

Do Quilombo à universidade: o acesso e a permanência de alunos quilombolas no Ensino Superior

From the Quilombo to university: access and permanence of quilombola students in Higher Education

Del Quilombo a la universidad: el acceso y la permanencia de estudiantes quilombolas en la Educación Superior

Destaques

- Os quilombos são a materialização da resistência negra à escravidão.
- A escravidão deixou um vácuo de responsabilidade social, marginalização e exclusão das pessoas negras.
- Garantir acesso e permanência a estudantes quilombolas nas universidades é uma questão de justiça social.

Caroline dos Santos Lima¹

<https://orcid.org/0009-0008-5753-7550>

Bruna Tarcília Ferraz²

<https://orcid.org/0000-0002-0114-8926>

Wagner Lins Lira³

<https://orcid.org/0000-0002-5174-980X>

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco – Brasil. E-mail: caroline.santos.lima@gmail.com.

² Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco – Brasil. E-mail: btfl@hotmail.com.

³ Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco – Brasil. E-mail: wagner.lira@ufrpe.br.

Resumo

O artigo versa sobre as particularidades que permeiam o percurso formativo de estudantes quilombolas no Ensino Superior, e apresenta uma reflexão sobre as confluências e atravessamentos presentes nesse processo. Os dados apresentados são parte de um projeto de mestrado que vem sendo realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). De caráter exploratório e qualitativo, o estudo apresenta como estratégia metodológica a revisão da literatura e análise documental. Enquanto aporte teórico, o artigo alia-se às perspectivas trazidas pelas pesquisas sobre educação e políticas educacionais, bem como às reflexões étnico-raciais pertinentes, a partir de uma ótica interseccional. A pesquisa evidencia uma tendência de quebra da perpetuação da desigualdade existente entre negros e brancos no acesso às universidades federais, porém os dados denotam que ainda há baixa representatividade de estudantes quilombolas no ensino superior, além das dificuldades para o acesso a ele, bem como a permanência no curso até a sua conclusão, aspectos que são ainda mais sensíveis para tal público em específico.



Palavras-chave: Permanência estudantil. Políticas de cotas. Quilombolas. Relações étnico-raciais.

Abstract

This paper discusses particularities that permeate educational path of quilombola students in higher education and presents a reflection on confluences and intersections present in this process. The data presented are part of studies carried out as part of a master's project that is being carried out at Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Of an exploratory and qualitative nature, the study presents as its methodological strategy review of literature and analysis of documents. As a theoretical contribution, the study is aligned with the perspectives brought by research on education and educational policies, as well as with the pertinent ethnic-racial reflections from an intersectional perspective. The research highlights a tendency to break the perpetuation of inequality that exists between blacks and whites in access to federal universities. However, data indicate that there is still a low representation of quilombola students in higher education and the difficulties in accessing higher education and remaining in course until its completion are even more sensitive for this specific audience.

Keywords: Student retention. Quota policies. Quilombolas.

Resumen

El artículo aborda las particularidades que permean el camino formativo de los estudiantes quilombolas en la Educación Superior y presenta una reflexión sobre las confluencias y cruces presentes en este proceso. Los datos presentados forman parte de los estudios realizados para un proyecto de maestría que se ha realizado en la Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). De carácter exploratorio y cualitativo, el estudio presenta una revisión de la literatura y un análisis documental como estrategia metodológica. Como aporte teórico, el estudio combina las perspectivas aportadas por las investigaciones sobre educación y políticas educativas, así como reflexiones étnico-raciales pertinentes desde una perspectiva interseccional. La investigación destaca una tendencia a romper con la perpetuación de la desigualdad existente entre negros y blancos en el acceso a las universidades federales. Sin embargo, los datos muestran que todavía hay una baja representación de los estudiantes quilombolas en la Educación Superior y las dificultades para acceder a ella y permanecer en el curso hasta su finalización son aún más sensibles para este público específico.

Palabras clave: Permanencia de estudiantes. Políticas de cuotas. Quilombolas.

1 Introdução

O percurso empreendido pelos estudantes quilombolas até o acesso ao espaço universitário não é apenas físico, mas simbólico e político, marcado por resistências históricas que acontecem desde os tempos da escravidão até os desafios atuais de permanência no Ensino Superior. Nesse contexto, a universidade é apresentada não como um fim, mas como parte intrínseca de um processo de reafirmação de identidades e continuidade das lutas ancestrais.

Desde o período colonial, os territórios quilombolas são compreendidos como refúgios para pessoas negras escravizadas que buscavam sua liberdade, construindo comunidades que baseavam seus valores na ancestralidade, na solidariedade e na luta coletiva em prol dos direitos

coletivos. Autores como Beatriz Nascimento (2021) e Clóvis Moura (2020) reforçam que essas comunidades não apenas resistiram fisicamente à captura e repressão, mas também constituíram uma forma de organização política e social autônomas.

A história dos quilombos é, portanto, marcada não somente por enfrentamentos, mas também pela emancipação dos povos e de seus territórios. No campo da Educação Superior, o acesso de estudantes quilombolas às universidades é recente e ainda insuficiente diante das desigualdades históricas enfrentadas por esses sujeitos. Mesmo com a instituição das políticas de cotas raciais e as ações afirmativas, percebe-se que existem barreiras culturais, estruturais e metodológicas postas a esses estudantes, o que torna o ambiente universitário muitas vezes hostil.

