Considerado um ‘curso de elite’, podemos evidenciar um grande avanço dessa ação afirmativa, uma vez que, há alguns anos, era improvável a presença de corpos negros quilombolas e indígenas nesses espaços de poder, seja na universidade pública quanto nas instituições privadas. Os outros ingressantes foram nos seguintes cursos: enfermagem (01); ciências biológicas (01); educação física (02); pedagogia (01); história (01); geografia (01) e matemática (01). Vale ressaltar que dos 12 ingressantes, 6 são do sexo feminino e 6 são do sexo masculino.

Corroboramos com as afirmações de Bergamaschi *et al.* (2018) que afirmam que estes novos atores que estão vindo a surgir no espaço acadêmico possuem um perfil distinto daqueles que as universidades públicas costumam receber, sendo sujeitos com condições econômicas, culturais e históricas diferenciadas, uma vez que possuem especificidades regionais e organizações coletivas distintas. As autoras ressaltam que é de suma importância que a universidade conheça os sujeitos beneficiários das ações afirmativas, haja vista que isso possibilitará que a instituição possa avaliar os caminhos que pretende seguir, abrindo pequenas trilhas para que efetivamente diálogos interculturais ocorram nesses espaços historicamente elitizados e embranquecidos.

Considerações finais

A sociedade brasileira foi fundada e organizada a partir de um dispositivo de violência e opressão colonial que violentou (e violenta) e exterminou (e extermina) negros e indígenas. Os atos de violência foram (e continuam sendo) praticados tanto com a população indígena no momento da invasão do país, como também contra a população negra africana e seus afrodescendentes que foram sequestrados do continente africano e aqui escravizados (as). Mesmo após o fim do sistema escravistas, estes grupos sofreram e ainda sofrem com o racismo estrutural e o etnocentrismo. Logo, as ações afirmativas surgem no sentido propiciar uma reparação histórica, possibilitando avanços e conquistas para a população negra e aos povos indígenas.

Esta análise, embora preliminar e limitada a apenas um ano de ingresso, evidenciou o potencial deste tipo de programa e a necessidade de um maior investimento em divulgação para que a informação chegue a quem tem direito. As desigualdades de acesso ao ensino superior por esses grupos historicamente excluídos ficam ainda mais latentes quando percebemos a pouca procura pelas vagas ofertadas, o que pode sinalizar que esses sujeitos ainda estão distantes do ensino superior ou sequer conseguem sonhar com este nível de ensino. Ademais, as reflexões aqui apresentadas sinalizam para questões que precisam está na pauta das políticas de ações afirmativas, o acompanhamento da política e dos sujeitos beneficiários depois que entram na universidade.

A maioria dos jovens e das jovens que ingressaram no ano analisado são recém-saídos (as) do ensino médio e oriundos (as) de comunidades de fora do município do Catalão, o que exige para esses sujeitos um olhar atento da universidade e dos cursos onde estão alocados. Sabemos que a concessão de auxílio financeiro é de suma importância para permanência na universidade, todavia, outras questões devem ser levadas em conta pela instituição, tal como acolhimento, moradia, saúde física e mental, diálogo intercultural, alimentação, transporte, etc. No caso dos sujeitos beneficiários do programa UFGInclui, trata-se de jovens que saíram de seus territórios e comunidades para vivenciar uma realidade e cultura completamente diferente da qual foram socializados. Nesse sentido, as ações e políticas de ingresso, permanência e conclusão voltadas para esse público devem considerar não apenas a permanência dentro da universidade, como também a vivência fora dela.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459/500>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- ALVES, S. D.; ALVES, M. Z.; SOUSA, M. M. A Lei 10.639 e as licenciaturas da UFG/RC: uma análise a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 16–26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/58542>. Acesso em: 16 maio. 2023.
- AMORAS, M. S. R.; COSTA, S. M. G.; SILVA, D. L. F. Educação Superior e permanência de estudantes indígenas e quilombolas na UFPA. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., 2019, São Luís. **Anais [...]**. São Luís, MA: UFMA, 2009.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11. 645, de 10 de março de 2008**. Torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá de Costa, 1977.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.*, n. 24, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmVcX9gwSDty/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/2003**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-26934/educacao-anti-racista--caminhos-abertos-pela-lei-federal-no-1063903-colecao-educacao-para-todos>. Acesso em: 30 nov. 2022.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. **Ação educativa**, 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre->

Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIBBY, C. D.; PAIVA, F. E. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

MIRANDA, S. A. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cQtxQ4L65n8K3wMYPZnnPWb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MOURA, C. **História do Negro no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

REZENDE, S. S. Quilombos no brasil: a memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra. In: COLÓQUIO DE GEOCRÍTICA, 7., 2012, Bogotá. **Anais [...]**. Bogotá, 2012.

ROSA, C. M. **A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFG-INCLUI): concepção, implantação e desafios**. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

SANTOS, A. P. **Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, D. B. R. Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3229>. Acesso em: 24 nov. 2022.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Resolução CONSUNI nº. 29 de 1 de agosto de 2008**. Cria o Programa “UFG-Inclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia: UFG, 2008. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/resolucao_consuni_2008_0029.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de mestrado acadêmico em educação concedida. Agradecemos ainda os dados disponibilizados pelo Centro de Gestão Acadêmica (CGA) da UFCAT e também Comissão Permanente de Heteroidentificação (COMPAD), que forneceu a listagem de estudantes cotistas que passaram pela Comissão nos processos de seleção do programa UFGInclui/2020.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Conflitos de interesse: Não há conflito de interesses.

Aprovação ética: Respeitamos o CEP, inclusive a pesquisa de mestrado foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFCAT em outubro de 2020 e foi aprovado em novembro de 2020.

Disponibilidade de dados e material: Temos acesso a planilha de dados de matrícula dos estudantes cotistas negros do ano de 2020 que foi fornecido pelo Centro de Gestão Acadêmica (CGA) da universidade e também pela Comissão Permanente de Heteroidentificação.

Contribuições dos autores: A escrita do trabalho constituiu-se a partir de parceria participativa entre as autoras, resultado da relação orientadora/orientanda durante a pesquisa de mestrado e, subsequentemente, na organização e escrita do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

