

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

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

Cómo hacer referencia a este artículo:

MARQUES, K. E. M.; ALVES, M. Z. Comunidades Indígenas y Quilombolas en la Educación Superior: Un análisis a partir del 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/riaee.v18i00.17712>



| Enviado en: 02/08/2023
| Revisiones requeridas el: 25/03/2023
| Aprobado el: 16/04/2023
| Publicado el: 18/12/2023

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

¹ Universidad Federal de Catalão (UFCAT), Catalão – GO – Brasil. Maestría por el Programa de Posgrado en Educación.

² Universidad Federal de Catalão (UFCAT), Catalão – GO – Brasil. Docente del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UFMG).

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 background 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.

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.

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 UFGInclui 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.

Introducción

Este artículo es el resultado de una tesis de maestría realizada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Cataluña (UFCAT). Se trata de un trabajo que forma parte de los estudios de relaciones étnico-raciales y políticas de acción afirmativa en la educación superior y tiene como objetivo presentar y analizar el perfil de los estudiantes negros, quilombolas e indígenas de cuota que ingresan en el año 2020 en todos los cursos de graduación de la Universidad Federal de Cataluña a través del Programa UFGInclui³. Se trata de una política institucional de acción afirmativa que fue implementada por la Universidad Federal de Goiás en 2008 y que reserva dos vacantes en cada curso de graduación para candidatos indígenas y negros quilombolas.

Las discusiones sobre este tema tienen una notoriedad significativa en la esfera social, académica, política y educativa brasileña, especialmente en lo que se refiere a la acción afirmativa en la educación superior en los últimos años. Además, el apogeo de estas discusiones se debió a la implementación de la ley de cuotas que fue sancionada en 2012 (BRASIL, 2012) y que reserva vacantes en las Instituciones Federales de Educación Superior brasileñas. A pesar de que la ley de cupos fue implementada en 2012, antes de eso algunas universidades ya proponían políticas institucionales que garantizaban la reserva de vacantes a grupos históricamente excluidos, como fue el caso de la Universidad Federal de Goiás con la creación del Programa UFGInclui (UFG, 2008).

Santos (2017) afirma que fue a partir de 2002 que Brasil comenzó a tener una marcada presencia de políticas de acción afirmativa dirigidas a democratizar el acceso a la educación superior para estudiantes negros/latinos, indígenas, quilombolas, discapacitados y de bajos ingresos. Fue a partir de allí que algunas universidades brasileñas crearon sus propias políticas y programas para el acceso democrático a la universidad. Las acciones afirmativas dirigidas a la educación superior, además de actuar como mecanismo de corrección de las desigualdades en el acceso a este nivel educativo, contribuyen a la promoción de la diversidad en las universidades, ya que promueve el ingreso de "sujetos sociales concretos con otros saberes, otra forma de construir el conocimiento académico y con otra trayectoria de vida, muy diferente al tipo ideal de estudiante universitario hegemónico e idealizado de nuestro país" (GOMES, 2017, p. 114, nuestra traducción).

³ El Programa UFGInclui entró en vigor el 1º de agosto de 2008, a partir de la Resolución Consuni No. 29/2008 (UFG, 2008). Se trata de una política de acción afirmativa que busca democratizar el acceso y la permanencia en los cursos de pregrado de la universidad y que tiene como público beneficiario a estudiantes negros indígenas y quilombolas de escuelas públicas.

En este sentido, las políticas de acción afirmativa se convierten en insurgencias que promueven el cuestionamiento en las estructuras normativas, discriminatorias y racistas de las universidades, trayendo cambios en la estructura social, académica y política de estas instituciones educativas. Tales políticas nos llevan a pensar en las nuevas reconfiguraciones raciales y étnicas que han surgido en las universidades públicas brasileñas en los últimos años. La presencia de estudiantes quilombolas e indígenas ubica dentro de las universidades cuerpos y subjetividades históricamente ausentes de la educación superior y trae a estas instituciones exigencias, preguntas y necesidades propias de sus experiencias en la sociedad brasileña. Pero ¿está preparada la universidad para recibirlos? ¿Quién conoce estos temas y sus especificidades culturales, territoriales e históricas? ¿Una política de acción afirmativa, por sí misma, tiene el potencial de promover la inclusión de estos estudiantes? ¿Será que una inclusión que solo los ubica dentro de la institución educativa, sin verlos, escucharlos, conocerlos, no genera exclusión e incomodidad, convirtiéndolos en lo que Bourdieu (2007) denominó "excluidos del interior"? ¿Será que insertar a estos estudiantes en prácticas educativas excluyentes y currículos alejados de sus realidades no puede afectarlos negativamente en sus procesos de aprendizaje y estigmatizarlos como fracasados, como hemos visto a lo largo de la historia de la educación cuando las clases populares intentan sobrevivir dentro de un sistema diseñado para favorecer a unos y desfavorecer a otros?

Aunque son muchas las preguntas que nos preocupan, la pregunta que este trabajo se propone responder es: ¿quiénes son los sujetos que ingresan a la UFCAT en 2020 a través de un programa de acción afirmativa que tiene la especificidad de atender a dos grupos particulares: negros, ¿quilombolas e indígenas? Para ello, se realizó un relevamiento cuantitativo de datos de estudiantes de cuota negra que ingresaron a la universidad a través del Programa UFGInclui en 2020. El acceso a los datos se realizó en el contexto de una investigación de maestría, presentada al Comité de Ética en Investigación (CEP) de la UFCAT, aprobada en octubre de 2020. La encuesta se basó en datos puestos a disposición por el Centro de Gestión Académica (CGA) de la UFCAT, generados por el sistema Analiza Datos de la UFG en enero de 2021. También se utilizaron datos de la Comisión Permanente de Heteroidentificación (COMPAD), que proporcionó la lista de estudiantes cupo que pasaron por la Comisión en los procesos de selección del programa UFGInclui/2020.

