

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Do sonho ao pertencimento: a realidade da permanência de estudantes
Indígenas e Quilombolas atendidos/as pelo Programa Bolsa Permanência da
Universidade Federal de Viçosa - campus/UFV**

Geralda Aparecida dos Santos Vianna
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

GERALDA APARECIDA DOS SANTOS VIANNA

**Do sonho ao pertencimento: a realidade da permanência de estudantes
Indígenas e Quilombolas atendidos/as pelo Programa Bolsa Permanência da
Universidade Federal de Viçosa - campus/UFV**

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das
exigências do Programa de Pós-
Graduação em Educação, para obtenção
do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Maria Simone Euclides

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

V617d
2025

Vianna, Geralda Aparecida dos Santos, 1974-

Do sonho ao pertencimento: a realidade da permanência de
estudantes indígenas e quilombolas atendidos/as pelo Programa
Bolsa Permanência da Universidade Federal de Viçosa -
campus/UFV / Geralda Aparecida dos Santos Vianna. – Viçosa,
MG, 2025.

1 dissertação eletrônica (139 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Inclui apêndice.

Orientador: Maria Simone Euclides.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2025.

Referências bibliográficas: f. 119-126.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.261>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Estudantes universitários - Viçosa (MG). 2. Estudantes -
Programas de assistência - Viçosa (MG). 3. Estudantes - Auxílio
financeiro - Viçosa. 4. Estudantes indígenas. 5. Quilombolas.
6. Universidade Federal de Viçosa - Administração. I. Euclides,
Maria Simone, 1986-. II. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 378.3098151

GERALDA APARECIDA DOS SANTOS VIANNA

**Do sonho ao pertencimento: a realidade da permanência de estudantes
Indígenas e Quilombolas atendidos/as pelo Programa Bolsa Permanência da
Universidade Federal de Viçosa - campus/UFV**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 5 de fevereiro de 2025.

Assentimento:

Geralda Aparecida dos Santos Vianna
Autora

Maria Simone Euclides
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 09/05/2025 às 15:23:50 e pela orientadora em 09/05/2025 às 15:45:39. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **QH8V.MEQU.XKT2** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico esta pesquisa a todos(as) estudantes indígenas e quilombolas da
Universidade Federal de Viçosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu alicerce e força nos momentos difíceis. Aos estudantes indígenas e quilombolas que participaram da pesquisa, minha gratidão. Aos meus pais, Maria Aparecida e João Gerônimo, e irmãos, pelo apoio constante. Ao meu esposo, Heder, e filhos, Ana Karoline e Vitor, por todo amor e incentivo. À orientadora Maria Simone, por sua dedicação e inspiração. Agradeço às professoras Janete e Jaqueline pelas contribuições valiosas e às colegas Lidianne, Taís e Cristina pela parceria no Mestrado. Aos colegas de trabalho, minha sincera gratidão. Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

"A liberdade e a igualdade são valores inegociáveis, exigindo luta constante e vigilância, pois estão sempre ameaçadas por ideologias negacionistas".
(Sueli Carneiro)

RESUMO

VIANNA, Geralda Aparecida dos Santos, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2025. **Do sonho ao pertencimento: a realidade da permanência de estudantes Indígenas e Quilombolas atendidos/as pelo Programa Bolsa Permanência da Universidade Federal de Viçosa - campus/UFV.** Orientadora: Maria Simone Euclides.

Este estudo analisa as condições de permanência e as vivências acadêmicas de estudantes indígenas e quilombolas atendidos pelo Programa Bolsa Permanência (PBP) na Universidade Federal de Viçosa, campus Viçosa/MG, nos anos de 2022 e 2023. Com abordagem quali-quantitativa, utilizou dados do Sisbp/MEC e entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostram desafios como baixo número de matrículas em cursos elitizados e racismo institucional. O PBP foi reconhecido como apoio essencial para garantir a permanência material, mas a ausência de representatividade compromete a permanência simbólica. A pesquisa reforça a urgência de políticas que garantam a permanência desses estudantes, valorizando suas identidades, saberes e promovendo um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Palavras-chave: estudantes indígenas; estudantes quilombolas ; educação superior; programa bolsa permanência

ABSTRACT

VIANNA, Geralda Aparecida dos Santos, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2025. **From dream to belonging: the reality of the permanence of Indigenous and Quilombola students assisted by the Permanence Scholarship Program of the Federal University of Viçosa - campus/UFV.** Adviser: Maria Simone Euclides.

This study analyzes the conditions of permanence and the academic experiences of indigenous and quilombola students assisted by the Bolsa Permanência Program (PBP) at the Federal University of Viçosa, Viçosa/MG campus, in the years 2022 and 2023. With a qualitative-quantitative approach, it used data from Sisbp/MEC and semi-structured interviews. The results show challenges such as low enrollment in elite courses and institutional racism. The PBP was recognized as essential support to guarantee material permanence, but the lack of representation compromises symbolic permanence. The research reinforces the urgency of policies that guarantee the permanence of these students, valuing their identities and knowledge and promoting a truly inclusive and welcoming academic environment.

Keywords: indigenous students; quilombola students; higher education; permanence grant program

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Quantitativo de estudantes indígenas e quilombolas atendidos pelo PBP no período de 2022 a 2023 matriculados nos cursos por Centro de Ciências considerando gênero e etnia.....	52
Gráfico 1: Distribuição dos/as estudantes indígenas e quilombolas por gênero e cursos matriculados/as nos cursos de graduação dos Centros de Ciências Agrárias e Centros de Ciências Biológicas.....	54
Gráfico 2: Distribuição dos(as) estudantes indígenas e quilombolas por gênero matriculados(as) nos cursos de graduação dos Centros de Ciências Exatas e Centro de Ciências Humanas Letras e Artes.....	56
Gráfico 3: Comunidades certificadas em Minas Gerais.....	58
Gráfico 4: Números de quilombolas na Zona da Mata Mineira.....	59
Quadro 2: Estudantes quilombolas e suas respectivas comunidades pertencentes.....	60
Quadro 3: Estudantes indígenas e suas respectivas comunidades e etnias.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DVA	Divisão de Permanência e Acompanhamento
PBP	Programa Bolsa Permanência
PCD	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários
MEC	Ministério da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
UFV	Universidade Federal de Viçosa
DEM	Departamento de Medicina
DCM	Departamento de Comunicação Social
BAAP	Bolsa de Aprendizagem e Aprimoramento Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FCP	Fundação Cultural de Palmares
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCB	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCE	Centro de Ciências Exatas
CCH	Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
SISBP	Sistema de Gestão da Bolsa Permanência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
OIT	Organização Internacional do Trabalho
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
EC	Emenda Constitucional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantil
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Rurais Negras Quilombolas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

PGR	Procuradoria Geral da República
STF	Supremo Tribunal Federal
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
ONU	Organização das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 - CONTEXTO HISTÓRICO DOS POVOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	19
1.1 Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo.....	19
1.2 Quilombolas no Brasil contemporâneo	23
1.3 A autoatribuição e autodefinição dos(as) indígenas e quilombolas no Brasil.....	26
2 - DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	30
2.1 Presenças Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior: diálogos para além do ingresso	31
2.2 Movimento negro e indígena na luta por ações afirmativas na educação: breve contexto	36
2.3 A trajetória e os desafios na efetivação do Programa Bolsa Permanência.....	40
3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	46
3.1 Abordagem Metodológica	46
3.2 <i>Lócus</i> da Pesquisa.....	47
3.3 Técnicas de coleta de dados.....	47
3.4 Seleção dos(as) participantes da pesquisa e análise de dados	48
4 - QUEM SÃO, DE ONDE VIERAM E ONDE ESTÃO OS(AS) ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS ATENDIDOS(AS) PELO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA?	52
4.1 Sub-representatividades de gênero e raça nos cursos da Universidade Federal de Viçosa.....	54
4.2 As Comunidades Quilombolas Certificadas em Minas Gerais	58
4.3 As Comunidades Quilombolas e Indígenas na Zona da Mata Mineira.	59
5 - DESCORTINANDO AS NARRATIVAS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	62
5.1 Dos lugares de pertença, vivências e existências: apresentando as(os) participantes desta pesquisa	62
5.1.1 Mãe Bernadete.....	63
5.1.2 Mãe Oxum	63
5.1.3 Ponan Puri	64
5.1.4 Vó Rosa	64
5.1.5 Ponan Txori Puri.....	64
5.1.6 Ione	65
5.1.7 Zumbi de Palmares	65

5.1.8 Puerean Puri.....	66
5.1.9 Iemanjá	66
5.2 O ingresso na universidade: “sonhos sonhados por muitos”	67
5.3 Desafios na/da chegada	69
5.4 Vivências acadêmicas: a relação com amigos(as), professores(as) e funcionários(as) da instituição	74
5.5 Entre estereótipos, preconceitos e a discriminação racial	80
5.6 Sobre os “espaços seguros” das presenças, identidades, corporeidades e vivências culturais	88
5.7 Fama de cotista e bolsista	92
5.8 Impacto do racismo na saúde mental.....	93
5.9 “Juntar o povo para fortalecer individualmente”: estratégias e agenciamentos para permanência na Universidade.....	98
5.10 Fortalecer os laços: retribuir conhecimentos à comunidade.....	103
5.11 Formei e agora: das expectativas e as esperanças no porvir.....	105
6 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS SOBRE O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA DO <i>CAMPUS</i> UFV	107
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
APÊNDICES	127
Apêndice A - Roteiro de entrevistas com as/os estudantes perfil social	127
ANEXOS.....	130
Anexo A - Portaria 389/2013	130
Anexo B - Critérios para comprovação do atendimento dos requisitos do programa de bolsa permanência.....	136
Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	137

INTRODUÇÃO

As injustiças sociais sempre me inquietaram e foi essa inquietação que desempenhou um papel crucial na escolha do meu curso, Serviço Social, em 2008. Mesmo com o ingresso tardio na faculdade, por meio dos meus estudos, tive a oportunidade de adquirir uma compreensão melhor das questões sociais e das injustiças que permeiam nossa sociedade. Essa compreensão impulsionou meu desejo de trabalhar na garantia de direitos, razão pela qual trabalho com a assistência estudantil.

Minha experiência pessoal foi marcada pela inserção precoce no mercado de trabalho, conciliando-o com os estudos e, mais adiante, com o casamento e a maternidade, o que causou “atraso” no ingresso no ensino superior. Essa jornada me ensinou a valorizar o conhecimento como uma poderosa ferramenta para contribuir com a mudança social, almejar um mundo melhor e aprimorar meus conhecimentos, pois, de acordo com os ensinamentos do educador Paulo Freire, a educação tem o poder de libertar e é essa educação que almejamos para todos(as).

Ao refletir sobre minha trajetória acadêmica, percebo que houve uma lacuna significativa no estudo das questões raciais. Infelizmente, os atravessamentos racistas que permeiam o sistema educacional, em todos os níveis, limitaram a oportunidade de aprofundar esse importante tema. Somente ao ingressar na pós-graduação tive a oportunidade de cursar a Disciplina EDU 433 - Relações Raciais no Brasil Contemporâneo e Educação. Essa disciplina vem contribuindo para desmistificar a falsa democracia racial imposta pela sociedade, explicitando, conforme estudos do Valter Roberto Silvério (2002, p. 66), “o favorecimento do branco em todas as dimensões da vida social brasileira”.

Nesse sentido, reconheço o meu privilégio de ser uma mulher branca, mesmo tendo vindo de uma família pobre, pois não carrego o fardo das opressões enfrentadas pelos negros e indígenas devido a todas as formas do racismo arraigado na sociedade produzido pelo sistema ideológico da branquitude. De acordo com os estudos da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012, p.49), “as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico”. Dessa forma, a raça é uma construção social feita pelo homem branco com base na suposta superioridade racial branca. Essa construção resultou em um abismo social e racial entre pessoas negras, povos indígenas, quilombolas e pessoas brancas.

Dentro deste escopo das dimensões raciais, acredito que, com as ações afirmativas de reconhecimento e reparação, será possível reverter essa realidade. Seguindo os estudos de

Silvério (2002, p. 72), “devemos desracializar posições de maior *status*, prestígio e renda, que atualmente são desproporcionalmente ocupadas por homens brancos”. Ademais, devemos reconhecer as injustiças históricas e lutar pelas políticas de reparação, em especial o Programa Bolsa Permanência, ação afirmativa que contribui com a permanência dos(as) discentes indígenas e quilombolas no âmbito acadêmico.

Assim, debater sobre a temática da pesquisa deu-se a partir das experiências adquiridas durante o tempo de trabalho com o Programa Bolsa Permanência, na Divisão de Acompanhamento e Permanência (DVA), setor que faz parte da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários da Universidade Federal de Viçosa. Durante esse período, tive a oportunidade de vivenciar situações inquietantes como a ausência de dados básicos relacionados ao número de discentes indígenas e quilombolas matriculados(as) na instituição. Além disso, a instituição enfrentou um contexto marcado pelo corte de recursos promovido pelo governo Bolsonaro que se posicionava contrariamente às políticas de ação afirmativa voltadas para povos originários e quilombolas. Esse cenário foi agravado pela emissão recorrente de ofícios com ameaças de extinção do Programa Bolsa Permanência (PBP).

Esses desafios me levaram a refletir sobre a necessidade de enfrentar o apagamento dessas informações no âmbito institucional e buscar formas de fortalecer o protagonismo dos(as) estudantes indígenas e quilombolas. Assim, optei por dialogar diretamente com esses(as) estudantes para compreender, por meio de suas narrativas, como têm sido suas vivências e perspectivas acadêmicas, bem como avaliar a efetividade do Programa Bolsa Permanência em suas trajetórias educacionais.

A realização desta pesquisa e sua importância se justificam pela minha atuação profissional junto a esse público e ao programa desde 2018, período em que me sensibilizei com as dificuldades enfrentadas por esses(as) estudantes, especialmente no processo de inscrição e na compreensão dos documentos necessários. Essa experiência me impactou profundamente ao perceber a distância entre suas realidades culturais e os processos institucionais.

Neste sentido, ficou evidente a necessidade de investigar não apenas os aspectos quantitativos ausentes nos registros institucionais, mas também os elementos qualitativos relacionados ao cotidiano e às experiências desses(as) estudantes no âmbito acadêmico. Tais aspectos envolvem questões sobre sua organização social e étnica, racial e cultural e podem servir de base para a implementação de ações e projetos que atendam às demandas específicas dos(as) discentes indígenas e quilombolas. Afinal, ao ingressarem na instituição, muitos enfrentam a necessidade de se “adaptar” a um contexto no qual não se sentem pertencentes ou

não encontram espaço para se expressar plenamente, pois, de acordo com a Sueli Carneiro (2023, p.113),

Mesmo quando o negro e indígena alcançam o domínio dos paradigmas da razão ocidental, ele está sujeito ao epistemicídio pela afirmação da incapacidade cognitiva inata dos negros e indígenas, pela ausência de alternativa a esse campo epistemológico hegemônico, pela aculturação promovida pelos paradigmas da razão hegemônica e pela destituição de outras formas de conhecimento.

Mendes (2020) reforça essa perspectiva ao afirmar que refletir sobre como esses sujeitos conseguem (ou não) percorrer sua trajetória na universidade e quais políticas institucionais lhes são destinadas constitui um desafio urgente para uma universidade que almeja ser verdadeiramente democrática. A autora ressalta que a produção acadêmica sobre permanência estudantil não é um mero exercício especulativo, mas uma demanda prática de sujeitos que vivem em situações de liminaridade frente à evasão, caracterizadas por múltiplas vulnerabilidades.

Assim, o Programa Bolsa Permanência torna-se uma política de ação afirmativa fundamental que vai além dos objetivos acadêmicos, sendo, para alguns estudantes, um meio de sobrevivência. Domingues (2001, p. 173) complementa essa discussão ao afirmar que “no Brasil, há uma tradição de pensar que os programas sociais beneficiam, de maneira igualitária, todas as pessoas, independentemente da cor e raça, mas as pesquisas mostram que isso é um engano”. Os(as) negros(as) e indígenas são ignorados por tais políticas e recebem tratamentos, às vezes, hostis pelos mecanismos de poder.

Dados recentes apresentados em telejornais e no jornal *Estadão* (2023) apontam diferenças significativas nas punições aplicadas a pessoas de diferentes classes sociais, níveis de escolaridade e regiões de residência, evidenciando injustiças e casos de discriminação encobertos pela legislação vigente. Essas desigualdades são classificadas por Carneiro (2023, p.141) como manifestações do biopoder em que o Estado e as Instituições legitimam a violência e a omissão direcionadas contra pessoas negras. A autora descreve esse processo como o "deixar morrer" no qual se promove o vitalismo para os brancos e a morte para os não brancos. Esse padrão de opressão também se estende aos povos indígenas, traduzindo-se na desumanização do “outro” e em seu extermínio sistemático.

Neste contexto, a garantia da permanência dos(as) estudantes indígenas e quilombolas nas universidades públicas torna-se essencial, fundamentando-se na necessidade de superar o racismo estrutural e institucional ainda existente na sociedade brasileira. Trata-se de uma medida indispensável para assegurar igualdade e equidade de oportunidades entre todos os

cidadãos e da possibilidade de reverter um quadro de um longo ciclo de desvantagens sociais e educacionais que esses grupos se encontram historicamente destituídos.

Desde o processo de redemocratização, importantes ações foram implementadas para enfrentar as questões étnico-raciais, abrangendo diferentes esferas da vida social, com destaque para a educação que deve ser compreendida como uma ferramenta estratégica na luta por direitos. Essa centralidade na educação como mecanismo de mudança social foi apontada por Nelson Mandela (1918-2013) ao afirmar, durante a inauguração de uma organização sem fins lucrativos voltada para ações na educação, que “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Entretanto, as conquistas obtidas no campo dos direitos étnico-raciais não estão asseguradas.

É importante destacar que os direitos conquistados são consequências de lutas e movimentos sociais, com destaque para diferentes segmentos dos movimentos negro, indígenas e de várias entidades coletivas que defendem e lutam por causas étnico-raciais. Nesse sentido, as políticas sociais são estruturadas a partir de lutas e pressões dos movimentos populares como forma de respostas, ainda que incipientes, aos problemas inerentes à questão social e racial.

Nilma Gomes (2017, p. 18) afirma que “se não fosse a luta do Movimento Negro nas suas diversas formas de expressão e organização [...] muito que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido”. Diante disso, essa pesquisa trará como contribuição social e política as narrativas dos e das estudantes beneficiários(as) dessa ação afirmativa de modo a entendermos como tem sido essa implementação nas universidades, os desafios enfrentados por esses e essas estudantes, além dos agenciamentos que cada um deles e delas tem empreendido para se manterem na instituição. Além disso, pretendeu -se por meio desses estudos, buscar caminhos que orientem as políticas internas da UFV de modo que essa política afirmativa de fato se concretize e contribua para a emancipação dos e das discentes indígenas e quilombolas.

Por trabalhar com a política de assistência estudantil e por entender a realidade dos(as) discentes indígenas e quilombolas no âmbito educacional, contada por eles(as), percebo a extrema necessidade de que “a permanência estudantil não se encerre nos aspectos materiais, mas também nos subjetivos simbólicos”, como ratifica Cornélio (2020, p.7).

De acordo com Santos (2009, p. 23), “(...) a permanência simbólica diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciarem a universidade, identificarem-se como parte do grupo dos demais estudantes, serem reconhecidos por esses e, portanto, pertencerem ao grupo”. Assim, para que esse espaço acadêmico seja de fato democrático, é necessário

defendermos uma permanência que atenda a esses discentes em suas especificidades e subjetividades atravessadas pelo racismo e classismo.

Todo o exposto me fez levantar vários questionamentos: quem são, de onde são, em quais cursos se encontram, quais são os percursos e vivências acadêmicas destes(as) estudantes? Como tem sido o cotidiano dele(a) no âmbito acadêmico? Que tipo de agenciamentos as suas presenças nesta instituição de ensino provocam? A política de permanência ofertada pelo Ministério da Educação tem sido suficiente para garantir a permanência dos(as) discentes indígenas e quilombolas com suas especificidades? Qual a percepção dos(as) discentes sobre o Programa Bolsa Permanência quanto à garantia efetiva do direito de permanência? Em quê a instituição ainda precisa avançar no que tange a permanência real destes(as) estudantes?

Com o intuito de responder aos questionamentos acima, o estudo foi pautado no objetivo geral de analisar as condições de permanência dos(as) discentes indígenas e quilombolas atendidos(as) pelo Programa Bolsa Permanência nos anos de 2022 e 2023. Mais especificamente este estudo buscou:

- Identificar onde estão e quem são os(as) estudantes indígenas quilombolas atendidos(as) pelo Programa Bolsa Permanência na UFV;
- Analisar qual é o efeito do Programa Bolsa Permanência na vida acadêmica de estudantes indígenas e quilombolas na Universidade Federal de Viçosa;
- Compreender a partir das narrativas dos(as) estudantes atendidos pelo programa, quais têm sido os desafios enfrentados por eles na permanência na instituição;
- Identificar quais são as mobilizações que esses(as) estudantes têm feito de modo a suplantarem esses desafios;
- Apontar as vivências acadêmicas de estudantes indígenas e quilombolas atendidos(as) pelo programa bolsa permanência da Universidade Federal de Viçosa.

Assim a dissertação está dividida em 7 capítulos. No primeiro, discutimos as lutas e resistências dos povos indígenas e quilombolas pela demarcação de seus territórios, destacando os desafios enfrentados em um cenário de austeridade e negação de identidades, apesar dos direitos garantidos na Constituição de 1988. Também abordamos o fim da política de tutela estatal com a Convenção nº 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que reafirma sua autodeterminação, mas alertamos sobre a persistência da mentalidade colonial que ameaça esses direitos conquistados.

No segundo capítulo, discutimos as desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e o impacto das políticas de ações afirmativas no acesso ao ensino superior. Historicamente,

negros, quilombolas e indígenas foram excluídos da educação reservada à elite branca devido à colonização e escravização. Somente através da luta e resistência, os movimentos sociais negros e indígenas conquistaram avanços significativos na inclusão educacional. Destacamos as políticas afirmativas, com ênfase no Programa Bolsa Permanência, que busca garantir a permanência desses(as) estudantes nas universidades e reduzir as desigualdades étnico-raciais. Também analisamos os desafios do programa no governo Bolsonaro, marcado por austeridade no âmbito acadêmico e ataques às instituições do ensino superior federal com corte de recursos.

No terceiro capítulo são apresentados os caminhos metodológicos adotados, as técnicas utilizadas para alcançar os participantes da pesquisa e os métodos empregados na análise dos dados coletados.

O quarto capítulo discute a identidade, origem e a localização dos(as) estudantes indígenas e quilombolas atendidos/as pelo Programa Bolsa Permanência. Apresenta o quantitativo desses estudantes por curso, gênero, etnia e comunidades de origem, além de abordar as comunidades quilombolas certificadas em Minas Gerais e a concentração de comunidades indígenas e quilombolas na Zona da Mata Mineira.

No quinto capítulo, apresentamos os(as) estudantes indígenas e quilombolas da UFV participantes da pesquisa, destacando suas narrativas sobre o ingresso na universidade, os desafios enfrentados na chegada e as vivências acadêmicas marcadas pelo racismo e preconceito. Eles(as) enfatizam a importância da permanência material, acompanhada de um reconhecimento simbólico, e apontam os desafios institucionais em oferecer espaços que realmente os façam sentir seguros e valorizados em suas histórias e identidades.

O sexto capítulo trata da percepção dos estudantes indígenas e quilombolas sobre o Programa Bolsa Permanência (PBP). Foram destacados os avanços e a importância do programa para a permanência acadêmica, mas também as dificuldades de acesso e inscrição no Sisbp e atrasos nos pagamentos pelo FNDE.

No sétimo capítulo destacamos as conclusões e os principais aspectos da pesquisa que precisam ser aprimorados. Com a reestruturação da base teórica e os relatos dos(as) entrevistados, buscamos indicar caminhos como a ruptura epistemológica e a inclusão de pedagogias que dialoguem com a realidade dos(as) estudantes indígenas e quilombolas, visando construir uma universidade mais justa, equânime e emancipadora.

1 - CONTEXTO HISTÓRICO DOS POVOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo dissertamos inicialmente sobre os povos indígenas no Brasil desde a colonização até os tempos atuais. Em seguida realizamos explanações sobre os quilombolas no Brasil contemporâneo e, por fim, refletimos sobre a autoatribuição e autodefinição dos(as) indígenas e quilombolas no Brasil.

1.1 Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo

“A colonização é racista, o racismo é colonial, um alimenta o outro”. (Frantz Fanon)

A frase acima nos faz refletir que a colonização não foi apenas um sistema de exploração econômica, mas também um mecanismo de desumanização que impôs a superioridade racial branca sobre os povos colonizados. A justificativa para essa dominação estava baseada em teorias raciais que inferiorizavam os não brancos, estabelecendo uma hierarquia racial que sustentava o projeto colonial. Esse racismo colonial enraizou-se nas sociedades, perpetuando as desigualdades e os sistemas de opressão que ainda hoje afetam as populações negras, quilombolas e indígenas, tema a ser discutido ao longo deste capítulo.

De acordo com Monteiro (1996, p.16), a discussão sobre a potencialidade não somente indígena, mas também dos negros foi permeada por teses raciais. Essas teses questionavam a capacidade desses grupos em face da suposta superioridade dos imigrantes brancos. Estas indagações constituíram uma parte significativa do pensamento social brasileiro de que o Brasil atingisse os padrões de “civilização” europeu e norte-americano. Apesar da falácia evidente dessas teses, o sistema brasileiro permaneceu enraizado no racismo, excluindo os indígenas e quilombolas de vários espaços até os dias de hoje. De acordo com Felipe Cruz (2021, p. 172), “a estrutura colonial previa não apenas o saque e a obliteração dos povos originários, mas também a imposição de mecanismos de controle para ordenar os territórios recém-invadidos e seus povos, nos termos de uma mentalidade europeia”.

O processo de colonização e ocupação do território brasileiro utilizou a mão de obra escrava indígena e negra para impulsionar o sistema econômico da Coroa Portuguesa. Inicialmente, os povos indígenas foram os primeiros a serem escravizados pelos colonos. Os primeiros contatos dos(as) indígenas com os portugueses ocorreram através da cristianização durante a qual sofreram aculturação promovida pelos jesuítas.

Complementando, Felipe Cruz descreve esse processo como 'letalidade branca', pois a narrativa de aculturação e cristianização naturaliza o racismo e o genocídio imposto pelos colonizadores aos povos indígenas. Como destacam Marques e Alves (2023, p. 6), “esse processo de catequização foi realizado de maneira violenta e opressora, resultando em massacre da população indígena diminuindo drasticamente o número de povos indígenas, pois os mesmos nunca desistiram de lutar e resistir ao domínio colonial”. Cruz (2021, p.172) defende que a primeira imagem associada aos povos indígenas era a inconstância que significava para os portugueses e seus descendentes “defeito indígena”, atestando justamente a dificuldade encontrada pelos portugueses de controlar e “normatizar” esses corpos. Isso comprova a resistência dos povos indígenas perante a tentativa de dominação colonial.

Neste sentido, Milanez *et al.* (2019, p. 2163) ressalta que “a historiografia tradicional deu pouca atenção ao protagonismo e à resistência indígena à colonização, relegando-os a um lugar no passado, como algo já resolvido (...)”. A colonização foi brutal e violenta e a tentativa de extinção dos povos indígenas é detalhadamente relatada pelo antropólogo João Gabriel Silveira Corrêa (2000, p. 178) que explica que, no século XX, o Reformatório Agrícola Indígena Krenak¹ foi idealizado com base nas políticas aplicadas aos indígenas no Canadá e nos Estados Unidos. Segundo Corrêa (2000), a intenção do governo com a política tutelar era “civilizar” e integrar rapidamente os povos indígenas à sociedade não indígena. O autor destaca a necessidade de assegurar o domínio estatal sobre os territórios indígenas, liberar essas terras para a colonização, pacificar a relação entre os indígenas e os novos ocupantes dessas terras e impor um novo vocabulário a esses povos, visando à sua aniquilação.

Dados do Censo de 2022² indicam que o Brasil possui 1,7 milhão de indígenas, um aumento de 80% em relação ao Censo de 2010. A região Norte concentra 45% dessa população. Apesar de existirem 573 terras indígenas delimitadas pela FUNAI, a maioria dos(as) indígenas (63%) vivem fora dessas áreas oficialmente demarcadas, o que evidencia a contínua expropriação de terras que os povos indígenas enfrentaram e ainda enfrentam. José

¹ O Reformatório Agrícola Indígena Krenak, localizado em Minas Gerais, operou entre as décadas de 1960 e 1970 sob a administração da polícia militar e tinha como objetivo declarado a “recuperação dos indígenas”. É um exemplo claro de como políticas estatais de “integração” indígena muitas vezes mascaravam processos de repressão e assimilação forçada. Esta descrição é parte da dissertação do antropólogo João Gabriel Silveira Corrêa intitulada “A ordem em se preservar: A gestão dos índios e o Reformatório Agrícola Indígena Krenak”, apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2000. O autor investiga e denuncia os mecanismos de gestão e controle impostos sobre os povos indígenas e analisa como esses processos de “preservação” eram, na realidade, formas de subjugação e supressão das identidades indígenas e expropriação de suas terras. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/460073.pdf> Acesso em: 05 nov. 2024.

² Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#:~:text=Conforme%20o%20IBGE%2C%20pouco%20mais,que%20esse%20contingente%20quase%20dobrou.> Acesso em: 06 nov. 2024.

Maurício Arruti (2002) observa que “estar fora das áreas geográficas indígenas não significa estar fora da fronteira étnica”. Muitos indígenas abandonam suas aldeias para fugir de ameaças de grileiros e em busca de melhores condições de vida uma vez que as políticas públicas raramente chegam até eles. Além disso, a maioria dos povos indígenas foi dizimada por epidemias trazidas pelos colonizadores e sofreram etnocídio durante a invasão colonial. Os sobreviventes são, hoje, símbolos de resistência e continuam lutando pela demarcação de suas terras contra invasores como garimpeiros, grileiros e empresas de mineração e do agronegócio. Nos estudos da pesquisadora Indígena Geni Longhini, ela aponta que

Não há como um genocídio indígena não ser também etnocida, assim como não há como o etnocídio não fazer parte do genocídio, justamente porque nossa cultura, línguas, costumes e modos de vida não são apenas nossa cultura apartada de quem somos, mas é nossa própria identidade, é nossa vida (Longhini, 2022, p.56).

De acordo com a Organização das Nações Unidas, no artigo 26, "os povos indígenas têm direito às terras, territórios e recursos que possuem e ocupam tradicionalmente ou que tenham de outra forma utilizado ou adquirido" (ONU, 2008, p. 14). No entanto, no Brasil, os indígenas ainda precisam lutar pela demarcação de suas terras e recursos, evidenciando o racismo institucional e ambiental que perpetua a expropriação de suas terras sustentada pelo Estado e por instituições administradas pela branquitude.

Nesse sentido, Silva e Guimarães (2022) destacam que o projeto de Lei (PL) nº 2903/2023, de autoria do ex-deputado Homero Pereira, conhecido como o Marco Temporal, reflete mais uma violação de direitos, pois defende que os povos indígenas somente podem reivindicar terras em que viviam quando a Constituição Federal entrou em vigor em 05 de outubro de 1988. Para o Movimento Indígena, esse projeto desconsidera toda história de luta e expulsão dos povos indígenas de suas terras, ou seja, mais uma vez querem apagar a existência dos povos indígenas e a aprovação desse PL pode gerar mais conflitos e deslocamento de etnias.

A Constituição de 1988 representou um marco ao romper com a visão paternalista e etnocêntrica do Estado em relação aos direitos, territoriais, étnicos e culturais dos povos indígenas. No entanto, ainda há necessidades de avanços, pois o significado da terra para estes povos difere fundamentalmente da lógica capitalista. Em entrevista com o intelectual indigenista Ailton Krenak, realizada pelo Instituto Humanitas Unisinos³ (IHU), em 17 de

³ A Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) dispõe sobre os direitos dos povos indígenas e tribais. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2023.

maio de 2023, ele afirma:

Eu olho essa linha do tempo e percebo que a ideia de tomar uma Constituição como guia geral para a vida política de um país, elencando questões sociais e ambientais – que foi o que a gente fez na Constituinte de 1988, pode também criar uma espécie de barreira. Algumas cláusulas podem ficar, como dizem os juristas, pétreas, mas muitas comunidades podem perder direitos em vez de acessá-los. A Constituição dizia que o Estado brasileiro deveria, em cinco anos, concluir o reconhecimento de todas as terras Indígenas e, nesse ínterim, fizeram manipulações jurídicas e políticas para cravar o marco temporal no meio do caminho – temos 15 anos de marco temporal. Esse jogo de empurra-empurra serve para a gente despertar um pouco nossa percepção de que uma constituição não é um livro sagrado, não é uma bíblia. Alguns constitucionalistas querem dar esse peso à Constituição de que ela é esse documento fundador, mas isso contraria a própria dinâmica das sociedades modernas, as quais estamos integrando, querendo ou não (Krenak, 2023, n. p).

Para Ailton Krenak, “a questão da terra se agravou e está semelhante ao genocídio”. Ele afirma que o Estado multifacetado pode também fazer políticas públicas para aprofundar o racismo ambiental. Dessa forma, o racismo é sustentado pelo Estado que atende a lógica capital com a expropriação das terras dos Povos Originários vitimizados pela ganância das mineradoras e dos garimpos clandestinos. Um exemplo disso é a crise humanitária na terra Indígena Yanomami agravada pelo descaso do governo Bolsonaro que resultou em desnutrição e mortes de crianças e adultos devido à contaminação por mercúrio.

Vale ressaltar que, de acordo com o Estadão (2023), o ex-presidente Jair Bolsonaro apoiava a expansão do garimpo nas terras indígenas. Havia um Projeto de Lei 191/2019 em tramitação na Câmara que permitia a mineração, a geração hidrelétrica e a exploração de gás e petróleo em larga escala nas terras indígenas que agravaria ainda mais a situação. Nesse cenário, o governo Lula retirou o projeto de lei da pauta da câmara, mas não garantiu que possa ele ressurgir em outros momentos políticos.

Conforme notícias publicadas no jornal *on-line* Estadão, o ministro Luís Roberto Barroso do Supremo Tribunal Federal (STF) determinou, em janeiro de 2023, que a Procuradoria-Geral da República (PGR) investigue suspeitas da prática de genocídio e de outros crimes por parte de autoridades do governo de Bolsonaro. A decisão foi motivada pela situação de negligência enfrentada pela comunidade Yanomami na época.

No atual governo Lula, foram tomadas medidas de proteção aos povos indígenas, porém especialistas da Funai dizem que os casos são complexos e que será necessário algum tempo para recuperar as destruições causadas pelo governo anterior.

1.2 Quilombolas no Brasil contemporâneo

“Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou” (Beatriz Nascimento, 1989)

Nos estudos de Lobão (2014), a palavra “Ochilombo ou Kilombo”, proveniente do idioma quimbundo, é interpretada como habitação, acampamento, povoado ou arraial. Durante o período colonial no Brasil, o termo “quilombo” foi definido pelo rei de Portugal como sendo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados” (Lobão, 2014, p. 27).

Neste contexto, Arruti (2008, p. 5) aponta que “a existência de um quilombo representava apenas identificar um alvo para repressão, sem que isso necessitasse ou implicasse qualquer conhecimento objetivo sobre a comunidade quilombola”. O autor ressalta que o importante para a identificação do grupo não é a existência de resquícios arquitetônicos, arqueológicos ou documentais que lembrem o tempo da escravidão, mas sim na relação do grupo com o espaço que habitavam.

Desta forma, vem surgindo novas interpretações de quilombos ligados às lutas e à resistência. As lutas quilombolas não podem ser dissociadas das lutas dos povos originários, pois ambas representam resistência contra o aniquilamento imposto pela colonização, pois além da luta pelo reconhecimento de suas terras, essas comunidades lutam por equidade em espaços que, ao longo de décadas, foram e ainda são excludentes.

Para Arruti (2008), após esse período, foram surgindo outras formas de compreensão sobre o quilombo e as principais são:

Quilombo como resistência cultural; vinculada à resistência política, pensando a relação entre classes populares e a ordem dominante e o último foi operado pelo movimento negro que, somando a perspectiva cultural ou racial à perspectiva política, elege o quilombo como ícone da “resistência negra” (Arruti, 2008, p. 6-7).

Abdias do Nascimento (1980, p. 263) contribui com a discussão ao trazer um significado de quilombo que rompe com a ideia de escravizado fugido, uma vez que ele o definiu como sendo uma “reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência e comunhão existencial”. Nos estudos de Alex Ratts sobre a trajetória da intelectual e ativista Beatriz Nascimento, ele nos explica que:

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação

com o seu território. (...) A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou (Nascimento, 1989 *apud* Ratts, 2006, p. 59).

Para Beatriz Nascimento, o quilombo é a essência da pessoa negra, independentemente de onde ela esteja. É o corpo negro em sua pluralidade que constrói e transforma outros espaços negros, com diferentes durações e extensões, nos quais seus integrantes encontram reconhecimento e pertencimento. Para a autora, a África e o quilombo são terras-mãe imaginadas, símbolos de ancestralidade e resistência.

Neste sentido, Thaís Calixto dos Santos (2018, p. 3) destaca que “é indispensável refletir a questão da identidade como recurso de atuação política de um grupo, por exemplo, que necessita se autodeterminar enquanto coletividade, para que sua ‘forma de ser’ não seja apagada, ou desconsiderada”. Portanto, apesar de várias discussões sobre a definição de comunidades quilombolas, essas teorizações não alteram a realidade dos quilombolas que permaneceram e permanecem na luta por reconhecimento e garantia das suas terras por parte do Estado. Marques e Alves reforçam que

“esse contexto histórico resultou em relações sociais estruturadas pelas desigualdades étnico-raciais, que sustentam a tese do racismo estrutural e de um etnocentrismo, caracterizado por um conjunto de práticas historicamente arraigada na nossa sociedade, que afetam as estruturas, se reproduzem e se reconfiguram a cada espaço-tempo de modo que se reverberam nas subjetividades da população negra e indígena” (Marques; Alves 2023, p. 9).

