



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

PATRÍCIA PINHEIRO

**DO QUILOMBO À UNIVERSIDADE PÚBLICA: ACESSO E ESTRATÉGIA DE
RESISTÊNCIAS NO TERRITÓRIO DA UFT - MIRACEMA**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2025

Patrícia Pinheiro

**Do quilombo à universidade pública: acesso e estratégia de resistências no
território da UFT - Miracema**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema do Tocantins, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Negreiros de Araújo

Coorientadora: Profa. Dra. Luana Ribeiro da Trindade

Miracema do Tocantins, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

P654d Pinheiro, Patrícia.

Do quilombo à universidade pública: acesso e estratégia de resistências no território da UFT - Miracema. / Patrícia Pinheiro. – Miracema, TO, 2025.

114 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Serviço Social, 2025.

Orientadora : Rosemary Negreiros de Araújo

Coorientadora : Luana Ribeiro da Trindade

1. Estudantes quilombolas. 2. Território. 3. Reexistência. 4. História oral. I. Título

CDD 360

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).


PATRÍCIA PINHEIRO

DO QUILOMBO À UNIVERSIDADE PÚBLICA:
ACESSO E ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIAS NO TERRITÓRIO DA UFT -
MIRACEMA


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema do Tocantins, foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Serviço Social e aprovada em sua forma final pelo(a) Orientador(a) e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 30 / 09 / 2025.


Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ROSEMARY NEGREIROS DE ARAUJO
Data: 27/10/2025 22:01:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Rosemary Negreiros de Araújo – Orientadora – UFT

Documento assinado digitalmente
 LUANA RIBEIRO DA TRINDADE
Data: 29/10/2025 11:31:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Luana Ribeiro da Trindade – Coorientadora – UFES

Documento assinado digitalmente
 MILENA FERNANDES BARROSO
Data: 28/10/2025 20:11:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Milena Fernandes Barroso – UFS

Documento assinado digitalmente
 MARIA HELENA CARIAGA SILVA
Data: 28/10/2025 08:15:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a). Dr(a). Maria Helena Cariaga Silva – Examinador(a) – UFT

“Para ser livre é preciso não apenas desafiar a tirania, mas também desafiar a própria liberdade”.

(MANDELA, 1998)

RESUMO

A presente dissertação analisa as trajetórias de estudantes quilombolas do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Miracema, com o objetivo de compreender os desafios enfrentados no processo de ingresso, as estratégias de resistência para a permanência e as dimensões socioterritoriais que atravessam suas experiências dentro do espaço acadêmico. A universidade é compreendida aqui como um território simbólico e material, historicamente marcado por exclusões, onde estudantes quilombolas constroem reexistências a partir da afirmação de suas identidades, culturas e memórias. A pesquisa dialoga com os conceitos de território, territorialidade e quilombo, com base na perspectiva crítica de Beatriz Nascimento, que compreende o quilombo como projeto coletivo de sociedade negra, estruturado na ancestralidade e na luta política. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base na história oral, e envolveu o mapeamento e a escuta de estudantes quilombolas da UFT. As narrativas revelaram percursos marcados por desigualdades históricas, racismo institucional, ausência de políticas específicas de permanência, mas também por vínculos comunitários, espiritualidade, redes de apoio e ações afirmativas. Os relatos evidenciam que a permanência desses sujeitos no ensino superior não se dá sem enfrentamentos cotidianos, e que aquilombar-se na universidade é construir territórios de luta e pertencimento. Ao valorizar os saberes tradicionais, as expressões culturais como a súaia, e os laços com os territórios de origem, os estudantes afirmam que a universidade pode ser um espaço de transformação quando reconhece a pluralidade dos sujeitos que a compõem. Esta pesquisa reafirma, portanto, a importância de escutar vozes quilombolas no interior da academia como estratégia de ruptura com a lógica colonial que ainda estrutura o ensino superior no Brasil.

Palavras-chave: Estudantes quilombolas. Território. Reexistência. Universidade. História oral.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the trajectories of quilombola students from the Social Work program at the Federal University of Tocantins (UFT), Miracema campus, with the aim of understanding the challenges faced in the process of admission, the resistance strategies for permanence, and the socio-territorial dimensions that shape their experiences within the academic space. The university is understood here as a symbolic and material territory, historically marked by exclusions, where quilombola students construct re-existences through the affirmation of their identities, cultures, and memories. The research engages with the concepts of territory, territoriality, and quilombo, based on the critical perspective of Beatriz Nascimento, who conceives quilombo as a collective project of Black society, structured around ancestry and political struggle. The methodology adopted is qualitative in nature, grounded in oral history, and involved the mapping and listening to quilombola students at UFT. The narratives revealed trajectories marked by historical inequalities, institutional racism, and the absence of specific permanence policies, but also by community ties, spirituality, support networks, and affirmative actions. The accounts demonstrate that the permanence of these subjects in higher education does not occur without daily struggles, and that “aquilombar-se” within the university means constructing territories of struggle and belonging. By valuing traditional knowledge, cultural expressions such as the *súcia*, and connections with their territories of origin, the students affirm that the university can be a space of transformation when it recognizes the plurality of the subjects who comprise it. This research, therefore, reaffirms the importance of listening to quilombola voices within academia as a strategy to break with the colonial logic that still structures higher education in Brazil.

Keywords: Quilombola students. Territory. Re-existence. University. Oral history.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Povoado Boi de Carro, Região de Santa Helena, MA	17
Figura 2 – Roça de tocos queimada, esperando as primeiras chuvas para arranque dos tocos	18
Figura 3 – Casa de forno no quilombo Boi-de-Carro	19
Figura 4 – Rodo utilizado para misturar a massa da mandioca na hora da torra	20
Figura 5 – Forno utilizado para torrar a farinha	20
Figura 6 – Casa de forno com seus utensílios	21
Figura 7 – Tapitis utilizados para espremer a água da mandioca	22
Figura 8 – Gamela	23
Figura 9 – Peneira feita com palha de buriti	23
Figura 10 – Centro de Ensino Fundamental Ivan Silva, Quilombo Boi de carro, onde a pesquisadora foi alfabetizada	25
Figura 11 – Imagem da Cidade de Chapada da Natividade – TO	68
Figura 12 – Mapa do território Kalunga do Mimoso – Arraias (TO) e Paranã (TO) ...	70
Figura 13 – Grupo de Súcia dos estudantes quilombolas da UFT	86
Figura 14 – Apresentação do grupo de Súcia em eventos da UFT	86
Figura 15 – Mobilização em defesa da Bolsa Permanência / MEC/UFT (Miracema)	88
Figura 16 – Roda de quintal na casa da acadêmica Jocileide Costa ou carinhosamente (Joyce Costa).	88
Figura 17 – Exposição das pinturas do projeto em eventos realizados na UFT	89
Figura 18 – Telas criadas pelos estudantes do referido projeto e expostos em eventos unificados entre os cursos da UFT/Miracema	90
Figura 19 – Registro de um dos encontros das oficinas de pinturas	91

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CEP – Comitê de Ética

CPRM – Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

DPU – Defensoria Pública da União

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPI – Equipamento de Proteção Individual

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNAEST – Programa Nacional de Assistência Estudantil para Instituições Estaduais

PPGSS – Programa de Pós-graduação em Serviço Social

PROEST – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFT – Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Um pouco da minha trajetória: aspectos pessoais, educacionais e profissionais	17
1.2	Caminhos metodológicos e teóricos	28
2	TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES QUILOMBOLA	34
2.1	Território como espaço de disputa	38
2.2	Relações de trabalho e memórias de quilombolas sobre o processo de escolarização: uma revisão da literatura	47
3	DISCUSSÃO SOBRE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A LEI DE COTAS NO ÂMBITO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	57
3.1	Ações afirmativas: lei de cotas nas universidades brasileiras	57
4	PERCURSOS PARA INGRESSO NA UFT/MIRACEMA (ANÁLISE DAS ENTREVISTAS)	66
4.1	A universidade como território de resistências: de um espaço inóspito a um lugar de pertencimento para os estudantes quilombolas	66
4.2	A representação da educação para os(as) estudantes quilombolas: sonhos e afirmação de direitos	71
4.3	Desafios para a permanência dos estudantes quilombolas na universidade	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICES	104
	APÊNDICE A	105
	APÊNDICE B	107
	ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo atender aos critérios exigidos pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSSocial) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), constituindo-se como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestra. Mais do que isso, representa uma oportunidade de compartilhar minha trajetória pessoal, educacional e profissional, a qual será apresentada no tópico seguinte. Trata-se de uma caminhada permeada por inúmeros desafios, que, apesar das adversidades, conduziu-me a espaços antes inimagináveis para uma mulher negra, quilombola, nordestina e periférica. A aprovação e o ingresso no mestrado reafirmam essa conquista, pois, por muito tempo, esse foi um sonho distante — quase inacessível.

A história que conto adiante tornou possível que uma menina quilombola se transformasse em uma mulher que recusou os lugares historicamente destinados à submissão, à inferioridade e à negação de sua cultura e pertencimento. Lugares que sempre buscaram contê-la em espaços estreitos, incapazes de acolher a grandeza de quem carrega consigo a força de um povo marcado por ancestralidade, cultura, saberes, espiritualidade e resistências — como os de meus antepassados. Essa travessia permitiu nomear o racismo e as desigualdades, ainda que, por muito tempo, eu os tenha engolido em silêncio. Hoje compreendo que calar-me, em muitos momentos, foi também uma estratégia: para observar, entender e reconhecer aqueles que tentavam me silenciar — e, assim, encontrar a força necessária para fazer-me ouvir.

Desse processo emergiu o interesse pelo tema “Acesso e permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema: reflexões autobiográficas”, a partir de inquietações pessoais vivenciadas no espaço acadêmico. Esse percurso teve início ainda na graduação, por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), quando me propus a compreender os caminhos e os enfrentamentos percorridos por estudantes quilombolas no curso de Serviço Social. Essa experiência revelou que, embora a Política de Ações Afirmativas e a Lei de Cotas tenham representado avanços no ingresso de populações negras e quilombolas no ensino superior, os desafios relacionados à permanência continuam significativos e persistentes.

Como evidenciam estudos como os de Domingues (2005), Almeida (2003), Santos (2005) e Jesus (2016), os estudantes quilombolas enfrentam diversas barreiras, que vão desde dificuldades financeiras até o racismo institucional. A permanência no ensino superior, em muitos casos, depende de políticas públicas — como bolsas e auxílios — além do apoio das famílias, que frequentemente também vivem em contextos de vulnerabilidade. Diante disso, exige-se da universidade um compromisso efetivo com a construção de estratégias que garantam não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência desses estudantes, respeitando as singularidades de cada território e de cada sujeito.

Na UFT, por exemplo, essa discussão ganhou força em 2004 com a reserva de 5% das vagas para estudantes indígenas, ampliada em 2013 para estudantes quilombolas, conforme a Resolução do CONSEPE. No entanto, a interrupção dos editais do Programa Bolsa Permanência pelo MEC, durante o governo Bolsonaro, e os cortes orçamentários, afetaram a efetividade da política de permanência. Ainda assim, não se pode negar que a política de cotas representa um marco na democratização do ensino superior público no Brasil (UFT, 2021).

Cabe ressaltar que a UFT já discutia medidas de inclusão desde 2004, quando implantou o sistema de reserva de cotas, destinando 5% das vagas do vestibular a estudantes indígenas, conforme a Resolução do UFT/CONSEPE (2004). Em 2013, passou a contemplar também estudantes quilombolas, reservando 5% das vagas disponíveis no vestibular para essa categoria (UFT, 2021, p. 5). No entanto, é fundamental frisar que essas conquistas não decorreram de um gesto benevolente da instituição, mas sim de intensa mobilização e luta da comunidade acadêmica — indígena e não indígena — que pressionou a universidade por políticas de reparação e inclusão.

É notório que houve avanços no acesso da população negra ao ensino superior. Contudo, esse progresso não se deve unicamente à Lei de Cotas, uma vez que esta garante apenas o ingresso, relegando a permanência dos estudantes a um segundo plano e transferindo às instituições de ensino a responsabilidade por mantê-los na universidade. No caso da UFT, campus de Miracema, a permanência da maioria desses estudantes é viabilizada por meio dos auxílios e bolsas oferecidos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e pelo Programa de Bolsa Permanência do MEC — este último destinado especificamente a estudantes

indígenas, quilombolas e àqueles que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas que comprovem situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de promover o acolhimento desde o momento da inscrição, considerando que a linguagem acadêmica presente nos editais é, em grande parte, inacessível para muitos dos ingressantes. Tal medida é fundamental para a construção de um ambiente acolhedor, sobretudo para estudantes oriundos de comunidades quilombolas, áreas rurais e povos indígenas que chegam à universidade vindos de suas aldeias.

Cabe destacar também a burocracia existente para a seleção dos bolsistas, a lista extensa de documentos, um edital com cláusulas que confundem os alunos, principalmente aqueles que vêm de um ensino defasado, dificultando a permanência desses estudantes. A partir daí, nos permitimos pensar a permanência, também para além dos Auxílios da Assistência Estudantil oferecidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST/UFT) (que possibilita a alguns estudantes se manterem estudando), uma vez que a permanência não está ligada apenas à questão financeira, mas também às relações sociais.

Foi possível perceber no desenvolvimento da pesquisa (PINHEIRO, 2021), que são poucos os projetos que visam incluir socialmente os alunos/as na comunidade acadêmica, que levem em consideração seus saberes e modo de vida, como uma forma de desenvolver outras habilidades para além das atividades pedagógicas.

O estudo possibilitou identificar, ainda, que, assim como ocorre na UFT, outras instituições de ensino superior do país enfrentam dificuldades para assegurar a permanência de estudantes que ingressam na universidade por meio do sistema de cotas. Essa realidade está diretamente relacionada à baixa prioridade dada pelo Estado à educação, evidenciada pela escassez de investimentos públicos no setor.

Vale ressaltar que estar na universidade possibilitou, ao longo do processo formativo, a identificação de diversos desafios e preconceitos, bem como o questionamento sobre a escassa presença de pessoas negras nesses espaços. Espaços que, idealmente, deveriam ser de protagonismo, acolhimento e resistência, mas que, na prática, evidenciam a necessidade de um enfrentamento contínuo e permanente em todas as esferas.

Para as minorias, trata-se apenas de mais uma batalha na caminhada cotidiana, que exige resistência e enfrentamento constantes para garantir espaço e lugar de fala nesses novos ambientes. Nessa perspectiva, Silva (2003, p. 48) salienta

que: “tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil” e que “já não cabem, pois, meras medidas visando mover os ditos inferiores para uma pretensa melhor situação, tendo como modelo os que se classificam como superiores”. Ainda para o autor: “há que pensar a formação universitária como possibilidade de enfrentar, superar intolerâncias, o que implica buscar meios de suprimir desigualdades seculares”, conforme (SILVA, 2003, p. 51).

A partir das reflexões realizadas no estudo desenvolvido anteriormente, somadas às minhas vivências no espaço acadêmico, passei a questionar como se deu o percurso social de estudantes quilombolas do curso de Serviço Social para o ingresso na UFT, bem como os enfrentamentos e as estratégias de reexistência adotadas para garantir a permanência nesse território acadêmico.

Diante disso, proponho-me a dar continuidade à pesquisa nessa mesma instituição — onde me graduei e atualmente curso o mestrado —, dialogando com estudantes quilombolas, com o intuito de contribuir com a minha categoria profissional do Serviço Social e, sobretudo, de incentivar outros estudantes quilombolas a pesquisarem e darem visibilidade à nossa organização enquanto povos tradicionais.

Desse modo, tenho como objetivo geral: conhecer o processo de ingresso e os enfrentamentos/ estratégias de reexistências para a permanência dos/as estudantes quilombolas do curso de Serviço Social no território acadêmico da UFT. Especificamente: 1) mapear os estudantes quilombolas da UFT campus de Miracema do curso de Serviço Social; 2) descrever suas percepções sobre territorialidades constituídas de saberes tradicionais e acadêmicos e 3) compreender a dimensão da relação de vida e formação histórico-educativa destes estudantes com a Universidade.

Ao pesquisar o acervo de produções da UFT no repositório da biblioteca do campus, observei que há poucas publicações relacionadas à temática quilombola, principalmente levando em conta o que me proponho descobrir, embora haja um número relevante de estudantes oriundos de comunidades quilombolas, verificou-se que há 44 estudantes quilombolas vinculados aos 4 cursos do campus da UFT de Miracema, sendo 16 no Serviço Social, 11 em Pedagogia, 10 em Educação Física e 07 em Psicologia.

Fato que me fez refletir como os negros e quilombolas são invisibilizados também na esfera da pesquisa científica, embora estejam em muitos estudos apenas

como pessoas descendentes de africanos escravizados, sem singularidade, sem conteúdo que não seja a história atrelada a subjugação que sofreram, quase sempre narradas por indivíduos que desconhecem a imensidão de ser negro e quilombola, em vista disso, Alves (2020) constata que há, nesse sentido, uma escassez de estudos mais abrangedores sobre o assunto. Neste sentido, a autora em questão afirma que: “concluiu que na literatura científica o negro é invisibilizado seja porque não intencionam revelar sua efetiva contribuição, seja porque os textos vão se deter na sua ausência, na reafirmação de uma suposta inexpressividade” (ALVES, 2020, p. 68).

Embora sejamos maioria na sociedade enquanto negros, vivemos uma invisibilidade em áreas de ascendência social, na academia reafirma-se quase sempre a invisibilidade do negro, pontos negativos, desconsiderando a ocupação de espaços de excelência que os negros vêm ocupando.

Nesse sentido, apresento, a seguir, o que venho desenvolvendo até o momento e proponho a organização dos resultados a partir da estruturação em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à *Introdução*, subdividido em dois subcapítulos. Nessa parte, abordo as motivações que me levaram a pesquisar as estratégias de permanência adotadas por estudantes quilombolas no território da UFT/Câmpus de Miracema, bem como os objetivos a serem alcançados com este estudo e a justificativa, entrelaçada ao meu percurso pessoal.

Em síntese, esse capítulo contempla a trajetória de vida da autora, suas origens quilombolas, as dificuldades enfrentadas no acesso à educação básica e superior, e como tais vivências motivaram a escolha do objeto de estudo. Além disso, apresenta os caminhos metodológicos e teóricos adotados, explicitando a abordagem qualitativa, com uso da história oral, os critérios de seleção dos(as) participantes, os procedimentos éticos, a coleta de dados e a fundamentação teórica que sustenta a análise.

No segundo capítulo, intitulado “*Território e Territorialidades Quilombolas*”, discuto as distinções entre os conceitos de território e territorialidade, considerando os aspectos da sociedade capitalista que configuram o território como um espaço de tensões e conflitos. Esse capítulo está organizado em dois subcapítulos: o primeiro, 2.1 “*Território como espaço de disputa*”, aborda diferentes concepções de território, relacionando-o às lutas sociais, à produção de desigualdades e às formas de resistência de grupos historicamente marginalizados; o segundo, 2.2 “*Relações de*

trabalho e memórias de quilombolas sobre o processo de escolarização: uma revisão da literatura”, apresenta estudos sobre trabalho e escolarização em comunidades quilombolas, evidenciando como o território é atravessado por memórias, práticas educativas tradicionais e resistências coletivas.

A discussão desenvolvida nesse capítulo apoia-se em obras e artigos de autores como Haesbaert (2003, 2006), Sack (2013), Abreu (2015), Fernandes (2009), Souza (2014) e Santos (2019), os quais contribuem para a compreensão do território enquanto construção política e simbólica em permanente disputa.

No terceiro capítulo, intitulado “*Discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei de Cotas no âmbito das universidades brasileiras*”, discute-se o contexto de implementação das ações afirmativas no Brasil, com ênfase em dois marcos legais fundamentais: a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de 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 a Lei nº 12.711/2012, que institui a reserva de 50% das vagas em todas as universidades e institutos federais, considerando critérios como cor, raça, renda e origem escolar.

Só a título de conhecimento do leitor, ressaltamos que a Lei nº 12.711/2012 foi reformulada e teve novas regras sancionadas em novembro de 2023, com a Lei nº 14.723/2023 que, entre outras medidas, tornaram permanente a reserva de vagas e ampliaram/ajustaram critérios (incluindo previsão expressa para quilombolas e alterações operacionais sobre subcotas, renda e procedimentos). Destaca ainda que, a manutenção do percentual mínimo de 50% das vagas continua sendo a regra para instituições federais, mas o texto legal e normativo associado foi atualizado. Há, desde então, acompanhamento por tribunais e literatura jurídica sobre aplicação e fiscalização.

A análise parte da compreensão dessas legislações como instrumentos de reparação histórica e de promoção da equidade no acesso ao ensino superior, ressaltando que tal reparação ultrapassa a mera inclusão de populações negras e quilombolas na educação superior. Por fim, o capítulo foi estruturado no subcapítulo “*3.1 Ações afirmativas: lei de cotas nas universidades brasileiras*”, que aprofunda a discussão sobre os marcos legais, os desafios enfrentados e a relevância da reparação histórica. Além disso, evidencia os limites das políticas afirmativas, sobretudo no que se refere à garantia não apenas do ingresso, mas também da permanência dos estudantes no ensino superior.

No quarto capítulo, intitulado “*Percursos para ingresso na UFT/Miracema (análise das entrevistas)*”, são apresentados os resultados do estudo realizado por meio do método da história oral, aplicado junto aos estudantes quilombolas da UFT/Miracema. Esse capítulo organiza-se em três subcapítulos: “4.1 *A universidade como território de resistências: de um espaço inóspito a um lugar de pertencimento para os estudantes quilombolas*”, no qual se discute como esses estudantes reinterpretam a universidade, transformando-a de um espaço excludente em um lugar de construção de identidade, resistência e pertencimento coletivo; “4.2 *A representação da educação para os(as) estudantes quilombolas: sonhos e afirmação de direitos*”, que analisa a compreensão da educação como instrumento de mobilidade social, de afirmação de direitos e de continuidade da luta ancestral e por fim, “4.3 *Desafios para a permanência dos estudantes quilombolas na universidade*”, no qual se evidenciam as principais dificuldades enfrentadas nesse processo, tais como limitações financeiras, racismo institucional, ausência de políticas específicas e barreiras estruturais. Nesse subcapítulo também são apresentadas as estratégias de resistência e as redes de apoio constituídas pelos(as) estudantes.

Nas considerações finais desta dissertação, apresentamos apontamentos decorrentes das reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho, considerando tanto os resultados alcançados quanto as limitações encontradas. Propomos, ainda, estratégias que possibilitem reconhecer e legitimar, no espaço acadêmico, os percursos formativos dos(as) estudantes quilombolas.

Ressaltamos que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas — seja no âmbito das políticas de reparação histórica, seja nas experiências cotidianas de exclusão —, não podemos sucumbir às imposições do capitalismo, das opressões e das diversas formas de exploração que marcam nossa sociedade. Acreditamos que, por meio da educação, seja possível construir caminhos alternativos de resistência e de enfrentamento às desigualdades sociais, reafirmando a centralidade da luta coletiva na busca por justiça e emancipação.

Após estas considerações, abordaremos na sequência um pouco sobre a história de vida da autora, suas origens quilombolas, as dificuldades de acesso à educação básica e superior, e como essas vivências motivaram a escolha do objeto de estudo e o percurso metodológico proposto.

pelas setas em verde). Tal recorte tem por finalidade situar o leitor quanto ao território de pertencimento da pesquisadora, bem como de parte de seus familiares e amigos.

Nas comunidades quilombolas, essas contradições se tornam ainda mais agudas. Muitas delas seguem enfrentando o abandono histórico do Estado, convivendo com a precariedade do acesso à água potável, a inexistência de tratamento de esgoto, a cobertura insuficiente dos serviços públicos de saúde, a ausência de uma educação de qualidade e a permanência da escassez de oportunidades de emprego e geração de renda.

No quilombo Boi de Carro, era comum que homens e mulheres da comunidade se organizassem em mutirões para o cultivo de alimentos como arroz, mandioca, feijão e milho. O trabalho coletivo se iniciava desde a preparação dos terrenos, que incluía a tarefa de cercar as roças — uma prática necessária, uma vez que é comum a criação de animais soltos — passando pelas queimadas, pela retirada dos tocos das árvores, pelo plantio e, por fim, pela colheita. Todo esse processo era realizado de forma comunitária, fortalecendo os laços de solidariedade e preservando práticas tradicionais de resistência e cuidado mútuo, que marcam a dinâmica social dos quilombos.

Figura 2 – Roça de tocos queimada, esperando as primeiras chuvas para arranque dos tocos



Fonte: Foto registrada por Rodrigues (2024)¹

¹ Todas as fotos de Rodrigues (2024) são de autoria de Joicilene Pinheiro Rodrigues, irmã da pesquisadora desta dissertação. Rodrigues (2024) mora na comunidade Boi de Carro, Município de Santa Helena, Maranhão.

Havia várias roças pertencentes a diferentes grupos familiares, mas o espírito comunitário fazia com que todos se envolvessem mutuamente no cuidado e no cultivo das lavouras. Na época da colheita, especialmente da mandioca — destinada à produção da farinha de “puba” e da farinha “branca”, alimentos centrais na dieta das comunidades quilombolas —, guardo na memória as tradicionais “casas de forno”.

Esses espaços, geralmente cobertos com palha de coco-babaçu, abrigavam no centro um forno de alumínio, sustentado por uma base de barro e talos da palmeira do babaçu. O forno contava com uma abertura destinada à queima da lenha, onde a farinha era cuidadosamente torrada, em um processo que unia técnica, ancestralidade e partilha.