Los datos de matrícula proporcionados por la universidad reunieron, en una sola hoja de cálculo, a los participantes por concurso amplio y por cupos, con formas de admisión a través del Sistema Único de Selección (SISU), por Convocatoria Pública y por el Programa

UFGInclui. En posesión de todos los datos, para la redacción de este trabajo, se aislaron los estudiantes que ingresaron a través del concurso amplio, y luego los que ingresaron a través del SISU y la Convocatoria Pública, quedando para este análisis solo los que ingresaron a través del Programa UFGInclui, siendo negros, quilombolas e indígenas. Los datos fueron tabulados en una hoja de cálculo Excel y analizados a la luz del marco teórico utilizado en la investigación, buscando conocer quiénes son estos indígenas y quilombolas negros que se incorporaron a la UFCAT en 2020.

En la sección I, presentaremos una discusión histórica sobre la esclavitud negra e indígena en Brasil y hasta qué punto este proceso dejó el racismo estructural como legado colonial. En la sección II, analizaremos la educación indígena y quilombola, abordando, en particular, la presencia de estas asignaturas en la educación superior. Además, discutiremos el Programa UFGInclui y cómo esta importante política de acción afirmativa ha contribuido a la democratización del acceso a la educación superior. En la sección III, presentaremos algunos datos sobre los estudiantes indígenas y quilombolas negros que ingresaron a la UFCAT en 2020, así como el análisis de estos datos y finalmente traeremos nuestras consideraciones finales.

Esclavitud negra e indígena en Brasil

Antes de conocer a los beneficiarios del programa UFGInclui en la UFCAT, nos dedicaremos a algunas preguntas para contextualizar los temas que estamos tratando. Los análisis aquí presentados se basan en autores, negros y no negros, que se dedican, en sus diferentes enfoques, a desmitificar la idea de la existencia de una democracia racial en Brasil, así como a buscar puntuar históricamente el proceso de estructuración del racismo que afecta la vida de hombres y mujeres negros e indígenas, marcada por violaciones y privación de derechos.

Almeida (2019), al discutir el concepto de racismo estructural, afirma que dicha conceptualización es esencial para el debate sobre la cuestión racial, principalmente porque este concepto indica que el racismo estructural va más allá del ámbito de la acción individual, ya que "evidencia la dimensión del poder como elemento constitutivo de las relaciones raciales, no solo el poder de un individuo de una raza sobre otro, sino de un grupo sobre otro" (ALMEIDA, 2019, p. 31, nuestra traducción). Esto nos lleva a pensar en las relaciones de poder impuestas por los colonizadores a sus colonizados y en qué medida este proceso de

dominación y opresión sentó las bases de un racismo estructural que aún persiste en la actualidad.

El proceso de colonización y ocupación del territorio brasileño exigió que la institución de la esclavitud fuera uno de los medios utilizados (monocultivo y latifundio) para impulsar el sistema económico de la Corona portuguesa. La esclavitud indígena fue inaugural en el contexto brasileño, incluso antes de la esclavitud africana. El primer contacto de los colonizadores portugueses con los indígenas estuvo marcado por la cristianización y catequesis de estos últimos, a partir de la "Compañía de Jesús". Poco después de este proceso de catequesis y aculturación liderado por los jesuitas, los colonos comenzaron la esclavitud indígena a través de la violencia, la opresión e incluso la aniquilación de grupos étnicos y aldeas indígenas. El número de pueblos indígenas ha disminuido drásticamente y muchos han muerto a causa de enfermedades traídas por los colonizadores; otro contingente de indígenas murió durante los enfrentamientos ante la resistencia a la dominación y la esclavitud impuesta (MOURA, 1992). En otras palabras, la población indígena enfrentó el oscurantismo de su participación en la historia del país, estando expuesta a la catequesis, dominación y transformación por parte de los europeos que invadieron sus territorios.

La esclavitud africana, por otro lado, reemplazó gradualmente a la esclavitud indígena. Los negros africanos fueron traficados desde África y, de forma violenta y arbitraria, se estableció la condición de esclavizado, condición que duró desde 1549 hasta 1888, totalizando más de trescientos años de esclavitud negra africana en Brasil. El flujo demográfico de africanos negros procedentes de África fue considerable, especialmente en el siglo XVIII, cuando el mayor contingente de africanos negros fue desarraigado de sus tierras y traficado a suelo brasileño. El control violento sobre los cuerpos de los esclavizados era una de las formas de asegurar el poder, el miedo, el trabajo obligatorio y el orden en las relaciones amo-esclavo, así como el hilo conductor que sostenía el proceso de esclavitud. Los africanos negros, después de convertirse en esclavos, fueron deshumanizados y tratados como una cosa.

Durante el período de la esclavitud negra, los quilombos fueron territorios de refugio y resistencia para los negros que no aceptaban la servidumbre. Ubicados en lugares a menudo desconocidos para los dueños de esclavos y sus secuaces, los quilombos albergaban en su mayoría restos de negros que huían (individual o colectivamente) del trabajo esclavo, es decir, estos territorios se convirtieron en la materialización de la resistencia y la identidad negra. En estos territorios, hombres y mujeres negros, además de indígenas, se acogieron, se fortalecieron y buscaron la posibilidad de vida y libertad, ya sea temporal o permanentemente

(REZENDE, 2012). Durante este período, varios quilombos se extendieron por todo el territorio brasileño, y algunos quilombos resistieron al sistema esclavista.