Para as autoras, esse processo produziu um cenário de “*apartheid*” à brasileira com esses dois grupos indígenas e quilombolas, uma vez que eles foram obrigados a ocupar territórios quase que exclusivos, isolados do “mundo dos brancos”. Essa segregação é evidente: basta observar ao nosso redor. Quem ocupa os espaços de maiores prestígios? Onde estão os indígenas e quilombolas? Quantos professores(as) negros(as), quilombolas e indígenas há em suas instituições?

Neste contexto, Givânia Maria da Silva (2014, p. 5) nos alerta que o Estado ainda não foi capaz de solucionar, de forma mais eficiente, o *déficit* para com essas comunidades, ocasionado pela escravidão, omitindo, silenciando e escravizando os quilombos desde suas mais variadas formas de organização e ocupação territorial.

Os dados recentemente divulgados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Quilombolas (CONAQ) sobre o racismo e violência contra quilombos no Brasil são alarmantes. Eles apontam um aumento significativo nos assassinatos ocorridos nos quilombos entre 2016 e 2017, registrando um aumento de 350%. É importante destacar

que a maioria das vítimas eram mulheres que desempenhavam papéis de liderança e lutavam incansavelmente pela defesa de suas terras e comunidades.

Um exemplo trágico desse cenário é o recente e brutal assassinato de Bernadete Pacífico, uma respeitada líder quilombola e coordenadora da CONAQ. Essas atrocidades são o reflexo do negacionismo e da ausência de ação por parte do governo Bolsonaro que não apenas falhou em proteger essas comunidades, mas também contribui para o aumento da intolerância religiosa disseminando constantes discursos de ódio na época.

Esse contexto evidencia a urgência de medidas eficazes para proteger os quilombos e suas lideranças, garantindo-lhes segurança e justiça diante desses crimes hediondos. Além disso, é fundamental reconhecer que o racismo institucional, as políticas de austeridade e os interesses da bancada ruralista têm contribuído significativamente para a vulnerabilidade dessas comunidades, como detalhado a seguir:

O racismo é elemento estruturante das relações sociais e de poder, embora seja negado sistematicamente. Confirmando o diagnóstico, em 2016, foi instaurada pelo Poder Legislativo a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Referida CPI, criticada por organizações e por movimentos sociais pela sua cumplicidade com interesses de parlamentares ruralistas e ligados ao agronegócio, chegou a sugerir a extinção da FUNAI e do INCRA, reivindicando, na introdução de seu relatório, o mito da democracia racial, segundo o qual todos/as seriam iguais, e inexistiria racismo no Brasil (CONAQ, 2018, p.22).

Portanto, episódios como esses não estão no fim. Com o parlamento atual, não podemos “baixar a guarda”, pois ainda há vestígios de extremistas que querem o extermínio dos indígenas e quilombolas em prol da manutenção do privilégio e poder da bancada ruralista. Assim, é urgente o reconhecimento das terras indígenas e quilombolas para diminuir as violências e violações de direitos. É necessário também ampliar a implementação de políticas públicas de reparação histórica em vários espaços, em especial no âmbito educacional como é feito no Programa Bolsa Permanência. Tal programa é destinado a esse público que, por décadas, teve seus direitos civis, políticos, econômicos negados. Sendo assim, essa política veio para fortalecer o reparo histórico com o intuito de alcançar a justiça e equidade social.

Recentemente, o IBGE divulgou dados inéditos coletados no Censo 2022 sobre a comunidade quilombola no Brasil. A inclusão dessas informações, embora tardia, representa uma conquista significativa para as lideranças quilombolas e movimentos sociais que há muito tempo pleiteavam o reconhecimento e a inclusão de suas comunidades nas estatísticas e na cartografia oficial do país. As lideranças quilombolas esperam que, com esses dados, sejam

implementadas políticas públicas direcionadas às comunidades quilombolas que, historicamente, têm sido negligenciadas pelo Estado.

Conforme demarcou a responsável pelo Projeto de Povos e Comunidades Tradicionais do IBGE, Marta Antunes,

O Censo da população quilombola representa um marco na história dos censos demográficos. Pela primeira vez, o IBGE conseguiu incluir um grupo populacional que, desde a Constituição de 1988, reivindica a sua representação nas estatísticas oficiais, na cartografia e na geografia (Nunes *apud* Nery, 2023, n. p).

De acordo com dados do IBGE de 2022, o Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios, sendo que o Nordeste concentra o maior número: 68,19%. A Bahia concentra 29,90% dessa população e o Maranhão vem a seguir com 20,26%. Juntos, os dois estados abrigam 50,16% da população quilombola do país. Minas Gerais fica em 3º lugar com 135. 310 populações quilombolas (Velasco *et al.*, 2023).

A pesquisa considerou os(as) quilombolas que, na busca por melhores condições de trabalho, não estavam morando em terras tituladas, totalizando 95,67%. Além disso, os moradores em terras tituladas contabilizaram 4,33%. Portanto, o Estado deve avançar com as regularizações dos territórios quilombolas e se comprometer com a reparação dessa demanda histórica produzida por ele ao deixar os negros à própria sorte no período da abolição.

1.3 A autoatribuição e autodefinição dos(as) indígenas e quilombolas no Brasil

Discutir sobre a autoatribuição e autodefinição é importante, pois, para ter acesso à Bolsa Permanência (BP), os discentes indígenas e quilombolas devem atender alguns critérios estabelecidos na Portaria 389/2013 como comprovar sua etnia por meio de declarações emitidas pelas lideranças que atestem o pertencimento e a residência em comunidades indígenas ou quilombolas. Eles também devem apresentar uma autodeclaração identificando-se como indígenas ou quilombolas. Esse direito é fundamental para os povos indígenas e comunidades quilombolas, pois rompe com a chancela estatal para definir suas vidas. Neste sentido, o Ministério Público Federal define que:

É necessário compreender a autoidentificação como “critério legítimo de pertencimento”, eximindo-se de questionar ou disputar a atribuição de identidades específicas, e sim de reconhecer que apenas os integrantes dos grupos interessados possuem autoridade para definir e expressar sua própria concepção de pertencimento identitário étnico e cultural (MPF, 2014, p. 92).

No entanto, muitas vezes nos deparamos com o senso comum da comunidade universitária, suspeitando da veracidade desses documentos devido ao fato de ainda vivermos em um ambiente acadêmico ancorado em pensamentos colonialistas e eurocêntricos. A negação do critério de autoatribuição tem um nítido viés etnocentrista, porque busca impor ao grupo uma rigidez cultural e impedi-lo de exercer seu direito respaldado pela Constituição.

Leonardo Garcia Carneiro ratifica essa visão eurocentrada ao afirmar que

embora indígena seja qualquer coletivo/pessoa que seja reconhecido (e se reconheça) enquanto pertencente a uma continuidade histórica às populações nativas pré-colombianas no continente americano, o imaginário do senso comum (ao menos no Brasil) tende a considerar estas populações apenas como aquelas habitantes de florestas (quase sempre na Amazônia ou vivendo no Parque indígena Xingu) e desprovidas de qualquer, ou o mínimo possível, de contato com práticas e objetos pensados como ocidentais (roupas e outras tecnologias) (Carneiro, 2018p. 58).

Para Célia Xakriabá (2018, p. 65), “por muito tempo, a tutelação foi e (será) uma estratégia do Estado, uma estrutura política de controle dos nossos corpos e territórios”. Segundo a autora, esse processo não apenas ameaça os territórios físicos, mas também coloca em risco suas mentes, suas expressões ancestrais e suas identidades.

Em razão das várias lutas e resistências dos movimentos indígenas, as comunidades indígenas conquistaram o reconhecimento de suas identidades por meio da autoatribuição e autodefinição, rompendo com a visão paternalista e capacitista do Estado. Esse avanço foi consolidado por meio de leis ancoradas na Constituição de 1988 que embasam a Portaria 389/13 em seu artigo 3º, inciso 5º. Assim, de acordo com essa legislação, consideram-se indígenas aqueles descritos no artigo 1º da Convenção nº 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. Nesse contexto, os indígenas são classificados como:

a) povos em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros segmentos da comunidade nacional e cuja situação seja regida, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por uma legislação ou regulações especiais; b) povos em países independentes considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que viviam no país ou região geográfica na qual o país estava inserido no momento da sua conquista ou colonização ou do estabelecimento de suas fronteiras atuais e que, independente de sua condição jurídica, mantêm algumas de suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas ou todas elas. 2. A autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção (OIT, 1989, p. 1-2).

A Convenção 169/2003 define ainda que a autoidentidade Indígena é uma inovação do instrumento ao instituí-la como critério subjetivo, mas fundamental para a definição dos

povos sujeito da Convenção, isto é, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um Povo Indígena que, como tal, ele próprio se reconheça (OIT, 2003, p. 8).

Dessa forma, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas, órgão principal executora da política indigenista do Governo Federal, tem como uma de suas finalidades promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável da População Indígena. Neste sentido, a atuação da Funai está orientada por diversos princípios como o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, buscando o alcance da plena autonomia e autodeterminação dos mesmos no Brasil, o que contribui para a consolidação do Estado democrático de direito e pluriétnico (FUNAI, 2023).

Dito isso, a autodeclaração apresentada pelos indígenas já garante a sua identidade. Como disposto na Convenção 169, “a consciência de sua identidade indígena deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção” (Brasil, 2023, p. 3). Neste sentido, Geni Longhini (2022, p. 35) destaca que é “importante pontuar que o prefixo ‘auto’ é referente à afirmação pelo próprio povo e não um ‘auto’ correspondente a indivíduo. Identidades indígenas são essencialmente coletivas, simultaneamente singulares e compartilhadas”. Em função dos movimentos sociais e após várias discussões em torno do tema quilombo, para ter acesso às políticas públicas, no que tange o Programa Bolsa Permanência, comunidades quilombolas são definidas pela portaria 389/13, em seu inciso 6º, seguindo o disposto no artigo 2º e inciso 1º, do Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003⁴:

Art. 2º - Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. § 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade. (BRASIL, 2003).

Dados publicados pela Fundação Cultura de Palmares⁵ (2023) ressaltam que:

as comunidades remanescentes de quilombo foram obrigadas a se adaptarem a viver em regiões por vezes hostis. Porém, mantendo suas tradições culturais, aprenderam a tirar seu sustento dos recursos naturais disponíveis ao mesmo tempo em que se tornaram diretamente responsáveis por sua preservação, interagindo com outros

⁴ Decreto no 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 31 dez. 2023.

⁵ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/informacoes-quilombolas/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

povos e comunidades tradicionais tanto quanto com a sociedade envolvente. Seus membros são agricultores, seringueiros, pescadores, extrativistas e, dentre outras, desenvolvem atividades de turismo de base comunitária em seus territórios, pelos quais continuam a lutar.

Neste sentido, a Fundação Cultural de Palmares define como Comunidade Quilombola o disposto no artigo 2º, do Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003 e ressalta que não é sua atribuição definir quem é ou não Quilombola, pois seguem a autoatribuição como disposto no determinado decreto, respeitando a autonomia do grupo conquistado e legitimado pela CF/ 1988, como explicitado abaixo:

Esclarecemos que esta FCP não certifica essas comunidades a partir de um trabalho de conferência de quem é ou não quilombola, mas respeitando o direito à autodefinição preconizado pela Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), certifica aquelas comunidades que assim se declaram (Brasil, Fundação Cultural de Palmares, 2023).

De acordo com Daniel Sarmiento, o critério da autoatribuição prestigia o direito à diferença, considerando a visão de mundo dos Povos Originários, não se admitindo uma interpretação hegemônica dos conceitos alheios. “É essencial levar em conta as percepções dos próprios sujeitos identificados, não ignorando a visão que se tem de si” (Sarmiento, 2008, p. 31).

Nessa linha de raciocínio, o autor aponta os estudos do antropólogo especialista no assunto, Alfredo Wagner Berno de Almeida, que argumenta:

A meu ver, o ponto de partida da análise crítica é a indagação de como os próprios agentes sociais se definem e representam suas relações e práticas em face dos grupos sociais com que interagem. Esse dado de como os grupos sociais chamados ‘remanescentes’ se autodefinem é elementar, porquanto foi por esta via que se construiu e afirmou a identidade coletiva... Os procedimentos de classificação que interessam são aqueles construídos pelos próprios sujeitos a partir dos próprios conflitos, e não necessariamente aqueles que são produto de classificações externas, muitas vezes, estigmatizantes. (Almeida, 2002, p. 67-68, citado por Sarmiento, 2008, p. 31-32).

Portanto, tanto as comunidades indígenas quanto as comunidades quilombolas devem ter suas autonomias respeitadas na emissão de declarações sem interferências externas, respeitando o disposto na Convenção 169/2003 e no Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, garantindo assim a autonomia desses povos.

2 - DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

De acordo com Lilian Schwarcz (2019), a desigualdade de acesso ao ensino superior no Brasil é histórica e a educação brasileira nunca foi um direito de todos, principalmente para os escravizados. A educação era privilégio para poucos, apenas a população livre. Com o seu início tardio, as universidades eram destinadas à formação da elite e não da classe subalterna. Para Schwarcz (2019), a Constituição de 1824 não deixava explícito qual grupo de cidadãos a constituição se referia como portadores de direitos civis e políticos, pois o Brasil nascia como um Estado que se estruturava a partir da mão de obra escrava, analfabeta e excluída da sociedade.

Em 1854, a educação foi disponibilizada para a população livre e vacinada. As camadas pobres tinham acesso apenas ao primário. O secundário e o superior eram destinados à elite, capacitando-os para cargos públicos. Dessa forma, havia uma relação entre escolaridade e trabalho vinculada diretamente à divisão de classe social. Seguindo essa linha, Schwarcz (2019) contribui ao expor que a educação no Brasil sempre propicia dois caminhos que separam aqueles que podem estudar de forma plena e aqueles que estudam menos para chegar ao mercado de trabalho rapidamente, sendo o sistema o mantenedor da situação dual da educação.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que não é possível discutir divisões de classes sem citar o racismo. Segundo Almeida (2019, p. 9), “àqueles que não preenchem os critérios eurocentristas de aparência e cultura, estabelece uma rede de afetos baseada na exclusão”. O autor relata, em seus estudos, que é preciso inverter a “consciência de classe” pendente sobre as intervenções políticas de recorte social.

A classe social, no Brasil, não surge apenas da divisão social do trabalho como defendida por alguns autores, pois os países colonizados carregam marcas da escravidão que produzem desigualdade racial, de gênero e de classe até os dias de hoje. Almeida ressalta que a raça define a vida e a morte, não a tomando como elemento de análise das grandes questões contemporâneas (Almeida, 2019, p.37). É neste bojo que surgem movimentos como resistência para reivindicar acesso à educação superior pública de qualidade, aqui situo movimentos indígenas e movimento negro.

De acordo com dados do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE 2012), mesmo sendo garantida legalmente como direito universal

para a efetivação da cidadania, a educação ainda se encontra distante da realidade de jovens principalmente negros e indígenas que também são excluídos da cultura, do lazer, não têm condições mínimas de moradia e saúde.

Além disso, a educação superior no Brasil, por décadas, foi um espaço ocupado pela elite devido à sua funcionalidade para manutenção da classe dominante e, consequentemente, a história da educação brasileira carrega marcas que deixaram cicatrizes no contexto socioeconômico e cultural. Para Schwarcz (2019, p. 133), “a educação nunca foi direito de todos neste país de proporções continentais, passado escravocrata e estrutura de concentração de renda”.

Concordo com Lilia Moritz Schwarcz (2019) quando ela afirma que, embora a educação esteja colocada no rol dos direitos fundamentais, no Brasil, ainda é destinada apenas a uma parcela da sociedade. Se tomarmos por referência apenas a segunda metade do século XX, teremos vários exemplos de lutas e movimentos em prol da educação, seja pelo direito do acesso à educação escolarizada nos seus vários níveis, seja pela possibilidade de que essa formação não seja realizada apenas pela ótica da classe dominante. Essa situação reflete a resistência contra a exclusão da classe dominada pela dominante.

Ainda conforme em Schwarcz (2019), o princípio da igualdade, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, é um ideal que rasteja, pois a demanda por condições reais de igualdade deriva da necessidade e interesse específico de um grupo que está em condições desiguais e subalternas. Tais grupos são compostos por essa camada de jovens indígenas e quilombolas que foram excluídos por questões étnico-raciais. Nesse cenário, surgem reivindicações e lutas do movimento negro e dos povos indígenas em busca de ações afirmativas na educação superior como pauta de reparação das desigualdades sociais em relação ao acesso às universidades.

2.1 Presenças Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior: diálogos para além do ingresso

O movimento negro e indígena desempenhou papéis fundamentais nas conquistas da lei de acesso e permanência no ensino superior para pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas. De acordo com os estudos da Sandra Almada (2009, p. 120), o precursor em propor políticas de ações afirmativas foi o intelectual Abdias Nascimento, líder do Movimento Negro na década de 1980. Como explicitado,

Abdias Nascimento foi o primeiro parlamentar afro-brasileiro que dedicou o seu mandato à luta contra o racismo. Ele propôs leis importantes que definiam o racismo como crime e a criação de mecanismo de ação compensatória para os negros brasileiros. Diante ao cenário político não houve aprovação. Somente a partir de 2000 que as ações afirmativas ganham notoriedade no Brasil, surgindo as políticas de inclusão e permanência no ensino superior, denominadas de ação afirmativa (Almada, 2009, p. 120).

No entanto, os estudos revelam que a implementação dessas políticas enfrentou várias opiniões e discursos contrários de intelectuais do jornal “Folha de São Paulo” e de outros veículos que propagavam informações ancoradas no mito da democracia racial. Apesar das discussões, o Supremo Tribunal Federal, em agosto de 2012, legitimou a constitucionalidade e a importância da política de cotas para a correção e reparação das desigualdades sociais oriundas do racismo que permeiam toda a sociedade brasileira.

Em razão disso, em 2012 foi implementada a Lei 12711, denominada Lei de cotas, destinando 50% das vagas de instituições públicas federais de ensino para os(as) estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência oriundos de escola pública. Essa mesma lei passou por atualização em 2023. Sendo assim, a lei 14.723/2023 alterou a renda per capita de 1,5 para 1 salário mínimo e incluiu os quilombolas que até então ingressaram pelas cotas destinadas às pessoas pretas e pardas.

Conforme destacado pela pesquisadora e militante indígena Simone Eloy Amado (2022, p. 20), quando se trata da presença de estudantes indígenas no âmbito universitário, sua motivação vai além da simples busca por melhores possibilidades para o futuro. Ele almeja de fato se apropriar das “ferramentas dos brancos” e, para isso, pode e deve se relacionar com os *purútuye* (homens brancos). Este(a) estudante busca, sobretudo, protagonizar a sua própria história e fortalecer a autonomia. Este olhar se aplica também para os estudantes quilombolas, pois o ambiente acadêmico não foi construído para ambos. Neste sentido, Marques e Alves (2023, p.4) argumenta que “a presença de estudantes indígenas e quilombolas coloca dentro das universidades corpos e subjetividades historicamente ausentes do ensino superior e leva para dentro dessas instituições questionamentos e necessidades próprias de suas experiências”. Desse modo, Gomes (2017, p. 25) afirma que “educação não é um campo fixo e nem somente conservadora, ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos”.

Ademais, Santos (2018, p. 4) também destaca que “o ingresso no ensino superior dos(as) estudantes quilombolas e indígenas podem contribuir com o fortalecimento de suas

lutas por terra e por afirmação das suas identidades”. Ele afirma que, para tanto, é preciso olhar para as políticas públicas educacionais direcionadas a esse público com uma atenção especial para o passado de espoliação e para um presente de gritantes desigualdades sóciorraciais e educacionais pelas quais eles e seus antecessores foram submetidos. Gomes (2017, p. 24-25) também enfatiza que

na luta pela superação desse quadro de negação e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial (indígena e quilombola), o movimento negro e indígena por meio de suas lideranças, elegeu e destacou a educação como um importante espaço - tempo passível de intervenção e de emancipação social.

Nos estudos de Izabel Missagia de Matto (2022, p. 194) é apontado que “o liberalismo e racismo coexistiram amplamente no meio acadêmico no Brasil, ao longo do século XIX, o que resultou nas condições para uma civilização abertamente baseada no etnocídio”. Sendo assim, as ideologias educacionais foram construídas com valores iluministas ancoradas no eurocêntrismo⁶. Foi o iluminismo que estabeleceu a distinção entre o “selvagem” e “civilizado”. Para Oliveira (2022, p. 10), “este artifício ideológico contribuiu para a construção social brasileira definida como um “golpe de magia” que naturaliza as desigualdades étnico-raciais, as hierarquias sociais, os privilégios educacionais dos brancos e o epistemicídio”.

Silvio Almeida (2020, p. 67) corrobora esse discurso ao afirmar que “nossa relação com a vida social é medida pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça que são racistas”. Tudo isso evidencia a arraigada influência do eurocentrismo no sistema educacional, pois saberes dos povos indígenas e quilombolas permanecem invisibilizados, apagados e silenciados no currículo institucional, enquanto culturas hegemônicas são consolidadas como o único verdadeiro saber. Os saberes dos(as) estudantes indígenas e quilombolas não são representados na academia ao mesmo tempo em que autores negros e indígenas são silenciados nestes espaços.

De acordo com Quijano (2006) *apud* Messias (2018), “os não-europeus da população latino-americana foram intelectualmente invisibilizados no processo hegemônico da colonialidade do poder” (p. 34). Para Gomes (2017, p.42-43), “os projetos, currículos e as

⁶ O eurocentrismo aqui definido é baseado nos ensinamentos defendidos por Santos; Menezes (2010, p. 11) em que expõe que o sistema educacional, por muitos anos, reproduziu e segue reproduzindo o projeto hegemônico e eurocêntrico curricular impondo uma relação extremamente desigual entre os saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber dos povos e nações colonizadas, ou seja, superioridade do conhecimento europeu sobre “outros” conhecimentos.

políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses ‘outros’ saberes produzidos pelos movimentos sociais, setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos”. A autora afirma que esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico. Portanto, ela defende que é possível a construção de um pensamento pós-abissal rumo à ecologia de saberes, ao reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, à pluralidade de conhecimentos em que o “Outro” não seja visto somente como destinatário, como não ser (Gomes, 2012, p. 730). Neste sentido, as instituições precisam incorporar em seus currículos histórias, memórias e outras formas de pensar o saber rompendo com o eurocentrismo curricular para que, de fato, a universidade seja pública e diversa, pois

quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias (Gomes, 2012, p.2).

Isso nos leva a demarcar a importância não apenas de oportunizar o acesso à educação, mas de reconhecer e de valorizar a diversidade de saberes apresentada nas experiências que esses(as) estudantes trazem consigo para enriquecer o âmbito acadêmico. Ademais, o respeito às especificidades dos(as) estudantes indígenas e quilombolas no âmbito acadêmico é fundamental para a sua permanência e diplomação.

Gomes (2012, p.100) destaca ainda que “a universidade não poderá fazer sozinha a reflexão sobre esse processo epistemológico, que se torna uma pauta urgente para debater”. Sendo assim, as instituições devem rever suas formas de pensar e de receber os(as) discentes. Neste contexto, Arroyo (2014, p.61) afirma que “as formas de pensar os indígenas, negros, quilombolas e ribeirinhos (...) se articulam com as relações sociais, de produção, de trabalho, com o padrão de poder, dominação/subordinação a que esses coletivos foram subordinados”. Assim, o autor relata que as instituições devem romper com a lógica abissal e sacrificial que moldou a forma de pensá-las e de pensar-se o próprio pensamento moderno e a pedagogia moderna.

Arroyo defende também que a pedagogia almejada por esse coletivo excluído do espaço de saber não se limite a expor seus saberes e culturas, mas para tornar-se visíveis, críveis, incômodos como sujeitos de conhecimentos e modos de pensar próprios. Neste sentido, as instituições devem propor um espaço emancipatório e romper com visões coloniais que permeiam os espaços acadêmicos.

Ao ingressarem na instituição, muitos(as) estudantes quilombolas e indígenas se veem diante da necessidade de se adaptar aos códigos institucionais que, frequentemente, mantém estruturas classistas e elitistas em seus currículos. Bergamaschi, Doeber e Brito (2018, p. 46) compreendem esse fenômeno afirmando que

tais análises inferem que a permanência dos estudantes indígenas e quilombolas nas universidades é um grande desafio para essas instituições e que o diálogo e a postura aberta e receptiva à contribuição dos saberes e conhecimentos desses povos são ainda pouco observados. A sensibilização institucional das universidades para realizar a escuta efetiva e afetiva dos saberes e conhecimentos indígenas e quilombolas poderá ser o primeiro passo para processos de interculturalidade no âmbito acadêmico.

De acordo com Coulon (2017), “a entrada na universidade não tem utilidade se não houver um acompanhamento por um processo de afiliação, ao mesmo tempo institucional e intelectual”. Para Coulon, esse processo de afiliação ocorre quando o(a) discente já passou por várias etapas de adaptação e se torna o “veterano”. Portanto, para os(as) estudantes indígenas e quilombolas essas transições são ainda mais desafiadoras, já que o ambiente acadêmico muitas vezes não reconhece adequadamente as especificidades de seus conhecimentos e suas realidades. Neste sentido, Mendes (2020, p. 16) contribui ao afirmar que “refletir sobre as condicionantes da permanência de estudantes com origens sociais distintas, bem como outras categorias em articulação (gênero, raça, nacionalidades, etc.) diz respeito não somente ao que a universidade julga “faltar” a estes estudantes, mas, tão importante quanto àquilo que falta a própria universidade refletir”.

O desafio da permanência simbólica é uma questão que vem sendo amplamente discutida em outras instituições de ensino superior. Esse tema é abordado na dissertação de Tiara Santos Melo intitulada “Democratização do Ensino Superior: Acesso e Permanência de Estudantes Quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia” (2020) e na tese de doutorado de Dayane Brito Reis Santos “Para Além das Cotas: A Permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa” (2009). De acordo com Santos (2009, p. 23), “(...) a permanência simbólica diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciarem a universidade, identificarem-se como parte do grupo dos demais estudantes, serem reconhecidos por esses e, portanto, pertencerem ao grupo”.

Para esses e essas estudantes, o domínio de tarefas básicas se torna complexa devido à ansiedade perante o novo processo de suas vidas. São grandes os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas e quilombolas no ensino superior os quais envolvem a saída de suas comunidades e adaptação ao novo contexto que ainda não está preparado para recebê-los.

Esse descompasso é definido por Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 46) como

diferente interesse dos povos indígenas e quilombolas e a lógica acadêmica, pois os primeiros almejam a universidade também para afirmar seus conhecimentos e seus modelos de desenvolvimento, enquanto a academia pouco tem se mostrado afetada pela presença indígena e quilombola em sua amplitude epistêmica e metodológica.

Além disso, o desconhecimento sobre o universo acadêmico por parte de alguns jovens quilombolas, como apontado na pesquisa de Tiara Santos Melo (2018) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), contribui para o distanciamento em relação à universidade. Segundo Melo (2018, p. 77), a falta de acesso às informações essenciais sobre o ingresso na universidade influencia a percepção desses jovens, levando-os a projetar a instituição como um território impenetrável. A ausência de representatividade de quilombolas e indígenas nos espaços de poder também reforça esse afastamento, uma vez que eles não se reconhecem como parte daquele espaço.

2.2 Movimento negro e indígena na luta por ações afirmativas na educação: breve contexto

De acordo com Schirlei Russi von Dentz, Silvana Rodrigues de Souza Sato, Ione Ribeiro Valle (2019), “pode-se compreender as ações afirmativas como políticas públicas que visam recompensar, pelo menos em parte, a desigualdade histórica de populações discriminadas, tanto pela sociedade quanto pelo Estado”. Para Silvio Almeida (2020, p. 35), as ações afirmativas são políticas públicas de reparo histórico social, ou seja, são as políticas cujo objetivo é aumentar a representatividade de minorias raciais e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais.

O autor relata, ainda, que existem dois tipos de discriminação: i) a negativa que leva à estratificação em que as chances de ascensão social, reconhecimento e sustento material são afetadas e ii) a positiva que são ações afirmativas definidas pela possibilidade de tratamento diferenciado para grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa.

Para romper com esse ciclo de desigualdade no âmbito da educação pública superior, foram instituídas políticas públicas voltadas para os atendimentos das especificidades dos grupos considerados “minorias” que, na verdade, são maiorias silenciadas de modo a promover efetivas condições de igualdade (FONAPRACE, 2012). Cabe ressaltar que as ações

afirmativas têm como marco para sua estruturação a Conferência de Durban. Para Guarnieri e Melo Silva (2017, p. 184),

O ano de 2001 foi um marco inicial em função de um importante evento em Durban que manchou internacionalmente a “boa reputação” da nação brasileira, que era até então tida como referência no manejo harmonioso das relações étnico-raciais em seu território. Trata-se da III Conferência contra Xenofobia e Discriminação sediada em Durban na África do Sul. Esse evento contou com a participação de representantes do movimento negro brasileiro que denunciaram ao mundo os efeitos perniciosos do “racismo à brasileira”, que, apesar de aparentemente silenciosos, estariam bastante vivos nos discursos naturalizados os quais sustentariam a condição de marginalidade e desigualdade de oportunidades entre brancos e negros desde os tempos da escravidão.

Adilson Santos (2012, p. 290) afirma que “embora a luta pelas Políticas de Ações Afirmativas (PAA), seja antiga, e os movimentos sociais negros e indígenas, desde longa data, defendam sua implantação, foi a partir de Durban que o Brasil passou a experimentá-las de forma mais sistemática”. Nesse cenário, uma ação afirmativa deve ser entendida como uma política focal que tem por objetivo a alocação de recursos para o desenvolvimento de ações para grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. De acordo com o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa:

Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (GEMAA, 2013, p.16).

Portanto, as ações afirmativas já têm mostrado bons resultados nas instituições de ensino superior, como tem apontado o aumento do número de discentes indígenas e quilombolas matriculados nas instituições de ensino superior públicas federais. Esses dados são revelados pelas pesquisas realizadas. Conforme dados da “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES” realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 2018, o número de declarados pretos, pardos e indígenas nas instituições públicas federais de ensino superior subiu de 3,1%, em 2005 para 48,3%, em 2018.

Outro dado importante é o número de estudantes indígenas que dobrou. De acordo com dados do FONAPRACE (2019, p. 36), eram 2.329 em 2014, chegando a 4.672 em 2018. Em relação a pretos/pardos, eram 4.231 e hoje são 10.747. Ainda que o perfil de cor ou raça da população brasileira também tenha se alterado, no período 2014/18, o aumento de pretos, pardos e indígenas identificado pela “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e

Cultural dos graduandos das IFES” foi superior ao crescimento populacional.

Tudo isso é o reflexo das políticas de reparação concretizadas nas instituições por meio da Reestruturação e Expansão do Ensino Superior (REUNI) e da implementação da Lei 12711/12 (Lei de cotas), exigindo das instituições uma política que, além da inclusão, garantisse também a permanência dos(as) estudantes em vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior até a diplomação.

Nesse sentido, o Programa Bolsa Permanência pode ser considerado uma dessas políticas públicas que visam contribuir para o acesso e a permanência de estudantes indígenas e quilombolas no ensino superior que, por décadas, tiveram seus direitos negados. É uma política de ação afirmativa voltada à concessão de auxílio financeiro aos e às estudantes, sobretudo aos e às estudantes quilombolas e indígenas matriculados(as) em instituições federais de ensino superior.

As ações afirmativas são políticas de reparação que foram implementadas para corrigir lacunas historicamente constituídas pela sociedade brasileira, principalmente para as comunidades indígenas e quilombolas que sempre tiveram suas identidades apagadas. Concordo com Flávia Piovesan (2008) quando afirma, em seu estudo, que somente com a exigência do reconhecimento e da redistribuição o sistema será mais justo. Nas palavras da autora,

[...] redistribuição somada ao reconhecimento. O direito à redistribuição requer medidas de enfrentamento da injustiça econômica, da marginalização e da desigualdade econômica, por meio da transformação cultural e da adoção de uma política de reconhecimento. É à luz dessa política de reconhecimento que se pretende avançar na reavaliação positiva de identidades discriminadas, negadas e desrespeitadas; na desconstrução de estereótipos e preconceitos; e na valorização da diversidade cultural (Piovesan, 2008, p. 889).

Para Kabengele Munanga (2003, p. 117), as ações afirmativas “visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à situação de vítima de racismo”. De acordo com Dentz, Sato e Valle (2019), as ações afirmativas, no Brasil, passaram por algumas resistências, pois muitos acreditavam no mito da democracia racial, o que levaram vários estudiosos e pessoas do meio acadêmico a se manifestarem contra as ações afirmativas na educação superior.

Apesar dos posicionamentos contrários, tivemos várias pesquisas publicadas por instituições que aderiram às ações afirmativas mesmo antes de elas se tornarem lei, no ano de 2012, provando a eficiência delas. Desse modo, “a política de inclusão de negros e indígenas nas universidades melhorou a qualidade de ensino e reduziu os índices de evasão. Acima de

tudo está transformando a vida de milhares de brasileiros” (Dentz; Sato; Valle, 2019, p.14).

Gomes (2017, p. 90) com sua sabedoria nos ensina que “essas pesquisas foram importantes por colocar por terra os argumentos anticotas e mais que desmentir os argumentos contrários, os resultados dessas pesquisas desvelam o racismo presentes nos discursos e nas práticas da sociedade e da universidade brasileira”. A autora afirma que “a opinião pública, a universidade, a mídia, a justiça e a sociedade brasileira em geral tiveram que reconhecer que os estudantes cotistas são tão humanos como os não cotistas” (Gomes, 2017, p. 91).

Diante do exposto, cabe destacar que o objetivo das ações afirmativas é garantir e possibilitar a oportunidade de acesso, como explicitado no documento dos direitos humanos⁷ em defesa da igualdade, efetivando-a.

Todos os indivíduos são iguais como seres humanos e em virtude da inerente dignidade de cada pessoa humana. Todos os seres humanos têm direito a seus direitos humanos sem discriminação de qualquer tipo, como raça, cor, sexo, etnia, idade, idioma, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, deficiência, propriedade, nascimento ou outro status como explicado pelos órgãos dos tratados de direitos humanos (UNICEF, 2023, n. p).

Nos estudos de Piovesan (2008), a ética emancipatória dos direitos humanos demanda transformação social a fim de que cada pessoa possa exercer, em sua plenitude, suas potencialidades humanas, sem violência e discriminação. No mesmo sentido, Boaventura de Souza Santos afirma que “temos o direito a ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza e temos direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2003, apud Piovesan, 2008, p. 889).

Para Piovesan (2008, p. 890) “as ações afirmativas objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como a população indígena e quilombolas”. A autora reitera que as ações afirmativas devem compreender não somente o sentido de avaliar a carga de um passado discriminatório, mas também, prospectivo no sentido de fomentar a transformação social, criando nova realidade.

Nesse sentido, Nilma Lino (2017, p. 26) também afirma que a “desigualdade que atinge a população negra e indígena brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas também um fenômeno mais complexo e multicausal, uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural”. De acordo com Nilma Lino (2017, p. 36), “é possível perceber que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdade e

⁷ UNICEF/BRASIL: O que são direitos humanos? Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos> Acesso em: 22 dez. 2023.

diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações e políticas”.

O Programa Bolsa Permanência, como ação afirmativa de permanência, vem para fomentar a transformação social pela garantia da permanência dos e das discentes indígenas e quilombolas no ensino superior. Vale ressaltar que essa conquista se deu por reivindicações do movimento negro e indígena, sendo a inclusão na educação superior e no mercado de trabalho pauta constata do movimento.

Sobre a exigência do movimento negro e indígena de uma postura ativa do Estado no combate à discriminação, Hédio Silva Júnior (2003) frisa que cabe ao estado

[...] esforçar-se para favorecer a criação de condições que permitam a todos se beneficiar da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta. A isso se dá o nome de ação afirmativa, ou ação positiva, compreendida como comportamento ativo do Estado, em contraposição à atitude negativa, passiva, limitada à mera intenção de não discriminar (Silva Júnior, 2003, p. 103).

Portanto, o Programa Bolsa Permanência é uma política de ação afirmativa focal e provisória que visa garantir a permanência e diplomação dos(as) discentes indígenas e quilombolas. Discutir sobre a eficiência do programa é de extrema importância, pois favorece a implementação de ações que contribuam para o fortalecimento e emancipação dos(as) discentes atendidos por ele.

Os estudos da intelectual quilombola, Giovana Silva do Rosário (2021), salienta que a bolsa permanência é apenas um “guarda-chuva”, pois além de permanecer, os estudantes indígenas e quilombolas têm o direito de ter seus saberes, costumes e tradições incluídos no âmbito acadêmico. Assim, “precisamos lutar também pela descolonização desses espaços e desses saberes aqui produzidos” (Rosário, 2021, p. 48).

2.3 A trajetória e os desafios na efetivação do Programa Bolsa Permanência

Permanência significa ato de permanecer, portanto, para Dayane Brito Santos (2009, p.68), “a permanência é, pois, duração e transformação, é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência (...) concepção de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um.” Sendo assim, a permanência “é um ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência”.

Compreendemos que a permanência está relacionada para além da presença nos espaços, mas de fato como essa presença é legitimada ou não nos espaços. Sendo assim, pretendemos discutir a permanência como um ato político de luta na garantia de direitos e resistência em ocupar espaços historicamente negados. Ao ocupar esses espaços, esses jovens indígenas e quilombolas se tornam referências para outros da mesma etnia.

