



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ISSN: 1809-4465

Fundação CESGRANRIO

Feldmann, Marina Graziela; Cabral Libório, Andréia Regina Silva
Estudantes quilombolas na Educação Superior: políticas afirmativas de acesso e permanência

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,
vol. 31, núm. 121, e0233911, 2023, Outubro-Dezembro
Fundação CESGRANRIO

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103911>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399575652010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Estudantes quilombolas na Educação Superior: políticas afirmativas de acesso e permanência

Marina Graziela Feldmann ^a 
Andréia Regina Silva Cabral Libório ^b 

Resumo

O presente artigo versa a respeito de um estudo acerca do acesso dos/as estudantes quilombolas na Educação Superior, a partir de pesquisas (teses e dissertações) na área e da análise de relatos de estudantes quilombolas no contexto da pandemia de Covid-19, em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Apresenta como objetivo geral investigar políticas afirmativas de acesso e permanência para estudantes quilombolas e específico, refletir sobre a vivência desses estudantes, durante o Ensino remoto em tempos pandêmicos. A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e análise de documentos, com base no mapeamento de estudos já realizados e narrativas de estudantes quilombolas. Os resultados apontam para a invisibilidade de determinados grupos sociais, como os quilombolas, nas pautas, dados e políticas públicas tanto de acesso quanto de permanência. Além disso, evidenciou-se a insuficiência no atendimento desses estudantes por meio do Programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação, dificultando ainda mais sua presença na universidade, sobretudo no período de crise sanitária.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas Públicas. Acesso. Permanência.

1 Introdução

Os estudos que temos realizado no campo da formação de professores/as, especialmente na formação inicial e com um olhar voltado aos currículos dos cursos de Licenciatura, mais especificamente para a Educação Escolar

^a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Departamento de Fundamentos, Políticas e Gestão da Educação, São Paulo, SP, Brasil.

^b Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 25 abr. 2022

Aceito em: 11 ago. 2023

Quilombola e Povos Quilombolas e/ou Comunidades Quilombolas, têm nos mostrado que culturas são invisibilizadas, apagadas e silenciadas no currículo, em decorrência de uma cultura hegemônica e eurocêntrica consolidada que se mantém como a mais valiosa e dominante na sociedade, o que ocorre com os/as quilombolas nas políticas públicas tanto de acesso quanto de permanência deles na Educação Superior.

O Instituto DataSenado, em pesquisa publicada no *site* do Senado no mês de agosto de 2020, a respeito da Educação na pandemia, realçou a desigualdade no que tange ao acesso à Educação, com um número expressivo de estudantes matriculados nas instituições públicas de Ensino:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas *on-line* não possuem acesso à internet (CHAGAS, 2020, [n.p.] – grifos nossos).

Os dados supracitados, assim como os de diversas pesquisas já realizadas nesse período pandêmico, evidenciam a acentuação das desigualdades no acesso à Educação com igualdade e equidade.

Buscamos, assim, compreender e refletir a respeito do acesso e permanência dos/as estudantes no Ensino Superior e elucidar a partir de uma vivência desse processo educacional no contexto pandêmico por dois estudantes quilombolas, ambos de um curso superior de uma instituição de Ensino Superior (IES) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como analisar a Política de Bolsa Permanência (PBP) e examinar os impactos causados pela pandemia na vida dos estudantes durante o Ensino remoto.

2 Metodologia

A metodologia circunscreve-se na abordagem de cunho qualitativo do tipo bibliográfico e análise de documentos, com base no referencial teórico. Para tanto, ancoramo-nos nos estudos de Feldmann (2009), Gomes (2005a; 2005b), Santos (2011), O'Dweyer (2011), Arroyo (2013), Santomé (2013), Moura (2020), Sousa, Lima e Sousa (2021), entre outros, assim como em artigos, publicações em *sites* etc.

Além da revisão de literatura do referencial teórico, foi realizado um estudo com base na Revisão Sistemática de Literatura (RSL) de Ramos; Faria e Faria, A. (2014), por meio de um mapeamento de dissertações e teses disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2022) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sobre o acesso e permanência dos quilombolas no Ensino Superior.

Portanto, foram examinados, além dos estudos na área mencionada, os dados abertos e os documentos disponíveis no sítio institucional referente a uma IES da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no que concerne ao acesso dos estudantes quilombolas ao Ensino remoto, assim como as desigualdades impostas a esses estudantes, sobretudo em tempos de crise. A verificação de dados realizou-se por meio da análise narrativa com as contribuições de Bolívar (2002) em que se buscam significados sem maquiar as vozes e as histórias dos sujeitos participantes da pesquisa. Adotou-se um questionário com questões abertas/fechadas em agosto de 2020, no auge da pandemia, cujos sujeitos participantes foram dois estudantes quilombolas do Ensino Superior (identificados como estudante **A** e **B**), com os quais foi possível o contato nesse período. A amostra com dois estudantes pode apresentar limitações e seus resultados não podem ser generalizados, contudo retrata a realidade dessa IES composta por 37 *campi*, e de seus 19.092 estudantes matriculados no Ensino Superior somente 3 eram quilombolas.

