

**“Nossos conhecimentos não são respeitados e nem valorizados”:
por uma nova *episteme* para a educação de alunos quilombolas na
Universidade Federal do Pará**

*“Our knowledge is not respected nor valued”:
for a new episteme to education of quilombola students at Federal University of Pará*

*“Nuestros conocimientos no son respetados ni valorados”:
por una nueva epistemología para la educación de estudiantes quilombolas en la Universidad Federal de Pará*

Débora Alfaia da Cunha¹
Universidade Federal do Pará

Resumo: O texto analisa a experiência acadêmica de alunos da Universidade Federal do Pará, oriundos do Processo Seletivo Especial, que prevê reserva de vagas para estudantes quilombolas. O estudo destaca o perfil e as vivências desses discentes. Metodologicamente, a pesquisa, na modalidade de estudo de caso, apresenta uma abordagem mista, com dados quantitativos e qualitativos, envolvendo uma amostra de 35 alunos. Os resultados indicam que os pesquisados apresentam uma trajetória escolar e universitária marcada por dificuldades econômicas, sociais e pedagógicas. As conclusões demonstram que esses discentes desenvolvem estratégias coletivas para lidar com as agruras do mundo acadêmico, pois a instituição universitária ainda se mantém apartada dos saberes desses grupos tradicionais.

Palavras-chave: Estudantes quilombolas. Políticas de acesso. Educação Superior.

Abstract: The text analyzes students' academic experience at the Federal University of Pará, who entered through Special Selection Process, which provides for places reservation for quilombola students. Study highlights profile and experiences of these students. Methodologically, the research, in form of case study, presents a mixed approach, with quantitative and qualitative data, involving a sample of 35 students. Results indicate those surveyed have a school and university trajectory marked by economic, social, and pedagogical difficulties. Conclusions demonstrate these students develop collective strategies to deal with academic world hardships, cause the university institution is still separated from knowledge these traditional groups.

Keywords: Quilombola students. Access policies. Higher education.

Resumen: El texto analiza la experiencia académica de los estudiantes de la Universidad Federal de Pará, quienes ingresaron en esta universidad a través del Proceso de Selección Especial, que prevé la reserva de vacantes (cuotas) para estudiantes quilombolas. El estudio destaca el perfil y las experiencias de estos estudiantes. Metodológicamente, la investigación se presenta en forma de estudio de caso, con enfoque mixto, expone datos cuantitativos y cualitativos, involucrando una muestra de 35 estudiantes. Como resultados los encuestados tienen una trayectoria escolar y universitaria marcada por dificultades económicas, sociales y pedagógicas. A modo de conclusión, se demuestra que estos estudiantes desarrollan

¹ Doutora em Educação pela UnB. Professora da Universidade Federal do Pará. Castanhal. Pará. Brasil. E-mail: alfaiadacunha@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5185243715966314>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9134-3858>.

estratégias colectivas para enfrentar las penurias de la academia, puesto que la institución universitaria todavía se encuentra aislada del conocimiento de estos grupos tradicionales.

Palabras clave: Estudiantes quilombolas. Políticas de acceso a cursos de grado. Curso de grado.

Recebido em: 13 de janeiro de 2022

Aceito em: 14 de fevereiro de 2022

Introdução

O artigo socializa resultados de pesquisas voltadas para permanência de alunos quilombolas da Universidade Federal do Pará (UFPA), ingressantes na Instituição por meio do Processo Seletivo Especial (PSE), que prevê reserva de vagas para estudantes quilombolas em todos os cursos de graduação da referida Universidade. O estudo foca tanto no perfil e na trajetória dos alunos pesquisados, quanto em suas vivências no curso de graduação, no *Campus* de Castanhal e de Belém.

Informa-se que os dados analisados foram coletados em diferentes momentos do trabalho de campo, que durou de meados de 2017 ao primeiro semestre de 2021. Nesse percurso, os resultados parciais foram apresentados em eventos da área de educação e de políticas afirmativas. Contudo, o presente texto é original, pois apresenta, pela primeira vez, a análise conjunta de todos os dados coletados, bem como incorpora as contribuições dos debates realizados nos eventos e ultrapassa a descrição dos achados empíricos, propondo uma apreensão teórica desses resultados, a partir da epistemologia decolonial.

Metodologicamente, a pesquisa constitui-se em um estudo de caso, de abordagem mista, sendo a coleta de dados realizada por meio de questionários e entrevistas. Em 2017, foram realizadas 4 entrevistas semiestruturadas no *Campus* de Belém. De 2018 a 2021, a estratégia de coleta passou a utilizar questionários, estruturados a partir dos achados das entrevistas, obtendo a adesão de 31 alunos. Em 2021, durante o ensino remoto, aplicou-se questionários a alunos que já integravam a amostra, para acompanhar a experiência com a modalidade *online*. No total, a pesquisa inclui 35 sujeitos.

Os dados quantitativos foram tratados com as técnicas da estatística descritiva. As perguntas qualitativas – da entrevista e do questionário – foram analisadas em dois turnos. Primeiro, por meio da análise global de conteúdo, sendo as respostas categorizadas em conjuntos com similaridade de sentidos. Segundo, com a utilização, nas entrevistas, de análise narrativa e, nas perguntas abertas dos questionários, da técnica da análise de conteúdo, o que permitiu avançar e refinar a análise dos dados, bem como estabelecer convergências entre as entrevistas e as respostas dos questionários. O texto final,

apresentado na sequência, exibe algumas das respostas qualitativas no intuito de aproximar os leitores dos sujeitos de pesquisa.

O artigo divide-se em dois grandes momentos. O primeiro apresenta alguns aspectos teóricos mais gerais sobre o tema e seu desdobramento na política de cota da UFPA. O segundo apresenta os resultados da pesquisa, bem como a discussão dos achados empíricos.

Universidade, colonialidade e direito à diferença

Como explica Le Goff (1992, p. 01), em meados do século XII, ergueu-se a cidade medieval e as diversas instituições que iriam caracterizar o espaço urbano, entre as quais a universidade. Tal fato explica porque, apesar de o campo ser a referência do modo de produção medieval, não foram as demandas campesinas as fontes de inquietação das primeiras universidades.

Na modernidade, os modelos universitários francês e germânico também priorizam as necessidades da vida urbana, do Estado e da produção do saber científico, pouco ou nada se relacionando com demandas do campo ou de grupos sociais marginalizados (SANTOS, 2004).

No Brasil, a transposição de modelos europeus de universidades resultou no distanciamento da instituição com a realidade nacional e com as necessidades dos diferentes grupos sociais. Esses modelos organizacionais descontextualizados contribuíram para que as universidades brasileiras se alienassem do contexto sul-americano e adquirissem uma postura extremamente formal, pouco ou nada dialogando com as lutas sociais (SANDER, 1995).