Buscamos, portanto, analisar a trajetória histórica e política da formação dos quilombos no Brasil, destacando o papel essencial desses territórios, enquanto espaços de resistência à exclusão e à opressão racial na atualidade. Analisamos os principais avanços na garantia dos direitos sociais dos povos quilombolas com ênfase no acesso ao Ensino Superior. A pesquisa enfatiza o papel fundamental do Movimento Negro na construção de políticas públicas voltadas para a superação das desigualdades raciais e para a democratização do ingresso nas universidades brasileiras.

Os dados apresentados neste artigo correspondem a resultados parciais de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no âmbito de um projeto de mestrado na UFRPE. A pesquisa, de caráter exploratório e qualitativo, apresenta como estratégia metodológica uma revisão da literatura ancorada em autores que se debruçaram sobre as questões que envolvem a população negra e quilombola no Brasil, a partir de uma lógica crítica e comprometida com a equidade racial.

Objetivamos, com essas investigações, retratar as desigualdades educacionais que afetam grupos específicos da sociedade e comprometem o seu ingresso e permanência estudantil. Assim, o texto representa uma importante contribuição para o debate referente aos direitos sociais dos povos quilombolas, tendo em vista que denuncia a insuficiência existente nas ações universalistas para o Ensino Superior. Reforçamos, ainda, a necessidade de defender a ampliação das políticas afirmativas de cotas para os estudantes quilombolas e o número de bolsas permanência ofertadas para esse público como percurso essencial para a justiça social e a maior democratização da Educação Superior.

2 Quilombolas no Ensino Superior: resistência e identidade negra em foco

Durante o período de Colonização e Império do Brasil, os negros que fugiam do trabalho escravizado se refugiavam dentro das matas e em locais de difícil acesso, com vistas a dificultar que seus agrupamentos fossem descobertos e seus moradores recapturados (Santos, 2017). Era nos quilombos que homens e mulheres negros e negras buscavam uma oportunidade de recomeço. Beatriz Nascimento (2021, s.p.) lembra que, durante a sua trajetória, os quilombos eram vistos como símbolos que transmitiam a ideia de resistência étnica e política.

Como instituição, guarda características singulares do seu modelo africano. Como prática política, apregoa ideais de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrigem distorções impostas pelos poderes dominantes. O fascínio de heroicidade de um povo regularmente apresentado como dócil e subserviente reforça o caráter hodierno da comunidade negra que se volta para uma atitude crítica frente às desigualdades sociais a que está submetida (Nascimento, 2021, s.p.).

Esses territórios étnicos também foram palco de muitos conflitos e derramamento de sangue, como afirma Clóvis Moura (2020). O autor reforça que a oferta de recompensas pela captura das pessoas fugidas fazia que os caçadores de recompensa, também conhecidos como “capitães do mato”, travassem uma verdadeira caçada em busca de recapturá-las. Isso demonstra que os quilombos também foram palco de confrontos violentos e resistência contra a escravização e o colonialismo. Segundo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ),

A história do negro no Brasil não se constitui somente de submissão, houve também, é claro, diversas formas de resistência negra à escravidão como revoltas, fugas, assassinato de senhores, abortos e a constituição de quilombos. Os quilombos são a materialização da resistência negra à escravização, foram uma das primeiras formas de defesa dos negros, contra não só a escravização, mas também à discriminação racial e ao preconceito (CONAQ, 2024, s.p.).

A resistência negra foi a base para a fundação dos quilombos no Brasil. Beatriz Nascimento (2021, p. 146) assegura que: “[...] numerosas foram as formas de resistência que o negro conservou ou incorporou na luta árdua pela manutenção da sua identidade pessoal e histórica”. A autora afirma que os quilombos representaram um marco na história de resistência

e organização do povo negro no Brasil, porém isso não significa que, ao longo do sistema escravista, não tenha havido relações de exploração entre os próprios negros.

Nesse sentido, Nascimento (2021, p. 155) considera que: “[...] é preciso recordar que o escravo colonial, ao aderir ao quilombo, muitas vezes poderia fazê-lo na condição de escravo voluntário. Isso é perfeitamente compreensível, porque essa prática era largamente utilizada na África”. Os quilombos representaram uma parte importante da história de luta contra a escravização e a opressão sofridas pelo povo negro no Brasil. Na atualidade, os descendentes dessas comunidades ainda precisam superar a discriminação, o racismo e as desigualdades sistêmicas, limitando a sua mobilidade social (Porto-Gonçalves, 2003).

A literatura afirma amplamente que um ponto crucial para a garantia dos direitos sociais das pessoas negras e quilombolas foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Reis, 2009; Munanga, 2001; Santos, 2023). De fato, esse evento marcou um momento fundamental nas lutas sociais, pois assegurou o direito dessas comunidades à ocupação permanente de suas terras por meio da titulação. Melo (2018, p. 43) salienta que:

O termo quilombo, substancialmente histórico, precisou ser ressignificado, sobretudo com o advento da Constituição Federal, em 1988, e a necessidade de contemplar as comunidades que estiveram à margem da sociedade, desde o fim da escravidão, mas que buscaram perante o Estado a garantia do direito à terra e outros direitos básicos para a existência humana.

Nesse cenário, convém ressaltar a legislação que incluiu as demandas da população negra e, conseqüentemente, dos quilombolas no campo das políticas públicas brasileiras. Destaca-se, a princípio, a criação da Fundação Cultural Palmares instituída pela Lei nº 7.668/1988, a qual garantiu as pautas referentes à preservação dos valores culturais e socioeconômicos das pessoas negras em todo o território nacional (Terra; Carraro; Ferreira, 2019, p. 114).