3 Acesso à Educação Superior: ingresso e permanência dos estudantes quilombolas

Destaca-se a importância da atenção e prática da equidade nas políticas públicas tanto de acesso quanto de permanência, uma vez que essas questões disseminam desigualdades no sistema brasileiro de Educação e um número muito significativo de pessoas que ingressam no Ensino Superior não o conclui em conformidade com dados do Todos pela Educação – Anuário da Educação Básica (2021).

De acordo com Santos (2011), no que tange à concepção de quilombo do período colonial ligada a ideias estereotipadas de “fugido e bandido”, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, há uma lacuna e o conceito vem sendo ressemantizado no campo dos estudos antropológicos.

Segundo Moura (2020), a primeira definição de quilombo foi dada pelo rei de Portugal em uma carta em resposta ao Conselho Ultramarino, o qual denominava quilombo “[...] toda habitação de negros fugidos que passem de

cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

Os quilombos se organizaram no Brasil mediante um sistema de defesa permanente contra o sistema escravocrata, marcando assim sua presença desde o período colonial e constituindo-se como uma maneira de escape da escravidão por meio de diversas formas de organização política, econômica e de resistência social (MOURA, 2020).

As comunidades quilombolas têm seus direitos constitucionais à terra e a uma Educação diferenciada, garantidos pela Constituição Federal de 1988, e são reconhecidas de acordo com os critérios de autoatribuição e autodefinição consoante o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Elas são consideradas na contemporaneidade como “[...] 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, p. 1).

Segundo O’Dwyer (2011, p. 117), atinente à identidade étnica de “remanescente” de quilombo, surge em um contexto marcado pela luta na qual “[...] resistem as medidas administrativas e ações econômicas através de uma mobilização política pelo reconhecimento do direito às suas terras”.

Dados da Fundação Cultural Palmares (FCP) revelam que entre o ano de 2004 ao de 2022 foram certificadas no Brasil 2.840 comunidades quilombolas e, somando às que não ainda não foram reconhecidas e certificadas, chegam a mais de 5 mil em todo o País, situadas em todas as regiões brasileiras. Na região Sudeste, são 575, das quais 56 localizam-se no estado de São Paulo.

Cabe ressaltar que somente dois estudantes quilombolas participaram da pesquisa, em virtude de que até o ano de 2021 apenas esses dois estudantes acessaram a Educação Superior na referida IES. Tal fato demonstra que o número de estudantes quilombolas que estão chegando a essa etapa da Educação Superior pública dessa IES não corresponde ao número dessa população existente no estado.

No tocante aos aspectos salientados nas pesquisas quanto ao acesso e permanência de estudantes quilombolas no Ensino Superior, a partir das análises, observa-se que as pesquisas localizadas nas plataformas BDTD/2022 e Capes/2022, predominantemente, concernem às universidades federais ou estaduais, somente uma relacionada a um instituto federal. Evidencia-se que ainda é necessário

investir em estudos, bem como em políticas de acesso e permanência para os estudantes quilombolas, pois são notórias as dificuldades em torno da questão étnica desses estudantes, ao se depararem com conflitos de realidade permeados pelo preconceito, racismo, assim como com currículos e práticas educativas que não dialogam com sua realidade, exigindo dessa forma mobilização dos/as estudantes para reivindicarem pelos seus direitos, tais como de políticas públicas e institucionais que visem uma Educação antirracista.

De acordo com Gomes (2005a), o racismo manifesta-se de forma individual, quando indivíduos cometem atos discriminatórios contra outros indivíduos, podendo alcançar níveis elevados de violência, e de forma institucional, que incide em práticas sistematizadas de discriminação, impulsionadas pelo Estado ou com seu apoio indireto, e uma das maneiras é o isolamento dos sujeitos negros em determinados bairros ou empregos, assim como pela imagem deturpada ou estereotipada do negro nos livros didáticos, na ausência da história positiva sobre o povo negro no Brasil e nas mídias com a retratação do negro e de outros grupos étnico-raciais de modo indevido, o que contribui para diversos tipos de discriminação, violência e opressão histórica, inclusive mostrando-se na insuficiência de políticas de acesso e permanência de estudantes quilombolas.

Tais aspectos vão ao encontro do que adverte Souza (2008, p. 78) ao mencionar sobre a noção de identidade quilombola, enfatizando que esta se relaciona:

[...] à ideia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, e vinculam-se a ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação.

Santos (2017) revela que são muitas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes quilombolas no Ensino Superior, as quais envolvem a saída da comunidade até a adaptação ao novo contexto, desde as estruturais, econômicas e sociais, as quais não favorecem a permanência deles no Ensino Superior. Nesse sentido, o PBP é fundamental no combate à invisibilidade desses sujeitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana, segundo seu artigo 2.º, constituem-se por meio de orientações, princípios e fundamentos que propiciem,

além do planejamento, execução e avaliação da Educação, a promoção de uma Educação pautada pela formação de cidadãos críticos e conscientes em uma “[...] sociedade multicultural e pluriétnica [...]”, na busca de relações étnico-sociais positivas, de valorização de identidade e consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 1).