Além disso, nascendo como cópia do modelo europeu de universidade, essa instituição voltou a afirmar, em solo brasileiro, a colonialidade das relações. Como explicam Silva, Borda e Foppa (2021), a colonialidade apresenta-se como um elemento constitutivo do sistema/mundo colonial/moderno que são construtos, teóricos e práticos, que se originaram e se expandiram com a invasão das Américas. Assim, a colonialidade é fruto, objetivo e subjetivo, desse sistema colonial de poder, que manteve sua influência mesmo depois da independência das antigas colônias, pois se alicerçou nos argumentos de supremacia intelectual e cultural das metrópoles, bem como em duas lógicas complementares. A primeira, baseada no racionalismo cartesiano, do “eu penso, logo existo”, atribui a exclusividade da validade epistemológica aos colonizadores. A segunda lógica, apoiada na máxima do “eu conquisto, logo existo”, enfatiza a superioridade bélica como justificativa da violência em relação aos corpos subalternizados: não brancos, não europeus, não homens, não héteros e não cristãos.

Sendo atravessada pela colonialidade, a universidade brasileira sempre teve dificuldades de dialogar e de compreender a especificidade das demandas dos grupos aliados

pelo padrão eurocêntrico/colonizador, tomando-os, na maioria das vezes, não apenas como diferentes, mas como grupos sociais primitivos, carentes e atrasados.

A redemocratização, as lutas em torno da Carta Constitucional de 1988 e as pressões de movimentos sociais pela ampliação de direitos, incluindo direitos à educação e à diferença, impactaram as universidades brasileiras, pelas exigências de acesso e de reforma. Além disso, tal demanda inclusiva, encontrou apoio em diferentes legislações nacionais e internacionais, como a “Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (UNESCO, 1998), Planos Plurianuais (PPAs), Planos Nacionais de Educação (PNEs) e a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais.

No que pesem os avanços e retrocessos, nas duas décadas do século XXI, na relação da universidade com as demandas dos movimentos sociais, essa instituição foi fortemente impactada pela pressão de diferentes grupos sociais, em especial, pelo movimento negro, que propugnou pela democratização do acesso ao ensino superior, por meio de políticas de inclusão.

Como argumenta Santos (2004), as reivindicações pela formação universitária de estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados não se limitaram ao acesso, mas a tríade “acesso/permanência/ sucesso”. Essas demandas, sustentadas por ganhos no âmbito do direito e da legislação, deram origem às políticas de inclusão de deficientes, negros, povos indígenas, povos tradicionais etc.

Tais políticas de inclusão constituíram-se e ainda se constituem em um grande desafio para as universidades, pois, como explica Santos (2009), as Instituições de Educação Superior assumiram, durante muito tempo, uma função estratégica no processo de hegemonia colonial, justificando o epistemicídio de saberes tradicionais considerados atrasados e inferiores. Aliada à perspectiva de que o progresso só poderia ser alcançado pelos povos que aceitassem o ideário colonial, que afirma a dominação do urbano, da economia capitalista, da Ciência, do eurocentrismo e da branquitude, a universidade desempenhou também um papel de colonização do saber e de construção de uma homogeneidade epistemológica.

Assim, as políticas de inclusão desafiam as universidades brasileiras a encararem a colonialidade das relações de produção do saber, bem como o racismo institucional que ainda persiste no cotidiano acadêmico, sendo momentos importantes para a mudança e aprendizado institucional.

Contudo, importa destacar que a pressão dos movimentos sociais repercutiu de forma diferenciada em cada Instituição de Educação Superior (IES), que, a partir de sua cultura e história institucional, decidiu, ou não, adotar diferentes práticas inclusivas.

Nessa trajetória, há variados caminhos e possibilidades, não existindo receitas prontas, o que exige o acompanhamento crítico desse percurso para que a entrada desses novos sujeitos sociais possa desencadear reais processos de aprendizagem institucional, pelo diálogo com novas *epistemes*.

A política de reserva de vaga quilombola na UFPA

No que se refere à UFPA, essa iniciou suas políticas de inclusão em 2005 com a destinação de 50% das vagas ofertadas para alunos oriundos de escolas públicas, sendo 40% dessa parcela destinadas a candidatos pretos. Ainda no mesmo ano, aprovou-se a reserva de cotas para pessoas com deficiência, pretos e povos indígenas no programa de Pós- Graduação em Direito (BELTRÃO; FILHO; MAUÉS, 2013).

Nos anos seguintes, ampliou-se a política de acesso. Em 2009, por meio de reserva de vagas para povos indígenas e para alunos com deficiência em todos os cursos de graduação da UFPA. Em 2012, pela aprovação da Resolução N°. 4.309, que determinou a reserva de duas vagas, por acréscimo, para alunos quilombolas em todos os cursos de graduação, por meio de um Processo Seletivo Especial (PSE).

Na prática, o PSE unificou, a partir de 2013, a seleção de quilombolas e indígenas. Por isso, os editais, como o de 2018, definem como candidatos aptos os que comprovassem seu “pertencimento étnico na condição de indígena ou quilombola, sendo residente ou não em comunidade indígena (aldeia) ou comunidade quilombola” (UFPA, 2018, p. 1).

Frisa-se que o PSE prioriza a seleção de candidatos mais vinculados aos territórios quilombolas, não sendo apenas o lugar de nascimento o principal critério, mas a vivência nessas comunidades, atestada pela Declaração de Pertencimento Étnico. Além disso, a lisura do processo é acompanhada, desde 2015, pela Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará (MALUNGU), pelo Centro de Estudo e Defesa do Negro (CEDENPA) e, após 2016, por alunos quilombolas que já se encontravam na Instituição, especialmente os integrantes da Associação dos Discentes Quilombolas da UFPA (AMARAL NETO, 2019).

Nesses termos, o PSE passou a ocorrer anualmente, com pequenas alterações nos editais, tendo como resultado o ingresso de 2 mil estudantes quilombolas, entre os anos de 2013 a 2020, nos diferentes cursos e *campi* da UFPA. Desses, 166 quilombolas se graduaram até 2020 (CORREA, 2021). O total de ingressantes demonstra o sucesso da política de acesso. Todavia, o número de concluintes indica problema na permanência e finalização dos cursos. De 2013 a 2016, ingressaram em torno de 346 alunos quilombolas na UFPA e 52%

desses não concluíram a graduação no tempo previsto, pois, como demonstra Pimentel (2019), há um elevado número de trancamentos e desistências nesse grupo de alunos.