Figura 3 – Casa de forno no Quilombo Boi-de-Carro



Fonte: Foto registrada por Rodrigues (2024)

Havia também um instrumento conhecido como rodo, semelhante a uma enxada, com um cabo longo de madeira, utilizado para mexer a farinha com agilidade, evitando que queimasse durante a tostagem. É importante pontuar que, tanto esse utensílio quanto os demais materiais empregados nas farinhadas pertenciam à comunidade. Em minha localidade, havia apenas uma casa de forno e um conjunto de ferramentas, de uso coletivo, compartilhado por todos. Esse espaço comum simbolizava não apenas a produção de alimentos, mas também a vivência comunitária e os vínculos de solidariedade que sustentam o modo de vida quilombola.

Ao recordar esse cenário, percebo que a casa de forno funcionava como um verdadeiro território de encontros e partilhas. Ali, entre conversas, risadas e cantorias,

não apenas a farinha era produzida, mas também a memória coletiva e o sentimento de pertencimento ao quilombo eram constantemente reafirmados. A partilha dos instrumentos e do trabalho tornava-se, assim, um exercício diário de solidariedade, no qual cada gesto revelava a força da coletividade frente às adversidades históricas enfrentadas pelo grupo. Adversidades que eram enfrentadas pela comunidade de cabeça erguida, um ajudando o outro naquilo que fosse possível.

Figura 4 – Rodo utilizado para misturar a massa da mandioca na hora da torra



Fonte: Foto registrada por Rodrigues (2024)

Figura 5 – Forno utilizado para torrar a farinha



Fonte: Foto registrada por Rodrigues (2024)

Revisitando essas memórias, é impossível não traçar um paralelo com a realidade atual do quilombo. A antiga “casa de forno” coletiva, que outrora simbolizava o trabalho partilhado e a solidariedade entre os membros da comunidade, já não existe. Hoje, observa-se uma mudança significativa: algumas pessoas passaram a possuir suas próprias casas de forno, destinadas ao uso exclusivo e individual. Essa transformação reflete, de certo modo, o enfraquecimento de práticas coletivas tradicionais, muitas vezes impactadas por processos mais amplos de individualização e pelas exigências de subsistência em contextos marcados por desigualdades.

Essa mudança no modo de organização do trabalho revela, também, as tensões que atravessam o quilombo na contemporaneidade. Se, por um lado, a individualização das casas de forno pode ser entendida como uma estratégia de autonomia familiar diante das dificuldades econômicas e das pressões externas, por outro, ela expressa o risco de enfraquecimento dos vínculos comunitários que, historicamente, foram a base da resistência quilombola. Nesse sentido, a comunidade se encontra diante do desafio de conciliar as demandas de sobrevivência cotidiana com a preservação de práticas coletivas que garantem a continuidade de sua identidade cultural e política.

Figura 6 – Casa de forno com seus utensílios



Fonte: Foto registrada por Rodrigues (2024)

Na “casa de forno”, havia ainda outro instrumento fundamental no processo de produção da farinha: o tapiti. Feitos artesanalmente com palha de buriti trançada, o tapiti era utilizado para prensar e enxugar a massa da mandioca, após esta ter sido deixada de molho na água por um período que variava entre três e cinco dias. Esse utensílio tradicional desempenhava um papel essencial na retirada do excesso de líquido da massa, garantindo a qualidade final da farinha. Mais do que um simples objeto, o tapiti representa o saber ancestral transmitido entre gerações, sustentando práticas que articulam técnica, natureza e cultura comunitária.

Figura 7 – Tapitis utilizados para espremer a água da mandioca



Fonte: Foto registrada por Rodrigues (2024)

Outro elemento presente na farinhada é a gamela, um grande pedaço de madeira escavado, com formato que lembra uma canoa. Nela, a mandioca é inicialmente colocada para ser preparada antes de ser espremida no tapiti, depois peneirada em peneiras feitas artesanalmente com palha de buriti e, por fim, levada ao forno para a torra.

A gamela acompanha todo o processo (figura 8), sendo utilizada desde o início da preparação da mandioca até a finalização da farinha. Para além de um recipiente, ela representa a continuidade de saberes ancestrais e a materialização do fazer

coletivo, demonstrando como cada elemento da farinhada está profundamente enraizado na vida comunitária e na relação com a terra.

Figura 8 – Gamela



Fonte: Foto registrada por Rodrigues (2024)

Figura 9 – Peneira feita com a palha de buriti



Fonte: Foto registrada por Rodrigues (2024)

A farinha constitui um alimento de grande relevância para a comunidade, sendo sua produção — especialmente da farinha de “puba” ou “d'água” — um processo que geralmente se estende por todo o dia. Trata-se de uma atividade exaustiva, exigindo força física e resistência, mas que também se configura como um momento privilegiado de socialização nas comunidades da região.

Durante a farinhada, os mais velhos compartilhavam histórias, contavam piadas, entoavam cantigas tradicionais e promoviam um ambiente de convivência coletiva e intergeracional. Ao término do trabalho, a farinha produzida era repartida entre os participantes, reforçando os laços comunitários.

Essa forma de trabalho coletivo também acontecia no corte do arroz, em que grandes grupos se reuniam para colher as roças de arroz de forma manual, assim como havia sido o plantio. Era comum ouvir as conversas e risadas desses grupos a grandes distâncias. É importante ressaltar que esses grupos eram formados por pessoas de todas as faixas etárias e de todos os gêneros: crianças, idosos, homens e mulheres.

A pesca também é uma atividade comum nesses territórios, e normalmente é feita de forma individual e coletiva, o que por si só demonstra uma característica marcante das comunidades tradicionais: a coletividade. Para suprir as necessidades da família, meu avô trabalhava com agricultura e pesca, e minha avó ajudava nas despesas quebrando coco babaçu (atividade extrativista comum no interior do estado do Maranhão, que garante o sustento de muitas famílias).

Aprendi com meus avós a participar de algumas atividades. Antes de ir para a escola, sempre ajudava minha avó a coletar e quebrar os frutos do babaçu, que eram usados no consumo interno em diferentes pratos pela família e para comercialização, a fim de complementar a renda.

Esse foi um dos períodos mais difíceis pelos quais passei, pois nossa família sempre foi grande, o que demandava um esforço muito maior de todos para a sobrevivência. A coleta do coco babaçu exigia muito esforço físico e, no final, o rendimento que conseguíamos tirar era muito abaixo do que esperávamos. As amêndoas eram vendidas a um valor muito baixo e injusto; quando o preço estava “bom”, custavam um (1) real o quilograma.

Ainda assim, é uma forma de garantir o sustento das famílias em situação de vulnerabilidade em muitas regiões do estado. Em 2003, com a criação do Programa de Transferência de Renda do Governo Federal – Bolsa Família, o arrocho pelo qual

passávamos diminuiu e conseguimos ter acesso ao mínimo necessário para a sobrevivência.

Alfabetizada no quilombo, cursei parte do ensino fundamental na escola do próprio quilombo. Escola essa em situações degradantes, sem as mínimas condições para que os alunos tivessem um ensino de qualidade, o espaço só comportava alunos até a 4ª série do ensino fundamental, hoje chamado de 5º ano.

Como veremos na figura abaixo, a escola não tinha segurança, pois não havia muro, fica localizada em frente a estrada principal, não tem pátio e nada que garanta a privacidade dos alunos e professores, os banheiros não tinham água, a cantina possuía um espaço muito pequeno, não tinha geladeira, ventilador, as carteiras eram de madeira e em sua maioria deterioradas, quando chovia formavam-se grandes poças de água e lama na entrada da escola, dentre outros problemas.

Figura 10 – Centro de Ensino Fundamental Ivan Silva, Quilombo Boi de carro, onde a pesquisadora foi alfabetizada



Fonte: Foto registrada por Rodrigues (2024)

Do 5º ao 8º ano do ensino fundamental, precisei me deslocar até a comunidade vizinha, Chapadinha I, uma vez que na minha comunidade de origem não havia oferta para essas etapas escolares. O trajeto até a escola era percorrido a pé, devido à inexistência de transporte escolar. Estudantes de outras comunidades, como Boi-de-

Carro, também enfrentavam essa realidade, utilizando meios próprios para chegar à escola. A distância entre as comunidades era de, aproximadamente, oito quilômetros por estrada de chão.

A escola localizada em Chapadinha I, embora oferecesse as séries não contempladas nas demais comunidades, não dispunha de estrutura física adequada para atender a demanda estudantil existente. A insuficiência de salas levou a prefeitura a alugar o espaço da igreja católica local, onde cursei a 7ª e a 8ª série. Apesar das diversas dificuldades enfrentadas no contexto educacional dos quilombos rurais, consegui concluir o ensino fundamental dentro do tempo previsto.

Contudo, finalizada essa etapa, as comunidades quilombolas não ofereciam ensino médio, o que impunha aos/às jovens o risco de interromper a trajetória escolar, caso não conseguissem acesso à área urbana para continuar os estudos. No meu caso, o desejo de avançar na educação e transformar a realidade em que vivia sempre esteve presente. Por essa razão, aos 14 anos, fui para o meio urbano trabalhar como empregada doméstica, o que me possibilitou cursar o ensino médio no Distrito de Queimadas, pertencente ao município de Santa Helena do Maranhão.

Após a conclusão do ensino médio, mudei-me para São Luís, capital do estado, onde permaneci por dois anos, também exercendo o trabalho doméstico. Nesse período, dediquei-me a um curso preparatório para o vestibular, pois o sonho de ingressar no ensino superior seguia pulsante. Em agosto de 2016, iniciei a jornada que me proporcionou compreender as razões que me levaram a viver a vida dura que tive — e ainda tenho —, levando-me a reconhecer a classe a que pertenço e os caminhos trilhados por meus antepassados. Foi um processo de profunda desconstrução, no qual passei a entender o porquê, em tantos contextos, me sentia deslocada e não acolhida.

Começava ali o tão sonhado ensino superior em Serviço Social — algo completamente novo para mim. O primeiro período foi um dos mais difíceis, pois o trabalho exigia muito do meu tempo, dificultando a socialização com os colegas. Eu era sempre a última a chegar às aulas e a primeira a sair, já que precisava cumprir os afazeres domésticos no emprego.

Diante de tantos percalços, pensei diversas vezes em trancar o curso e retornar ao Maranhão. No entanto, por se tratar de um sonho, não consegui desistir — segui em frente, apesar dos obstáculos. A partir do terceiro período, a rotina de trabalho

tornou-se mais leve, pois passei a contar com a ajuda de uma auxiliar, o que me possibilitou dedicar um pouco mais de tempo às tarefas acadêmicas.

Nesse processo, fui incluída no grupo de estudantes quilombolas por uma professora que, atualmente, é minha orientadora. Isso ocorreu em apoio à luta dos estudantes indígenas e quilombolas por inclusão e reconhecimento nos diferentes espaços acadêmicos. Fui convidada a participar de um projeto de extensão coordenado por ela, intitulado *Artes e Territorialidades*, no qual tivemos a oportunidade de interagir com nossos pares — quilombolas, indígenas e não indígenas — e de nos inserirmos em diversos espaços sociais e de reivindicação dentro da UFT.

A partir desse contato com outros estudantes, comecei a observar e questionar por que se falava tão pouco sobre os quilombolas, grupo que, talvez, seja o mais invisibilizado no campus — até mais do que os próprios indígenas, que enfrentam uma luta semelhante, inclusive dentro da universidade.

No período pandêmico, enfim tive forças para deixar o trabalho e passei a sobreviver com os auxílios fornecidos pela universidade. Ocorre que, meses depois, perdi um dos auxílios e passei a sobreviver com apenas o valor de 400 reais e com ajuda de alguns professores que fizeram “vaquinha” para me ajudar, e dos amigos que arcaram com parte das despesas. Com a ajuda de alguns professores e técnicos da UFT, consegui depois de algum tempo mais um auxílio, que me possibilitou finalizar o curso.

A vivência acadêmica dentro e fora do espaço acadêmico despertou-me questionamentos em relação a dinâmica que se estabelece para a garantia do acesso e permanência de estudantes quilombolas na UFT. Desses questionamentos e de minha experiência pessoal nasce a problemática de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

Dessa primeira aproximação com a temática cresce o interesse em dar continuidade ao trabalho na pós-graduação como forma de encorpar as produções científicas relacionadas com a temática quilombola, e disponibilizar os resultados para os participantes da pesquisa e para sociedade em geral, reafirmando a relevância social desse tema.

Ao final de 2021 veio a tão sonhada formação em Serviço Social. Antes mesmo de finalizar a graduação, já me preparava para tentar ingressar na pós-graduação em

Serviço Social. Então, no início de 2022, consegui aprovação no Mestrado em Serviço Social, seguindo a linha de pesquisa Serviço Social, Diversidade e Direitos Humanos.

Nos primeiros semestres cumpri com os créditos das disciplinas² obrigatórias e optativas, realizei também estágio docência na disciplina de Economia Política e Serviço Social no curso de Serviço Social, prestei exame de proficiência em leitura em língua estrangeira e realizei a monitoria na disciplina Formação Social, Econômica e Política da Amazônia no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) também no Serviço Social.

Desde então, o mestrado tem me possibilitado uma perspectiva de crescimento profissional e pessoal, me fazendo pensar ainda mais no espaço que ora ocupo enquanto quilombola. Bem como, refletir a temática quilombola no espaço acadêmico - partindo do princípio de que o ambiente universitário consiste em um espaço de disputa de território e diferentes percursos, entrelaçados de estratégias e reexistências, e que vivenciam esses desafios.

Assim, sigo essa escrita apresentando no próximo capítulo o caminho metodológico pelo qual percorri para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação.

1.2 Caminhos metodológicos e teóricos

De modo a alcançar os objetivos elencados, o estudo tem um enfoque qualitativo, com base em uma abordagem descritiva, uma vez que, Gil (2009) nos orienta que estas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Seguindo essa linha, o autor faz apontamentos em que, “entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc.” (GIL, 2009, p. 1).

Nessa perspectiva, realizou-se uma pesquisa de campo, considerando a possibilidade de proximidade com os/as estudantes quilombolas, a aproximação com

² Estado, Política Social e Direitos Humanos, Tendências Teóricas Metodológicas do Serviço Social, Trabalho e Sociabilidade, Estado e Direitos dos Povos indígenas e Comunidades Tradicionais, Pesquisa Social e Orientação de Dissertação de mestrado I, II e III.

os participantes da pesquisa, se deu através de recursos eletrônicos, E-mails, ligações telefônicas e via aplicativo whatsapp, criou-se um grupo com os estudantes que aceitaram participar da pesquisa e que se enquadraram no perfil do estudo. Nessa direção, consoante com o pensamento de Gil (2009), a pesquisa de campo é:

Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias [...] (GIL, 2009, p. 11).

A fim de nos aproximarmos do percurso, das estratégias e resistências para a permanência dos (as) estudantes na universidade foi utilizado como método de pesquisa a história oral, uma vez que esta permite que o pesquisador/a conheça de forma melhor dos participantes da pesquisa. Parafraseando Faria e Silva (2018), podemos destacar que a história oral se constitui como uma ferramenta importante para compreender a trajetória de vida pessoal e profissional dos sujeitos, ao mesmo tempo em que fornece elementos relevantes para pesquisas que utilizam tanto documentos quanto depoimentos orais como fontes.

A história oral, como referencial teórico-metodológico, apresentou-se como uma possibilidade vantajosa para este estudo, cujo objetivo é estudar e resgatar as memórias dos (as) estudantes quilombolas, considerando suas lutas pelo território universitário. Afinal, “a memória é um elemento constitutivo da identidade, tanto individual quanto coletiva” (POLLAK, 1989, p. 12). O método possibilitará essa aproximação por meio dos relatos, uma vez que, “para a história oral, a narrativa constitui sua matéria-prima” (CASSAB, 2003, p. 94). Nessa direção, Guedes-Pinto (2002) afirmam:

A história oral preocupa-se, fundamentalmente, entre as diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a “tradicional” quanto a contemporânea, e que não possuem formas suficientemente fortes para o enfrentamento das injustiças sociais (GUEDES-PINTO, 2002, p. 95).

À medida que os(as) estudantes entrevistados(as) narravam seus percursos, suas memórias trouxeram singularidade e subjetividade possibilitando compreender como percebem seu passado e interpretam isso no presente, já que “a memória coletiva é um instrumento de construção da identidade social” (POLLAK, 1990, p. 45). “No caso da história oral, o depoimento expressa a forma como o passado foi

percebido e interpretado pelo sujeito entrevistado(a) e, por essa razão, tal como qualquer outra fonte, seu conteúdo deve ser problematizado histórico e teoricamente”, conforme afirma (VIEIRA, 2018, p. 7). Além disso, Bertaux (1997, p. 67) discorre que: “o relato de vida é uma forma de resistência à standardização e à homogeneização da experiência humana”.

Nessa direção, a história oral possibilita que grupos como os quilombolas, quase sempre marginalizados e “geralmente excluídos, possam ser ouvidos e ter registradas suas próprias visões de mundo e as do grupo social a que pertencem” (CASSAB, 2003, p. 2). Nesse sentido, “o relato de vida é um ato de comunicação que permite ao indivíduo reconstruir sua história, dar sentido à sua experiência e compartilhá-la com os outros” (BERTAUX, 1997, p. 12).

Desse modo, utilizamos a história oral como ferramenta para buscar compreender as determinações sociais que envolvem os/as estudantes quilombolas, as suas relações e experiências individuais e coletivas dentro da universidade e, também, fora do ambiente acadêmico. Desse modo, ouvimos e registramos falas dos (as) estudantes da pesquisa, no desejo de dar visibilidade ao grupo pesquisado. Assim posto, Cassab (2003) disserta:

A História Oral, como metodologia de pesquisa, se ocupa em conhecer e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade – os padrões culturais – estruturas sociais e processos históricos, obtidos através de conversas com pessoas, relatos orais, que, ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ponderando esses fatos pela sua importância em suas vidas (CASSAB, 2003, p. 2).

Na perspectiva da história oral a reconstrução do percurso e memória dos estudantes quilombolas foi possível através de entrevistas de narrativas de vida, uma vez que “a análise dos relatos de vida permite descobrir as regularidades e as singularidades da experiência humana” (BERTAUX, 1997, p. 103).

Para isso, optamos por pesquisar os estudantes quilombolas matriculados no curso de Serviço Social da UFT- Miracema. Em um levantamento prévio, identificamos 16 estudantes quilombolas no curso. Desses, optamos por trabalhar com 8, o que corresponde à metade do total.

Cabe mencionar que o método da história oral não exige o pesquisador de utilizar outros suportes de pesquisa, sobre o objeto a ser estudado, portanto, também fizemos uso da pesquisa documental, a partir da análise de alguns documentos como

a política de ações afirmativas da UFT, os documentos para acesso à universidade, as leis 10.639/2003 e a 12.711/2012, atualmente, Lei nº 14.723/2023 que atualiza a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), ampliando o acesso de grupos historicamente excluídos às instituições federais de ensino superior e técnico. Ela garante reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e egressos de escolas públicas, assegurando que todos concorram primeiro na ampla concorrência.

É digno de nota que partindo do pensamento de Gil (2009) apontamos algumas vantagens nesse tipo de pesquisa, como, o vasto acervo, já que estes resistem ao tempo e se tornam um elemento importante em pesquisas de natureza histórica, o fácil acesso e baixo custo, uma vez que não precisa acessar o objeto de estudo diretamente.

Nesta perspectiva, não se pode esquecer os percalços enfrentados, considerando que esse tipo de pesquisa exige submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o que resultou em um longo processo de espera e gerou certa insegurança. Foram meses — de 9 de junho de 2023 a março de 2024 — aguardando a resposta para que fosse possível iniciar a pesquisa de campo com propriedade. Esse período, de certa forma, trouxe um pouco de desmotivação ao andamento da investigação; no entanto, sem recuar, demos continuidade às leituras exigidas, sendo necessário, entretanto, um reajuste no cronograma de atividades.

Paralelamente a esse processo, em 2024, vivenciei uma gestação marcada por desafios significativos. Após descobrir a gravidez, fui diagnosticada com hipertensão arterial, que evoluiu para o início de um quadro de pré-eclâmpsia. Esse período foi permeado por dores de cabeça constantes, mal-estar e um cansaço intenso, tanto físico quanto emocional. Em meio a essas dificuldades, nasceu minha filha Helena — um presente que iluminou uma fase complexa de minha trajetória.

As limitações decorrentes da gestação afastaram-me temporariamente da escrita, atividade que sempre desempenhou um papel essencial em minha vida acadêmica e pessoal. Contudo, a necessidade de garantir o sustento e de conciliar responsabilidades impulsionou um processo de superação. A experiência, apesar de árdua, revelou-se também um tempo de aprendizado, amor e descobertas, que mais tarde serviu de inspiração para retomar e concluir a dissertação de mestrado.

Esse percurso evidencia, de forma concreta, o poder transformador da educação. Mesmo diante de condições adversas, foi por meio dela que encontrei

forças para reconstruir projetos interrompidos, ressignificar vivências e reafirmar a convicção de que o acesso ao conhecimento tem potencial para modificar trajetórias individuais e coletivas, abrindo caminhos de emancipação e transformação social.

Superadas as dificuldades pessoais e institucionais, e após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foi possível iniciar efetivamente a coleta de dados. Para tanto, disponibilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que resguarda tanto os participantes quanto o pesquisador. Vale destacar que as técnicas utilizadas para a coleta consistiram em entrevistas semiestruturadas, com questões abertas e fechadas, a fim de aproximar-se da realidade dos sujeitos da pesquisa.

Tão logo finalizada a etapa de entrevistas, procedeu-se à transcrição dos dados e, posteriormente, à análise do material obtido. Os registros foram documentados e entregues aos participantes, para que estes realizassem a leitura e/ou solicitassem a alguém de sua confiança que lesse, com o objetivo de garantir a validação e aprovação do conteúdo por parte dos próprios participantes.

Assim, após a aprovação dos entrevistados foi realizada a leitura cautelosa do documento transcrito com o objetivo de identificar e selecionar as informações que foram utilizadas na análise, e em seguida a análise e tratamento destes.

Os critérios de inclusão para a participação do estudo que se segue, foram: estudantes quilombolas matriculados no curso de graduação do Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema, público esse hoje contabilizando 16 estudantes, desses foram entrevistados apenas 05. A pesquisa não limitou idade, gênero ou se o participante residia em comunidade quilombola ou não. Apenas estudantes que assinaram o TCLE participaram da pesquisa.

Foram excluídos da pesquisa, alunos quilombolas ou não de outros cursos, estudantes quilombolas ou não de outras instituições, estudantes que não assinaram o TCLE, estudantes que não estejam devidamente matriculados no curso de Serviço Social e/ou que tenham jubulado, e aqueles que não tiveram interesse em participar da pesquisa e/ou se recusaram a participar.

Pesquisas que envolvem seres humanos apresentam alguns riscos de diferentes tipos e graus, que podem, conseqüentemente, dificultar o andamento do estudo, a exemplo temos: timidez, nervosismo, vergonha, desconforto ao local escolhido para o desenvolvimento da técnica, bem como “danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual” como consta na Resolução

nº 466³.

Como meio de prevenir/diminuir tais riscos, dispomos de técnicas de pesquisa em local de preferência do pesquisado, para desse modo deixar o participante à vontade, tivemos o cuidado em observar linguagens não verbais e corporais de desconforto, realizamos perguntas abertas de maneira objetiva na intenção de deixar o sujeito pesquisado confortável, tendo em vista manter os participantes o mais seguros possível, usamos também Equipamentos de proteção - EPIs, como máscara e álcool em gel.

Como benefícios, este estudo traz contribuições para o fortalecimento das populações quilombolas inseridas em universidades públicas, enquanto sujeitos de direitos, dotados de singularidades, formas diversas de organização e pode também contribuir na luta contra a negação de direitos básicos, contra a invisibilização dessa população e no desenvolvimento consciente das lutas, enfrentamentos e reexistência que estes vivem dentro de territórios das instituições de educação pública, como é o caso da universidade pública.

³ A íntegra da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 está disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>, Acessado em 17 de jun. 2025.

2 TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES QUILOMBOLA

*“Mil nações
Moldaram minha cara
Minha voz
Uso pra dizer o que se cala
Ser feliz no vão, no triste, é força que me embala
O meu país
É meu lugar de fala.”
(Música —O que se cala, cantada por Elza Soares).*

Neste capítulo, propõe-se uma discussão sobre os conceitos de território, territorialidade e território quilombola, com o objetivo de refletir, de forma introdutória, as diferenças entre essas noções que, muitas vezes, são confundidas ou compreendidas de maneira equivocada.

Para tanto, opta-se por fundamentar a análise na perspectiva de Beatriz Nascimento, que compreende o quilombo como uma estrutura coletiva em constante construção, enraizada na ancestralidade africana e nos enfrentamentos políticos e simbólicos contra o sistema escravista e colonial.

Como gesto político e epistêmico, os(as) entrevistados(as) desta pesquisa foram nomeados(as) com referências a lideranças quilombolas históricas e contemporâneas. Essa escolha visa não apenas garantir o anonimato, mas também evocar a força ancestral e coletiva do povo quilombola, estabelecendo uma ligação simbólica entre os relatos e os projetos de reexistência negra.

A estratégia está alinhada à visão de Nascimento, que entende o quilombo como uma continuidade histórica e um modo de vida coletivo em transformação. Para Beatriz (2022)⁴, o negro se aquilomba em diversos territórios, territorializa outros espaços. Atualmente, tal perspectiva permite pensar nos quilombos contemporâneos como espaços que extrapolam os limites rurais ou os moldes legais de reconhecimento fundiário. Eles se reinventam nas favelas, nos terreiros, nos

⁴ A escolha pela obra de Nascimento (2022) como uma chave crucial de leitura, se deu por entendermos ser uma contribuição importante ao trabalho, algo novo diante do que costumamos trabalhar considerando o viés descolonizador, o que acrescentará muito ao debate na medida em que contribuirá para pensar os quilombolas na universidade a partir de seus territórios, e ainda a universidade como expressão dessa territorialização.

assentamentos urbanos, nos movimentos sociais, e, nas universidades. Os estudantes quilombolas buscam se aquilombar na universidade, na UFT. E, no tempo presente, pensar sobre o que tem sido a reexistência negra na universidade, em distintos espaços é pensar no sentido de quilombo.