Avultam ainda que, nas políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas, as reivindicações e propostas do movimento negro ao longo do século XX têm apontado para a demanda de “[...] diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de Educação de relações étnico-raciais positivas, [...]” (BRASIL, 2014, p. 9).

Sendo assim, é dever dos sistemas de Ensino assegurar o direito de os/as estudantes afrodescendentes acessarem uma Educação de qualidade, com professores/as comprometidos/as com o acolhimento das diversidades e “[...] com a Educação de negros e não negros” (BRASIL, 2004, p. 2).

4 Políticas afirmativas de acesso e permanência: Programa de Bolsa Permanência (PBP) para estudantes quilombolas

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), que trata sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de Ensino técnico de nível médio e dá outras providências, estabelece que deverão ser reservadas para o ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, 50% de suas vagas (por curso e turno) para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, e em proporção ao total de vagas serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência.

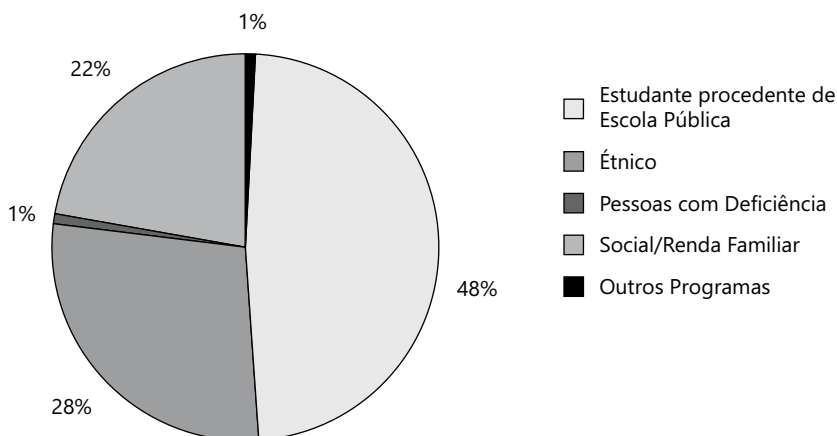
Segundo a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, entre as estratégias que os entes federados necessitarão desenvolver com relação à Educação, enfatiza-se: a expansão do “[...] 12.13) **atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações**” (BRASIL, 2014, p. 74 – grifos nossos).

Segundo dados do Censo – Inep (2020), o número de estudantes do Ensino Superior (dos matriculados, concluintes e ingressantes de todas as unidades federativas do

Brasil) que acessaram no ano de 2020 programas de reserva de vagas é o seguinte: estudantes procedentes de escola pública, étnico, social/renda familiar, pessoas com deficiência, e outros – 727.460; sendo 722.929 da esfera pública (610.062, federal; 111.293, estadual; 1.008, municipal) e 4.531 da esfera privada.

O Gráfico 1 mostra que, do universo de 727.460 alunos dos ingressantes no Ensino Superior pelo programa de reserva de vagas, 48% correspondem à categoria estudante procedente de escola pública; 28%, à categoria étnico; 22%, social/renda familiar; 1%, pessoas com deficiência; e 1%, outros programas (não enquadrados nas demais categorias segundo o Censo).

Gráfico 1 - Quantitativo de estudantes ingressantes por Programa de Reserva de Vaga/2020



Fonte: As autoras (2022), com base em Censo/Inep (2020)

No Brasil, ainda não há efetividade de políticas afirmativas de acesso específicas para os estudantes quilombolas para o ingresso na Educação Superior, seja nas universidades ou institutos federais. Segundo Freitas *et al.* (2021), os dados de pesquisas sobre políticas afirmativas para quilombolas nas universidades brasileiras, realizadas Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema) no ano de 2019, revelam que das instituições públicas que reservam vagas para estudantes quilombolas (universidades federais e estaduais) somente oito estados (Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Pará, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins) fizeram-no por meio de regimento interno, conforme Figura 1.

Figura 1 - Universidades que oferecem cotas para alunos quilombolas ingressantes

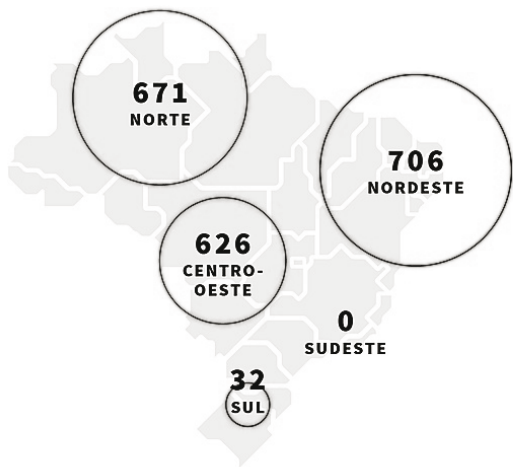


Fonte: Brasil de Fato (2021)

Os dados evidenciam que de 106 universidades públicas, sendo 67 federais e 39 estaduais, somente 21 dispõem cotas para o ingresso de estudantes quilombolas, o que compreende apenas 20%. Assinala-se que este estudo não apresentou informações sobre universidades municipais.