Según Aimé Cesaire (1977), el proceso de colonización ya sea de negros o indígenas, se basó en el contacto violento y brutal. Para el autor, el proceso colonial europeo se tradujo en la justificación de colonizar para civilizar, es decir, el núcleo de la colonización se suma a la brutalidad y la violencia. El autor hace evidente una "ecuación" al respecto, que la colonización no es más que la objetivación de un sistema europeizante violento y opresivo que tuvo lugar a través de las relaciones de dominación y sumisión de un grupo sobre otro. "Entre colonizador y colonizado, solo hay lugar para el trabajo forzado, la intimidación, la presión, la policía, los impuestos, el robo, la violación, las culturas obligatorias, el desprecio, la desconfianza, la arrogancia, la suficiencia, la grosería, las élites descerebradas, las masas envilecidas" (CÉSAIRE, 1977, p. 25, nuestra traducción).

El sistema esclavista comenzó con la esclavización de los pueblos indígenas y fue sucedido progresivamente por la esclavitud africana. Este proceso, además de perdurar durante siglos y de forma conservadora, racista y etnocéntrica, contribuyó a la eliminación de toda participación de indígenas y negros en la formación de Brasil. Siendo el último país de Occidente en abolir la esclavitud, Brasil, después de la abolición, que tuvo lugar en 1888, la abolición no trajo de hecho un proyecto para la integración de los antiguos esclavos en la sociedad, ni para los indígenas. Estos grupos étnicos y raciales quedaron con la exclusión, la desigualdad social y educativa, la marginación de sus identidades, la supresión de sus culturas y la invasión de sus territorios.

En los últimos años, varios pueblos y comunidades tradicionales brasileñas han enfrentado obstáculos en lo que respecta a la garantía de sus derechos básicos, lo que hace aún más evidente la violencia y la discriminación que aún persisten e históricamente afectan a estos grupos. Con respecto a los pueblos indígenas y las comunidades quilombolas, además de una ostensible agresión a los derechos básicos, estos grupos sufren la invasión de sus territorios, el asesinato de sus líderes y el descuido de la salud básica de estos grupos que han padecido numerosas enfermedades como la malaria, la fiebre amarilla, la desnutrición y el COVID que ha afectado a los pueblos indígenas de manera abrumadora. Además, estos grupos son víctimas de amenazas por parte de las acciones del agronegocio, los mineros y una bancada ruralista que se apoya en un discurso antiambientalista.

¿Qué educación para los indígenas y quilombolas?

Antes de hablar de la educación indígena y quilombola, iniciamos este tema trayendo el concepto de racismo cotidiano, de la autora negra Grada Kilomba (2019), para quien el racismo cotidiano no es un "ataque único" o un "evento discreto", sino más bien una "constelación de experiencia de vida", una "exposición constante al peligro", un patrón continuo de abuso' que se repite incesantemente a lo largo de la biografía de alguien" (KILOMBA, 2019, p. 80, nuestra traducción). Este concepto nos ayuda a entender cómo la vida de los quilombolas y de los pueblos indígenas estuvo y sigue estando constantemente amenazada por el exterminio. No sólo la vida de estos grupos, sino también sus historias, sus culturas, sus lenguas maternas, sus territorios, sus ancestros están en peligro incesante.

La vida, la subjetividad, la estética, la religiosidad, la cultura y la vida cotidiana de la población negra e indígena están amenazadas por el racismo y el etnocentrismo. El racismo y el etnocentrismo que ya existían aquí desde la época de la colonización se incorporaron aún más después del surgimiento de las primeras teorías deterministas que llegaron a Brasil en los siglos XIX y XX. Los negros y los pueblos indígenas eran considerados "razas inferiores" por esta perspectiva teórica, por lo que se les clasificaba como inferiores, salvajes y atrasados.

Sesgados por estas concepciones racistas, hubo varios decretos sancionados por el Estado brasileño que impidieron la escolarización formal de la población negra en Brasil, tanto durante el período de esclavitud como después. Almeida y Sánchez (2016) señalan que la inserción de la población negra en el sistema educativo fue muy difícil, con las personas negras muchas veces excluidas de las determinaciones sancionadas en la época. Libby y Paiva (2000) afirman que, para los pocos negros que lograron acceder a la escolarización formal, la educación primaria fue el único nivel alcanzado, y en los niveles superiores de educación hubo un predominio significativo de blancos de la élite.

En el caso de los pueblos indígenas, el período colonial estuvo marcado por escuelas que catequizaban a los considerados 'salvajes', desde una perspectiva etnocéntrica, que estigmatizaban e inferiorizaban a los pueblos indígenas, por lo que la catequesis era un medio para cristianizar/catequizar a los pueblos originarios, privándolos de sus culturas, de sus conocimientos, de sus religiosidades, de sus identidades. De acuerdo con Gomes (2012, p. 53, nuestra traducción), el etnocéntrico;

[...] No alimenta necesariamente el deseo de aniquilar y destruir al otro, sino más bien de evitarlo o incluso de transformarlo o convertirlo, porque lleva dentro de sí la idea de rechazar la diferencia y cultiva un sentimiento de

desconfianza en relación con el otro, visto como diferente, extraño o incluso como un enemigo potencial.