Dessa forma, o Programa Bolsa Permanência tem a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais, no âmbito acadêmico, e contribuir para a permanência e diplomação dos(as) discentes indígenas e quilombolas. O objetivo principal do PBP é garantir a permanência e a diplomação dos(as) estudantes na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida por meio do repasse de uma bolsa, atualmente no valor de R\$1.400,00. Vale ressaltar que o valor da bolsa era de R\$900,00 desde a implementação do programa, em 2013, e somente dez anos depois, em 2023, com a mudança de governo, ocorreu um reajuste para tentar acompanhar a inflação, pois o valor havia ficado defasado por uma década.

É importante evidenciar que as comunidades quilombolas e indígenas geralmente estão localizadas em espaços rurais ou mais afastados da cidade, o que implica despesas adicionais com transporte, alimentação e outras necessidades. Sendo assim, o MEC garante o pagamento de bolsas com valores diferenciados não inferior ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica em virtude das especificidades das comunidades indígenas e quilombolas como a organização social, a condição geográfica, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições amparadas pela Constituição Federal. (Brasil, Portaria 389/2013/MEC, 2013, p. 1).

Os agentes responsáveis pela implementação e gerenciamento do Programa Bolsa Permanência a nível nacional são: 1. Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC); 2. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC); 3. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação; 4. Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que aderirem formalmente ao Programa por meio de Termos de Adesão.

Na Universidade Federal de Viçosa (UFV), a gestão do programa é de responsabilidade do Pró-reitor de Assuntos Comunitários. Cada um desses agentes desempenha competências específicas estabelecidas pelo MEC, em conformidade com a Portaria nº 389/2013.

O artigo 3º do PBP estabelece os seguintes objetivos: I - viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no curso de graduação, com

especial atenção aos indígenas e quilombolas; II - reduzir os custos associados à manutenção de vagas ociosas devido à evasão estudantil e III - promover a democratização do acesso ao ensino superior por meio da adoção de ações complementares que incentivem o desempenho acadêmico. Contudo, em 2016, ano do *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, foi instituída a Emenda Constitucional 95 (EC 95)⁸ que congelou os investimentos em educação, saúde e serviços sociais por 20 anos e um dos setores mais afetados foi o Ministério da Educação (MEC). Nesse mesmo ano, todas as instituições federais foram surpreendidas pelo ofício circular nº 2/2016, emitido pelo MEC, que decretou a suspensão do acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica ao PBP. A justificativa apresentada foi a falta de recursos e os cortes orçamentários, mantendo o atendimento apenas para estudantes indígenas e quilombolas, respeitando a não exigência de comprovação de renda, como estabelecido na Portaria 3899/2013.

Nos anos seguintes, as instituições federais enfrentaram diversos cortes orçamentários nas políticas de assistência estudantil e o Programa Bolsa Permanência não foi exceção. Vivenciamos um período de austeridade rigorosa durante o qual o programa esteve constantemente sob ameaça e ataques com ofícios que transmitiam um tom de fiscalização punitiva. Em 2020 e 2021, o Ministério da Educação (MEC) não abriu novas inscrições para o Programa Bolsa Permanência, o que reduziu drasticamente o número de vagas oferecidas, deixando muitos estudantes indígenas e quilombolas sem atendimento no momento em que mais necessitavam dessa bolsa para suprir suas necessidades que vão além das acadêmicas. Essa decisão contrariava diretamente os objetivos do programa que buscava minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais através da educação, conforme estabelecido pela Portaria 389/2013.

Desta forma, apenas em 2022 que o MEC decidiu abrir novas inscrições para o Programa Bolsa Permanência (PBP), porém o número de vagas oferecidas não foi suficiente para atender a demanda reprimida, levando algumas instituições a adotarem critérios de avaliação socioeconômica para distribuir as vagas entre os(as) discentes indígenas e quilombolas inscritos. Isso gerou conflito com a portaria 389/2013 que não permitia a utilização de critério de renda para os(as) estudantes indígenas e quilombolas. Na UFV, houve 43 inscritos no PBP em 2022 e apenas 23 vagas disponíveis pelo MEC. Nesse sentido, a seleção foi feita por ordem de inscrição no programa.

Em 2023, o governo disponibilizou apenas 10 vagas para atender aqueles que aguardavam na fila de espera por uma oportunidade de se inserir no programa. Esse

⁸ Emenda constitucional nº95 promulgada em 16 de dezembro de 2016 estabelecendo a limitação das despesas dos Estados, afetando os investimentos em saúde, assistência social e educação por um período de 20 anos.

quantitativo de vagas gerou revolta e mais uma vez as universidades se depararam com ações excludentes do MEC, pois esse número não atendeu a demanda por vagas. Essa decisão contradiz as perspectivas estabelecidas pelos ofícios encaminhados pelo MEC que prometia a ampliação de vagas, resultando em mais uma decepção para as universidades federais uma vez que acarreta em uma negação de direito.

Como as vagas disponíveis foram insuficientes, o MEC sugeriu a adoção de alguns critérios, tais como: tempo restante para a integralização do curso, situação de parentalidade, condição de pessoa com deficiência e matrícula em cursos de licenciatura intercultural para a formação de professores.

No final de 2023, o MEC emitiu uma nova Portaria nº 1999, em 10 de novembro de 2023, adotando o fluxo contínuo a qual dá “autonomia” às universidades para incluir novos estudantes nas vagas que surgirem em decorrência de baixas como estabelecido no inciso 5º:

As IFES terão gestão, nos termos e critérios estabelecidos nesta Portaria, sobre as vagas destinadas a cada instituição registradas no SISBP, podendo, em fluxo contínuo, encerrar os cadastros de bolsistas que estejam em inconformidade com as regras estabelecidas pelo MEC e pelas Resoluções da própria instituição, e inserir novos bolsistas nas respectivas vagas (Portaria 1999, p.2).

Dessa forma, a autonomia será ineficaz sem a ampliação de vagas. A autorização prevista na portaria se limita à reposição de vagas decorrentes de formaturas, trancamentos, desligamentos de estudantes, ou seja, apenas quando o(a) discente perde o vínculo com a instituição ou extrapola o tempo máximo permitido para permanecer com a bolsa, como determinado pela Portaria 1999/2023. Esse cenário pode, na prática, aumentar a demanda e intensificar pressões por critérios mais rigorosos, promovendo exclusão ao invés de inclusão de estudantes indígenas e quilombolas.

Além disso, essa portaria pode gerar conflitos entre os(as) estudantes, pois aqueles(as) que já estão incluídos(as) no programa serão pressionados(as) a concluir o curso a fim de liberar vagas para aqueles(as) que aguardam na lista de espera. Por outro lado, os(as) que estão na lista de espera podem ficar ansiosos(as) para garantir uma vaga. Esse cenário pode resultar em um ambiente de fiscalização mútua em que os(as) discentes monitoram o tempo de permanência no curso, agravando tensões entre eles.

Em 2024, foram disponibilizadas 32 vagas para contemplar tanto os estudantes inscritos no edital de 2023 quanto os do edital de 2024. A esse número somaram-se as vagas decorrentes de formaturas, redistribuídas por meio do fluxo contínuo, o que possibilitou o encerramento da fila de espera. No entanto, o Ministério da Educação (MEC) ainda não

esclareceu se novas vagas serão ofertadas anualmente ou se, após atender à demanda reprimida, a distribuição passará a ser responsabilidade exclusiva das instituições, ficando restrita à reposição via fluxo contínuo.

Para que os (as) estudantes indígenas e quilombolas tenham acesso à Bolsa Permanência, é necessário que cumpram certos requisitos específicos. Entre essas exigências, destaca-se a necessidade de não ultrapassar dois semestres além do tempo regulamentar do curso de graduação para obter a diplomação; assinatura de um Termo de Compromisso que ateste a legitimidade dos documentos apresentados e a responsabilidade legal em caso de fraude e a homologação mensal de seu cadastro pela instituição federal de ensino superior no sistema de informação do programa.

A comprovação da identidade indígena e quilombola se dá em conformidade com a Portaria 389/2013, explicitado em seus incisos 5º e 6º nos quais se considera indígenas aqueles assim definidos no art. 1º, da Convenção nº 169/1989, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. Consideram-se quilombolas aqueles assim definidos no art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Em conformidade com o Art. 5º do Anexo I da referida portaria, a comprovação da etnia pode ser feita através de: autodeclaração do candidato; declaração de sua respectiva comunidade, assinada por pelo menos três lideranças reconhecidas, sobre sua condição de pertencimento étnico; declaração da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) atestando que o estudante reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena e declaração da Fundação Cultural Palmares, confirmando que o estudante quilombola reside em comunidade remanescente de quilombo, ou comprovante de residência em comunidade quilombola. Com a Portaria 1999/2023, foi reforçada a autonomia das lideranças quilombolas e indígenas ao estabelecer que a declaração emitida pela FUNAI ou pela FCP que não deixa claro sobre a residência dos discentes declarados indígenas e/ou quilombolas pode ser substituída por uma declaração de pertencimento étnico e de residência, validada e assinada por pelo menos três de suas lideranças. A bolsa permanência é acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas e com outros auxílios destinados à assistência estudantil.

O Art. XI da Portaria 389/2013 estabelece que as instituições de ensino devem criar uma comissão interdisciplinar com a participação de indígenas, quilombolas e membros da sociedade civil para comprovar e fiscalizar a condição de pertencimento étnico desses grupos. Além disso, a comissão deve acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados e enviar os resultados ao MEC sempre que solicitado.

Na UFV, essa comissão é responsável por acompanhar as inscrições e tomar decisões relacionadas ao Programa Bolsa Permanência (PBP). No entanto, ainda não existe um monitoramento acadêmico específico, o que cria uma lacuna no atendimento aos estudantes indígenas e quilombolas. Para enfrentar esse desafio, está em discussão na UFV a construção do Centro de Atividades Docentes (CAD)⁹ que prevê a criação de diversos espaços pedagógicos e um deles será destinado ao atendimento das demandas acadêmicas dos(as) discentes por meio da Unidade de Apoio Educacional (UAE). Esse setor terá o papel de concentrar os esforços institucionais no acolhimento e encaminhamento das questões pedagógicas dos(as) estudantes.

A UAE integrará ações de tutoria e monitoria, promovendo a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma demanda institucional urgente tanto para o acompanhamento dos(as) discentes quanto para a capacitação dos docentes, garantindo um suporte mais efetivo às necessidades educacionais. Portanto, para cumprir esse papel de forma significativa, esse espaço deve estar aberto ao diálogo com outros saberes, proporcionando um ambiente seguro e fortalecendo a permanência simbólica dos(as) estudantes indígenas e quilombolas. Quando novos sujeitos (indígenas, negro(as), quilombolas e camponeses(as)) adentram as universidades, estes espaços precisam rever suas lógicas de organização e produção de conhecimentos. É justamente isso que esperamos desse projeto, ou seja, a construção de um espaço aberto à pluralidade de saberes e proporcionando a inclusão de forma eficaz e transformadora.

Algumas exigências do Programa Bolsa Permanência (PBP) levantam questionamentos e reflexões. Por exemplo, como é possível exigir desempenho acadêmico de estudantes indígenas e quilombolas quando o currículo das instituições de ensino superior ainda se baseia em um modelo eurocêntrico e alheio à realidade desses alunos? Além disso, como atribuir à instituição a responsabilidade pela fiscalização se já existem instâncias específicas destinadas a essa função?

Neste sentido, Silva (1999, p. 16-17) nos reporta que “se considerarmos que o sistema educacional, por muitos anos, produziu (e segue reproduzindo) o projeto hegemônico e eurocêntrico proposto no início do século XXI, é possível chegar à conclusão de que não basta incluir as camadas populares nas escolas, sem (re) politizar o currículo e os indivíduos que permeiam o espaço”.

⁹ Dados disponíveis em: <https://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=42926> Acesso em: 05 nov. 2024.

3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os caminhos metodológicos desta pesquisa foram realizados de modo a responder as perguntas e alcançar os objetivos propostos pelo projeto, buscando não apenas avaliar a eficácia da permanência dos discentes indígenas e quilombolas atendidos pelo Programa Bolsa Permanência, mas também identificar, por meio das narrativas dos discentes, como tem sido as vivências acadêmicas nesta instituição de ensino. Maria Cecília de Souza Minayo (2014) corrobora ao afirmar que a metodologia é o caminho dos pensamentos e a prática exercida da realidade.

A metodologia apresentada reflete um processo que teve início a partir de diálogos com estudantes indígenas e quilombolas participantes do Programa Bolsa Permanência. Inicialmente, a intenção era abranger estudantes incluídos no programa entre 2020 e 2023. No entanto, devido à ausência de editais abertos pelo MEC para novos ingressos no Programa Bolsa Permanência nos anos de 2020 e 2021, foi necessário restringir o foco aos anos de 2022 e 2023. Além disso, uma greve de três meses, somada aos atrasos na aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, exigiu ajustes metodológicos que serão detalhados nos tópicos a seguir: abordagem metodológica, *locus* da pesquisa, técnicas de coleta de dados, seleção dos(as) participantes da pesquisa e análise de dados.

3.1 Abordagem Metodológica

Esta pesquisa se baseia em uma abordagem quanti-qualitativa. Para Santos (2009, p. 105), “ambos métodos não são incompatíveis, ao contrário, estão bastante imbricados e dada a complexidade de alguns fenômenos, como é o caso dos fenômenos sociais e educacionais, há demandas que não podem ser alcançadas por um único paradigma”.

Neste sentido, Silva e Menezes (2005, p. 20) contribuem ao afirmar que a “pesquisa qualitativa reconhece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, destacando um vínculo inseparável entre o mundo real e o sujeito, destacando um vínculo inseparável entre o mundo objetivo e subjetivo, que não pode ser quantificado”. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são elementos essenciais nesse tipo de pesquisa.

Conforme Minayo (2014, p. 30), a pesquisa qualitativa responde questões particulares e se aprofunda no mundo dos significados e não é uma classificação de opinião dos informantes. A pesquisa qualitativa revela uma variedade de códigos sociais por meio da linguagem, gestos, símbolos e observações. A abordagem qualitativa escolhida foi entrevista

explicitada no tópico sobre a técnica de coletas de dados.

Já a abordagem quantitativa, como destaca Gil (2002), favorece a coleta de dados de um grupo significativo de pessoas sobre o problema estudado e permite que, por meio de análise quantitativa, sejam extraídas conclusões dos dados coletados.

3.2 Lócus da Pesquisa

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) iniciou suas atividades acadêmicas como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) criada pelo Decreto 3.053, de 30 de março de 1922, pelo então Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes. Somente em 15 de julho de 1936, com a federalização, passou a ser denominada Universidade Federal de Viçosa. A universidade é bem conceituada devido ao acúmulo de experiência e tradição, se destacando por demonstrar excelência em ensino, pesquisa e extensão nos três *campi*: Florestal, Rio Paranaíba e Viçosa.

De acordo com dados publicados na página¹⁰ da UFV, mais de 20 mil estudantes estão matriculados nos três *campi*, abrangendo níveis desde o ensino médio e técnico até a graduação e pós-graduação. Atualmente os cursos de graduação do *campus* Viçosa são distribuídos por quatro centros: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE) e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH).

Sendo referência em assistência estudantil, a instituição aderiu ao Programa Bolsa Permanência em 2013, ano da publicação e implementação do programa pelo MEC. Desde então, até o momento da elaboração desta dissertação, a universidade contabiliza a participação de 132 estudantes inscritos e ativos no Programa Bolsa Permanência, sendo 18 indígenas e 114 quilombolas, todos regularmente matriculados em cursos presenciais.

3.3 Técnicas de coleta de dados

As técnicas utilizadas incluíram revisão bibliográfica, consultas ao sistema Sisbp/MEC da UFV e entrevista semiestruturada. Na revisão de literatura, foram pesquisados autores(as) que discutem a temática do estudo por meio de livros, artigos e dissertações. Gil (2002, p. 61) define a revisão bibliográfica como um estudo exploratório que promove a familiaridade com

¹⁰ Dados disponíveis em: <https://www.ufv.br/apresentacao/> Acesso em: 07 nov. 2024.

a área de estudo. Ludke e André (1986, p. 47) reforçam essa importância ao afirmarem que relacionar as descobertas feitas com a literatura existente é essencial para tomar decisões mais precisas sobre os focos e direções do estudo.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por sua flexibilidade, permitindo um diálogo natural entre entrevistado e entrevistador. Segundo Ludke e André (1986, p. 18), a principal vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite captar a informação desejada de forma imediata com a possibilidade de fazer ajustes e esclarecer pontos conforme necessário. Minayo (2014) destaca que a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, dando ao entrevistado a oportunidade de discorrer sobre o tema. Para captar as narrativas dos estudantes, foi elaborado um roteiro de entrevista que direcionou a coleta de informações relevantes e alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Assim, o levantamento dos dados quantitativo foi realizado com base nas informações do Sistema de Gestão da Bolsa Permanência do Ministério da Educação (Sisbp/MEC), conforme autorizado pela Pró-Reitoria de Ensino e pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários que contém informações de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Viçosa (UFV). O objetivo foi obter dados sobre o número de estudantes indígenas e quilombolas atendidos(as) pelo Programa Bolsa Permanência e identificar os(as) estudantes a serem entrevistados, incluindo informações sobre os cursos em que estão matriculados, o perfil de gênero, etnias e as comunidades de origem desses estudantes. Em seguida, foi realizada uma busca individual no sistema *Sapiens* da UFV para confirmar e detalhar as informações dos cursos. Todos os dados foram organizados em quadros e gráficos.

3.4 Seleção dos(as) participantes da pesquisa e análise de dados

Os(as) participantes da pesquisa são estudantes indígenas e quilombolas regularmente matriculados(as) na Universidade Federal de Viçosa (UFV) com inscrição ativa no Programa Bolsa Permanência no período de 2022 a 2023, no *campus* Viçosa. Para selecionar os(as) participantes, primeiramente organizamos os(as) estudantes pelo Centro de Ciências. Buscamos incluir representantes de diversas áreas, especialmente de cursos tradicionalmente mais prestigiados.

Considerando as barreiras raciais que marcam o país, reconhecemos que o acesso de estudantes indígenas e quilombolas a cursos altamente elitizados envolve uma série de desafios que se estendem também ao processo de permanência. Esses obstáculos reforçam a

importância de ouvir suas experiências e entendermos os desafios específicos que enfrentam, contribuindo para uma visão mais ampla e justa sobre as realidades e necessidades desses estudantes no ambiente acadêmico. Além disso, procuramos equilibrar o número de estudantes indígenas e quilombolas beneficiários do Programa Bolsa Permanência, garantindo representatividade por gênero e etnia. Com isso, selecionamos estudantes de cada Centro de Ciências do *campus* Viçosa, totalizando 15 (quinze) participantes organizados por centro, curso e gênero, conforme detalhado abaixo:

- **Centro de Ciências Agrárias (CCA):** selecionamos três estudantes. Do curso de Agronomia foi possível selecionar um quilombola do gênero masculino e uma quilombola do gênero feminino e um indígena no curso de Cooperativismo.
- **Centro de Ciências Exatas (CCE):** Apesar de ser o centro com maior número de cursos a ter estudantes indígenas e quilombolas matriculados não significa maior representação étnica, pois cada curso tem um ou outro estudante de forma fragmentada. Sendo assim, para ter representantes quilombolas, indígenas e de diferentes gêneros, foram selecionados quatro estudantes em cursos considerados de maior prestígio: um quilombola do curso Ciência da Computação do gênero masculino, uma do curso de Engenharia Civil, além de dois estudantes indígenas, um do curso de Engenharia Química e outra de Engenharia Florestal.
- **Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB):** foram selecionados três estudantes compostos por uma estudante quilombola do curso de Medicina, uma indígena do curso de Nutrição e um quilombola que cursa Farmácia.
- **Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCH):** por ser este o Centro que concentra maior número de estudantes, selecionamos cinco representantes dos quais três estudantes do sexo feminino e um do sexo masculino. Sendo assim, foram selecionados dois estudantes do curso Educação do Campo por possuir maior número de estudantes, sendo um quilombola e uma indígena, uma do curso de Ciências Contábeis, uma do curso de Letras e outro do curso de História. Além da atenção ao gênero, ao curso e à etnia, foi necessário pensar no recorte por ano (2022 e 2023) para não correr o risco de concentrar os sujeitos da pesquisa em apenas um ano.

O convite para participar da pesquisa foi inicialmente enviado por *e-mail*. No entanto, enfrentamos um período de três meses de greve, o que atrasou a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética. Diante desse cenário e do baixo retorno inicial, dos 15 *e-mails* enviados, obtivemos resposta de apenas quatro estudantes. Assim, foi necessário desenvolver estratégias

alternativas para garantir a realização da pesquisa. Optamos, então, pelo método "bola de neve" que facilita o acesso aos participantes da pesquisa por meio de indicações dos próprios entrevistados(as). Esse método é definido pela pesquisadora Juliana Vinuto como:

O tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados (Vinuto, 2014, p. 203).

Mesmo com a utilização desse método, o número de participantes indígenas e de estudantes do gênero masculino foi menor do que o esperado. Ao final, conseguimos a participação de 9 (nove) estudantes: 6 (seis) mulheres, sendo 4 (quatro) quilombolas e 2 (duas) indígenas; e 3 (três) homens, dos quais dois são quilombolas e um é indígena. Oito entrevistas foram realizadas presencialmente e uma ocorreu de forma *on-line*. Cada entrevista teve a duração de quarenta e cinco minutos a uma hora e vinte minutos.

Os(as) estudantes entrevistados(as) pertencem aos seguintes cursos: uma quilombola de Medicina, uma quilombola de Agronomia, uma quilombola de Serviço Social, uma indígena de Serviço Social, uma indígena de Comunicação Social, uma quilombola de Licenciatura em Educação do Campo, um quilombola de História, um de Engenharia de Alimentos e um indígena de Cooperativismo. As entrevistas foram realizadas no período de julho a setembro de 2024. Para garantir o anonimato, foram utilizados codinomes escolhidos pelos(as) entrevistados(as) que homenagearam lideranças, orixás e familiares que admiram: Mãe Bernadete¹¹, Mãe Oxum¹², Iemanjá¹³, Vó Rosa¹⁴, Zumbi de Palmares¹⁵, Ione¹⁶. As(os) estudantes indígenas preferiram utilizar seus nomes indígenas: Ponan Puri, Ponan Txori Puri e Puerean Puri.

A análise de dados foi realizada na perspectiva quanti-qualitativa. Conforme Gomes (2016), “a análise e interpretação dos dados não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas, seu foco é, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema”. Portanto, o tratamento das respostas envolverá uma análise que vai além do conteúdo

¹¹ Maria Bernadete Pacífico, mais conhecida como Mãe Bernadete foi uma ialorixá, ativista e líder quilombola brasileira que foi assassinada em 2023.

¹² Oxum é uma orixá, é a rainha da água doce, dona dos rios e cachoeiras, cultuada no candomblé e também na umbanda, religiões de origem africana. Dados disponíveis em: <https://www.significados.com.br/oxum/> Acesso em: 02 out. 2024.

¹³ Iemanjá é a orixá da religião Yorubá que significa “Rainha das águas, mares e oceanos”.

¹⁴ Vó Rosa homenagem à vó de uma das entrevistadas.

¹⁵ Zumbi, também conhecido como Zumbi dos Palmares, foi um líder quilombola brasileiro, o último dos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior dos quilombos do período colonial. Dados disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Zumbi_dos_Palmares Acesso: 02 out. 2024.

¹⁶ Ione é o nome escolhido em homenagem a uma liderança do quilombo de BH.

explícito, incorporando uma interpretação teórica do material coletado, ancorada nas discussões sobre políticas de ações afirmativas e a garantia da permanência de estudantes indígenas e quilombolas na instituição.

A pesquisa foi conduzida obedecendo aos critérios éticos e após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa. Todos(as) os(as) participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que forneceu informações detalhadas sobre os possíveis riscos e benefícios da participação. Este termo também garante aos participantes a liberdade para responder apenas aquilo que desejam, oferecendo a possibilidade de desistir da participação a qualquer momento. Além disso, os entrevistados foram informados de que os dados e depoimentos obtidos pela entrevista serão utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa.

4 - QUEM SÃO, DE ONDE VIERAM E ONDE ESTÃO OS(AS) ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS ATENDIDOS(AS) PELO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA?

O Programa Bolsa Permanência foi implementado na Universidade Federal de Viçosa no mesmo ano da publicação da portaria, em 2013, e, na fase inicial, contava com 298 estudantes atendidos(as) pelo programa. Nesse período, eram atendidos(as) também estudantes em vulnerabilidade socioeconômica matriculado(as) em cursos que apresentavam carga horária acima de cinco horas diárias. Portanto, devido à política de austeridade e ao retrocesso a qual a educação foi submetida no governo Bolsonaro, a UFV perdeu drasticamente números de vagas no programa. Entre 2018 e 2023, a Universidade Federal de Viçosa (UFV), *campus* Viçosa, atendeu um total de 92 estudantes indígenas e quilombolas por meio do Programa Bolsa Permanência (PBP), sendo 71 quilombolas e 21 indígenas. Esses(as) estudantes estão distribuídos(as) em 23 cursos da instituição.

Dados do Sisbp/MEC indicam que, em 2022 e 2023, 65 estudantes indígenas e quilombolas foram atendidos pelo Programa Bolsa Permanência (PBP), abrangendo os quatro Centros de Ciências da UFV. No entanto, esses números revelam uma sub-representação desses grupos na maioria dos cursos. Outro dado relevante é que, dos 65 estudantes atendidos no período, apenas 13 são indígenas, evidenciando a baixa presença desse grupo no ensino superior. Esse cenário nos faz refletir sobre uma questão fundamental: por que, mesmo com a reserva de vagas, muitos estudantes indígenas e quilombolas ainda enfrentam dificuldades para acessar e permanecer na universidade? Essa questão será abordada no próximo tópico. A seguir, apresentamos os dados quantitativos sobre a presença de estudantes indígenas e quilombolas no *campus* Viçosa da UFV.

Quadro 1: Quantitativo de estudantes indígenas e quilombolas atendidos pelo PBP no período de 2022 a 2023 matriculados nos cursos por Centro de Ciências considerando gênero e etnia.

Centro de Ciências Agrárias - CCA campus Viçosa	Números de estudantes indígenas matriculados	Número de estudantes quilombolas matriculados	Feminino	Masculino
Agronomia	1	4	3	2
Cooperativismo	2	2	1	3

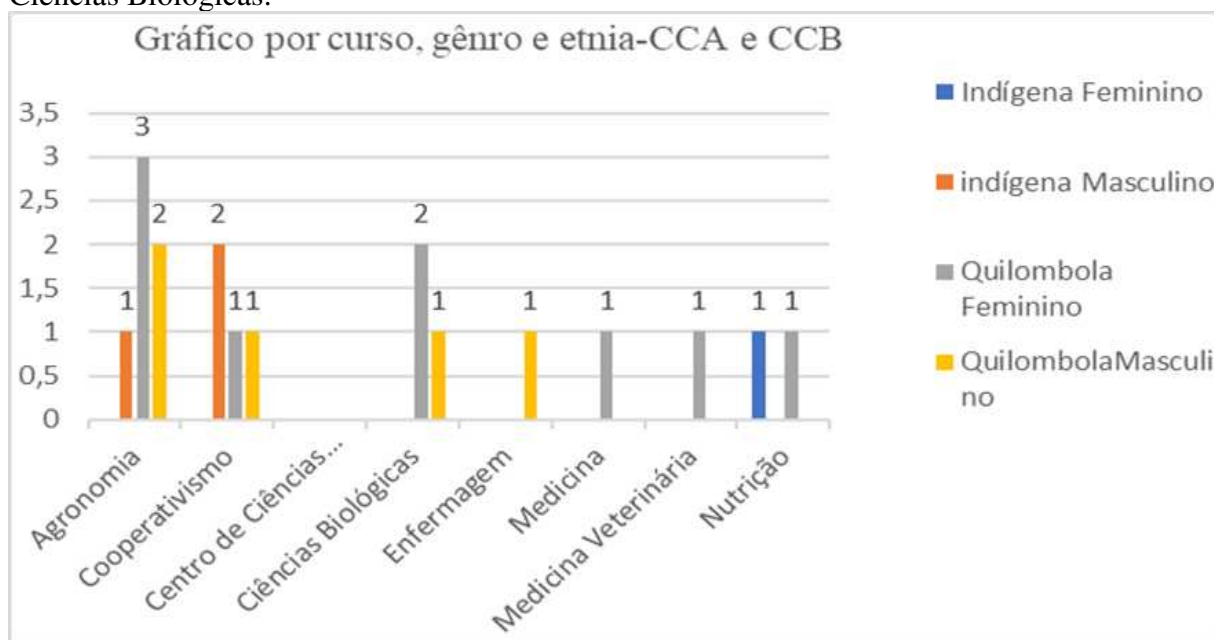
Centro de Ciências Biológicas e Saúde- CCB	Números de estudantes indígenas matriculados	Número de estudantes quilombolas matriculados	Feminino	Masculino
Ciências Biológicas	0	3	2	1
Enfermagem	0	1	0	1
Medicina	0	1	1	0
Medicina Veterinária	0	1	1	0
Nutrição	1	1	2	0
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CCE	Números de estudantes indígenas matriculados	Número de estudantes quilombolas matriculados	Feminino	Masculino
Ciências da computação	0	1	0	1
Ciências e Tecnologia de Laticínios	0	1	0	1
Engenharia de Agrimensura	0	1	0	1
Engenharia de Alimentos	0	2	0	2
Engenharia Civil	0	4	3	1
Engenharia Mecânica	0	1	1	0
Engenharia Florestal	1	1	1	1
Engenharia de Produção	0	2	1	1
Engenharia Química	1	1	0	2
Licenciatura em Química	0	1	1	0
Matemática	0	2	2	0
Química	1	2	2	1
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes- CCH	Números de estudantes indígenas matriculados	Número de estudantes quilombolas matriculados	Feminino	Masculino
Ciências contábeis	0	1	1	0
Comunicação Social	1	0	1	0
Educação do Campo	2	15	14	3
Geografia	1	0	1	0
História	0	1	0	1
Letras	0	1	1	0
Serviço Social	2	2	3	1
Total de estudantes	13	52		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados extraídos do Sisbp/ MEC (2024).

4.1 Sub-representatividades de gênero e raça nos cursos da Universidade Federal de Viçosa

Conforme os dados preenchidos pelos(as) discentes no cadastro do Sisbp/MEC/UFV nos períodos de 2022 a 2023, foram identificados 35 estudantes quilombolas se declararam do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Entre os(as) estudantes indígenas, seis se identificaram como do sexo masculino e sete como do sexo feminino. Embora haja uma predominância feminina entre os(as) estudantes quilombolas, estudos indicam que essa maioria não se reflete em uma distribuição equitativa nos diferentes cursos. Observa-se, por exemplo, uma desigualdade de gênero nas áreas de exatas que, historicamente, possui um perfil masculinizado. Para tornar essas disparidades mais visíveis, os dados do quadro 1 foram organizados em gráficos, permitindo uma análise mais clara da distribuição dos(as) estudantes por centros, cursos, gênero e etnia.

Gráfico 1: Distribuição dos/as estudantes indígenas e quilombolas por gênero e cursos matriculados/as nos cursos de graduação dos Centros de Ciências Agrárias e Centros de Ciências Biológicas.



Fonte: Produzido pela autora com dados extraídos do Sisbp/ MEC (2024).

O gráfico acima evidencia a baixa representatividade de estudantes indígenas e quilombolas nos Centros de Ciências Agrárias (CCA) e Ciências Biológicas (CCB). No CCA, que inclui os cursos de Agronomia, Cooperativismo, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal e Zootecnia, identificamos a presença de apenas três quilombolas do sexo feminino, dois do sexo masculino e um indígena do sexo masculino.

Já no CCB, que abrange os cursos de Bioquímica, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Medicina Veterinária e Nutrição, observamos a seguinte distribuição:

- Ciências Biológicas: dois quilombolas (um do sexo masculino e um do sexo feminino);
- Enfermagem: um quilombola do sexo masculino;
- Medicina: uma quilombola do sexo feminino;
- Medicina Veterinária: uma quilombola do sexo feminino;
- Nutrição: uma indígena do sexo feminino e uma quilombola.

Nota-se, portanto, a ausência total de estudantes indígenas e quilombolas em vários cursos, evidenciando um padrão de exclusão ou barreiras à permanência nesses espaços acadêmicos.

Os entraves são variados e começam com a baixa qualidade da educação ofertada. Sueli Carneiro (2023, p. 109) aponta que “os dados sobre as desigualdades presentes entre crianças negras e brancas em suas trajetórias educacionais antecipam o futuro que as aguarda na vida adulta”. Segundo a autora, o sucateamento do ensino público está diretamente relacionado à afirmação social de uma classe média branca capaz de pagar por uma educação de qualidade, em detrimento das camadas populares majoritariamente negras. Essa realidade também abrange os povos indígenas.

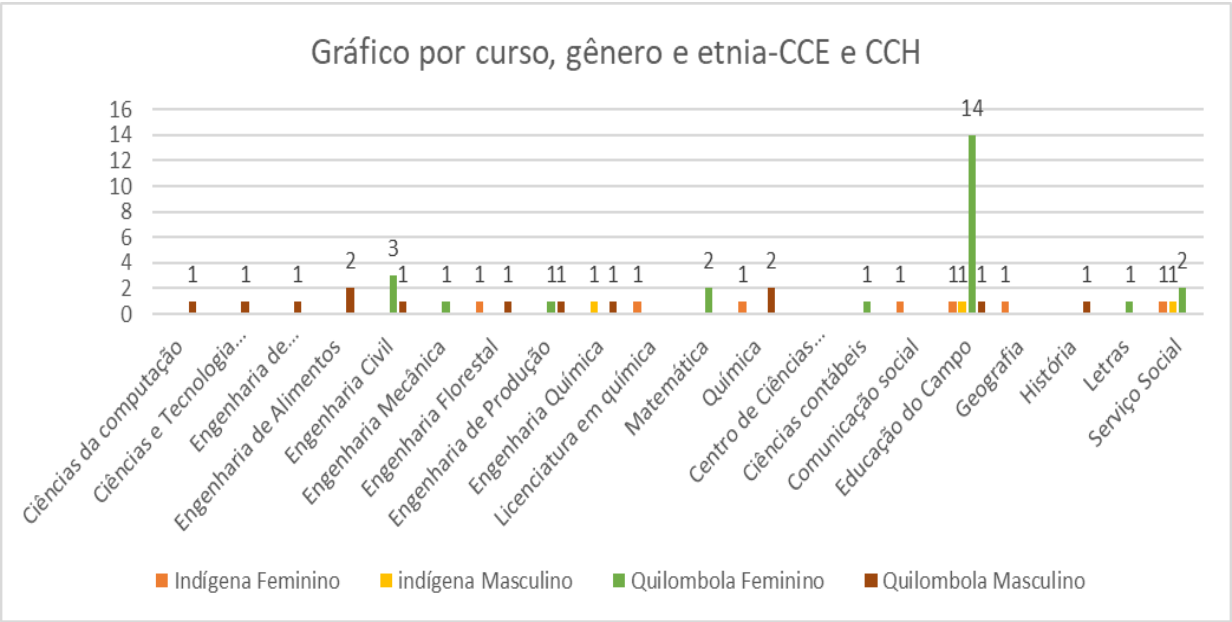
Além disso, fatores como a distância entre a escola e a residência, condições precárias de acesso, falta de infraestrutura e o racismo institucional são barreiras adicionais enfrentadas por estudantes indígenas e quilombolas. A pesquisadora Marta Quintiliano (2022, p. 15) reforça essa perspectiva, afirmando que “o racismo institucional impacta profundamente a vivência escolar das pessoas negras”, o que pode afetar os estudantes indígenas e quilombolas, pois uma vez que estes jovens frequentemente enfrentam dificuldades para concluir o ensino médio e, conseqüentemente, nem chegam ao ensino superior (Unicef, 2021).

Essa realidade foi agravada durante a pandemia de Covid-19 que acentuou o aumento das desigualdades sociais e afetou esses jovens, muitos dos quais tiveram que assumir atividades remuneradas para complementar a renda familiar, especialmente em casos em que o principal responsável pelo sustento perdeu o emprego. Esse cenário levou ao abandono escolar ou à reprovação, uma vez que os horários de trabalho se tornaram incompatíveis com os escolares. Dados apresentados pela pesquisa “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série” produzida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2021) mostram que:

Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Ensino Fundamental e Médio no País, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade- série. O perfil deles é bastante conhecido: se concentram nas regiões Norte e Nordeste, são muitas vezes crianças e adolescentes negras e indígenas ou estudantes com deficiências (Unicef, 2021, p. 3).

Portanto, diante do apresentado, evidenciamos a necessidade de políticas públicas que ofereçam suporte adequado e eficiente voltadas ao atendimento das especificidades dos jovens indígenas e quilombolas para que consigam chegar ao ensino superior público e tornar esse sistema educacional mais justo. No gráfico 2 continuamos analisando dados da sub-representação nos cursos de exatas e humanas.

Gráfico 2: Distribuição dos(as) estudantes indígenas e quilombolas por gênero matriculados(as) nos cursos de graduação dos Centros de Ciências Exatas e Centro de Ciências Humanas Letras e Artes.



Fonte: Produzido pela autora com dados extraídos do Sisbp/ MEC (2024).

O Gráfico 2 apresenta os dados dos Centros de Ciências Exatas e Humanas, revelando um padrão de distribuição desigual entre os cursos. Nos cursos da área de Exatas, a presença de estudantes quilombolas e indígenas é fragmentada, com poucos alunos distribuídos entre os cursos. Em contrapartida, nas Ciências Humanas, destaca-se o curso de Educação do Campo, que concentra a maior presença de estudantes quilombolas do sexo feminino. Esse cenário se explica pelo fato de o curso adotar políticas de acesso diferenciadas, reservando

vagas prioritárias para grupos historicamente excluídos como agricultores, integrantes de movimentos sociais do campo, indígenas e quilombolas. Em contraste, nos demais cursos, especialmente aqueles mais cobiçados pelo mercado de trabalho, a presença desses estudantes é mínima ou inexistente com no máximo um ou dois alunos matriculados.