A Figura 2 mostra a quantidade de oferta de vagas para os estudantes quilombolas por regiões.

Figura 2 - Vagas de ingresso por cotas para estudantes quilombolas em cada região do país



Fonte: Brasil de Fato (2021)

Os dados apontam que a região Nordeste apresenta 706 vagas, seguida pela região Norte com 671, Centro-Oeste com 626, Sul com 32, enquanto o Sudeste não tem nem uma vaga para cotas específicas para estudantes quilombolas.

É possível notar ainda a grande lacuna da oferta de cotas específicas para estudantes quilombolas, quando observamos o número de instituições de Educação Superior públicas e privadas existentes, sendo um total de 2.457 no ano de 2020, entre universidades, centros universitários, faculdade, Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). Conforme se apresenta na Tabela 1, os dados do censo escolar 2010-2020 revelam o número de instituições de Educação superior públicas e privadas do Brasil.

Tabela 1 - Dados do censo escolar 2010-2020 – número de instituições de Educação Superior (2010-2020)

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2010	2,378	101	89	7	119	133	1,892	37	n.a.
2011	2,365	102	88	7	124	135	1,869	40	n.a.
2012	2,416	108	85	10	129	146	1,898	40	n.a.
2013	2,391	111	84	10	130	140	1,876	40	n.a.
2014	2,368	111	84	11	136	136	1,850	40	n.a.
2015	2,364	107	88	9	140	139	1,841	40	n.a.
2016	2,407	108	89	10	156	138	1,866	40	n.a.
2017	2,448	106	93	8	181	142	1,878	40	n.a.
2018	2,537	107	92	13	217	139	1,929	40	n.a.
2019	2,608	108	90	11	283	143	1,933	40	n.a.
2020	2,457	112	91	12	310	140	1,752	40	n.a.

Fonte: Inep (2020)

Nota: (n.a.) Não se aplica

No que tange às políticas afirmativas de permanência para os estudantes quilombolas, em 2013, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa de Bolsa Permanência (PBP), por meio da Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, que estabelece os seguintes objetivos em seu artigo 3º:

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

II – reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e III – promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico. [...] § 2.º A Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação, será diferenciada em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal (BRASIL, 2013, p. 2-3).

De acordo com Sousa, Lima e Sousa (2021), as ações afirmativas, como a bolsa permanência, são exemplos de políticas conquistadas pelo movimento quilombola e possibilita que os jovens possam ter acesso à universidade.

Apesar dos avanços com relação à política de cotas para acesso à universidade para estudantes negros, muitos desafios são impostos, entre eles a consolidação de políticas de permanência que visem a transformação de lógicas excludentes nas IES (SANTOS, 2006).

Entre os anos de 2017 e 2021, somente duas estudantes quilombolas fizeram parte da referida política em questão, porque estas eram as únicas da IES, o que demonstra que os sujeitos quilombolas ainda não estão totalmente incluídos nos processos educacionais, ou seja, um reduzido número tem conseguido ingressar e permanecer no Ensino Superior e, além disso, o último processo para o acesso ao PBP ocorreu no ano de 2018. Somente após três anos, em 2022, houve novamente a abertura de edital para inscrição no programa, o que revela, com mais contundência, a dificuldade de permanência dos estudantes quilombolas na universidade.

Tal programa, caracterizado no âmbito das políticas afirmativas de reparação, se configura num esforço ainda precoce do Estado brasileiro em promover equidade desta camada da população marcada por ranços históricos de exclusão racial. Essa exclusão é fortemente notada na história das universidades no Brasil, voltadas inicialmente para atendimento às elites e demarcadas por princípios elitistas e de

manipulação político social. [...] o PBP é, portanto, uma condição necessária para aqueles que não teriam condições de permanecer na universidade até a conclusão do seu curso. Porém, os resultados apontam que tais políticas de permanência necessitam ser ampliadas de modo a garantir uma estadia não somente economicamente mais fortalecida, mas socialmente mais equiparada e justa [...] (SOUZA, 2017, p. 77-78).

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

Ademais, o movimento quilombola luta atualmente para que algumas exigências do PBP sejam alteradas, porque muitos jovens necessitam sair das comunidades para acessarem à universidade, que fica distante dos territórios e, por esse motivo, muitas vezes, por não estarem fisicamente no local, não conseguem acessar a PBP.

A IES pesquisada aderiu ao PBP para estudantes quilombolas e indígenas no ano de 2013, porém apenas quatro anos após a implantação do programa pelo MEC a primeira estudante quilombola acessou o programa, no ano de 2017. Até o ano de 2018, duas estudantes foram atendidas pelo programa nessa IES; realça-se que nesse período havia somente duas estudantes quilombolas no Ensino Superior e ambas acessaram o PBP.