El proceso de catequesis de los pueblos indígenas produjo "profundas marcas de desvalorización de las lenguas originarias y desmantelamiento de las organizaciones y prácticas sociales, y la escuela también se convirtió en parte de la vida de estos pueblos" (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 38, nuestra traducción). Esta historia ha dado lugar a relaciones sociales estructuradas por desigualdades étnico-raciales, que sustentan la tesis del racismo estructural y el etnocentrismo, caracterizados por un conjunto de prácticas históricamente arraigadas en nuestra sociedad, que afectan las estructuras, se reproducen y se reconfiguran en cada tiempo-espacio, de modo que repercuten en las subjetividades de la población negra e indígena. Esta historia también terminó produciendo un escenario de "apartheid" al estilo brasileño, con estos dos grupos, indígenas y negros, ocupando territorios casi exclusivos para ellos. Los negros que obtuvieron su libertad antes de 1888 se refugiaron en los quilombos; Después de este período, se quedaron con las colinas y laderas de las grandes ciudades; y los indígenas, sobrevivieron tratando de resistir en sus aldeas, lejos de los depredadores blancos. Esto mantuvo a estos grupos alejados de cualquier posibilidad de acceso a los bienes y servicios puestos a disposición de los bancos colonizadores, como la escuela.

El resto de las comunidades quilombolas son ejemplos de ello, ya que son grupos étnico-raciales que tienen sus propias trayectorias históricas y relaciones territoriales específicas, teniendo como esencia la ascendencia negra africana. Miranda (2018, p. 194, nuestra traducción) enfatiza que los quilombos en territorio brasileño "constituyen un fenómeno histórico y político que atraviesa la construcción de la nación brasileña y concierne a la diáspora africana".

Los quilombos en Brasil resistieron y han resistido y luchado durante más de dos siglos. En este proceso de insurgencia, estas comunidades sufrieron –y siguen sufriendo– los artificios de borrado histórico, material, simbólico y territorial de sus comunidades. En este sentido, la educación quilombola sigue siendo objeto de disputa, ya que ha sido históricamente descuidada y borrada, la mayoría de las veces, guiada por acciones pedagógicas poco reflexivas, currículos eurocéntricos que desvalorizan la herencia indígena y africana e ignoran el contexto de las comunidades quilombolas en su propio territorio. De esta manera, los que son diferentes terminan convirtiéndose en los invisibles de un proceso educativo eurocéntrico y racista que siempre ha invisibilizado y borrado lo diferente.

En el estado de Goiás⁴ quedan varias comunidades quilombo, por lo que es un elemento fundamental en la articulación de los pueblos rurales y las poblaciones afrodescendientes. En la actualidad, muchas comunidades quilombos remanentes se inspiran en las culturas africanas y se congregan, en su forma de organización de lazos de solidaridad, resistencia negra y el uso colectivo de la tierra, para que, a través de estas, se fortalezca la lucha por los derechos a la libertad y emancipación de estas comunidades. En el territorio de Goiás, hay cuatro pueblos indígenas que viven en aldeas: Carajás, Tapuio, Javaé y Avá-Canoeiro.

Por otra parte, la insurgencia de las comunidades negras contemporáneas, rurales y urbanas, que se resistieron a los artificios de borrado material y simbólico a los que fueron sometidas, delimita ángulos de la producción académica. Frente a las desigualdades sociales y educativas que afectan tanto a los pueblos negros, quilombolas e indígenas, es necesario que el Estado vigile de cerca a estos grupos. En este sentido, las acciones afirmativas tienen como objetivo reparar los daños imputados a aquellos sujetos que han sido sistemáticamente marginados e históricamente excluidos de la sociedad. Por lo tanto, el papel del Estado y de las instituciones públicas y privadas en el reconocimiento de las desigualdades étnicas y raciales es fundamental, a través de políticas de acción afirmativa, que buscan corregir las desigualdades de los grupos sociales históricamente discriminados, apuntando a la equidad.

En este sentido, las políticas educativas de acción afirmativa son un mecanismo esencial para el logro de la equidad en el acceso y permanencia de estas asignaturas en el sistema educativo, ya que las acciones afirmativas, desde iniciativas públicas o privadas, tienen el propósito de cambiar las realidades sociales. Aplicadas a la educación, estas políticas son vistas como políticas compensatorias, que forman parte de la lucha contra las desigualdades educativas de los grupos desfavorecidos (SANTOS, 2018).

La Ley n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003), modificada cinco años más tarde por la Ley n.º 11.645/08 (BRASIL, 2008), fue un gran logro para los negros e indígenas, que por primera vez en la historia de la educación brasileña tienen la garantía legal de que sus historias y culturas deben estar presentes en el currículo de la educación básica. En otras palabras, lo que

⁴ Nova Roma; Sylvania; Jinete; Monte Alegre de Goiás; Teresina de Goiás; Santa Rita do Novo Destino; Mineros; Minaçu; Posesión; Aparecida de Goiânia; Uruaçu; São Luiz do Norte; Ciudad del Oeste; Iaciara; Cromínia, Monte Alegre de Goiás, Barro Alto; Campos Belos, São João d'Aliança; Colinas del Sur; Trinidad; Cristalino; Mimoso, de Goiás; Padre Bernardo; Flores de Goiás; Nickellândia; Alto Paraíso; Piracanjuba; Abadía de Goiás; Simolandia; Divinópolis de Goiás; Faina; Goianésia; Palmera de Goiás; Itumbiara; Cascada Dorada; Nueva gama; Ciudad de Goiás; Pirenópolis, Santa Cruz de Goiás; Caiapônia; Matrinchã; Pueblo Propicio; Pilar de Goiás; Corumbá de Goiás, Iporá.