Em uma entrevista concedida na 39ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2019), realizada em São Paulo e no Rio de Janeiro, Patrícia Hill Collins (2024) destaca a importância das mulheres negras como educadoras e afirma que há muito tempo as mulheres negras, como professoras, têm realizado contribuições importantes para o desenvolvimento da comunidade negra. Segundo ela, essas mulheres enxergam e utilizam a educação como ferramenta para a construção de organizações, para a reinterpretação de práticas que desvalorizam as pessoas negras e para a proteção da juventude. Collins (2024) ressalta, ainda, que essas educadoras muitas vezes ampliam sua atuação para além da sala de aula, assumindo o papel de educadoras comunitárias e compreendendo a educação como um instrumento essencial de transformação social.

Assim, Collins (2024) oferece uma leitura crítica e ampliada ao destacar que mulheres negras e indígenas constroem uma concepção de educação que extrapola a função técnica ou instrumental. Para essas mulheres, o ato de educar está intrinsecamente vinculado ao empoderamento político, à valorização cultural e à justiça social. A educação, nesse contexto, torna-se um espaço de luta, de organização coletiva e de ressignificação das práticas excludentes historicamente impostas às populações racializadas.

Por outro lado, no artigo “Viés de gênero na escolha profissional no Brasil” as pesquisadoras Maria Fernanda Pessoa *et al.* (2021) destacam o impacto da construção social sobre as escolhas profissionais das mulheres que, frequentemente, optam por cursos associados ao cuidado. As autoras apontam que “há uma perpetuação dos estereótipos de gênero, que se manifestam na representação feminina em cursos relacionados às atividades de cuidado e educação” (Pessoa *et al.*, 2021, p. 4). Como consequência, essas estudantes tendem a se direcionar para formações consideradas de menor prestígio ou menos valorizadas no mercado de trabalho, o que gera disparidades salariais e reforça a manutenção das desigualdades de gênero e sociais.

Pesquisas do Censo 2022¹⁷ publicada no jornal “O Globo”, em 26 de fevereiro de 2025, indicam que, embora o número de estudantes pretos e pardos no ensino superior tenha

¹⁷ Dados da reportagem disponíveis em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/02/26/censo-parcela-de-pretos-e-pardos-com-ensino-superior-quintuplica-em-22-anos-mas-segue-metade-da-de-brancos.ghtml> Acesso em: 27 fev. 2025.

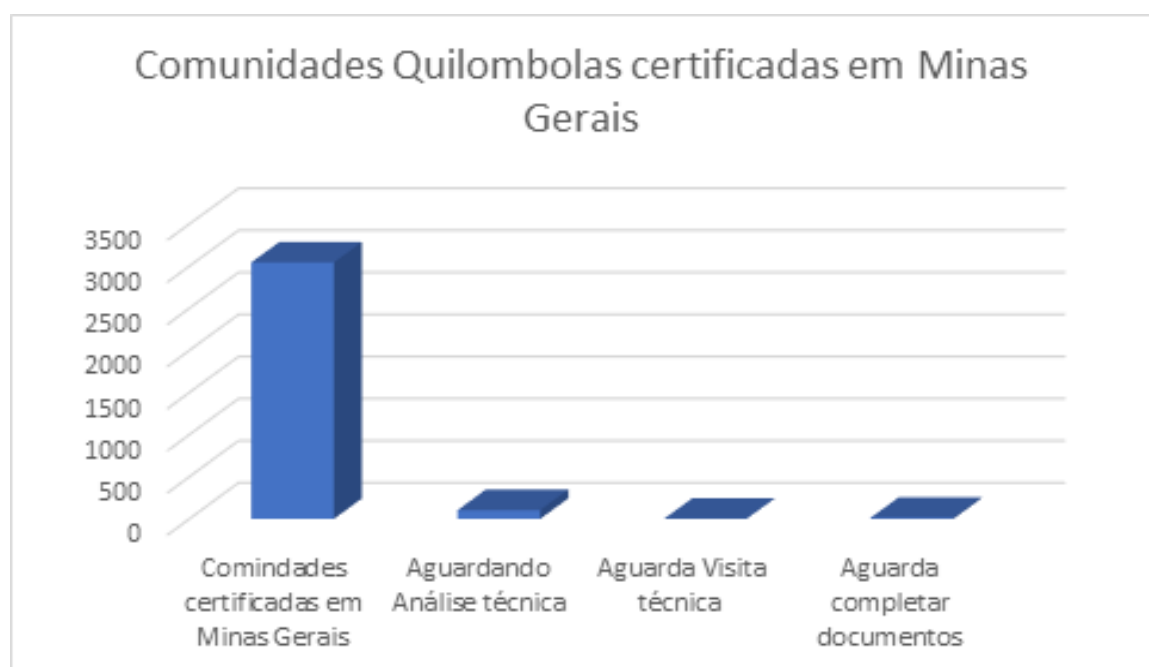
quintuplicado, o número de estudantes brancos ainda é o dobro.

Segundo o pesquisador Perez (2025), a Lei de Cotas, sancionada em 2012, contribuiu para ampliar o acesso, mas não foi suficiente para equilibrar os índices, sobretudo porque a rede pública representa uma parcela minoritária da oferta de ensino superior no país. Ainda de acordo com o pesquisador, a população indígena apresenta o menor nível de instrução: entre os indígenas com 25 anos ou mais, apenas 8,6% concluíram o ensino superior, enquanto mais da metade (51,8%) não tinham instrução formal ou possuíam apenas o ensino fundamental incompleto. Esses dados evidenciam a urgência da implementação de políticas públicas específicas e eficazes capazes de assegurar o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior por parte de estudantes indígenas e quilombolas, uma vez que a desigualdade racial ainda persiste de forma significativa nesse contexto.

4.2 As Comunidades Quilombolas Certificadas em Minas Gerais

De acordo com dados da Fundação Cultural Palmares (2024), existem 3.046 comunidades quilombolas certificadas em 297 municípios de Minas Gerais. Ainda segundo a FCP, 104 comunidades estão aguardando análise técnica para o reconhecimento de seus territórios, 3 (três) aguardam visitas técnicas e 14 estão aguardando a complementação de documentos.

Gráfico 3: Comunidades Certificadas em Minas Gerais.



Fonte: Produzido pela autora com dados da Fundação Cultural de Palmares (2024).

4.3 As Comunidades Quilombolas e Indígenas na Zona da Mata Mineira.

Segundo Fellype Alberto¹⁸ (2023), a Zona da Mata Mineira apresenta uma presença expressiva de quilombolas, resultado do contexto histórico da escravidão, especialmente durante a exploração do ouro em Ouro Preto. A geografia da região, marcada por densas matas e terrenos acidentados, oferecia refúgios ideais para aqueles que fugiam do opressivo sistema escravista e ocasionava a formação de comunidades autônomas conhecidas como quilombos.

De acordo com o Censo do IBGE de 2022, mais de 5.600 pessoas na Zona da Mata Mineira se identificam como quilombolas. As cidades com as maiores concentrações dessa população são Bias Fortes, com 833 quilombolas, seguida por Paula Cândido, com 787, Ubá, com 735, Divino, com 579, e Viçosa, com 537.

Gráfico 4: Números de quilombolas na Zona da Mata Mineira.



Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2023/07/27/populacao-quilombola-passa-dos-5600-na-zona-da-mata-e-campo-das-vertentes-aponta-censo-2022.ghtml> Acesso em: 06 ago. 2023.

A seguir serão apresentadas informações sobre as comunidades de origem das(os) estudantes quilombolas e indígenas atendidos/as pelo Programa Bolsa Permanência na Universidade Federal de Viçosa - MG nos períodos de 2022 e 2023.

¹⁸ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2023/07/27/populacao-quilombola-passa-dos-5600-na-zona-da-mata-e-campo-das-vertentes-aponta-censo-2022.ghtml> Acesso em: 06 ago. 2023.

Quadro 2: Estudantes quilombolas e suas respectivas comunidades pertencentes.

Município e comunidades quilombolas	Estado	Comunidade	Nº de Estudantes
Amparo do Serra	MG	Estiva	2
Bocaiúva	MG	Macaúba Palmito	2
Coronel Murta	MG	Mutuca de cima	2
Francisco Badaró	MG	Tocoiós	1
Paula Cândido	MG	Chácara e Córrego do meio	21
Virgem da Lapa	MG	Vai-vi coqueiros de Ouro Fino	1
Araçuaí	MG	Arraial dos Crioulos	1
Caravelas	BA	Volta miúda	1
Francisco Badaró	MG	Passagem	1
Januária	MG	Alegre	1
Ouro Verde de Minas	MG	Santa cruz	2
Piranga	MG	Bacalhau/Santo Antônio de Pinheiro Alto	5
Ponte Nova	MG	Ponte Nova	3
Ubá	MG	Ubá	1
Viçosa	MG	Buieié	7
Virgem da Lapa	MG	Almas	1
Total			52

Fonte: Elaborada pela autora com dados retirados do Sisbp/MEC/UFV (2024).

O quadro acima apresenta o número de estudantes quilombolas atendidos pelo Programa Bolsa Permanência no período de 2022 a 2023, detalhando a distribuição desses(as) estudantes em suas respectivas comunidades. A maioria das comunidades a qual os(as) estudantes pertencem está em Minas Gerais, incluindo municípios próximos a Viçosa, onde se localiza a Universidade Federal de Viçosa (UFV), como Amparo do Serra, Paula Cândido, Piranga, Ponte Nova e Ubá.

Outros municípios estão localizados no Norte de Minas Gerais e um no sul da Bahia. O município de Paula Cândido (MG) destaca-se como aquele que contém o maior número de estudantes quilombolas beneficiados pelo Programa, totalizando 21 pessoas. Em seguida, aparece o município de Viçosa (MG), com 7 estudantes quilombolas. As demais comunidades possuem entre um e dois estudantes cada. Essas comunidades estão localizadas do norte ao sul de Minas Gerais, o que contribui para uma rica diversidade cultural dentro da instituição.

Em Paula Cândido, duas comunidades quilombolas se destacam: Córrego do Meio e Chácara, ambas reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares. A comunidade

Chácara foi recentemente reconhecida e, assim, percebe-se um aumento no número de estudantes que solicitaram acesso ao Programa Bolsa Permanência em 2023. Em Viçosa, a Comunidade Quilombola de Buieié, certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2004, também se destaca. Além disso, várias outras comunidades quilombolas pertencentes a Viçosa estão em processo de reconhecimento e certificação.

Quadro 3: Estudantes indígenas e suas respectivas comunidades e etnias.

Município e comunidades indígenas	Estado	Comunidade	Etnia	Nº de Estudantes
Araponga	MG	Córrego do Boné/ Estouros	Puri	7
Barcelos	AM	Barcelos	Tukano	2
Coronel Murta	MG	Canoeiros	Maxakali	2
Divino	MG	Divino	Puri	1
Santa Cruz Cabrália	BA	Coroa Vermelha	Pataxós	1
Total				13

Fonte: Elaborada pela autora com dados retirados do Sisbp/MEC/UFV (2024).

Analisando o quadro 3 que apresenta a proporção de estudantes indígenas, nota-se que Araponga – MG é o município que tem o maior número de estudantes indígenas da etnia Puri (4) enquanto o restante dos municípios possui um ou dois indígenas cada. Os Puris são originários da Zona da Mata e, além do município de Araponga, encontram-se nos municípios Piau, Aimorés, Barbacena e leste de Minas Gerais. Os Maxakali estão situados no nordeste de Minas Gerais entre os vales do Mucuri e do Jequitinhonha. Os Tukanos são grupos indígenas situados no noroeste Amazônico. Os povos indígenas Pataxó estão localizados em vários espaços do norte ao sul do Estado da Bahia (Camargo; Baeta, 2020, p. 7).

5 - DESCORTINANDO AS NARRATIVAS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Os(as) sujeitos da pesquisa são discentes indígenas e quilombolas atendidos(as) pelo Programa Bolsa Permanência da Universidade Federal de Viçosa – *Campus Viçosa/MG*. Embora inicialmente tenhamos considerado incluir os anos de 2020 a 2023, decidimos delimitar nosso foco aos anos de 2022 e 2023, porque o Ministério da Educação (MEC) não permitiu novas inscrições no programa nos anos de 2020 e 2021, concentrando as demandas reprimidas nos anos seguintes, o que prejudicou a permanência dos estudantes. Todos relataram que essa demora fez com que muitos pensassem em desistir, inclusive Vó Rosa disse que trabalhava nos finais de semana para arcar com as despesas, Mãe Bernadete chegou a pensar em trancar o curso, Ponan Puri também teve que trabalhar por um tempo. Esses e outros depoimentos sobre os desafios ao chegar na instituição serão apresentados mais à frente.

Com esse recorte, buscamos dialogar com esses(as) estudantes sobre suas vivências acadêmicas e perspectivas a fim de identificar quem são e onde estão os(as) discentes indígenas e quilombolas atendidos pelo Programa Bolsa Permanência na UFV. Pretendemos analisar o impacto do programa na vida acadêmica desses estudantes e, a partir de suas narrativas, compreender os desafios enfrentados por eles para permanecer na instituição. Além disso, almejamos identificar se esses estudantes participam de algum movimento para fortalecer a permanência e superar tais desafios, apontando suas experiências acadêmicas, rotinas a fim de sugerir medidas que possam melhorar o acompanhamento e apoiar a permanência e diplomação desses estudantes, considerando as especificidades sociais e culturais de suas comunidades.

5.1 Dos lugares de pertença, vivências e existências: apresentando as(os) participantes desta pesquisa

Foram nove as(os) participantes da pesquisa, sendo seis quilombolas, quatro do gênero feminino e dois do masculino, duas indígenas do gênero feminino e um indígena do gênero masculino. Todos(as) são estudantes ativos(as) na instituição e no Programa Bolsa Permanência e matriculados(as) respectivamente nos seguintes cursos: Agronomia, Cooperativismo, Comunicação Social (Jornalismo), Engenharia de Alimentos, História,

Licenciatura em Educação do Campo, Medicina e Serviço Social. Para a preservação do anonimato dos participantes da pesquisa, os nomes utilizados foram escolhidos por alguns entrevistados(as).

Vale ressaltar que, apesar de algumas instituições já adotarem cotas específicas para quilombolas, a UFV aderiu a essa política somente em 2023 com a implantação da Lei 14.723/2023 que instituiu a inclusão de quilombolas nas cotas previstas. Assim, a maioria dos(as) estudantes quilombolas que ingressaram na UFV, participantes desta pesquisa na etapa da entrevista, ingressaram na instituição por meio das cotas raciais¹⁹, ou seja, cotas para estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Por sua vez, alguns estudantes indígenas ingressaram por meio das cotas destinadas aos indígenas enquanto outros estudantes optaram por cotas de escola pública. Faz-se necessário situar também que todos os(as) estudantes quilombolas entrevistados(as) se autodeclararam negros(as).

5.1.1 Mãe Bernadete

Mãe Bernadete é uma estudante quilombola que ingressou no curso de Medicina da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 2021. Ela é natural de Francisco Badaró, Minas Gerais, e pertence à comunidade quilombola de Passagem, na zona rural. Próximo à sua comunidade há outros quilombos, incluindo o de Tocoíós de Minas onde vivem seus tios. Aos 12 anos, perdeu a mãe e foi criada por seu pai ao lado de um irmão. A renda familiar é de dois salários mínimos provenientes do trabalho de seu pai. Foi a primeira de sua família a ingressar no ensino superior. Ela conheceu a UFV por meio de um professor de Física e escolheu o curso de Medicina, realizando assim um sonho de infância. Somente em 2022 ela passou a fazer parte do Programa Bolsa Permanência.

5.1.2 Mãe Oxum

Mãe Oxum é quilombola e ingressou no curso de Agronomia da UFV em 2020. Ela é de Caravelas, Bahia, e pertence ao quilombo Volta Miúda, mas atualmente reside em Viçosa onde divide uma república com três colegas. Sua família é composta pelos avós, irmão e primo, sendo que seus avós são analfabetos e a renda da família é de dois salários mínimos proveniente da aposentadoria dos avós. Mãe Oxum é a primeira da família a ingressar no ensino superior e escolheu a UFV em razão da assistência estudantil, já que seus avós não

¹⁹ Todos(as) os(as) estudantes quilombolas entrevistados(as) se declararam pretos ou pardos.

tinham condições de sustentá-la em outra cidade. Optou pelo curso de Agronomia por se identificar com o curso e enxergar melhores oportunidades no mercado de trabalho e ingressou no Programa Bolsa Permanência em 2022.

5.1.3 Ponan Puri

Ponan Puri é indígena do povo Puri Uxo Txori e pertence à comunidade indígena Córrego das Paulas localizada em Araponga, Minas Gerais. Ingressou no curso de Serviço Social da UFV em 2020. Sua família é composta pela mãe, padrasto e irmã, todos com ensino fundamental incompleto. A renda da família é de até um salário mínimo proveniente do trabalho do padrasto e da mãe. Ponan Puri é a primeira da família a entrar no ensino superior. Conheceu a UFV por intermédio de uma amiga e escolheu a instituição pela proximidade com sua cidade de origem, Araponga - MG. Optou pelo curso de Serviço Social por se identificar com a área de humanas e foi inspirada por um amigo a seguir essa carreira. Ela também ingressou no Programa Bolsa Permanência em 2022.

5.1.4 Vó Rosa

Vó Rosa é quilombola e ingressou no curso de Serviço Social da UFV em 2021. Ela é de Paula Cândido - MG e pertence ao quilombo Chácara. Em Viçosa, reside em uma república com três colegas. Sua família é composta pelo pai, mãe, irmão e irmã, sendo que seus pais têm o ensino fundamental incompleto. A renda da família é de até meio salário mínimo proveniente do trabalho informal do pai que é pedreiro e a mãe trabalha eventualmente na colheita de café em períodos de safra. Vó Rosa é a segunda da família a ingressar no ensino superior e escolheu a UFV pela proximidade da cidade de origem. Inicialmente, pretendia cursar Direito, mas acabou se encontrando em Serviço Social no quinto período. No entanto, ela pretende se inserir no mercado de trabalho e, quando alcançar a estabilidade financeira, pretende cursar Direito, o curso dos seus sonhos. Ela ingressou no Programa Bolsa Permanência em 2023.

5.1.5 Ponan Txori Puri

Ponan Txori Puri é indígena pertente ao povo indígena Puri Uxo Txori e ingressou no curso de Comunicação Social da UFV em 2020 por meio de cotas raciais para indígenas.

Reside em Viçosa e pertence à comunidade Estouro, localizada em Araponga, Minas Gerais. Sua família é composta pela filha e pelo companheiro que também estuda na UFV. Além disso, são pais atípicos, pois a sua filha é diagnosticada com trissomia 21²⁰. Sem uma rede de apoio regular, ela precisa conciliar os cuidados com a filha e os estudos. A ajuda de sua mãe é esporádica, uma vez que se mudou para outra cidade. A renda da família é de três salários mínimos proveniente da Bolsa Permanência e do trabalho do companheiro. Escolheu a UFV por ser moradora de Viçosa e porque a mãe e a irmã já estudavam na instituição. Optou pela graduação em Comunicação Social por se identificar mais com a área que lhe oferece diversas opções no mercado de trabalho. Ingressou no Programa Bolsa Permanência em 2022.

5.1.6 Ione

Ione é quilombola e seu primeiro curso na UFV foi Licenciatura em Educação do Campo, mas ele se transferiu para o curso de História em 2023, pois não se adaptou ao curso anterior. Ele pertence à comunidade quilombola do Buieie localizada na zona rural de Viçosa, Minas Gerais, e atualmente mora em uma república. Sua família é composta pela mãe e pelo irmão. Sua mãe tem ensino fundamental completo e trabalha como doméstica com rendimentos de até meio salário mínimo para sustentar a família. Não é o primeiro da família a ingressar no ensino superior, pois seu primo cursou Agronomia e atualmente faz mestrado. Ione sempre almejou estudar na UFV, mas achava que era um sonho distante. A influência de sua família foi crucial para ele acreditar que poderia realizar esse desejo. Escolheu o curso de História por seu interesse em leitura, questionamento e curiosidade. As histórias contadas por sua avó também despertaram seu interesse na área. Ingressou no Programa Bolsa Permanência em 2023.

5.1.7 Zumbi de Palmares

Zumbi de Palmares é quilombola e, inicialmente, ingressou no curso de Física em 2013 na UFV, mas não se adaptou ao curso. Ele ficou um tempo sem estudar, fez cursinho, realizou o ENEM novamente, ingressou no curso de Engenharia de Alimentos em 2020 e se

²⁰ A Síndrome de Down (SD), ou trissomia do cromossomo 21, é uma alteração genética causada por um erro na divisão celular durante a divisão embrionária. Dados disponíveis em: <https://www.msmanuals.com/pt/casa/problemas-de-sa%C3%BAdade-infantil/anomalias-cromoss%C3%B4micas-e-gen%C3%A9ticas/s%C3%ADndrome-de-down-trissomia-21> Acesso em: 18 out. 2024.

formou em janeiro de 2025. Ele pertence à comunidade quilombola Chácara, localizada na zona rural de Paula Cândido, Minas Gerais. Atualmente mora em uma república e divide o aluguel com três amigos. Sua família é composta pela mãe, pai, duas irmãs e um sobrinho. Seus pais cursaram apenas o ensino fundamental incompleto, sua mãe trabalha na colheita de café, seu pai é assalariado e o rendimento familiar é de até três salários mínimos. Zumbi de Palmares foi o primeiro da família a ingressar no ensino superior, tornando-se uma referência para os demais. Escolheu a UFV pela proximidade com sua cidade e por ser uma instituição renomada. Ingressou no Programa Bolsa Permanência em 2023.

5.1.8 Puerean Puri

Puerean Puri, indígena do povo Puri Uxo Txori, localizado na comunidade Estouro em Araponga, Minas Gerais, ingressou no curso de Cooperativismo da UFV em 2020. Atualmente, reside em Viçosa com sua companheira a Ponan Txori Puri e filha que necessita de cuidados especiais, incluindo fisioterapia e fonoaudiologia. A renda da família é de três salários mínimos proveniente da Bolsa Permanência e do trabalho no período noturno. Nesse contexto, tem sido árduo para ele conciliar as responsabilidades familiares, os estudos e o trabalho, levando-o a se ausentar das aulas em algumas ocasiões. Ele relata que o ensino superior público não considera adequadamente a situação de estudantes que são trabalhadores e pais ou mães, resultando em exclusão em vez de inclusão. O curso é diurno, mas algumas disciplinas são ofertadas no período noturno, o que também dificulta a conciliação entre estudo e trabalho, especialmente para jovens de origem pobre. Puerean escolheu o curso de Cooperativismo com base na nota obtida, embora não fosse sua primeira opção, e pretende se inserir no mercado de trabalho, dadas as circunstâncias atuais. Em 2023, ele passou a participar do Programa Bolsa Permanência.

5.1.9 Iemanjá

Iemanjá, quilombola da comunidade Macaúba do Palmito, localizada em Bela Vista, Bocaiúva, Minas Gerais, ingressou no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFV no segundo semestre de 2021. Ela vive com seus avós e tias, sendo a primeira da família a ingressar em uma universidade federal, embora seus tios e sua mãe tenham concluído cursos em universidades estaduais e privadas. A renda da família é de um a três salários mínimos. Iemanjá escolheu a Licenciatura em Educação do Campo influenciada por primos e

conhecidos da comunidade que se formaram na UFV. A escolha do curso também foi motivada por razões políticas, já que a pedagogia do curso visa fortalecer e empoderar o povo do campo. Assim, seu objetivo é retornar esse conhecimento adquirido à sua comunidade.

Inicialmente, Iemanjá relata que trabalhava em um colégio e tentou conciliar trabalho e estudos, mas a carga se tornou muito pesada, levando-a a deixar o emprego para se dedicar inteiramente à universidade, uma decisão difícil. Ela também diz que o curso precisa repensar sua pedagogia, pois o modelo de 15 dias de aulas presenciais e 15 dias de atividades em campo (pedagogia da alternância) inviabiliza a conciliação entre estudo e trabalho para muitos alunos que precisam se sustentar. Iemanjá sonha em cursar Medicina, mas pretende primeiro concluir a Licenciatura, trabalhar e, depois de se estabilizar financeiramente, almeja se dedicar à nova formação. Em 2022, ingressou no Programa Bolsa Permanência, o que lhe permitiu se concentrar melhor nos estudos.

5.2 O ingresso na universidade: “sonhos sonhados por muitos”

Segundo Coulon (2017, p.1242), “a entrada na vida universitária é um desafio, pois o estudante passa por várias rupturas para construir uma relação com o saber”. Para o autor, o estudante no primeiro ano, cujo nível é muito heterogêneo, enfrenta, frequentemente, muitas dificuldades e esse desafio é ainda mais acentuado para os estudantes indígenas e quilombolas. Dessa forma, a democratização do acesso ao ensino superior não acompanhou a democratização do acesso ao saber, pois o sistema permaneceu eurocêntrico, sendo esse o entrave da consolidação da permanência desses estudantes.

Apesar de todos os desafios e lutas, a conquista de ingressar em uma universidade federal é um feito coletivo, um sonho sonhado por todos da comunidade como retratado por mãe Bernadete ao dizer que: “eu digo que o meu sonho foi sonhado por muitos, porque cada item do meu quartinho é de uma pessoa diferente”. Além de representar uma oportunidade de ascensão social, essa conquista carrega um forte simbolismo que acompanha e inspira suas trajetórias acadêmicas. Mãe Oxum diz que pensou no curso que lhe dará retorno e aproveitará os conhecimentos já adquiridos na prática que aprendeu com seus familiares. Nas palavras dela “E eu vi o mercado de trabalho também e falei que Agronomia futuramente me dará mais emprego e também porque eu já fui criada na roça” (Mãe Oxum, 2024). Nesse contexto, a escolha pela UFV ocorreu por diversos motivos: a proximidade com a cidade de origem, a assistência estudantil e a qualidade do ensino. Além do retorno financeiro, Mãe Oxum

procurou uma instituição que oferecesse moradia e alimentação. Ponan Puri escolheu a UFV pela proximidade com sua cidade de origem e por indicação de um amigo. Já Zumbi de Palmares fala com entusiasmo que fez a sua escolha considerando a UFV uma universidade renomada, com cursos de qualidade, além de ser uma das mais bonitas e por morar perto da instituição, conforme explicitado abaixo:

A UFV é uma universidade muito renomada, né? Assim, é a segunda melhor de Minas, a segunda melhor do país. E principalmente porque eu moro do lado da universidade, né? É perto de casa. Tem vários cursos que oferecem uma qualidade de ensino muito superior. Então, são vários fatores. Além de ser a mais bonita do Brasil (Zumbi de Palmares, 2024).

Já mãe Oxum relata que pesquisou a instituição que oferecesse assistência estudantil mais rápido, pois não teria condições de arcar com despesas até aguardar ser contemplada com os benefícios.

Porque quando eu vim para cá, eu não tinha forma de me manter numa universidade federal. Aí eu pesquisei as universidades que tinham a melhor assistência, eu vi que a UFV tinha alojamento e também o RU. Então era o que eu precisava para me manter. No caso, o lugar para ficar e o RU. Aí eu escolhi a UFV. No caso, as universidades da Bahia não tinham isso (mãe Oxum, 2024).

Ponan Puri escolheu estudar na UFV por estar localizada nas proximidades da cidade da família, como relatado abaixo:

Eu acho que a questão da localidade foi muito importante para mim. E eu tenho família aqui, alguns familiares já residiam aqui, eu tenho uma prima aqui. Então, eu achei que eu teria um suporte maior para continuar, sabe? De ter amigos, familiares, de ser mais próximo. De eu já conhecer um pouquinho (Ponan Puri, 2024).

Quanto à escolha do curso, mãe Bernadete relata que desde os seus quatro anos falava que seria médica e quando passou por uma cirurgia esse desejo ficou mais forte. Já chegou a pensar que seria impossível por se tratar de um curso muito elitizado e por sempre ouvir que era muito difícil ser aprovado em Medicina em uma instituição federal, já que ele não tinha condições financeiras para pagar uma faculdade particular. Ela relata, ainda, que ouvia falar que para cursar medicina, mesmo na federal, precisava ter muito dinheiro. Todas essas construções de narrativas a fizeram pensar que esse espaço não era para ela. São essas narrativas que destroem sonhos, elitizam cursos e demarcam espaços permitidos ao branco, mas negado aos não brancos.

Grada Kilomba (2019, p.56) contribui ao reportar que “no racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão ‘fora do lugar’” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer e foi com essa narrativa que mãe Bernadete chegou a

acreditar que não poderia cursar medicina por ser um curso que nega a presença desses corpos a todo momento.

É um curso que desde que eu fiz uma cirurgia, quando eu tinha quatro anos, eu tenho memória de pensar, de falar, de ser médica. Esse sonho ficou guardado por um tempo porque eu não achava que tinha como uma pessoa como eu fazer, mas sempre foi um sonho. E ele vai me trazer estabilidade também, que é uma coisa que eu busco bastante e vou poder ajudar as famílias (Mãe Bernadete, 2024).

Outro fator que a Mãe Bernadete traz é o senso coletivo quando diz que busca estabilidade para ajudar a família. Essa é uma preocupação que atinge os sujeitos de família pobre e principalmente os jovens negros e indígenas que, quando conseguem uma ascensão social, dividem com a família tudo o que constrói. Rachel de Oliveira (2003, p. 248) afirma que “a base da educação quilombola e indígena é pensar e agir coletivamente”, ou seja, o pensamento concretiza-se em ação que se desenvolve para o bem comum, que se mantém por ações solidárias entre os membros do grupo. Essa construção social faz com que os indígenas e quilombolas retornem seus aprendizados, de várias formas, para suas comunidades, principalmente financeiramente.

5.3 Desafios na/da chegada

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.
(Manuel de Barros, 2003)

Todos(as) os(as) entrevistados/as apontaram que um dos maiores desafios enfrentados foi o econômico. Entre 2020 e 2021, o MEC não abriu novas vagas para o Programa Bolsa Permanência, deixando estudantes indígenas e quilombolas que ingressaram na universidade nesse período sem acesso ao benefício, o que gerou um impacto direto na permanência desses(as) estudantes. Mãe Oxum relata que, mesmo sendo contemplada com os serviços de moradia e alimentação ofertados pela instituição, antes de receber a Bolsa Permanência precisou pedir dinheiro aos avós para suprir outras necessidades básicas de permanência. Vó Rosa, por exemplo, compartilha que precisou trabalhar nos finais de semana para se sustentar, relatando o dilema entre priorizar o trabalho ou os estudos. Essa situação evidencia a urgência de a instituição repensar suas políticas de permanência, pois mesmo com alimentação e moradia é necessário pensar em mecanismos que auxiliem em gastos adicionais para além da

permanência material.

Quando eu cheguei aqui, foi a antes da pandemia. A maior dificuldade que eu encontrei foi financeira mesmo. No caso, eu cheguei, eu tinha alojamento. Logo assim que eu cheguei, eu já consegui o alojamento e alimentação. Só que não tinha tipo assim, dinheiro para sair com os meus amigos do curso. E também para manter outros gastos. Queria, sei lá, comprar uns materiais didáticos que às vezes a universidade pede. Eu pedia para os meus avós e às vezes também não tinha muito dinheiro. A maior dificuldade realmente era financeira (Mãe Oxum, 2024).

Embora o Programa Bolsa Permanência seja essencial, ele não pode ser a única resposta institucional, pois é limitado a estudantes indígenas e quilombolas. Os relatos dos(as) estudantes revelam que muitos enfrentam dificuldades econômicas enquanto aguardam a inclusão no programa. Além disso, surge uma questão crucial: E os(as) estudantes em situação de vulnerabilidade, principalmente negros(as), que não são contemplados por esse programa? Essa questão levanta a necessidade da instituição pensar em políticas adicionais para além das questões socioeconômicas. Sendo assim, a construção de políticas de permanência deve ser pautada pela interseccionalidade, reconhecendo que as opressões de raça, classe, gênero e origem territorial não atuam de forma isolada, mas se sobrepõem, agravando a precariedade das condições de permanência no ensino superior. Sem esse reconhecimento, jovens indígenas, quilombolas, negros e pobres precisam fazer “malabarismos” para se manter na instituição, recorrendo a trabalhos precários e comprometendo seu aprendizado, como narrado por Vó Rosa.

Foi uma loucura, porque meus pais não tinham condições de me manter aqui. Eles me ajudavam com dinheiro, mas não era suficiente. No primeiro ano que entrei, tentei a BAAP²¹, mas não consegui. Assim fui para Paula Cândido para trabalhar na feira, vender pastel para tirar a minha renda. Era bem apertado, mas era o que eu tinha. Eu trabalhava também a noite de garçonne. Aí meu final de semana ia trabalhando, feira, garçonne. Depois de um tempo consegui a BAAP e dei uma respirada (Vó Rosa, 2024).

Mãe Bernadete relata que um dos desafios foi a distância e o clima. Por ter vindo de uma região mais quente, a adaptação ao clima da cidade da instituição levou tempo. Ela relatou também que passou por dificuldades financeiras e que contou com a colaboração e apoio de seus familiares e da comunidade para efetivar sua vinda e a montagem da sua casa por meio de doações em dinheiro ou de outros bens materiais. Mais uma vez, mãe Bernadete

²¹ BAAP - Bolsa de Aprendizagem e Aprimoramento Profissional: Recurso financeiro concedido para a realização de atividades nos diversos setores acadêmicos e/ou administrativos da UFV aos estudantes regularmente matriculados em curso presencial de graduação e que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada e que tenham disponibilidade de cumprir uma carga horária de 8 (oito) horas semanais, totalizando 32 (trinta e duas) horas mensais. Dados disponíveis em: <https://www.servicobolsa.ufv.br/auxilios-bolsas-e-servicos/> Acesso em: 01 out. 2024.

traz o senso coletivo em sua fala. Neste sentido, Oliveira (2003) nos diz que os(as) quilombolas não costumam falar de seus problemas individuais (...) pois o problema de um torna-se problema de todos e todas.

Foi muito difícil, porque eu moro muito longe, né? Eu moro assim pra ida, pra minha casa é 24 horas, praticamente. É longe pra caramba e tem que custear um ônibus, essas coisas, e tava formando uma casa, então financeiramente foi caótico. Nos primeiros meses eu passei bastante dificuldade, foi na época do frio, às vezes eu não tava acostumada. (...) É, era mais assim, ah, é muito fofinho. Toma 200 reais aqui, só pra você comer na estrada. Aí outra pessoa, ah não, você precisa de uma geladeira? Eu tava na época, foi minha tia que me deu. Então foi basicamente assim, ah, não sei o que você tá precisando. Aí uma me deu um jogo de toalha, a outra me deu um jogo de cama e foi assim (Mãe Bernadete, 2024).

A adaptação à instituição foi relatada como uma das dificuldades e desafios enfrentados pelos estudantes indígenas e quilombolas. Muitos desses(as) jovens que chegam ao ensino superior são, às vezes, os(as) primeiros(as) de suas famílias a terem acesso a esse nível de ensino. Sendo assim, agarram com “unhas e dentes” essa oportunidade valiosa. No estudo dos pesquisadores, Natalino Neves da Silva, Adilson Pereira dos Santos e Jane Maria dos Santos Reis é observado que,

Na maioria das vezes, são os primeiros de suas famílias a ingressarem no Ensino Superior. Nesse contexto, os primeiros contatos com essas instituições costumam ser de estranhamento, devido ao fato de elas apresentarem um universo muito distante do seu (Silva; Santos; Reis, 2021, p.10).

Esses(as) alunos(as) estão ocupando espaços que, historicamente, lhes foram negados e que, ainda, mantêm uma diretriz curricular eurocêntrica e colonial. Para mudar essa realidade, conforme argumenta Gomes (2012, p.11), “é necessário uma ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira”. Somente assim, os(as) estudantes indígenas e quilombolas poderão se sentir pertencentes e ter seus saberes respeitados na instituição. Enquanto essa mudança não ocorre, aqueles que chegam continuam enfrentando dificuldades para se adaptar, como narrado por Ione.

Cara, foi, eu acho, um choque de realidade muito grande assim, porque meu Deus, é muita coisa, tipo, é muita responsabilidade que você pega, assim de uma hora pra outra, que você tem que estudar, você tem que fazer prova aí, para você se enturmar é muito mais difícil aí, tem um choque cultural também que é muito grande (Ione, 2024).

Para Mendes (2020, p. 10), “a história da instituição universitária, cujo trabalho de produção de conhecimento conviveu, com, ou até mesmo forneceu, justificativas para práticas

de exploração colonialistas”. Esse processo reforçou a exclusão dos jovens negros, quilombolas e indígenas. Desse modo, é exigido das universidades um profundo processo de reexame para caminhar no sentido da justiça de reconhecimento.

Iemanjá, por sua vez, relata que a maior dificuldade foi se adaptar à pedagogia de alternância²² do curso Licenciatura em Educação do Campo além de lidar com a discriminação do curso pela instituição, uma vez que os(as) estudantes precisam lutar pelos espaços durante o período de aula, pois sempre há alguma resistência por parte da instituição comprometendo a permanência dos estudantes.

Eu falo que o curso em si, ele é muito desvalorizado pelo Governo da Federal e pela UFV, eu falo, em si. Então foi muitas coisas que a gente como estudante precisou lutar pra muitas coisas. A maioria dos alojamentos teve uma dificuldade, teve uma resistência. Saber que muitas coisas têm que ser a base de diálogo, tem que ter conversa, tem que ter documentação e muita coisa importante, que teve uma resistência (...) Então, se você, talvez, não tem cabeça, não tem calma, cautela com algumas coisas, você se perde nesse caminho. Muitas pessoas se perdem, né? E acaba trancando o curso, desistindo de estudar (Iemanjá, 2024).