Posteriormente, “[...] a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) no ano de 1995 e a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD), em 1998, representaram um marco para a valorização e proteção das comunidades negras” (Terra; Carraro; Ferreira, 2019, p. 146). As mudanças estruturais nas políticas públicas brasileiras continuaram nos anos seguintes e condicionaram a ampliação dos direitos sociais dos negros. Nos anos posteriores,

Também foi editada a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, o qual estabelece a necessidade de políticas de inclusão de minorias étnicas. Em setembro daquele ano, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio da Portaria 202/2001, instituiu o Programa de Ações Afirmativas, Raça e Etnia. O referido Programa trata da reserva das vagas dos servidores contratados por concurso, dos cargos comissionados e dos empregados em empresas prestadoras de serviços ao ministério, estipulando o percentual de 20% (vinte por cento) das vagas para negros, 20% (vinte por cento) para mulheres e 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência (Terra; Carraro; Ferreira, 2019, p. 147).

Em seguida, instituiu-se a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a fim de formular, coordenar e articular políticas e diretrizes orientadas para promover a igualdade racial e os direitos de indivíduos e comunidades étnicas afetadas pela discriminação racial e formas correlatas de intolerância. Além disso, a Secretaria também busca “[...] a articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais que permitem a promoção da igualdade racial” (Terra; Carraro; Ferreira, 2019, p. 148).

Entende-se, portanto, que as políticas públicas elaboradas com o objetivo de ampliar a participação da população negra na sociedade foram determinantes para que houvesse, na atualidade, os programas de Ações Afirmativas no âmbito do Ensino Superior (Reis, 2009). Apesar das medidas enumeradas, atualmente as batalhas travadas pelos quilombolas perpassam pela luta em torno do reconhecimento de suas terras, pela preservação de suas identidades, pelo acesso às políticas sociais e pelo combate à grilagem, ao desmatamento, às vulnerabilidades socioeconômicas presentes nas comunidades, entre muitos outros desafios.

Nos espaços destinados à Educação Superior, por exemplo, a presença de quilombolas ainda é tímida. O instrumento que institui a obrigatoriedade de cotas para esse público só foi aprovado em 13 de novembro de 2023, dez anos após as políticas de cotas serem implementadas no país. Portanto, o campo educacional brasileiro representa um ambiente em que as questões étnico-raciais e as implicações que trazem ainda não foram superadas. Este cenário é apontado nas pesquisas educacionais como um ambiente hostil e de muitas desigualdades colocadas, sobretudo, para os estudantes em condições sociais menos prestigiadas.

Essas disparidades são compreendidas enquanto herança de um longo processo de exclusão, subalternidade e da exploração que essas pessoas sofrem, hoje vivenciadas em forma de racismo. O acesso de tais indivíduos à educação formal, por exemplo, só aconteceu de

maneira mais abrangente a partir do Século XX, e só foi possível graças às pressões exercidas pelos movimentos sociais, tendo em vista o direito ao acesso dos negros nas universidades.

Em geral, esses grupos eram formados por sujeitos que, coletivamente, buscavam novas estratégias de mobilização empreendidas na direção de desafiar o poder hegemônico vigente e a dominação de classes, propondo a adoção de políticas públicas que atendessem às suas necessidades. Estes fatos foram determinantes para a construção de ações relevantes para a efetivação dos direitos sociais.

Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003) argumentam que, durante as últimas décadas do Século XX e início do Século XXI – período em que compreendeu os governos de Fernando Collor de Melo e os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso –, houve uma disputa entre os ideários da educação. Defendia-se, por um lado, as demandas da ordem capitalista e, por outro, a necessidade de sua democratização.

Diante dessas disputas, o protagonismo do Movimento Negro no Brasil, como enfatiza Gomes (2011), foi o diferencial para que o direito universal à educação passasse a vigorar na agenda política do Estado naquele período.

Nessa direção, Gomes (2011, p. 112) argumenta que, para os ativistas do Movimento Negro, a educação, mesmo não sendo compreendida como a solução para todos os males, desempenha uma função essencial

[...] nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”. Além disso, a educação é a porta de entrada para o acesso aos direitos sociais, contribui na [sic] formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros.

Portanto, é fundamental que o Estado se comprometa com a democratização do ingresso de estudantes pertencentes a territórios tradicionais e promova a ampliação do suporte estudantil e a valorização da diversidade e dos saberes desses povos. Cabe à universidade promover a abertura para o diálogo e a reflexão coletiva sobre novas formas de garantir o acesso e a permanência estudantil.

2.1 Presença e (re)existência de alunos quilombola no Ensino Superior

Ratificamos que a educação pública é um direito previsto constitucionalmente, e regulamentado pela Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Gomes (2011, p. 112), porém, nos lembra em seu estudo que “[...] todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais”.

Para estudantes de territórios tradicionais, como é o caso dos povos de comunidades quilombolas, indígenas e ciganos, por exemplo, o processo formativo representa uma integração intercultural entre o que se ensina nas escolas e o que é ensinado na comunidade (Santos, 2023). Na educação formal, as características de cada grupo étnico nem sempre são consideradas na elaboração das metodologias de ensino, reforçando o estranhamento do estudante ao ingressar no ensino superior (Santos, 2017).