antes se limitaba a una "elección pedagógica" del docente ahora es obligatorio en los establecimientos de educación primaria y secundaria públicos y privados. Este cambio en la LDB provoca (o debería provocar) un impacto directo en los cursos de pregrado, dado que para cumplir con la ley es necesario que los docentes reciban una formación que los prepare para tal reto, pero esto no es lo que ha sucedido. En el caso de la UFCAT, un análisis realizado por Alves, Alves y Sousa (2020) en los PPC de los cursos de graduación de la institución mostró que las cuestiones étnico-raciales no están contempladas como componente curricular en la mayoría de las trece carreras ofertadas. En el año en que se realizó la encuesta (2018), solo el curso de Historia tenía un componente curricular que trataba sobre la historia de las poblaciones negras e indígenas. Se supone que la existencia de la disciplina se debe mucho más al objetivo del curso que a contemplar las exigencias que la legislación vigente impone a los futuros docentes. Aunque este es solo un caso, sabemos que se trata de una realidad en los cursos de formación docente en general, reflejo de un vacío en la propia ley que, al proponer un cambio en el currículo de la educación básica, no preveía también un cambio en los currículos de los futuros docentes de este nivel educativo. Una de las expectativas de que esta situación mejore está en el recién creado Ministerio de Igualdad Racial (MIR), que alberga la *Secretaría de Políticas para los Quilombolas, Pueblos y Comunidades Tradicionales de Origen Africano, Pueblos de Terreiros y Gitanos* que tiene como objetivo actuar en la coordinación, formulación, planificación, seguimiento y evaluación de políticas públicas dirigidas a estos pueblos y comunidades tradicionales brasileñas.

Es innegable que el advenimiento de la acción afirmativa en la educación superior ha provocado cambios en el perfil estudiantil de las instituciones, especialmente en lo que respecta a la organización académica, la didáctica, el currículo, la evaluación y las relaciones interpersonales dentro de las instituciones, mostrando, como sostiene Arroyo (2012), que es necesario pensar en otras pedagogías. Así, el respeto a las singularidades de los pueblos indígenas y quilombolas es una demanda urgente al currículo, ya que se trata de cuestiones que contribuyen directamente a la permanencia y culminación exitosa de estas asignaturas en la Educación Superior. Amoras, Costa y Silva (2019) destacan que, en la educación superior, una de las principales dificultades que comprometen la permanencia de los indígenas y quilombolas son las situaciones de racismo institucional. Además, los autores afirman que las matrices curriculares y los proyectos pedagógicos de los cursos la mayoría de las veces naturalizan el racismo institucional y no reconocen la posibilidad de diálogo entre los saberes

de estos grupos y los saberes producidos por la academia. Es decir, este hecho, combinado con la falta de representatividad y diversidad en la institución, termina por alejar a estas asignaturas de la universidad y, de esta manera, erigir barreras que impiden la permanencia y finalización del curso con calidad. En este sentido, la universidad, además de ampliar y democratizar el acceso a través de la acción afirmativa, debe respetar las culturas, etnias, lenguas, cosmologías, epistemologías y formas de ser y ver el mundo de estos grupos étnico-raciales, garantizándoles el ingreso, permanencia y culminación de sus cursos.

El programa UFGInclui

El Programa UFGInclui, creado en la UFG en 2008, tiene como objetivo ampliar y democratizar el acceso a las universidades públicas, así como garantizar la permanencia y el rendimiento académico de las minorías étnico-raciales. En cuanto a la elaboración y tramitación de la política de acción afirmativa UFGInclui, Rosa (2013) explica que el proceso de evaluación del programa se abrió el 22 de junio de 2007, obteniendo su aprobación recién en 2008. El proceso de elaboración e implementación del programa se basó en un amplio debate académico, con la participación de profesores, coordinadores de cursos de graduación de la UFG, directores de instituciones públicas y privadas (enseñanza media) y actores de movimientos sociales, teniendo en cuenta las discusiones fomentadas por el Seminario de Acciones Afirmativas de la UFG, en 2007 el cual tuvo como objetivo propiciar nuevas discusiones y proponer acciones sobre el acceso y permanencia de estudiantes de escasos recursos que ingresan a la universidad (ROSA, 2013). A pesar de que fue una de las primeras políticas implementadas, en esta fase de debate y construcción de la política se discutieron y analizaron algunos documentos y propuestas de acción afirmativa de otras instituciones de educación superior, de otros estados, con el fin de construir una política más estructurada y delimitada.

El documento de Resolución se divide en cuatro (04) secciones, a saber: I- Fundamentos y Objetivos; II- Acciones a tomar; III- Detalle de indicadores y recursos; IV- Gestión del Programa UFGInclui. Cabe mencionar que el documento menciona algunas acciones a desarrollar antes del ingreso, acciones a realizar al ingreso y acciones posteriores al ingreso (UFG, 2008). Además, la resolución del Programa UFGInclui también señala que todas las acciones pasarán por un proceso de evaluación, de carácter experimental y

procedimental, con el objetivo de monitorear y reorientar mejor la política para los años siguientes.

La resolución del programa enfatiza que el derecho a una educación de calidad no es un derecho para todos, y que Brasil tiene profundas desigualdades. En este sentido, la UFG, institución social inserta en este contexto social, político y económico, tiene la responsabilidad de corroborar la superación de la desigualdad que tanto afecta a los segmentos menos favorecidos y a los históricamente marginados de la sociedad. Muchos de estos estudiantes que no tenían derecho a una educación de calidad, en su mayoría, pertenecen a segmentos desfavorecidos de la sociedad, es decir, tenían una educación básica frágil. Frente a esto, podemos observar que existe una desigualdad significativa en cuanto al momento de ingreso de los estudiantes a la universidad pública, especialmente para aquellos que ingresan a la universidad pública, especialmente para aquellos que no tuvieron acceso a una educación básica de calidad.