Para Ponan Puri, a questão do não pertencimento, essa sensação de não se sentir parte da instituição está diretamente ligada à falta de representatividade. Os(as) indígenas são as minorias em todos os cursos pesquisados e essa ausência é o reflexo do apagamento que ainda vivenciam em todas as esferas ocupacionais. Essa dificuldade de reconhecimento da identidade, como relatada por Ponan Puri, afeta a autoestima de seu povo que deve se afirmar a todo momento. De acordo com Ponso (2018, p. 1521), “estas cobranças de que os indígenas ‘se pareçam como tal’ revelam uma ignorância da sociedade branca em relação às consequências sobre seu pertencimento étnico e à dificuldade de estar entre dois mundos”. Para Santos (2009, p.75), “é esta situação de inadaptação, de exclusão, de discriminação que impede a permanência simbólica dos estudantes recém ingressos na Universidade”. Todo esse contexto leva Ponan Puri não se sentir capaz de estar dentro de uma universidade como relatado abaixo:

Eu acho que principalmente por a gente vir de uma família mais humilde, que nunca teve acesso à universidade, isso fez com que muitas vezes eu ficasse me perguntando se esse lugar aqui era realmente meu, sabe? Se eu tivesse o que era preciso pra estar aqui. Isso se deu em grande parte da minha formação, até hoje, assim, me bate. Mas, enfim, igual... Quando... também, principalmente a questão de pertencimento, eu não sei se vai perguntar isso, mas talvez até hoje eu pergunto

²² Alternância é uma estratégia pedagógica utilizada como primeiro espaço de aprendizagem a cada Tempo Universidade (TU) do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV. Inspirado nas experiências da educação popular e dos movimentos sociais, o Embarque é desenvolvido de forma lúdica, sensível e criativa com o objetivo de criar ambientes de acolhida, interações e vínculos entre estudantes e docentes. Dados disponíveis em: <https://educacaodocampo.ufv.br/projeto-pedagogico/> Acesso em: 01 out. 2024.

como eu sou de Araponga, e Araponga é uma cidade, é um lugar pequeno, mas que todo mundo tem em mente, assim, que a gente é descendente de indígenas, sabe? Então, isso é contado pra gente de uma forma muito natural, mas, principalmente, retratando o descendente de forma pejorativa, como critério de apagamento (Ponani Puri, 2024).

Entre os(as) entrevistados(as), apenas Puerean Puri possui um emprego formal de garçom. Ele relata enfrentar grandes dificuldades para conciliar o trabalho com os estudos, uma vez que a grade curricular da UFV não considera as demandas específicas dos estudantes que também trabalham.

Coulon (2017, p.1242) defende que o estudante precisa viver a universidade de forma plena para a aprendizagem do verdadeiro “ofício de estudante” e adquirir os códigos da cultura universitária para não fracassar e permanecer. Portanto, este estudo não se aplica às realidades das universidades brasileiras, principalmente aos estudantes trabalhadores.

Neste sentido, Santos (2019, p.75) faz as seguintes indagações: Mas o que dizer então do estudante que só vive a universidade durante as aulas porque precisa trabalhar para garantir a sua subsistência e a sua permanência material? Como desvelar estes tais códigos? Diante disso, questiono: quais mecanismos as universidades têm implementado para garantir a permanência de jovens indígenas e quilombolas que chegam com tantos sonhos e se deparam com um ambiente que, muitas vezes, os exclui? Esse desafio é evidenciado na fala do estudante indígena Puerean Puri:

Ah, eu acho que...meu principal desafio é o tempo, por questões da minha filha mesmo. Só que eu acho que nas políticas da UFV falta políticas de flexibilidade para pais e mães, eu tenho esse sentimento em mim, que a federal não é voltada pro pobre. Quem tem que trabalhar e estudar sempre tem que fazer sua graduação picadinha ali do jeito que dá, porque você vê que não tem organização, assim, tipo... Não tem flexibilidade pra trabalhar e estudar. Tem que ser só estudar. Só estudar, isso (Puerean Puri, 2024).

Essa crítica revela como o ensino superior foi historicamente construído para atender as elites, uma vez que a estrutura atual ainda reflete essa exclusão, mesmo após a expansão das universidades federais. Corpos antes não considerados, agora, começam a frequentar e usufruir de um espaço que, por décadas, lhes foi negado. No entanto, as instituições ainda precisam se adaptar a esse novo público para evitar que a inclusão resulte, paradoxalmente, em exclusão. Nesse contexto, Vargas e Paula (2013, p. 459), citados por Gotelipe (2023, p. 88), reforçam que os estudantes trabalhadores sofrem uma exclusão velada no sistema de ensino superior, pois

[...] as políticas públicas e a legislação brasileira não contemplam as particularidades

dessa condição, dificultando a permanência tanto do estudante-trabalhador quanto do trabalhador-estudante na universidade”. Além disso, esses estudantes enfrentam uma redução nas opções de cursos, já que áreas mais prestigiadas, como Medicina e Engenharia, são oferecidas, em sua maioria, em período integral (Vargas; Paula, 2013, p. 459, apud Gotelipe, 2023, p. 88).

Tudo isso contribui para a ampliação da desigualdade social, já que os cursos com maior remuneração e prestígio social continuam concentrados nas mãos da elite branca. As políticas de inclusão educacional têm operado como se todos tivessem as mesmas oportunidades, sem considerar as particularidades dos indivíduos. Embora muitos consigam acesso ao ensino superior, enfrentam desafios relacionados à pobreza e às desigualdades impostas pelo sistema.

5.4 Vivências acadêmicas: a relação com amigos(as), professores(as) e funcionários(as) da instituição

Para entender melhor as vivências acadêmicas dos(as) estudantes entrevistados(as), buscamos ouvi-los(as) e compreender suas relações com os colegas de curso, com os professores e com os funcionários da instituição. Mãe Bernadete compartilhou que a convivência com os colegas não é fácil, pois a maioria vive em uma realidade completamente distinta da sua, o que a faz sentir-se deslocada ou “fora do lugar” e não pertencente àquele grupo, especialmente por se tratar de Medicina, um curso altamente elitizado. Sueli Carneiro (2023, p. 116) contribui para essa reflexão ao afirmar que: “o emprego das estratégias de negação, dúvida e não acolhimento fazem com que os negros reiterem a ideia do não pertencimento à universidade, de que ali estão ‘fora do lugar’. É um conviver à desistência e um estímulo ao fracasso acadêmico”.

Diante desse cenário, Mãe Bernadete encontrou uma estratégia de autoproteção: unir-se a seus pares para se fortalecer. Esse movimento, retratado pelos ativistas negros como “aquilombar-se”, é o agenciamento que ela utiliza para resistir às adversidades do ambiente acadêmico. Como relatado por ela:

Com relação a minha realidade mais específica, meu curso é um curso muito elitizado. Extremamente elitizado. Então, conviver ali com as pessoas que são tão diferentes de você, que vieram de lugares tão diferentes e que têm condições tão diferentes, às vezes é complicado, realmente. Tem dificuldade e tal, porque é outra realidade, sabe? Eu me sinto um pouco menos parte disso, sabe? Menos acolhida, porque todo mundo tem outro universo. Mas a minha convivência é muito boa. Tenho vários amigos de lá, tenho amigos que se aproximam mais da minha realidade. Então, tenho vários amigos que são negros, tenho vários amigos que não

têm condição super boa. **Então, na verdade, a gente se junta** (Mãe Bernadete, 2024, Grifos da autora).

Ao ingressar no curso de História, Ione relata ter tido um choque ao perceber que a maioria dos(as) estudantes não eram pretos, como ele inicialmente imaginava. Como Mãe Bernadete, Ione se aproximou de estudantes negros, já que sentia poucas afinidades com os colegas brancos devido às diferentes formas de pensar e vivenciar a realidade. Conforme Santos (2019, p.179), "esses estudantes acreditam que a convivência com seus iguais possibilita uma permanência simbólica menos tensa":

porque eu achava que a história era um curso que ia ter mais gente preta, né? E tipo, mais gente classe baixa na mesma condição financeira que eu e não foi isso, eu cheguei lá e me deparei com um monte de pessoas brancas, né? Estudantes brancos, classe média e fiquei tipo decepcionado (...) eu não tenho muito contato com o resto da galera da graduação, não. A gente tem um grupo, né? De pessoas pretas assim, bem... Só nossos, né? A gente não interfere muito com eles, até por a gente não identificar tanto com as ideias que eles têm assim. Então a gente pretende manter distância (Ione, 2024).

Os depoimentos de Mãe Bernadete e Ione evidenciam a potência da coletividade como forma de resistência. Apesar das barreiras estruturais e simbólicas que dificultam a integração em um ambiente elitizado, a construção de redes de apoio entre aqueles que compartilham realidades semelhantes oferece acolhimento e sentido de pertencimento. Esse "aquilombar-se" reafirma a importância de estratégias coletivas para superar as dinâmicas de exclusão, racismo e desigualdade dentro da universidade. Como destaca Carneiro (2023, p. 339), “estar com seus iguais, entre pares, que assumem demarcar no interior de um espaço do sistema de ensino, uma identidade própria com autonomia e coragem”.

Iemanjá afirma que, devido à intensidade do curso, os professores são flexíveis em relação aos temas dos trabalhos em grupo, permitindo que a turma escolha o assunto a ser abordado. Essa prática educativa é caracterizada por Freire como uma Educação Libertadora, baseada no princípio de fazer “com” e não “para”. Freire (2005, p. 100) afirma que “o nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” e foi essa a atitude do professor, conforme relatado por Iemanjá:

As pessoas são muito tranquilas, devido ao curto tempo, às vezes tem que ser um pouco flexível em algumas questões, e a gente sempre opta por ter diálogo para a decisão que a gente tomar. Trabalho, vamos dialogar, vamos mudar esse trabalho, o professor pergunta, qual tema vocês querem abordar? Que tema vocês querem ver? Então tem essa facilidade de conversar com o professor, de ter esse diálogo, que é uma coisa muito boa. Isso é positivo (Iemanjá, 2024).

Ponan Txori Puri relata ter recebido muito apoio dos professores durante e após a gravidez, especialmente devido ao nascimento prematuro de sua filha nascida com trissomia 21, algo que a surpreendeu, já que não teve essa informação durante a gestação. No entanto, ela ressalta que nem todos os professores demonstraram a mesma sensibilidade, o que a deixava apreensiva perante a necessidade de faltar à aula.

Então acho que com os professores do DCM²³, a maioria consegue ter uma boa relação com a questão da maternidade, bem como de ser indígena, tenho as minhas especificidades, mas tem alguns que não consigo ter esse diálogo, são poucos. No mais foi bem legal, na gestação eu sentei e conversei com todo mundo e foi bem aceito, se sensibilizaram e depois do nascimento da minha filha que tem trissomia 21, eu não sabia então foi um baque bem no meio do período, ela nasceu prematura, então todos se sensibilizaram mesmo, agora a outra parte é bem difícil, inclusive estou até com medo de pegar disciplina com esses professores, medo da falta, porque não são tão sensíveis assim (Pona txori Puri, 2024).

Por outro lado, Mãe Bernadete e Ione não tiveram boas impressões de alguns docentes, pois um deles estava sob investigação institucional por má conduta e outro expressava comentários racistas. As atitudes desses professores evidenciam uma postura colonialista e contrária às ações afirmativas por alguns professores elitistas, reforçando o racismo e o colonialismo que ainda permeiam muitas instituições de ensino.

Quando o professor refere aos alunos de escola pública, “coisas desse médio”, de forma pejorativa como narrado por Mãe Bernadete, exemplifica o que Freire (2005) chama de visão bancária da educação. Nesse modelo, o educador se torna um instrumento da ideologia da opressão. Essa prática se manifesta por meio de diversas formas de violência e opressão como a desqualificação intelectual e a violência psicológica que são estrategicamente utilizadas para preservar o poder hegemônico na educação e, assim, perpetuar o *status quo*. Carneiro (2023, p. 99) aponta que “o epistemicídio permite analisar a construção do Outro como não ser do saber”.

Diante disso, Célia Xakriabá (2018, p. 96) define que “só avançaremos na luta da descolonização do pensamento, quando descolonizarmos o sistema, porque é o sistema que tem essa capacidade violenta de reprodução hegemônica”.

Meus professores são muito bons, assim. No início do curso houve um professor que não era muito bom. Eu acho que está correndo o processo dele até hoje, aqui dentro da universidade. Não sei como está, mas ele foi acusado pelo menos, era um professor bastante duro, assim. Ele humilhava a gente durante as aulas (...). Ele não gostava de todo mundo igualmente, tanto que eles abriram o processo. Mas principalmente, para pessoas que vieram de escola pública, não especialmente para as pessoas negras, mas para as pessoas que vieram de escola pública, ele perguntava

²³ DCM: Departamento da Comunicação Social da Universidade Federal de Viçosa.

coisas desse médio, de forma pejorativa (...) mas assim, a gente senta lá na sala de aula para escutar um monte de humilhação às sete horas da manhã, aquele frio. Mas somente esse professor em específico, nunca senti algo assim em relação aos outros professores, sabe. Fui muito bem recebida. E todas as vezes que eu apresentei alguma dificuldade, que no início era um problema, que ficava bastante insegura, todo mundo foi muito bom e me ajudou mesmo (Mãe Bernadete, 2024).

Olha, eu conheci professores muito bons assim no começo do curso. Mas... Não tenho afeição por muitos, não. É bem difícil. Eu me deparei com professores, não sei se pode falar, bem racistas aqui. Bem elitistas, assim, bem conservadores, eurocêtricos, xenofóbicos. Então, tipo assim, eu fiquei um pouco apreensivo em falar as coisas assim, dentro da sala, ou responder uma pergunta, porque eles são bem carrascos (Ione, 2024).

A mentalidade e a prática eurocêntrica presentes em alguns professores inibem e afastam estudantes indígenas e quilombolas do processo de produção de conhecimento. Como destaca Sueli Carneiro (2023, p. 87), “o epistemicídio se constitui em um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial”. Esse silenciamento imposto por tais professores reforça uma identidade hegemônica excludente que perpetua e reproduz desigualdades até os dias de hoje. Carneiro (2023, p. 119) argumenta que

Ingressar na universidade não significa superar estigmas e estereótipos, mas enfrentar um confronto final. Nesse espaço, o estudante negro, quilombola e indígena se deparam com a “branquitude do saber” e a autoridade exclusiva da fala branca, desafios que refletem os mecanismos que o marcaram ao longo de suas trajetórias escolares. Esse enfrentamento, segundo Foucault, representa uma “insurreição dos saberes”, exigindo coragem para romper com essas estruturas sem mediações.

De acordo com Mendes (2020, p. 11), a falta do reconhecimento da presença desses estudantes nas instituições, por parte dos docentes, resulta em “processos de dominação cultural, não-reconhecimento e desrespeito, que estão na base dos mecanismos que limitam a participação dos estudantes nos processos de tomada de decisão e, portanto, de mudança institucional”. Estas posturas fazem com que Ione se invisibilize participando pouco das aulas para evitar constrangimentos. Neste contexto, Santos (2009) retrata que,

Para estes jovens, ficar quietos ou falar muito pouco, não participar de determinadas atividades é uma possibilidade de permanecer. Trata-se aqui do resgate da máxima popular que afirma: quem não é visto não é lembrado e se não é lembrado também não é discriminado em sala (Santos, 2009, p.175).

Assim, Nilma Gomes (2012, p.105) defende que as escolas e instituições devem considerar a existência de um “Outro” enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (...). Esse “Outro” deverá ter o direito de dialogar e de interferir na produção de novos projetos curriculares, educativas e de sociedade. Nilma Gomes (2012) defende,

assim, uma educação inclusiva e, nessa perspectiva, a educação não deve ser imposta de cima para baixo, mas deve ser construída de forma coletiva, respeitando as diferentes vivências e experiências dos envolvidos.

Quanto à convivência institucional com os funcionários dos departamentos, todos informaram que os funcionários são solícitos. Mãe Bernadete diz que, sempre que precisa, os funcionários do departamento da medicina (DEM) abrem a sala mais cedo para poder estudar.

Mas especialmente o pessoal da limpeza e manutenção dos locais, é uma relação muito boa. Especialmente aqueles que eu convivo mais, trabalhando no DEM, são os mais acolhedores. Ontem mesmo fui ajudada por uma, porque ela abriu a sala mais cedo para poder estudar lá, então foi muito bom (Mãe Bernadete, 2024).

Ione relata que sente maior afinidade com os funcionários da limpeza da UFV, grupo majoritariamente composto por pessoas negras. Ele explica que esse ambiente lhe proporciona um sentimento de segurança e de pertencimento coletivo fundamental para enfrentar as adversidades do espaço universitário onde as situações de racismo são uma preocupação constante. Essa vivência dialoga com a análise de Beatriz Nascimento que descreve o impacto do racismo na subjetividade das pessoas negras:

o racismo é uma experiência que retira o sujeito de si mesmo, anulando-o em vida, segue o indivíduo negro desde a infância, esse fenômeno acontece comigo até hoje Eu me sinto mal, me dá uma sensação de isolamento quando eu estou num grupo onde não têm muitos pretos (Nascimento, 1989, p. 197, apud Ratts, 2006, p. 49).

A sensação de isolamento mencionada por Beatriz Nascimento (1989) também aparece no relato de Ione que busca acolhimento em espaços onde encontra afinidade e identificação. Ele comenta:

Acho que com os funcionários é a melhor coisa, né? Porque acho que eles estão ali, vem ano e vai ano, chega aluno e vai aluno, então eles já sabem como é que funciona, então eles acabam ajudando a gente um pouco assim. Então eles vão incentivando a gente a continuar principalmente os funcionários da limpeza, assim, eu tenho mais afinidade. Eu não sei, consigo fazer amizade com eles mais fácil, assim (Ione, 2024).

Zumbi de Palmares, outro estudante, compartilha uma experiência semelhante. Ele relata que mantém bons relacionamentos com os funcionários do departamento e do Multiuso, em especial por sua convivência diária com eles:

Também tenho uma relação muito boa com os funcionários do departamento, tenho uma relação muito boa com os funcionários do multiuso, até porque hoje trabalho lá

ajudando a servir o lanche, então tenho um convívio muito grande com eles (Zumbi de Palmares, 2024).

Além de oferecer acolhimento e apoio emocional, essa convivência gera uma troca simbólica significativa. Os(as) estudantes tornam-se uma referência de representatividade para esses funcionários e seus filhos(as), mostrando que é possível ocupar esses espaços apesar dos desafios que ainda precisam ser superados. Essa presença fortalece a esperança em um futuro mais equitativo, estimulando a luta por um ambiente verdadeiramente inclusivo para as próximas gerações.

Para a estudante Ponan Puri, a universidade demonstra um evidente despreparo para atender às especificidades dos povos indígenas. Ela critica a ausência de debates sobre a cultura indígena nos espaços acadêmicos, evidenciando a invisibilidade e a exclusão dos povos originários por parte do corpo docente.

O etnocídio e o epistemicídio refletem uma lógica pedagógica violenta de apagamento que ultrapassa os limites da universidade, manifestando-se em outras instituições. Esse tema foi também aprofundado na pesquisa de Tiara Santos Melo intitulada “Democratização do ensino superior: Acesso e permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia” (2018). Em uma entrevista, a participante relata a constante necessidade de validar os saberes de seu povo frequentemente silenciados e deslegitimados, reforçando a exclusão de epistemologias não hegemônicas. Ponan Puri também reflete sobre essa realidade em seu depoimento:

A universidade, como um todo, não tá preparada pra nenhum corpo diferente daquele branco, heteronormativo, de forma alguma, nos currículos acadêmicos e tudo. Hoje aqui dentro do departamento a gente tem uma disciplina de relações ético-raciais e a gente fala o tempo todo da população negra, tem que ser falada, mas a gente não teve um texto nada sobre povos originários, a visão de nenhum autor conhecido ou menos conhecido, nenhum. (...) A representatividade não existe, você não encontra representatividade. E outra coisa muito forte também na instituição é a representatividade, que eles esperam? Tem uma idealização do indígena, qual é o estereótipo, qual fenótipo a gente deve ter, como que a gente deve... realmente é quase um personagem pra gente performar pra instituição te ver. Teve uma colega minha que falou que na banca de mestrado, pra você conseguir a cota pra indígenas você tem que fazer um mural de apresentação da cultura do seu povo que você tem que falar língua e assim isso é bem existente de quem realmente não pesquisa sobre, porque um monte de língua tá sendo revivido agora (Ponan Puri, 2024).

A fala de Ponan Puri reflete como a falta de representatividade no corpo docente afeta diretamente os estudantes indígenas. Na Universidade Federal de Viçosa (UFV), por exemplo,

não há professor indígena²⁴. Recentemente, ao participar da Fábrica de Ideias²⁵ na Universidade Federal da Bahia (UFBA), fiquei surpresa ao descobrir que essa ausência de representatividade também ocorre na UFBA, onde há apenas um professor indígena, Felipe Tuxá, incorporado recentemente ao corpo docente.

Essa escassez de professores indígenas reflete uma exclusão histórica e reforça a marginalização dos povos indígenas nas instituições de ensino superior, limitando a diversidade de perspectivas e a inclusão efetiva de suas culturas e saberes no ambiente acadêmico. Além disto, a exigência de domínio da língua indígena para o acesso a cursos de mestrado, como mencionado por Ponan Puri na entrevista, reflete uma visão colonialista que desconsidera a violência histórica imposta aos povos originários. Muitos perderam suas línguas devido a extermínios, massacres e políticas de assimilação forçada, o que torna essa exigência não apenas inadequada, mas também uma perpetuação da exclusão e marginalização.

Trata-se de uma forma de violência simbólica que ignora as profundas cicatrizes deixadas pela colonização. Portanto, é fundamental que o corpo docente, em todos os níveis, especialmente no ensino de pós-graduação, seja capacitado a compreender as particularidades históricas e culturais dos povos originários. Esse conhecimento é essencial para que os(as) docentes exerçam sua profissão de forma equitativa, contribuindo para a criação de políticas educacionais que respeitem as trajetórias desses povos ao invés de impor mais barreiras ao seu acesso e permanência na educação. Essa postura não apenas reforça desigualdades históricas, mas também silencia contribuições fundamentais para a construção de um entendimento verdadeiramente pluriétnico e inclusivo.

5.5 Entre estereótipos, preconceitos e a discriminação racial

Ora, vale repetir, todo grupo colonialista é racista. (Frantz Fanon)

Para Gomes (2012, p.46), “o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do

²⁴ Apesar de sua existência, a lei 12990/2014 que dispõe de Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União não é cumprida pelas instituições.

²⁵ A Fábrica de Ideias, curso avançado de pesquisa em estudos étnicos e africanos iniciado em 1998, é uma iniciativa pioneira no âmbito das instituições universitárias brasileiras cujo objetivo é fomentar tanto o intercâmbio de pesquisadores em vários estágios da carreira interessados na temática dos estudos étnico-raciais e na interface com os estudos africanos, quanto favorecer a incorporação de uma dimensão comparativa e internacional. A Fábrica de Ideias está associada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro) instalado no Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia que se constitui num importante instrumento da formação de uma nova geração de especialistas em estudos étnicos e africanos, desde sua fundação há cerca de duas décadas.

Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas”. É possível notar uma invisibilidade dos povos indígenas e quilombolas durante o período colonial, sistema gerador do epistemicídio no qual os saberes desses povos foram deslegitimados, resultando em um projeto de silenciamento que impôs um sistema hierarquizado, demarcando territórios e espaços de saber. Sueli Carneiro (2023, p. 89), contribui para essa reflexão ao expor que “no caso do epistemicídio enquanto subdispositivo do dispositivo da racialidade, são as desigualdades raciais naturalizadas no âmbito educacional que se apresenta com efeito de poder”. Para a autora, essa naturalização da desigualdade contribui com resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar e combater as desigualdades no campo das epistemologias elencadas como prioritárias.

O saber eurocêntrico, portanto, não apenas dominou, mas ainda prevalece nos espaços educacionais. Mesmo com a implementação de leis que promovem o ensino sobre culturas afro-brasileiras e indígenas (Lei 10639/2003 e Lei 11645/2008), as instituições ainda enfrentam dificuldades para integrar esses saberes aos seus currículos, perpetuando o epistemicídio e reforçando o racismo institucional, como definido por Silvio Almeida (2019):

no caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseado na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder (...) assim o domínio de homens brancos em instituições públicas como legislativo, judiciário, ministério público, reitorias de universidades etc.(...) depende, em primeiro lugar de regras e padrões que direta e indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres e em segundo lugar a inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, 2019, p. 27-28).

Dessa forma, essa estrutura contribui para a perpetuação de discriminações e racismos contra os povos originários e quilombolas, como relatado por Mãe Bernadete quando questionada por uma colega do ensino médio “mas índio é oca e vocês?”. Este fato destaca como o desconhecimento ou a falta de reconhecimento dos saberes e culturas desses grupos étnicos dentro das instituições educacionais, o epistemicídio, contribui para o preconceito e discriminação. Quando as instituições ignoram ou omitem os conhecimentos, tradições e histórias dos povos indígenas e quilombolas, elas reforçam estruturas de poder que mantêm o racismo estrutural e institucional e fortalecem as formas de torná-los invisíveis. Nas palavras de Mãe Bernadete:

Foi... Na verdade, na época, a gente nem entendia isso como racismo. No momento que acaba, a gente... Você não se dá conta? Não se dá conta. É muito incômodo, muito incômodo, mas você não se dá conta que isso é realmente racismo, sabe? Foi antes de entrar para cá, eu estudava no Instituto Federal. No momento que acaba, a

gente... Você não se dá conta... a minha cor da pele, a etnia, as pessoas não tem muito conhecimento do que é uma pessoa quilombola, É muito incômodo, muito incômodo.... Uma vez eu falei, eu sou quilombola e tudo mais. A pessoa assim, mas índio é oca. e vocês? Aí eu tipo assim, o quê? Tá tudo errado. Tudo errado (Mãe Bernadete, 2024).

Nota-se que a associação superficial e estereotipada dos povos indígenas e quilombolas reflete como a ignorância e os preconceitos em relação às culturas ainda prevalecem no imaginário social brasileiro. Silva (2022) afirma que essa visão aprofunda o desconhecimento sobre as contribuições para a formação do povo brasileiro que os quilombolas e indígenas tiveram e continuam tendo, principalmente no campo educacional e cultural. Outra dimensão da fala da Mãe Bernadete é a desinformação a respeito do que seja um espaço territorial para o quilombo e para os povos indígenas. A territorialidade para os indígenas e quilombolas vai além da questão fundiária, uma vez que representa uma força ancestral que une o povo. Nesse sentido, Arruti (2002) contribui ao afirmar que

A terra é crucial para a continuidade do grupo enquanto condição de fixação, mas não como condição exclusiva para sua existência. E o território não se restringe apenas à dimensão geográfica, mas abarca também elementos culturais, históricos e sociais mais amplos.(...) . A identidade quilombola e indígena agrega valores que ligam os sujeitos deste grupo à história da formação e continuidade dos territórios aos quais pertencem (Arruti, 2002, p. 52).

Isto posto, fica evidente a falta de uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural dos povos originários e comunidades quilombolas. Apesar da existência de leis como a Lei 11.645/2008²⁶, sua aplicação enfrenta muitos obstáculos. Um deles é justamente que a manutenção da gestão educacional brasileira nas mãos das elites brancas que mantêm um currículo eurocêntrico e colonialista e acreditam no mito da democracia racial. Essa resistência revela como o racismo institucional molda a educação no Brasil, construindo um imaginário social e negligenciando outros saberes e culturas.

De acordo com Gomes (2017, p. 510), “aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana - ou seja, a nossa semelhança e dessemelhanças - a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formato de olhos”. Para a autora, quando aplicamos esse tipo de pensamento, estamos reproduzindo o racismo, o que reflete, por exemplo, no que Ione diz ao ser questionado sobre se já havia sofrido racismo na instituição. Ele explica que,

²⁶ A Lei 11.645/2008 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 e Indígena”.

Já no departamento, o porteiro, que já me conhecia, demonstrou medo ao me ver e a porta estava aberta quando eu cheguei. E, nesse dia eu tinha soltado o meu cabelo. Então, ele estava com um crespo cheio, ele não estava compacto, ele estava cheio. Então, quando ele me viu, ele meio que ficou... Eu olhei pra cara dele e meio que ficou com medo, assim Até acho que por conta do estilo de roupa que eu costumo usar também. Porque eu me inspiro muito nas favelas, eu gosto da moda das favelas, das comunidades de periferia. Então, acaba sendo muito marginalizado. Então, quando ele me viu, ele ficou um pouco apavorado. Aí eu entrei, fiz o que eu tinha que fazer e quando eu voltei ele disse pra mim que ia fechar a porta, porque a rua estava deserta e os guardas não estavam lá. E que ele estava com medo de acontecer alguma coisa, sendo que os guardas estavam lá fora. Então, eu fiquei tipo... Uau! Por quê? E o que mais foi difícil de engolir é porque ele já me conhecia porque eu ficava muito no departamento. Então, eu sempre estava lá e ele me cumprimentava, eu dava o bom dia, eu dava a boa noite. Aí, de vez em quando, eu trocava umas ideias (Ione, 2024).

O relato de Ione, que sofreu racismo devido ao seu estereótipo, pode ser analisado à luz das contribuições de Munanga (2013)²⁷. O autor destaca que “o judeu consegue 'disfarçar' sua identidade racial com mais facilidade, ao contrário do negro, cuja raça é marcada pela cor da pele. Ao homem negro, é atribuída uma imagem negativa e estereotipada, que o exclui e impede de circular em determinados espaços”. Essa reflexão é aprofundada por Carneiro (2023, p. 121) que afirma: “o negro é interditado enquanto ser humano, enquanto sujeito de direito, enquanto sujeito moral e político”. Para a autora, a interdição é um operador de exclusão que se alinha à formação de um imaginário social que naturaliza a inferioridade dos não-brancos. Esse imaginário legitima práticas de julgamento e demarcação de espaços, como no caso de Ione, que foi impedido de circular no Departamento, um espaço que é, por direito, também seu.

A estudante indígena Ponan Puri relatou ter sido vítima de racismo por parte de jovens que faziam gestos ofensivos, simulando bater na boca sempre que passavam perto de indígenas. Ela também mencionou um incidente particularmente marcante ocorrido numa academia onde foi questionada sobre a sua etnia, episódio que a afetou profundamente. Ponan Puri explicou que está num processo de fortalecimento identitário com auxílio do seu grupo, pois “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Gomes, 2017, p. 42). No entanto, esses questionamentos a fizeram sentir-se como uma impostora. Conforme Veiga (2019), essa violência colonial faz com que a vítima, por vezes, sinta-se “culpada pelo ocorrido quando o afeto de culpa deveria ficar com o abusador”.

Um fato que me marcou muito aconteceu em um dia na academia, durante um encontro em que estávamos fazendo grafismo na pele. Eu estava com o grafismo que

²⁷ Dados disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA> Acesso em 13 de set. 2024.

representa o Ponan, que significa onça no Kwaytikindo. Eu usava duas listas e bolinhas no rosto, que também representavam a plica três pontos, simbolizando 'povo', algo que significa quando o povo se reúne. Um homem me parou e perguntou: 'O que é isso na sua pele?' Eu expliquei que era grafismo Puri. Então ele me perguntou: 'Você é descendente de indígena?' Eu respondi: 'Não, sou indígena.' Ele insistiu: 'Descendente?' E eu reafirmei: 'Não, não sou.' Ele continuou dizendo: 'Descendente, todos nós somos, né?' Naquele momento, ele invalidou toda a minha identidade. Foi embora como se nada tivesse acontecido, e o pior de tudo é que, para ele, estava tudo normal, como se não tivesse me ofendido. Eu falei não, não somos todos descendentes, eu sou o que sou e foi isso que me marcou mais (Ponan Puri, 2024).

Esta passagem evidencia como o racismo e o colonialismo caminham lado a lado. Nesse contexto, a narrativa de deslegitimação das identidades indígenas perpetua a visão dos povos originários como figuras exóticas. Como observa Célia Xakriabá (2018, p. 61), a noção de que existe um “modo de se trajar” ou uma forma específica de ser indígena para que se seja legitimamente reconhecido enquanto povo reflete, historicamente, a imposição de um “traje obrigatório”. A autora frisa, ainda, que seu povo luta para desmistificar esse olhar estigmatizante imposta pelo homem branco.

Vale ressaltar que o pensamento colonial e a branquitude negam a possibilidade de existências diversas, consolidando o que Santos (2019) denomina de “pacto narcisista”, ou seja, uma visão de mundo centrada no eu que desconsidera o outro. Essa mentalidade de superioridade branca é discutida por Bento (2002, p. 46) ao afirmar que: “silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios”.

Ainda considerando como o racismo se porta na nossa sociedade e se materializa nas ações do cotidiano, Vó Rosa relatou uma situação de racismo quando ela e outros colegas haviam combinado de lanchar em uma lanchonete renomada na cidade de Viçosa – MG. Estavam ansiosas para conhecer o famoso rodízio de salgado, mas foram surpreendidas por um senhor com práticas racistas. Apesar de o local estar cheio, todos silenciaram diante da situação. Vó Rosa e sua amiga registraram um boletim de ocorrência e precisaram retornar à delegacia em duas ocasiões para realizar o reconhecimento do agressor por meio das imagens das câmeras de segurança. Até o momento da entrevista, o processo ainda estava em tramitação.

Vó Rosa foi informada sobre a existência de uma comissão em formação na Universidade Federal de Viçosa voltada à Política de Promoção dos Direitos Humanos e de Combate a Opressão da Universidade Federal de Viçosa²⁸. Entretanto, como o episódio não

²⁸ A Política de Promoção dos Direitos Humanos e de Combate a Opressão da Universidade Federal de Viçosa foi aprovada pela resolução Consu nº6 de 08 de Abril de 2024. Esta política institucional visa combater, especialmente, as práticas que configuram assédio moral e sexual, violência de gênero e preconceitos em virtude

aconteceu na instituição e não tem relação acadêmica, fui informada por um integrante da comissão de que não seria possível intervir no caso. Diante disso, questionei se havia outro mecanismo ao qual Vó Rosa pudesse recorrer e foi sugerido que ela procurasse atendimento no Laboratório do Departamento de Direito²⁹. Esse laboratório oferece apoio à comunidade acadêmica e região com auxílio dos estagiários do curso de Direito da UFV que realizam acompanhamento processual integral, produzem todas as peças processuais necessárias e realizam atendimentos jurídicos, conciliações e audiências. No entanto, segundo o atendente do laboratório, há uma fila de espera. Enquanto isso, Vó Rosa conta que um dia encontrou com o agressor na rua e se escondeu em uma loja com medo de ser reconhecida e não saber a reação do mesmo. Esse descaso coloca em risco a vida da vítima que acaba sendo aprisionada com a sensação de medo, enquanto o réu fica transitando livremente. Assim, a morosidade do sistema judicial no Brasil enfraquece a luta e agrava a situação de vulnerabilidade das vítimas.

A gente estava lá tomando nosso lanche, que a gente queria muito conhecer o famoso rodízio de salgado de viçosa. Aí a gente foi, todo mundo empolgado, a gente estava sentado lá, do nada, bateu na porta de vidro, era um senhor, assim, bateu na porta, de forma agressiva. A gente olhou para trás, aí ele falou uma coisa, mas a gente só falou, ah, não é com a gente, pronto, viramos a continuar. Aí passaram uns minutinhos, aí todo mundo de cabeça baixa, aí a minha amiga, olhou para o lado. Aí ela levou um susto e falou assim, nossa moça, que susto. Aí ele olhou para ela e falou assim, uai, está assustando por quê? Você nasceu no meio dos bichos, por que você está assustando? Você é africana, você e ela são africanas, você está assustando por que? Já é acostumada a estar no meio dos bichos mesmo, falou de uma maneira muito pejorativa. Como se você ficasse no meio do bicho, no meio do mato e não tivesse vida, aí ele até acabou cuspiendo na minha amiga assim e eu mais exaltada, a minha amiga ficou em choque. Eu mais exaltada, pedi para ele sair e a gente ficou esperando para vir alguém da loja para estar acudindo a gente e tirando ele, mas não veio (Vó Rosa, 2024).

Quando perguntado se havia alguém por perto para ajudá-las, Vó Rosa diz: “Tinha um monte de gente, todo mundo ficou olhando e em silêncio, como se eu e a minha amiga fôssemos o erro ali no momento”. O silenciamento das pessoas diante do ato de racismo vivido por Vó Rosa e suas amigas não é uma mera omissão, mas uma manifestação de um racismo estrutural, profundo e enraizado na sociedade. Essa postura de silêncio, conforme descrito por Abdias Nascimento (1978, p. 137), não apenas ignora a violência, mas a valida e a perpetua:

de raça, cor, etnia, religião, naturalidade, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade, classe social e características físicas ou deficiências.

²⁹ O Laboratório de Prática Jurídica do Departamento de Direito da UFV (LPJ/UFV) tem por objetivo primordial a integração entre teoria e prática jurídicas. Informações disponíveis em: <https://www.dpd.ufv.br/o-laboratorio/> Acesso em: 20 out. 2024.

Esse silêncio equivaleria ao endosso e aprovação desse criminoso genocídio perpetrado com iniquidade e patológico sadismo contra a população afro-brasileira. E nosso repúdio, nosso ódio profundo e definitivo, engloba o inteiro complexo da sociedade brasileira estruturada pelos interesses capitalistas do colonialismo, até hoje vigentes, os quais vêm mantendo a raça negra em séculos de martírio e inexorável destruição.

Esse silêncio funciona como uma ferramenta que sustenta as engrenagens de um sistema opressor, estruturado historicamente para subjugar e apagar as vivências da população negra e indígena. Portanto, não se trata apenas de ausência de palavras ou ações, mas de um posicionamento que reforça as desigualdades e perpetua o ciclo de exclusão e violência racial.

Ao relatar episódios do racismo cotidiano, Puerean Puri destaca como a discriminação pode se manifestar, mesmo em espaços acadêmicos e profissionais. Ele compartilha a experiência de se sentir questionado e desacreditado ao trazer a história do seu povo em uma disciplina, enfrentando olhares de desconfiança e comentários preconceituosos por ter a pele mais clara. Esse tipo de racismo está profundamente ligado aos estereótipos coloniais que reduzem a identidade indígena a características físicas estereotipadas e ignoram a complexidade e diversidade desses povos. Para Felipe Cruz (2021, p. 174), “a manutenção dessa violência ao longo dos séculos atesta a continuação de um projeto societário hegemônico que não prevê lugar para a existência desses povos no presente”.