Diferente disso, a formação nas comunidades busca enfatizar a importância da preservação da identidade e dos conhecimentos ancestrais para o desenvolvimento intelectual de seus membros (Santos, 2023). Portanto, a educação formal se difere à medida que pode ser desagregadora, considerando o teor disciplinar e o rigor empregado na maneira como o processo educativo é conduzido.

Sabe-se que a diversidade e a pluralidade que representam os quilombolas os tornam grupos sociais únicos. É nessa perspectiva que Glória Moura (2005) argumenta sobre a necessidade de adotar processos de ensino que considerem o quanto os aspectos pessoais podem interferir e contribuir para o processo de formação dessas pessoas e dos demais estudantes. A autora enfatiza que:

A cultura, enquanto universo simbólico através do qual se atribui significado à experiência de vida, orienta todos os processos de criação do homem, não só no domínio das artes, mas também no que o homem aprende ao longo de sua existência, acrescentando-se ao que já sabe por herança dos antepassados, como sua visão de mundo. Nas comunidades rurais negras, o uso das ervas medicinais, o modo de trabalhar a terra, de tirar dela seu sustento, as linguagens gestuais, a música, as festas, o modo de se divertir e o de morrer, cantar, dançar e rezar constituem o contexto onde se tecem as teias de significados que recriam incessantemente sua cultura e sua identidade contrastiva. Nas práticas dos moradores das comunidades, há um forte apelo ao reconhecimento dessa identidade como parte do grande mosaico através do qual se constrói a identidade nacional (Moura, 2005, p. 88-89).

A partir das reflexões da autora, podemos dizer que é no espaço do território que as identidades são forjadas e é na relação em comunidade que essas identidades são reafirmadas cotidianamente pelos seus membros. Pertencer a esses povos tradicionais significa compreender a importância dos mais velhos, do respeito à natureza, às crenças e às especificidades que envolvem a relação com o outro e com os de fora.

Glória Moura (2005), ao problematizar tal discussão, chama atenção para uma metodologia pedagógica que não considera essas especificidades e as experiências trazidas pelos alunos ao iniciar a formação universitária. Para a autora, entre os anos de 1970 e 1980, adotava-se uma pedagogia que não considerava o contexto de vida dos estudantes e os saberes-fazeres adquiridos em suas trajetórias. A autora complementa que:

O currículo escolar geralmente não leva em conta essa experiência do aluno e, ao impor-se como única forma legítima de saber no interior do processo formal de educação, acaba por esconder sob sua aparência de universalidade um outro currículo, que Apple, estudioso da ideologia que atravessa o currículo escolar, chama de currículo oculto: são as cadernetas de frequência, os sinais de entrada e saída que devem ser obedecidos, a disciplina imposta na sala de aula, o sistema de recompensas e castigos, etc., que não são admitidos como parte do currículo, embora toda a experiência escolar dos alunos, seja regida pelos verdadeiros rituais que se organizam em torno destas formas de controle (Moura, 2005, p. 72).

Nessa conjuntura, a equidade no processo formativo é uma pauta histórica dos movimentos sociais que lutam pela ampliação do acesso e permanência educacional. Ao longo da história política do Brasil, o Movimento Negro buscou, junto ao Estado e aos partidos políticos de esquerda, o seu posicionamento diante das desigualdades educacionais, que atingem a população negra no país, como afirma Gomes (2011). Com a falta de respostas dos partidos políticos, coube ao Movimento Negro buscar novas formas de reivindicar a ação do Estado nessas disparidades.

Essa cobrança, segundo Nilma Lino Gomes (2011), revelou a maneira insidiosa como o racismo se propagava no meio político, inclusive nos partidos que diziam apoiar a pauta racial. A partir dessa incoerência, o Movimento Negro buscou novas formas de articulação política, uma mudança que possibilitou maior autonomia e diversificação na maneira como o movimento passou a lidar com suas pautas, como destacado por Gomes (2011, p. 111-112):

A partir desse momento, as suas reivindicações passam a focar outra intervenção política, a saber: a denúncia da postura de neutralidade do Estado ante a desigualdade racial, exigindo desse a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado, mediante a inserção de ativistas e intelectuais do Movimento Negro nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal. No entanto, mesmo quando essa inserção acontece, ao ser comparada com o segmento branco da população, acaba por revelar a continuidade da desigualdade. Os negros ainda se encontram, na sua maioria, representados de forma precária e, por vezes, subalterna, nos escalões do poder.

Um fator importante para inclusão da questão étnico-racial na educação brasileira foi a ampliação desse debate nas universidades e a introdução, mesmo que lenta, de pesquisadores negros, que sofreram influências dos movimentos sociais, nesses espaços. A partir de então: “[...] desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade” (Gomes, 2011, p. 113). A autora reitera que:

Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação. Os dados referentes à persistência das desigualdades raciais divulgados pelas pesquisas oficiais (IPEA, 2008) são retomados com contundência pelo Movimento Negro ao indagar o papel do Estado e das políticas educacionais na reversão desse quadro (Gomes, 2011, p. 115).

Compreende-se que, apesar de a legislação brasileira buscar estabelecer políticas para regular o acesso e garantir a permanência de pessoas quilombolas nas universidades, esse acesso ainda não tem sido eficaz para corrigir as desigualdades históricas que comprometem a participação efetiva desse grupo em espaços que já foram considerados de prestígio social (Feldmann; Libório, 2023).