5 A invisibilidade de estudantes quilombolas na Educação Superior

O fato de a realidade quilombola não ser considerada nas discussões referentes ao processo educacional, sobretudo para o retorno das aulas não presenciais, no período de pandemia, realça a invisibilidade desse povo, assim como os coletivos quilombolas já têm apontado. Conforme evidenciado na nota do coletivo de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ, 2020), em virtude da pandemia de Covid-19, as

ações nas instituições de Ensino públicas para as comunidades quilombolas são insuficientes, agravando ainda mais as desigualdades.

As atividades acadêmicas da IES da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica aqui pesquisada foram retomadas de forma remota (não presencial) no mês de julho de 2020, por meio da Portaria nº 2.337/2020. Foram realizadas diversas pesquisas pelas unidades de cada *campus* da IES no que tange à acessibilidade digital. E em seu artigo 32 a referida portaria traz que:

O *Campus* deve manter, por meio de pesquisas, as informações necessárias para a tomada de decisões acerca das providências a serem tomadas junto à sua comunidade, ou seja, servidores técnicos administrativos, docentes e discentes, de forma a garantir que todos tenham acesso para a aplicação de atividades pedagógicas presenciais e/ou não presenciais, quando for o caso. Para tanto, deve ter como referência dados quantitativos e/ou qualitativos que levem em conta: [...] IX. O levantamento das condições de acessibilidade dos estudantes indígenas, quilombolas, do campo e dos povos tradicionais (IFSP, 2020, p. 3-4).

Embora a referida portaria cite que as condições de acesso dos estudantes quilombolas sejam consideradas nos processos de retomada do calendário acadêmico, essas informações não são evidenciadas nos relatórios de acessibilidade digital disponibilizados no *site* da instituição, o que pode revelar a invisibilidade dos estudantes quilombolas.

Cabe salientar que a solicitação de inclusão dos estudantes quilombolas no referido documento ocorreu por meio da intervenção do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas (Neabi) da IES, o qual apontou as peculiaridades das comunidades quilombolas quanto às dificuldades no acesso à rede de *internet*.

5.1 Estudantes quilombolas: relato de uma vivência no Ensino remoto (não presencial)

Apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012b), reafirmarem a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade da Educação Básica e de a questão quilombola ser conhecimento essencial na formação de todos/as os/as estudantes desde a Educação Básica, esta ainda é desconhecida e ignorada nas pautas educacionais.

Como procedimento metodológico, realizou-se um questionário com questões abertas, com dois estudantes quilombolas (nomeados como estudante **A** e **B**), ambos de um curso superior de um dos *campi* da IES da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (cujos dados da pesquisa sobre acessibilidade digital foram supracitados), os quais relatam as principais dificuldades e facilidades enfrentadas para acessar as aulas remotamente na pandemia. Esses estudantes tiveram suas aulas suspensas no dia 16 de março de 2020 e, com a retomada do calendário acadêmico no dia 10 de agosto de 2020, passaram a frequentar as aulas de forma remota (não presencial).

No tocante à participação nas atividades oferecidas de forma remota (não presencial) pela IES, visando à manutenção de vínculo com os/as estudantes, antes da retomada de calendário quando da suspensão das aulas presenciais, relatam:

O estudante **A** respondeu não ter participado das atividades com a finalidade de manutenção de vínculo, em razão da falta de acesso à *internet*, e apontou a necessidade de reformulação das aulas pelos/as professores/as e a adaptação dos estudantes ao novo formato.

O estudante **B** relata não ter acesso em virtude do pouco tempo que esteve na IES em decorrência da suspensão das atividades acadêmicas por causa da pandemia.

Sobre os recursos tecnológicos utilizados nas aulas/atividades do curso e o acompanhamento realizado pelos/as professores/as, relatam o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas, como a plataforma *moodle* e encontros virtuais, videoaulas, disponibilização de vídeo da gravação da aula, utilização da biblioteca *on-line*, atendimento por *WhatsApp* e uso do *e-mail*, porém, como destacado pelo estudante **A**, os encontros virtuais ocorreram em determinado dia da semana, e o estudante **B** salienta que o encontro foi de 1h 30min e comumente são dois professores na aula. No entanto, o acompanhamento não acontece igualmente no Ensino presencial, o que, segundo o estudante, dificulta o entendimento em virtude da pouca interação com o professor, o que requer maior autonomia do estudante.