Essa concepção amplia nossa compreensão sobre o papel dos quilombos na formação de alternativas sociais e de novos projetos de vida para a população negra escravizada e, posteriormente, seus descendentes. O próprio Estado, conforme denuncia Nascimento, temia mais a organização autônoma dos negros do que sua fuga individual: “o Estado escravocrata temia menos a fuga do negro do que a constituição de comunidades negras autônomas” (NASCIMENTO, 2022, p. 146).

Para trabalhar com temáticas que envolvem os quilombolas contemporâneos, é necessário compreender o que é o quilombo nos dias de hoje, em contraposição ao quilombo no período da escravidão. Uma grande parte das pesquisas existentes sobre quilombos, é dedicado ao quilombo histórico do período da escravidão e depois disso, há um certo apagamento na historiografia dos quilombos, um esquecimento no período após a abolição, sobre o que hoje são chamadas de comunidades remanescentes de quilombos ou quilombos contemporâneos (SILVA, 2019, p. 23).

Compreender os quilombos hoje implica, portanto, não apenas reconhecer sua continuidade histórica, mas também romper com leituras estáticas ou romantizadas que ainda persistem sobre essas comunidades. “A história oficial enterrou o quilombo com a abolição, mas ele nunca deixou de existir: sobreviveu nos terreiros, nas favelas, nas práticas culturais e nos modos de viver do povo negro” (NASCIMENTO, 2022, p. 149).

Nesse sentido, analisou-se também como os conflitos de interesses se manifestam na contemporaneidade, buscando romper com a visão colonizadora que historicamente marca a representação dos quilombos. Assim, a universidade é compreendida como um espaço onde os estudantes quilombolas elaboram estratégias de reexistência, uma vez que esse espaço não foi concebido para acolher comunidades tradicionais. Diante disso, esses sujeitos constroem modos próprios de legitimação e pertencimento, por meio de práticas de aquilombamento no interior da universidade.

Dessa forma, é possível identificar a presença do quilombo como tecnologia social de resistência nos mais diversos contextos, incluindo a universidade. No caso dos estudantes quilombolas, a universidade pode ser interpretada como território de

reexistência. Eles constroem estratégias de aquilombamento por meio de coletivos, redes de apoio, práticas de solidariedade e afirmação identitária. Como aponta Nascimento: “a ideia de quilombo não morre em 1888. Ela sobrevive e se transforma com a luta negra no Brasil” (NASCIMENTO, 2022, p. 147).

Nessa direção também, a autora Batista (2019) em sua obra “O quilombismo em espaços urbanos – 130 anos após a abolição” em que investiga como dois espaços culturais da cidade de São Paulo, que se autodenominam “quilombos urbanos”, aproximam-se da ideia de “quilombismo”, cunhada por Abdias do Nascimento.

Batista (2019) afirma que:

“Aquilombar-se” tem se tornado um termo popular entre grupos negros engajados na ideia de resistência da cultura negra brasileira. Para esses grupos, “quilombo” é uma importante tecnologia social de resistência que promove o “estar junto” para ampliar e potencializar saberes, cultura, identidade e histórias ancestrais. Aquilombar-se é, para os negros, um jeito de ser no mundo (BATISTA, 2019, p. 399).

O conceito de quilombismo, desenvolvido por Abdias do Nascimento, ultrapassa a perspectiva histórica tradicional, enfatizando uma abordagem política, social e cultural que valoriza a coletividade e a ancestralidade afro-brasileira. Como Nascimento destaca em outro momento: “a ideia de quilombo deve ser compreendida como projeto de sociedade negra, estruturado na coletividade e na memória ancestral” (NASCIMENTO, 2022, p. 132).

Existem, estudos em antropologia, especialmente após a promulgação da Constituição atual de 1988 que legitimou as comunidades remanescentes de quilombo o direito à posse da terra (SILVA, 2019, p. 23-24).

O Art. 68 da Carta Magna traz a seguinte prerrogativa “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL 1988).

Se havia dúvidas sobre o que seriam remanescentes das comunidades dos quilombos, hoje, em vigor o Decreto 4.887, datado de 20 de novembro de 2003, é um argumento para eliminar tais dúvidas, mediante o 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 (BRASIL, 2003).

Foi a partir daí que se iniciou um movimento em torno da titulação dessas terras, o grupo de pesquisadores começaram a atuar elaborando o laudo antropológico, com intuito de comprovar se uma comunidade tem ou não direito a titulação de suas terras, conforme orienta o referido artigo da Constituição.

Nesse sentido, trabalhar com as temáticas que envolvem a história dos quilombos contemporâneos, requer compreender as elaborações sobre quilombo ao longo do tempo. O quilombo do período da escravidão tinha um significado básico de “lugar de escravos fugidos”. Já os quilombos contemporâneos, ou as chamadas comunidades remanescentes de quilombo, não possuem mais essa significação (SILVA, 2019, p. 24).

Do ponto de vista epistemológico, quilombo é uma palavra de origem “banto” forma aportuguesada da grafia africana “bantu” (Quibundo). No Brasil, assumiu o significado de resistência dos africanos escravizados e de seus descendentes, uma ocorrência que se espalhou por todo o território brasileiro, sendo que antes de ser conhecido como quilombo, o termo utilizado era mocambos (do kicongo mukambu, que significa cabana) (SILVA, 2019, p. 24).

O uso do termo *mocambo* foi recorrente na historiografia colonial brasileira, especialmente em documentações legais do século XVIII. No entanto, o termo *quilombo* tornou-se mais utilizado nacionalmente e passou a ser considerado mais adequado ao contexto político do período pré-constituente, quando o movimento negro intensificou os esforços por avanços na luta contra o racismo.

É importante pontuar que essa escolha refletia a necessidade de ressignificar identidades coletivas e históricas em diálogo com a luta por direitos indígenas e quilombolas (GOMES, 2015, p. 6). Neste sentido, “o quilombo é um símbolo, um lugar de memória e resistência, uma narrativa negra que se mantém viva apesar das tentativas constantes de apagamento” (NASCIMENTO, 2022, p. 154).

Por fim, podemos pontuar que ao consolidar o conceito de quilombo, comunidades negras puderam não apenas reivindicar direitos e territórios, mas também afirmar a continuidade de memórias coletivas frente às tentativas de invisibilização. Essa perspectiva nos leva a compreender o território não apenas como espaço físico, mas como um espaço de disputa, onde memória, poder e pertencimento

se entrelaçam, abrindo caminho para o próximo subcapítulo sobre o território enquanto arena de conflitos e negociações sociais.

2.1 Território como espaço de disputa

Observa-se que a categoria território dispõe de muitos conceitos, sendo analisada por vários estudiosos, como Haesbaert (2003, 2006), Sack (2013), Abreu (2015), Fernandes (2009), Souza (2014), Santos (2019), dentre outros que nos levam a compreender que as relações e classes sociais produzem diferentes espaços e territórios e conseqüentemente permanentes conflitos e disputas, dado a sociedade capitalista e o Estado “regulador” ao qual somos submissos.

O autor Fernandes (2009, p. 4) salienta que: “o território é utilizado como conceito central na implantação de políticas públicas e privadas, nos campos, nas cidades e nas florestas, promovidas pelas transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais”, o autor afirma ainda que: “essas políticas formam diferentes modelos de desenvolvimento que causam impactos socioterritoriais e criam formas de resistência, produzindo constantes conflitualidades” (FERNANDES, 2009, p. 9). Neste trabalho, território é compreendido como um espaço de governança e disputa.

Também se nota que o território é o primeiro passo para definir as relações de poder, ou seja, é uma categoria fundamental para o modo de produção capitalista, uma vez que este utiliza determinações existentes nos diferentes territórios, seja ele privado ou coletivo, para estabelecer seu domínio nas relações sociais, nos espaços.

Em consonância, Abreu (2015) afirma que,

a ênfase do território no campo da política social brasileira se apresentará como sinônimo de lugar geográfico, político, institucional, o encontro cotidiano da vida comunitária, dentre outros aspectos da organização social no âmbito local, usado no sentido bastante polissêmico. [...] a dimensão política do espaço territorial continua formatada ao modelo Estado-nação⁵, que, no caso

⁵ Estado-Nação que aparece nos escritos de Abreu (2015, p. 23) citada acima, é compreendido de forma simplificada como uma massa de cidadãos que se considera parte de uma mesma nação, ou ainda uma sociedade moderna, organizada sob o comando de um governo instituído que controla e impõe suas políticas. Concomitante a isso Reis (1988) coloca que “[...] uma característica crucial do Estado nacional que é frequentemente negligenciada ou mesmo ignorada: o conceito refere-se a processo histórico contínuo, e não a uma forma acabada de organização social”, e diz também que, “As construções do Estado e da nação dizem respeito a processos dinâmicos que interagem continuamente com as práticas concretas de classes e grupos com as quais desempenham um jogo de influências mútuas”.

brasileiro, aponta como desafio a necessária materialização do desenho jurídico-normativo preconizado na Constituição Federal (CF) de 1988 (ABREU, 2015, p. 23).

A categoria território nos últimos anos vem ganhando um novo sentido segundo Abreu (2015) e sendo cada vez mais mobilizado em lutas sociais por agentes historicamente subalternizados. Mobilização essa, marcada pela pluralidade, seja de sentidos atribuídos ao(s) território(s) pelos atores em luta, quanto de formas de mobilização.

Diante disso, o conceito de território ganha sua grandeza e significado com as relações sociais do homem, da intervenção do homem sobre o território, “[...] o espaço se constrói a partir desta ação, ou seja, a projeção humana em um devir histórico, consciente de sua atividade, consolidando o homem como natureza que pensa” (SOUZA, 2014, p. 7), a partir do momento que o homem tem consciência de que é ele que domina o mundo e não o contrário.

Nesse sentido o território é uma projeção humana, objetivação da vida, como sentido de sua existência e a territorialidade são apropriações concretas exercidas por estas ações que expressam dimensões abstratas e concretas de poder conforme Souza (2014). E a territorialidade corresponde às relações sociais e às atividades diárias que as pessoas estabelecem com a natureza exterior, corresponde à transformação do território a partir da interação dos sujeitos com o território, seja de forma objetiva, com transformações materiais, seja de forma subjetiva, através de costumes, crenças, cultos etc.

O território aparece ainda como instrumento em disputas, também como base de identidade e da organização de grupos para/em disputas. Aparecendo em suas diversas dimensões: material, simbólica, conceitual, como amálgama de práticas e relações, enfim, numa multiplicidade de agências que impõem reflexões sobre tal polissemia de sentidos. Nesse sentido, Santos (2019), salienta:

Estes novos usos sociais de um conceito (território) que até pouco tempo era objeto quase que exclusivo das comunidades epistêmicas de alguns campos disciplinares das ciências, do Estado e de alguns setores do Capital, e que ganha cada vez mais destacado papel no discurso e nas lutas de agentes sociais historicamente desfavorecidos (...). Instaura-se entre os agentes (grupos, movimentos sociais, frações do Capital, Estado) uma dinâmica caleidoscópica na qual o território é ressignificado, o que envolve práticas, ações, normatizações e, evidentemente, seu conceito. A tensão decorrente da mobilização do conceito de território como categoria interpretativa, categoria de luta e categoria normativa (mobilizada em legislações e políticas públicas), faz com que os sentidos a ela atribuídos se atritem, se influenciem,

redefinam uns aos outros, configurando esta dinâmica caleidoscópica, na qual diversos instrumentos da análise (e organização) espacial são mobilizados também (SANTOS, 2019, p. 2).

É possível perceber que nos diferentes territórios se dão lutas contra a invisibilidade, esta se transformou em um forte instrumento da opressão, mas também de reexistência de muitos grupos, como é o caso dos quilombolas, que passaram a utilizá-la como estratégia de sobrevivência social. Através de diferentes metodologias, diferentes iniciativas, os grupos vêm trazendo formas de luta por territórios, implementados pelos próprios indivíduos e não mais vindos de fora, através da ação do Estado.

De acordo com Santos (2019), a luta contra a invisibilidade vem assumindo uma disputa gigantesca, pois, a partir da ideia difundida de que “o que sumiu do mapa” não existe, e que é importante aparecer no mapa para atestar e legitimar sua existência, condição para o reconhecimento e sustentabilidade.

Nos últimos anos, um conjunto de experiências de mapeamento vem sendo realizadas e desenvolvidas, se relacionando a processos de constituição de atores coletivos no campo, ao reconhecimento pelo Estado e à promoção de políticas públicas – estas, de caráter diferencialista e focadas em territórios, compreendidos como parte do patrimônio coletivo que instaura as dimensões indenitárias (SANTOS, 2019, p. 7).

Território é, portanto, multidimensional, uma vez que possui uma totalidade e que suas múltiplas dimensões vão desde relações sociais até relações políticas, culturais, econômicas, ambientais, entre outras.

O conceito de território é diverso, geograficamente é uma área de espaço delimitada, com limites, fronteiras ou barreiras, possui uma relação de posse. Dentro do espaço/território temos a possibilidade de construir coletivamente para transformar a realidade, esse processo se denomina de territorialidade, a ação dos indivíduos no espaço.

Nesse sentido, Haesbaert (2003) afirma que,

A territorialidade, além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (HAESBAERT, 2003, p. 3).

A territorialidade, portanto, está correlacionada com as relações sociais e todos os conflitos que a sociabilidade capitalista cria no seu processo de acumulação de riquezas. Para Sack (2013),

A territorialidade é utilizada em relacionamentos cotidianos e em organizações complexas. Territorialidade é uma expressão geográfica primária de poder social. É o meio pelo qual espaço e sociedade estão inter-relacionados. As funções de mudança da territorialidade nos ajudam a entender as relações históricas entre sociedade, espaço e tempo (SACK, 2013, p. 3).

No campo do Serviço Social muito se fala na luta por uma nova ordem social, através de uma revolução social contra a exploração e dominação do modo de produção capitalista e suas consequências à classe trabalhadora.

Ao analisarmos o contexto ao qual estamos inseridos, percebe-se que a classe trabalhadora que vende sua força de trabalho para a burguesia, não possui um viés revolucionário, ou seja, são indivíduos não revolucionários, que nem tampouco alcançaram a consciência de classe.

Embora parte da classe trabalhadora não compreenda o lugar que ocupa no sistema, e sua força de mudança, há ainda alguns vestígios de resistência partindo de uma pequena parte de trabalhadores, que seguem resistindo.

A resistência aos diversos sistemas de trabalho impostos historicamente às sociedades sempre foi sistematicamente deslegitimada pelas classes dominantes. Aqueles que ousam romper o silêncio e denunciar as opressões tornam-se incômodos e, por isso, são frequentemente silenciados. Essa lógica não se restringe ao sistema capitalista contemporâneo, mas remonta a outros regimes históricos, como o sistema escravista.

É tanto que, durante o período colonial e imperial, inúmeros africanos escravizados resistiram à condição a que foram submetidos, reagindo por meio da fuga e da (re)criação de modos de vida autônomos nos quilombos. Esses espaços constituíram formas próprias de organização social, econômica, cultural e política, afirmando a dignidade e a liberdade desses sujeitos. Além disso, os quilombos funcionavam como centros de incentivo à insubordinação e à emancipação, inspirando outros escravizados a se rebelarem contra a ordem vigente e a reivindicarem o direito à liberdade.

Percebemos a importância do território numa perspectiva de resistência, que mesmo em outras sociedades em que nem se pensava em aparato estatal para regular as classes, a territorialidade já dava subsídios para transformar a realidade em prol de interesses antagônicos.

Neste sentido,

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação (HAESBAERT, 2003, p. 1).

Nessa perspectiva, Haesbaert (2003) disserta que:

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam aliçados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação” (HAESBAERT, 2003, p. 1).

O território quilombola possui uma correlação com identidade, ao passo que no território se constrói territorialidade, e que representa relações sociais dos sujeitos, relação do homem com a sua natureza, e que fundamentalmente cria a identidade de povos como os tradicionais. Desse modo, Malcher, (2009) discorre:

O processo de construção da identidade quilombola é contribuição singular para o estudo do território. Desse modo, a organicidade dos territórios étnicos através da análise do território, não se restringe somente ao campo de entendimento da afirmação da identidade, mas apresenta-se também como instrumento de compreensão do movimento de etnicidade e da luta pelo direito agrário, que visa à ação política transformadora contrária à “lógica capitalista” no uso e apropriação da terra. Assim, a luta pela terra é uma das estratégias utilizadas por estes sujeitos e que garante a existência desses, enquanto quilombola (MALCHER, 2009, p. 4).

A terra se configura como um dos principais e mais persistentes eixos de conflito entre os povos tradicionais e o Estado, sendo simultaneamente objeto de disputa e fundamento de resistência. Para as populações negras descendentes de africanos escravizados, ela não representa apenas um bem material, mas um elemento central para a preservação e reprodução de suas formas próprias de organização social, política e cultural.

Desde o período colonial, a terra tem sido um instrumento de resistência, possibilitando a constituição de espaços de liberdade — como os quilombos — onde os sujeitos historicamente subalternizados puderam recriar vínculos comunitários, reafirmar identidades e construir estratégias de reexistência diante da lógica excludente imposta pelo Estado e pelo capital.

Nesse sentido, o território assume uma dimensão simbólica e prática de enfrentamento, sustentando modos de vida herdados de múltiplas matrizes africanas trazidas à força para o Brasil. “Os quilombos eram comunidades móveis de ataque e defesa. Não houve algo como um quilombo de resistência *versus* um quilombo de acomodação” (GOMES, 2015, p. 34), todos os quilombos eram um coletivo de resistência, embora se construíssem territorialidades, no sentido de construir relações e transformar o espaço conforme seus costumes, mas estrategicamente preparados para os embates contra os escravistas, os quilombos eram organizados de modo que valorizasse a comunidade, ao passo que a protegiam.

Como reafirma Malcher (2009, p. 6): “Os territórios das comunidades negras, assim, têm origem nos quilombos ou mocambos, formados, sobretudo, pelos escravos que se rebelava contra a escravidão”. Nesse sentido, Malcher (2009), destaca ainda que os quilombos não se formavam apenas dessa forma:

Mas, também, algumas comunidades se formaram através de doações de terras realizadas a partir da desagregação da lavoura de monoculturas, como a cana-de-açúcar e o algodão; da compra de terras pelos próprios “escravos”, possibilitados pela desestruturação do sistema escravista; bem como de terras que foram conquistadas pelos negros pela prestação de serviço de guerra, lutando contra insurreições ao lado de tropas oficiais (MALCHER, 2009, p. 6).

Naquele momento esses territórios sofreram retaliação, antes por estarem agindo contra o sistema escravocrata e nos dias atuais por não se adequarem ao sistema capitalista, que força a inclusão de grupos como esses na lógica do mercado e da produção, com um discurso contraditório de inclusão e de garantia de direitos a todos, promete benefícios que nem a classe trabalhadora, dita “civilizada” consegue acessar, “nesses termos se deu a colonização e o extermínio das coletividades denominadas primitivas ou selvagens, tanto pela eliminação física quanto simbólica” (ROCHA, 2010, p. 2).

Segundo Oliveira (2003, p. 42), os quilombos representam “espaços de liberdade e resistência” contra a opressão colonial e escravagista. O autor argumenta ainda que a memória quilombola é fundamental para a preservação da identidade e cultura dessas comunidades Oliveira (2003).

Os quilombos, ainda assim, resistem e se transformam, sobretudo, segundo Rocha (2010, p. 42) numa “pluralidade de tamanhos, formas de organização econômica, política e social, os quilombos funcionavam como peças-chave na

resistência negra contra a violência e a opressão do sistema escravista”. Embora a visão do quilombo seja naturalizada como apenas uma extensão da África (GOMES, 2015, p. 42) disserta, “a primeira imagem da cultura é aquela africana”.

A visão romântica dos quilombos supostamente isolados como reprodução de África, sempre teve força em algumas abordagens”. Rocha (2010) discorre também sobre como a resistência ao sistema nacional dos quilombolas foi essencial para a manutenção dos seus traços culturais. A autora afirma ainda que,

Se grupos como as comunidades quilombolas sobreviveram, adotando em seus sistemas sociais parâmetros alternativos de sociabilidade e territorialidade, foi tão somente porque conseguiram evitar que seus espaços vitais se reduzissem a uma parcela do território nacional, tal como ainda se impõe, por meio de diretrizes políticas e institucionais. Deveu-se à resistência e à sobrevivência do território-memória, do território étnico (ROCHA, 2010, p. 152).

Não se deve pensar, por outro lado, que a manutenção dos territórios tradicionais como no caso dos quilombolas só se constitua por esses grupos manterem-se isolados à interferência de fatores transformadores da sociedade, mas defender que o território é parte exclusiva desse segmento, e que, portanto, deve ser assegurado para que a reprodução social, cultural se perpetue coletivamente, nesses grupos. Assim,

Para explicar o que entendo sobre o termo comunidades dos quilombos, cabe acrescentar que o movimento social e político que demandou a inserção do quilombo como um direito na Constituição Federal de 1988 não se iniciou com a elaboração dessa Carta Magna. Esse movimento social faz parte de um processo político das organizações negras que ressignificaram o termo quilombo, que na definição do império português, em 1740, significava apenas agrupamentos de escravos fugidos (OLIVEIRA, 2018, p. 2).

Tudo isso, para trazer a importância do território numa perspectiva de resistência, que mesmo em outras sociedades em que nem se pensava em aparato estatal para regular as classes, a territorialidade já dava subsídios para transformar a realidade em prol de interesses antagônicos, e havendo desde sempre luta de interesses, materializada no território como na contemporaneidade, “os quilombos são espaços de liberdade, onde os escravizados puderam reconstruir suas vidas e criar uma nova identidade” afirma Oliveira (2018, p. 42). Consoante a isso, o autor também traz que:

As organizações de movimentos negros, que desde a década de 1920 do século XX tomaram o quilombo como referência de organização política

negra se recusaram a se submeter a essa definição inscrita pelo império português. No entanto, uma visão elitista e conservadora da história continua ensinando nas escolas a definição imperialista sobre o isolamento dos quilombos no Brasil, onde se entende que a fuga é o atestado de originalidade e veracidade do quilombo (OLIVEIRA, 2018, p. 42).

Fica claro para nós que, território se constitui como um importantíssimo dispositivo para conflitos de interesses, que se materializam nas relações sociais dos sujeitos designados como territorialidade, o agir na espacialidade, território é utilizado no modo de produção capitalista como mais um mecanismo de produção e reprodução de riqueza, uma vez que este sempre se apropria de todo e qualquer mecanismo que lhe permita explorar mais a força de trabalho para o aumento da mais-valia.

Nessa perspectiva Haesbaert (2003) discorre;

Todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados”. O território é funcional a começar pelo território como recurso, seja como proteção ou abrigo (“lar” para o nosso repouso), seja como fonte de “recursos naturais” – “matérias-primas” que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) (como é o caso do petróleo no atual modelo energético capitalista) (HAESBAERT, 2003, p. 3).

O aparato estatal se encarrega dos meios legais e ilegais de atender os interesses do mercado, absorvendo tudo que possibilite mais lucro e que mantenha a hegemonia do capital, inclui-se a isso a luta dos quilombolas e indígenas por reconhecimento e preservação de seus territórios e de sua territorialidade, estes constantemente são pressionados a se adequar ao modelo de produção capitalista por meio da forte repressão do Estado através da polícia e das políticas de desmonte de direitos que ainda não foram efetivados de forma plena.

Uma das estratégias fundamentais adotadas pelos povos quilombolas para resistirem à hegemonia do capitalismo e à colonialidade do saber tem se dado por meio do acesso ao território educacional, em especial à universidade. No entanto, é importante reconhecer que a universidade brasileira, historicamente, não foi pensada nem estruturada para acolher a diversidade étnico-racial e cultural dos povos tradicionais. A universidade brasileira, segundo os autores abaixo, deveria estar

Passível de promover uma formação intercultural e intercientífica importante, tratando a educação como instrumento de modificação social, promovendo uma visão integrada, capaz de abordar temáticas de maneira ampla e com olhar multifacetado [...]” (AYRES, BRANDO; AYRES, 2023, p. 16).

Ao contrário, ela foi forjada a partir de uma matriz eurocêntrica, excludente e monocultural, que invisibiliza e marginaliza os saberes oriundos de territórios quilombolas e de outras comunidades originárias. A presença de estudantes quilombolas na universidade, portanto, não é compreendida como parte legítima do fazer acadêmico, mas muitas vezes é tratada como exceção ou concessão.

Nesse contexto, o ingresso e a permanência desses sujeitos nesse espaço se configuram como uma potente estratégia de reexistência, pois tensionam as estruturas institucionais e epistemológicas que historicamente negaram sua existência e seus saberes.

Ao se denominarem quilombolas, esses estudantes já apontam um lugar social, que apresenta características específicas, tanto do indivíduo quanto da comunidade, características essas que inicialmente causam um estranhamento nesses indivíduos ao adentrarem o território da universidade, afinal território pode ser usado não apenas para conter ou restringir, mas também para excluir, como se verifica nos escritos de Oliveira (2018):

O acesso dos quilombolas à educação escolar para manusear a escrita não pode ser pensado sem nos referirmos ao contexto histórico brasileiro. Nesse contexto, incontáveis africanos e seus descendentes foram escravizados por um sistema que coisificava e/ou mercantilizava vidas de homens e mulheres, e o quilombo surge como um contra-projeto desse sistema e ideologia da coisificação (OLIVEIRA, 2018, p. 3).