Outro ponto que vale ressaltar é a respeito da ineficiência que algumas políticas educacionais têm demonstrado quanto à inclusão qualificada desses sujeitos. Melo (2018) observa que ainda existem negligência e exclusão vivenciadas pelos moradores de comunidades quilombolas nas universidades, uma vez que:

A noção de isolamento foi sustentada durante longas décadas e se nutria no imaginário social, científico e acadêmico a partir da ideia de quilombos formados apenas por negros fugidos e distantes da convivência urbana. Entretanto, esse posicionamento contribuiu para a construção de dilemas extremamente complexos e colocou a população quilombola em desvantagem na cena social e política (Melo, 2018, p. 23).

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a graduação refletem as vulnerabilidades vivenciadas por esse grupo, que precisa lidar com a negligência e a invisibilidade promovidas pela sociedade e pelo Estado. Trata-se de um fator que podemos facilmente confirmar na ausência de menção desses estudantes nos censos do Ensino Superior divulgados anualmente pelo Ministério da Educação.

Essas questões foram destacadas nas pesquisas de Santos (2017), que ressalta o racismo presente na sociedade e nas instituições como uma barreira significativa para o acesso universal aos direitos sociais. A essas problemáticas trazidas, somam-se outras que, muitas vezes, passam despercebidas pelos olhares daqueles que fazem as políticas públicas e da própria academia.

2.3 Política afirmativas e a exclusão de estudantes quilombolas no ensino Superior

O percurso histórico empreendido na formulação da política de auxílio estudantil no Brasil data do ano de 1934. A Constituição Federal promulgada naquele ano estabeleceu, em seu artigo 157, que a União, os Estados e o Distrito Federal deveriam empenhar parte dos seus bens em fundos educacionais, e “[...] parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária” (Brasil, 1934).

A Constituição Federal de 1946 introduziu alterações significativas no tocante ao avanço na ampliação da cobertura da assistência aos estudantes. Foi estabelecido no art. 172 que: “[...] cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar” (Brasil, 1946, s.p).

Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003) consideram que a educação, concebida enquanto direito social, possibilita o rompimento da subordinação do Brasil a outras nações, tendo em vista que desempenha o papel de capacitar os cidadãos para atender à demanda interna por profissionais qualificados para atuarem nos mais variados setores da indústria, ciência, cultura e tecnologia.

Essa concepção de educação, contudo, nem sempre foi entendida ou vista desta forma. Dermeval Saviani (2008) lembra que, durante o período da ditadura militar no Brasil, a principal função do ensino superior era a de formar mão de obra solicitada pelas empresas e de preparar os futuros líderes do país. Ademais, foi adotada uma estratégia de privatização do Ensino Superior com o crescimento exponencial de instituições particulares.

Saviani (2008, p. 301) argumenta que “[...]se a tendência privatizante já se manifestava antes da instalação da ditadura civil-militar, é certo que ela se aprofundou e se consolidou no decorrer da vigência desse regime”. O autor reconhece, ainda, que o favorecimento da iniciativa privada é um dos legados deixados pelo regime militar, sendo que tal tendência se intensificou a partir dos anos 2000.

Em consonância com essa perspectiva, no ano de 1968, a Lei nº 5.537 criou o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), a qual, em seu art. 1º, criou o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). O objetivo do INDEP foi definido no artigo 2º: “[...] captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, inclusive a provisão de alimentação escolar e bolsas de estudo, observadas as diretrizes do planejamento nacional da educação” (Brasil, 1968).

A Lei criada no Governo Costa e Silva foi pioneira no sentido de institucionalizar uma política voltada para fomentar a permanência estudantil no Ensino Superior. Conforme o art. 1º, alínea b da Lei 5.537/1968, cabe ao INDEP: “[...] financiar sistemas de bolsas *[sic]* de estudo, manutenção e estágio a alunos dos cursos superior e médio” (Brasil, 1968). Contudo, o foco da política era o de conceder financiamento prioritário “àqueles programas e projetos que melhor correspondam à necessidade de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional” (Brasil, 1968).

Inicialmente, as políticas de fomento à permanência estudantil no Ensino Superior estabeleciam, como prioridade, o investimento em ações que de alguma forma garantisse uma contrapartida ou retorno econômico para o Estado. O foco dessas políticas era, basicamente, desenvolver e aperfeiçoar a mão de obra para que o Brasil deixasse de depender do trabalho fruto de importação de outros países.

O direcionamento do fomento estudantil para a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e a democratização do ensino como um direito social somente ocorreram anos mais tarde. A busca por reparar as desigualdades sociais no Ensino Superior,

bem como o fortalecimento do ensino, da pesquisa e extensão universitária tiveram efeitos relevantes apenas no início de 2012, com a criação de leis e portarias as quais determinam que estas problemáticas seriam o alvo de atuação.

A efetivação das políticas de assistência estudantil concebidas anteriormente, como já mencionado, só foi possível a partir de mobilizações, do engajamento político e da luta dos movimentos sociais pela universalização da Educação Superior pública (Munanga e Gomes, 2020). Com isso, uma série de iniciativas para qualificar a permanência estudantil nesse nível de ensino, a exemplo do provimento de recursos para arcar com as despesas dos estudantes, foram adotadas por universidades públicas em todo o país.

A luta pela qualidade no acesso e permanência dos estudantes na Educação Superior, especialmente dos negros, constituiu-se como um grande avanço na direção de democratizar a formação universitária (Munanga e Gomes, 2020). Até 2023, eram poucas as universidades que garantiam vagas exclusivas para estudantes quilombolas na graduação e que possuíam processo seletivo diferenciado para esse público ou dispunham de bolsas voltadas para a permanência de tais estudantes.