Com relação ao acesso das atividades, facilidades e dificuldades encontradas, bem como à permanência na IES frequentando (remotamente) as aulas no período da pandemia, os dois estudantes relatam:

As dificuldades e as facilidades quanto ao acompanhamento das aulas, eles acessavam-nas utilizando o pacote de dados do celular, bem como aludiram

ao fato de as disciplinas terem sido distribuídas em dois semestres, o que, por um lado, foi uma facilidade e ajudou no bom desempenho, conforme reporta o estudante **A**, porém as dificuldades são enfatizadas nas declarações de ambos os estudantes, como: falta de atenção e foco, tempo, adaptação nos horários, excesso de atividades e prazo curto para entregá-las e, principalmente, a dificuldade de acesso devido ao problema com a *internet*. O estudante **A** destaca a dificuldade por ser estudante quilombola, pela condição social e por viver em local de difícil acesso, principalmente para a disponibilidade de *internet*. O estudante **B** diz não permanecer no curso e ressalta que seus estudos foram bastante prejudicados em consequência da pandemia, que, no início, conseguiu acompanhar, mas, posteriormente, não foi possível em virtude de muitas atividades e de não ter o acompanhamento como no presencial, bem como por não ter um bom desenvolvimento nas aulas, assim optou por trancar o curso.

Dos dois estudantes participantes da pesquisa somente um fez parte do PBP para estudantes quilombolas. A ausência do acesso do outro estudante a esse Programa, bem como a junção de outros fatores imbuídos no Ensino remoto, e para além dele, podem ter contribuído para sua desistência do curso.

Nesse sentido, entendemos que não é somente uma questão de acesso à *internet*, mas o contexto desses estudantes também precisa ser considerado pelas IES, por meio de currículos e práticas educativas que reflitam a partir de suas realidades.

Esses estudantes residem em uma comunidade quilombola localizada na área rural, o que representa um agravante com relação ao acesso à *internet* de qualidade, uma vez que às áreas de zona rural e de difícil acesso não chegam o sinal para a *internet* ou o valor de adesão é maior do que nas áreas urbanas. A IES, por meio de um edital, disponibilizou um valor de assistência estudantil referente a “auxílio-conectividade” aos estudantes para acompanharem as aulas no período de pandemia, porém ele é inferior ao valor de um plano de *internet* para essa área, e os estudantes precisam arcar com recursos próprios para cobrir o valor total, o que pode ser mais um complicador para permanecerem frequentando as aulas, somado a outras dificuldades, conforme enfatizado pelos estudantes.

Foi possível observar pelo relato que os estudantes encontram dificuldades para o acompanhamento das aulas remotas em virtude da sobreposição de atividades, além do fato de a realidade quilombola não ser considerada no processo educacional, ocasionando a exclusão de estudantes, como foi o caso de um deles, que evadiu por não ter um acompanhamento como na aula presencial, pelo grande número de atividades, além dos problemas com a conexão de *internet* para acesso às

aulas síncronas (quando interação entre professor e estudantes ocorre em tempo real) e às plataformas virtuais de atividades.

Nesse sentido, é preciso analisar os impactos das novas tecnologias, as quais configuram-se em constantes transformações e, consequentemente, mudam o paradigma da Educação.

Cordeiro (2010, p. 103) aduz que nas transformações na sociedade e na vida daqueles que historicamente são excluídos e tiveram o “conhecimento alijado” é fundamental a efetiva participação deles nas instâncias constitutivas, “[...] de distribuição e uso do conhecimento técnico-científico”. Por conseguinte, faz-se necessário que estes tenham condições para permanecer no “ambiente acadêmico” e “[...] depende de várias relações estabelecidas no interior do Ensino e aprendizagem”. Essa permanência está atrelada ainda a vários aspectos que se inter-relacionam entre si, tais como sociais, econômicos e pedagógicos.

Portanto, não basta termos bolsas ou outras formas financeiras de ajuda, se no ambiente de aprendizagem as situações oferecidas forem de exclusão. Exclusão que pode estar cotidianamente presente no discurso, nos gestos e expressões do professor, dos colegas e demais envolvidos no ambiente acadêmico. Pode estar incluída de forma simbólica na avaliação da aprendizagem e até no discurso democrático feito por muitos com o objetivo de maquiar as representações negativas ou discriminatórias [...] (CORDEIRO, 2010, p. 113).

Nessa acepção, os desafios dos/as estudantes quilombolas transcendem as dificuldades de acesso e permanência no Ensino Superior, que se intensificaram nos tempos pandêmicos, conforme elucida o relato suprarreferenciado.

Gomes (2005b, p. 147) salienta que, para que a escola avance no tocante à “[...] relação entre os saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural [...]”, faz-se necessário que os/as educadores compreendam as diversas dimensões que compõem o processo educacional, tais como as identidades, culturas, diversidades, relações raciais etc., e tenham a sensibilidade para a percepção desses processos que constituem a formação humana e se manifestam no contexto educativo.

Quanto à diversidade curricular, Gimeno Sacristán nos ensina que a diversidade se configura em

“[...] Uma narrativa que deve sintetizar, por um lado, os imperativos éticos da individuação e, por outro, a necessidade de unirmos indivíduos em uma rede de interdependências cognitivas, de projetos e de sentimentos que criem comunidade” (2002, p. 225 – grifos nossos).