Ah, então, na sala a gente vai citar o exemplo que a gente tem, da etnia e tal. A pessoa, tipo, sim, por umas... branco desse jeito, a gente vai falar alguma coisa, tipo, a pessoa olha torto, tudo que falo a respeito alguém me olha torto, até mesmo no local de trabalho quando falo algo a respeito me olham torto, aquele olhar subentendido, você sabe o que a pessoa está pensando (Puerean Puri, 2024).

Episódios semelhantes também são observados em outras instituições. As pesquisadoras Vanessa Kolmar Alves e Caroline Casali (2021, p. 40), em sua pesquisa intitulada “Condições de permanência material e simbólica de estudantes negros na universidade”, realizada em uma universidade federal na região sul do Rio Grande do Sul, destacam o relato de uma entrevistada que não se sente à vontade para abordar questões étnico-raciais em sala de aula. A entrevistada também aponta a falta de apoio por parte da maioria dos professores e colegas, o que torna ainda mais difícil a discussão sobre o tema.

Já Ponan Txori Puri acredita que ser a primeira indígena a se inserir em Comunicação Social trouxe muito desgaste nos anos iniciais do curso. Ela diz que, sempre se justificando, teve que ser pedagógica ao explicar sua origem e de onde veio. No estudo de Bento (2020), a branquitude é sempre debatida. A autora critica a construção social na qual o homem branco não se sente racializado, ou seja, não precisa explicar porque é branco e de onde veio. Em

contrapartida, a estudante indígena é indagada pelos estudantes brancos e vê a necessidade de esclarecer de onde veio e porque é indígena.

estava eu, o meu companheiro e minha filha, aí eu cheguei na lanchonete e a moça falou, nossa você parece índia e eu falei, eu sou e expliquei tudo pra ela e ela falou, olha só quem diria índio de roupa aqui na UFV, nem sabia que existia, e quando é minha mãe, eles falam será que é mesmo a sua pele é clara e é assim a gente tem que ficar explicando o tempo todo (Ponnan Txori Puri, 2024).

Grada Kilomba (2019, p. 116) afirma que “é questionada, porque esperam que ela justifique sua presença em território branco”. Para Grada, aqueles que questionam exerce uma relação de poder que define a presença “estranha” da questionada que precisa responder a expectativa de que “outra(os)”, que diga suas origens e expõe suas biografias “no ônibus, em uma festa, neste caso, na lanchonete e isso revela uma dialética colonial na qual o sujeito branco se apresenta como a autoridade absoluta.

Ao refletir sobre sua própria vivência, Beatriz Nascimento (1989) reforça essa crítica ao destacar o peso das expectativas que recaem sobre corpos racializados. Ela afirma:

Em contato com as outras pessoas tenho que dar praticamente todo o meu “curriculum vitae” para ser um pouquinho respeitada. Me pergunto que ideologia absurda é essa, dessas pessoas que querem tirar minha própria identidade? (Nascimento, 1989 apud Ratts, 2006, p. 49).

Ambas as autoras evidenciam como a necessidade de justificar a presença ou a identidade configura um mecanismo de controle e de exclusão. Para Kilomba (2019), isso remonta à estrutura colonial que define quem pertence e quem está “fora do lugar”. Já Nascimento (1989) enfatiza o desgaste emocional e psicológico de precisar constantemente comprovar seu valor e sua humanidade.

A análise de Bento (2020, p. 25) complementa essas reflexões ao caracterizar essa lógica como parte de uma “construção delirante do ser branco como padrão de referência de toda uma espécie”. Segundo Bento, essa construção permitiu à elite branca consolidar um imaginário de superioridade, legitimando e perpetuando a supremacia econômica, política e social. Por outro lado, a subjetividade do indígena e do negro foi construída com base em um imaginário extremamente negativo, contribuindo para o aprofundamento da desigualdade racial no Brasil. Segundo a autora, apenas quando o branco assumir o compromisso de lutar contra as desigualdades raciais, reconhecer seu privilégio por ser branco e combater os privilégios da branquitude, além de lutar por políticas de equidade em todas as esferas, é que teremos democracia e justiça racial. Portanto, o racismo não é apenas um problema de um

grupo, mas sim de toda sociedade.

Iemanjá relatou que já sofreu racismo fora da instituição, mas que, no ambiente acadêmico, ainda não percebeu manifestações explícitas. No entanto, ela enfrentou homofobia por ser lésbica e menciona que, infelizmente, já se acostumou a essas agressões, adotando o silêncio como um mecanismo de defesa emocional. Essa estratégia, tanto para Iemanjá quanto para muitos de seus pares, é uma forma de reduzir a dor e os impactos devastadores do racismo e da homofobia.

Dentro da instituição, não, mas fora dela, sim. Eu sou preta, quilombola, lésbica, então é um peso muito grande. O curso em si acolhe muitas pessoas dessa orientação sexual, e a universidade também é acolhedora. Mas, às vezes, surgem comentários maldosos, geralmente de colegas ou de pessoas de outras graduações, fazendo homofobia. Às vezes, o preconceito é pela minha cor. Já me acostumei, e quando ouço, fico calada. Já ouvi pessoas dizendo: 'lá vem aquele povo do curso de Licenciatura, todo mundo lá é gay, lésbica, tem isso, tem aquilo'. E a maioria dessas pessoas são brancas, têm esse preconceito com relação ao nosso curso (Iemanjá, 2024).

A partir dos diálogos tecidos acima, constatamos que os(as) estudantes enfrentam diversas formas de discriminação e preconceito no ambiente universitário ou fora dele, todas relacionadas a um ponto central: sua identidade étnico-racial. Muitos dos(as) entrevistados(as) relataram experiências marcadas por esse fenômeno que influenciam profundamente sua trajetória na universidade. Essas vivências se manifestam de diversas formas, seja na maneira como se identificam diante das pessoas como indígenas ou quilombolas, nas interações com professores e funcionários, seja na relação que estabelecem com o saber acadêmico. No próximo tópico vamos ouvi-los(las) sobre espaço para manifestar suas identidades, espaço definido como seguro que lhes garantam a liberdade e respeito.

5.6 Sobre os “espaços seguros” das presenças, identidades, corporeidades e vivências culturais

“Ocupemos o latifúndio do saber” (Miguel Arroyo, 2014)

Ao serem questionados sobre os desafios para o pertencimento na instituição, alguns estudantes apontaram a ausência do acolhimento, da dimensão dos espaços às questões mais amplas como serem respeitadas por suas corporeidades, histórias e vivências que são suas identidades e raízes culturais, constituídas fora do espaço acadêmico. Assim, a ausência de espaços acolhedores na instituição reforça o sentimento de exclusão entre esses estudantes. Os

espaços reivindicados e defendidos aqui são aqueles definidos por Patrícia Hill Collins³⁰, em uma de suas entrevistas, como:

Espaços que permitem o florescimento de ideias, baseados na coletividade, que centralizam a ação e valorizam o trabalho em conjunto, reconhecendo a educação como um ato político. Esses ambientes, muitas vezes invisíveis, destacam o respeito pelo conhecimento oposicional, atendem a desafios e necessidades específicas e fortalecem a identidade e a resistência coletiva (Corrochano *et al.*, 2024, p. 7).

Dessa forma, essa falta de espaço revela uma contradição com o princípio do acesso democrático embora promova a inclusão, não oferece condições adequadas para atender às especificidades dos discentes indígenas e quilombolas. Assim, para que a instituição seja verdadeiramente democrática é fundamental que proporcione um ambiente que promova o diálogo e fomente uma educação intercultural e antirracista. Ponan Puri explica que, lida com a ausência de um espaço adequado para manifestar suas culturas, pois quando se reúnem em algum espaço da instituição são discriminados. Assim, essa ausência de um ambiente apropriado e seguro faz com que eles procurem outros espaços para se reunirem, como explicado por Ponan Puri:

Não temos espaço, quando tentamos tomar sofremos racismo, então a gente tem muita articulação com outros povos, principalmente com o CTA aqui em Viçosa, a gente já fez dois encontros no CTA³¹. Funciona na Violeira, a gente fez dois encontros e muitas vezes disponibilizaram até o recurso para chegar lá. É igual aqui mesmo se for olhar o núcleo da UFV, a gente não tem, mas igual eu te falei lá no Entre Folhas³² é um espaço mais aberto para gente, às vezes a gente vai uns para a casa do outro mesmo, esse diálogo né. A prefeitura tenho muitas críticas a fazer é uma coisa tipo assim, é o capital né eles não estão fazendo nada porque são bonzinhos com agente eles estão vendo que é a invisibilidade querem falar que foram os primeiros a abrir e tal, mas assim, muita articulação, muita luta, muita dor de cabeça a gente consegue o recurso para fazer as apresentações e falar olha o povo Puri tá aqui tá vivo é isso que agente faz é isso que agente tá retomando (Ponan Puri, 2024).

Puerean Puri relata que já utilizaram o Recanto das Cigarras³³ para fazerem suas

³⁰ Em outubro de 2019, Patricia Hill Collins esteve no Brasil para participar da 39ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. As questões foram elaboradas por pesquisadoras das temáticas de gênero, relações étnico-raciais e juventude e respondidas por e-mail por Patricia Hill Collins. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/9PX9SnYTGdmmwNmNLxh3q4w/?format=pdf&lang=pt>

³¹ O Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM) foi fundado em 1987 e foi criado para promover a Agroecologia, um modelo de produção agrícola que valoriza o conhecimento tradicional, o uso sustentável dos recursos naturais e a justiça social. Dados disponíveis em: <https://ctazm.org.br/pagina-historico> Acesso em: 25 out. 2024.

³² Grupo Entre Folhas - Plantas Medicinais atua por meio de práticas de ensino, pesquisa e extensão promovendo: a experiência de práticas profissionais (especialmente junto a estudantes da UFV), a conservação das plantas medicinais como recursos genéticos e a divulgação de conhecimentos de plantas medicinais (popular e científico). Disponível em: <https://agroecologiaemrede.org.br/organizacao/grupo-entre-folhas-plantas-medicinais/> Acesso em: 25 out. 2024.

³³ O espaço Recanto das Cigarras faz parte da biodiversidade da UFV. Importante para o convívio social, ele

manifestações, porém o recanto não é um espaço fixo e sim um espaço público que necessita de autorização para ser utilizado. Além disso, ele afirma que, nesse espaço, conseguem ficar mais tranquilos. Nas palavras dele “sim, a gente usa bastante o recanto que é um lugar mais sossegado, no finalzinho do mês teve uma aula da coordenadora da creche que a minha filha fica, teve canto e outros rituais, esticaram o horário para ficarmos mais e foi tranquilo” (Puerean Puri).

Para Ponan Txori Puri, os espaços cedidos pela instituição aos estudantes indígenas e quilombolas, embora existam, são oferecidos de forma tão vigiada que acaba limitando a liberdade para a expressão cultural desses grupos. Esse espaço vigiado representa o que Sueli Carneiro (2023, p. 333) caracteriza como simulacro e, sendo assim, é possível utilizar o espaço desde que “assistido por pessoas da nossa confiança, ou seja, desde que não ultrapasse o limite do simulacro”.

Ponan Txori Puri aponta a ausência de um compromisso da instituição na implementação de um espaço acolhedor e respeitoso sem vigia. Além disso, observa que até alguns docentes frequentemente tratam essas comunidades como algo distante, como se não houvesse a presença de indígenas na instituição. É necessário, ainda, que os docentes aproveitem os espaços de debate para discutir, de forma aprofundada, o conhecimento dos povos originários e de outras comunidades tradicionais.

Um exemplo semelhante é relatado pela ativista e pesquisadora Sueli Carneiro (2023) em sua obra “Dispositivo de Racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento”. Na pesquisa, ao entrevistar Sônia Nascimento, Carneiro registra o relato de uma aula de Antropologia em que Sônia não se reconhecia nas discussões sobre a população negra que era abordada de forma superficial e folclórica. Sônia relembra: “Eles discutiam os negros de uma forma tão folclórica (...) um dia tive coragem, levantei a mão e disse: 'Não é nada disso, minha vida não é isso, nós temos uma vida’”. Essa visão evidencia como, no espaço acadêmico, o negro e indígena são validados, ou seja, considerados “válidos” apenas pela ciência, uma vez que seus saberes são frequentemente negligenciados e deslegitimados, como destacou Ponan Txori Puri em sua fala.

Em alguns momentos sim, não vou ser hipócrita de falar, ah é tudo ruim, com diálogo explicar porque estamos ali, quem somos, a gente consegue sim um espaço, mas é sempre esse espaço vigiado, como falei dos guardinhas sempre verificando se

tornou-se um dos lugares mais visitados da Instituição, oferecendo lindas paisagens e sendo local propício para se descontraírem à sombra de árvores, brincar e contemplar a natureza. Além disso, atua como área de preservação da rica diversidade da fauna e flora da região. Dados disponíveis em: <https://www.dac.ufv.br/ufvtemhitorias/22/> Acesso em: 29 out. 2024.

não estamos fazendo algo ilícito e sempre com preocupações com as manifestações espirituais ali no campus, quando a gente fazia as pinturas, as pessoas ficavam olhando e quando entramos no RU todo mundo olhando. Eu acho que falta diálogo da instituição com o movimento, interesse mesmo. Em algumas disciplinas das humanas sempre falam da gente como estivéssemos muito longe, fiz uma disciplina e agente dialogando alí e só no fim da disciplina que ele veio me perguntar porque eu falava tanto de indígena e falei porque sou indígena e aí causou aquele choque né, fiquei indignada porque até em cursos de humanas tem professores que ficaram parados no tempo completamente, aí o espaço que poderia ser usado positivamente para um debate, conhecimento não só dos povos indígenas, mas de outros povos, outras comunidades tradicionais não é usado, e as pessoas que vem para a universidade e que deveriam ver de tudo, não vê e sai as vezes mais preconceituosos (Ponan Txori Puri, 2024).

Ao serem questionados sobre como fazem para garantir o espaço na instituição, Ione respondeu prontamente “ocupar eles”. Arroyo (2014, p. 66) ressalta que “os movimentos sociais reagem a esse despojo de seu lugar na história cultural e intelectual da humanidade ao criar seus espaços e ao ocupar os espaços hegemônicos”. O autor afirma que a diversidade do coletivo vem fazendo do campo do conhecimento um território de ocupação e disputa. Logo, Ione relata a importância da inclusão de seus saberes e ressalta que devem ser compartilhados como explicitado:

Ocupar eles, assim, a gente simplesmente ergue a cabeça e entra onde a gente quer entrar. E manifesta a nossa cultura, então a gente acaba conhecendo outras galeras pretas assim mais parecidas com a gente e de fora também. A gente sempre está tentando furar a bolha, por mais difícil que seja, a gente sempre está tentando furar a bolha e trazer pessoas assim, mais para perto, para conhecer mais a nossa realidade, porque a gente vive uma cultura diferente, a gente tem vivência diferente. Eu acho que a gente deve compartilhar isso com os outros (Ione, 2024).

Os dados evidenciam os inúmeros desafios postos à instituição. Conforme destacado por Guerra *et al.* (2023, p. 8), "a temática racial não está institucionalizada de forma transversal e contínua durante a formação. A abordagem do tema permanece condicionada a iniciativas pontuais de alguns docentes". Esse cenário faz com que muitos professores sequer tenham conhecimento da presença de estudantes indígenas e quilombolas na instituição, como apontado na fala do discente. Ione reforça a resistência e a busca por reconhecimento e valorização de suas culturas no âmbito acadêmico.

Segundo Gomes (2012, p. 107-108), "a inclusão desses saberes somente é possível por meio de uma ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira". Esse processo, de acordo com a autora, pode contribuir para a descolonização dos currículos tanto na educação básica quanto no ensino superior. Nesse sentido, a criação de um espaço apropriado para as manifestações culturais dos estudantes indígenas e quilombolas seria um caminho para envolver toda a comunidade acadêmica, incluindo discentes e docentes, promovendo o

diálogo com os saberes desses povos e transformando o ambiente em um espaço pluriétnico que desconstrua visões discriminatórias.

Esse conceito de espaço ganha ainda mais força quando conectado ao que Mariléia de Almeida (2018, p. 15) define como espaços que deslocam do assujeitamento. Esses espaços, segundo Almeida, são ambientes capazes de oferecer relações familiares e acolhedoras presentes em igrejas, comunidades ou outros contextos onde estudantes indígenas e quilombolas se sintam protegidos das práticas racistas e sexistas. Além de garantir proteção, esses espaços se tornam importantes territórios para o compartilhamento e valorização de saberes, permitindo que os sujeitos se afirmem e resistam às estruturas opressoras que predominam nos contextos acadêmicos. Mãe Oxum relata a sua participação nas associações comunidade e diz que dia de reunião é dia de festa:

Eu participo das associações da comunidade inteira. O movimento é manifestações culturais mesmo. No caso, eu vou para lá dançar. Geralmente eu danço e faço algum discurso. Todas as comunidades vizinhas vêm para a nossa comunidade para manifestar. Manifestações de cultura, dança, comidas típicas (Mãe Oxum, 2024).

Esses espaços para a Mãe Oxum e sua comunidade são expressão de espaço seguro no qual eles são e estão com os seus. São lugares que promovem a prática da liberdade, a troca de saberes e a celebração dos sabores. Mais do que isso, são territórios de resistência, existência e de luta política.

5.7 Fama de cotista e bolsista

Para Mãe Bernadete, um dos desafios é evitar mencionar que recebe bolsa, pois fica estigmatizada e causa uma sensação de que o Estado está fazendo um favor, sem contar os comentários que ouve dos colegas, questionando o porquê de alguns receberem bolsa e outros não, como se todos precisassem receber bolsa. Neste sentido, Santos (2009) nos diz que:

São muitos os estudantes que não vão se identificar como cotista, afinal a associação entre aluno cotista e competência/desempenho, em que pesem os dados positivos divulgados pela universidade, tem sido recorrentemente feita pelos opositores ao sistema e este é um dos elementos, inclusive, gerador de estigma (Santos, 2009, p.167).

Santos (2009) elucida também que camuflar a condição de bolsista somente é possível sobre a escolaridade, portanto na origem étnico racial é quase impossível. Esses comentários sobre estudantes cotistas são racistas e fizeram com que Mãe Bernadete, durante o diálogo, chegasse à conclusão de que já sofreu racismo na instituição, como relata abaixo:

O desafio é fama de bolsista, eu evito mencionar que sou bolsista, porque as pessoas, muitas pessoas têm preconceito com bolsista, com cotista também (...) Humhum, falei que nunca sofri racismo, porque a gente demora entender como racismo, eu já escutei várias vezes de quem era cotista, entrou porque era fácil, quem era bolsista, aí, só tá aqui por causa da bolsa só quer ganhar bolsa, mas o que você faz para receber bolsa? Eu falo, eu existo. Mas a pessoa fala, eu também queria uma bolsa, porque você tem bolsa e eu não tenho bolsa? Sabe, às vezes a pessoa nem precisa de bolsa. Mas, esse tipo de comentário de como se fosse mais fácil pra gente por ser cotista e ser bolsista tem bastante (Mãe Bernadete, 2024).

Diante desses contextos, chegamos à conclusão de que são muitos os marcadores do racismo e, uma vez que “nosso racismo” é velado e, muitas vezes, deixa dúvidas na vítima se foi discriminado por ser preto, por ser pobre, ou por ambos os motivos (Santos, 2009, p. 190). Essas *nuances* complexas nos levam a um ponto crucial: o impacto do racismo na saúde mental dos discentes entrevistados. Esse tema é fundamental e deve ser debatido e entendido em profundidade não apenas para dar visibilidade às experiências de quem sofre essas opressões, mas também para embasar medidas institucionais eficazes no combate ao racismo. A compreensão dessas questões é um passo necessário para transformar as estruturas acadêmicas em espaços verdadeiramente inclusivos e acolhedores.

5.8 Impacto do racismo na saúde mental

Conforme Munanga (1999, p.94), “a política de branqueamento exerceu uma forte pressão psicológica sobre os não brancos, forçando-os a alienar suas identidades e sentindo-se estranho a si mesmo, adotando uma aparência culturalmente branca”. Neste sentido, Frantz Fanon (1956, p.80) ressalta que, “para isso, é preciso destruir os seus sistemas de referências que são seus valores culturais, das modalidades de existências, as linguagens, vestuários”.

Em consonância com essa perspectiva, Silva (2022, p. 276) expõe que esse “sistema opressor transforma a pessoa em objeto excluindo/exterminando/inferiorizando sua subjetividade, sua cultura, seus conhecimentos e sua existência como pessoa”. Para Fanon (1956, p.78)³⁴, “primeiro afirma-se a existência de grupos humanos sem cultura, depois a existência de culturas hierarquizadas, por fim a noção de relatividade cultural”.

Dessa forma, essa construção de narrativa visou legitimar um modelo civilizatório excludente de todos os corpos não brancos, reforçando a produção de subjetividade dominante

³⁴ Texto da intervenção de Frantz Fanon no I.º Congresso dos Escritores e Artistas Negros em Paris, em Setembro de 1956, publicado no número especial de *Présence Africaine*, de Junho-Novembro de 1956. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/38512-Texto%20do%20Artigo-130009-1-10-20191108%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/38512-Texto%20do%20Artigo-130009-1-10-20191108%20(1).pdf) Acesso em: 16 jan. 2025.

da branquitude. A criação do “Outro” subalterno não se baseia “apenas na colonização de territórios geográficos, mas também na colonização dos territórios existenciais do inconsciente” (Veiga, 2019, p. 244). Para o autor, a experiência dos povos originários e negros é marcada pelo desprezo e pelo ódio que a branquitude tem projetado sobre suas vidas desde a escravidão até os dias atuais.

Com isso, criou-se no subconsciente que o negro, indígena ou qualquer pessoa “que não comunga com a estética do colonizador e conquistador europeu” (Almeida, 2019, p. 32) são sempre vistos de forma negativa e inferior, acarretando um contraste com o branco, o modelo idealizado a ser seguido. Essa visão de superioridade do homem branco tem suas raízes na colonização que representou a coisificação do outro por meio de relações de dominação, submissão e destruição de identidades. A violência racial afeta a formação identitária, podendo gerar sentimentos de inferioridade, submissão e negação de si mesmo como sujeito de direitos.

Neste sentido, Guimarães e Simonini (2019, p. 468) apontam que “se a produção de uma identidade fala sobre a construção de atributos relativamente estáveis, pertencer a um círculo identitário significa se manter em uma relação de semelhança com aqueles que o integram”. Gomes (2012, p. 43) afirma, por sua vez, que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros e negras brasileiros(as)”.

Essa realidade também se aplica aos povos indígenas que enfrentam desafios semelhantes na afirmação de suas identidades em uma sociedade marcada pelo colonialismo. Nesse contexto, o racismo se manifesta de modo extremamente negativo no campo intrapsíquico, comprometendo o “eu” e consequentemente, comprometendo a identidade do negro e do indígena. Para Gomes (2012, p. 41) a identidade não é algo inato, ou seja, não é construída de forma isolada, ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo.

Essa construção social faz com que Ione viva com o constante medo de ser confundido com um bandido, um sentimento que acompanha muitos jovens negros no Brasil. Veiga (2019) destaca que “vivemos em um país antinegro, e isso tem efeitos nocivos sobre as subjetividades negras”. Assim, o racismo estrutural molda não apenas as relações sociais, mas também o imaginário coletivo, condicionando jovens negros a viverem sob a ameaça de serem criminalizados pela cor da pele.

A violência direcionada a jovens negros está intimamente ligada a essas estruturas

racistas. Dados recentes confirmam que a população negra soma 80% das mortes violentas no Brasil (IPEA, 2024), evidenciando que jovens negros têm uma probabilidade significativamente maior de sofrer homicídios em comparação a jovens brancos. Esse cenário é agravado por práticas policiais discriminatórias muitas vezes exercidas por agentes despreparados e alinhados ao que Sueli Carneiro (2023, p. 66) denomina de "biopoder":

Uma forma de poder que se traduz na capacidade de "fazer viver e deixar morrer". Onde o Estado exerce seu direito sobre a vida e a morte dos negros e indígenas. Para a autora o biopoder aciona o dispositivo de racialidade para determinar quem vai morrer e quem vai viver, neste sentido identifica o racismo como legitimador do direito de matar, que será exercido pelo Estado por ação ou omissão, de forma direta ou indireta.

Para escapar dessa política de morte, jovens negros precisam constantemente provar que não representam uma ameaça. Estratégias de sobrevivência tornam-se parte do cotidiano desses jovens que passam a evitar espaços de risco ou a buscar proteção andando em grupo, uma solução adotada por Ione. São vários marcadores sociais e raciais que mostram uma produção de realidade segregada e violenta. O relato de Ione ilustra como o medo é internalizado e molda comportamentos: “Eu fiquei um pouco assim apreensivo, porque a gente não sabe o que acontece, né? E eu tenho um pouco de medo assim das pessoas me acabarem confundindo com um bandido assim. Entendeu? Então, eu fico... Prefiro manter distância” (Ione, 2024).

Já Vó Rosa expressa que não quer se tornar apenas um número. Ela relata que, ao encontrar seu agressor, sentiu medo de ser reconhecida. Como mencionado, Vó Rosa sofreu racismo, fez um boletim de ocorrência e precisou realizar o reconhecimento do agressor por meio de imagens de câmeras, o que a deixou extremamente assustada, já que, até o momento da entrevista, o agressor ainda não havia sido preso e isso vinha afetando a sua saúde mental.

Eu falo, gente, o que eles estão esperando? Estão esperando que eu vire um número? Uma estatística para ver se faz alguma coisa? É uma loucura, acho muito lento, na questão racial a justiça é muito lenta, muito lenta. (...): Toda vez que vejo ele eu fico em pânico, porque eu não sei o que ele vai fazer. Ainda nós mulheres, o quê que eu vou fazer? Vou correr, porque se for pedir ajuda ninguém vai me ajudar, aquele dia ninguém fez nada (Vó Rosa, 2024).

Iemanjá pontua que, além do racismo, a grade curricular de alguns cursos também contribui com o adoecimento mental. Na fala da Iemanjá é relatado que os 15 dias de aulas teóricas do curso Licenciatura em Educação do Campo são intensos e que exige muita dedicação e esforço mesmo nos finais de semana, o que gera sobrecarga mental, compromete a permanência na instituição, pode gerar desestímulos e até mesmo levar alguns estudantes a

desistirem do curso. Ela reforça que essa sobrecarga dos currículos não afeta apenas os estudantes do Licena³⁵, mas de todos os cursos da instituição.

Eu acho que é permanecer com a cabeça boa literalmente, porque a Universidade Federal é um ambiente que eu falo muito pesado, sobrecarregado. Então, se você, talvez, não tem cabeça, não tem calma, cautela com algumas coisas, você se perde nesse caminho. Muitas pessoas se perdem, né? E acaba trancando o curso, desistindo de estudar. Eu falo em todos os cursos em geral, não é só o Licena (Iemanjá, 2024).

Ponan Puri reflete também sobre a indiferença de alguns professores ao desconsiderarem as particularidades dos estudantes e os tratar como se todos tivessem tido as mesmas oportunidades educacionais. Para Ponan Puri, esses docentes ignoram as desigualdades escolares que atravessam o Brasil e essa falta de sensibilidade contribui para o aumento da ansiedade entre os alunos, resultando, muitas vezes, em adoecimentos mentais irreversíveis reforçados por visões estereotipadas, como mencionado a seguir:

A universidade abre muitas portas para você e em uma dessas portas está realmente a depressão e ansiedade, eu acho que quando agente é principalmente de escola pública de condição social menos favorável, acho que agente sente o impacto maior ainda, porque, eu não vim de uma escola muito boa sabe, aqui coisas básicas não eram básicas para mim, igual quando um professor fala isso você já viu, não eu nunca tinha visto isso, então a gente começa se sentir inútil, sentir que o lugar não é da gente, nessas condições deu afirmar minha identidade. A Gente vira tantos números, nome na chamada que dá um pontinho na frente, que embora eu não enxergue que como talvez eles vão humanizar mais isso, mas que eles passam a enxergar agente como uma pessoa ali sabe, enxerga agente como categoria estudante (Ponan Puri, 2024).

Ione também relata essa falta de empatia de alguns professores e o impacto na saúde mental dos estudantes em sua fala:

Acredito que o maior desafio aqui é a falta de cuidado com a saúde mental dos alunos. Isso pesa muito, porque existe uma percepção de que, quando chegamos aqui, já estamos bem preparados, que a escola cumpriu seu papel de nos instruir e ensinar tudo o que era necessário. Mas não é assim. No meu caso, por exemplo, quando estava no ensino fundamental e entrei no sexto ano, nós não tínhamos livros. Não havia livros de história, geografia ou praticamente nenhum outro. O único material que tínhamos era um livro de geografia, mas ele já estava desatualizado. Nem mesmo em matemática tínhamos acesso a livros adequados. Isso mostra como a nossa base muitas vezes é precária, e o impacto disso se reflete quando chegamos aqui (Ione, 2024).

Essas falas evidenciam as profundas desigualdades educacionais que ainda permeiam o Brasil, especialmente em relação à preparação básica dos estudantes. A experiência narrada

³⁵ Licena é o nome atribuído ao curso Licenciatura em Educação do Campo.

reflete a realidade de muitos alunos que enfrentam desafios estruturais antes mesmo de ingressar no ensino superior.

A preocupação com a saúde mental também é reforçada por Ponan Txori Puri que relata as dificuldades que as(os) estudantes indígenas de outros cursos enfrentam para lidar com os professores, especialmente ao abordarem temas indígenas e espiritualidade. Ela mesma pensou em desistir várias vezes, principalmente após se tornar mãe, pois relata que a instituição não oferece suporte adequado para mães estudantes. Ela explica que a falta de diálogo com alguns professores, o ambiente competitivo e excludente, além da pressão pela meritocracia, tornam a vida universitária muito difícil. Além disso, acrescenta que, após sua entrada na universidade, agravou seu quadro de ansiedade e muitos colegas também sofrem com problemas de saúde mental. Nesse cenário, ela destaca a urgência de se discutir e atender à saúde mental dos alunos na universidade.

É difícil para as meninas de outros cursos assumir esse relacionamento com os professores, falar abertamente, fazer trabalhos sobre temas indígenas, espiritualidade. Isso gera muitos problemas. Já pensei em desistir várias vezes da UFV, principalmente depois da maternidade. Voltei quando minha filha tinha menos de três meses, foi muito puxado. Uma professora foi insensível, e eu fiquei com medo de reprovar, mesmo explicando que estava amamentando. Coisas assim fazem a gente querer desistir. A UFV é muito excludente, tem essa competição, a meritocracia, e depois que fui mãe conheci outras que trancaram o curso e nunca voltaram. A universidade não está preparada para receber mães. Faço psicoterapia particular, porque o atendimento da UFV é burocrático. Desde que entrei, veio a ansiedade. Tenho colegas com síndrome do pânico e outros que somem por meses. A saúde mental aqui é um assunto urgente, e é muito sério, até com casos de suicídio (Ponan Txori Puri, 2024).

Nesse contexto, Mendes (2020, p. 12) observa que a construção de um "estudante-padrão", sustentada por expectativas atravessadas por estereótipos racistas e misóginos, contribui para a exclusão de corpos considerados "desviantes" por parte de alguns docentes universitários. Essa lógica excludente tem intensificado o debate sobre o sofrimento psíquico de estudantes, pois, em casos extremos, pode culminar no suicídio. O sentimento de não pertencimento configura uma forma sistemática e cruel de exclusão.

Essa lacuna educacional pode gerar sentimentos de inadequação, contribuindo para problemas de saúde mental como ansiedade e síndrome do impostor. Muitos estudantes também sentem que estão constantemente "correndo atrás" para acompanhar o ritmo dos(as) colegas. Nesse contexto, Carneiro (2023, p. 318) observa: “o jovem é pobre, estuda em escolas nas quais consegue ter bom ou excelente desempenho (...) gosta de estudar e acha que entrar na universidade é continuação de um processo natural. Mas subitamente tudo é

negado”. Grada Kilomba (2019, p.191) alerta que, nesta situação, “o suicídio é o retrato “perfeito” de um eu desqualificado, um eu que não tem um “outro” próprio, um ato impecável da não existência”. Tudo isso ocasionado pela naturalização e padronização do sistema da educação superior.

É urgente, então, que as instituições se mobilizem para alterar esse sistema opressor e, para que o sistema educacional seja democrático, é necessário a inclusão das especificidades dos estudantes indígenas e quilombolas. Neste contexto, Santos (2021, p.56) contribui ao afirmar que “é preciso valorizar teorias educacionais que gerem a tomada de consciência da realidade e motivem a formulação de uma pedagogia para a promoção do ser humano em suas múltiplas dimensões”.

5.9 “Juntar o povo para fortalecer individualmente”: estratégias e agenciamentos para permanência na Universidade

Cornélio (2020), em sua pesquisa intitulada “Percepções e vivências de cotistas negras e negros na Universidade Federal de Viçosa: Será que esse espaço é para mim?”, identificou que, apesar das hostilidades enfrentadas no âmbito acadêmico, a universidade oferece oportunidades para que os(as) estudantes desenvolvam estratégias capazes de assegurar sua permanência tanto material quanto simbólica. Essas iniciativas, muitas vezes, tornam-se indispensáveis para viabilizar a continuidade de suas trajetórias no ensino superior. Para a pesquisadora, estar e permanecer na universidade envolve a criação de formas de pertencimento e vínculos acadêmicos que transcendem a matrícula e a colação de grau. Os(as) estudantes frequentemente se organizam e criam redes de solidariedade para se fortalecerem, indo além das ações formais promovidas pelas instituições de ensino³. Sendo assim, Cornélio destaca:

Entretanto, a partir dos relatos apresentados, percebemos que a universidade também foi responsável por proporcionar identificações a partir de encontros que resignificaram as vivências de nossas/os entrevistadas/os. Corpos que não se “encaixam” nos padrões estabelecidos pela branquitude hegemônica sentem-se propícios para expressarem-se e resignificarem o espaço até então opressivo, para acolhimento, irmandade e fortalecimento. E são também essas amigas que auxiliam nos momentos de dificuldade (Cornélio, 2020, p. 66).

Esse mecanismo de proteção é retratado por Carneiro (2023, p.384) como “o cuidado de si que se realiza no cuidado do outro, na busca coletiva por emancipação” e essas foram as estratégias utilizadas pela maioria dos(as) entrevistados(as) como forma de se protegerem das

hostilidades apresentadas por eles(as) em seus relatos. Assim, Ponan Puri diz que a estratégia utilizada por ela é juntar o seu povo para se fortalecer individualmente:

Se juntar, partiu da gente sabe, (...) então a nossa principal estratégia é essa, fortalecer o povo individualmente, cada um representando no curso que está fazendo principalmente coletivamente, a gente sabe, eu sou estudante do Serviço Social, mas, além disso, primeiro que isso sou membro do Retomada e estou aqui com o coletivo por trás de mim (Ponan Puri, 2024).

A partir do exposto, a instituição acaba promovendo a construção de vínculos de amizade entre os pares, laços que, em muitos casos, perduram por toda a vida, mesmo surgindo como um mecanismo de defesa dos(as) estudantes para fortalecer suas identidades. Tais interações contribuem significativamente para atenuar o impacto do racismo na saúde mental. Portanto, quando perguntado se as(os) estudantes indígenas e quilombolas procuraram ajuda psicológica ou psicossocial da instituição, as(os) entrevistados(as) responderam que o sistema é muito burocrático e não conseguem agendar os atendimentos. Vó Rosa disse que não conseguiu agendar e utiliza os diálogos com amigas(os) para superar seus traumas. Ela diz, ainda, que está fazendo parte do projeto cultura Afro-brasileira do departamento de Serviço Social e que ele está contribuindo para a superação dos traumas. Nesse contexto, ela se busca se aquilombar neste espaço para se fortalecer.

Já tentei mexer naquele negócio quinhentas vezes, e quando consigo não tem vaga, é muito burocrático, super burocrático. Então eu falei assim, ah, vamos conversando com as amigas aqui e vai passando né, chora com um chora com outro e alivia, e eu faço parte do projeto Afro-brasileira e foi lá que eu tive um apoio, na semana eu comentei o acontecido lá e os membros me acolheu super bem, foram muitos solícitos e fizeram uma nota de repúdio e foi isso um acolhendo o outro, a gente fala muito que lá é o nosso espaço de **aquilombar**, porque pessoas negras ou pessoas brancas que estão lá em relação quanto membro a gente se entende muito e lá tem estudantes de vários cursos, então foi um apoio um suporte (Vó Rosa, 2024, grifo nosso).

Ione diz que não tentou atendimento psicossocial da UFV. Ele buscou profissionais de modo particular, porque não se interessava em fazer terapia, exceto quando teve uma crise de ansiedade.

Eu quis tentar, porém, eu não tava muito disposto a ir atrás e correr atrás disso. Porque eu nunca fui... Sei lá, eu nunca me interessei muito por fazer terapia, né? Só depois que eu tive uma crise de ansiedade mais intensa, que eu procurei a ajuda que eu vi. Eu falei, eu preciso ir olhar isso daqui. Aí que eu comecei e está sendo bom (Ione, 2024).

Os problemas de saúde mental se agravaram significativamente após a pandemia e o

ambiente universitário reflete esse cenário, o que resultou em uma demanda crescente por atendimentos psicológicos. Essa realidade tem sobrecarregado os serviços de apoio psicossocial da UFV que precisaram implementar sistemas informatizados de agendamento para atendimentos. Contudo, essa adaptação, embora necessária, pode ocasionar longo tempo de espera para quem busca esse atendimento.