E os indivíduos que estão exercitando o controle não precisam estar dentro do território, uma vez que esses estudantes não conseguem se identificar dentro desse espaço, espaço que não foi preparado para receber as diversidades, conforme destaca Oliveira (2018):

Os movimentos de jovens afro-brasileiros, quilombolas e indígenas adentrando ao espaço acadêmico, com suas memórias e práticas culturais herdadas e reconstruídas, inevitavelmente tornarão as relações sociais nesses espaços menos eurocêntricas e individualistas. A partir dessas relações, talvez, a produção acadêmica possa aprender um pouco com as formas de trabalho comunitário (em equipe) que as experiências de organização comunitária de tais coletividades têm a ensinar (OLIVEIRA, 2018. p. 10).

Ao acessar o território da universidade, estudantes quilombolas dão início a uma disputa de pertencimento ao território, criando estratégias e resistências para ocupar esse espaço, buscando serem vistos e respeitados dentro da universidade.

Neste contexto, destaca-se que:

A área da territorialidade não precisa ser defendida, se for entendido que a área em si mesma é o objeto de defesa, e que o(s) defensor(es) deve(m) estar dentro do território defendido. Território pode ser usado não apenas para conter ou restringir, mas também para excluir. E os indivíduos que estão exercitando o controle não precisam estar dentro do território. Na verdade, não precisam estar em qualquer lugar próximo dele. Uma cerca ou muro pode controlar, assim como também uma placa de ‘proibida a entrada’. Pela definição, a territorialidade estabelece o controle sobre a área como um meio de controlar o acesso a coisas e relações (SACK, 2013, p. 78).

Nesse sentido, podemos observar que:

As trajetórias de quilombolas que concluíram diferentes cursos universitários, [...], demonstram que é preciso ocupar os espaços acadêmicos e transformá-los em lugares demarcados por práticas culturais dos integrantes das comunidades que ali vão adentrando. Suas percepções das histórias de personagens negras e quilombolas ancestrais evidenciam que nunca foram papéis em branco ou máquinas produtivas nos eitos das lavouras das fazendas e/ou mercadorias sem memórias, onde os senhores e colonizadores almejavam inscrever suas histórias e culturas (OLIVEIRA, 2018. p. 16).

Assim, “escrever suas histórias a partir de seus relatos de vida é uma forma de recontar as histórias de seus antepassados, pois é também não deixar esquecer as práticas culturais que eles transmitiram aos seus descendentes” (OLIVEIRA, 2018, p. 16) a ocupação do território universitário por povos tradicionais demarca aspirações individuais, mas que coadunam em demandas e especificidades comunitárias.

Em síntese, temos que os relatos de vida não apenas preservam experiências individuais, mas também reforçam a memória coletiva quilombola. Essa perspectiva permite compreender como trajetórias de trabalho e resistência atravessam gerações, influenciando a presença dos povos tradicionais no ensino superior. No próximo item, serão discutidas as relações de trabalho e memórias de quilombolas sobre o processo de escolarização, a partir de uma revisão da literatura que aponta desafios e caminhos para a democratização da educação.

2.2 Relações de trabalho e memórias de quilombolas sobre o processo de escolarização: uma revisão da literatura

Nesta etapa, proponho uma reflexão sobre as relações étnico-raciais, com ênfase no contexto brasileiro, articulando com as discussões apresentadas no capítulo anterior. O objetivo é compreender de que forma as memórias — individuais e coletivas — moldam os sujeitos, influenciam o processo de autoconhecimento, a

construção de identidades e a maneira como se reconhecem dentro dos grupos sociais aos quais pertencem.

Essa análise envolve também a valorização da cultura, da ancestralidade e das histórias compartilhadas, elementos que constituem os alicerces das formas de resistência e reexistência de povos historicamente marginalizados, como os quilombolas. Ao lançar luz sobre essas dimensões, busco destacar como as experiências vividas e transmitidas entre gerações se tornam pilares fundamentais na afirmação de identidades étnico-raciais no Brasil.

Essa análise envolve também a valorização da cultura, da ancestralidade e das histórias compartilhadas, elementos que constituem os alicerces das formas de resistência e reexistência de povos historicamente marginalizados, como os quilombolas. Ao lançar luz sobre essas dimensões, busco destacar como as experiências vividas e transmitidas entre gerações se tornam pilares fundamentais na afirmação de identidades étnico-raciais no Brasil.

Para Pollak (1990, p. 5) a memória “[...] são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos”, nessa direção ele traz também:

Podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1990, p. 5).

A história dos quilombos como nos diz Nascimento (2019) é uma narrativa de coragem e resiliência, que demonstra como os africanos e seus descendentes conseguiram criar espaços de autonomia e liberdade, no Brasil, mesmo em meio à opressão e escravidão. A autora escreveu:

A história dos quilombos é uma história de resistência, de luta, de sobrevivência. É uma história que nos mostra que, mesmo em condições de escravidão e opressão, os negros brasileiros foram capazes de criar espaços de liberdade, de autonomia e de auto-organização. Esses espaços, os quilombos, foram fundamentais para a preservação da cultura e da identidade africana no Brasil (NASCIMENTO, 2019, p. 12-13).

Na perspectiva de Nascimento (2019) a memória é uma ferramenta essencial na luta contra o racismo e a opressão. Ela nos permite resgatar nossa história, cultura e identidade, entendendo melhor o contexto atual e projetando um futuro mais justo e igualitário.

Aqui buscamos refletir sobre a formação social e racial no Brasil, considerando também a questão política e econômica que rotineiramente não é analisada levando em conta a diáspora⁶ de povos africanos. Pretende-se analisar a conjuntura da sociedade capitalista a partir desses pontos que criaram solo fértil para que o capitalismo fosse implantado no país.

Assim, consolidou-se a concentração de grandes riquezas nas mãos de uma minoria, enquanto a pobreza se espalhava entre a maior parte da população, sobretudo entre pessoas negras, resultado direto de mais de 350 anos de escravidão a que foi submetida a população afro-brasileira.

A abolição forçada da escravidão, em 13 de maio de 1888, não veio acompanhada de políticas de reparação ou inserção social. Ao contrário, deixou milhares de ex-escravizados relegados à própria sorte, sem acesso a moradia, saúde, emprego, educação, lazer, segurança e dignidade. Em um país que nunca os reconheceu como cidadãos plenos, foram empurrados à margem de uma sociedade branca que sistematicamente os excluiu e violentou em todos os espaços.

Fazendo uma releitura do passado, depois de mais 350 anos de escravidão e de reprodução física na diáspora, o Brasil precisa ser relido como também dos descendentes de africanos na diáspora, e isso está prescrito na nossa Carta Magna de 1988, parece óbvio que a escravidão só terminou no Brasil pelo protagonismo da formação de quilombos no século XIX, fator decisivo para o fim da escravidão. Segundo Nascimento (2019),

O quilombo é um espaço de liberdade, de autonomia, de auto-organização. É um espaço onde os negros brasileiros podem ser donos de si mesmos, da sua terra, da sua cultura e da sua história. É um espaço onde podemos viver de acordo com nossos próprios valores e princípios (NASCIMENTO, 2019, p. 65-66).

Claro, tivemos a pressão através de países como a Inglaterra, por exemplo, que teve papel importante para o fim do tráfico negreiro, o que convenhamos, ocorreu por questões econômicas, já que a Inglaterra passava pela transição do modo de

⁶ O termo diáspora tem a ver com dispersão e refere-se ao deslocamento, forçado ou não, de um povo pelo mundo. Foi largamente utilizado para nomear os processos de ‘dispersão’ dos judeus entre os séculos 6 a.C (cativo na Babilônia) e o século XX (perseguições na Europa). Além da diáspora judaica, outros processos diaspóricos são importantes para a compreensão das relações históricas e sociais entre os povos ao longo do tempo. Nesse sentido, é importante para nós, enquanto brasileiros e latino-americanos, destacar a diáspora africana. Mais detalhes pode ser conferido no link disponível: <<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/diaspora-africana-voce-sabe-o-que-e#:~:text=A%20di%C3%A1spora%20africana%20%C3%A9%20o,o%20tr%C3%A1fico%20transatl%C3%A2ntico%20de%20escravizados.>>, Acessado em 20 ago 2025.

produção escravista para a industrialização, e modificação das relações de trabalho e do mercado consumidor eram essenciais.

Nesse sentido, é possível ver materializado esse protagonismo em vários estudos sobre quilombos, para, além disso, a escravização de pessoas pretas trazidas do continente africano, perpassa toda a formação histórica, cultural, econômica e social do Brasil até os dias de hoje.

Não é por acaso que a desigualdade social ocasionada pelo sistema capitalista atinge principalmente as pessoas pretas deste país, são marginalizados, são eles que ocupam os arredores das grandes cidades, tem menos chance de ocupar a universidade, enchem os presídios, ocupam as funções com menores remunerações, sofrem forte repressão do Estado, recebem menos que pessoas brancas, exercendo o mesmo cargo, ou seja, quem carrega as várias manifestações e expressões da questão social nos ombros.

É impossível falar de capitalismo e questão social sem considerar a barbárie que foi a escravização e suas consequências que perduram até os dias atuais, como o racismo estrutural, por exemplo. É necessário que, ao falar de questão social e suas formas e manifestações, entendamos que a não reparação histórica dos direitos básicos e mínimos, e das condições sub-humanas a qual o povo afro-brasileiro foi submetido, permitiu que o capitalismo no Brasil tivesse como seu alicerce a crueldade, o silenciamento e o apagamento.

Essa negligência na garantia e efetivação de direitos possibilitou que os ex-donos de escravizados migrassem para a “modernidade”, obtivessem meios de produção e permanecessem na esfera de poder e senhoril com uma nova roupagem da escravização, agora apelidada de era industrial. Nessa conjuntura, os trabalhadores são “livres”, “livres” para vender sua única mercadoria, a força de trabalho, por uma remuneração que apenas garante a sobrevivência mínima, assegurando a continuidade da exploração nas engrenagens do modo de produção e reprodução capitalista, gerando mais-valia e fortalecendo ainda mais a grande burguesia. Assim, temos que,

[...] o racismo é perverso, pois trabalha com a lógica do memoricídio através da produção da invisibilidade da memória dessas pessoas. Omitir, ocultar e invisibilizar essas memórias é uma forma de exterminar as pessoas, personagens de referências dessas comunidades, pois se mata não apenas os corpos vivos, mas também as referências de luta dessas comunidades negras e quilombolas. Com isso, nessas políticas de Estado de “deixar morrer” e/ou “deixar viver” as memórias das comunidades e grupos que

compõem os processos civilizatórios brasileiros, é um ato de escolha dos agentes de Estado de quem eles vão fazer reviver ou fazer morrer para sempre por meio da produção e conservação dos acervos de memória (OLIVEIRA, 2022, p. 10).

Um fato curioso demarca o fim da escravização: não foram os negros recém-libertos que ocuparam as indústrias, nem tampouco o operariado brasileiro. Em vez disso, foram pessoas de outros países que, em busca de melhores condições de vida, foram atraídas para preencher os espaços de trabalho das indústrias brasileiras. Esse movimento ocorreu em um contexto em que o governo buscava o branqueamento da população, enquanto a população negra não era considerada qualificada para o mercado de trabalho moderno.

Havia séculos de privação de direitos, como o acesso à educação, por exemplo. Devido a esse histórico, os negros libertos acabavam aceitando trabalhos com salários inferiores aos do proletariado branco, passando a constituir o exército industrial de reserva, um mecanismo de controle da mão de obra característico do sistema capitalista.

Destarte, Costa e Rafael (2021) apontam que as obras que definem a questão social no Serviço Social no Brasil, não particularizam a questão racial e patriarcal como terreno central para crescimento das expressões e manifestação da questão social neste país. Nesse sentido, Carvalho (2024) discorre que,

É consenso que o Brasil há muito tempo se esquia do confronto aberto no que diz respeito à discussão sobre o racismo, sob o discurso de que, num país tão miscigenado, vivemos em plena democracia racial. Essa ideia vem sendo denunciada e duramente combatida por intelectuais que se propõem a discutir sobre a questão racial na sociedade brasileira, revelando quão bárbara tem sido a condição do negro no país desde que o primeiro cativo pisou nessas terras (CARVALHO, 2024, p. 3).

A discussão sobre a questão social brasileira não pode prescindir da análise das relações étnico-raciais, pois nossa herança colonial, fundamentada no escravismo, perpetuou desigualdades sociais profundas.

A questão social no Brasil está intrinsecamente ligada às dinâmicas étnico-raciais, herdadas do sistema colonial escravista, que moldaram nossa sociedade desigual, Carvalho (2024). Dessa forma Carvalho (2024) então coloca que o fato de a questão social brasileira estar ligada diretamente a questão étnico-racial;

Isto posto, orienta-nos a ideia de que o racismo, enquanto elemento estrutural, acaba sendo naturalizado nas relações sociais e assim torna-se parte constitutiva e constituinte da própria sociedade. As relações sociais que

foram estabelecidas a partir do signo da categoria raça, serviram de segmentação e orientação ideológica e política que acabou por segregar, oprimir, calar e assassinar a parcela da população brasileira cuja cor da tez definiria sua função social (CARVALHO, 2022, p. 5).

A discriminação tem raízes profundas na formação da sociedade capitalista, que não pode, de modo algum, ser desconsiderada. A preferência por mão de obra europeia sinalizava uma estratégia do modo de produção capitalista, que tem como ferramenta estrutural a formação de um exército industrial de reserva, garantindo a manutenção de baixos salários e condições precárias de trabalho para o proletariado.

Nesse contexto, havia um grande contingente de trabalhadores negros recém-libertos, sem escolaridade, dispostos a vender a única mercadoria que possuíam a um preço mais baixo: sua força de trabalho. Essa realidade assegurava a perpetuação da miséria e da pobreza, ao mesmo tempo em que possibilitava a geração de mais-valia e sustentava o processo estrutural de acumulação do capital.

Munanga (2008) afirma que:

O Brasil escravocrata herdou de Portugal a sua estrutura patriarcal de família, cujo preço foi pago pela mulher negra. [...] Nesse contexto, as escravas negras, vítimas fáceis vulneráveis a qualquer agressão sexual do senhor branco, foram em sua maioria, transformadas em prostitutas como meios de renda e impedidas de estabelecer qualquer estrutura familiar estável. Abdias considera absurdo apresentar o mulato que, na sua origem, é o fruto desse covarde cruzamento de sangue, como prova de abertura e saúde das relações raciais no Brasil (MUNANGA, 2008, p. 98).

Munanga (2008) questiona a ideia de democracia racial brasileira, destacando que a miscigenação tem raízes em violência e desigualdade. O processo escravista perpetuou a objetificação do negro, especialmente da mulher negra, influenciando negativamente sua inserção social, pontua Carvalho (2022).

O surgimento do modo de produção capitalista se dá no fim do escravismo, com a “libertação” dos escravos, que fez com que um grande contingente de trabalhadores, agora “livres”, mas sem nenhuma garantia, sem nenhum direito trabalhista, considerados mão de obra não qualificada, ficassem “jogados” à própria sorte nos arredores dos grandes centros, como já pontuamos.

Enquanto o emergente capitalismo brasileiro contratava força de trabalho branca, e, portanto, considerada qualificada, de outros países, fazia o tal exército industrial de reserva “escurecer” com aqueles que nem sua força de trabalho conseguiam vender.

Desse modo, lensue (2021) destaca que,

Vale ressaltar que o Brasil foi o último país das Américas a aderir à abolição das pessoas escravizadas. Se, antes da abolição, a legislação parecia não ter relação com o racismo, em 1890, com as primeiras leis penais da República, isso ficou evidente. Posteriormente, foram aprovados subsídios governamentais à vinda de colonos europeus para trabalharem no Brasil, com vistas a “branquear” a população brasileira (IENSUE, 2021, p. 8).

Os antigos detentores de escravizados — homens, brancos, religiosos, autoproclamados defensores da “moral” e da “ordem” — transformaram-se, no período pós-abolição, em proprietários dos meios de produção, compradores e/ou exploradores da força de trabalho livre. Já os libertos, privados de qualquer política pública que favorecesse sua efetiva inclusão social, permaneceram alijados de um mínimo de igualdade, especialmente no acesso a condições materiais e educacionais.

Desse modo, as causas da marginalização da população negra tornam-se evidentes, revelando a continuidade de estruturas excludentes e racistas herdadas da escravidão (IENSUE, 2021). Contudo, não há nada de novo em relação à expropriação de riqueza pelas mãos de poucos e consequentemente a pobreza e miserabilidade da maioria. As grandes riquezas apenas passam e repassam hereditariamente de pai para filho, de filho para neto ao longo de toda história.

Os autores Costa e Rafael (2021) explanam ainda, que o modo de produção capitalista do Brasil tem sua base sobre o racismo⁷, mas não só dele, também, sobre o machismo e o patriarcalismo, vez que esta precisa de mecanismos que o façam comprar a mercadoria força de trabalho pelo menor valor possível, e o racismo lhe permite pagar menos aos negros, assim como o patriarcado lhe permite pagar menos às mulheres. Isso se agrava ainda mais quando se trata de mulheres negras.

Existe um quadro social demarcadamente desigual entre brancos e negros no Brasil, para que essa discrepância acabasse seria minimamente necessária a inclusão social dessa população em especial pela via da formação educacional e a valorização cultural. Assim, temos que,

Do Império à República, a educação não foi prioridade para o Estado brasileiro, uma vez que este, ao longo deste percurso, pouco realizou de ações concretas no sentido de construir uma política educacional que

⁷ A classe trabalhadora no Brasil foi formada por um conjunto de determinações que congregam a colonização, o trabalho cativo, o tráfico negreiro, a escravização e a imigração. Esses complexos de complexos se inter-relacionam e compõem o racismo como resultado da formação socioeconômica e cultural brasileira, que tem na ordem senhorial a principal herança ideológica da classe dominante nacional e as causas das consequentes manifestações de racismo e preconceitos sociais (LARA; BARCELOS, 2020, p. 218-219).

garantissem o acesso da maioria do povo brasileiro. Em função disso, com a nascente República, no final do século XIX, a maioria das pessoas era analfabeta e, entre essa maioria, estavam os negros recém-libertos. Esse contingente populacional teve seus direitos políticos e sociais negados, fatores impeditivos do exercício de sua cidadania (JESUS, 2016, p. 85).

Obviamente, nada disso ocorreu, ao contrário, como é sabido o negro foi e continua sendo excluído da maioria dos espaços da sociedade, com poucas oportunidades de ascensão social, entrelaçado pelos “nós” das várias expressões e manifestações da questão social muito mais que trabalhadores brancos. Foram colocados como mercadorias, objetos de traficantes vendedores por mais de 350 anos, desapropriados de sua identidade cultural, de suas crenças, valores, costumes, idioma e de sua liberdade, dentre tantas outras coisas. É nessa perspectiva que, Iensue (2021) escreve:

A situação deficitária de acesso e oportunidade e sobre representação nos cargos e posições de baixos prestígio e remuneração encontram origens que remontam à época colonial e à escravidão, e que tal situação se perpetuou mesmo após a “abolição”, num contexto social capitalista de trabalho “livre”, repercutindo até a atualidade (IENSUE, 2021, p. 4).

A questão social atinge diretamente a população afro-brasileira, reforçada por um racismo que permeia a sociedade capitalista desde políticas sociais pensadas de cima sem considerar as condicionalidades e totalidade da população diversa que há no Brasil, prova disso é a Constituição Federal de 1988 que foi um marco na retomada da democracia e dos direitos sociais e o primeiro grande passo na tentativa de garantia de direitos da classe trabalhadora, vez que o Estado tornou-se responsável por garantir e efetivar o bem-estar de todos os cidadãos, sem distinção de raça, cor, gênero, religião, etc. Garantir a todos direitos iguais, oportunidades iguais e cidadania plena. Direitos de igualdade meramente formais, sem resolver efetivamente a injustiça originária existente.

Tudo isso fez com que grande parte dos índices de pobreza e miséria fossem preenchidos em maioria pela população negra deste país, se expressando e manifestando em todas as áreas, seja habitação, em que segundo dados do IBGE (2019) constituem maioria dentre os que vivem em situação de rua, os que vivem na pobreza (32,9%) e extrema pobreza (8,8%), também ocupam maioria entre pessoas que sofrem com insegurança alimentar e que enfrentam extrema dificuldade de acesso aos serviços de saúde, assistência social e educação.

Em pesquisas realizadas pelo IBGE de 2019, apontam que os negros constituem parcela significativa das comunidades ribeirinhas, de pescadores artesanais e de quilombolas. O IBGE (2019) aponta que os negros vivem em sua maioria em domicílios que não atendem aos padrões de habitabilidade, que não possuem fornecimento de água e/ou esgotamento sanitário. Enquanto 27,9% das pessoas brancas vivem em domicílios sem ao menos um serviço de saneamento (abastecimento de água, coleta de lixo e esgoto), a proporção sobe para 44,5% entre pretos e pardos, escancarando mais ainda a diferença de raça que há neste país.

E as discrepâncias não param por aí, dados do IBGE (2019) demonstram ainda que das 750 mil pessoas privadas de liberdade, o perfil é predominante de negros, jovens e de baixa escolaridade. São também as principais vítimas da violência, de cada 100 homicídios ocorridos no país, 71 são de pessoas negras, segundo dados disponíveis no Atlas da Violência organizado por Cerqueira e Bueno (2019).

Entre 2005 e 2015, a taxa de homicídios de negros cresceu 18,2%, enquanto a das pessoas brancas diminuiu 12,2% no mesmo período. Entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres brancas teve aumento de 4,5%, em contrapartida a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos, o crescimento entre mulheres negras foi de 60,5% no mesmo período segundo o Atlas da Violência (Cerqueira e Bueno, 2019). Na faixa etária dos jovens de 14 a 29 anos que abandonaram a escola, 71,7% são pretos ou pardos, segundo o IBGE (2019).

O que se observa é que todas as expressões e manifestações da questão social são vivenciadas em maioria pela população negra deste país, fato que não deveria ser desconsiderado em nenhuma esfera de poder da sociedade, mas que ainda há uma forte pressão para manter invisibilizada, mesmo os dados escancarando que a questão social no Brasil é preta.

Assim, ao reconhecermos que o racismo é elemento estruturante do capitalismo brasileiro, percebemos que qualquer análise da questão social exige considerar suas raízes históricas e o papel central que a exploração racial desempenhou — e ainda desempenha — na produção e reprodução da pobreza. Superar esse legado implica mais do que políticas compensatórias: requer o rompimento com a mentalidade escravocrata, a valorização da ancestralidade e a restituição da identidade e territorialidade aos povos historicamente subalternizados.

Torna-se imprescindível compreender como as lutas do povo negro, especialmente no campo educacional, foram se institucionalizando ao longo das últimas décadas.

Por fim, o próximo capítulo, portanto, dedica-se a examinar as principais legislações que marcam esse processo, como a Lei nº 10.639/2003, que introduz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e a Lei nº 12.711/2012, atualmente, Lei nº 14.723/2023 que institui a reserva de vagas nas universidades e institutos federais. Por meio delas, buscaremos resgatar a trajetória histórica da população negra na formação social do Brasil, analisar suas lutas por igualdade e situar o papel das ações afirmativas na disputa por direitos no seio da sociedade capitalista.

3 DISCUSSÃO SOBRE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A LEI DE COTAS NO ÂMBITO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Este capítulo apresenta uma análise das políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade racial, com ênfase nas Leis nº 10.639/2003 e nº 12.711/2012. A primeira altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória, no currículo oficial da rede de ensino, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, possibilitando um resgate histórico do papel desempenhado pela população negra na formação social do Brasil, bem como de suas lutas por direitos e por igualdade em uma sociedade capitalista.

Entrelaçada a essa perspectiva, a Lei nº 12.711/2012, atual Lei nº 14.723/2023⁸, conhecida como Lei de Cotas, estabelece a reserva de 50% das vagas em todas as universidades e Institutos federais para estudantes oriundos de escolas públicas, destinando metade dessas vagas a candidatos com renda mensal familiar de até um salário-mínimo e meio, e considerando também critérios étnico-raciais.

Assim, ao examinar essas legislações, investigaremos a origem dos debates que as motivaram, o contexto histórico e social que impulsionou sua criação, bem como as transformações que desencadearam no cenário educacional brasileiro.

3.1 Ações afirmativas: lei de cotas nas universidades brasileiras

A expressão Ação Afirmativa foi criada pelo presidente dos Estados Unidos, J. F. Kennedy, em 1963 Domingues (2005, p. 166), em um momento de reafirmação de direitos da população negra, com intenção de construir determinado conjunto de leis, que pudessem promover igualdade entre negros e brancos na sociedade latino-americana.

De acordo com Domingues (2005, p. 166) apesar do termo Ação Afirmativa, ter sido criado pelo presidente dos Estados Unidos da América, elas não foram

⁸ A Lei nº 14.723/2023 atualiza a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), ampliando o acesso de grupos historicamente excluídos às instituições federais de ensino superior e técnico. Ela garante reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e egressos de escolas públicas, assegurando que todos concorram primeiro na ampla concorrência. A norma também reforça o monitoramento e a avaliação das políticas de inclusão, buscando maior equidade e diversidade na educação pública federal. Mais detalhes sobre a respectiva lei podem ser acessados no link disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm>, Acesso em 28 out 2025.

concedidas pela elite branca estadunidense, ao contrário, foram conquistadas através de muitas décadas de lutas do movimento negro. Assim,

O termo foi cunhado pelo presidente Kennedy e foi na administração Kennedy-Johnson que as políticas afirmativas ganharam maior alcance. Inicialmente, referiam-se às oportunidades iguais no emprego. Posteriormente, a categoria gênero foi incluída e, já no início dos anos 70, uma emenda garantiu que a mesma orientação fosse aplicada também a instituições educacionais. Esse conjunto de medidas procurava coibir a segregação e a discriminação raciais e, visava criar as condições de igualdade de oportunidades educacionais, de vida e de trabalho entre todos os estadunidenses (ALMEIDA, 2003, p. 31).