Para Santos (2017), Doebber (2012), Thais dos Santos (2017) e Campos (2016), a permanência de alunos quilombolas nas IES é tensionada por diferentes questões, com destaque para as restrições econômicas e para as dificuldades de adaptação às exigências curriculares, que pouco ou nada dialogam com a realidade social e cultural desses estudantes.

Assim, não basta criar políticas de acesso à graduação. É preciso garantir que a experiência de fazer universidade seja pedagogicamente transformadora, do ponto de vista da democracia social, tanto para os estudantes quilombolas quanto para a própria universidade, o que demanda o aprofundamento das reflexões sobre os percursos formativos e a produção de saber, sobre questões pedagógicas e epistemológicas.

Apresentação e debate dos resultados

Perfil dos sujeitos pesquisados

A pesquisa iniciou no ano de 2017, vinculada ao nascente Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação (GEPIntE), do *Campus* de Castanhal, e inclui 35 sujeitos pesquisados, no caso, alunos do *Campus* de Castanhal e de Belém, sendo 11 participantes do sexo masculino e 24 do sexo feminino.

Em Castanhal, o estudo conseguiu incluir 28 alunos quilombolas de diferentes cursos, sendo 2 de Medicina Veterinária, 7 de Letras Língua Portuguesa, 2 de Sistema de Informação, 2 de Matemática, 6 de Educação Física e 9 de Pedagogia. No que se refere à distribuição por sexo, esse grupo subdivide-se em 8 homens e 20 mulheres. No *Campus* de Belém, a pesquisa atingiu 7 discentes quilombolas, sendo 3 alunos de Engenharia Civil, uma aluna de Pedagogia, uma de Psicologia, uma de Serviço Social e uma de Engenharia Química. Na divisão por sexo, esse grupo apresenta 3 homens e 4 mulheres.

Os 35 discentes pesquisados são oriundos de 14 municípios paraenses e de 24 comunidades remanescentes de quilombo². As cidades que concentram o maior número de alunos pesquisados são Castanhal, com 11 discentes, e Moju, com 5 alunos. As duas

² Comunidades, municípios de origem e número de alunos inseridos na pesquisa: Quilombo Itapuama (Acará: 1); Quilombo do cravo (Concordia do Pará: 2); Igarapé Mirindeua (Moju:1); São Pedro (Tomé-Açú:1); São Pedro (Castanhal:5); Baixo Itacuruça (Abaetetuba: 1); AQURC (Aurora do Pará: 1); Santa Maria do Jacundá (Moju: 1); Pitimandeuá (Castanhal: 6); Araquembaua (Baião: 1); Canta Galo (São Miguel do Guamá: 1); Itaboca (Inhangapi: 1); Santana do Capim (Aurora do Pará: 1); Benevides (Aurora: 1); Oxalá de Jacundá (Moju: 1); Baião Itacuruça (Abaetetuba: 1); Boa Vista do Itá (Santa Izabel do Pará: 1); Camiranga (Cachoeira do Piriá: 1); Nossa Senhora da Conceição (Moju: 1); Santa Rita de Barreira (São Miguel do Guamá: 1); África (Moju: 1); Pimenteiras (Santa Luzia do Pará: 1); Bela Aurora (Cachoeira do Piriá: 1) e Nossa Senhora de Fátima (São Miguel do Guamá:1).

comunidades quilombolas com maior número de estudantes inseridos no estudo ficam em Castanhal: Pitimandeuá, com 6 alunos, e São Pedro com 5 estudantes.

A idade média dos pesquisados é de 26 anos. O mais novo dos respondentes possui 18 anos, tendo ingressado na UFPA em 2019, e o mais velho possui 45 anos. Nesse aspecto, observa-se a existência de dois grupos: um de discentes mais novos que terminaram o Médio e ingressaram, em torno de dois anos depois, na Universidade, e outro grupo que concluiu o ensino Médio com idade mais avançada e que não conseguiu ingressar na Universidade antes da reserva de vagas, possuindo um tempo médio de 10 anos entre a finalização da Educação Básica e o início da Superior. Nos dois casos, o PSE surge como uma ação inclusiva importante, pois se contrapõe a histórica exclusão educacional dessas populações adultas tradicionais, ao mesmo tempo em que estimula o surgimento, entre a juventude quilombola, de trajetórias com interrupções menores entre um nível e outro de formação.

Apesar das diferenças etárias e da diversidade de histórias pessoais e profissionais, os alunos apresentam uma trajetória escolar muito parecida, marcada pelas dificuldades de acesso e permanência nas instituições educativas, sendo os obstáculos superados por estratégias que, muitas vezes, significaram a saída da comunidade, aliando a escolarização ao processo de afastamento dos territórios.

Assim, 89% dos discentes pesquisados apresentam uma trajetória escolar marcada pelos deslocamentos ou saídas de sua comunidade. Entre esses alunos, que precisaram se deslocar para permanecer estudando, 62% fizeram uso de transporte escolar e 38% precisaram ir morar em outro município para conseguir realizar a finalização do Ensino Médio, confirmando, como já dito, o enfraquecimento de laços comunitários, uma vez que os jovens quilombolas são obrigados a se retirarem de seus territórios para acessarem o direito à educação. Mesmo com o uso do transporte escolar, a ausência de escolas na comunidade e as longas horas de deslocamento até a escola terminam por retirar os estudantes de ações cotidianas importantes ao quilombo.

Corroborando com os resultados de Santos (2015), observou-se que a maior problemática em relação ao deslocamento ou mesmo à saída da comunidade tende a ocorrer no Ensino Médio. Nesse sentido, todos os pesquisados indicaram ter sentido mais o impacto de morarem em uma comunidade quilombola ao chegarem nesse nível de ensino. Os discentes que permaneceram nas comunidades e fizeram uso do transporte escolar tendem a indicar que essa situação afetou a qualidade de sua formação, o que, na avaliação dos pesquisados, repercutiu também nas dificuldades encontradas na graduação, sobretudo, nas disciplinas de grande demanda teórica ou de fundamentação matemática.

Por exemplo, os 4 discentes das Engenharias, incluídos no estudo, destacaram a precariedade e as interrupções no ensino de Matemática recebido na rede pública, em particular no Ensino Médio, relacionando essas deficiências às suas dificuldades na adaptação aos cursos de Engenharia e às suas reprovações, ainda no primeiro semestre, nas matérias de cálculo.

Apesar da trajetória escolar difícil, os alunos pesquisados consideram-se orgulhosos por terem concluído a Educação Básica e por terem ingressado, via PSE, no Ensino Superior. Consideram que a entrada não foi apenas uma vitória pessoal, mas coletiva, pois passaram a ser referência de qualificação para a comunidade, de motivação para as novas gerações de estudantes quilombolas e de exemplo de exercício de direitos e de ocupação de espaços sociais. Como explica uma das alunas: “[entrar na universidade] me fez aprender que temos direitos e eles devem ser respeitados e que o meu lugar pode ser onde eu quiser” (Aluna quilombola 5. *Campus* de Castanhal. 2019).

Os desafios e os “custos” de fazer universidade

Fazer universidade é, para qualquer aluno, enfrentar diversos obstáculos. Para os estudantes quilombolas, as dificuldades englobam aspectos econômicos, sociais, culturais, pedagógicos e epistemológicos.

Um dos primeiros desafios enfrentados pelos alunos quilombolas, ao se matricular na UFPA, é a questão da moradia. Neste item, observa-se a predominância de dois grupos de discentes: os que continuam morando nas comunidades e os que moram alugados nos municípios de Castanhal ou de Belém. Alguns poucos discentes informaram morar com parentes na capital, o que também se constitui em estratégia de barateamento do custo de vida.

O primeiro grupo, dos que continuam morando em suas comunidades, são alunos do *Campus* de Castanhal e indicam como principal dificuldade, para continuar cursando a graduação, o deslocamento até a universidade. Uma pequena parcela desse grupo de alunos indicou possuir veículo próprio, como motos, mas a maioria faz uso de transporte público e/ou do ônibus escolar. Como explica esse grupo de discentes, os poucos horários de saída e chegada dos ônibus acarretam atrasos ou saídas antes do final das aulas, prejudicando o acompanhamento das disciplinas.

Os alunos do segundo grupo, que moram alugados em Castanhal ou em Belém, destacam as dificuldades com o aluguel e as estratégias de barateamento de moradia, como o compartilhamento da residência com outros estudantes quilombolas. Essas moradias possuem em média 4 alunos, dividindo os gastos de locação. Como explicou

um dos pesquisados, muitos alunos quilombolas que já se encontram na Universidade ajudam os calouros vindos das comunidades, especialmente no primeiro semestre, por meio do convite para dividir o gasto com a moradia, o que facilita a chegada e a adaptação à cidade. Além dos custos econômicos, esse grupo de alunos, destaca os custos emocionais de morarem fora da comunidade, pois indicam ter saudades de coisas cotidianas como a alimentação, a casa e o banho de igarapé:

Dá uma tristeza quando tu ligas o chuveiro e não cai água, sabendo de tanta água que tem na comunidade. [...] saber que tu tens que economizar água, economizar energia [...] na comunidade a gente tem vento toda hora, um ar muito gostoso, silêncio da natureza e aqui esse barulho de carro acaba perturbando a nossa cabeça (Aluno quilombola 3. Campus Belém, 2017).

Como explicam os estudantes que se encontram longe de seus territórios, as restrições orçamentárias impedem uma frequência maior de retorno à comunidade, ampliando a saudade e o tamanho do esforço pessoal para cursar a graduação.

Os dois grupos de alunos, os que moram na cidade e os que se deslocam diariamente de suas comunidades, indicam as dificuldades financeiras como o maior entrave à permanência nos cursos. Tais dificuldades levam esses alunos a demandar e a utilizar muito a própria infraestrutura do *Campus*. Em Castanhal, os laboratórios e a biblioteca são citados como apoio. Em Belém, o restaurante universitário e os laboratórios são indicados como fundamentais para a manutenção dos estudos. Nas palavras de um dos alunos entrevistados: “No geral se não fosse o RU teria muito alunos passando fome [...] ter um restaurante universitário é fundamental”. (Aluno quilombola 1. *Campus* Belém, 2017).

Além disso, as dificuldades financeiras são enfrentadas por meio da obtenção de bolsas e de estágios, com destaque para a bolsa permanência. Essa última é indicada pela maioria dos pesquisados como essencial para que eles possam continuar no curso, pois auxilia nos gastos com material didático, moradia, transporte e alimentação.

Como as restrições orçamentárias pesam na experiência universitária, ao serem perguntados sobre o que mais sentem falta para cursar com qualidade suas graduações, os alunos indicam que ter um computador pessoal, uma impressora ou um celular com mais recursos tornaria a experiência na graduação mais amena.

No que se refere ao celular, esse aparelho surge como principal meio de inclusão digital, citado por todos os pesquisados. Nesse contexto, o pacote de dados é fundamental para que tenham acesso à *internet* e à produção de trabalhos acadêmicos, pois a maioria dos alunos indica não possuir computador pessoal.

Frisa-se que a implantação do ensino remoto, por conta do contexto pandêmico, nos anos de 2020 e 2021, evidenciou ainda mais essa carência de infraestrutura tecnológica. Mesmo com a política de fornecimento de *chips* com pacotes de dados para alunos em vulnerabilidade social, implantada pela UFPA, muitos alunos quilombolas não conseguiram assistir às aulas síncronas e assíncronas, sobretudo os que continuaram morando nos territórios, pela falta de disponibilidade de *internet* nas comunidades. Situações dramáticas foram relatadas por esse grupo de discentes, como o deslocamento para espaços públicos, durante o período pandêmico, para assistirem às aulas remotas, ficando expostos à contaminação e à violência.

Essa exclusão digital dos territórios, fez com que os alunos que moravam alugados, antes da pandemia, voltassem a morar nessas condições durante o ensino remoto. Contudo, mesmo esses alunos relataram dificuldades. Em questionário aplicado em 2021, durante o período pandêmico, 7 alunos do *Campus* de Castanhal, que já integravam a amostra original da pesquisa, indicaram diversos problemas para acompanhar essa modalidade, seja por terem pacotes de dados insuficientes, por morarem com muitas pessoas em uma residência pequena (*kitnet*), pelo barulho do bairro onde moram na cidade, pelas metodologias exigirem conhecimentos digitais que não dominavam etc.

Rede de apoio e fortalecimento da identidade negra e quilombola

Cada aula eu aprendo coisas novas com pessoas assim como eu (quilombolas), falamos muito sobre nossas origens e um dá apoio para o outro. (Aluna quilombola 21. Campus Castanhal. 2019).

Pelo exposto, a trajetória acadêmica dos alunos quilombolas inseridos na pesquisa evidencia a continuidade das problemáticas decorrentes dos deslocamentos para fins de estudo. Contudo, diferente da escola, a universidade também surge, contraditoriamente, como um processo de fortalecimento da identidade negra e quilombola.

Tal fenômeno de positivação identitária não ocorre como resultado direto ou exclusivo dos processos formais da universidade e das atividades curriculares vivenciadas nos cursos de graduação. São as experiências cotidianas de fazer universidade e a luta contra os obstáculos que essa etapa apresenta que delimitam estratégias que culminam no fortalecimento da identidade. De modo geral, as estratégias buscam a criação de coletivos ou rede de apoio, o que leva à valorização desses grupos que sustentam, emocional e economicamente, a caminhada rumo ao término da graduação.

As redes de apoio são formadas por diferentes coletivos, como a família, os outros alunos quilombolas, as associações, os grupos de amigos etc. Como explicou um dos discentes pesquisados, “as famílias muitas vezes acabam se sacrificando” (Aluno quilombola 2. *Campus* Belém, 2017). O sacrifício familiar deriva da crença na importância dessa formação para a transformação e ascensão social da família e da comunidade. Nesta perspectiva, o aluno vê-se encarnando um projeto coletivo. Como observado por Campos (2016), Santos (2017) e Doebber (2012), um aluno quilombola não cursa sozinho uma graduação: a experiência é compartilhada por um coletivo social que toma a universidade como uma ruptura com a histórica exclusão social e escolar que os marca. Como pondera um dos pesquisados, “nós somos dez irmãos e eu sou o único que entrou em uma universidade (Aluno quilombola 1. *Campus* Belém. 2017).

A união política dos estudantes quilombolas é outra estratégia fundamental de permanência desses alunos. Esse encontro é potencializado pelo sentimento de pertencimento. Para um de nossos entrevistados, o diálogo e o contato com outros alunos quilombolas são fortalecedores da identidade quilombola e negra, pois

É como se encontrasse um colega de fora do país, encontrasse um brasileiro e ele fosse um ponto de referência, pois vive a mesma realidade. Sempre buscamos melhorias para os quilombolas, conversamos sobre o negro na universidade, orientação sobre bolsas, seminários, mas no geral converso sobre tudo e a associação tem buscado melhorar a permanência do negro na universidade (Aluno quilombola 2. *Campus* Belém. 2017).

Portanto, a rede de apoio amplia-se pela relação e pela organização dos próprios alunos em grupos de estudo e associações. Tal rede de apoio é essencial, pois os alunos entrevistados relatam a vivência de situações de preconceito dentro dos cursos de graduação. Como explica um dos entrevistados, alguns discentes e docentes acham injusta a forma de entrada dos estudantes quilombolas, acusando-os de não terem mérito e de estarem em cursos que não são capazes de finalizar. Essas situações são enfrentadas pela força coletiva, vinda tanto pelas redes de apoio, quanto pela união dos próprios alunos quilombolas e de professores comprometidos com a temática na UFPA, como, por exemplo, os vinculados aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), e, assim, nas palavras de um dos discentes: “vamos resistindo da forma que a gente pode” (Aluno quilombola 2. *Campus* Belém. 2017).

A convivência no cotidiano universitário

É estranho e incomoda. Incomoda por quê? Porque a gente sabe que os estudantes da cidade passam a vida em cursinho se esforçando pra passar nos “melhores cursos que a UFPA tem a oferecer” e quando eles se deparam com os estudantes que vieram do interior, que entraram naquele curso onde eles passaram anos se esforçando pra passar, e nós entramos por um processo seletivos especial, eles acham injusto e acabam te julgando. (Aluno quilombola 3. Campus Belém. 2017).

Para avaliar a convivência com diferentes grupos da comunidade acadêmica, foi solicitado aos alunos pesquisados que atribuíssem conceitos aos relacionamentos, sendo essa avaliação escalonada de péssimo (nota 0) à excelente (nota 1).

Sobre o relacionamento com os outros alunos do curso de graduação, os discentes pesquisados atribuíram conceitos, principalmente, entre regular e bom, atingindo um *score* de 0,69 (conceito “quase bom”, em uma escala onde 1 é excelente). Alguns estudantes quilombolas pesquisados destacam as críticas ao PSE, feitas por outros colegas de turma, como um fator que dificulta os relacionamentos. Como explicam, não são todos os alunos que criticam o PSE, mas alguns utilizam esse argumento para desqualificar a entrada, questionar a competência e para isolar os estudantes quilombolas.

Segundo uma das entrevistadas, estudante de engenharia, a relação inicial com os alunos de sua turma de calouros foi difícil, porque a maioria dos alunos era do sexo masculino, mais novos, estando entre 17 e 18 anos e muito individualistas. Sendo a mais “velha” da turma, com 25 anos na época, mulher, negra e quilombola foi muito difícil fazer amigos e se inserir nos grupos de estudo. Como explicou, as dificuldades de relacionamento com os outros estudantes não eram baseadas em uma hostilização direta, mas em uma indiferença que a “isolava” na turma, pois “pra eles [os outros alunos da turma] tanto faz como tanto fez [a presença de um aluno quilombola]. Pra eles não importa” (aluna quilombola 4. *Campus* Belém. 2017). Mesmo não sendo, na maioria das vezes, de forma diretamente agressiva, a aluna 4 destaca que percebe a existência de preconceitos em relação aos alunos quilombolas, por conta “de umas vagas que não eram pra ser nossas”. Contudo, a discente, avalia que o desconforto da situação é contornado pela compreensão de que o PSE se vincula a um direito.

Apesar de a maioria (75%) dos discentes pesquisados informar que não sofreu racismo dentro da UFPA, esses relatam a vivência de preconceitos por serem quilombolas, enquadrando essa questão como uma dificuldade, de alguns alunos e professores, em conviver com a diferença. Segundo um dos pesquisados: “existem algumas pessoas [alunos] que tem uma resistência e alguns professores que também tem essa resistência quanto ao

aluno cotista, ainda mais quando vem pelo PSE, sendo quilombola ou indígena. Não se pode fechar os olhos para isso” (Aluno quilombola 2. Campus Belém. 2017).

No *Campus* de Belém, os dados sugerem a existência de maiores problemas de convivência nas Engenharias, área em que todos os alunos pesquisados atribuíram conceito regular ao relacionamento com os outros estudantes. No mesmo sentido, um discente de Psicologia, *Campus* Belém, também indicou dificuldades de relacionamento com outros alunos do curso.

Em Castanhal, as maiores dificuldades de convivência concentram-se no curso de Pedagogia. Nesse, surge novamente a questão do isolamento do aluno quilombola, aliado a uma agressividade indireta, não física, na forma de sussurros, olhares e risos, como se observa nos depoimentos de diferentes alunas quilombolas do referido curso: “O grupo em que costumo fazer trabalho é composto [somente] por quilombolas e percebemos bastante que somos excluídas em sala de aula por sermos quilombolas” (Aluna quilombola 20. Campus de Castanhal. 2019). “No momento da apresentação de seminários há sorrisinhos, múrmuros sobre nosso jeito de falar” (Aluna quilombola 24. Campus de Castanhal. 2019). “Na sala, quando junto com meu grupo quilombola, apresentei um seminário, vi que muitos riam enquanto apresentávamos” (Aluna quilombola 23. Campus de Castanhal. 2019). “já sofri preconceito na UFPA por ter entrado pelo PS. Chegaram a me perguntaram se eu sou [realmente] preta” (Aluna quilombola 26. Campus de Castanhal. 2019).

No que se refere ao relacionamento com os professores, os estudantes inseridos na pesquisa conferiram conceitos de bom a regular, alcançando um score de 0,70 (conceito inicial “bom” em uma escala onde 1 é excelente). As melhores avaliações se encontram em cursos nos quais os alunos se sentem valorizados durante a aula. Exemplo dessa situação é a justificativa para o conceito “excelente”, atribuído ao relacionamento com os professores, por uma aluna do curso de Pedagogia, em suas palavras: “sempre que um docente explica algum conteúdo, ele sempre volta para o cotidiano de cada aluno. Já foram usados vários exemplos da minha comunidade, para explicar um referido assunto” (Aluna quilombola 33. *Campus* Belém. 2020).

Avaliações mais negativas sobre o relacionamento com os professores tendem a ocorrer em cursos com maior reprovação inicial. Em relação às reprovações, observa-se, em Castanhal, uma maior concentração de casos nos cursos de Matemática e Medicina Veterinária onde todos os informantes apresentam em média de 3 reprovações. Nos cursos de Educação Física há um aluno com uma reprovação e no curso de Letras, Língua Portuguesa, há 2 alunos, um com uma reprovação e outro com quatro. No *Campus* de Belém, 6 dos 7 estudantes pesquisados apresentavam reprovações, no caso, 3 discentes que cursam

Engenharia Civil, um de Engenharia Química, um de Psicologia e um de Serviço Social. Tais reprovações possuem efeitos negativos sobre a permanência dos alunos quilombolas, pois geram o “desbloqueamento”, ou seja, a perda do direito de continuar acompanhando o curso na turma e no turno em que ingressaram.

Segundo o Regimento de Graduação da UFPA, em seu Artigo 20, ao ultrapassar 3 reprovações o aluno não pode mais se matricular nas disciplinas seguintes, sendo obrigado a cursar apenas as disciplinas em débito (UFPA, 2013). Essas disciplinas podem ser ofertadas em diferentes turmas e horários, ficando o aluno sem turma definida ou passando a frequentar uma turma mais nova. O “desbloqueamento” é particularmente difícil para os alunos que continuam morando nas comunidades pela dificuldade de locomoção. Além disso, o acúmulo de reprovações tende a desanimar os estudantes e a afastá-los dos cursos, antecedendo o abandono da graduação.

Como explicou um informante, o início da graduação é muito difícil para quem vem dos territórios, pois a dinâmica de vida e de estudo é muito diferente do que estão acostumados. Além disso, todos os entrevistados avaliam negativamente a qualidade de sua formação na Educação Básica, especificamente o ensino Médio. Destacam que as dificuldades de deslocamento e falta de professores ocasionaram lacunas na formação, aprofundando suas dificuldades em matérias que envolvam cálculo avançado, demandem grande capacidade de interpretação textual ou exijam a leitura em língua estrangeira.

Essas dificuldades iniciais tendem a repercutir negativamente no relacionamento com os professores, pois alguns docentes questionam a competência dos alunos quilombolas para cursarem uma graduação. No mesmo sentido, as reprovações e o “desbloqueamento” são usados por esses docentes como “provas” do fracasso das políticas de inclusão.

Assim, as dificuldades de relacionamento com alguns docentes se fundamentam em dois construtos: a meritocracia e o discurso da competência. Em ambos os casos, o docente nega a política institucional, alegando que os alunos quilombolas não teriam as aptidões necessárias para acompanhar as disciplinas. Esse binômio destaca-se, principalmente, nas Engenharias.

Como relata uma das alunas entrevistadas, estar na Engenharia é um desafio cotidiano que demanda uma grande capacidade de resistência, inclusive contra o prognóstico de alguns professores, pois a aluna informa que muitos docentes pressionam os estudantes quilombolas a abandonarem o curso e “pegam mais no pé”. (Aluna quilombola 4. *Campus* Belém. 2017).

As dificuldades com os conteúdos que supostamente deveriam ter aprendido no Ensino Médio também são indicadas como problemas vividos em cursos da área de Ciências Humanas, pesando na relação em sala de aula, com professores e com os demais alunos, e

repercutindo na permanência na Universidade. Como pondera uma discente de Serviço Social: “temos muitas dificuldades no início [do curso] na questão da aprendizagem, pois entramos na turma com pessoas que tiveram nível de estudo melhores que o nosso e isso nos causa muitos constrangimentos (Aluna quilombola 35. *Campus* Belém. 2020).

Análises mais rigorosas dessas situações permitem inferir que os “constrangimentos” e “problemas de convivência” relatados pelos alunos quilombolas são expressões do racismo estrutural e da colonialidade das relações, mesmo que os estudantes pesquisados não nomeiem dessa forma. Concordando com Santos e Menezes (2009) a relação entre saber e poder não se mantém apenas no terreno epistemológico, mas invade as práticas sociais, permitindo compreender de onde emanam os processos racistas e excludentes, como os vivenciados pelos discentes pesquisados. Nessa perspectiva, os alunos quilombolas são tomados como portadores de um saber considerado inferior por não se fundamentar em referências urbanas e eurocêntricas, sendo as críticas às suas performances acadêmicas naturalizadas, como desempenhos esperados em virtude das origens sociais e étnicas desses estudantes. Por se apoiar na colonialidade e no racismo estrutural essa postura não aparece como um preconceito vinculado ao aluno, pois fica encoberto e justificado por outras questões como a meritocracia e o discurso da (in)competência. Nessa moldura, as críticas ao PSE são, em verdade, expressões de racismo e de censura a entrada desses grupos sociais não hegemônicos no ambiente universitário. Por sua naturalização e penetração nas práticas sociais, essas justificativas, que se dizem técnicas, acabam sendo aceitas até por quem sofre a discriminação, no caso, os alunos quilombolas, ampliando a percepção desses que a universidade não é um lugar para eles.

Confrontos com a *episteme* universitária

90% tu é menosprezado, tu não é valorizado, quando eles [os professores] sabem que tu és quilombola de alguma forma eles tentam te atingir, pra ver até onde vai teu nível de conhecimento, teu nível de argumento, se consegues debater, se consegues discutir e em alguns casos isso acaba acontecendo de uma maneira muito chata, porque eu posso dizer que de certa forma nós somos engenheiros natos, porque sabemos fazer canoas e barcos e ninguém precisou nos ensinar, vem de família trazendo isso. Agente sabe que é um conhecimento nosso, da nossa realidade lá do interior, mas que se os professores soubessem valorizar o pouco que a gente sabe, eu acho que seria importante para o curso [...] Tem professor que já falou para aluno voltar pra comunidade dele pra fazer roça, pra fazer farinha porque aqui não é lugar dele (Aluno quilombola 3. *Campus* Belém. 2017).

Falar de epistemologia na universidade é debater sobre o processo de consolidação do saber científico como sinônimo de conhecimento verdadeiro, por ser

tomado como exclusivamente racional e, portanto, como uma forma coerente e neutra de conhecer e dominar o mundo.

Contudo, como argumenta Santos e Menezes (2009), não existe epistemologia neutra, e reconhecer isso implica compreender também que uma perspectiva epistemológica justifica não apenas teorias, mas práticas sociais, que tendem a legitimar e a conferir poder aos saberes produzidos sob sua égide. Assim, há uma relação entre saber e poder no terreno epistemológico.

A perspectiva que compreende a Ciência como única e verdadeira forma de produzir conhecimentos (cientificismo) liga-se aos processos de construção e consolidação do Capitalismo e do Estado Moderno, bem como às suas políticas de dominação colonial.

Pela articulação entre Ciência e política de colonização, principalmente na América do Sul e na África, percebe-se que as colônias não se tornaram apenas espaços de dominação econômica e social, mas também de dominação epistemológica, na qual os povos colonizados foram considerados como desprovidos de racionalidade, nada possuindo que pudesse contribuir para o processo civilizatório. Tal perspectiva justificou o que o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011) denomina de “epistemicídio”, ou seja, o extermínio e a negação dos saberes tradicionais dos povos colonizados.

O projeto colonizador assumiu, assim, a face de desenvolvimento e progresso, tornando a racionalidade capitalista e o eurocentrismo o único caminho possível para todos os povos, em uma ênfase na mesmidade (*sameness*), na perspectiva de um saber que se quer universal para estabelecer hegemonia. (RAMOSE, 2011).

Como explica Santos (2004), o cientificismo apoiou-se, para sua manutenção e reprodução, em aparatos burocráticos e institucionais, entre os quais se encontra a universidade. Essa, como espaço privilegiado de formação e produção de saber, auxiliou na hegemonia da Ciência e, por meio de suas rotinas e processos, tornou quase impensável o diálogo entre a Ciência e os outros saberes, em especial, os denominados “tradicionais”.

Especificamente para a universidade brasileira, onde o transplante de modelos europeus ocasionou também a importação da *episteme* eurocêntrica, alicerçada no colonialismo e no capitalismo moderno, a epistemologia cientificista dificultou o diálogo dessa instituição com a diversidade social, cultural e étnico-racial do país, principalmente com as populações do campo, da floresta e das águas.

Esse cenário auxilia a compreender as queixas dos alunos quilombolas sobre a convivência no cotidiano institucional, particularmente nas salas de aula, com alguns alunos e professores, que ignoram ou negam a validade dos saberes tradicionais característicos de suas

comunidades, como se observa na resposta a seguir: “muitas vezes nossos conhecimentos não são respeitados e nem valorizados” (Aluna quilombola 34. *Campus* Belém. 2020).

Os resultados evidenciam que essas situações de “epistemicídio”, usando o termo de Ramose (2011), tendem a ocorrer principalmente nos cursos de Engenharia, mas também são relatadas em menor intensidade em graduações como Psicologia, Serviço Social, Medicina Veterinária, Matemática, Letras Português e Pedagogia (Castanhal), sendo praticadas por alguns docentes ou por alguns discentes, que consideram o aluno quilombola como *persona non grata*, como alguém sem mérito real para ter atingido a Universidade. Esses grupos de docentes e discentes evidenciam como, apesar de oficialmente a UFPA pautar-se na política de inclusão e de valorização da diversidade, ainda persistem no cotidiano acadêmico discursos e práticas baseadas na colonialidade do saber.

Nessa perspectiva cientificista e colonial de universidade os alunos oriundos de políticas de inclusão, como os quilombolas, são percebidos sempre na categoria da falta. Como os que não possuem a qualidade da escolarização, não dominam os pré-requisitos necessários ao curso, não falam a linguagem urbana etc. São enquadrados no discurso da (in)competência e, por isso, vistos como os “ajudados” pelas políticas de inclusão.

Compreender que a entrada na Educação Superior de alunos quilombolas, indígenas, refugiados e outros é o exercício de um direito, prescinde de um debate político, ético e epistemológico, baseado na justiça social e na democracia. Necessita também quebrar com o cientificismo ainda existentes em alguns cursos e grupos no cotidiano acadêmico, afirmando os alunos quilombolas como interlocutores dignos e competentes, portadores de saberes relevantes à universidade.

Como debatedores válidos, os alunos quilombolas possuem um saber a compartilhar. Não devendo se encontrar apenas “recebendo”, mas trocando saberes com a instituição universitária, que também deve se colocar na posição de aprendiz. Assim fazendo, a universidade deixaria de ser agente de reprodução dos discursos hegemônicos, excludentes e dominadores, e poderia se tornar lócus de emancipação, democracia e decolonização.

Como explica Santos (2004), compreender que o mundo é epistemologicamente diverso não significa o abandono da Ciência ou do rigor, mas a capacidade de se produzir análises mais complexas, que dialoguem e interroguem outras racionalidades.

Assim, valorizar a pluralidade de saberes na universidade, que chega por meio dos discentes oriundos das políticas de inclusão, a exemplo dos alunos quilombolas, não significa falta de rigor ou diminuição da qualidade dos cursos. Ao contrário, o diálogo entre saberes exige uma Ciência rigorosa e comprometida com processos críticos e criativos. Nessa

perspectiva, o cientificismo é um caminho mais fácil ao negar o diálogo e as agruras da aprendizagem que uma nova epistemologia demanda.

Além disso, os alunos pesquisados não propugnaram por facilidades em sua formação, mas por estratégias pedagógicas e curriculares que respondam às suas necessidades e às lacunas de conteúdos e habilidades. Ações que não sirvam apenas para atestar o que esses estudantes não sabem, mas que realmente os auxiliem nos processos de aprendizagem.

No planejamento e materialização dessas estratégias curriculares e pedagógicas, urge incluir os estudantes quilombolas. Pensar “com eles” e não apenas “para eles”. Compreender o que trazem como ponto inicial para a formação e não apenas o que lhes falta. Promover o que Santos (2007) denomina de “ecologia de saberes”, ou seja, um espaço ético e epistemológico que objetiva a promoção do diálogo entre vários tipos de conhecimentos e de sujeitos, com foco no avanço das lutas sociais e na construção de uma verdadeira democracia.

Conclusões

O presente texto buscou debater a permanência de alunos quilombolas da UFPA, *Campus* de Castanhal e de Belém, problematizando as vivências e as convivências nos diferentes cursos de graduação.

Como exposto, os resultados corroboram aqueles obtidos por Santos (2017), Campos (2016), Thais dos Santos (2017) e Doebber (2012), que avaliaram as experiências de alunos quilombolas em outras Instituições de Ensino Superior e constataram que a permanência desses estudantes na graduação é marcada pela resistência e pela afirmação do direito de estar em uma universidade. Além disso, no exercício do direito de estudar, esses discentes constroem redes de apoio, emocional e financeira, composta muitas vezes pela família, comunidade, amigos e estudantes oriundos da mesma política de acesso.

Avançando na análise, importa destacar que as estratégias coletivas não são novidades na trajetória desses estudantes, pois o sentido de comunidade faz parte das aprendizagens do quilombo e articula-se ao valor afro-civilizatório da cooperação e à epistemologia africana do ubuntu. Como explica Ramose (2010), a noção central da epistemologia ubuntu é o “nós”, pois para essa filosofia, “os princípios da partilha, da preocupação e do cuidado mútuos, assim como da solidariedade, constituem coletivamente a ética do ubuntu”.

O estudo evidenciou ainda que a experiência de fazer universidade também é marcada por barreiras epistemológicas: os saberes tradicionais das comunidades são, em alguns cursos, ignorados ou negados por não terem fundamentação científica. Essa negação de saberes, dificulta o diálogo com os próprios alunos quilombolas, que são enquadrados a partir

de suas carências de formação. O foco é no que não sabem, no que precisam aprender ou no que não aprendem. É preciso mudar o enfoque. Compreender que se está falando de pessoas que estão inseridas em um processo formativo, mas que possuem histórias e saberes que devem ser respeitados e articulados à formação profissional e científica. Compreender que os alunos quilombolas são interlocutores válidos e criativos, pois, como evidenciam os resultados, esses estão construindo, por dentro do cotidiano institucional, suas estratégias de aprendizagem e de resistência.

Por fim, destaca-se que criar espaços de diálogo de saberes nas universidades é fundamental para conectar essa Instituição à sua função pública, pois há muito tempo a universidade brasileira teoriza sobre a necessidade de avanços sociais e democráticos para além do modelo excludente do capitalismo, do pensamento colonial e do agronegócio, mas possui dificuldades de propor alternativas contra-hegemônicas com validade social, exatamente pela falta de diálogo verdadeiro com os grupos que busca emancipar. É preciso aprender com os movimentos e com os sujeitos sociais (estudantes quilombolas, indígenas, refugiados, deficientes etc.), realizando o que Santos (2007) denomina de “extensão ao contrário”.

Referências

AMARAL NETO, P. *Das lutas do quilombo ao acesso à universidade: a permanência de alunos quilombolas no curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Pará / Campus Guamá*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará – UFPA, *Campus Castanhal*. Castanhal, 2019.

BELTRÃO, J. F.; FILHO, J. C. M. de; MAUÉS, A. G. M. *Das Ações Afirmativas na Universidade Federal do Pará*. Programa del Seminario 2, sobre: Acceso y permanencia de los grupos vulnerables en la enseñanza superior. UnB, 2013.

BRASIL. *Lei nº 12.711*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília. 29 de agosto de 2012.

CAMPOS, L. R. *Do quilombo à universidade: Trajetórias, Relatos, Representações e Desafios de Estudantes Quilombolas da Universidade Federal do Pará- Campus Belém quanto à Permanência*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, 2016.

CORREA, E. Em dez anos, UFPA formou 166 quilombolas e 100 indígenas. In: jornal o Liberal, 07.11.21. Disponível em: <https://www.oliberal.com/para/em-dez-anos-ufpa-formou-166-quilombolas-e-100-indigenas-1.456657>. Acesso em 09/11/2021.

DOEBBER, M. B. *(Des) encaixe: “a UFRGS não é pra mim!” Ou das (im) possibilidades de estar na universidade*. IN: Anais do IX Seminário ANPED SUL. *Campus universitário da UCS*, Rio Grande do Sul. 29 de julho a 1º de agosto de 2012.

LE GOFF, J. *O apogeu da cidade medieval*. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

PIMENTEL, Ana Carla Vieira. *Ações afirmativas e os desafios de estudantes quilombolas para sua permanência na Universidade Federal do Pará: o que dizem os protagonistas*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2019.

RAMOSE, M. B. *A importância vital do “Nós”*. Tradução: Luís Marcos Sander. In. Revista do Instituto Humanitas. Unisinos. Vol. 340, 2010.

RAMOSE, M. B. *Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana*. Ensaios Filosóficos, Volume IV - outubro/2011.

SANDER, B. *Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (coleção educação contemporânea).

SANTOS, B. de S. *A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*, Novos estud. – CEBRAP n. 79 São Paulo nov. 2007.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra. Almedina, 2009.

SANTOS, José Rodrigo Pontes dos. “Cotas sim! Esmola não”: o Processo Seletivo Especial Quilombola da Universidade Federal do Pará na concepção de alunos aprovados entre os anos de 2012 a 2014 para o Campus Universitário de Castanhal. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Castanhal. Castanhal, 2015.

SANTOS, M. A. S. dos. *Ações afirmativas de ingresso: fronteiras étnicas, projetos e representações sociais das/dos estudantes quilombolas na UNIFESSPA*. Revista da ABPN v. 9, Ed. Especial - Caderno Temático: Saberes Tradicionais, dezembro de 2017.

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. 2017.

SILVA, R. O.; BORDA, C. dos A. de. FOPPA, C. C. O sistema/mundo colonial/moderno e a natureza: reflexões preliminares. *Revista Videre*, Dourados, v. 13, n. 26, Jan./Abr. 2021.

UFPA. Comissão Permanente de Processos Seletivos. *Edital N° 6/2018*. 26 de outubro de 2018. Processo Seletivo Especial, 2019.

UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução N. 4.399*. 14 de maio. Aprova o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará. 2013.

UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução N° 4.309*. Estabelece normas para reserva de vagas a alunos quilombolas. Belém: 27/08/2012.

UNESCO. *Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação*”. Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris, 9 de outubro de 1998.