Nesse sentido, Feldmann (2009, p. 72) destaca a compreensão da concepção de currículo entendida como uma “[...] construção social e epistemológica do conhecimento [...]”, que ocorre em um campo tensional, no qual coexistem os interesses, as relações de poder e a disputa de projetos, no qual a diversidade se mostra como uma realidade dialética, multiforme e contraditória.

Arroyo (2013) enfatiza a necessidade de currículos serem repolitizados de modo que possam partir das próprias histórias dos/as sujeitos/as excluídos. A Educação, portanto, é considerada como:

[...] um dos espaços sociais onde há maior demanda de políticas afirmativas e de justiça igualitária. Trata-se desde demandas sobre a localização das escolas rurais, escolas quilombolas e indígenas em suas comunidades, cotas de acesso às universidades para negros, indígenas, quilombos e camponeses, até currículos que incorporem sua história, sua memória, sua cultura, seus saberes e suas racionalidades, seu conhecimento e suas formas de pensar a realidade (2013, p. 117, grifo do autor).

Assim como Santomé (2013, p. 171) destaca a necessidade de pedagogias e projetos curriculares “antimarginais” e emancipadores, em virtude de sujeitos/as e culturas serem silenciados nos currículos e práticas escolares. Portanto, é preciso que as instituições de ensino analisem as formas como e por que surgem as discriminações, as significações a respeito das diferenças coletivas e individuais e, para tanto, os vocabulários acadêmicos precisam dialogar com a vida cotidiana.

6 Considerações finais

Os achados da pesquisa evidenciaram que, embora houvesse um movimento por parte da instituição analisada em oferecer condições estruturais para desenvolver o Ensino denominado remoto, os/as professores/as e estudantes enfrentaram diversas dificuldades, sem as devidas garantias de acesso com qualidade às TDIC, o que reforçou ainda mais as desigualdades, especialmente no que tange à elaboração das aulas/atividades utilizando tais ferramentas, o acompanhamento adequado

remotamente, interferindo na permanência dos/as estudantes quilombolas na instituição e ocasionando, inclusive, a desistência de um deles.

Os resultados apontaram para a invisibilidade dos/as estudantes quilombolas nas pautas, dados e políticas públicas tanto de acesso quanto de permanência, além da insuficiência no atendimento desses/as estudantes por meio da PBP do MEC, a qual ficou por cerca de três anos sem novas inscrições. Verificou-se a carência de políticas afirmativas específicas de acesso para os estudantes quilombolas a universidades e Institutos Federais, com insuficiência de reserva de vagas, sobretudo na região Sudeste, conforme apontado por Freitas *et al.* (2021).

Reafirma-se a necessidade de reconhecimento e valorização da cultura quilombola, bem como a de ampliação dos espaços de discussões e reflexões acerca da diversidade étnico-cultural e do direito da presença de grupos invisibilizados no sistema de Ensino na perspectiva de vivenciarmos uma Educação inclusiva e humanizadora.

Os resultados reforçam a urgência de mais investimento e incentivo às políticas afirmativas para ingresso e permanência dos/as estudantes quilombolas no Ensino Superior, bem como o redesenho da formação inicial e permanente de professores/as que contemple um olhar multicultural e intercultural que reconheça e valorize a diversidade cultural e identitária como possibilidade de construção e reconstrução de discursos e significados coletivos, desafiando a desigualdade e a exclusão, a partir de movimentos de resistência a práticas curriculares naturalizadas e enraizadas.

Quilombola students in Higher Education: Affirmative access and permanence policies

Abstract

This article deals with a study about the access of Quilombola students to Higher Education, based on research (theses and dissertations) in the area and the analysis of reports by Quilombola students in the context of the Covid-19 pandemic, in an Institution of the Federal Network of Professional and Technological Education. It presents as a general objective to investigate affirmative access and permanence policies for quilombola students and specifically, to reflect on the experience of these students, during remote Teaching in pandemic times. The methodology is based on a qualitative approach of a bibliographic nature and analysis of documents, based on the mapping of studies already carried out and narratives of quilombola students. The results point to the invisibility of certain social groups, such as the quilombolas, in guidelines, data and public policies both for access and permanence. In addition, the lack of assistance to these students through the Permanence Scholarship Program of the Ministry of Education was evidenced, making their presence at the university even more difficult, especially in the period of a health crisis.

Keywords: Higher Education. Public Policies. Access. Permanence.

Estudiantes quilombolas en la Educación Superior: políticas afirmativas de acceso y permanencia

Resumen

El presente artículo trata de un estudio acerca del acceso de los/as estudiantes quilombolas a la Educación Superior; a partir de investigaciones (tesis y disertaciones) en el área y del análisis de relatos de estudiantes quilombolas en el contexto de la pandemia de Covid-19, en una Institución de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica. Presenta como objetivo general investigar políticas afirmativas de acceso y permanencia para estudiantes quilombolas y específicamente, reflexionar sobre la vivencia de esos estudiantes, durante la Enseñanza remota en tiempos pandémicos. La metodología se fundamenta en el abordaje cualitativo de cuño bibliográfico y análisis de documentos, con base en el mapeo de estudios ya realizados y narrativas de estudiantes quilombolas. Los resultados apuntan para la invisibilidad de determinados grupos sociales, como los quilombolas, en las pautas, datos y políticas públicas tanto de acceso como de permanencia. Además, se evidenció la insuficiencia en la atención de esos estudiantes por medio del Programa de Beca Permanencia del Ministerio de Educación, dificultando aún más su presencia en la universidad, sobre todo en el período de crisis sanitaria.