Embora as cotas tenham sido determinantes para ampliar o acesso desses sujeitos, o ingresso na Universidade não assegurou a permanência e conclusão do curso, tendo em vista que, para isso, seriam necessários recursos materiais, pois muitos deles enfrentavam dificuldades financeiras e sociais, que tendiam a comprometer sua trajetória acadêmica.

Alguns fatores foram fundamentais para a elaboração do Programa Bolsa Permanência, entre eles destaca-se a institucionalização da política de cotas nas universidades públicas. Essa política gerou uma nova demanda, uma vez que garante para os alunos ingressantes mediante as cotas raciais e econômicas condições financeiras para permanecerem na graduação e concluírem o curso.

Instituído no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Bolsa Permanência (PBP) foi instituído pela Portaria de nº 389, de 9 de maio de 2013. O governo era o da Presidente Dilma Rousseff, que, além de criar programas e projetos voltados para a educação pública, também dava continuidade a iniciativas formuladas no governo anterior.

Um dos focos principais daquele governo era, como no anterior, a criação de políticas públicas voltadas para a reparação das desigualdades sociais. No caso do PBP, as prioridades

eram: viabilizar a permanência estudantil, reduzir os custos advindos da evasão e manutenção de vagas ociosas e democratização do acesso à formação superior.

O Programa Bolsa Permanência funciona com a transferência do recurso diretamente aos estudantes. Para ter direito ao auxílio, os/as estudantes devem atender às seguintes condições:

- I – possuir renda familiar per capita não superior a 1,5 salário mínimo;
- II – estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias;
- III – não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar;
- IV – ter assinado o termo de compromisso;
- V – ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa (MEC, 2023).

O disposto nos incisos I e II não será aplicado aos estudantes indígenas ou quilombolas como especificado na lei. Para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) aderirem ao Programa Bolsa Permanência, é necessário que assinem um termo de adesão ao PBP, disponibilizado pelo MEC por meio do sistema de gestão do programa.

Com isso, a instituição se responsabiliza por designar o pró-reitor, ou funcionário com equivalente cargo, para instrumentalizar o programa no âmbito institucional. As IFESs se responsabilizam por divulgar amplamente que aderiram ao Programa, bem como por orientar os alunos, que se enquadram nos critérios de seleção, para que preencham corretamente os cadastros necessários com as informações solicitadas, possibilitando-os a concorrer às bolsas.

Mensalmente, a relação dos alunos beneficiários será encaminhada pelas IFESs ao Ministério da Educação (MEC), que homologará os nomes e os repassará para que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) providencie os pagamentos diretamente aos estudantes beneficiários (MEC, 2023). Contudo, os estudantes indígenas e quilombolas que ingressarem na graduação precisarão aguardar até o período de abertura do cadastro para novas bolsas. Para esse público, é exigida uma documentação específica a fim de comprovar seu pertencimento étnico, sendo elas:

I – Autodeclaração do candidato;

II – Declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 3 (três) lideranças reconhecidas;

III – Declaração da Fundação Nacional do Índio (Funai) que o estudante indígena reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena; e SESu / SETEC - MEC;

IV – Declaração da Fundação Cultural Palmares que o estudante quilombola reside em comunidade remanescente de quilombo ou comprovante de residência em comunidade quilombola (MEC, 2023).

A execução do PBP conta com uma equipe composta pelas IFESs, as Secretarias de Educação Superior (SESu) e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), responsáveis pela gestão do programa. A assessoria e a responsabilização pelas questões relacionadas aos estudantes quilombolas e indígenas são da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Já o pagamento das bolsas aos estudantes é de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, MEC, 2023).

Feldmann e Libório (2023) observam que existe uma grande lacuna na oferta de vagas específicas para estudantes quilombolas e nos programas de ações afirmativas. Os autores pontuam que:

Além do longo período de espera para ingressarem no PBP, os/as estudantes enfrentam diversas dificuldades para reunir a documentação solicitada, por exemplo, o documento de pertencimento étnico), pois somente a autodeclaração como sujeito quilombola não é suficiente. É necessária a assinatura de pelo menos três lideranças reconhecidas, além do comprovante de residência em comunidade quilombola ou declaração da Fundação Cultural Palmares (FCP, 2022), somadas às dificuldades referentes a preenchimento do sistema, ausência de orientações e acompanhamento mais eficiente por parte da IES, bem como os constantes atrasos nos pagamentos, segundo relato dos estudantes (Feldmann; Libório, 2023, p. 11).

Cabe salientar que o Programa Bolsa Permanência, que é o grande diferencial para a efetivação do ingresso de quilombolas em universidades, possui grandes limitações. Ainda que o número de estudantes que ingressam não seja muito significativo, a quantidade de bolsas disponibilizadas a cada novo edital é insuficiente para atender à demanda desse público. Aqueles que não conseguem acessar à potica terminam evadindo dos cursos.

Como vimos ao longo das análises aqui presentes, ainda que tenhamos assistido a mudanças significativas no âmbito do Ensino Superior brasileiro, a proposta de universidade que vemos na atualidade tem se provado ineficiente no atendimento às demandas dos estudantes de territórios quilombolas. Denota-se, portanto, a necessidade de uma reformulação estrutural para que seja possível incluir esses atores sociais.