Esto requiere inversiones materiales y humanas, así como recursos y tiempo. Entre estas prácticas se encuentran las desarrolladas por la educación universitaria, por lo que este programa propone combinar acciones de apoyo al ingreso y permanencia de estudiantes de escuelas públicas en los cursos de graduación de la UFG, para ser realizadas antes, durante y después del Proceso de Selección (UFG, 2008, p. 8, nuestra traducción).

Es importante destacar que, en este sentido, el documento enfatiza que esta educación básica debilitada forma parte de un proceso histórico de desguace y deterioro gradual de la educación básica brasileña. Por lo tanto, los grupos pertenecientes a los estratos más privilegiados de la sociedad tienen condiciones materiales, financieras y culturales que no deben compararse con los grupos menos favorecidos, ya que existe una distorsión en la "línea de salida" entre estos grupos. Es importante recalcar que la propia resolución del programa propone como acciones a desarrollar antes del ingreso "Reformular los Programas de las pruebas del Proceso de Selección de la UFG a través de un diálogo efectivo con la Escuela Media, especialmente con las Escuelas Públicas" (UFG, 2008. p. 3, nuestra traducción).

La creación del programa UFGInclui estuvo influenciada por dos propuestas de política institucional previas a su aprobación. La primera propuesta, titulada 'UFGInclui: Programa de Inclusión Social de la UFG', fue presentada por la Rectoría y tuvo como público objetivo solo a estudiantes de escuelas públicas. La segunda propuesta, "Programa de Acción Afirmativa para escuelas públicas, negros, indígenas y negros quilombolas en la UFG" fue una propuesta de algunos profesores universitarios y movimientos sociales. La segunda

propuesta buscaba atender no solo a los estudiantes de las escuelas públicas, sino también a los negros, los pueblos indígenas y los quilombolas. La autora también reitera que las dos propuestas tuvieron mucha notoriedad académica en la época y contribuyeron para la estructuración y elaboración del texto final de la Resolución del Programa UFGInclui.

Llegadas indígenas y quilombolas en 2020

El análisis de los datos de la encuesta realizada permitió entender y conocer un poco a estos estudiantes que ingresaron a la UFCAT a través del Programa UFGInclui en 2020, un total de 12 estudiantes, 8 quilombolas y 4 indígenas. Inicialmente, lo que nos llamó la atención fue el bajo número de ingresantes, ya que la institución contaba con 23 cursos de pregrado ese año, lo que significa que la universidad tenía 46 vacantes por cubrir con el Programa. Por lo tanto, es significativo que solo el 26% de las vacantes se cubran en un programa de inclusión que existe desde hace catorce años.

Esto nos lleva a pensar en varias posibilidades para esta baja demanda: ¿se debe al desconocimiento del programa? ¿Dificultad para acceder? ¿Falta de apoyo para participar en el proceso de selección, que es presencial? La resolución del programa propone aumentar el número de exenciones de cuotas del Proceso de Selección, con el fin de incentivar la participación de los estudiantes de las escuelas públicas, pero ¿está ocurriendo esto? En definitiva, son preguntas que siguen abiertas y que la universidad debe discutir y pensar en formas y estrategias para revertir esta grave situación, principalmente porque nos damos cuenta de que esta baja demanda también se dio en años anteriores: en 2019 solo hubo 6 ingresantes (5 quilombolas y 1 indígena) y en 2018 la institución recibió solo 7 ingresantes (4 quilombolas y 3 indígenas) a través del Programa.

Al analizar la edad de los participantes en 2020, encontramos que 11 de ellos se encontraban en el grupo de edad entre 20 y 29 años, y solo un participante estaba por encima de este grupo de edad, lo que revela un carácter mayoritariamente joven de estos sujetos. El Estatuto de la Juventud (BRASIL, 2013) define a los jóvenes como sujetos del grupo de edad comprendido entre los 15 y los 29 años. Analizando este grupo social, Dayrell (2003) señala que los jóvenes tienen distintas especificidades, necesidades, ansiedades y dilemas que se experimentan por su condición juvenil, es decir, no se trata solo de juventud, de una forma única de ser y pensar sobre la juventud, sino de jóvenes plurales. La condición juvenil se vive de manera plural, tiene especificidades que marcan las vivencias y subjetividades de cada

sujeto, dada su condición social, cultural, económica, étnica, racial, religiosa e incluso geográfica, y para los jóvenes de las asignaturas de este Programa hay aún más temas para pensar. En este caso, es importante considerar que estos jóvenes, originarios de comunidades indígenas y quilombolas, llegan a la universidad con un universo cultural distinto entre ellos y entre la propia cultura académica, lo que pone de manifiesto la necesidad de que la institución los considere desde el punto de vista de sus demandas socioculturales y de su condición juvenil.

Al verificar la Unidad Federativa (UF) de nacimiento de cada ingresante, podemos percibir una cierta diversidad geográfica de estos cuotativos. A pesar de que casi la mitad de ellos nacieron en el estado de Goiás (05), notamos la presencia de sujetos nacidos en Mato Grosso (02); Alagoas (01); Minas Gerais (01); Bahía (01) y Distrito Federal (01). Cabe mencionar que el estado de Goiás cuenta con más de 117 comunidades quilombolas, repartidas en 50 municipios. Las comunidades indígenas están ubicadas en cinco regiones, con cuatro grupos indígenas que viven en el estado: los Karajás, de Aruanã; los Tapuios do Carretão, en Rubiataba y Nova América; el Javaé, de Serra Caiapó; y el Avá-Canoeiro, en Colinas do Sul y Minaçu.