O Brasil usou como base para instaurar as Ações Afirmativas, o modelo da política dos EUA, “O modelo de ação afirmativa implementado nos Estados Unidos é o mais divulgado no Brasil. Porém, diversas outras formas de ação afirmativa têm sido empregadas em outros países” (ALMEIDA, 2003, p. 32).

O Brasil foi considerado o maior território escravista da América, talvez por isso tenha sido o último país escravagista a abolir a escravidão, absurdamente os donos de escravos ainda foram indenizados por isso, enquanto os agora cidadãos “livres” tentavam uma forma de sobreviverem em um país extremamente racista e que não lhes garantia de fato serem livres, mas escravos de um novo regime.

Os negros continuaram desassistidos por longos anos, colocados como inferiores, mesmo sendo parte da miscigenação que a sociedade finge não existir — assim como finge não existir o racismo. A educação, durante muito tempo, foi exclusiva para a elite brasileira, desde a época colonial. Segundo Trindade (2018, p. 66), “durante o período de Regência, em 1827, criaram-se dois cursos de Direito, um localizado em Olinda e o outro em São Paulo. Mais tarde, em 1832, surge a Escola de Minas, na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais”.

Em 1920, foi criada a primeira universidade brasileira, localizada no Rio de Janeiro, fundada através do Decreto nº 14.343/1920 (TRINDADE, 2018, p. 66). Nesse contexto, a autora em destaque afirma

[...] que no início do século XX, a escola Politécnica do Rio de Janeiro tomou mais corpo, pois em 1916 foi fundada a Academia Brasileira de Ciências. Assim, nesses círculos acadêmicos, discutiam-se questões sobre a pesquisa e o ensino superior no Brasil. Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação-ABE (TRINDADE, 2018, p. 66).

A Associação Brasileira de Educação - ABE tinha como objetivo principal a criação do Ministério da Educação que foi criado no governo Vargas (1930-1945),

nesse período também foi criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Nessa direção, a autora Trindade (2018, p. 66) salienta ainda que: “as políticas educacionais, na década de 1930, estavam direcionadas a se ajustarem às exigências capitalistas. Assim, inicia-se a organização de um sistema educacional com a proposta de responder às demandas produtivas e ao sistema político”, adiante, a autora pontua ainda que,

As tentativas de modernização do ensino superior brasileiro na direção do modelo norte-americano tiveram início na segunda metade dos anos 1940, mas foi a partir do golpe militar de 1964 que houve realmente uma alteração significativa (TRINDADE, 2018, p. 66).

A luta por direitos sociais tomou força e forma durante o golpe militar, que durou de 1964 a 1985. Com um governo marcado pelo autoritarismo, os movimentos sociais formados por aqueles que estavam insatisfeitos com o regime, emergiram e se potencializaram em vários segmentos da sociedade.

Os anos de 1980 foram marcados pelo movimento intitulado de “Diretas Já”, que lutava pela volta de governos democráticos, através de eleições diretas. Até que em 1985 terminou o Regime Militar no Brasil. A partir daí buscou-se formas para banir quaisquer rastros deixados pelo governo ditatorial, os movimentos sociais, de acordo com (JESUS, 2016, p. 80) “[...] participaram ativamente das discussões em torno da Constituição Federal de 1988, na qual foi garantido, nos termos constitucionais, o acesso à cidadania”. A autora afirma ainda que,

É neste contexto que ressurge o movimento social negro somando na luta coletiva pela redemocratização do país, expondo as mazelas impostas a uma parcela da população, na qual se situava os mais penalizados pela política socioeconômica do regime autoritário: a população negra (JESUS, 2016, p. 81).

A ação dos movimentos sociais foi crucial para o fim do regime militar e para a redemocratização do país, segundo Jesus (2016), foram várias as formas de resistência e lutas dos movimentos, pela igualdade de direitos e pelo fim da desigualdade social e econômica que se escancarou durante o regime militar. Dando continuidade ao assunto, a autora disserta que:

A luta que implicou abertura política veio acompanhada de demandas sociais: habitação, reforma agrária, saúde, previdência social, emprego e educação - entendidos como mola propulsora para a construção da cidadania plena. A educação foi vista pelos movimentos sociais como meio para combater desigualdades sociais, bem como o caminho para a organização coletiva em

prol dos seus direitos. Pressuposto, as lutas do movimento negro e suas demandas por cidadania, historicamente, abarcaram a luta pelo direito à educação e, conseqüentemente, pela construção de uma nova cultura para as relações raciais no Brasil (JESUS, 2016, p. 84).

O Movimento Negro se fortaleceu nesse período e lutou para que o Estado tivesse em suas pautas, a inclusão do negro no sistema educacional até então nada inclusivo para a população negra, o movimento ver a educação como única possibilidade de combate ao racismo e as desigualdades sociais e econômicas as quais atingiam principalmente, os negros⁹. Neste sentido, Santos (2005) pontua que,

No século XX, são períodos de refluxo para formar uma identidade e a coesão dos negros no Brasil tanto a truculência das ditaduras de Getúlio Vargas (1930-1945) como a dos governos militares (1964-1985), mas, sob o regime da democracia formal, o acúmulo de séculos de resistências começa a demandar políticas públicas de igualdade racial e, em especial, de ações afirmativas, que fundam discussões que chegam por aqui de forma tardia (SANTOS, 2005, p. 55).

A militância do Movimento Negro escancarou o racismo brasileiro, que até então era encoberta pela sociedade com o falso discurso de democracia racial, lutou para que a sociedade fosse educada racialmente, vez que o Brasil tem sua base de desigualdades sociais, econômicas e raciais no preconceito ao negro. E que vê na educação, a fórmula para a construção de uma sociedade igualitária e justa, que veja a cultura afro-brasileira como valorização das nossas origens.

Essa luta e resistência do Movimento Negro despertou na sociedade negra um autoconhecimento, e possibilitou identificarem as diversas formas de racismo que a sociedade sempre utilizou, nas falas, nas “piadas”, nos livros, nos programas de televisão, em tudo, e que muitas vezes passava despercebido a aqueles que se direcionavam, os negros.

Destarte, todos esses avanços na luta antirracismo, pauta do Movimento Negro, não foram suficientes para extinguir o racismo estrutural do Brasil e para construir uma nova ordem societária, com justiça social e equidade, livre de

⁹ As estratégias de ações políticas do movimento negro das décadas de 70 e 80 colocaram a partir dos anos de 1990, nas suas agendas de políticas de governo progressistas, ou não, a emergência em criar políticas públicas com vistas ao reconhecimento da cultura negra, não como influência, mas como formadora da cultura brasileira. Também, o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira com vistas a democratizar o ensino no país, o que culminou com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-Lei 9.394/96), pela Lei 10,639/03, veio corroborar com a luta de décadas do movimento negro (JESUS, 2016, p. 87).

preconceitos em que a cultura afro-brasileira seja respeitada e valorizada como parte fundante da estrutura social deste país.

Ocorre que, a maior parte da população do Brasil não teve as mesmas condições, o mesmo tratamento, as mesmas oportunidades, há séculos os negros sempre estiveram em desvantagem, até mesmo em relação aos brancos pobres deste país.

Portanto, a luta por reparação continuou, dessa vez com mais espaço para a militância negra, debater e exigir do Estado ações que de fato dessem chances ao negro que sempre teve seus direitos negligenciados, se ao restante da população era oferecida uma educação precária, ao negro nem era oferecida oportunidade de estudar.

Então, a grande questão é que a Carta magna de 1988, precisa ainda passar por reformulações, obviamente, para que de fato atenda, efetivamente, a todos da mesma forma. Com a constituinte reconhece-se que o Brasil tem uma dívida histórica com a população negra e possibilita a criação de mecanismos importantes para o movimento negro.

É importante destacar que a Constituição Federal de 1988, tem em suas atribuições fundamentais à garantia de construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza, marginalização, reduzir as desigualdades sociais, regionais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Ainda, instituiu ao Estado a responsabilidade de garantir os direitos básicos aos cidadãos, como: liberdade, igualdade, educação, saúde, segurança, lazer, emprego etc., no entanto, a população negra continua a ter seus direitos negados, permaneceram fazendo parte dos maiores índices de pobreza, violência e desigualdades.

Outrossim, é importante destacar que mesmo com a Constituição Federal e tudo que ela representa no campo dos direitos sociais, há que se analisar e fazer a crítica construtiva, a fim de que ela atinja a sua plenitude, atendendo a pautas dos diversos movimentos sociais existentes no país.

Dito isso, o Movimento Negro continuou a pressionar o Estado a amparar a população negra, denunciando os índices gritantes de desigualdades econômicas entre os negros no Brasil durante décadas depois da Constituição Federal de 1988.

Ao fazer uma análise de conjuntura do período de 1964, em que o Brasil vivia o Regime Militar, até a retomada da democracia por volta de 1985, o Movimento negro brasileiro deu um grande passo na luta por uma sociedade igualitária e equânime, principalmente por via educacional, tivemos avanços significativos em vários quesitos.

Como bem descreve Jesus (2016), as mulheres negras se organizaram e lutaram contra o racismo existente no feminismo branco e contra o machismo dentro do próprio Movimento Negro. O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), Artigo 68, que determinou a demarcação das terras dos quilombolas, foi também de grande relevância, graças à militância negra.

Além disso, foi inclusa na Constituição Federal de 1988 a criminalização do racismo e da intolerância religiosa. Nesse período, também foram revistos os conteúdos dos livros didáticos que produziam e reproduziam, de forma direta ou indireta, o racismo e a discriminação. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pela Lei 10.639/03, constituiu-se como um marco na luta do Movimento Negro, assim como a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988 (JESUS, 2016, p. 92-93).

O Brasil passou a se movimentar, instituiu a lei 12.288 de 20 de julho de 2010, conhecida como *Estatuto da Igualdade Racial*, que dispõe da criação de medidas de compensação para população negra e outros segmentos da sociedade. O Estatuto da Igualdade Racial é uma tentativa de materializar e aprimorar o que está posto na Constituição Federal, mas que não se aplica a todos igualmente, como está posto (BRASIL, 2010).

Em função disso, as Ações Afirmativas visam, dentre outras coisas, dá acesso a minorias historicamente marginalizadas, à educação pública gratuita e de qualidade, que alcance um patamar de igualdade em relação a outros grupos, sendo um direito garantido na Constituição Federal de 1988, regulamentada pela lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que descreve sobre o acesso de até 50% das vagas em instituições federais.

A lei de cotas que possui uma grande relevância no cenário brasileiro, mas, que não atingiu e não atingirá dentro desse modelo capitalista um viés universalista, que de fato cumpra com o compromisso de reparação histórica, apenas se constitui como mais uma ferramenta de controle de classe, forjada pelo Estado capitalista, assim como as demais políticas sociais, pontuais, entregues como garantidoras de direitos a classe trabalhadora pelo Estado.

É importante pensar também que a população negra e quilombola neste país tiveram e têm suas histórias e subjetividade ignoradas por parte da sociedade, ainda que a história desses se configure como aspectos fundamentais para o desenvolvimento deste país, o racismo que se estabelece como base para as ideologias dominantes na sociedade brasileira, permite que pessoas pretas e quilombolas acessem ainda de forma desigual direitos civis e sociais, embora muito tenha-se avançado nos últimos tempos.

Segundo dados mais recentes do IBGE (2021), os pretos e pardos correspondem a 72,7% dos que estão em situação de pobreza ou extrema pobreza - são 38,1 milhões de pessoas. Dentre aqueles em condição de extrema pobreza, as mulheres pretas ou pardas compõem o maior número: 27,2 milhões de pessoas. Vale destacar também que o rendimento domiciliar *percapita* médio, de pretos ou pardos, é metade do recebido pelos brancos. Observa-se que os negros ainda estão em desvantagem em relação ao restante da população.

A Constituição Federal de 1988 garantiu que,

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Embora a carta constituinte garantisse educação a todos independentemente da cor ou raça, apenas ela não conseguiu efetivar esse direito à população negra, mobilizando coletivos de lutas pelo direito a inclusão dos(as) negros(as) em busca de reparação. Com a pressão dos movimentos sociais negros as cotas foram possíveis, gerando descontentamento em uma parcela da população, que alega dentre outras coisas, que as cotas intensificam as desigualdades raciais, já que na visão de muitas pessoas, coloca o(a) cotista como inferior, com capacidade limitada em relação aos não cotistas.

As cotas são ações pontuais, nesse sentido, Domingues (2005, p. 168) vai salientar que, “[...] essa concepção da proposta de cotas. Ela não é um fim em si mesmo, mas um meio, uma medida específica transitória que no Brasil, é progressista, pois, entre outros motivos, tem o poder de proporcionar visibilidade ao povo negro”.

Destarte, as cotas são uma medida emergencial, necessária e, espera-se que provisória. Enquanto a educação não superar sua defasagem no sentido de oferecer oportunidades de ensino equânime, considerando que alguns grupos, como negros e

quilombolas não possui mesmas condições de acesso, não haverá condições para concorrer de forma igual, com quem teve todas as possibilidades e oportunidades, assim como também, os(as) negros(as) e quilombolas não poderiam ficar estagnados no tempo esperando uma utópica igualdade de acesso na educação. Nesse sentido a lei de cotas trouxe obrigatoriedade para uma inserção desses grupos em territórios como a universidade, territórios que, inclusive, deveriam ser efetivamente garantidos como dispõe a Carta Magna, a todos os cidadãos.

No Brasil, a Lei de Cotas é um dos mecanismos mais polêmicos dentre as políticas de Ações afirmativas que estão sendo experimentadas no país, as cotas foram uma medida extrema tomada para incluir minorias em diferentes espaços, em um país com racismo velado e que não reconhece o povo afro-brasileiro como sendo parte importante da história.

Alguns sujeitos sugerem que as cotas excluem pessoas brancas que vivem na mesma situação que o negro, esse argumento é facilmente refutado, visto que os 50% das reservas de vagas em universidade são divididas entre pessoas que estudaram em escolas públicas também, e ainda que tenha pessoas brancas em situações de pobreza, essas ainda irão ter mais chances, se comparadas com uma pessoa negra, em uma entrevista de emprego, por exemplo. O movimento negro começou a denunciar e escancarar a partir do século XX o racismo estrutural e o discurso da falsa democracia racial, predominante no Brasil.

O debate sobre a implementação de uma Política que reparasse e garantisse igualdade em oportunidades para minorias sociais, já vem sendo debatido há alguns anos, tanto no Brasil como em outros países, mas só com a Resolução 2000/14 da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas que visava dar orientação para os participantes da *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* que aconteceu em Durban, África em 2001 (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001).

As ações afirmativas no Brasil, colocam em xeque o projeto de sociedade legitimado até o momento, calcado em pilares racistas, com uma suposta supremacia essencial de brancos, sobre grupos raciais, com a ideologia da mestiçagem, coadunada com a do branqueamento, para manutenção de toda desigualdade, vivenciada e encarnada na pele negra, e nas interações intersubjetivas, Munanga (1999).

Por fim, é importante destacar, que, no capítulo seguinte, traremos os relatos dos(as) estudantes participantes da pesquisa. Por uma decisão metodológica, optamos por nomeá-los(as) com grandes nomes de lideranças quilombolas — históricas e contemporâneas — como forma de preservar o anonimato e, ao mesmo tempo, evocar uma ancestralidade viva e combativa.

Ressaltamos ainda que, essa escolha também se alinha à proposta teórica de Beatriz Nascimento, ao situar o quilombo como continuidade e memória coletiva que se reinventa no cotidiano das lutas negras por pertencimento, existência e direito à educação. Trata-se de um gesto político e epistêmico que resgata a memória viva do povo quilombola e reposiciona suas vozes dentro dos espaços acadêmicos, conectando presente, passado e futuro em um mesmo território de resistência.

4 PERCURSOS PARA INGRESSO NA UFT (ANÁLISE DAS ENTREVISTAS)

— Eu que sou uma negra intelectual também perdi as minhas origens (...). Eu como mulher negra tenho o poder para afirmar que a pele branca não representa nada para mim. Porque como todos os negros eu tenho minha beleza, minha força e meu saber. Mas eu também dou minha vida pelo branco, me dou, dou a minha cultura, o meu saber. Eu sou suficientemente forte para querer o branco comigo enquanto ele não estiver contra mim. (Um depoimento da socióloga Beatriz Nascimento. Jornal Movimento, 16/05/1977).

Este capítulo tem como enfoque a compreensão empírica das dificuldades vivenciadas pelos estudantes quilombolas, bem como suas conquistas por meio do acesso à Universidade. Aqui, apresentamos os resultados do estudo realizado utilizando o método de história oral com os estudantes quilombolas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Miracema.

Destacamos as especificidades e singularidades do percurso de cada um dos estudantes quilombolas selecionados para este estudo, desde o ingresso até a luta pela permanência na academia. Assim, realizamos uma análise de como se desenvolvem essas estratégias para acessar e de reexistência, a fim de permanecer dentro do território da Universidade, considerando que é um espaço de disputas e desafios.

Dessa forma, ao compreender os desafios enfrentados e as estratégias construídas pelos estudantes quilombolas para assegurar sua permanência na Universidade, torna-se possível avançar na análise da instituição enquanto espaço simbólico e material de disputas. Nesse sentido, no próximo subcapítulo, discutiremos a universidade como território de resistências, ressaltando o processo de transformação desse espaço — inicialmente marcado por barreiras e inospitalidade — em um lugar de pertencimento e afirmação identitária para os estudantes quilombolas.

4.1 A universidade como território de resistências: de um espaço inóspito a um lugar de pertencimento para os estudantes quilombolas

No decorrer da pesquisa, foi possível observar, a partir das entrevistas realizadas, que há estudantes quilombolas oriundos de diferentes regiões, sendo que alguns deles pertencem ao mesmo quilombo. É o caso dos participantes Tereza de

Benguela¹⁰, Eliete Paraguassu¹¹ e Maria Bernadete Pacífico (Mãe Bernadete)¹² todos provenientes da região de Chapada da Natividade, no Tocantins, ligados à Associação Comunitária Visão de Águia.

Chapada da Natividade é reconhecida como o único quilombo urbano do Tocantins, tendo sua origem vinculada aos antecedentes de negros e negras escravizados, cujos antepassados fugiram da escravidão para formar grupos de resistência e refúgio: os quilombos. Além de se configurar como um quilombo urbano, Chapada da Natividade também abriga comunidades quilombolas localizadas em áreas rurais, preservando uma história viva de luta e ancestralidade.

Apresentamos, a seguir, o mapa de Chapada de Natividade, um quilombo urbano, que representa um território de resistência e afirmação identitária no contexto da cidade. Este quilombo, cuja associação é denominada Visão de Águia se constitui um espaço coletivo de memória, pertencimento e luta por direitos.

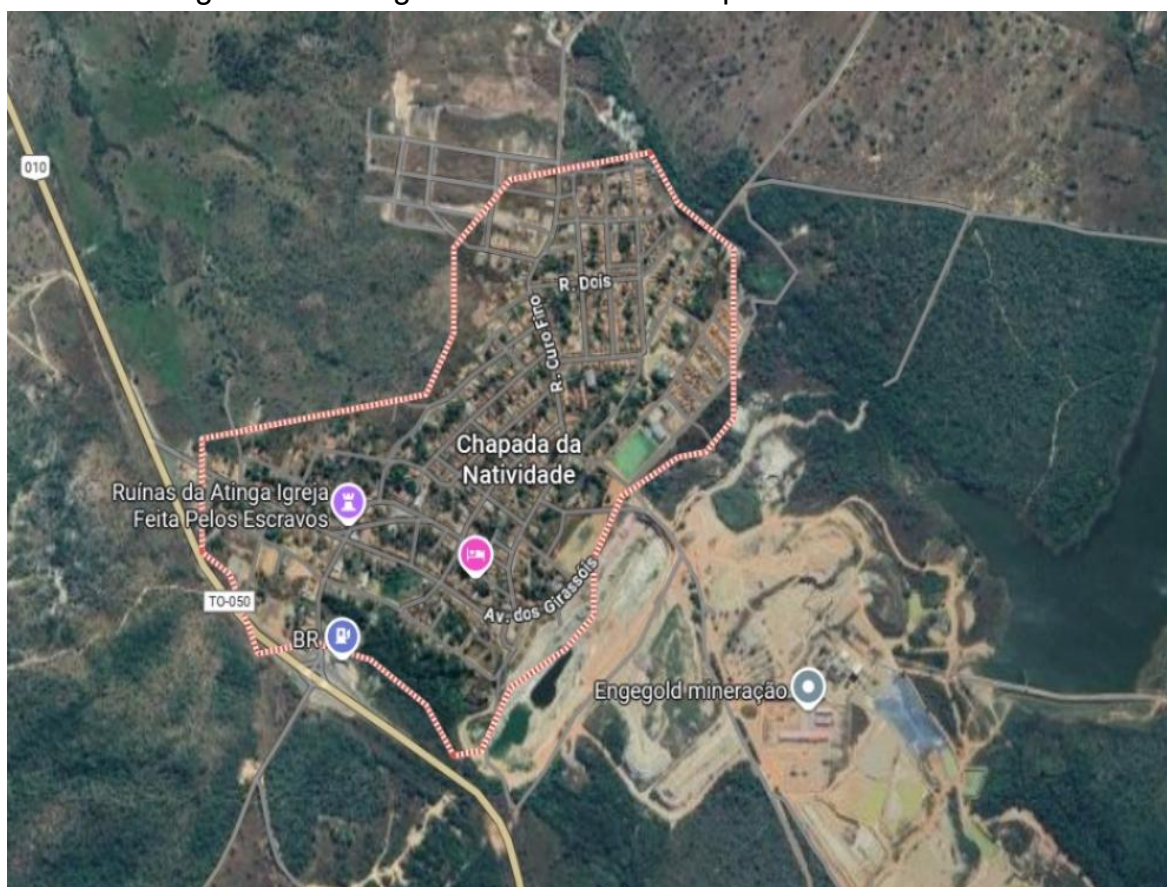
Além deste território urbano, o município também abriga o quilombo rural de nome *São José*, evidenciando a diversidade das expressões quilombolas em contextos distintos — urbano e rural — e reforçando a presença contínua das comunidades negras na formação e na vida social do município.

¹⁰ **Tereza de Benguela:** Tereza de Benguela foi uma mulher negra que viveu no século XVIII, em uma região próxima ao Pantanal, no atual estado do Mato Grosso. Colocada em condição de escravidão, ela casou-se com José Piolho, líder do Quilombo de Quariterê. Após o assassinato de seu marido por soldados, Tereza assumiu a liderança da comunidade quilombola, composta por cerca de 100 pessoas de origem indígena e negra, e conseguiu resistir à escravidão e às investidas externas por aproximadamente 20 anos. Sua memória vem sendo resgatada pelos movimentos negros e celebrada em datas como o Dia da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha e o Dia Nacional de Tereza de Benguela, ambos em 25 de julho. Informações disponíveis no site: <<https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2024/07/quem-foi-tereza-de-benguela-e-qual-a-sua-importancia-para-a-historia-das-mulheres-negras>>, Acessado em 10 mai. 2025.

¹¹ **Eliete Paraguassu:** Eliete Paraguassu é uma mulher negra, quilombola e marisqueira da comunidade de Ilha de Maré, em Salvador (BA). Filha de pescador e marisqueira, é ativista do Movimento de Pescadores e Pescadoras (MPP) e há mais de 20 anos luta pelos direitos sociais e ambientais de sua comunidade, especialmente contra a exploração e contaminação da Baía de Todos os Santos por indústrias. Em 2024, foi eleita a primeira vereadora quilombola de Salvador pelo PSOL, com 8.749 votos. Na Câmara Municipal, lidera a bancada do PSOL, é vice-presidente da Comissão de Legislação Participativa e integra as comissões de Defesa dos Direitos das Mulheres e de Reparação. Em eleições anteriores, foi candidata a Deputada Estadual em 2022, obtendo 9.001 votos, e candidata a vereadora em 2020, com 2.291 votos. Informações extraídas do site: <<https://www.escoladecolonial.org/mini-bio-docentes/eliete-paraguassu>>, Acessado em 10 mai. 2025.

¹² **Maria Bernadete Pacífico - (Mãe Bernadete):** Bernadete Pacífico, conhecida como Mãe Bernadete, foi líder quilombola e ialorixá do quilombo Pitanga dos Palmares, além de ex-secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de Simões Filho (BA). Aos 72 anos, foi morta a tiros em 17 de agosto de 2025, seis anos após o assassinato de seu filho Fábio Gabriel Pacífico dos Santos, o Binho do Quilombo, crime que permanece impune. Ao longo de sua vida, dedicou-se à luta pelos direitos dos quilombolas, denunciando ameaças e perseguições sofridas pela comunidade, e buscando justiça pelo assassinato de seu filho. Informações disponíveis no site: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/c97nyp2vpndo>>, Acessado em 10 mai. 2025.

Figura 11 – Imagem da Cidade de Chapada da Natividade - TO



Fonte: Google Maps (2025)¹³

O quilombo é um guardião das tradições culturais, preservando comidas típicas, danças e festejos que refletem sua identidade. Um exemplo notável é o festejo do Divino Espírito Santo, uma tradição religiosa anual que vai do domingo de Páscoa ao domingo de Pentecostes.

É importante destacar que essa celebração reúne muitos participantes e simpatizantes, inclusive de outras regiões, mostrando a força da cultura quilombola. Durante esse período, a comunidade se une em torno de rituais, músicas e danças que são transmitidos de geração em geração, fortalecendo os laços culturais e a identidade quilombola.

A festa tem origem na tradição portuguesa, atribuída à rainha Santa Isabel de Aragão, e é uma das mais antigas festas do Brasil, sendo uma tradição importante em

¹³ Imagem da Cidade de Chapada da Natividade gerada a partir do uso do Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Chapada+da+Natividade,+TO,+77378-000/@-11.6150018,-47.7545602,2581m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x9339c742f0fa4bc9:0x9c3c133dcd890c16!8m2!3d-11.6145007!4d-47.7506309!16s%2Fg%2F11bc6y0p8x?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI1MDgyNS4wIKXMDSoASAFQAw%3D%3D>, Acessado em 31 de ago de 2025.