O percurso formativo de estudantes quilombolas, por exemplo, é uma experiência à parte. Um estudo sobre as ações afirmativas em universidades públicas brasileiras, realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), em 2021, reafirmou que a Lei de Cotas não contemplou o público quilombola. A pesquisa observou que, naquela época, coube às próprias instituições de ensino superior públicas adotar medidas para incluir esse público. A pesquisa mostrou que: “[...] algumas universidades públicas fazem processos seletivos específicos para quilombolas, em vários casos pouco divulgados” (GEMAA, 2021, p. 7, *apud* Freitas *et al.*, 2021, p. 21). O relatório enfatiza também, que:

Os quilombolas tiveram que complexificar as categorias tradicionalmente trabalhadas pelos movimentos negros, notadamente “negro”, “preto” e “pardo”, adicionando a esse rol de categorias a de povo tradicional. Foi a partir disso que demandas específicas começaram a ser discutidas como alguma força no plano das políticas públicas, sobretudo a partir do momento em que seus problemas sociais passaram a ser tratados pelas instâncias estatais criadas a partir da Constituição de 1998. Comunidades quilombolas se reafirmavam, assim, como “grupos socialmente organizados, alicerçados na memória genealógica e territorial, no parentesco e nas suas práticas sociais” (Lourenço, 2016, p. 53). Nesse sentido, o diálogo com movimentos camponeses, devido à similaridade dos problemas sociais enfrentados, foi recorrente (GEMAA, 2021, *apud* Freitas *et al.*, 2021, p. 21).

O reconhecimento da necessidade de intervenção específica para estudantes de comunidades e territórios tradicionais trouxe para o contexto das políticas públicas educacionais uma nova demanda de atuação por parte do Estado. Com tal objetivo, algumas ações foram empreendidas para garantir que esses sujeitos, social e culturalmente diferenciados, tivessem meios de acessar e permanecer na Educação Superior.

Em 7 de fevereiro de 2007, foi publicado o Decreto 6.040, e, com base em seu art. 3º, I, haja vista os povos e comunidades tradicionais possuírem “formas próprias de organização social”, além de ocuparem e usarem “[...] territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL, 2007), foi preciso criar

um programa de concessão de bolsas e políticas específicas para o ingresso desse público na universidade. O acesso de estudantes quilombolas mediante o sistema de cotas ocorreu, como observa o GEMAA, de maneira lenta. Isso se deve ao fato de que:

A primeira instituição de ensino superior a disponibilizar uma política específica para quilombolas foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2005, produto da resolução nº 01 de 2004, do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). No caso das instituições estaduais, a pioneira foi a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada em Ilhéus, também no estado da Bahia. A UESC implementou cotas para quilombolas em seus quadros em 2007, a partir da resolução nº 64, de 21 de dezembro de 2006 (GEMAA, 2021, p. 21-22, *apud* Freitas *et al.*, 2021).

Compreende-se que, do ponto de vista da diversidade étnico-racial, houve importantes avanços na democratização do Ensino Superior brasileiro, desde a implementação das políticas de ações afirmativas e étnico-raciais. Streck e Adams (2012, s.p.) argumentam que: “[...] os movimentos sociais são reconhecidos por exercerem uma função pública quando assumem um papel estratégico, transformando-se em sujeitos políticos autônomos”. Essas conquistas só foram possíveis, portanto, a partir das lutas dos movimentos sociais e estudantis, a exemplo da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Sabe-se, ainda, que a ampliação do acesso à Educação Superior gratuita e de qualidade produziu desdobramentos em níveis sociais, econômicos e culturais que representam um salto histórico para a democratização do ensino no Brasil, e promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Aida Maria Silva (2010) indica que a educação possui um papel fundamental na formação de sujeitos politicamente emancipados, na medida em que o conhecimento se dá enquanto “transformação, resistência, ruptura” (Silva, 2010, s.p).

Em contrapartida a isso, até o ano de 2023, apenas oito estados brasileiros haviam adotado uma política de reserva de vagas específica para quilombolas em instituições de ensino superior públicas, eram eles “Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Pará, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins” (Feldmann; Libório, 2023. p. 7).

Embora as cotas tenham sido determinantes para ampliar o acesso de estudantes negros e pobres, o ingresso na universidade não assegurou a permanência e conclusão do curso, tendo em vista que, para isso, seriam necessários recursos materiais, pois muitos desses estudantes

enfrentavam dificuldades financeiras e sociais que tendiam a comprometer sua trajetória acadêmica.

Como apresentamos ao longo deste texto, a situação vivenciada por estudantes quilombolas nas universidades denota como algumas instituições ainda não estão preparadas para recepcionar esses sujeitos. Percebe-se também a existência de processo de exclusão velado no sistema de cotas, e ele se manifesta quando o estudante, após concorrer a uma vaga na universidade e ser aprovado, não consegue sequer atravessar a porta de entrada por falta de suporte material.

Percebe-se, ainda, que alguns dos mecanismos voltados para a garantia de acesso e permanência foram pensados de maneira ampliada, de modo que as especificidades, as quais tornam os estudantes quilombolas um grupo distinto em sua identidade e modos de vida, não foram considerados nessas políticas. Ademais, as cotas específicas para estudantes quilombolas só foram implementadas em 2023, de forma tardia e em número ainda insuficiente para atender a demanda posta.