Son jóvenes que muchas veces salen de sus pueblos y comunidades para experimentar una cultura y una realidad diferente, principalmente porque se trata de una institución ubicada en el interior del estado. Además de vivir lejos de sus territorios y culturas, lo que ya provoca cierto miedo, muchos aún viven lejos de sus familias, no teniendo cerca una red de apoyo familiar, sobre todo ante las dificultades académicas y no académicas. Dejan de estar en sus territorios tradicionales, dejan de estar enteramente insertos en sus pueblos, sus culturas, sus lenguas, sus rituales, para experimentar un ambiente extraño que muchas veces hostiliza la presencia de estos sujetos en estos espacios. Además, la universidad no debe limitar su mirada solo a los estudiantes dentro de la universidad, ya que elementos que ocurren fuera de la universidad también implican la permanencia de estos jóvenes en la universidad, especialmente en 2020, en el que comenzó la pandemia de COVID/19 aquí en Brasil.

Estos sujetos migran para Catalão (solos o acompañados), buscando vivienda, empleo y formas de sobrevivir y permanecer dentro y fuera de la universidad. En este sentido, la universidad debe tener en cuenta las especificidades de estas asignaturas que, en la mayoría de los casos, necesitan apoyo financiero o incluso una acogida más cuidadosa y planificada, hasta que se acostumbren y se acostumbren a la organización de la universidad (programas de apoyo financiero, pedagógico y psicológico, relación institucional con los estudiantes,

acciones de seguimiento y promoción de la permanencia y finalización del curso) y también entender cómo funciona la dinámica de la ciudad donde se ubica la universidad (banco, supermercado, hospital, etc.). Es un hecho que la mayoría de estos estudiantes se ajustan a los criterios del Programa de Becas de Permanencia del MEC, programa creado en 2013 a través de la Ordenanza N.º 389, que, en su artículo 3, asegura como primer objetivo "posibilitar la permanencia, en el curso de graduación, de estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, especialmente indígenas y quilombolas" (BRASIL, 2013, s.p., nuestra traducción), pero esto no es garantía de que vayan a contar con este apoyo, ya que los recursos asignados a la universidad no siempre son suficientes para atender la demanda, sobre todo después de los numerosos recortes presupuestarios que ha sufrido la Educación Superior en los últimos años.

En cuanto a los aspectos político-pedagógicos, el desafío para estos estudiantes es ser acogidos en sus subjetividades. De acuerdo con Gomes (2011), las instituciones educativas tienen un estándar de enseñanza, estudiantes y docentes a seguir; Un patrón que incorpora una noción de hombre, mujer y sujeto social en la que no caben todos los sujetos del proceso educativo. En este sentido, nos preocupa la forma en que la universidad mira a estos sujetos negros, quilombolas e indígenas que están ingresando al espacio académico. ¿Ha adoptado la universidad política institucionales que reconozcan y valoren a estos sujetos, sus historias, sus lenguas maternas, sus referentes culturales, sus tierras y comunidades? ¿Cómo ha sido la acogida de estos jóvenes en la educación superior? ¿Son conscientes los profesores y coordinadores de los cursos de la existencia de un programa que reserva plazas para estas minorías y quiénes son estos grupos? Estas y otras preguntas surgen durante el ejercicio interpretativo de los datos analizados.

Lograr la democratización del ingreso fue un gran logro para la población negra quilombola e indígena, sin embargo, estos sujetos, además de ingresar a este espacio, quieren permanecer allí con respeto y dignidad. Bergamaschi y cols. (2018) enfatizan que es necesario que la universidad acompañe a los estudiantes de cuota, ya que es a través de la convivencia, la participación y el monitoreo continuo que la universidad podrá hacer una "autorreflexión sobre las prácticas pedagógicas de la institución de educación superior y su rol social" (BERGAMASCHI *et al.*, 2018, p. 37, nuestra traducción). Además, los autores afirman que garantizar la permanencia de los estudiantes indígenas sigue siendo un reto para las universidades. Muchos estudiantes de cupo experimentan dificultades de aprendizaje y

financieras, atraviesan situaciones de racismo, lo que termina perjudicando su experiencia universitaria.

Sabemos que estos grupos tienen tradiciones, culturas, formas de vivir y asimilar el mundo que les rodea. Como bien dijo Arroyo (2012), otras asignaturas demandan otras pedagogías, pedagogías que deben respetar las especificidades, las culturas y los saberes de estos grupos étnico-raciales. En este sentido, una universidad preocupada por la cuestión intercultural demanda su atención al reconocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes, valorando sus culturas, sus conocimientos, sus formas de producir conocimiento y sus diversos modos de aprendizaje, posibilitando la inclusión de poblaciones históricamente excluidas de las universidades tradicionales (negras, quilombolas e indígenas) con el fin de democratizar y mejorar el acceso. la permanencia y posibilidades de profesionalización futura de estas poblaciones.