Chapada da Natividade. A comunidade participa ativamente com cânticos, orações, preces e agradecimentos, demonstrando sua devoção e fé.

As folias são peças fundamentais da festa, incluindo uma missa na igreja, que é um momento de grande significado espiritual para os participantes. Além disso, a festa atrai turistas interessados em conhecer a história e a cultura local, proporcionando uma oportunidade para a comunidade compartilhar sua rica herança cultural.

Conforme Anjos (2006), os quilombos mantiveram muitas tradições de seus antepassados, enriquecendo a cultura da região com sua história e identidade única.

No Brasil, os remanescentes de antigos quilombos, “mocambos”, “comunidades negras rurais”, “quilombos contemporâneos”, “comunidades quilombola” ou “terras de preto” referem-se a um mesmo patrimônio Territorial e cultural inestimável e em grande parte desconhecido pelo Estado, pelas autoridades e pelos órgãos oficiais. Muitas dessas comunidades mantêm ainda tradições que seus antepassados trouxeram da África, como a agricultura, a medicina, a religião, a mineração, as técnicas de arquitetura e construção, o artesanato, os dialetos, a culinária, a relação comunitária de uso da terra, dentre outras formas de expressão cultural e tecnológica (ANJOS, 2006, p. 206).

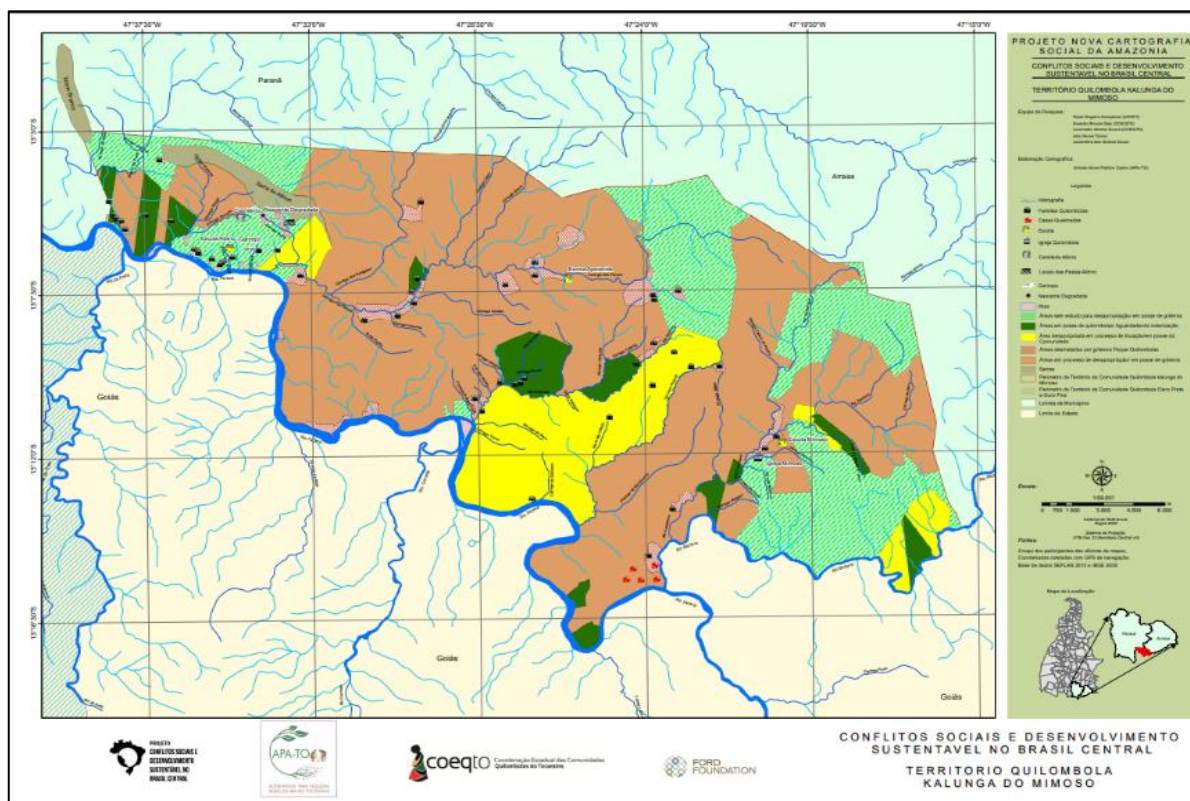
Além dos quilombolas de Chapada da Natividade, a pesquisa conta com alunos de outras regiões, como a “Felipa Aranha¹⁴”, que pertence ao Quilombo Kalunga do Mimoso, que se localiza no município de Arraias (TO). No Quilombo vivem em média 250 famílias, 379 pessoas, segundo o Censo (2022)¹⁵, a comunidade luta por titulação de suas terras mesmo já sendo reconhecida desde setembro de 2005.

Além disso, a comunidade também preserva suas tradições e costumes, resistindo ao preconceito enraizado em nosso cotidiano. O quilombo possuiu por muitos anos um patrimônio cultural que é a dança bolé, hoje, quase que inexistente.

¹⁴ **Felipa Maria Aranha (c. 1720–c. 1780)**: possivelmente nascida na Costa da Mina, foi uma líder quilombola da região do baixo rio Tocantins, no Pará. Capturada ainda jovem e vendida como escrava, trabalhou em plantações de cana-de-açúcar em Cametá antes de escapar. Com outros negros fugitivos, organizou o quilombo do Mola, que mais tarde se consolidou como a Confederação do Itapocu, destacando-se pela elevada organização política, social e militar. Sua resistência às incursões de senhores de escravos e tropas portuguesas tornou-se símbolo de luta e liberdade para a comunidade quilombola e para a memória da população negra brasileira. Informações disponíveis em: <<https://folhadopirajucara.com.br/index.php/2023/07/10/felipa-maria-aranha-a-guerreira-da-liberdade/>>, Acessado em 25 de abril de 2025.

¹⁵ Mais detalhes do respectivo Censo pode ser conferido em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>>, Acessado em 10 de julho de 2025.

Figura 12 – Mapa do Território Kalunga do Mimoso – Arraias (TO) e Paranã (TO)



Fonte: Gonçalves; Dias, Souza e Castro (2017)

Tivemos ainda o privilégio de conhecer “Dona Lenita¹⁶”, oriunda do Quilombo São José, localizado na zona rural da região de Chapada da Natividade. Essa comunidade, marcada por raízes profundas de resistência e ancestralidade, já foi oficialmente certificada como quilombola pela Fundação Cultural Palmares, mas ainda aguarda a tão sonhada titulação definitiva de seu território.

A ausência da titularidade evidencia o percurso lento e, por vezes, doloroso do reconhecimento pleno dos direitos dessas populações, que seguem em luta por terra, dignidade e permanência. A trajetória do Quilombo São José se entrelaça com tantas outras histórias quilombolas do Tocantins, reafirmando a importância de compreender

¹⁶ **Dona Lenita:** Sempre reafirmou tradições afro-brasileiras nos quilombos de Gurugi e Ipiranga - onde residia. Foi Mestra da Cultura Popular Viva, reconhecida pelo Ministério da Cultura, no coco de roda Novo Quilombo, grupo que ela mesma fundou. Dona Lenita dançava, cantava, compunha e repassava ensinamentos aos novos integrantes. O coco era uma tradição familiar, Dona Lenita teria aprendido com seu pai. Realizava e idealizava a Festa do Coco, na comunidade quilombola Ipiranga, onde se apresentava e atendia moradores e turistas, atuando como rezadeira e cantadora de incelenças. Também era agricultora, cultivando inhame, macaxeira, milho, feijão, e mandioca nas imediações do quilombo - que consumia com sua família uma parte e vendia a outra. Foi presidente da Associação dos Agricultores de Barra de Gramame, em 1987 e 1993. Também foi membro da CPT (Comissão Pastoral da Terra), que lutava pela reforma agrária no Conde. Concorreu à prefeitura da cidade do Conde pelo Partido dos Trabalhadores, em 1988. Informações disponíveis no site: <<https://paraibacriativa.com.br/artista/dona-lenita/>>, Acessado em 11 de maio de 2025.

como esses territórios são constituídos, disputados e preservados diante das múltiplas formas de opressão e silenciamento.

Para Nascimento (2006) o quilombo constitui uma forma de organização coletiva que assegurou à população negra condições de vida, liberdade e resistência diante da escravidão e de suas consequências. Nessa perspectiva, os quilombos devem ser compreendidos não apenas como espaços geográficos, mas como territórios dinâmicos, marcados por memórias, laços comunitários e projetos de futuro.

É nesse entrelaçar de memórias, lutas e esperanças que seguimos para refletir sobre os sentidos mais profundos do território e da territorialidade quilombola, que vão muito além da dimensão geográfica, alcançando aspectos simbólicos, afetivos e políticos que sustentam a vida coletiva dessas comunidades.

4.2 A representação da educação para as estudantes quilombolas: sonhos e afirmação de direitos

Ao longo das entrevistas, tornou-se evidente o modo como a educação é percebida pelos estudantes quilombolas. Suas falas revelam que a trajetória acadêmica não se reduz a uma conquista pessoal, mas carrega o peso de uma ancestralidade marcada por resistência e negação de direitos.

O ingresso e a permanência na universidade surgem, para esses sujeitos, como possibilidades concretas de romper com as marcas da exclusão e reafirmar o direito à dignidade. A história da população negra no Brasil não deve se restringir à interpretação de pesquisas etnográficas ou sociológicas. É fundamental que seja construída a partir da própria experiência e narrativa dos negros, pois somente assim será possível compreender-se plenamente e afirmar sua identidade como pessoas negras e brasileiras (NASCIMENTO, 2022).

Os entrevistados enxergam a educação como uma das principais vias de superação das desigualdades históricas vividas por eles enquanto sujeitos quilombolas. Para todos, ela representa um direito fundamental, conquistado com luta, e não um favor ou concessão. A educação, nesse sentido, é compreendida como instrumento de transformação, capaz de romper com as barreiras estruturais impostas pelo racismo, pelas desigualdades de gênero, pelas violências étnicas e pelas limitações socioeconômicas.

Eles acreditam que, por meio do acesso e da permanência na universidade, podem reescrever narrativas, reconstruir pertencimentos e ocupar espaços historicamente negados à população negra quilombola. A educação, portanto, não é apenas um caminho individual, mas coletivo, que fortalece a identidade, reafirma as raízes e contribui para a emancipação de seus territórios e comunidades.

Anteriormente, uma educação básica deficiente e expectativas limitadas os levavam a duvidar de suas capacidades e a questionar se a universidade era um espaço acessível para eles. No entanto, ao acessar a educação de qualidade, eles conseguiram superar essas barreiras e alcançar seus objetivos, demonstrando a importância da educação como ferramenta de enfrentamento e transformação social.

A observação dos deslocamentos dos territórios dos entrevistados para a universidade destaca o esforço desses indivíduos para acessar a educação superior. No entanto, suas trajetórias educacionais foram marcadas pela negação de subjetividades, estereótipos raciais e desrespeito à identidade cultural.

Embora a universidade perpetue essa lógica colonizadora, ela oferece uma oportunidade restrita para o acesso a informações e o desenvolvimento de resistência contra a dominação hegemônica. Essa dinâmica complexa revela as tensões e desafios enfrentados pelos estudantes quilombolas na busca por educação e pelo direito de reexistir no território da universidade.

Percebe-se que os trajetos percorridos pelos quilombolas até o ingresso na universidade são marcados por anseios e desejos semelhantes, como a busca pela melhoria da condição econômica. Tal realidade nos leva a refletir sobre como a possibilidade de cursar o ensino superior representa uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, sobretudo para aqueles que provêm de contextos nos quais muitos direitos e oportunidades lhes são historicamente negados.

Nesse sentido, Silva (2019, p. 12) ressalta que “a inserção quilombola na universidade é um passo fundamental para a ascensão social e econômica dessas comunidades”. Além disso, o incentivo dado, principalmente pelos mais velhos, destaca que “a educação superior é um instrumento poderoso para a melhoria da qualidade de vida dos quilombolas” (OLIVEIRA, 2022, p. 56).

Assim também, como nos diz Sousa; Santos (2018, p. 89), “a universidade é um espaço de resistência e luta contra a exclusão e discriminação quilombola”. Nessa direção, também se destaca que “a inserção quilombola na universidade é uma estratégia para combater a pobreza e promover a igualdade racial” (MOURA, 2020, p.

34). Além disso, Almeida (2017, p. 123) enfatiza que “a educação é um direito fundamental para os quilombolas e é essencial para sua ascensão social e econômica”.

Há, por outro lado, aqueles que não compreendem ou que permanecem inseridos nesse discurso alienador ao qual somos submetidos durante grande parte de nossas vidas, ou toda ela. A educação tem o papel de nos despertar para a consciência crítica e autônoma, ou pelo menos é o que esperamos que aconteça, permitindo-nos questionar e refletir sobre a realidade que nos cerca e buscar transformações positivas em nossas vidas e na sociedade como um todo.

Sabemos que, para que essa tomada de consciência aconteça, seria necessária uma base escolar que funcionasse adequadamente desde o ensino básico, com a valorização dos saberes tradicionais e a inclusão de uma narrativa histórica mais precisa e diversa do Brasil, em vez da versão criada e disseminada pela elite. Sem essa base sólida, chegamos à universidade com lacunas significativas em nossa formação e, em muitos casos, não conseguimos fazer uma análise crítica da nossa própria trajetória, dos desafios que enfrentamos e até mesmo dos preconceitos que nos afetam.

Nesse sentido, podemos nos questionar também se são os quilombolas os únicos responsáveis por tomar consciência de quem são e do quanto representam, ou se estamos sendo, mais uma vez, equivocados em não questionar se esse reconhecimento e valorização não deveriam partir também, ou principalmente, de fora, em todos os espaços aos quais se insere a população quilombola. Por que as comunidades remanescentes devem provar, quase que em tempo integral, quem são e se realmente são quilombolas? Não deveriam elas ter o direito de serem reconhecidas e valorizadas sem precisar constantemente justificar sua existência e identidade?

No relato de “Felipa Aranha”, ao compartilhar sua trajetória, somos convidados a adentrar o universo de uma mulher quilombola que enfrentou inúmeros obstáculos desde os primeiros passos na alfabetização até sua inserção no ensino superior. Sua narrativa tem o poder de nos transportar para o contexto de sua vivência, revelando as marcas do racismo estrutural e da exclusão educacional ainda presentes na realidade brasileira. Apesar das dificuldades, “Felipa Aranha” se reconhece como uma presença diferenciada no território acadêmico – não por se considerar superior, mas

por ter resistido, persistido e vencido barreiras que, historicamente, afastam os sujeitos quilombolas da educação formal.

Em vez de permitir que os inúmeros motivos para desistir se tornassem determinantes, ela escolheu resistir. Enfrentou a ausência de recursos, a distância da família, o preconceito velado – e por vezes explícito – dentro da própria universidade, mas manteve-se firme em seu propósito. Sua presença no espaço acadêmico representa, assim, um ato político e simbólico, carregado de força ancestral e de compromisso com sua comunidade.

A entrevistada Aranha (2024) relatou que:

Quando eu comecei a estudar, é... se eu contar minha história, como se diz, até o povo chora. Eu comecei a estudar no lombo de um cavalo, foi até minha mãe que me levou. A gente subia uma serra enorme, estrada ruim. Depois, fiquei um ano morando com minha avó, porque era mais perto do colégio. Mais tarde, mudei pra uma fazenda, e lá eu quase nem estudava... ficava mais sem estudar do que indo pro colégio, porque lá tinha um rio que ficava represado, aí era difícil, porque eu ia montada também. Então, pra mim, foi uma batalha muito grande mesmo, óh. (ARANHA, 2024).

Assim como ocorre com grande parte da população residente em comunidades quilombolas, a participante “Felipa Aranha” precisou enfrentar diversos obstáculos para acessar a educação ainda dentro do seu próprio território. A realidade de sua infância foi marcada pela limitação da oferta educacional, já que as escolas da comunidade quilombola em que vivia ofereciam apenas o Ensino Fundamental I, deixando descoberto todo o restante do processo formativo.

A partir disso, era necessário se deslocar por longas distâncias para dar continuidade aos estudos — desafio esse que, por vezes, esbarrava na precariedade do transporte escolar, na ausência de infraestrutura e nas dificuldades econômicas das famílias.

Essa situação acaba se tornando um dos principais fatores de evasão escolar nas comunidades quilombolas, como ressalta Malcher (2017), ao afirmar que a descontinuidade do acesso à educação básica em territórios quilombolas revela um projeto histórico de exclusão, transvestido de descaso estrutural.

Seguindo essa linha de pensamento, Malcher (2017, p. 114) discorre sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes quilombolas, ressaltando a importância de políticas públicas que garantam acesso à educação de qualidade em suas próprias comunidades.

Reitero que a maioria das escolas localizadas em áreas quilombolas não oferece este nível de escolarização e a população jovem destas comunidades é deslocada para outros estabelecimentos de ensino, distantes da comunidade. Isto mostra que a juventude quilombola, até hoje, não teve ainda acesso à educação da forma que lhes é de direito. Normalmente essa mesma parcela da população estudantil tem um período para estudar, porque chega um momento que deixam de frequentar a escola para trabalhar, para sobreviver (MALCHER, 2017, p. 114).

Ao questionar os participantes sobre terem feito cursos preparatórios para ingressar na universidade, os participantes “Tereza de Benguela” e “Felipa Aranha” responderam que sim, fizeram um cursinho. A estudante “Felipa Aranha” destacou que fez o curso oferecido pela própria escola onde estudava o ensino médio.

Essa iniciativa da escola é digna de nota e deveria ser reproduzida em outras escolas de ensino básico, pois preparar os alunos para ingressar na universidade é fundamental para o desenvolvimento desses indivíduos, principalmente aqueles que vêm de realidades de enfrentamentos diários, como os quilombolas. Além disso, possibilitar formação continuada para os professores que lecionam nesses territórios é mais do que necessário, pois é na base que se formam seres pensantes críticos e conscientes de sua realidade.

Tudo isso poderá garantir a efetivação da Lei 10.639/2003¹⁷, uma vez que, como afirma Malcher (2017, p. 12), “a construção de uma educação quilombola não se resume a uma ou duas ações pontuais, e sim atingir a totalidade das relações nas quais a escola e o ensino estão inseridos”. Isso reforça a importância de uma abordagem integral e transversal para garantir que a educação quilombola seja efetivamente implementada e valorizada em todos os níveis e espaços educacionais.

Os demais participantes “Dona Lenita”, “Eliete Paraguassu” e “Mãe Bernadete” não tiveram acesso a cursos preparatórios, alguns deles por não terem acesso a esses cursos, por não serem próximos de seus quilombos e por não poderem pagar. Isso comprova a existência de desigualdades educacionais e evidencia barreiras ao acesso à educação pela população quilombola.

Além disso, demonstra a necessidade de políticas inclusivas e efetivas, destacando a fragilidade na legislação direcionada às comunidades tradicionais.

¹⁷ Lei 10.639/2003 que por sua vez altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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 dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>, Acessado em: 15 de abr. de 2025.

Essas dificuldades enfrentadas pelas comunidades quilombolas no acesso à educação ressaltam a importância de programas de igualdade educacional direcionados às suas necessidades específicas.

Ao serem questionados sobre a recepção por outros alunos e pela universidade ao adentrarem o espaço acadêmico, bem como sobre como se sentiram diante desse novo espaço e se receberam auxílio para a permanência, as respostas dos participantes da pesquisa destacam o papel fundamental da família no ingresso e permanência desses alunos quilombolas. Todos os participantes mencionaram ter recebido ajuda de suas famílias para chegar à universidade e para permanecer nela.

Além disso, ficou evidente a importância dos auxílios para a permanência na universidade, reforçando a necessidade de apoio contínuo para garantir a trajetória acadêmica desses estudantes.

A relevância da acolhida por professores e alunos é representada nas falas dos participantes e se apresenta como um diferencial, seja pelo reconhecimento ou por fazer os estudantes quilombolas se sentirem pertencentes àquele espaço que, muitas vezes, os exclui, invisibiliza e silencia. A universidade, ao reconhecer a sub-representação de grupos subalternizados em suas cadeiras, inicia um processo de reflexão e contestação, buscando inclusão e equidade, conforme destacado por Gomes (2011).

Essa acolhida é fundamental para criar um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes possam se sentir valorizados e apoiados em sua trajetória acadêmica.

As universidades públicas brasileiras que já implementaram ações afirmativas no ensino superior brasileiro mediante políticas de acesso e permanência têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de ser considerados — legítimos (GOMES, 2011, p. 148).

A universidade representa um novo capítulo na trajetória socioespacial dos estudantes quilombolas, intersectando fatores como raça e classe. Esses sujeitos trazem consigo histórias únicas, moldadas por suas comunidades, culturas, relações e experiências prévias. Essa bagagem influencia sua percepção, atuação e interação com o mundo acadêmico e social, revelando identidades dinâmicas e multifacetadas,

enriquece o ambiente universitário, trazendo perspectivas diversas e contribuindo para uma compreensão mais ampla da realidade.

4.3 Desafios para a permanência dos estudantes quilombolas na universidade

Nessa direção, também percebemos que os auxílios pagos pela universidade e pelo Estado potencializam a permanência desses alunos, além de possibilitar que suas famílias tenham um gasto e uma preocupação a menos com esse aluno. Os auxílios, inclusive, em muitos casos, ajudam toda a família e não só o aluno, contribuindo para a melhoria das condições socioeconômicas da família como um todo. Isso reforça a importância de políticas de apoio financeiro para garantir a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

No Brasil, persistem desigualdades raciais e socioeconômicas que afetam significativamente alunos pobres e negros. Embora políticas tenham sido implementadas, elas não promoveram mudanças suficientemente significativas para a população negra. As cotas universitárias representam uma oportunidade importante para superar barreiras históricas, garantindo acesso ao conhecimento científico e contribuindo para o empoderamento desses grupos, como destaca Munanga (2001).

Sobre a questão das especificidades de negros e demais sujeitos subalternizados Munanga (2001) enfatiza a importância de considerar essas particularidades nas políticas de inclusão e acesso à educação superior.

Os afrodescendentes constituem um pouco mais de 70 milhões de brasileiros, em relação às populações indígenas, estimados em menos de 500 mil. Visto deste ângulo, o problema do ingresso dos estudantes indígenas nas 79 universidades públicas é mais fácil de resolver do que o dos negros. O que faltam são as propostas de políticas públicas específicas a curto, médio e longo prazo direcionadas para solucionar os problemas de escolaridade, educação e ingresso dos índios na universidade. Diluí-los nos problemas sociais dos negros e dos pobres em geral seria cometer, no plano da prática social, os erros do pensamento teórico e livresco do intelectual de esquerda sem pés no chão (MUNANGA, 2001, p. 39).

Por unanimidade, os participantes destacam a importância dos auxílios para a permanência na universidade. Todos reafirmam que é necessário um apoio financeiro para aqueles, que vêm de seus territórios, muitas vezes movidos apenas pelo sonho de ter um curso superior, sem nenhum suporte financeiro que garanta sua permanência no território acadêmico. Além disso, ressaltam que as famílias também

precisam de ajuda para assegurar que os estudantes alcancem a formação desejada, evidenciando a relevância do apoio financeiro como um fator crucial para o sucesso acadêmico desses indivíduos.

Os auxílios possibilitam, mesmo que parcialmente, um alívio para os estudantes se dedicarem e absorverem o conteúdo repassado em sala de aula. Em contrapartida, a falta de auxílios na academia pode dificultar o aprendizado e o rendimento dos alunos, pois eles precisarão lidar com preocupações adicionais além das responsabilidades acadêmicas, como garantir sua permanência. Isso é especialmente relevante para estudantes negros e quilombolas, cujo processo é ainda mais árduo e repleto de obstáculos devido à estrutura racista em que estamos inseridos. Nesse contexto, o apoio financeiro se torna ainda mais crucial para garantir a igualdade de oportunidades.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil para Instituições Públicas Estaduais (PNAEST) são iniciativas importantes para apoiar a permanência de estudantes nas instituições de ensino superior públicas federais e estaduais, respectivamente.

O PNAES, instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, visa ampliar as condições de permanência estudantil nas instituições federais, enquanto o PNAEST, criado pela Portaria Normativa nº 25/2010, atende às instituições estaduais, ambos contribuindo para reduzir desigualdades e promover a inclusão social por meio da educação. Neste sentido, alguns dos objetivos do PNAES são:

- I - democratizar e garantir as condições de permanência de estudantes na educação pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência de estudantes nos cursos da educação pública federal e na conclusão desses cursos;
- III - reduzir as taxas de retenção e de evasão na educação pública federal;
- IV - contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, de inclusão social pela educação e de diplomação dos estudantes [...] (BRASIL, 2010, p. 01).

O relato da participante “Tereza de Benguela” sobre suas dificuldades em permanecer no espaço universitário revela um complexo conjunto de obstáculos que afetam a realidade de um estudante quilombola de maneira objetiva e subjetiva. Suas apreensões nos levam a refletir sobre o racismo estrutural brasileiro e como ele se manifesta em diferentes dimensões da vida acadêmica, evidenciando as barreiras que os estudantes quilombolas enfrentam para se manter na universidade e alcançar seus

objetivos. Isso destaca a necessidade de políticas e práticas que abordem essas desigualdades de forma integral.

A entrevistada Benguela (2024) enfatiza ainda que:

O olhar diferente que as pessoas lançam para nós, viver em individualidade, sendo que a gente vem de um lugar que nossa vivência é mais coletiva. Minha dificuldade também foi, na verdade foi um choque de realidade, no dia que entrei na sala de aula pela primeira vez, o professor do dia já falou: nós não estamos preparados para receber os alunos indígenas e quilombolas, a verdade é essa e eu chega levei um susto, uai, como assim? Então o que estou fazendo aqui? Com o passar do tempo percebi que realmente eles não estão preparados e nem se esforçam para aprender a se preparar (BENGUELA, 2024).