A Divisão Psicossocial da UFV enfrenta limitações em sua capacidade de oferecer psicoterapia continuada. Os atendimentos disponibilizados são de caráter temporário e casos mais graves, que demandam acompanhamento prolongado, são encaminhados para outros profissionais. Esse encaminhamento pode ocorrer tanto para o sistema público de saúde local quanto para serviços privados. Essa realidade é ilustrada no relato de Ponan Puri quando questionada sobre a utilização da ajuda psicológica oferecida pela instituição:

Não, por questões de acompanhamento. Acho muito limitado. Eu entendo, isso hoje em dia né, mas eu acho que o serviço é muito limitado, muito disputado. Então assim, eu nunca utilizei (...) Eu acabo usando um serviço de psicólogos, é um programa social, tem a terapia um pouco mais acessível, aí acabo fazendo dele. (Ponan Puri, 2024).

Como Ponan destaca, o acompanhamento psicológico ofertado pela instituição não é contínuo devido à alta demanda, o que torna o atendimento oferecido apenas um suporte momentâneo. Diante dessa realidade, os estudantes entrevistados procuram suprir suas necessidades psicológicas da maneira que conseguem, uma vez que a instituição não responde adequadamente à alta demanda por esses serviços. Para mitigar essa lacuna, a universidade promove eventos e seminários sobre saúde mental. No entanto, ainda faltam estudos para comprovar a eficácia dessas iniciativas.

Dentre as táticas que envolvem o autocuidado e a saúde mental, as entrevistadas trouxeram, em suas narrativas, como se acionam no que tange a permanência material na universidade, Vó Rosa, por exemplo, diz que sua estratégia para permanecer na universidade é economizar para manter as contas em dia e se dedicar aos estudos para ser aprovada nas disciplinas. Ela também destaca a importância da bolsa que tem um prazo determinado de duração.

O tempo de recebimento da bolsa é contado a partir da data da primeira matrícula na instituição. Se, por exemplo, o estudante iniciou os estudos em 2015, trocou de curso ou abandonou e, ao retornar, se inscreveu novamente no programa, o prazo continuará contando desde a primeira matrícula, impactando o tempo restante ao recebimento do benefício. Além disso, Vó Rosa demonstra preocupação com a permanência material daqueles estudantes que

não têm a gratuidade no Restaurante Universitário.

A estratégia é matar um leão por dia. Se pensar muito, a gente se apavora, então vamos aos poucos. A permanência aqui depende de estudar para não reprovar, porque a bolsa também tem seu tempo, né? Tentamos organizar a questão financeira porque a bolsa atrasa. Tem que guardar um pouco de um mês pro outro para não passar aperto. Ela atrasa, adianta, é uma loucura. Eu ainda tenho alimentação, e quem não tem? (Vó Rosa, 2024).

Iemanjá, diz que permanecer é resistência e cita a necessidade de adaptação ao curso, porém já é sabido que a adaptação envolve vários fatores como a relação com professores, com a instituição e com espaço construído na base de um sistema eurocêntrico que exclui os estudantes negros, indígenas, quilombolas, pobres e com deficiência. Além das questões familiares, ela destaca:

Permanecer é uma resistência, a gente depara com estudantes que não se adaptam ao curso ou o pai não quer aquele curso, eu mesma já estou quase formando, então a luta é permanecer não desistir do curso e tentar aproveitar o máximo os direitos que temos como estudante de uma universidade pública federal (Iemanjá, 2024).

Neste contexto, Ponan Txori Puri, em consonância com Ponan Puri, disse que a estratégia é unir o povo, fortalecer a identidade para demarcar seus espaços e recorrer aos ancestrais para fortalecer suas lutas e resistências.

A estratégia que a gente achou enquanto o movimento é justamente criar o movimento, inclusive essa foi umas das pautas, a gente precisa fazer um grupo para achar outros estudantes Puri, pra gente se uniu, pra gente fortalecer e começarmos fazer o nossos trabalhos com as nossas temáticas e pra gente não ficar sozinho lá dentro, essa é uma das táticas que usamos e a outra é o reforço das identidades que é pautado em todas reunião e é justamente isso, a gente saber de onde a gente veio e porque estamos aqui para não deixar ninguém passar em cima da gente. Essa força vem do espiritual não dá para separar povo da espiritualidade, dos nossos ancestrais (Ponan Txori Puri, 2024).

Posto isso, Ponan Txori Puri ressalta a importância do fortalecimento da identidade e luta pelo reconhecimento do seu povo a partir do coletivo, da criação de espaços coletivizados de diálogos, de lutas e resistências. Os movimentos sociais são espaços fundamentais de luta, resistência e aquilombamento por promoverem diversas conquistas e também por servirem como ambientes de acolhimento e fortalecimento. Um exemplo disso é o relato de Vó Rosa que compartilha como esses espaços a ajudaram a se engajar mais nas questões políticas e de resistência. Nas palavras dela: “eu não tinha esse olhar político e de resistência, depois que entrei nesse projeto me fortaleci e hoje sou integrante da associação da minha comunidade”.

Esse mesmo movimento social fez e faz a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população fora da universidade (Gomes, 2017). Nesse sentido, Vó Rosa relata que pretende levar seus conhecimentos para a sua comunidade: “o que eu aprendo aqui tento levar pra lá, igual agora vamos tentar fazer um letramento porque o pessoal não conhece a própria cultura deles”.

Mãe Bernadete ingressou no movimento das populações negligenciadas ao reconhecer a importância de lutar ao lado dos quilombolas. Ela afirma que buscou compreender a dinâmica do movimento e contribuir para a comunidade quilombola com a qual ela tem contato:

Eu faço parte da Liga de Populações Negligenciadas. Então, eu pelo menos... Minha lógica quando eu entrei, hoje eu sou presidente da liga, mas minha lógica quando eu entrei é, eu sou uma população negligenciada em vários níveis. Deixa eu entrar para ver o que eles estão fazendo. E dessa forma encontrei outras pessoas quilombolas também. Eu tenho muito contato com o Quilombo do Buieí, Então assim... É questão... Hoje em dia a minha participação é quase mais online mesmo, dentro do movimento quilombola. Porque a gente tem grupos, a gente se comunica, tem grupos de quilombolas de Minas Gerais, todos líderes quilombolas de Minas Gerais (Mãe Bernadete, 2024).

Já Mãe Oxum participa de movimentos sociais apenas em sua cidade de origem. Aqui ela relata que participa esporadicamente apenas da capoeira “uma que tem aqui em frente a praça nas quatro pilastras” (Mãe Oxum, 2024).

Os(as) estudantes indígenas entrevistados(as) integram o Movimento Retomada Puri Uxo-Txori, da Zona da Mata. Eles(as) explicam que o movimento teve início em 2021 motivado pela necessidade de reivindicar prioridade na vacinação contra a Covid-19 no município de Viçosa. Contudo, ao longo desse processo, perceberam que a luta ia além das demandas por vacinas, uma vez que tratava de buscar políticas que assegurassem a inclusão de seus direitos e a retomada de seus espaços em diversos aspectos, como relatado por um dos participantes:

Participo do movimento da retomada, que é da zona da mata. A retomada surgiu por reivindicação de inclusão dos povos indígenas de Viçosa, o povo Puri, como grupo prioritário para tomar a vacina da Covid-19 em Viçosa. Aí começamos essa luta com pauta da pandemia mesmo, conseguimos ser incluídos como grupo prioritário. O Movimento Indígena do retomada Puri Uxo-Txori, entendemos que a nossa luta não era só vacina, era um movimento político e social, principalmente a questão da identidade das pessoas e desde então foram desenvolvidos vários trabalhos, estamos desde 2020, são muitas pessoas envolvidas nesse movimento, ele não está só em Viçosa, porque existem outros grupos também do mesmo povo Puri, são grupos diferentes cada grupo com suas especificidades (Ponan Txori Puri, 2024).

Em vista disto, a participação dos(as) estudantes indígenas e quilombolas nos

movimentos sociais é de extrema importância, pois são espaços de construções de saberes contra-hegemônicos e defendido por Gomes (2017, p. 16) como movimentos que “atuam como pedagogos nas relações sociais e políticas”. Desta forma, muitos dos conhecimentos produzidos no Brasil se devem ao papel educativo e questionador desses movimentos. Arroyo (2014, p.35) afirma que “as teorias pedagógicas tem de agradecer aos movimentos sociais por trazerem indagações e ações afirmativas desestabilizadoras”. Assim, as instituições são instigadas a repensarem outras pedagogias que abarcam as necessidades dos(as) estudantes indígenas e quilombolas.

5.10 Fortalecer os laços: retribuir conhecimentos à comunidade

Como já dito, a maioria desses(as) jovens são os(as) primeiros(as) da família a ingressarem no Ensino Superior, o que os(as) torna motivo de orgulho para seus familiares. Além da possibilidade de ascensão social, eles e elas estão realizando os sonhos dos pais que não tiveram a oportunidade de acessar este espaço educacional uma vez que a maioria dos(as) responsáveis não concluiu o Ensino Fundamental.

Podemos inferir que, para os(as) estudantes indígenas e quilombolas, o acesso ao ensino superior não é apenas uma conquista pessoal, mas também um instrumento de luta e resistência coletiva. Como expressa Amado (2022, p. 21), “hoje, nossa luta não é com bordunas, flechas, mas, sim, com a caneta, e sei que vocês estão se formando para isso”. Para esses estudantes, a entrada na universidade carrega significados mais profundos. Além disso, todos(as) entrevistados(as) expressaram a intenção de retribuir seus conhecimentos às suas comunidades. Ponan Puri, por exemplo, relata que deseja se tornar Assistente Social da Funai para atender às demandas dos povos indígenas. Ela quer ser uma referência para os demais e deixar marcado que passou pela universidade, como descreve a seguir:

Eu quero muito ser assistente social da Funai, eu quero trabalhar, eu quero realmente dar retorno para o meu povo, eu quero fazer isso, não sei ainda como chegar, mas quero isso. O meu TCC é voltado para povos originários principalmente será o primeiro do departamento a tratar essa temática, então assim, eu quero dar esse retorno essa visibilidade, marcar que eu passei por aqui que foi um território meu de demarcação também (Ponan Puri, 2024).

Mãe Bernadete diz que tem muitos sonhos a realizar e assim que concluir o curso vai fazer mais pelos seus, pois ela se cobra e pensa que faz pouco pelos seus. Segundo ela, “Muitas, primeira coisa que penso é voltar e ajudar a minha família, depois a minha expectativa é fazer mais pelos meus, eu sinto que faço muito pouco pelos meus”. (Mãe

Bernadete, 2024). No entanto, Zumbi de Palmares afirma que o retorno que dará à sua comunidade é o exemplo que pode chegar mais além, que é possível ter perspectiva de um futuro melhor, como relatado abaixo:

Sim, com certeza, principalmente usando exemplos. Sabemos que, dependendo da área de formação, as oportunidades podem ser um pouco restritas. No meu caso, é muito difícil encontrar emprego na cidade onde resido, e muitas vezes precisamos buscar oportunidades em outros lugares. No entanto, quando apresentamos exemplos concretos, damos o primeiro passo e mostramos à comunidade que é possível sair de um lugar que, muitas vezes, parecia ser o nosso limite. Demonstrar que podemos ir muito além é um grande avanço, pois incentivamos outras pessoas e nos tornamos uma representação positiva para elas (Zumbi de Palmares, 2024).

Vó Rosa diz querer muito fazer seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a cultura da sua comunidade e isso reforçaria a importância e a identidade de seu povo, pois de acordo com Vó Rosa, a comunidade não tem conhecimento da riqueza que de sua cultura. Ela ressalta, ainda, que a secretaria do município onde reside não tem interesse em discutir sobre esse tema. Nas palavras dela:

Eu queria muito tá fazendo, mas acho que não vou conseguir, queria muito fazer meu TCC, mas acho que vou para o mestrado, discutir a cultura de Paula Cândido, porque não é comentado na escola(...) a cultura de Paula Cândido é do povo preto, porque tem congado, tem a capoeira, tem dois quilombos e na escola não fala (Vó Rosa, 2024).

Não considerar os conhecimentos da comunidade invisibilizado e/ou desqualificado é a reprodução do epistemicídio e essa deslegitimação de outros saberes é definido por Sueli Carneiro como uma estratégia de manutenção do poder da elite branca que controla as instituições públicas. De acordo com a autora,

não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também individual e coletivamente como sujeitos cognoscentes e ao fazê-lo, destituí-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender (Carneiro, 2023, p. 89).

Além do epistemicídio, essa atitude de omissão e resistência em aplicar uma lei nas escolas do município de Vó Rosa também pode ser entendida como racismo institucional. Almeida (2019, p. 28), destaca que “o efeito disso é que o racismo pode ser mantido e adaptado pela ação ou omissão dos poderes institucionais, como o Estado e as escolas”. Contudo, as escolas do município parecem optar pela omissão, negligenciando a discussão sobre as culturas étnico-raciais.

5.11 Formei e agora: das expectativas e as esperanças no porvir

Ingressar em uma universidade pública federal, portanto, foi um marco importante para esses jovens. Contudo, para permanecerem em um ambiente que ainda não está totalmente preparado para acolher as diversidades, eles tiveram que desenvolver estratégias de adaptação. Assim, é fundamental construir caminhos para superar essas barreiras e, com isso, promover uma vivência acadêmica mais acolhedora e inclusiva.

Quando questionados sobre a continuidade dos estudos após a formatura, os(as) entrevistados(as) manifestaram interesse em seguir estudando. No entanto, destacaram que isso somente será possível se tiverem acesso a uma bolsa de pesquisa. Vó Rosa, por exemplo, mencionou que pretende primeiro se estabilizar financeiramente para, em seguida, realizar o sonho de cursar Direito. Ela deseja “permanecer no âmbito acadêmico, fazer mestrado, mas só conseguiria fazer mestrado se conseguisse bolsa, mas penso em fazer concurso estabilizar no emprego e depois cursar Direito”. Ione se mostrou indeciso e não tem certeza se quer ser professor, mas enfatiza o desejo de fazer mestrado e doutorado e aproveitar todas as oportunidades.

Eu tô decidindo isso ainda, não sei se quero dar aula, eu pretendo fazer história da arte, eu sou mais da arte assim eu pretendo estar em outros espaços, não que eu não queira da aula, só que no momento que eu encontro agora, prefiro só terminar e ver o que faço. Pretendo fazer mestrado, doutorado e ir até onde conseguir. (Ione, 2024).

Zumbi de Palmares, porém, pensa em ser referência para os jovens da sua comunidade, pois destaca que o programa contribui com a sua permanência, como relatado abaixo:

Espero sim concluir, por enquanto estou na fase de terminar estou pensando em ir para área de indústria e depois ingressar na área acadêmica e com certeza levar essa expectativa para as pessoas e mostrar que a BP funciona e auxilia as pessoas e traz sim, bom olha aonde a gente tá chegando né com esse auxílio (Zumbi de Palmares, 2024).

Dessa forma, muitos sonhos estão se realizando e outros ainda virão. As ações afirmativas para inclusão e permanência no ensino superior, conquistadas por meio dos movimentos sociais e dos movimentos negro e indígena, são, portanto, essenciais nesse processo. Rosário (2021, p. 43) ressalta que “as universidades têm sido palco de grandes revoluções, quebra de paradigmas, bem como construção de caminhos para a valorização de novos saberes, especialmente protagonizadas pelos/as sujeitos/as que insistem em escrever a sua própria história”. Em consideração a isso, Nilma Gomes (2023, p. 116) aponta que, ao

colocarem jovens negros(as) e indígenas lado a lado com aqueles da classe média e da elite branca, as ações afirmativas e as cotas raciais contribuíram com a desconstrução da ideologia racista no Brasil. Para a autora, a convivência em um ambiente pluriétnico não apenas transforma a experiência universitária, mas também fortalece a construção de uma sociedade mais justa e diversa. “As cotas abrem portas” foi o grito dos movimentos negro e indígena após a aprovação do PL 5384/2020 que reformulou a Lei 12.711/2012 e prorrogou sua vigência por mais 11 anos. Essa conquista tem permitido a realização de muitos sonhos como o de Iemanjá que declarou: “Tenho o sonho de fazer medicina. Minha mãe sempre disse: ‘Forme-se, estude para concurso, estabilize financeiramente e depois você faz medicina. O sonho continua”’.

CAPÍTULO 6 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS SOBRE O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA DO CAMPUS UFV

Todos(as) destacaram de forma unânime que o Programa Bolsa Permanência (PBP) é uma política fundamental de inclusão social. Ressaltaram que, sem esse benefício, muitos estudantes não teriam condições de se manter na instituição. Conforme já mencionado, o Programa Bolsa Permanência é uma ação afirmativa de caráter reparatório cujo objetivo é assegurar a permanência dos(as) estudantes indígenas e quilombolas. O programa é administrado pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e os trâmites legais são conduzidos pela Diretoria de Permanência e Acompanhamento, anteriormente conhecida como Serviço de Bolsa.

Apesar de reconhecer falhas no programa, Mãe Bernadete ressalta sua importância, especialmente para aqueles que dependem dele para se manter na instituição.

Eu acho o programa muito bom, para mim é essencial. A minha percepção é essencial, tem falhas, a gente reclama bastante da parte da identificação mesmo, mas para mim a minha experiência sem a bolsa eu não estaria aqui, então essa é minha percepção sobre a bolsa essencial para estudantes como eu (Mãe Bernadete, 2024).

Vó Rosa, Ione e Ponan Txori Puri deixaram claro, em uma de suas falas, que a Bolsa Permanência vai além da manutenção acadêmica. Além de cobrir os gastos relacionados à permanência na universidade, eles utilizam o recurso para outras despesas essenciais como é o caso de Ione que conseguiu comprar um notebook e realizar o pagamento de terapia. Vó Rosa também precisa para ajudar a família e relatou que conseguiu contribuir na compra de um sofá para a casa dos pais e sempre auxilia financeiramente quando é possível.

Eu comprei lá pra minha casa, pra casa da minha mãe, comprei o sofá (...) agora que eu tô podendo, eu vou ajudar eles. Quando eu precisei eles me ajudaram, agora eles estão precisando ali, vou dar uma ajuda. É claro que a gente dividiu, mas às vezes eu não consigo ajudar eles, não é que tá sobrando, mas eu tô vendo que eles estão precisando dou uma apertadinha aqui, que dá pra me dar uma segurada e eu os ajudo também (...). Com a bolsa consigo ter uma vida mais leve, ter um lazer não esbanjar né, mas consigo planejar e não depender da família e isso impacta no meu desempenho acadêmico de forma favorável. Porque não é só vir para viçosa estudar, tem outros gastos com roupa, cabelo, tem muitos gastos, gastos que se não fosse a bolsa iria ter que depender dos meus pais ou ter que trabalhar nos finais de semana (Vó Rosa, 2024).

Ione relata que, além de cobrir os gastos acadêmicos, conseguiu comprar um *notebook* e custear a terapia. Ele ressalta que, graças à bolsa, não precisa se preocupar em trabalhar para se sustentar, algo que, se fosse necessário, seria difícil conciliar com os estudos. Assim, estudar com “tranquilidade e dedicação” é possível a partir do vínculo de bolsista ao programa bolsa permanência. Nas palavras dele:

Cara, o programa é muito bom. Ele ajuda bastante assim. Porque...cara é muito difícil você se manter aqui dentro da UFV, porque estudar e trabalhar não é uma coisa fácil, então me ajuda, precisei comprar notebook, e estou pagando a minha terapia com a minha bolsa, então ajuda bastante no processo (Ione, 2024).

Neste sentido, Ponan Txori Puri afirma que a Bolsa Permanência é o sustento da família e que se não fosse o programa teria que optar por estudar ou trabalhar.

A nossa renda é basicamente pelo programa, vem do programa bolsa permanência e ele custeia tudo, as terapias da minha filha, plano de saúde, que sabe que a saúde pública não funciona direito é desde essa parte de saúde até alimentação, a gente consegue ter uma alimentação boa por causa do programa, aluguel enfim tudo, é sustento da família. Eu acho que BP significa muito pra quem tem família pra quem é mãe ou pai de família, porque se não fosse o BP eu teria que trancar a faculdade sem perspectiva de retorno para ter que trabalhar né, ou eu ou meu parceiro um dos dois teria que desistir da faculdade se não tivesse esse auxílio (Ponan Txori Puri, 2024).

Para mãe Oxum, a Bolsa Permanência é uma forma de inclusão de extrema importância, pois proporciona condições de se manter materialmente com o aluguel, alimentação e simbolicamente proporcionando socialização, como relatado por ela:

Eu acho que é uma forma de inclusão muito grande. Porque a maioria dos estudantes que são de comunidades quilombolas indígenas não têm condições de se manterem, mesmo que seja em uma universidade pública federal. Às vezes tem que sair da sua cidade, que é uma cidadezinha pequena, para vir morar em outro lugar, não tem condição de se manter nesse lugar, entendeu? Então é uma forma de a pessoa se manter, dela se incluir socialmente também, ter condições de às vezes estar saindo, está socializando e comprar coisas para ela, tipo notebook, porque eu não tinha um notebook quando eu cheguei para cá, entendeu? Comprar pertences e tal (Mãe Oxum, 2024).

O Programa Bolsa Permanência é acumulável com outras bolsas e auxílios destinados à assistência estudantil. No entanto, a maioria dos estudantes entrevistados disse que no momento em que foram contemplados com a bolsa optaram por deixar a moradia estudantil para morar em república, dando preferência em ter quarto individual, priorizando a privacidade e a saúde mental ou mesmo, como relatado por eles:

No primeiro ano. Já cheguei aqui com o alojamento garantido e alimentação, não fosse eu não estava aqui. Agradeço demais por ter conseguido o alojamento. Só que tem os problemas do alojamento de convivência. A minha convivência com as meninas que eu morava é muito boa. Só que no momento de estudar, talvez chegava uma pessoa que fazia barulho como agente é das humanas, como que ler com aquela bagunçada? E eu morava no pavilhão de baixo primeiro pavilhão que eu morava, que era bem baixinho, aí passava toda hora a gente gritando e não conseguia estudar. Eu também não conseguia dormir, qualquer barulho incomoda o meu sono é muito leve. Então eu não dormia, não estudava e isso foi causando estresse (...) Eu saí de lá assim que recebi a bolsa permanência. Então eu fiquei quase dois anos lá. Aí ano passado eu fui e recebi

a bolsa permanência. Aí assim que apareceu lá o homologado que você foi contemplado, eu vou mudar de casa e disse tchau pra vocês, já vou procurar não é problema nenhum com vocês, é comigo (Vó Rosa, 2024).

Ione relata que sempre precisou dividir o quarto e, agora, finalmente está tendo a oportunidade de vivenciar a privacidade, como descreve:

Mas, eu acho que no momento eu preciso ficar um pouco sozinho, eu preciso ter um pouco de privacidade agora. Porque no alojamento masculino você precisa dividir quarto. Eu dividi quarto a minha vida inteira. Eu nunca tive assim, privacidade, poder deitar na cama e só viver ali dentro. Um espaço seu, então, eu acho que eu preciso um pouco disso, até para ter um pouco de noção também de como é essa sensação (Ione, 2024).

Ponan Puri expressa o impacto que o ambiente de convivência pode ter na saúde mental e, para fugir dessa situação de lidar com pressões emocionais da colega, preferiu não utilizar o benefício da moradia estudantil.

Cheguei a morar na moradia estudantil por dois anos e aí saí, por questões de saúde mental mesmo, infelizmente tive que sair. Questões de convivência, nem era tanto comigo, mas eu tinha uma colega muito adoecida mentalmente sabe e assim, não deu (...) conviver com ela já estava muito difícil e junto disso eu estava com muita coisa para fazer e eu disse gente infelizmente não consigo mais (Ponan Puri, 2024).

Sem dúvidas, o Programa Bolsa Permanência é essencial para a manutenção desses estudantes. Portanto, a situação reflete como a vida universitária exige adaptações que nem sempre estão relacionadas apenas aos estudos, mas também ao ambiente e às relações interpessoais. As falas dos discentes evidenciam uma busca por limites saudáveis, reforçando a importância de preservar a privacidade e a saúde mental para ter êxito na vida acadêmica.

Quanto aos desafios do programa, os(as) estudantes relataram como desafio, o atraso no pagamento da bolsa, o que impactava diretamente no cumprimento de suas obrigações financeiras. Ponan Puri destaca que “(...) a única coisa que acontecia muito com essa bolsa, por exemplo, a gente não sabia quando ela ia cair. Isso aí não sabemos até hoje. Ela atrasa e assim gera às vezes ansiedade, de como vamos pagar nossas contas”. Mãe Bernadete diz que o atraso no pagamento da bolsa traz insegurança e geralmente ele acontece quando o pagamento coincide com período de feriado. Assim, a situação financeira se complica, pois os estudantes dependem 100% da bolsa para custear suas despesas, conforme menciona:

Mas as dificuldades que eu encontro mais é com a insegurança, com relação aos atrasos do pagamento da bolsa, porque a bolsa vem no dia que ela quer vir, não tem data fixa (...) às vezes, a Bolsa demora a ser enviada. Por exemplo, neste mês, foi

enviada no dia 2, e só vou conseguir receber amanhã, sábado. Em fevereiro, enviaram para o banco no dia 20 e consegui receber apenas no final do mês, o que complicou o pagamento do aluguel e outras despesas. Janeiro também teve atraso. Geralmente, quando há feriados no início do mês, a transferência atrasa, pois não pode ser enviada durante o feriado, e isso complica muito a situação, desestabiliza 100% o meu sustento (Mãe Bernadete, 2024).

O órgão responsável pelo pagamento da Bolsa Permanência é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que também gerencia a abertura e emissão do cartão benefício³⁶. Os discentes retiram esse cartão no banco indicado durante a inscrição no SISBP. Vale destacar que há um acordo de cooperação entre o FNDE/MEC e o Banco do Brasil S/A, sendo a conta aberta especificamente para o recebimento da bolsa.

As contas-benefício para depósito das bolsas são abertas pelo FNDE em uma agência do Banco do Brasil S/A e escolhida pelo bolsista entre as cadastradas no Sistema de Gestão do Programa. Desta forma, o MEC orienta que, como o FNDE é a autarquia responsável pelo repasse do pagamento da bolsa, eventuais dúvidas relacionadas aos pagamentos devem ser encaminhadas diretamente ao FNDE. No entanto, Ponan Puri relatou que uma das lideranças tentou contato para resolver problemas relacionados aos atrasos no pagamento, mas não obteve retorno. Ela também mencionou que, no governo Bolsonaro, os atrasos eram constantes, enquanto no atual governo do Presidente Lula, o problema tem sido menos frequente:

Eu acho que a liderança tentou contato, mas não teve resposta. De um tempo pra cá, com o novo governo, parece que está mais estável. O pagamento está caindo entre o dia 5 e o dia 20. Antes era assim, um mês caía dia 1º, no outro só no dia 27. Às vezes acontecia no primeiro ano do governo atual também, mas agora parece que está mais regular (Ponan Puri, 2024).

Os estudantes entrevistados também relataram a necessidade de aprimorar a divulgação do Programa mencionando que muitos enfrentam dificuldades para entender os requisitos documentais e acessar o sistema Sisbp/MEC. Eles destacaram que possuem um grupo no *WhatsApp* onde se ajudam mutuamente com informações e orientações, conforme explicitado por Ponan Puri:

Eu tomei conhecimento, igual eu não sabia antes de entrar aqui eu entrei em 2020, eu acho que comecei a concorrer a bolsa em 2022, e foi só um tempo eu entrei no retomada e aí depois de um tempo surgiu o edital as meninas começaram a falar sobre, mas eu também não entendia muito até que uma mais velha lá que já estava aqui explicou pra gente o que era os documentos e nisso a gente uniu começou a

³⁶ Cartão Benefício é um cartão específico para receber a bolsa permanência. Dados disponíveis em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/FAQ-SISBP%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/FAQ-SISBP%20(1).pdf) Acesso em: 20 out. 2024.

conferir os documentos um do outro sabe foi bem coletivo, mas foi a partir disso mesmo (Ponan Puri, 2024).

Muitos desses(as) estudantes sequer tinham acesso à *internet* e enfrentavam dificuldades para acessar os sistemas necessários. Eles dependiam de colegas que já estavam no programa para poder usar a plataforma. A realidade dos estudantes indígenas e quilombolas é marcada pelo descaso do Estado e a tecnologia é uma das principais barreiras. Alguns estudantes nunca tiveram contato com computadores, tornando o ambiente digital algo completamente novo para eles. Esse “*Apartheid Digital*”³⁷ contribui com a desigualdade de acesso aos sistemas de políticas públicas, seja na saúde seja na educação. No entanto, os gestores do MEC responsáveis pela formulação dessas políticas precisam estar atentos à realidade enfrentada por esses(as) estudantes.

Essa desconexão é descrita por Arroyo (2014, p. 47) ao afirmar que “essas formas de pensar os grupos populares que se fazem presentes nas escolas”, cito aqui as universidades, têm moldado políticas, didáticas e currículos. No entanto, à medida que esses outros destinatários das políticas e didáticas não se reconhecem nessa forma de pensá-las vai se formando um vazio de legitimidade nessas ações. Essa falta de alinhamento é exemplificada pelo relato de Ponan Puri quando ele afirma: “temos muita realidade diversa aqui, a minha casa foi ter internet em 2023, igual eu não sabia acessar o site foi tudo feito pelas meninas que já estavam aqui e fizeram pra mim, mas outros estudantes que não tem esse apoio como eles fazem?”.

Ponan Txori Puri destaca que, além de melhorar a divulgação e facilitar o acesso, é importante esclarecer sobre as declarações e documentos necessários para a inscrição. Segundo ela, alguns estudantes enfrentam dificuldades para interpretar esses documentos e precisam de ajuda de outras pessoas para compreendê-los e realizar, além da dificuldade de acessar o sistema do MEC, como explicitado abaixo:

Eu acho também que para juntar os documentos é muito burocrático, se você não tem uma pessoa que já recebe a bolsa para te orientar fica muito difícil, até a interpretação mesmo, tem pessoas que tem dificuldade mesmo de entender o processo, tem histórico de pessoas muito simples e às vezes até desistem. Acredito que pode melhorar usando uma linguagem mais simples para abranger várias pessoas de escolaridades diferentes. (Ponan Txori Puri, 2024).

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de o MEC, junto às instituições, compreender e buscar soluções para realidades específicas como a dificuldade de acesso à *internet* enfrentada por estudantes quilombolas e indígenas. Além disso, é fundamental que as

³⁷ *Apartheid Digital* citado na revista *online* consumidor moderno. Disponível em: <https://consumidormoderno.com.br/apartheid-digital-brasil/> Acesso em: 16 jan. 2025.

instituições desenvolvam estratégias para melhorar a divulgação do programa e simplificar as orientações sobre a documentação necessária, garantindo que esses estudantes compreendam e acessem o programa de forma mais democrática.

Há perspectivas de melhorias com a nova gestão do MEC, uma vez que as instituições têm encontrado maior apoio e segurança para realizar essa divulgação de maneira mais eficaz.

Outro desafio do Programa Bolsa Permanência é o cálculo do período de permanência do estudante que leva em consideração a data da primeira matrícula na instituição, conforme estipulado no artigo 5º, inciso 6º, da Portaria 1999/2023. A norma define que

I- considera-se tempo regular o tempo de integralização do curso registrado no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC; II- a contagem do tempo considerará a data da primeira matrícula do estudante na instituição de ensino. No caso de mudança de curso ou de IFES, por transferência ou aprovação em novo processo seletivo, deverá ser considerada a data da primeira matrícula na primeira IFES" (MEC, 2023).

Assim, o MEC estipula que o estudante não pode ultrapassar dois semestres além do tempo regular do curso para concluir a graduação, ou seja, em um curso de quatro anos, o estudante tem direito a receber a bolsa por até cinco anos. No entanto, a Portaria 1999/2023 estabelece, no § 3º, que, em caráter excepcional, o prazo adicional desses dois semestres pode ser prorrogado por mais dois semestres desde que haja uma justificativa fundamentada apresentada pelo Pró-Reitor ou responsável pelo programa. Contudo, essa prorrogação é permitida apenas para estudantes indígenas e quilombolas.

Essa limitação da primeira matrícula é polêmica e causa muita indignação nos estudantes, pois não contempla adequadamente situações em que estudantes, por diversos motivos, precisaram trancar, abandonar ou mudar de curso. Desse modo, essa normativa do MEC acaba prejudicando muitos discentes. Como relata Zumbi de Palmares, a troca de curso foi necessária devido à falta de adaptação, algo recorrente para muitos alunos. Além disso, dificuldades com determinadas disciplinas e a falta de empatia de alguns professores também contribuem para a evasão ou mudança de curso.

Ao longo da entrada, fiz física, não saí muito bem e vi que não queria e teve um processo que eu estava correndo o risco de ser desligado do curso, fiquei mal, afetou a minha saúde mental e tive que sair. Dei um tempo e depois voltei em 2020. Fiquei trabalhando e pagando cursinho para voltar (Zumbi, 2024).

Quando esses estudantes, especialmente indígenas e quilombolas, retornam aos estudos enfrentam a redução do tempo de permanência no benefício, o que compromete sua permanência e pode ser um dos motivos que levam esses estudantes a serem excluídos do

programa antes de concluírem o curso. Isso vai contra o objetivo central do programa que deveria garantir a inclusão e o apoio até a diplomação desses(as) estudantes.

O desafio da permanência no ensino superior vai além do suporte material, pois é necessário reconhecer as especificidades dos estudantes para garantir sua continuidade nos estudos de maneira digna e inclusiva. Para Santos (2009, p.70), “nesta dimensão há uma transformação do indivíduo e também no meio social em que ele circula”. No entanto, enquanto para alguns estudantes as bolsas disponíveis são suficientes para atender a sua permanência material por completo, para outros, elas não são. A Portaria 389/2013 garante que a bolsa permanência pode ser acumulada com outras modalidades de bolsas acadêmicas e auxílios justamente para garantir, de fato, a permanência e a diplomação dos(as) estudantes indígenas e quilombolas. Contudo, algumas instituições de ensino não têm seguido essa norma, como relatado por Iemanjá, o que compromete o apoio necessário para que esses estudantes possam continuar seus estudos de forma digna.

A bolsa supre sim, ela garante todo o meu sustento (...) Mas só com ela estou conseguindo me manter, você tem que ter administração, não gastar e ser independente com a bolsa. Aqui na UFV conseguimos, eu tenho moradia e alimentação. Na instituição em que minha tia estuda lá, quem consegue a bolsa têm que arcar com tudo, paga aluguel, alimentação, não podem ter auxílios iguais aos que a gente tem aqui, e lá é uma cidade cara e eles ficam longe da universidade (Iemanjá, 2024).

Para a Mãe Bernadete, a bolsa não supre toda a sua necessidade, uma vez que ela depende da ajuda do pai, porque o preço do aluguel varia de acordo com a localização e quanto mais perto da instituição mais caro é o valor a ser pago mensalmente.

Não completamente totalmente, porque se atendesse não precisaria da ajuda do meu pai, eu ainda preciso da ajuda do meu pai, então não completamente, principalmente com aluguel, o meu pai me ajuda com o aluguel, mas alimentação e todo resto é por conta da bolsa permanência e tenho 75% de desconto na alimentação no RU. Mas o restante contempla (Mãe Bernadete, 2024).

Para Ponan Puri, a Bolsa Permanência supre somente suas necessidades básicas. Já a permanência simbólica não é atendida. Ele explica que “o básico sim, realmente a gente não consegue fazer muita coisa né, porque a gente paga aluguel, água, luz um monte de coisa e às vezes transporte para ir pra casa né” (Ponan Puri, 2024). Ponan Txou Puri afirma que, se fosse apenas ela e o companheiro, o valor recebido pela bolsa seria suficiente para cobrir todas as necessidades. No entanto, devido aos cuidados médicos com a filha, é necessário que o companheiro trabalhe para complementar a renda e conseguir arcar com as despesas. Ela

explica que a bolsa

Atende, mas não atende por completo, se fosse somente eu e meu companheiro atendia, mas com criança e com criança atípica, tendo que ter acompanhamento de vários médicos, terapia o tempo todo, enfim essas intervenções médicas né que custam, custam muito caro principalmente aqui em Viçosa que o acesso é difícil e quando acha é caro, acaba sendo pouco e todo mês quando fecha não sobra nada (Ponantxou Puri, 2024).

A necessidade de considerar a permanência para além dos aspectos materiais fica clara nas palavras de Zumbi de Palmares. Ele comenta sobre a importância de momentos de lazer, como ir ao cinema com os amigos, e menciona que consegue fazer isso graças à bolsa. No entanto, muitos estudantes não têm a mesma possibilidade.

O principal objetivo é garantir a minha permanência aqui, diminuindo um pouco os desafios financeiros. Sabemos que a falta de recursos pode afetar profundamente o psicológico, o que acaba impactando no rendimento acadêmico, pois sem a oportunidade de fazer lazer ou manter uma alimentação adequada, o desempenho nos estudos sofre. Isso, por sua vez, compromete a permanência do estudante na instituição. A bolsa de permanência, por exemplo, me permite ter momentos de lazer com os amigos, como ir ao cinema, e me ajuda a cobrir todas as minhas despesas. Assim, alivia o peso sobre minha família e evita que precise sustentar duas casas (Zumbi de Palmares, 2024).

Neste contexto, Santos (2019, p.159) contribui ao afirmar que “a permanência simbólica tem uma ligação com a permanência material - já que para fazer história o homem e a mulher precisam comer, beber e vestir, enfim garantir as condições materiais de existência – mas a transcende”. Permanecer simbolicamente significa para nós a constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento.

Para Mãe Bernadete, o pertencimento simbólico é um grande desafio. Ela relata que saiu de um lugar onde sempre se sentiu parte e, ao ingressar no curso de Medicina da universidade, buscava encontrar esse mesmo senso de pertencimento e integração em um novo grupo. No entanto, por se tratar de um curso elitizado, majoritariamente frequentado por pessoas brancas, e por ter um histórico de alguns professores com posturas negacionistas em relação às cotas, como já mencionado anteriormente, esse ambiente continuou a resistir à presença de corpos não brancos.