Otro dato relevante se refiere a los cursos elegidos por estos estudiantes de primer año. La carrera de medicina era la más solicitada y contaba con tres estudiantes de primer año, 2 de los cuales eran quilombolas negros y 1 indígena. Considerado un 'curso elitista', podemos evidenciar un gran avance de esta acción afirmativa, ya que, hace unos años, la presencia de cuerpos negros, quilombolas e indígenas en estos espacios de poder era improbable, ya sea en las universidades públicas o en las instituciones privadas. Los demás estudiantes de primer año estaban en los siguientes cursos: enfermería (01); Ciencias Biológicas (01); educación física (02); pedagogía (01); historia (01); Geografía (01) y Matemáticas (01). Cabe destacar que, de los 12 estudiantes de primer año, 6 son mujeres y 6 son hombres.

Corroboramos las afirmaciones de Bergamaschi *et al.* (2018) quienes manifiestan que estos nuevos actores que están surgiendo en el espacio académico tienen un perfil diferente a los que suelen recibir las universidades públicas, siendo sujetos con condiciones económicas, culturales e históricas distintas, ya que cuentan con especificidades regionales y organizaciones colectivas distintas. Los autores enfatizan que es de suma importancia para la universidad conocer a los beneficiarios de la acción afirmativa, ya que esto le permitirá evaluar los caminos que pretende seguir, abriendo pequeños caminos para que los diálogos interculturales ocurran efectivamente en estos espacios históricamente elitistas y blanqueados.

Consideraciones finales

La sociedad brasileña se fundó y organizó a partir de un dispositivo de violencia y opresión colonial que violó (y viola) y exterminó (y extermina) a los negros y a los indígenas. Los actos de violencia fueron (y siguen siendo) practicados tanto contra la población indígena en el momento de la invasión del país, como contra la población negra africana y sus afrodescendientes que fueron secuestrados del continente africano y esclavizados aquí. Incluso después del fin del sistema esclavista, estos grupos sufrieron y siguen sufriendo de racismo estructural y etnocentrismo. En este sentido, las acciones afirmativas surgen en el sentido de brindar reparación histórica, posibilitando avances y logros para la población negra y los pueblos indígenas.

Este análisis, aunque preliminar y limitado a un solo año de ingreso, puso de manifiesto el potencial de este tipo de programas y la necesidad de una mayor inversión en la difusión para que la información llegue a quienes tienen derecho. Las desigualdades en el acceso a la educación superior por parte de estos grupos históricamente excluidos se hacen aún más latentes cuando percibimos la baja demanda de las vacantes ofertadas, lo que puede indicar que estas asignaturas aún están lejos de la educación superior o ni siquiera pueden soñar con este nivel educativo. Además, las reflexiones aquí presentadas apuntan a temas que deben estar en la agenda de las políticas de acción afirmativa, el seguimiento de la política y de las asignaturas beneficiarias después de su ingreso a la universidad.

La mayoría de los jóvenes que ingresaron al año analizado acaban de terminar la enseñanza media y provienen de comunidades fuera del municipio de Catalão, lo que obliga a estas asignaturas a observar de cerca la universidad y los cursos donde se asignan. Sabemos que el otorgamiento de ayudas económicas es de suma importancia para la permanencia en la universidad, sin embargo, otros temas deben ser tomados en cuenta por la institución, como la acogida, el alojamiento, la salud física y mental, el diálogo intercultural, la alimentación, el transporte, etc. En el caso de los beneficiarios del programa UFGInclui, se trata de jóvenes que dejaron sus territorios y comunidades para experimentar una realidad y una cultura completamente diferente a partir de la cual fueron socializados. En este sentido, las acciones y políticas de admisión, permanencia y finalización dirigidas a este público deben considerar no solo la permanencia dentro de la universidad sino también la experiencia fuera de ella.

REFERENCIAS

- 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 en: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459/500>. Acesso en: 10 feb. 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. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 16–26, 2020. Disponível en: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/58542>. Acesso en: 16 mayo 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 en: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317>. Acesso en: 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 en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso en: 4 oct. 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 en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso en: 11 dic. 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 en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso en: 11 dic. 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 en:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acceso en: 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?lang=pt>. Acceso en: 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. Disponible en: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-26934/educacao-anti-racista--caminhos-abertos-pela-lei-federal-no-1063903-colecao-educacao-para-todos>. Acceso en: 30 nov. 2022.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. **Ação educativa**, 2012. Disponible en: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acceso en: 25 oct. 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/er/a/cQtxQ4L65n8K3wMYPZnnPWb/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 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 (UFGINCLUD): 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. Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3229>. Acceso en: 24 nov. 2022.

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

CRedit Author Statement

Reconocimientos: Agradecemos a la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) por la beca de maestría académica en educación. También agradecemos los datos proporcionados por el Centro de Gestión Académica (CGA) de la UFCAT y también por la Comisión Permanente de Heteroidentificación (COMPAD), que proporcionaron la lista de estudiantes ocupados que pasaron por la Comisión en los procesos de selección del programa UFGInclui/2020.

Financiación: Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES)

Conflictos de intereses: No hay conflicto de intereses.

Aprobación ética: Respetamos el CEP, incluyendo la investigación de maestría fue presentada al Comité de Ética en Investigación (CEP) de la UFCAT en octubre de 2020 y fue aprobada en noviembre de 2020.

Disponibilidad de datos y material: Tenemos acceso a la hoja de datos de matrícula de estudiantes de cupo negro para el año 2020 que fue proporcionada por el Centro de Gestión Académica (CGA) de la universidad y también por la Comisión Permanente de Heteroidentificación.

Aportes de los autores: La redacción del trabajo se basó en una asociación participativa entre los autores, resultado de la relación asesor/asesorado durante la investigación de maestría y, posteriormente, en la organización y redacción del artículo.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