Ao analisar o trecho da entrevista, é possível sentir a urgência e a necessidade da participante em ter seus enfrentamentos e resistências reconhecidos e ouvidos. Ela busca expressar sua experiência individual, que é profundamente marcada pela sua origem coletiva e comunitária, destacando a complexidade de ser uma estudante quilombola em um ambiente que muitas vezes não reflete sua realidade. Essa busca por visibilidade e compreensão ressalta a importância de ouvir e valorizar as vozes desses estudantes.

É fundamental questionar por que os docentes muitas vezes não estão preparados para lidar com a diversidade de estudantes, incluindo as comunidades tradicionais e os povos originários. Isso levanta reflexões sobre a formação dos professores e a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e contextualizada. Ao mesmo tempo, é importante considerar que os estudantes quilombolas podem ter uma percepção aguçada das dinâmicas de poder e racismo presentes na academia, o que pode influenciar sua compreensão sobre as atitudes dos professores.

A conscientização sobre o racismo estrutural e suas implicações na educação pode ser um passo crucial para transformar essas dinâmicas e promover uma educação mais equitativa.

Cabe a nós questionarmos se essa responsabilidade é exclusiva dos professores ou se eles também estão inseridos no sistema. Essas são reflexões que surgem enquanto revisito as entrevistas, que me transportam instantaneamente para a minha própria trajetória acadêmica.

Segundo Haesbaert (2006), o conceito de território envolve uma relação de poder e controle entre a sociedade e o espaço. Essa dinâmica se manifesta em um

espectro que vai desde a dominação política e econômica até a apropriação cultural e simbólica.

Nesse contexto, a territorialização limita o potencial individual e coletivo, impedindo que as pessoas, desenvolvam sua identidade e consciência crítica, reflitam sobre suas experiências e relações sociais, questionem as estruturas de poder e instituições, incluindo a universidade.

Assim, a universidade se insere nesse sistema de poder, reforçando relações de dominação e limitando a liberdade de pensamento e ação. De acordo com Haesbaert (2006), a dominação e apropriação do espaço estão intrinsecamente relacionadas, mas historicamente se separaram, beneficiando o grupo dominante. Essa separação resulta em: Redução de oportunidades, esforços e movimentos, desvalorização e perda da identidade social, imposição de uma imagem deteriorada. Tudo isso ocorre de acordo com o modelo que convém à sociedade dominante.

Souza (2007) analisou trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas, evidenciando histórias de vida marcadas por relações raciais e de gênero. Essa pesquisa destaca desafios enfrentados e estratégias de superação:

Se a sociedade é dividida em classes, gêneros e raças, a escola reflete essa estrutura e, como não é neutra, ensina de acordo com os interesses de um grupo dominante que exerce o controle e o poder sobre os demais grupos dominados. O sistema educacional brasileiro, do ensino básico ao superior, tem exercido um papel muito importante no reforço do racismo, do mito da democracia racial e da ideologia do embranquecimento (SOUZA, 2007, p. 59).

A perspectiva decolonial permite resistir ao modelo educacional hegemônico imposto na América Latina desde a colonização. Esta pesquisa aborda essa visão, desafiando paradigmas dominantes que perpetuam desigualdades de gênero, étnico-raciais e socioeconômicas. As cotas universitárias garantem direitos individuais e coletivos para grupos marginalizados como o dos quilombolas.

Outro ponto que é crucial para a permanência dos estudantes quilombolas na universidade é a distância dos familiares e a questão financeira, citada por todos os participantes, fato que certifica que os auxílios permanências são primordiais para a continuação do ensino.

A fala de “Mãe Bernadete” (2024)¹⁸ sobre a insegurança dos auxílios revela uma relação estrutural com a precarização do ensino superior público. Conforme argumenta Gonzalez (1976), o racismo e o sexismo se articulam para atribuir às mulheres negras a responsabilidade pelo cuidado, o que dificulta sua presença plena nos espaços acadêmicos. Ela propõe o conceito de “amafricanidade”, que valoriza formas de resistência cultural e comunitária expressas no dia a dia. Nascimento (2022), por sua vez, amplia a prática da resistência ao conceitualizar o quilombo como uma tecnologia social de proteção — espaço simbólico e material onde se fomentam redes, solidariedades e trocas que promovem a vida negra mesmo diante da ausência institucional.

Adicionalmente, a perspectiva de Collins sobre o cuidado coletivo exercido por mulheres negras ilumina por que a permanência de mães estudantes depende tanto de redes informais de apoio, além da lacuna deixada por políticas públicas instáveis (como os auxílios sujeitos a atrasos), conforme pontua Collins (2019).

Em suma, a fala de Maria Bernadete Pacífico ou “Mãe Bernadete” não descreve um caso pontual, mas uma forma cotidiana de “aquilombar”, resistência que emerge dos corpos, das solidariedades e dos cuidados partilhados. A teoria de Nascimento (2006) e de Gonzalez (2020) conjunta-se de forma potente com os conceitos de Collins (2019) para formar uma base crítica: a universidade precisa ser enegrecida, segundo Carneiro (2003), ou seja, assumir uma centralidade para as experiências de mulheres negras por meio de políticas sociais, flexibilizações acadêmicas e estruturação institucional que reconheça essas redes de resistência como parte vital da lógica acadêmica.

No caso da participante “Eliete Paraguaçu” (2024), essa realidade se agrava por ser mãe solo, sem suporte, vivendo distante de sua família — condição que nos remete às reflexões do feminismo e, de forma mais específica, do feminismo negro.

A experiência de se tornar mãe no contexto universitário é marcada por obstáculos significativos, especialmente para as mulheres, que enfrentam preconceitos e estereótipos de gênero. A conciliação entre vida acadêmica e

¹⁸ Destacamos que, nas Referências, será utilizado o nome completo **Maria Bernadete Pacífico**, conhecida carinhosamente como “**Mãe Bernadete**”. Ao longo do texto, optamos por empregar esse nome afetivo para evidenciar e valorizar sua fala, concedida em entrevista à pesquisadora Patrícia Pinheiro, responsável pela construção desta dissertação.

maternidade, embora socialmente invisibilizada, constitui um desafio que recai quase exclusivamente sobre elas. Conforme destacam Carvalho e Castilho (2022):

A colonialidade de gênero privilegiaria e universalizaria práticas orientadas para a invisibilidade da mulher negra, por meio do machismo, do patriarcalismo e dos racismos estruturais, que se expressam nos mais variados contextos sociais, tais como, o impedimento da participação dela em esferas públicas privilegiadas: educação escolar, trabalho de maior status social e renda, espaço de poder político, e liderança, entre outros. O que leva a necessidade de se reorientar e potencializar os debates sobre o feminismo negro, de modo holístico (CARVALHO; CASTILHO, 2022, p. 45).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), cerca de 10% das estudantes universitárias entre 19 e 29 anos têm filhos em idade pré-escolar. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas para apoiar essas estudantes. No entanto, as instituições de ensino superior frequentemente não oferecem um ambiente inclusivo e seguro para essas mulheres.

O espaço acadêmico é percebido como hostil e desconhecido, carregando significados de oportunidade e proteção em uma sociedade historicamente excluída. Como resultado, surge um sentimento de dupla face: o contexto universitário negligencia as necessidades dessas mulheres, mas também oferece uma oportunidade de emancipação (URPIA; SAMPAIO, 2011).

Segundo Munanga (2001), a história da luta feminina, embora ainda incompleta, é um exemplo inspirador. As conquistas das mulheres não resultaram da diminuição do machismo masculino, mas sim da ocupação de mais espaços na sociedade e do conhecimento adquirido, demonstrando competência e abrindo portas anteriormente fechadas.

Segundo afirma Carvalho e Castilho (2022),

A importância dos estudos que levam em consideração a colonialidade de gênero é revigorada pela opção decolonial por possibilitar uma crítica radical à estética moderna e pós-moderna e contribui para tornar visíveis as subjetividades decorrentes das práticas coloniais, patriarcais e racistas enraizadas na sociedade até os dias atuais. Necessário se faz encontrarmos meios de ressignificar a história da mulher negra, por meios de práticas que registrem, ampliem e potencializem suas raízes culturais, identificando suas tradições, seus saberes e seus fazeres, suas lutas e seus protagonismos como um meio de valorar e ressignificar a sua história e evidenciar os valores e as vozes delas como corpo político e histórico (CARVALHO; CASTILHO, 2022, p. 47).

O conhecimento da origem é fundamental para entender as dinâmicas socioterritoriais e os percursos históricos de indivíduos até o ensino superior. Para

fazer uma breve contextualização espacial sobre os grupos dos participantes nessa pesquisa, é preciso considerar, principalmente, que cada um deles tem um lugar muito específico que compõe suas trajetórias socioterritoriais, pois apesar de todos eles serem quilombolas, carregam em suas histórias aspectos étnicos e culturais que estão intimamente ligados ao seu “lugar” de origem. De acordo com Malcher (2017):

A territorialidade transpõe a dimensão geométrica mesmo que o direito de propriedade trate a terra enquanto mercadoria. E o resultado de diferentes visões de mundo e se constrói no direito de estar e permanecer na terra, na posse e uso de uma terra partilhada por grupos de famílias, descendentes em sua maioria, dos que primeiramente se estabeleceram nela para produzirem riquezas e se reproduzirem no campo (MALCHER, 2017, p. 84).

A participante “Eliete Paraguassu” levanta outro importante debate quando relata:

A carga de estudos da UFT é pesada, ainda mais para quem tem filhos, final de semestre é uma cobrança horrível, mas a gente vai levando, mesmo com as dificuldades. Tem uns professores mais de boa, que colaboram, entendem nossas dificuldades, e assim vai (PARAGUASSU, 2024).

As dificuldades enfrentadas não se restringem à falta de recursos financeiros, ao despreparo de alguns professores ou à insegurança quanto ao recebimento de auxílios institucionais. Elas se estendem também à própria assimilação dos conteúdos e ao desafio de acompanhar a intensa carga pedagógica, somando-se ainda aos obstáculos pessoais que fazem parte da vida de qualquer ser humano.

A universidade no imaginário de muitos alunos quilombolas aparece como um sonho a ser alcançado, estar dentro desse território nos traz uma realidade bem diferente do que se imagina do lado de fora, assim ao ser questionada sobre isso, “Tereza de Benguela” respondeu como se sentiu ao adentrar aquele espaço acadêmico, como quilombola;

Não, é totalmente diferente do que eu pensei, tudo muito mais difícil, e assim, o fato de ser quilombola dificulta ainda mais. A gente não é reconhecido e não dão o devido valor a nossa história, a gente entra com outro pensamento, que vai ser acolhido (BENGUELA, 2024).

Percebe-se que todos os participantes responderam que a universidade se apresentou de fato como um território diferente do que esperavam e imaginavam, para alguns um espaço que os obriga lutar para reexistir, já que na universidade há uma

cultura de invisibilizar grupos diversos como os dos quilombos, embora a vasta riqueza desses povos, Anjos (2006) relata:

A riqueza desse povo é o conhecimento dos meios básicos de subsistência e o convívio autêntico com seus pares e com a natureza. Este conhecimento nobre e sagrado se manifesta por meio das cantigas, da religião, da comida feita no fogão à lenha. Revela-se no feitio das roupas simples e coloridas, na produção artesanal, na pesca e na caça, no trabalho na roça, nos remédios e chás caseiros. Essas comunidades mantêm ainda tradições e tecnologias que seus antepassados trouxeram da África, como a agricultura a medicina, religião, mineração, as técnicas de arquitetura e que sobreviveu pelo uso dos dialetos no cotidiano das famílias, a relação sagrada construção, o artesanato, a fabricação de utensílios de cerâmica e palha, a linguagem com a terra, a culinária, a importância da vida comunitária (ANJOS, 2006, p. 67).

Além disso, o fato de a maioria dos quilombos localizarem-se em áreas rurais faz com que estudantes oriundos dessas regiões enfrentem um verdadeiro choque de realidade ao ingressarem na universidade. Esse impacto se manifesta não apenas nos hábitos cotidianos, mas também na linguagem.

Os dialetos e expressões próprias de suas comunidades contrastam com o vocabulário acadêmico, como relata a participante Maria Bernadete Pacífico ou “Mãe Bernadete”, ao afirmar ter sentido grande diferença na forma de falar: “a linguagem acadêmica, para mim que vim da roça, parecia ser outra língua” (PACÍFICO, 2024).

Sobre os participantes já terem se sentido discriminados por serem quilombolas, dois dos participantes surpreendentemente não sofreram ou não perceberam se foram discriminados alguma vez, ao contrário, relataram que foram bem recebidos e valorizados na universidade.

Não há como não ficar surpreso com essas respostas, seria esse um passo lento rumo ao respeito às diferenças a grupos diversos dentro do espaço acadêmico, ou a educação emancipadora não está sendo de fato efetivada no ensino brasileiro, a ponto de a alienação impedir a consciência dos preconceitos que se sofre.

Esses são pontos relevantes que devemos problematizar na pesquisa para entendermos que universidade temos, como os estudantes quilombola se percebem dentro desse espaço, e mesmo fora dele. Vê-se em algumas falas, que a discriminação é real e latente, e está muitas vezes escancarada, em outras de maneira sutil, mas ainda assim, cruel e eficiente.

Na resposta da participante “Felipa Aranha” é possível identificar como o racismo, a discriminação, pode nos fazer duvidar do que estamos passando,

questionar se de fato estamos sendo discriminados, no seu relato ela traz o seguinte depoimento a respeito da discriminação:

Sim, as vezes eu acho que é só minha intuição, ou é preconceito também, sei lá, mas sempre que falo que sou quilombola as pessoas falam que não sou porque tenho a pele clara, isso me deixa “encabulada”, mas não ligo (ARANHA, 2024).

A participante “Eliete Paraguassu” já traz como são vistas as manifestações culturais de grupos tradicionais, como a dança súa dos quilombolas, dentro da universidade, ela relata “sim, os olhares de desdém, os grupos de súa eram vistos por alguns como uma coisa de outro mundo” (PARAGUASSU, 2024).

A imagem a seguir retrata o grupo de súa dos estudantes quilombolas da UFT/Miracema, dança essa que é expressão cultural ancestral presente em diversas comunidades quilombolas da região do Tocantins e em diversos outros estados. Muito além de uma manifestação festiva, a súa carrega em seu ritmo e em seus corpos a memória de um povo que resiste, celebra e ensina por meio da oralidade, da dança e da coletividade.

Neste trabalho, ao tratar das trajetórias educacionais de estudantes quilombolas, é impossível dissociar esses percursos daquilo que os antecede: os saberes territoriais, os vínculos comunitários e as práticas culturais como a súa, que constituem formas de aprendizagem e pertencimento. Nas ponderações de Nascimento (2022), a cultura negra pode ser compreendida como uma forma permanente e inventiva de resistência, que transmite saberes e promove aprendizagens independentemente do ensino escolar formal.

As imagens a seguir não se limitam a cumprir uma função ilustrativa; elas se articulam de maneira direta com a análise desenvolvida neste capítulo, ao evidenciar que o território constitui um espaço formador, no qual práticas culturais e sociais se mantêm mesmo diante de tentativas de silenciamento.

Tais registros visuais transcendem a dimensão estética e assumem relevância analítica, na medida em que corroboram a centralidade das práticas culturais e acadêmicas no processo de formação dos estudantes quilombolas. Assim, as imagens dialogam com as reflexões propostas, demonstrando que a presença quilombola na universidade se materializa em iniciativas coletivas, expressões culturais e ações institucionais que reafirmam a universidade como território de resistência, de produção de saberes e de consolidação do pertencimento.

Figura 13 – Grupo de súa dos estudantes quilombolas da UFT



Foto: Foto registrada por Araújo (2025)¹⁹

Figura 14 – Apresentação do grupo de súa em eventos da UFT



Foto: Foto registrada por Araújo (2025)

¹⁹ Todas as fotografias de Araújo (2025) integram o arquivo pessoal da professora Dra. Rosemary Negreiros de Araújo, que, nesta pesquisa, atua como orientadora da mestranda Patrícia Pinheiro (2025).

A imagem que apresentamos anteriormente é referente às apresentações do grupo de súa dos (as) estudantes quilombolas da UFT, elemento importante para territorialização do espaço acadêmico por esses sujeitos, espaço esse que constantemente constrói um apagamento de culturas e povos tradicionais. Porém, a partir das apresentações, era também, valorizado por outros, inclusive foram diversas vezes convidados a apresentarem a dança em eventos acadêmicos.

Ao serem questionados sobre o que as políticas de Ações Afirmativas, como o sistema de cotas, representam em suas trajetórias acadêmicas, os estudantes participantes da pesquisa apresentaram respostas diversas, porém convergentes em sua essência. Para alguns, elas significam “igualdade de acesso ao nível superior”.

Outros ressaltaram que, por eu ser de comunidade quilombola, e ser quilombola também, ela serve para valorizar aquilo que a pessoa é, de onde ela vem, seus traços e culturas. Houve ainda quem enfatizasse que elas são importantes para reduzir desigualdades sociais e promover equidade. Elas ampliam o acesso à educação para grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, promovendo a diversidade e a justiça social.

Esses relatos tornam evidente que os estudantes quilombolas compreendem as Ações Afirmativas não apenas como mecanismos de inclusão, mas como instrumentos fundamentais de reparação histórica, valorização identitária e fortalecimento de suas trajetórias no ensino superior.

Inclusive há registros de grupos de estudantes quilombolas da UFT em mobilizações, contra golpes e contrarreformas na educação, juntamente com os estudantes indígenas. Participaram também de mobilizações contra o corte da Bolsa Permanência - MEC em Brasília, onde ficaram acampados em protesto no período do governo do ex-presidente, Michel Temer.

Por fim, temos que tais experiências revelam que a luta pela efetivação das ações afirmativas transcende o âmbito individual, configurando-se como um processo coletivo de resistência e de reivindicação de direitos. Ao se organizarem em movimentos e mobilizações, os estudantes quilombolas não apenas asseguram a manutenção de políticas públicas essenciais à sua permanência no ensino superior, mas também reafirmam seu protagonismo na construção de uma universidade mais democrática, plural e comprometida com a transformação social.

Figura 15 – Mobilização em defesa da Bolsa Permanência/MEC/UFT (Miracema)



Fonte: Foto registrada por Araújo (2025)

Para as mobilizações em defesa dos direitos quilombolas e indígenas na universidade, os estudantes, com auxílio de alguns professores, confeccionavam cartazes, faixas, pinturas, para se fazerem vistos, como uma forma de lutar e resistir aos descasos com seus direitos.

Havia também as denominadas “rodas de quintais”, em que os estudantes se reuniam na residência de alguém do grupo, e faziam almoços, lanches, sendo uma forma de aquilombar, de se juntar aos seus pares, de se reconhecer na realidade de outros estudantes, vindos de outros territórios, ainda que fora de suas comunidades. Um momento de celebração.

Figura 16 – Roda de quintal na casa da acadêmica Jocileide Costa ou carinhosamente (Joyce Costa)



Fonte: Foto registrada por Araújo (2025)

Além das já mencionadas estratégias de aquilombar dos estudantes da UFT, há um projeto de extensão universitária, conduzido pela professora, orientadora deste trabalho, importante figura na luta pelo reconhecimento e reexistência de alunos quilombolas e indígenas, na UFT. Inclusive citado senão por todos, mas pela maioria dos entrevistados, como a docente que abre as portas para as comunidades quilombolas e indígenas, e quem tenta sensibilizá-los para a importância de se agruparem enquanto povos diversos, dentro da academia.

O que se sabe é que o projeto se encontra, no momento, em pausa, mas há a perspectiva de que retome em breve suas atividades. Intitulado “Arte e Territorialidades: O cotidiano de povos e comunidades tradicionais em cores e formas”, o projeto reúne estudantes oriundos de povos e comunidades tradicionais e originários, bem como estudantes não indígenas. Entre os participantes tradicionais, destacam-se sobretudo os quilombolas, que, por meio de desenhos e pinturas, expressam seus modos de vida, memórias coletivas e práticas culturais.

Figura 17 – Exposição das pinturas do projeto em eventos realizados na UFT



Fonte: Foto registrada por Araújo (2025)

Assim, o conjunto de oficinas, intitulado “Arte e Territorialidades: o cotidiano de povos e comunidades tradicionais em cores e formas”, tem como objetivo promover a

produção de desenhos e pinturas que não apenas estejam inspirados, mas que também retratem de forma sensível e crítica a cultura, os modos de vida, as cosmologias e outras dimensões do viver dos povos indígenas e das comunidades tradicionais.

Através da memória, arte e cultura, buscar-se-á proporcionar um ambiente inspirador para que os estudantes produzam suas artes, por meio de registros em desenhos e pinturas sobre as imagens que possuem — sejam das brincadeiras de infância, dos espaços e modos de vida que cada um vivencia em seu cotidiano.

Figura 18 – Telas criadas pelos estudantes do referido projeto e expostas em evento unificado entre os cursos da UFT/Miracema



Fonte: Foto registrada por Araújo (2025)

A ideia do projeto de extensão visa promover um debate sobre as várias dimensões de olhar, ver, enxergar, distinguir, conhecer, apreender, memorizar e registrar, a fim de identificar que os mesmos espaços e lugares são percebidos e significados de formas diferentes pelos indivíduos, embora também, seja possível encontrar padrões mais coletivos de percepções e proporcione o fortalecimento da autonomia.

Figura 19 – Registro de um dos encontros das oficinas de pinturas



Fonte: Foto registrada por Araújo (2025)

Com respeito à relação quilombo-universidade, foram questionados se consideravam que a universidade valorizava suas comunidades e saberes, as respostas em sua maioria foram que não, que eles sentem falta de mostrar como suas comunidades se organizam, o que as diferencia das outras, quais seus rituais e costumes, como reclama a participante “Eliete Paraguassu”,

Para falar a verdade, o que mais senti falta foi de mostrar as ‘Folias de Reis’, que são muito conhecidas no estado inclusive, e não é demonstrado na universidade, mesmo tendo muita gente de Chapada da Natividade e de Natividade onde é bem famosa as ‘Folias’. Senti falta também de mostrar nossa cultura quilombola, nossos costumes, parece que o povo não liga muito (PARAGUASSU, 2024).

Ao questionar mais sobre as “folias”, “Eliete Paraguassu” então nos dá uma aula sobre a festividade, e como se organiza essa a tradição simbólica em seu território, segundo a participante, a Folia de Reis é uma celebração tradicional que remete à visita dos Três Reis Magos ao Menino Jesus.

Originalmente vinculada ao período natalino, atualmente é comemorada do início de janeiro até o dia 6, data consagrada a essa manifestação religiosa-popular. Segundo a tradição, não podem existir mais de três folias em uma localidade, pois cada uma simboliza um dos três reis magos.

A musicalidade é marcada pelo uso de instrumentos simples, como a viola e o pandeiro, e os grupos realizam o chamado “giro”, isto é, saem à noite visitando residências, cantando e arrecadando esmolas destinadas ao imperador da folia. Trata-se de uma prática coletiva que envolve fé, devoção e aspectos festivos.

Contudo, com o passar do tempo, salienta Eliete Paraguassu, que observa parte dessa dimensão religiosa se enfraqueceu, havendo inclusive situações em que os grupos cobram para participar, em razão dos custos com vestimentas e outros preparativos.

O ritual possui uma estrutura própria: após seis dias de giro, a folia “pousa”, realizando rodas de saudações, a dança da catira, o canto do imperador e o canto do altar. O encerramento ocorre no chamado alvorecer, momento final que se dá no início da manhã, simbolizando o fechamento do ciclo da celebração.

Aqui se percebe como alguns alunos vivem esse apagamento de suas histórias, de suas origens dentro do território acadêmico, e embora muitos não gritem esse apagamento, sentem.

Como salienta Gomes (2011):

As universidades públicas brasileiras que já implementaram ações afirmativas no ensino superior brasileiro mediante políticas de acesso e permanência têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de ser considerados — legítimos (GOMES, 2011, p. 148).

Já a participante “Dona Lenita” alega que a universidade valoriza sim as comunidades tradicionais e seus costumes, mas que a luta é contínua; “sim, são lutas que diariamente a gente luta pelo reconhecimento da nossa cultura do nosso povo e pela oportunidade de ingressar cada vez mais dentro de uma universidade federal” (LENITA, 2024).

Diante do exposto, as falas dos(as) estudantes quilombolas apresentadas neste capítulo não são apenas depoimentos isolados — são vozes coletivas que ecoam histórias atravessadas por luta, memória e reinvenção. Cada relato carrega em si a força de uma ancestralidade que não se cala, mesmo diante das inúmeras tentativas de silenciamento histórico e institucional.

As trajetórias aqui narradas, ainda que singulares, revelam aspectos estruturais comuns vivenciados por sujeitos negros quilombolas que desafiam cotidianamente os limites do que foi pensado — e muitas vezes arquitetado — para não os incluir. O acesso à universidade, para esses estudantes, não se dá de forma neutra ou naturalizada: é fruto de batalhas, de deslocamentos físicos e afetivos, de reexistência dentro de espaços que insistem em negar sua presença.

Ao se aquilombarem dentro da universidade, eles e elas criam redes, constroem pertencimentos e tensionam um espaço que historicamente não os reconheceu como legítimos. Estar na universidade, portanto, é mais do que estudar, é ocupar, transformar, resistir e afirmar a continuidade do quilombo em novas paisagens. Como ensina Nascimento (2006), o quilombo não é apenas lugar de fuga, mas lugar de projeto. E é isso que esses estudantes vêm fazendo: elaborando projetos de vida, de liberdade e de futuro.