3 Considerações Finais

A permanência de estudantes quilombolas no Ensino Superior ainda é um desafio que envolve questões históricas, políticas, econômicas e culturais latentes. As políticas de ações afirmativas como as Cotas Raciais e o Programa Bolsa Permanência representaram uma resposta importante a essas demandas, mas sua fragilidade diante da execução da política revela a urgência de ações mais bem estruturadas, duradouras e construídas com participação social.

Vimos que, além da exploração brutal sofrida durante séculos de cativeiro, os mais de 300 anos de escravidão deixaram um vácuo de responsabilidade social, resultando na marginalização e na ausência de oportunidades para os negros. A discriminação racial institucionalizada perpetua essas desigualdades e força que muitas comunidades negras vivam à margem da sociedade, como é o caso das comunidades quilombolas.

É notório que a educação é uma poderosa ferramenta que se soma à luta por melhores condições de vida para a população negra e pobre no Brasil. É por meio dela que indivíduos se capacitam para compreender mais a fundo os seus direitos e buscar maneiras para que estes

possam ser efetivados. Assim, como vimos ao longo deste artigo, a ampliação das vagas na educação superior permitiu uma transformação significativa no sistema de ensino brasileiro.

As transformações nas políticas educacionais alcançaram, de maneira expressiva, os estudantes negros e pobres, mas também contribuíram fortemente para que os estudantes de famílias mais abastadas pudessem alcançar níveis educacionais ainda mais elevados. Vemos, com isso, a desigualdade ser mais uma vez reproduzida no sistema educacional, visto que os estudantes em situação de vulnerabilidade social precisam se esforçar ainda mais para competir em pé de igualdade com os demais sujeitos.

Garantir acesso e permanência a estudantes quilombolas nas universidades é uma questão de justiça social, de reparação histórica e de compromisso com uma educação verdadeiramente democrática. Para tanto, faz-se necessário que as universidades reconheçam e valorizem as trajetórias quilombolas, promovendo ações que combatam o racismo institucional, respeitem as especificidades culturais e assegurem condições materiais e imateriais para que esses sujeitos possam não apenas permanecer, mas também produzir conhecimentos possíveis de transformar sua realidade e de seus territórios.

Referências

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, RJ, 16 jul. 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 8/2/2007, Página 316. Brasília, DF, 8 fev. 2007.

BRASIL. Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, 23/12/1996, página 27833. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Manual de Gestão do Programa Bolsa Permanência**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.prac.ufcg.edu.br/publicacoes/item/download/2_5bd105d37bfcbb4c0698eb6d8be6dd02. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoess/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file. Acesso em: 30 maio 2025.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS – CONAQ. (s.d.). **Quem somos**. Disponível em: <https://conaq.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 29 maio 2025.

FELDMANN, M. G.; LIBÓRIO, A. R. S. C. (2023). Estudantes quilombolas na Educação Superior: políticas afirmativas de acesso e permanência. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.31, n. 121; e0233911; out./dez., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103911>. Acesso em: 29 maio 2025.

FREITAS, J. B. *et al.* **Políticas de ação afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: GEMAA, 2019. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2021/08/L.Quilombola-050821.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, p. 45-60, mar. 2003.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 29 maio 2025.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: SECAD, 2005. p. 143-154. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

KILOMBA, G. A máscara. Tradução: Jessica O. de Jesus. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, p. 171-180. Disponível em: <https://revistas.usp.br/clt/article/view/115286>. Acesso em: 29 maio 2025.

MELO, T. S. **Democratização do ensino superior: acesso e permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018. Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28597/1/Disserta%
c3%a7%c3%a3o%20Tiara%20Melo.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28597/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Tiara%20Melo.pdf). Acesso em: 29 maio 2025.

MOURA, C. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020. 136 p. (Coleção Realidade Brasileira).

MOURA, G. O direito à diferença *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: SECAD, 2005. p. 143-154.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufg_artigo_2001_KMunanga.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. 2020.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. RATTIS, A. (compilador) Rio de Janeiro: Zahar. 2021.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

REIS, D. B.; TENÓRIO, R. M. Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior: um debate em curso. *In*: XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO E III CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2009, Vitória. **Anais [...]**. Vitória, 2009.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo, Ubu, 2023.

SANTOS, T. C. dos. **Universidade, território e emancipação**: quilombolas estudantes no ensino superior. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia UFBA. Salvador, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25339/1/DISSERTA%
c3%87%c3%83O%20MESTRA
DO%20-%20THA%
c3%8dS%20CALIXTO%20-%20%
c3%baltima%20vers%
c3%a3o.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25339/1/DISSERTA%
c3%87%c3%83O%20MESTRA
DO%20-%20THA%
c3%8dS%20CALIXTO%20-%20%
c3%baltima%20vers%
c3%a3o.pdf). Acesso em: 15 set. 2024

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad CEDES**, v. 76, n. 28, p. 291-312, set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? *In*: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (org.). **Políticas e fundamentos da educação para direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1,

p. 243-258, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000003>. Acesso em: 29 maio 2025.

TERRA, R. B. M. da; CARRARO, G. S.; FERREIRA, M. P. da R. As políticas públicas de inclusão ao ensino superior: uma análise do contexto brasileiro nos últimos 20 anos.

Sequência. Florianópolis, n. 83, p.142-159, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2019v41n83p142>. Acesso em: 29 maio 2025.

Enviado em: 26/04/2025

Revisado em: 30/05/2025

Aprovado em: 02/06/2025