Palabras clave: Enseñanza Superior. Políticas Públicas. Acceso. Permanencia.

Referências

- ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BOLÍVAR; A. B. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v. 4, n. 1, p. 1-26, May 2002. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/49/91>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- BRASIL. Decreto n.º 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2003.
- BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012a.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 9 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 maio 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012b. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 6 out. 2022.

BRASIL DE FATO. Apenas 20% das universidades públicas têm cotas para quilombolas. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/19/apenas-20-das-universidades-publicas-tem-cotas-para-quilombolas#:~:text=Ao%20todo%20as%20universidades%20p%C3%BAblicas,por%20cotas%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20quilombola>. Acesso em: 2 mar. 2022.

CHAGAS, E. *DataSenado*: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante a pandemia. *Senadonotícias*, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 2 out. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR—Capes. *Catálogo de teses e dissertações*. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 22 maio. 2022.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS – CONAQ. M . A . N . I . F . E . S . T . O: Pela efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola, pela democracia e pelo direito à vida! 2020. Disponível em: <http://conaq.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Manifesto-final-educacao-escolar-quilombola.pdf> . Acesso em: 1 mar. 2021.

CORDEIRO, M. J. J.A. Ações afirmativas: políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. *Revista de Ciências Sociais. Política e Trabalho*, n. 33, p. 97-115, out. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/9035/4750>. Acesso em: 20 maio 2022.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac, 2009. p. 71-81.

FREITAS, J. B. *et al. Políticas de Ação Afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileiras (2019)*. Rio de Janeiro: Grupos de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, 2021. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2021/08/L.-Quilombola-110821b.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Quadro geral de comunidades remanescentes de quilombos (CRQS). Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-22-08-2022.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2005a. p. 39-62.

GOMES, N. L. *Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, 2005b. p. 143-154.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IBICT. *BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%E2%80%9Cquilombolas%E2%80%9D+and+%E2%80%9Censino+superior%E2%80%9D%2C+&type=AllFields>. Acesso em: 22 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP. Pró-Reitoria de Ensino. *Estudos e cenários Covid-19*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/6vT5SJ5ewO0WIJ1?>. Acesso em: 20 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da Educação Superior 2020: principais resultados*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

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

O'DWEYER, E. C. Etnicidade e direitos territoriais no Brasil contemporâneo. *Revista Iberoamericana*, v. 11, n. 42, p. 111-146, 2011. <https://doi.org/10.18441/ibam.11.2011.42.111-126>

RAMOS, M. A. S.; FARIA, P. M. M.; FARIA, A. F. L. Revisão sistemática de literatura: contributo para inovação na investigação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 155-172.

SANTOS, P. S. *Relatório Técnico Científico – RTC – Quilombo de Peropava*. São Paulo: Instituto de Terras do Estado de São Paulo, 2011.

SANTOS, R. E. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. In: GOMES, N. L. (org.). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANTOS, T. C. *Universidade, território e emancipação: Quilombolas estudantes no Ensino Superior*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SOUSA, A. C.; LIMA, D. G.; SOUSA, A. R. Da comunidade à universidade: trajetórias de luta e resistência de mulheres quilombolas universitárias no Tocantins. In: DEALDINA, S. S. (org.). *Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas*. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2021. p. 87-96.

SOUZA, B. O. *Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, E. S. *Impactos do programa de bolsa permanência na vida acadêmica de estudantes oriundos de comunidades quilombolas: um estudo na UFRB*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Salvador, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da educação básica 2021*. São Moderna, 2021. p. 93-98. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/17YP3vbuMpBQsXvVZWKFrhF8DL4vc_GTj/view?usp=sharing. Acesso em: 23 ago. 2021.



Informações sobre os autores

Marina Graziela Feldmann: Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Contato: feldmnn@uol.com.br

Andréia Regina Silva Cabral Libório: Doutora (Capes) em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Contato: andreia.rsc20@gmail.com

Contribuição dos autores: Marina Graziela Feldmann – orientadora da pesquisa; elaboração do artigo e revisão da escrita final. Andréia Regina Silva Cabral Libório – Concepção e elaboração do artigo; coleta e análise dos dados; escrita do texto e revisão da escrita final.

Dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo podem ser encontrados no *link*: <https://dataverse.harvard.edu/dataset.xhtml?persistentId=doi:10.7910/DVN/BSZONU>

Declaração de conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: A autora Andréia Regina Silva Cabral Libório recebeu bolsa de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), durante o processo de elaboração do artigo.