Este capítulo, então, não se encerra com um ponto final, mas com uma travessia: a travessia de quem continua, de quem não se dobra, de quem transforma a dor em luta e a luta em caminho. Portanto, seguiremos reexistindo enquanto tentarem nos extinguir. Avante!

Pois, como nos lembra Nascimento (2022, p. 159), lutar é também territorializar outros espaços, como o da universidade. Afirma ainda que “A luta do povo negro é a luta pela memória. Sem ela, não há futuro. O quilombo vive enquanto houver quem se lembre, quem insista e quem transforme”.

E, nesse sentido, aquilombar a universidade significa trazer a nossa parte para dentro dela, não apenas esperar, mas lutar, ocupar os nossos espaços, afirmar a nossa cultura e os nossos modos de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou compreender as dinâmicas culturais relacionadas às trajetórias e memórias dos estudantes quilombolas do curso de Serviço Social, dentro do espaço acadêmico, trajetos e vivências essenciais para compreender as desigualdades sociais no Brasil, onde o legado colonial ainda persiste. Ao articular essas categorias às dimensões de cultura e território, esta pesquisa propôs explorar as trajetórias socioterritoriais desses estudantes e os contextos sociais que atravessam suas experiências de vida.

As narrativas dos entrevistados revelaram não apenas as inúmeras dificuldades enfrentadas para acessar e permanecer na universidade, mas também a força da reexistência negra quilombola em espaços historicamente excludentes. Emergiram laços de identificação, autorreconhecimento e orgulho em suas histórias e culturas, assim como o desejo de construir pontes entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais de seus territórios. A busca por espaços de fortalecimento — como coletivos e movimentos sociais — demonstra que estar na universidade não é apenas um ato de estudar, mas de ocupar, resistir e construir presença.

A pesquisa evidenciou que os estudantes quilombolas enfrentam barreiras diversas, como o racismo estrutural, a linguagem acadêmica excludente e a falta de políticas de permanência específicas.

Contudo, revelou também estratégias potentes de resistência, como os vínculos comunitários, a espiritualidade, o aquilombamento nos coletivos estudantis e a reafirmação das identidades quilombolas. Tais práticas não apenas garantem a permanência, mas ampliam o espaço acadêmico ao incorporar saberes plurais, revelando que esses estudantes não chegam à universidade apenas para receber conhecimento, mas também para produzir e transformar.

Os resultados aqui apresentados reforçam a importância das políticas de Ações Afirmativas, como o sistema de cotas, mas apontam sobretudo para a urgência de avançar em políticas de permanência. Não basta garantir o acesso: é preciso assegurar condições materiais e pedagógicas que viabilizem a conclusão dos cursos. Tal constatação dialoga com Abdias do Nascimento, ao reivindicar a reparação histórica, e com Sueli Carneiro, ao destacar o papel do Estado na promoção da equidade racial.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho contribui para o campo do Serviço Social e para os estudos das relações étnico-raciais ao trazer as narrativas quilombolas como fonte legítima de produção de conhecimento. Reconhecer essas experiências é afirmar a universidade como território de disputas, mas também de possibilidades decoloniais, onde a ancestralidade e os saberes tradicionais dialogam com o conhecimento científico e enriquecem a formação profissional.

Além disso, este estudo abre caminhos para pesquisas futuras que aprofundem o debate sobre a presença quilombola no ensino superior. Investigações em diferentes cursos e universidades, bem como análises sobre a relação entre epistemologias quilombolas, currículo acadêmico e práticas pedagógicas, podem contribuir para a construção de uma universidade efetivamente inclusiva e comprometida com a diversidade.

Ao longo do trabalho, discutimos os conceitos de território, territorialidade e quilombo a partir da perspectiva crítica de Beatriz Nascimento, que compreende o quilombo como projeto coletivo de sociedade negra, sustentado pela ancestralidade, pela memória e pela luta. A partir dessa chave teórica, refletimos sobre a universidade como território de tensão, onde estudantes quilombolas forjam estratégias de aquilombamento e pertencimento.

A escuta atenta aos relatos nos revelou que a permanência desses estudantes no ensino superior é sustentada não apenas pelo esforço individual, mas por redes de apoio, espiritualidade, vínculos com os territórios de origem e uma profunda consciência de que ocupar esse espaço é também um ato político. As práticas culturais como a súa, os coletivos estudantis e as narrativas de retorno às comunidades são expressões dessa reexistência viva.

E como ensinou Beatriz Nascimento, o quilombo não é apenas um espaço geográfico ou um resquício do passado: é projeto de futuro. Assim, cada estudante quilombola que resiste e permanece na universidade reafirma esse projeto coletivo, tornando-se presença viva de um amanhã possível. Refletir criticamente sobre os processos que perpetuam desigualdades e reconhecer as múltiplas formas de resistência e emancipação que emergem dos corpos, territórios e memórias quilombolas é, portanto, um ato político e urgente, uma ferramenta essencial para transformar a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Helena Elpídio. **Território, política social e serviço social no contexto do social-liberalismo**. 2015. 312 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2015.

ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. **Políticas de ação afirmativa e ensino superior**: a experiência do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. Ações afirmativas na educação básica em uma escola de excelência. *In*: **38ª Reunião Nacional da ANPED**, 2017, São Luís - Maranhão. Anais eletrônicos da 38ª Reunião Nacional da ANPED, 2017.

ALVES, Paula Aristeu. **Quilombolas e trajetórias de escolarização**: um estudo a partir de Retiro, Santa Leopoldina-ES. 2020. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombolas**: tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.

ARANHA, Felipa. **Roteiro de Entrevista**: trajetórias de ingresso, vivências e desafios de estudantes quilombolas na universidade. Entrevista cedida a Patrícia Pinheiro. Do quilombo à universidade pública: acesso e estratégia de resistências no território da UFT-Miracema, Miracema do Tocantins-TO, 30 set. 2024.

AYRES, Ariadne Dall'acqua; BRANDO, Fernanda da Rocha; AYRES, Olavo Martins. Presença indígena na universidade como retomada de território. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, 2023. Disponível em DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280060>>, Acessado em 20 de fev 2025.

BATISTA, Paula Carolina. O quilombismo em espaços urbanos – 130 anos após a abolição. *In*: **Extraprensa**, São Paulo, v. 12, n. esp., p. 397-416, set. 2019. Disponível em: DOI: <<https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.153780>>; Acessado em: 10 jul 2025.

BENGUELA, Tereza de. **Roteiro de Entrevista**: trajetórias de ingresso, vivências e desafios de estudantes quilombolas na universidade. Entrevista cedida à Patrícia Pinheiro. Do quilombo à universidade pública: acesso e estratégia de resistências no território da UFT-Miracema, Miracema do Tocantins-TO, 24 set. 2024.

BERTAUX, Daniel. **Os relatos de vida: uma perspectiva etnossociológica**. Paris: Nathan, 1997.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. *In: Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>, Acesso em: 10 abr 2025.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). *In: Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *In: Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>, Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>, Acesso em: 07 de junho de 2025.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade; CASTILHO, Suely Dulce de. A decolonialidade em direção ao feminismo negro quilombola: uma reflexão necessária. *In: Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 70, p. 41-56, jul./set. 2022. Disponível em DOI: <<https://doi.org/10.12957/teias.2022.67212>>, Acessado em: 22 de mai de 2025.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *In: Estudos Avançados*. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

CARVALHO, Thaíse Seixas Peixoto de. Racismo e questão social no Brasil: uma articulação inseparável. *In: 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, 2024, Fortaleza / CE. Anais. Fortaleza: UFC, 2024. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/2024/poster/03415.pdf>>, Acessado em: 10 abr 2025.

CASSAB, Latif Antonia. História Oral: miúdas considerações para a pesquisa em Serviço Social. *In: Serviço Social em Revista*, Universidade Estadual de Londrina, v. 5, n. 2, jan./jun. 2003.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. **Atlas da violência 2019**. / Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019). Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9406>>, Acesso em: 20 jul 2025.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Renata Gomes; RAFAEL, Josiley Carrijo. Questão social e sua particularidade no Brasil: imbricação entre patriarcado-racismo-capitalismo. *In*: **Revista Temporalis**, Brasília, ano 21, n. 42, p. 77-93, jul./dez. 2021. Disponível em <<https://doi.org/10.22422/temporalis.2021v21n42p77-93>>, Acessado em 20/04/2025.

CPRM – SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL. **Mapa de pontos d'água do município de Santa Helena – MA**. Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea no Estado do Maranhão. Teresina: CPRM, 2011. 1 mapa, color. Escala 1:100.000. Disponível em: <https://rigeo.sgb.gov.br/bitstream/doc/15600/2/mapa-santa_helena.pdf>, Acesso em: 28 ago. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, maio/ago. 2005.

DECLARAÇÃO DE DURBAN. Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia E Formas Correlatas de Intolerância, 3., 2001, Durban. *In*: **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban: Organização das Nações Unidas, 2001.

FARIA, Denilda Caetano de; SILVA, M. G. Os pressupostos da história oral em pesquisa qualitativa. *In*: ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de; BALDINO, José Maria; CAMARGO, Kênia Guimarães Furquim (org.). **Educação & memórias**: narrativas e oralidades. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. v. 1, p. 246-256.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. *In*: Saquet, Marco Aurélio; Sposito, Eliseu Saverio. (Org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 197-215, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. 1. ed. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2015. 235p.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. *In: Política & Sociedade* (Online), v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GONÇALVES, Paulo Rogério; DIAS, Evandro Moura; SOUZA, Lourivaldo Santos; CASTRO, Alcindo Alves P. **Território Quilombola Kalunga do Mimoso**: mapa social participativo. São Luís: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Políticas da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão, 2017. Disponível em: <<https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2021/04/07-MAPA-lalunga.pdf>>, Acesso em: 29 ago. 2025.

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. *In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. In: Ciências Sociais Hoje*. Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1967.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020. 375 pp.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2003. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>, Acesso em: 26 abr 2025.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2006.

IENSUE, Geziela. Ações afirmativas como resposta ao dilema racial brasileiro. **Revista de Direito**, [S. l.], v. 13, n. 02, p. 01–32, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/11210>>, Acesso em: 24 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais 2014**. Ano-base 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>, Acesso em 25 mai 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira:

2021 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>>, Acesso em 25 jul 2025.

JESUS, Marize Conceição de: A luta do movimento negro para a construção de uma sociedade com justiça social, *In*: MELO, José Wilson Rodrigues de (org.).

Multiculturalismo, diversidade e direitos humanos: teorias, vivências e práticas. - Curitiba: CRV, 2016.

LARA, Ricardo; BARCELOS, Jonaz Gil. Classe e racismo na formação social brasileira. *In*: **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 204–223, 2020. DOI: 10.5965/1984723821462020204. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723821462020204>>, Acesso em: 24 jul. 2025.

LENITA, Dona. **Roteiro de Entrevista**: trajetórias de ingresso, vivências e desafios de estudantes quilombolas na universidade. Entrevista cedida à Patrícia Pinheiro. Do quilombo à universidade pública: acesso e estratégia de resistências no território da UFT-Miracema, Miracema do Tocantins-TO, 05 out. 2024.

MALCHER, Maria Albenize Farias. Identidade Quilombola e Geografia. *In*: **III Fórum Mundial de Teologia e Libertação**, 2009, Belém (PA). III Fórum Mundial de Teologia e Libertação, 2009.

MALCHER, Maria Albenize Farias. **O olhar geográfico**: a formação e territorialização de comunidades quilombolas no município de São Miguel do Guamá, Pará, 2017.

MOURA, C. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *In*: **Revista USP**, n. 68, p. 45-57, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 1999. 140 p.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz. **Narrativas transatlânticas de mulheres negras**. 1. ed. Salvador: Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africana. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: IPEAFRO; Fundação Cultural Palmares, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**: ensaios, entrevistas e prosa. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins. Comunidades Remanescentes dos Quilombos: Lutas Políticas e Perspectivas de Futuro. *In*: **V Reunião de Antropologia do Mercosul**, 2003, Florianópolis (SC). V Reunião de Antropologia do Mercosul - Programação e Resumos. Florianópolis (SC), 2003. v. Único.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins. Memórias e culturas afro-brasileiras na educação escolar: análise a partir da trajetória de uma professora quilombola. *In*: **Revista Educação Pública**, v. 27, n. 65/2, p. 573-590, 2018.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins. **Quilombos**: território, memória e reexistência. *In*: 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2022, Curitiba - PR. Defender direitos e fazer antropologia em tempos extremos. Brasília - DF: ABA, 2022. v. 1.

PACÍFICO, Maria Bernadete (Mãe Bernadete). **Roteiro de Entrevista**: trajetórias de ingresso, vivências e desafios de estudantes quilombolas na universidade. Entrevista cedida a Patrícia Pinheiro. Do quilombo à universidade pública: acesso e estratégia de resistências no território da UFT-Miracema, Miracema do Tocantins-TO, 14 out. 2024.

PARAGUASSU, Eliete. **Roteiro de Entrevista**: trajetórias de ingresso, vivências e desafios de estudantes quilombolas na universidade. Entrevista cedida a Patrícia Pinheiro. Do quilombo à universidade pública: acesso e estratégia de resistências no território da UFT-Miracema, Miracema do Tocantins-TO, 10 out. 2024.

PINHEIRO, Patrícia. **Acesso e permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema**: reflexões autobiográficas. 2021. 56 f. Monografia (Graduação) - Curso de Serviço Social, Campus Universitário de Miracema, Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2021.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1990.

ROCHA, Gabriela de Freitas Figueiredo. A territorialidade quilombola ressignificando o território brasileiro: uma análise interdisciplinar. *In: E-cadernos CES*, n. 07, 2010. Disponível em: < <https://doi.org/10.4000/eces.417>>, Acesso em: 10 abr 2025.

SACK, Robert David. O significado de territorialidade. *In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela (orgs.). Territorialidades humanas e redes sociais*. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2013. p. 63-87.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações afirmativas e igualdade racial: a contribuição do Direito na construção de um Brasil diverso**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. v. 1. 100p.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. Geografias da ação nas lutas anti-racismo: um olhar aproximativo. *In: Encontro Nacional da ANPUR – ENANPUR*, 18., 2019, Natal. Anais. Natal: ANPUR, 2019. Disponível em: <<http://anpur.org.br/xviiienanpur/anais>>, Acesso em: 28 jul. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. *In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 43-54.

SILVA, Silvana Aparecida da. **O protagonismo das mulheres quilombolas na luta por direitos em comunidades do Estado de São Paulo (1988-2018)**. 2019. 218 f. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOUSA, Marina Grigório Barbosa de; SANTOS, Jocyléia Santana dos. Cotas para Negros na Universidade Federal do Tocantins: uma análise a partir do uso Metodológico da História Oral (2004-2014). *In: XIV Encontro Nacional de História Oral - Testemunhar por imagens: História Oral e o Registro Audiovisual*, 2018, Campinas. Anais Eletrônicos Complementares, 2018.

SOUZA, José Gilberto de. A questão indígena: acumulação por espoliação e monopolização do território (a economia política do agronegócio). *In: Revista Prim@ Facie*, João Pessoa-CCJ-PPGCJ-UFPB, v. 12, n. 22, p. 1-42, 2014.

SOUZA, Lorena Francisco de. **Corpos negros femininos em movimento:** trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas. Dissertação mestrado (Instituto de Estudos Socioambientais). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

TRINDADE, Luana Ribeiro da. 2018. **Universitários negros:** acesso ao saber escolar e o processo de (re)construção da identidade. Dissertação (Mestrado). Vitória: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo, 2018, 209p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) N.º 3A/2004.** Dispõe sobre a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/s/PXUdk4MRSjaRCbVxmngpQhw>>, Acesso em: 13 ago. 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS UFT). Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários – PROEX. **Criação das políticas de ações afirmativas da UFT.** Palmas, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). Pró-Reitoria de Graduação. **Dados primários referentes às alunas cotistas na Universidade Federal do Tocantins.** Palmas, 2017.

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. *In*: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil:** primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 145-168. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>, Acesso em: 25 mar. 2025.

VIEIRA, Ana Flávia Braun. História oral como método para a produção de fontes: usos e possibilidades nas Ciências Sociais. *In*: Miguel Archanjo de Freitas Junior; Eliane de Fátima Rauski;. (Org.). **Possibilidades metodológicas para a abordagem do esporte nas Ciências Sociais.** 1 ed. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2018, p. 29-50.

**APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA: TRAJETÓRIAS DE INGRESSO,
VIVÊNCIAS E DESAFIOS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE**

**APÊNDICE B: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - TERMO DE
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA: TRAJETÓRIAS DE INGRESSO, VIVÊNCIAS E DESAFIOS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE

Nome: _____ data: ____/____/____

Idade: _____ Gênero _____ Cor _____

Raça/etnia _____ Período: _____

1. Conte-me sobre como foi sua trajetória até ingressar na universidade. Como foi processo para ingressar na universidade, se fez algum curso preparatório, se recebeu apoio, ou não, das pessoas que convivem com você.
2. Descreva o seu trajeto até chegar à universidade.
3. Conte-me como foi quando entrou na universidade, se houve uma recepção por parte dos alunos e das pessoas que trabalham na universidade. Diga como se sentiu diante desse novo espaço
4. Conte-me sobre seu dia a dia na universidade.
5. Conte-me sobre o principal motivo que te deixa feliz na universidade.
6. Você tem algum apoio da universidade, buscou algum programa de auxílio à permanência?
7. Conte-me quais são suas dificuldades para permanecer na universidade hoje.
8. Estar na universidade está sendo da maneira que imaginava antes de entrar?
9. Já teve algum episódio que se sentiu constrangida na universidade?

10. Conte-me se já se sentiu discriminada por ser quilombola?
11. Fale sobre como é ser quilombola na universidade para você.
12. Conte-me o que as cotas representam para você.
13. Fique à vontade para dizer e acrescentar o que quiser.

APÊNDICE B: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa DO QUILOMBO À UNIVERSIDADE PÚBLICA: acesso e estratégia de resistências no território da UFT-Miracema, sob a responsabilidade do pesquisador Patrícia Pinheiro, a qual pretende conhecer o processo de ingresso e os enfrentamentos/ estratégias de resistências para a permanência dos/as estudantes quilombolas do curso de Serviço Social no território acadêmico da UFT. E especificamente;

- 1) Mapear os estudantes quilombolas do curso de Serviço Social da UFT campus de Miracema;
- 2) Descrever suas percepções sobre territorialidades constituídas de saberes tradicionais e acadêmicos e;
- 3) Compreender a dimensão da relação de vida e formação histórico-educativa destes sujeitos com a Universidade.

O presente projeto tem por objetivo atender aos critérios exigidos pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSSocial da Universidade Federal do Tocantins – UFT como item obrigatório para obtenção do título de mestrado em Serviço Social.

Sendo também uma forma de compartilhar minha trajetória pessoal, educacional e profissional. Trajetória essa, entrelaçada de grandes percalços, mas que fizeram-me chegar a lugares inimagináveis enquanto mulher negra, quilombola, nordestina e periférica. O mestrado ao qual hoje estou vinculada, reafirma esse fato, pois jamais imaginei ser possível entrar na pós-graduação.

Nesse processo é que surge o interesse pelo tema “Acesso e Permanência de Estudantes Quilombolas na Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema: reflexões autobiográficas” como uma indagação pessoal, uma vez que vivencio as lutas quilombolas dentro do ambiente acadêmico. O que me levou inclusive a pesquisar o acesso e permanências desses/as alunos/as na graduação em Serviço Social, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nesse estudo foi possível perceber que o acesso à Universidade para grupos ditos minoritários, atualmente se tornou um pouco mais acessível com a Política de Ações Afirmativas e suas várias providências para incluir os excluídos em alguns espaços da sociedade, como é o caso da Lei de Cotas. Entretanto, os desafios que se colocam a esses grupos estão para além do acesso, afinal, só adentrar a Universidade não garante a formação. Vale ressaltar que está na universidade possibilitou identificar no decorrer do processo formativo, desafios, preconceitos e questionar por que há tão poucas pessoas negras nesses espaços, espaço esse que deveria ser de protagonismo, acolhimento e resistência, mas que só reforça que o enfrentamento deve ser contínuo e em todos os espaços.

Como base nas minhas reflexões realizadas no estudo desenvolvido anteriormente (TCC) e as minhas experiências no espaço acadêmico passei a questionar como se deu o percurso social de estudantes quilombolas do curso de Serviço Social para o ingresso na UFT e os enfrentamentos/ estratégias de resistências para a permanência nesse território acadêmico. Com isso, me proponho a continuar pesquisando a temática no mesmo espaço acadêmico em que me graduei e ingressei no mestrado, com estudantes quilombolas do curso de Serviço Social na intenção também, de contribuir com a minha categoria profissional de Serviço Social, principalmente incentivar outros estudantes quilombolas a pesquisarem e dar visibilidade à organização enquanto povos tradicionais.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para e possibilitando aos sujeitos se posicionarem sobre seus percursos e enfrentamentos dentro e fora do território acadêmico, além de gerar maior visibilidade aos estudantes quilombolas da UFT e na pesquisa científica, vez que há ainda poucas produções nessa temática.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são: considerando que a visibilidade dos estudantes quilombolas é mínima, é possível que alguns fiquem tímidos, e/ou desconfortáveis com as entrevistas da pesquisa, mas me comprometo a deixar-lhe o mais confortável possível, evitando assim questionamentos que lhe cause constrangimento, e livre para não responder o que não lhe contemple e mesmo não participarem da pesquisa caso não se sintam confortáveis.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da

coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, porém, receberá por despesas decorrentes de sua participação ex.: despesas de transporte, ressarcido também dos gastos com material e alimentação quando necessário, de acordo com (a Resolução CNS N° 466 de 2012 (item IV.3). As despesas serão pagas via transferência bancária, caso o participante não possua conta em banco, disponibilizaremos a quantia em espécie caso haja necessidade, essas despesas serão pagas pelo orçamento próprio do pesquisador.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa, como prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da I (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço (Em Miracema do Tocantins, na Avenida Francisco de Assis Rocha, n° 02, setor Universitário, ou pelo telefone (63) (98483-7309), (patriciapinheiro95@hotmail.com).

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética.

Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229-4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio novo da Reitoria, 2° piso, sala 16 CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a)

pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é as terças-feiras das 08h:00 as 11h:30 horas e quartas-feiras das 14h:30 as 17h:00 horas.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e som não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____,
fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Miracema do Tocantins, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DO QUILOMBO À UNIVERSIDADE PÚBLICA: acesso e estratégia de resistências no território da UFT-Miracema

Pesquisador: PATRICIA PINHEIRO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 74186723.7.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins - Câmpus universitário de

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.678.958

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem por objetivos analisar o percurso dos estudantes quilombolas do território (Quilombo) para o território da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema, a fim de conhecer o processo de ingresso e os enfrentamentos/estratégias de resistências para a permanência dos/as estudantes quilombolas do curso de Serviço Social no território acadêmico da UFT. A pesquisa é de natureza qualitativa e será construída a partir do uso da história oral, uma vez que esta permite conhecer de forma mais realista a essência dos estudantes quilombolas. Para tanto será realizado o mapeamento dos estudantes quilombolas da UFT campus de Miracema, em seguida uma descrição de suas percepções sobre territorialidades, para compreender a dimensão da relação de vida e formação histórico-educativa desses sujeitos em relação à Universidade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer o processo de ingresso e os enfrentamentos/ estratégias de resistências para a permanência dos/as estudantes quilombolas do curso de Serviço Social no território acadêmico da UFT

Objetivo Secundário:

1) mapear os estudantes quilombolas da UFT campus de Miracema; 2) descrever suas percepções

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.678.958

indicar o número total de páginas do documento (exemplo: 1 de 3; 2 de 3; 3 de 3);

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências indicadas no parecer anterior foram sanadas, a saber:

1. PROJETO:

1- A Resolução CNS N° 466 de 2012 substituiu o termo "sujeito de pesquisa" (previsto na Resolução CNS N° 196 de 1996) por "participante de pesquisa"- Solicita-se rever em todos os documentos do protocolo o emprego do termo "sujeito";

2- Cronograma -Solicita-se inserir o cronograma de execução com as diferentes etapas da pesquisa na plataforma, nas informações básicas do projeto;

3- Orçamento - Solicita-se inserir na plataforma o orçamento da pesquisa, detalhando os recursos, fontes e destinação do financiamento (Norma Operacional CNS no 001 de 2013, item 3.4.1.10). De acordo com a Norma Operacional CNS no 001 de 2013, item 3.3.e, todos os protocolos de pesquisa devem conter, obrigatoriamente, orçamento que detalhe os recursos;

4- Metodologia - Solicita-se inserir o modo como os dados serão tratados e analisados;

2. TCLE:

a)Informar sobre o ressarcimento – O TCLE deve assegurar de forma clara e afirmativa o ressarcimento de todos os gastos que o participante porventura tiver (Resolução CNS N° 466 de 2012, item II.21, define ressarcimento como "compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação". Ainda, o item IV.3.g orienta que o TCLE deve conter obrigatoriamente "explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes";

b)Informar de forma clara e afirmativa que o participante de pesquisa tem direito à indenização em caso de danos decorrentes da pesquisa. (a Resolução CNS N° 466 de 2012 (item IV.3) define que "os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa" (item V.). Cabe enfatizar que a questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS N° 466 de 2012, estando originalmente prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da I (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT**



Continuação do Parecer: 6.678.958

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2182174.pdf	15/01/2024 18:56:42		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_de_Vinculo_livre_esclarecido.docx	15/01/2024 18:42:19	PATRICIA PINHEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	15/01/2024 18:41:40	PATRICIA PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	13/11/2023 15:16:22	PATRICIA PINHEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_instituicao_e_infraestrutura.pdf	06/09/2023 12:10:41	PATRICIA PINHEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 01 de Março de 2024

Assinado por:
MARCELO GONZALEZ BRASIL FAGUNDES
(Coordenador(a))

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** csp_uft@uft.edu.br