Eu me senti buscando por pertencimento. Porque eu saí de um local que eu me pertencia, que eu me sentia completamente à vontade. E vim para um local que estava me dizendo o tempo todo que eu não pertencia aqui, entende? Porque no meu curso é basicamente assim, não sei se em todos os cursos, mas a minha experiência.

Mas tinha um local que às vezes eu me questionava se era para mim, me questionava se estava certa eu estar aqui, me questionava até por conta do passado mesmo. Porque esse local que eu ocupo hoje nem sempre foi um local possível de se ocupar com pessoas como eu. Então, traz insegurança, faz pensar na minha, questionar a minha capacidade mesmo e não pertencimento, o principal (Mãe Bernadete, 2024).

De acordo com Santos (2019, p.176), “diante destes fatos, é muito difícil para o/a estudante negro/a se impor como agente reflexivo em um espaço que, durante muitos anos, lhes permitiu apenas ser objetos de pesquisas que buscavam atestar a sua incapacidade e degenerescência”. Tudo isso, faz com que Mãe Bernadete fique nesta luta interna e externa por visibilidade e reconhecimento na tentativa de ser parte. Entretanto, essa ausência de reconhecimento lhe nega a permanência simbólica.

No contexto acadêmico, essa permanência simbólica traduz-se na legitimação da visão de mundo dos(as) estudantes indígenas e quilombolas, permitindo-lhes não apenas existir nesses espaços, mas também transformá-los. Por isso, cabe às instituições de ensino ouvir ativamente esses(as) estudantes e construir, em parceria com eles(as), estratégias que promovam um ambiente mais acolhedor. Esse acolhimento deve atender tanto as necessidades materiais quanto as simbólicas, assegurando que a permanência vá além do material e se concretize no reconhecimento pleno do direito ao pertencimento.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo analisar as condições de permanência e vivências acadêmicas dos(as) estudantes indígenas e quilombolas atendidos pelo Programa Bolsa Permanência da Universidade Federal de Viçosa. Além disso, buscou compreender quem são esses estudantes e ouvi-los sobre a presença na universidade, considerando a permanência material e simbólica. Diante desses objetivos podemos fazer alguns apontamentos sobre os achados desta pesquisa.

A desigualdade de acesso ao ensino superior para estudantes indígenas e quilombolas reflete as profundas marcas históricas do período colonial quando esses grupos foram sistematicamente excluídos dos espaços de poder e de saber. As estruturas educacionais brasileiras, historicamente desenhadas para perpetuar privilégios da branquitude, ainda reproduzem desigualdades evidenciadas pela segregação nos cursos mais elitizados (Medicina e Engenharias) e pela falta de reconhecimento das necessidades específicas desses estudantes. Sueli Carneiro (2023) define essas necessidades como ontológicas e universais, enfatizando que o reconhecimento e a emancipação são indispensáveis para a inclusão.

Ao ingressarem na universidade, novos desafios emergiram para esses estudantes: o estranhamento do ambiente acadêmico, o afastamento de suas comunidades de origem, as diferenças climáticas e alimentares, a distância da família e as inseguranças relacionadas ao novo contexto. Esses fatores representaram condições e modos de vida radicalmente distintos dos que vivenciavam em seus territórios e isso reflete diretamente na permanência desses estudantes, como relatado por eles.

O mito da democracia racial também desempenha um papel central na exclusão desses estudantes, atuando como um dispositivo que favorece o privilégio da branquitude e dificulta o enfrentamento do racismo institucional. Sueli Carneiro (2023) ressalta que esse mito naturaliza o racismo estrutural, perpetua o poder hegemônico nas universidades e, ao mesmo tempo, silencia e invisibiliza os saberes indígenas e quilombolas.

Esse epistemicídio é agravado pela ausência de espaços seguros nas instituições, comprometendo o sentimento de pertencimento e a permanência simbólica desses grupos. Os espaços aqui defendidos não devem folclorizar nem exotizar a cultura negra e indígena. Como afirma Abdias Nascimento (1978, p. 118), “a redução da cultura africana e indígena à folclorização revela não apenas desprezo, mas também uma estratégia de subjugação e morte.” Trata-se de espaços ancorados no fortalecimento e no empoderamento dos

movimentos quilombolas e indígenas no âmbito acadêmico.

Os relatos dos(as) discentes entrevistados(as) evidenciaram que o espaço acadêmico ainda precisa avançar significativamente para se tornar verdadeiramente inclusivo. Conforme apontado, a instituição não está preparada para lidar com determinadas situações, seja devido ao despreparo de alguns docentes com mentalidade e atitude colonial, seja pela dificuldade enfrentada por estudantes trabalhadores em conciliar estudos e trabalho. Para isso, é imprescindível defender políticas de permanência que considerem as especificidades e subjetividades desses estudantes, reconhecendo os atravessamentos do racismo e do classismo em suas trajetórias acadêmicas. Sem um posicionamento firme e transformador por parte da Universidade, esses estudantes continuarão silenciados e invisibilizados, enquanto a instituição perpetuará a segregação e a produção de saberes que sustentam lógicas hegemônicas excludentes.

Em sua obra “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”, Arroyo (2014) destaca a importância de as instituições adotarem outras pedagogias que dialoguem com os saberes desses estudantes. Eles trazem consigo questionamentos às narrativas tradicionalmente produzidas para pensá-los. Com suas experiências e interpretações, os “Outros” sujeitos repolitizam o campo de conhecimento e apresentam outras pedagogias, nas quais se afirmam como sujeitos sociais, políticos e culturais. Nesse sentido, a Universidade precisa não apenas ouvi-los, mas também construir junto com eles e não apenas para eles.

Reconhecemos que grandes são os desafios a serem pensados e solucionados, contudo, a presença de estudantes indígenas e quilombolas no ensino superior é uma conquista histórica dos movimentos negros e indígenas que sempre colocaram a educação como uma de suas pautas centrais. Afinal, o conhecimento liberta, promove autonomia ao pensamento e se configura como um caminho essencial para a emancipação.

A educação representa uma oportunidade de transformação social, pois muitos desses(as) estudantes são os(as) primeiros(as) da família a terem acesso ao ensino superior. Conforme Nilma Gomes (2012), “eles(as) chegam na universidade com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias”. E isso desafia as instituições a reconhecerem e dialogarem com uma pluralidade cultural, histórica e epistemológica que enriquece o ambiente acadêmico.

Por meio das narrativas dos(as) estudantes, foi possível constatar a importância do Programa Bolsa Permanência para garantir a permanência acadêmica desses grupos. No entanto, é necessário que as instituições, em parceria com o MEC, aprimorem a divulgação do programa e desenvolvam mecanismos que facilitem o acesso ao benefício, incluindo suporte

específico para estudantes que enfrentam barreiras como a falta de acesso à *internet*.

É imprescindível também que o FNDE cumpra os prazos de pagamento, uma vez que os atrasos geram desgastes emocionais nos estudantes que, fragilizados pelos ataques sofridos durante o governo Bolsonaro e pelas constantes ameaças de extinção do programa, enfrentam ainda mais insegurança diante das declarações do FNDE de que os pagamentos estão condicionados à disponibilidade de recursos. Tal condicionamento agrava a situação, pois as despesas dos(as) estudantes não dependem de condições, mas precisam ser pagas.

No decorrer da pesquisa foi apurado que a universidade precisa implementar mudanças estruturais como campanhas educativas contra o racismo a fim de valorizar as histórias e saberes indígenas e quilombolas. Além disso, é necessária a criação de espaços permanentes para que esses estudantes manifestem suas culturas e saberes como espaço político de fortalecimento e empoderamento. Tais ações são indispensáveis para gerar um pertencimento simbólico e para assegurar uma vivência acadêmica equânime e transformadora.

Por fim, é essencial reforçar a narrativa de que a diversidade nas universidades não beneficia apenas os grupos historicamente excluídos, mas enriquece toda a sociedade. Construir um ambiente acadêmico plural no qual as diferenças sejam respeitadas e celebradas é um passo decisivo para a construção de um futuro mais justo, equitativo e democrático. Esse compromisso é, acima de tudo, uma responsabilidade coletiva que exige ações concretas para que o ensino superior seja verdadeiramente um espaço de inclusão e transformação social e racial.

Este estudo não esgota a temática, pois ainda há muito a ser investigado, especialmente no que diz respeito à dinâmica do cotidiano acadêmico e à trajetória histórica de estudantes indígenas e quilombolas aos quais esses espaços foram negados por décadas. Trata-se de um campo vasto, repleto de questões ainda a serem respondidas e compreendidas. Assim, a continuidade de pesquisas é indispensável para aprofundar o entendimento e fortalecer as discussões aqui iniciadas com vistas a fomentar políticas que assegurem a permanência material e simbólica desses grupos no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, S. Abdias Nascimento: Retratos do Brasil Negro. **Selo Negro**, São Paulo, 2009.

ALMEIDA, M. de. Devir quilomba: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas. São Paulo, Editora Elefante, 2022. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Devir_quilomba/t3xxEAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PT2&printsec=frontcover. Acesso em: 28 dez. 2024.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2022.

ALVES, V. K; CASALI, C. Condições de permanência material e simbólica de estudantes negros na universidade, **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2021.

AMADO, S. E. O Ensino Superior para Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios; superação e profissionalização. Disponível em: <https://api.saudeindigena.icict.fiocruz.br/api/core/bitstreams/160257ff-ae75-4668-9ea9-c401ad189d0d/content>. Acesso em: 27 jan. 2024.

ARAGÃO, T. entrevista com Ailton Krenak, **Instituto Socioambiental (ISA)**, 16 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/628752-a-adiada-descolonizacao-do-brasil-entrevista-com-ailton-krenak>. Acesso em: 23 out. 2023.

ARRUTI, J. M. As comunidades negras rurais e suas terras: a disputa em torno de conceitos e números. Dimensões, Universidade Federal do Espírito Santo – Departamento de História, Vitória, Brasil, n. 14, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2630> Acesso em: 20 jun. 2024.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Lívio. Raça: novas perspectivas antropológicas. 2 ed. Salvador: Edufba, 2008. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3tqqd> Acesso em: 12 nov. de 2024.

BERGAMASCHI, A. M.; DOEBBLER, B. M.; BRITO, O.P. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbjhzyz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL, Portaria Nº 389 de 09 de maio de 2013. Dispõe a criação do Programa Bolsa Permanência. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-aco-es/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL, Convenção 169, Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao169-pl.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL, Fundação Cultural de Palmares, Lei 7.668, de 22 de agosto de 1988. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e->

[articulacao/informacoes-quilombolas](#). Acesso em: 21 jul. 2023.

_____. **Lei 7.668**, de 22 de agosto de 1988. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília 2003.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Câmara de Coordenação e Revisão**, Territórios de povos e comunidades tradicionais e as unidades de conservação de proteção integral: alternativas para o assecuramento de direitos socioambientais. Brasília, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.mpf.mp.br/server/api/core/bitstreams/ca262e95-7e23-472f-8f68-1e514cae2fef/contente>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Planalto Nacional. Decreto nº 10.088, de 05 de novembro de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2023 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72. Acesso em: 01 ago. 2023.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASTRO, Giovanna. Porte de maconha: entenda o voto de Alexandre de Moraes e o estudo usado em julgamento do STF. **Estadão**, 03 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/porte-de-maconha-entenda-voto-de-alexandre-de-moraes-e-estudo-usado-em-julgamento-do-stf-nprm/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Nacionais Quilombolas - CONAQ. Racismo e Violência Contra Quilombos no Brasil, **Terra de Direitos**. Curitiba. 2018.

CORNÉLIO, G. B. Percepções e vivências de cotistas negras e negros na Universidade Federal de Viçosa: Será que esses espaço é para mim?”. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, MG, 2020. Disponível em: <https://poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2021/02/BEATRIZ-GOMES-CORNELIO.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

CORRÊA, J. G. S. **A ordem em se preservar: A gestão dos índios e o Reformatório Agrícola Indígena Krenak**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. 2000. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/460073.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

CORROCHANO, Maria Carla; GOMES, Nilma Lino; VIANNA, Cláudia; VALENTIM, Silvani dos Santos; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Entrevista com Patrícia Hill Collins. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290038, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290039> Acesso em: 28 dez. 2024.

COULON. Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

CRUZ, F. S. M. Letalidade Branca: Negacionismo, violência anti-indígena e as políticas de genocídio. Tese de Doutorado (Programa de pós-graduação em Antropologia Social) Universidade de Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/43443?locale=en> Acesso em: 20 nov. 2024.

CAMARGO, P. M; BAETA, A: Povos Indígenas em Minas Gerais: Quem são? Aspectos Gerais. **Cedefes**, Belo Horizonte, MG. 2020. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/wp-content/uploads/2022/05/2022-cedefes-site-POVOS-INDIGENAS-EM-MINAS-GERAIS.pdf> Acesso em: 13 out. 2024.

DENTZ, S. R. von; SATO, S. R. de S.; VALLE, I. R. As ações afirmativas na base da democratização da educação superior brasileira: irradiações da Reforma Universitária na base de Córdoba. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, v. 5, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653659>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Uma História não contada: negro, racismo e trabalho no pós-abolição em São Paulo (1889-1930). Orientador: Wilson do Nascimento Barbosa. Dissertação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Entenda a crise humanitária na terra indígena Yanomami. Projeto Comprova, **Estadão**, 19 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/crise-humanitaria-terra-indigena-yanomami/>. Acesso em: 24 out. 2023.

FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX, 2012.

FONAPRACE. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos da IFES realizada em 2018. Uberlândia. Maio, 2019. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. **Geledés**, 2012. Disponível em: <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>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.apeco.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DE AÇÃO AFIRMATIVA (GEMAA). O

que são ações afirmativas? Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UESP). Botafogo, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

GUARNIERI, F.V.; MELO-SILVA, L.L. **Cotas Universitárias no Brasil**: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. V. 21, n. 2. p.183-193. maio/agosto de 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4jyF7L8ncM6QTvKM3TzjdGj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 nov. 2023.

GUIMARÃES, M. A. dos R.; SIMONINI, E. Quem quer ficar com ele? A trajetória de uma exclusão escolar. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.20, jan./mar 2019.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37489-ibge-divulga-retrato-inedito-sobre-quilombolas-e-ressalta-modelo-de-consulta-as-liderancas-dessa-populacao>. Acesso em: 30 jul. 2023.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2021. Dados disponíveis em: <https://www.ipea.gov.br/portal/component/assuntos/interna?id=217> Acesso em: 18 nov. 2023.

JUNIOR, H. S. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2003.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 3. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. *Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/241036/PICH0255-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> Acesso em: 18 fev. 2025.

LOSADA, M. V. et al. *Povos indígenas, independência e muitas histórias: repensando o Brasil no século XIX*. Curitiba: Editora CRV. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, K. E. M.; ALVES, M. Z. Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior: Uma análise a partir do Programa UFGInclui. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023139, 2023. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17712>. Acesso em: 06 jun. 2024.

MELO, T. S. *Democratização do ensino superior: Acesso e permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. Dissertação (mestrado em

Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28597/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Tiara%20Melo.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.

MENDES, M. T. Políticas de Reconhecimento e de Redistribuição na Permanência Estudantil. *Educação & Realidade*, v.16, n.4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/sTC9LnjQCp4cpG5XhBQyH7J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MESSIAS, Clayton. Educação e Decolonialidade do Saber: um debate entre Michael Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade São Francisco. São Paulo, 2018.

MILANEZ, F. Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/3SxDNnSRRkLbfh3qVFtmBDx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014..

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Bolsa Permanência, Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MONTEIRO, J. M. As "Raças" indígenas no Pensamento Brasileiro do Império. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora. Fiocruz; CCBB, 1996, 252 p. ISBN: 978-85-7541-517.

MUNANGA, K. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil**: um ponto de vista em defesa das cotas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF. 2003. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf. Acesso em: 08 nov. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Videoaula referente à disciplina de Teoria Social e Relações Raciais: . YouTube, 15 de novembro de 2013. 49min48s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>. Acesso em: 13 de setembro de 2024.

NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo. Petrópolis: Vozes, 1980. 281p. Disponível em: <https://estudosetnicosraciaisufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/09-b-nascimento-o-quilombismo-pag-1-280-1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. *In*: RATTIS, Alex (org.). **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Kuanza, 2007. p. 93-129.

NERY, Carmen. IBGE. divulga retrato inédito sobre quilombolas e ressalta modelo de consulta às lideranças dessa população, Entrevista 27/07/2023. **Agência IBGE Notícias**, 28 de julho de 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012->

[agencia-de-noticias/noticias/37489-ibge-divulga-retrato-inedito-sobre-quilombolas-e-ressalta-modelo-de-consulta-as-liderancas-dessa-populacao](#). Acesso em: 23 nov. 2023.

OLIVEIRA, R. Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil: um ensaio de ações afirmativas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2003.

PESSOA, M. F.; VAZ, D. V.; BOTASSIO, D. C. Viés de gênero na escolha profissional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-22, dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GGGh6ct6TqyWGcXZRxsmtMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e Perspectivas. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3). 887-896, setembro-dezembro, 2008.

PONSO, L. C. Letramento acadêmico indígena e quilombola: Uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, n (57.3): 1512-1533, set./dez. 2018.

QUINTILIANO, M. É preciso aquilombar o território educacional, **Revista Desenvolvimento Social**, PPGDS, Unimontes, v.28, n 2, jul/dez, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/6116/6287> Acesso em: 22 dez. 2024.

RODRIGUES. C. FILARDI. I. Negros somam 80% das mortes violentas de jovens no país, aponta estudo. CNN Plural, São Paulo, 15 de dez. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/negros-somam-80-das-mortes-violentas-de-jovens-no-pais-aponta-estudo/> Acesso em: 12 nov. 2024.

ROSÁRIO, S. G. Lutar, Resistir e Construir: O movimento nacional dos/das estudantes indígenas e quilombolas e seus desafios na defesa da permanência. Trabalho de conclusão de curso de graduação em Serviço Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2021.

SANTOS, A. P. dos. **Políticas de ação afirmativa**: novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, 2011. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/10121/1/dissertacao%20Adilson.pdf>. Acesso em: 08 nov.2023.

SANTOS, D. B. Para Além das Cotas: A Permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior Como Política de Ação Afirmativa. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SANTOS, T.C. Diversidade e representação: os/as Quilombolas no Ensino Superior, Congresso Brasileiro de pesquisadoras negras, 12 a 17 de outubro, Uberlândia, 2018. Disponível em:

https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538350556_ARQUIVO_TrabalhoCompletoXCOPENE-2018.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

SARMENTO, Daniel. **Territórios quilombolas e Constituição: a ADI 3.239 e a Constitucionalidade do Decreto 4.887/2003**. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NDU0Nw%2C%2C>. Acesso em: 23 out. 2023.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Companhia Das Letras, Saldanha Tempos Históricos, 2019.

SILVA, B. P. da, Ser Humano, isto é, homem branco: Construção Social de humanidade em Frantz Fanon. Revista internacional de filosofia, v.13, p. 274-285, 2022.

SILVA, A.; GUIMARÃES, N. **O que é marco temporal de terras indígenas?**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/marco-temporal/>. Acesso em: 13 out. 2023.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4.ed. rev. Atual. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SILVA, F. C. **Política de cotas e ascensão social e educacional no ensino superior (?)**: Os casos dos cursos de Direito e Medicina da UFAL. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). 2014. Disponível em: https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Fabson%20Calixto%20da%20Silva%20-%201021269%20-%204491%20-%20corrigido.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

SILVA. G. M. da. Educação e identidade quilombola: Outras abordagens possíveis, **Centro Memória viva**, Goiás, 2014. Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/uploads/r/null/0/c/e/0cee31f67752b6f8c45881e7ed7b4ca90f75441c19d280cc9afb5dd0be739635/BR-CMV-EPT-DCO-403.pdf> Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, N. N.; SANTOS, A. P.; REIS, J. M. dos S. Assistência estudantil e ações afirmativas: Um estudo das condições materiais e simbólicas. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e254841, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dmDJKXcngXtVZFHYBVvLBmv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27, jan.2024.

VELASCO, Clara; CROQUER, Gabriel; PINHONI, Marina. Censodo IBGE: Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas. Jornal G1. 27.06.2023Disponível em: Censo do IBGE: Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas | Censo | G1 (globo.com). Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVÉRIO, V. R. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2003.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série**. Brasília, DF, CENPEC, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf> Acesso em: 13 dez. 2024.

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma psicologia preta. Fractal: **Revista de psicologia**, Niterói, RJ, V.31, p. 244-248, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/NTf4hsLfg85J6s5kYw93GkF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 out. 2024.

VINUTO. Juliana. A Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, 22, ago.- dez. de 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250> Acesso em: 06 out. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevistas com as/os estudantes perfil social

Nome:

Gênero:

Curso:

Data de ingresso no curso:

Como você se identifica de acordo com as categorias de cor/raça do IBGE:

☐ Quilombola ☐ Pardo ☐ Preto ☐ Amarelo ☐ Indígena ☐ Branco

Qual é a sua etnia?

Estado civil: ☐ Solteiro/a ☐ Divorciado/a/separado/a ☐ Casado/a ☐ Outro.

Cidade onde reside :

Comunidade a qual pertence:

Localização da residência : ☐ Rural ☐ Urbano

Com quem reside atualmente?

☐ Meus familiares ☐ Colegas ou amigos/as ☐ Sozinho/a ☐ Outro/a. Quem?

Tem filhos ? ☐ Sim ☐ Não.

Se sim , quantos? _____

Quem é responsável e/ou lhe auxilia para realizar seus estudos e com o trabalho doméstico?

GRAU DE ESCOLARIDADE DOS/AS RESPONSÁVEIS

Mãe/madrasta /outros

☐ Analfabeto/a

☐ Ensino fundamental incompleto ☐ Ensino fundamental completo.

☐ Ensino médio incompleto ☐ Ensino médio completo

() Superior incompleto () Superior Completo

() Pós-Graduação

Pai/padrasto/outros

() Analfabeto/a

() Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo.

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo

() Superior incompleto () Superior Completo

() Pós-Graduação

RENDA DA FAMÍLIA

() Até meio salário mínimo

() Até um salário mínimo

() De um a três salários mínimos

() Acima de três salários mínimos

É o/a primeiro/a da família a ingressar na universidade?

() Sim

() Não

Caso seja o primeiro, como soube da instituição?

Se não, quantas pessoas da família já ingressaram na universidade e em quais cursos?

PROFISSÃO

Você trabalha? () Sim () Não

Se sim, em qual ocupação?

Como você faz para conciliar os estudos e o trabalho?

PERMANÊNCIA MATERIAL/SIMBÓLICA

- Por que você escolheu estudar na UFV?
- E por que escolheu este curso?

- Como foi a sua chegada à universidade e quais dificuldades encontrou no ingresso?
- Ao longo de sua entrada na UFV, mudou de curso? Se sim, por qual motivo?
- Como é a sua permanência na UFV e quais desafios?

Fale como é a sua relação na instituição com:

- 1- Seus/suas colegas de graduação
- 2- Seus/suas professores/as
- 3- Com os/as funcionários/as dos departamentos que frequentam

Fale um pouco sobre a sua rotina na UFV

- Utiliza os espaços da universidade? Se sim, quais?

IDENTIDADE/CULTURA

- Já passou por alguma situação de preconceito e/ou discriminação por cor e/ou etnia na instituição? Se sim, como foi? Buscou ajuda? Como?
- Na sua perspectiva qual o impacto dessas situações na saúde mental dos/as estudantes?
- Você utiliza ou já utilizou dos serviços prestados pelo Programa Psicossocial da UFV? Se sim, quais foram?
- O campus oferece espaço adequado para a afirmação da sua identidade e cultura? Fale um pouco sobre isso.
- Se sim, onde? Se não, o que você e seus pares têm feito para garantir este espaço?
- Você participa de algum movimento na instituição ou na sua comunidade? Qual? Fale um pouco sobre.
- Fale um pouco sobre estratégias formais e informais criadas para permanecer na universidade demonstrando as lacunas institucionais.

SOBRE O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA

- Como você tomou conhecimento a respeito do programa?
- Qual é a sua percepção sobre o Programa?
- Qual a contribuição do programa para a sua vida acadêmica? Cite os avanços e desafios.
- A bolsa permanência atende às suas necessidades materiais (hospedagem, alimentação, moradia e transporte) na instituição? Conte um pouco sobre.
- Quais são as suas expectativas após concluir o curso?
- Pretende dar continuidade aos estudos ou se inserir no mercado de trabalho?

ANEXOS

Anexo A - Portaria 389/2013

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto na Lei n ° 5.537, de 21 de novembro de 1968, no Decreto n ° 7.234, de 19 de julho de 2010, na Lei n ° 12.711, de 29 de agosto de 2012, na Lei n ° 12.801, de 24 de abril de 2013 e no Decreto n ° 7.824, de 11 de outubro de 2012, resolve:

Art. 1º. Fica criado, no âmbito do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Programa de Bolsa Permanência, destinado à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior;

I - DO PROGRAMA E SEUS OBJETIVOS

Art. 2º O Programa de Bolsa Permanência – PBP- reger-se-á pelo disposto na Lei n ° 5.537, de 21 de novembro de 1968, com a redação dada pela Lei n °12.801, de 24 de abril de 2013, no Decreto n ° 7.234, de 19 de julho de 2010 e nesta Portaria, bem como pelas demais disposições legais aplicáveis.

Art. 3º O PBP tem por objetivos:

I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;

II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e

III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Art. 4º A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

§ 1 ° O valor da Bolsa Permanência será estabelecido por Resolução do FNDE, após manifestação técnica das Secretarias de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação, em valor não inferior ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica.

§ 2 ° A Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação, será diferenciada em decorrência das especificidades desses estudantes com

relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.

§ 3 ° O valor da Bolsa Permanência concedida a estudantes indígenas e quilombolas será estabelecido por Resolução do FNDE, após manifestação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, em valor não inferior ao dobro do valor da Bolsa Permanência destinada aos demais estudantes.

§ 4 ° Estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores farão jus, durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES, à bolsa de permanência até o limite máximo de seis meses.

§ 5 ° Para fins desta Portaria, consideram-se indígenas aqueles assim definidos no art. 1 o da Convenção nº 169/1989, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002;

§ 6 ° Consideram-se quilombolas aqueles assim definidos no art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003;

§ 7 ° A comprovação da condição de estudante indígena ou quilombola dar-se-á pelos critérios estabelecidos no Anexo I.

Art. 5 ° Poderá receber a Bolsa Permanência o estudante que cumprir, cumulativamente, as seguintes condições:

I - possuir renda familiar per capita não superior a 1,5 (um e meio) 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 conforme Anexo II; e

V - ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa.

§ 1º O disposto nos incisos I e II não se aplica aos estudantes indígenas ou quilombolas.

§ 2º O recebimento dos benefícios está condicionado à existência de dotação orçamentária anualmente consignada ao FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de

beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 6º A Bolsa Permanência, concedida pelo Ministério da Educação é acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas e com auxílios para moradia, transporte, alimentação e creche criados por atos próprios das instituições federais de ensino superior.

Parágrafo único. Para fins de cumprimento do disposto no caput, a IFES informará, no ato de cadastro do beneficiário, a soma total dos benefícios pecuniários de permanência recebidos pelo estudante, que não poderá ultrapassar o valor de 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) por estudante, salvo para os estudantes indígenas e quilombolas.

Art. 7º A implementação e a execução do PBP nas universidades federais serão supervisionadas pela Secretaria de Educação Superior – SESu, e, nos institutos federais, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, do Ministério da Educação.

Art. 8º As bolsas permanência serão pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, de acordo com o disposto na Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968 e suas alterações.

Parágrafo único. Os procedimentos para o pagamento das bolsas no âmbito do PBP serão estabelecidos pelo FNDE, mediante Resolução.

II - DOS PARTICIPANTES E SUAS COMPETÊNCIAS

Art. 9º São participantes do Programa de Bolsas Permanência:

I - as Secretarias de Educação Superior - SESu, de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, na condição de gestoras do Programa, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, na condição de assessora quanto aos temas relativos aos estudantes indígenas e quilombolas;

II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, órgão vinculado ao Ministério da Educação e responsável pelo pagamento de bolsas; e

III - as instituições federais de ensino superior - IFES que aderirem ao programa por meio do Termo de Adesão conforme Anexo III.

Art. 10. Compete às Secretarias de Educação Superior -SESu e de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, do Ministério da Educação, gestoras do Programa:

I - nomear, por portaria, os servidores que serão responsáveis por homologar, por meio de certificação digital, as autorizações para pagamento dos lotes mensais de bolsas a serem encaminhados ao FNDE;

II - coordenar o desenvolvimento, a atualização e a manutenção do sistema informatizado específico para acompanhar a concessão das bolsas de permanência e o cumprimento das condições para as solicitações de pagamento mensal aos bolsistas por parte das IFES;

III - fornecer ao FNDE as metas anuais para o pagamento de bolsas do programa e sua respectiva previsão de desembolso, bem como a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento das bolsas;

IV - transmitir eletronicamente ao sistema de pagamento de bolsas do FNDE os cadastros dos bolsistas que tenham assinado o devido termo de compromisso com o programa (Anexo II);

V - monitorar e validar as solicitações de pagamentos aos bolsistas registradas no sistema pelos gestores responsáveis pelo programa em cada uma das IFES envolvidas;

VI - homologar as solicitações mensais de pagamento aos bolsistas aptos a receber o pagamento da bolsa, registradas pelas instituições federais de ensino superior no sistema de informação específico e transmitir eletronicamente ao sistema de pagamento de

bolsas do FNDE o lote mensal para pagamento;

VII - gerar e transmitir ao FNDE, por meio de sistema informatizado, as alterações cadastrais de bolsistas;

VIII - solicitar oficialmente ao FNDE a interrupção ou cancelamento do pagamento de bolsa a beneficiário, quando for o caso;

IX - notificar a IFES, com cópia para o FNDE, sobre eventuais casos de exigência de restituição de valores recebidos indevidamente por bolsista; e

X - informar tempestivamente ao FNDE sobre quaisquer ocorrências que possam ter implicação no pagamento da Bolsa Permanência;

Art. 11. Compete ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação:

I - executar as ações necessárias para o pagamento das bolsas;

II - elaborar, em comum acordo com a SESu , SECADI e a SETEC, os atos normativos relativos ao pagamento de bolsas do programa;

III - suspender o pagamento da bolsa sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SESu ou da SETEC;

IV - prestar informações às secretarias gestoras sempre que solicitado; e

V - divulgar, no portal www.fnde.gov.br, os nomes dos beneficiários, os valores pagos a cada um deles e as IFES em que estão matriculados.

Art. 12. Compete às Instituições Federais de Ensino Superior:

I - assinar eletronicamente, via sistema de informação, o Termo de Adesão ao Programa de Bolsa Permanência (Anexo III);

II - selecionar e cadastrar, via sistema de informação, os estudantes que fazem jus à bolsa permanência;

III - solicitar dos estudantes beneficiados documentos comprobatórios de sua elegibilidade quanto aos critérios estabelecidos por esta Portaria (Anexo I)

IV - arquivar, pelo período de 5 (cinco) anos, a contar da data de desligamento do estudante do PBP, os documentos citados no inciso III;

V - repassar mensalmente ao MEC, por meio de sistema de informação, dados relativos aos estudantes que fazem jus às bolsas permanência;

VI - realizar o acompanhamento acadêmico dos estudantes beneficiados e enviar os resultados para o MEC, sempre que solicitado;

VII - designar um Pró-Reitor ou equivalente, e seu eventual substituto, responsável pela homologação mensal das informações dos estudantes beneficiados no sistema de informação e pelo bom funcionamento do Programa;

VIII - disponibilizar, via sistema de informação, os termos de compromisso assinados pelos estudantes beneficiados (Anexo II);

IX - cadastrar e manter atualizadas as informações sobre os alunos beneficiados;

X - homologar o pagamento dos estudantes beneficiados com cronograma estabelecido pela SESu/SETEC; e

XI - criar comissão interdisciplinar com a participação de indígenas ou quilombolas e membros da sociedade civil para auxiliar na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos estudantes indígenas e quilombolas, bem como no acompanhamento

de tais estudantes no processo de adaptação acadêmica, sempre que houver estudantes indígenas ou quilombolas beneficiados.

Parágrafo único. Poderão as IFES exigir documentos comprobatórios adicionais além daqueles estabelecidos pelos incisos III e IV e elencados no Anexo I.

II - DA CONCESSÃO DAS BOLSAS

Art. 13. Aos alunos beneficiados serão concedidas Bolsas Permanência a serem pagas pelo FNDE/MEC diretamente aos beneficiários, mediante a assinatura, pelo estudante beneficiado, de Termo de Compromisso (Anexo II).

Art. 14. Para que o FNDE proceda ao pagamento da bolsa é indispensável que:

I - o bolsista tenha assinado Termo de Compromisso (Anexo II);

II - o desempenho acadêmico do bolsista tenha sido informado pelo Pró-Reitor ou equivalente responsável pelo Programa no âmbito da instituição; e

III - a SESu/SETEC/MEC envie ao FNDE, por meio do sistema de informação, a solicitação de pagamento dos bolsistas, em lotes mensais devidamente atestados por certificação digital.

Art. 15. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

**Anexo B - Critérios para comprovação do atendimento dos requisitos do programa de
bolsa permanência**

**II - DOCUMENTAÇÃO MÍNIMA COMPROBATÓRIA DA CONDIÇÃO DE
ESTUDANTE INDÍGENA E QUILOMBOLA**

1. Autodeclaração do candidato;
2. Declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 03 (três) lideranças reconhecidas;
3. Declaração da Fundação Nacional dos Povos Indígenas – Funai, de que o estudante indígena reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena; e
4. Declaração da Fundação Cultural Palmares de que o estudante quilombola reside em comunidade remanescente de quilombo ou comprovante de residência em comunidade quilombola.

Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Prezado (a) discente, você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa **“Vivências e perspectivas acadêmicas de estudantes indígenas e quilombolas atendidos pelo Programa Bolsa Permanência/MEC da Universidade Federal de Viçosa”, vinculada ao curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV).** O principal objetivo do estudo consiste em analisar as vivências acadêmicas e as condições de permanência dos/as discentes indígenas e quilombolas atendidos/as pelo Programa Bolsa Permanência, nos anos de 2022 e 2023, bem como a efetividade do programa. Para alcançar tal propósito, serão conduzidas entrevistas semiestruturadas com os/as estudantes indígenas e quilombolas beneficiários do Programa Bolsa Permanência da Universidade Federal de Viçosa – MG, abordando aspectos relacionados à vivência acadêmica e à percepção sobre o Programa Bolsa Permanência. Esta entrevista terá duração de aproximadamente 60 minutos e pode ser encerrada assim que desejar, a qualquer momento. Será realizada por meio de uma plataforma de vídeo chamada gravada mediante autorização do/a entrevistado/a para que possamos sistematizar as informações que serão relatadas. Sendo a gravação e a transcrição resguardadas com total sigilo.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na utilização do tempo dos entrevistados, possibilidade de desconforto ou alguma reação emocional durante a realização da entrevista ou por alguma observação realizada. Para mitigar tais riscos, os pesquisadores responsáveis pela condução da pesquisa estarão atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto, ressaltando que os participantes têm liberdade para não responder questões que julguem constrangedoras ou que, porventura, não queiram responder por qualquer motivo. Caso identifique a necessidade de apoio adicional, será sugerido a busca pelos serviços de acompanhamento disponibilizados pela Divisão da Psicossocial da UFV ou pela Comissão Permanente para a Promoção de Direitos Humanos e Combate às Opressões da UFV. Além disso, comprometemo-nos a respeitar os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos participantes, bem como seus hábitos e costumes. Os/As participantes podem retirar os seus interesses de participarem da pesquisa a qualquer momento. Para evitar quebras de sigilo, violações e vazamentos de dados, essa pesquisa adotará codinomes para os entrevistados. Os registros serão armazenados em apenas um computador sob a responsabilidade exclusiva do

pesquisador responsável por um período de cinco anos e não serão compartilhados em serviços de armazenamento em "nuvem".

A sua participação é voluntária, isto é, você não é obrigada/o a participar caso não queira. Todos os participantes da pesquisa podem, a qualquer momento, procurar saber mais informações sobre a pesquisa, o uso dos dados coletados e pedir esclarecimentos sobre o trabalho realizado. Os dados coletados serão utilizados apenas nesse projeto e os resultados serão publicados em um site específico com o consentimento de cada participante em publicações científicas.

Quanto aos benefícios, o estudo poderá contribuir para a obtenção de informações relevantes sobre as condições de permanência e vivências acadêmicas dos/as estudantes indígenas e quilombolas beneficiários do Programa Bolsa Permanência da Universidade Federal de Viçosa e nortear as políticas internas da UFV, para que essa política afirmativa de fato se concretize e contribui para a emancipação dos/as discentes indígenas e quilombolas matriculados na instituição.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, você tem direito à indenização nos termos da legislação. Os resultados da pesquisa estarão à disposição dos participantes, garantindo-lhes informações sobre os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social ou acesso aos procedimentos quando finalizada e publicada.

As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial à Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

DECLARAÇÃO

Eu, _____ concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntária/o da pesquisa “Vivências e perspectivas acadêmicas de estudantes indígenas e quilombolas atendidos pelo Programa Bolsa Permanência/MEC da Universidade Federal de Viçosa”. Declaro que fui informada/o dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome da pesquisadora responsável:

Maria Simone Euclides

Endereço: Avenida P.H. Rolfs, campus Universitário, Departamento de Educação

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG - CEP: 36570-900

Telefone: (31) 3612 -

E-mail: maria.euclides@ufv.br

Geralda Aparecida dos Santos Vianna

Endereço: Avenida P.H. Rolfs, campus Universitário, Edifício Arthur Bernardes Filho

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG - CEP: 36570-900

Telefone: (31) 9 86488996

E-mail: geraldasantos@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. P.H. Rolfs, s/n – Campus Universitário

Viçosa/MG - CEP: 36570-900

Telefone: (31) 3612 2316

E-mail: cep@ufv.br

Website: www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador