



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUDMILA JARDIM DA CONCEIÇÃO

**ESTUDANTES COTISTAS NA UFCAT - DESAFIOS FRENTE À LÓGICA
COLONIAL**

CATALÃO (GO)
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese? Dissertação

2. Nome completo do autor: LUDMILA JARDIM DA CONCEIÇÃO

Nome completo do(a) orientador(a): Rita Tatiana Cardoso Erbs

3. Título do trabalho

Título: Estudantes cotistas na UFCAT - desafios frente à lógica colonial

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: SIM NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **RITA TATIANA CARDOSO ERBS, Orientador(a)**, em 09/04/2025, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ludmila Jardim da Conceição, Usuário Externo**, em 10/04/2025, às 23:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0183932** e o código CRC **CE442E2F**.

LUDMILA JARDIM DA CONCEIÇÃO

**ESTUDANTES COTISTAS NA UFCAT - DESAFIOS FRENTE À LÓGICA
COLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto)biografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs.

CATALÃO (GO)
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Conceição, Ludmila Jardim da
Estudantes cotistas na UFCAT - desafios frente à lógica colonial /
Ludmila Jardim da Conceição. - 2025.
112 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Catalão, 2025.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas.

1. Ações afirmativas. 2. Decolonialidade. 3. Pesquisa
(auto)biográfica. I. Erbs, Rita Tatiana Cardoso, orient. II. Título.

CDU 378



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 367 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE LUDMILA JARDIM DA CONCEIÇÃO.

Aos dezessete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, às 10:00 horas, no Lamul - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Maria Zenaide Alves PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Prof. Dr. Felipe Alves de Oliveira - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Ludmila Jardim da Conceição**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “**Desafiando a lógica colonial: trajetórias de estudantes cotistas na Universidade Federal de Catalão e a consolidação da Lei de Cotas (12.711/2012)**”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho para: Estudantes cotistas na UFCAT - desafios frente à lógica colonial. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFCAT. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos dezessete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco.



Documento assinado eletronicamente por **RITA TATIANA CARDOSO ERBS, Orientador(a)**, em 19/02/2025, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Felipe Alves de Oliveira, Usuário Externo**, em 07/03/2025, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA ZENAIDE ALVES, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/03/2025, às 09:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0160495** e o código CRC **10DF2319**.

Dedico esse trabalho às/aos estudantes cotistas da
Universidade Federal de Catalão.

AGRADECIMENTOS

A minha jornada até o fim desta pesquisa mostrou que a construção coletiva é essencial para edificar as aspirações que se tem para um mundo mais justo e igualitário. Este trabalho se materializa por várias mãos e mentes que contribuíram compartilhando experiências, saberes e afetos. Em cada diálogo, orientação e apoio recebido, compreendi que o conhecimento é fruto de encontros e que ele só se fortalece quando compartilhado.

Assim, quero agradecer à Universidade Federal de Catalão, que me acolheu desde a graduação. Agradeço também à Faculdade de Educação da UFCAT - (FAE-UFCAT) e ao Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (CAPES), que deram suportes materiais e emocionais para que eu pudesse desenvolver essa pesquisa.

Do mesmo modo, agradeço às/aos professoras/es, às/aos colegas de turma da linha de pesquisa “Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto)biografia”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC/UFCAT), por todo apoio, pelas escutas atentas com riquíssimas contribuições. E a outras/os mestras/es/amigas/os, pessoas inspiradoras e comprometidas que me deram direcionamento e apoio durante a minha passagem por esta Instituição. Também à Pró-reitoria de Políticas Estudantis (PRPE-UFCAT), que tem grande responsabilidade em meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço sobretudo aos meus ancestrais e aos meus guias espirituais, Iansã e Ogum. À minha família, por acreditarem em mim, passando-me confiança para que pudesse seguir no caminho que escolhi. Agradeço às minhas referências astrais, que não me deixaram esmorecer e que, constantemente, mostram-me a importância de seguir defendendo bem viver e o povo da floresta e dos quilombos. Agradeço à Associação Cultural Namastê, na pessoa da tia Lu, cuja sabedoria e exemplo me ensinam diariamente o valor do acolhimento e da inclusão. Que suas vozes ecoem na academia, para que possamos construir uma ciência comprometida com as necessidades da natureza e do povo, fundamental para nossa sobrevivência coletiva e para o avanço de uma humanidade mais justa e consciente!

Aos coletivos que marcaram a minha jornada nessa Universidade e também fora dela, na cidade de Catalão: DACC, Projeto Resgatando Vidas Através da Capoeira e o Cursinho Popular Paulo Freire, com eles aprendi que a luta coletiva e a perseverança de cada pessoa não é apenas resistência, mas também um caminho para transformar nossas utopias em realidade.

Às minhas amigas, que são também referências para mim, Bruna, Laurita e Isabella, pelas valiosas contribuições em nossas conversas cotidianas, que tanto enriqueceram este processo. Ao meu companheiro, Ed, sou grata pela paciência, pelo apoio e por celebrar comigo cada pequena vitória ao longo desta caminhada

À minha orientadora, professora Dra. Rita Tatiana Erbs, agradeço pela acolhida generosa e por uma orientação conduzida com leveza, sensibilidade e compreensão, mostrando-me a beleza da pesquisa (auto)biográfica e toda a sua potencialidade. Expresso também minha gratidão à professora amiga, Dra. Maria Zenaide, por todas as contribuições intelectuais e pelo acolhimento paciente e carinhoso ao longo da minha trajetória acadêmica, além de ter aceitado com entusiasmo compor a minha banca avaliadora, a sua parceria e amizade são presentes valiosos para mim.

Agradeço também ao professor Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus, importante referência no campo das ações afirmativas, que prontamente aceitou meu convite para integrar a banca de qualificação, enriquecendo este momento com sua presença e saberes, e, da mesma forma, agradeço ao professor Dr. Felipe de Oliveira Alves, que aqueceu meu coração ao aceitar com tanta alegria o convite para compor a banca de defesa. A dedicação de vocês quatro me inspira!

Por fim, agradeço profundamente à/aos estudantes que emprestaram suas vozes, histórias e afetos a esta pesquisa. Suas histórias aqui se refletem como sementes de reflexão, resistência e de construção coletiva do conhecimento. A coragem de vocês em partilhar experiências atravessadas por desigualdades e esperanças foi essencial para que este trabalho tivesse sentido.

RESUMO

Com base nos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, este estudo busca compreender as experiências de estudantes cotistas na Universidade Federal de Catalão (UFCAT) frente aos aspectos da lógica colonial presentes no espaço universitário, refletindo sobre o histórico e os impactos das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior. Foram realizadas entrevistas com seis estudantes cotistas, com idades entre 18 e 35 anos, sendo duas mulheres negras quilombolas, uma mulher indígena Xacriabá, uma mulher negra trans, uma pessoa não binária negra e um homem indígena do povo Xavante. Nessas entrevistas, identificou-se os efeitos das políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil. A partir da escuta, da transcrição e da leitura atenta das entrevistas, utilizou-se a compreensão cênica proposta por Marinas (2007), que considera as cenas como múltiplas superposições de narrativas ou fragmentos narrativos, apreendendo o caráter criacionista da existência e da formação como invenção de si em relação aos outros e aos contextos à sua volta, originando uma trama denominada "enredo". Esse enredo se fundamenta nas políticas de ações afirmativas, na Lei de Cotas e no Programa Nacional de Permanência Estudantil, com base em um estudo bibliográfico sobre essas temáticas. A Universidade Federal de Catalão se configura como o espaço onde a trama se desenrola, tendo como plano de fundo o contexto de vida das/os participantes. Constatou-se que os relatos abrangem dois eixos centrais de compreensão: manifestações da colonialidade no espaço universitário e vivências cotistas na UFCAT, os quais deram origem a três cenas: "O prelúdio de chegada", "Vozes subversivas: denunciando as manifestações da colonialidade no espaço universitário" e "Experiências acadêmicas e sociais de estudantes cotistas na UFCAT". Essas cenas revisitam acontecimentos marcantes das vivências dessas/es participantes na Universidade, relacionando-os com aspectos da teoria decolonial e buscando reflexão e compreensão teórica. Os relatos evidenciam a necessidade de aperfeiçoamento das políticas de ingresso e permanência estudantil, bem como de transformação da cultura acadêmica e descolonização do currículo. Também destacam problemáticas como a forma de comunicação da Instituição com a comunidade, a falta de conexão da Universidade com a Educação Básica, especialmente com escolas indígenas e quilombolas, o acolhimento e a possibilidade de uso da língua materna por estudantes indígenas, apontando caminhos para a ruptura com a lógica colonial perpetuada nas instituições educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Ações afirmativas, decolonialidade, pesquisa (auto)biográfica

ABSTRACT

Based on the assumptions of (auto)biographical research, this study seeks to understand the experiences of quota students at the Federal University of Catalão (UFCAT) in the face of aspects of colonial logic present in the university space, reflecting on the history and impacts of affirmative action policies in higher education. Interviews were conducted with six quota students, aged between 18 and 35, including two black quilombola women, one indigenous Xacriabá woman, one black trans woman, one black non-binary person, and one indigenous man from the Xavante people. In these interviews, the effects of affirmative action and student retention policies were identified. Based on listening, transcription, and careful reading of the interviews, the scenic understanding proposed by Marinas (2007) was used, which considers scenes as multiple overlapping narratives or narrative fragments, grasping the creationist character of existence and formation as an invention of oneself in relation to the other and the contexts around one, giving rise to a plot called "plot." This plot is based on affirmative action policies, the Quota Law, and the National Student Retention Program, based on a bibliographic study on these topics. The Federal University of Catalão is configured as the space where the plot unfolds, with the participants' life context as a backdrop. It was found that the reports cover two central axes of understanding: manifestations of coloniality in the university space and quota experiences at UFCAT, which gave rise to three scenes: "The prelude to arrival," "Subversive voices: denouncing the manifestations of coloniality in the university space," and "Academic and social experiences of quota students at UFCAT." These scenes revisit important events from the experiences of these participants at the university, relating them to aspects of decolonial theory and seeking reflection and theoretical understanding. The reports highlight the need to improve student admission and retention policies, as well as to transform academic culture and decolonize the curriculum. They also highlight issues such as the institution's form of communication with the community, the university's lack of connection with basic education, especially with indigenous and quilombola schools, the reception and the possibility of using the mother tongue by indigenous students, pointing out ways to break with the colonial logic perpetuated in Brazilian educational institutions.

Keywords: Affirmative actions, decoloniality, (auto)biographical research

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
PERCURSOS METODOLÓGICOS	20
Abordagem teórico-metodológica e coleta de dados	20
Compreensão dos dados	24
As ações afirmativas no Brasil	28
Lei de Cotas	31
Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	35
Local - A Universidade Federal de Catalão (UFCAT)	37
Participantes - Estudantes cotistas da UFCAT	39
Plano de Fundo - As interlocuções	48
CENA I	
O prelúdio de chegada	50
CENA II	54
Vozes subversivas: denunciando as manifestações da colonialidade no espaço universitário	54
CENA III	
Experiências acadêmicas e sociais de estudantes cotistas na UFCAT	66
DESFECHO	
Síntese dos resultados	73
CONSIDERAÇÕES E VISLUMBRAMENTOS	74
REFERÊNCIAS	77
ANEXO I	81
Transcrição das entrevistas na íntegra	81

INTRODUÇÃO

Quarta-feira, dia 29 de agosto de 2012, a TV anuncia uma notícia polêmica: “A lei sancionada pela presidente Dilma¹ que cria cotas para estudantes negras/os de escolas públicas nas universidades federais divide opiniões”, sendo que estudantes entrevistados, oriundos da rede privada de ensino, demonstram a sua insatisfação.

Os motivos que justificam a promulgação desta lei são inúmeros, tendo em vista que a história da escolarização das pessoas negras e dos povos indígenas no Brasil foi marcada por uma caminhada de desigualdades que se verifica até os dias atuais.

Vamos a alguns exemplos rotineiros durante os séculos XVII e XIX: Em 1760, uma mulher, de nome Isabel, fez um pedido para o juiz de órfãos de Mariana-MG. O marido da Isabel tinha morrido, e quem administrava a herança não era ela, mas o juiz. Isabel pediu uma quantia para que os dois filhos dela pudessem continuar estudando. Ela estava pedindo dinheiro dela, da herança do marido dela, do pai dos filhos dela, argumentando que um dos garotos estava estudando para virar boticário (equivalente ao farmacêutico atualmente), e o outro filho, mais novinho, estava aprendendo a ler e a escrever. O juiz, no entanto, disse não. De acordo com o juiz, como os filhos dela eram pardos, não se justificava gastar dinheiro com Educação, e que o que eles deveriam fazer era trabalhar (Silva, 2021).

Em 1856, um professor, chamado Pretextato dos Passos e Silva enviou um dossiê para o Império. Ele estava tentando, há algum tempo, abrir uma escola no Rio de Janeiro. E o principal argumento dele era que estava sendo convocado por várias famílias que estavam pedindo para que ele montasse um curso para suas crianças de cor preta e parda. O Pretextato dizia que, em outras escolas, "os pais dos alunos da cor branca não querem que seus

¹ Dilma Vana Rousseff, primeira mulher eleita presidente do Brasil, sofreu impeachment em 2016, acusada de crimes de responsabilidade relacionados às chamadas "pedaladas fiscais" e à edição de decretos orçamentários sem autorização do Congresso. Posteriormente, especialistas e análises indicaram que essas práticas não configuravam crime e eram comuns em gestões anteriores, levando à interpretação de que o impeachment foi um processo político, não jurídico, marcado por interesses contrários à sua gestão e pela perda de apoio no Congresso.

filhos ombreiam com os de cor preta, e os professores repugna admitir os meninos pretos e, alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos" (Silva, 2002).

A primeira constituição do Brasil e a mais longeva, imposta por Dom Pedro I em 1824, vigorando até o ano de 1891, previa a instrução gratuita para todos os cidadãos, nesse contexto, eram consideradas cidadãs todas as pessoas livres, nascidas no Brasil. Ou então portugueses que já moravam aqui desde antes da Independência. Quem não era cidadão, e por isso não teria direito à Educação, eram as pessoas africanas, ainda que fossem livres, e as escravizadas. Dez anos depois, um ato adicional determinou que os estados, que na época se constituíam como províncias, deveriam legislar sobre Educação. Houve estados que acharam melhor reforçar essa proibição para pessoas escravizadas em sala de aula: Minas Gerais e Goiás, por exemplo, aprovaram, em 1835, leis dizendo que: "somente as pessoas livres podem frequentar as escolas públicas".

Um tempo depois foi promulgado o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidas as pessoas escravizadas, mas a previsão de instrução para pessoas negras adultas dependia da disponibilidade de professores. Mais à frente, o Decreto nº 7.031- A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que as pessoas negras só podiam estudar no período noturno. E outras diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p. 7).

No que tange à Educação escolar indígena no Brasil, salienta-se que essa também ocorre em uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio às cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador (Bergamasch; Medeiros, 2010).

Segundo Jardimilo (2018), as ações educativas no período Colonial feitas pelos religiosos buscavam a assimilação cultural que, depois de domesticar os povos nativos a um deus estrangeiro, preparava-os para a formação de mão de obra para a construção das vilas e cidades e tudo o que fosse necessário para a subsistência dos invasores. Esse processo educacional de adestramento e acultramento não levou em consideração o pluralismo étnico e religioso que caracterizava aquele contexto histórico de início da colônia. E se prolongou por todo o período posterior ao desbravamento das terras do Brasil adentro.

A ação educadora/catequética pretendeu em última instância educar os povos indígenas para que deixassem de ser indígenas, o objetivo do trabalho pedagógico empreendido era fazê-los abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e

incorporar, assimilar os valores e os comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim, para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade” (Cavalcanti; Maher, 2005).

Até mesmo o Estado reconhece que o Brasil - Colônia, Império e República - teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente e indígena brasileira até hoje (Brasil, 2004, p. 6).

É possível afirmar que as instituições educativas brasileiras estão imersas numa sociedade que desde o surgimento da modernidade se organiza sob uma lógica capitalista, fundamentada em um discurso liberal, em que o conhecimento válido é o que é produzido pela ciência hegemônica, e o acesso à universidade, espaço destinado às elites de maioria branca, dá-se pela meritocracia.

Destaca-se que como parte do processo de constituição da subjetividade moderna, a invasão da América teve como fator inerente o mito que está por trás da ideia ‘emancipatória’ da modernidade, uma ideia de desenvolvimentismo falaciosa que consiste em pensar que o padrão de desenvolvimento dos estados deve ser seguido unilateralmente por qualquer cultura, enquanto uma categoria ontológica e epistemológica, não simplesmente sociológica ou econômica, e é isso que permeia a constituição do Estado. Dussel (1993, p. 60) explica que foi exatamente a partir dessa concepção de desenvolvimento que se legitimou o discurso de opressão e dominação do colonialismo.

Desta maneira, ao reproduzirem a cultura dominante das sociedades onde estão, as instituições educativas enfrentam dificuldades de várias ordens para lidar com o ingresso de estudantes negras/os, pardas/os e indígenas, algumas vezes portadoras/es de outras cosmovisões e racionalidades, “não se enquadram no ambiente acadêmico” e nos modelos impostos por esse meio.

Nas décadas de 1980 e 1990 ocorreram profundas transformações nos marcos legais em diversos países, modificando os parâmetros de relacionamento dos Estados com os povos Indígenas. Ainda, é possível afirmar que no âmbito da Educação Superior, o início do século 21 foi marcado pela intensificação dos debates acerca do acesso diferenciado de grupos socialmente desfavorecidos à universidade por meio de ações afirmativas (a.a.) uma vez que, logo no ano 2000, foi promulgada a primeira lei sobre reserva de vagas em universidades

públicas de que se tem notícia no Brasil: Lei Nº 3.524/2000, instituída pelo Estado do Rio de Janeiro (Cajueiro, 2006).

Ou melhor, essa lei do Estado do Rio de Janeiro é a primeira lei de reserva de vagas da universidade pública com vistas à reparação social e voltada às camadas populares, pois houve, ainda, uma lei conhecida popularmente como Lei do Boi (Lei Federal nº 5.465, de 3 de julho de 1968), que determinava que os estabelecimentos de ensino superior públicos onde havia cursos voltados para a prática agrícola que reservassem, preferencialmente, 50% das vagas para agricultores ou filhos de agricultores que moravam com suas famílias na zona rural, e 30% das vagas para agricultores ou filhos de agricultores que vivessem em cidades ou vilas sem estabelecimentos de Ensino Médio.

Por fim, em 2012 ocorreu um marco na relação do estado brasileiro com a política de ações afirmativas gerais em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. A promulgação da Lei nº 12.711/2012, intitulada Lei de Cotas, materializa-se como um marco importante na discussão quanto ao mérito da implantação de mecanismos de acesso e permanência de estudantes autodeclarados/as negros/as e indígenas nas universidades federais brasileiras, instituindo o caráter obrigatório da adoção de tais políticas, que, anteriormente, dependiam somente da iniciativa de cada instituição (Bergamasch, *et al.*, p. 40, 2018).

Art. 3º da referida lei estabelece a destinação de vagas para estudantes autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas (Brasil, 2012). No ano de 2016, após alteração por meio da Lei Nº 13.409, de 28 dezembro de 2016 (Brasil, 2016) se ampliou a Lei Nº 12.711/2012, que passou a contemplar vagas para pessoas com deficiência.

Luciano (2006, p. 167) explica que, apesar de todas as contradições, o processo histórico de escolarização dos povos indígenas se tornou uma das condições e uma das causas da formação da consciência de cidadania, posto que possibilitou o domínio dos códigos básicos estruturantes da sociedade não indígena, promovendo uma consequente capacidade de reformulação de estratégias de resistência e de promoção de culturas, valores e conhecimentos, e “a apropriação de outros saberes úteis e necessários à melhoria das condições de vida”, o que demonstra que a escola pode ser um instrumento poderoso de afirmação de identidades, de valores e de conhecimentos indígenas.

Subscreve-se Luciano por se acreditar que o campo educacional tem condições de transformar realidades de uma população outrora marginalizada e romper com paradigmas instituídos pela lógica colonial.

Aproveito² a oportunidade para falar um pouco sobre mim, abrindo espaço para o entendimento relativo aos meus atravessamentos pessoais com essa temática e os motivos que me levam a expressar a minha compreensão neste formato de texto. Audre Lorde (2007, p. 183), em seu discurso durante a celebração da semana Malcolm X, na Universidade Harvard, afirma que “Se eu mesma não me definir, eu seria esmagada nas fantasias de outras pessoas e comida viva.” Credo que o ato de reflexão sobre mim contraria a influência da hegemonia científica, apresento-me como parte sensível da pesquisa que se segue.

Nascida em Brasília - Distrito Federal, no dia 19 de janeiro de 1996, sou uma jovem mulher negra, de cabelos crespos, oriunda de classe popular. Filha de Luciene Jardim, uma mulher branca que estudou até a 8ª série, e de Antonio Fernando da Conceição, homem preto retinto, que estudou até a 4ª série. A minha mãe é oriunda da cidade de Mara Rosa, interior norte do estado de Goiás, e meu pai da cidade de Teresina, capital do Piauí, ambos foram para Brasília com o mesmo objetivo:, procurar trabalho e maior qualidade de vida.

Apesar do pouco tempo de estudo, minha mãe e meu pai se dedicaram a garantir para mim e meu irmão mais novo o incentivo e a estrutura para que pudéssemos estudar, acreditando que os estudos transformariam as nossas vidas.

A minha trajetória educacional foi marcada pelas escolas públicas da cidade satélite onde morei no Distrito Federal. Durante a infância tive bastante contato com literaturas, músicas, artes de rua, museus, centros históricos e esportes diversos como capoeira, basquete, handball e dança. Tudo que era evento de arte e cultura gratuitos na cidade nós íamos, por incentivo principalmente do meu pai. De vez em quando íamos a parques de diversões e a circos, entretanto, os passeios mais tradicionais eram no Parque da Cidade Sarah Kubitschek, onde éramos agraciados com apresentações de teatro de rua quase todo domingo, além de passeios em pontos turísticos da cidade.

Desde a adolescência fui muito engajada politicamente, fui presidente do grêmio estudantil durante duas gestões na escola em que fiz o Ensino Médio, na época se chamava Centro de Ensino Médio 01 do Núcleo Bandeirante - CEMNB. Na mesma época, filiada à corrente da Democracia Socialista no Partido dos Trabalhadores aos 16 anos, contribui com a fundação da União de Estudantes Secundaristas do DF, entidade em que fui diretora de combate ao racismo, e também me filiei ao Movimento Negro Unificado.

Apesar de muitos dilemas identitários vivenciados, do racismo sofrido nos primeiros anos escolares, da submissão aos aspectos eurocêntricos na aparência, como o alisamento do

² Nesta parte do texto, em que descrevo minha trajetória, opto pela escrita em 1ª pessoa.

cabelo durante muitos anos, e da demora para me reconhecer como uma pessoa negra, quando o reconhecimento aconteceu, já no fim do Ensino Fundamental, isso transformou o meu modo de ser e me ver no mundo, e desde então a questão racial e a condição das pessoas negras em nosso país se tornou a minha principal bandeira de luta em busca de equidade social.

Quando criança queria ser advogada, mas quando cresci escolhi cursar Ciências Sociais depois de conhecer a área de Sociologia com grandes mestres e professoras/es que me orientaram na escola e na vida. Ao me inscrever no SISU³, após a finalização do Ensino Médio, escolhi o curso e duas universidades como opção, sendo a primeira opção a Universidade de Brasília - UnB e a segunda a Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão - UFG/RC. Estudar na UnB era um sonho, mas no momento a minha nota foi insuficiente, no entanto, consegui garantir uma vaga na UFG.

Assim, mudei-me para a cidade de Catalão-GO, ao chegar à Universidade procurei, naquele momento, um órgão denominado “Coordenação de assuntos estudantis”, era onde eu solicitaria acesso às bolsas de permanência. Após ser atendida pela assistente social me inscrevi no cadastro único da Universidade, e em menos de um ano depois fui contemplada com a bolsa alimentação integral e posteriormente com a bolsa moradia por ter o perfil socioeconômico condizente com o que está disposto no Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES⁴.

Para me manter na Universidade e custear a minha vida na cidade de Catalão, tive auxílio das bolsas de permanência, mas também recorri a trabalhos extras, como assessoria em currículos lattes, formatação de trabalhos acadêmicos, fui bolsista da monitoria, trabalhei como artista de rua, além de alguma ajuda financeira mensal mandada pelos meus pais.

Em meados da minha graduação, a Universidade passava por transição importante e após a assinatura da Lei nº 13.634/2018, que criava a Universidade Federal de Catalão, a então UFG/Regional passaria ser emancipada e nascia uma nova Universidade, porém, uma nova Universidade com uma trajetória de 35 anos.

Durante a graduação participei de grupos de estudo sobre juventude negra e violência do Estado e de coletivos negros e feministas, além de contribuir também com o movimento estudantil, compondo o Coletivo Mobiliza na gestão “Rafael Braga” do Diretório Acadêmico

³ Sistema de Seleção Unificado, esse sistema permite que quem fez o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM possa concorrer a vagas em instituições públicas de Ensino Superior (universidades, faculdades e afins).

⁴ Nesta época um dos critérios era ser pertencente a família com renda per capita de até 1,5 salário mínimo.

dos Cursos de Catalão - DACC/UFG/RC, e com a fundação do Diretório Central de Estudantes da UFCAT- DCE/UFCAT.

Entre as disputas vivenciadas no âmbito do movimento estudantil, participei da organização de estudantes para ações diretas frente à garantia de bolsas permanência e moradia e para construção da Casa do Estudante em Catalão, para além disso, organizamos paralisações em defesa da educação pública e contra o desmonte de direitos previstos na chamada “PEC da Morte” (congelamento de gastos do estado em saúde e educação).

Ainda no contexto do movimento estudantil, construímos um projeto de extensão chamado: “Cursinho Popular Paulo Freire”, iniciado em 2018, em que objetivamos contribuir com a democratização da universidade pública, oferecendo um cursinho preparatório para o ENEM⁵ voltado para pessoas oriundas da rede pública de ensino na cidade de Catalão e região. Esse é um projeto muito caro para mim, pois expressa um pouco de minhas convicções para a educação. Por isso, ainda hoje, continuo envolvida na organização deste projeto.

Contribuí com a consolidação da Universidade Federal de Catalão como representante discente em diversas comissões e espaços deliberativos (como a comissão de elaboração da estrutura da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis - PRPE/UFCAT, a comissão de elaboração do estatuto da UFCAT, a comissão de elaboração do Regimento da UFCAT e a comissão de elaboração da Política de Ações Afirmativas da UFCAT), além de ter sido conselheira no primeiro Conselho Universitário da UFCAT, onde componho novamente uma cadeira como representante discente de pós-graduação. Mais recentemente contribuí com a articulação de pesquisadoras/es, servidoras/es e discentes para a fundação do Núcleo Afro-brasileiro e Indígena da UFCAT, agora em fase de institucionalização.

Atualmente, trabalho de forma terceirizada na Instituição compondo a gestão da Moradia Universitária do Cerrado, vinculada à Pró-reitoria de Políticas Estudantis, onde ocupo o posto de síndica, e curso mestrado em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEDUC/UFCAT, além de compor a comissão de heteroidentificação.

As expressões performáticas da corporeidade constituem o que sou. Desde criança, dançarina de dança cigana, e hoje capoeirista graduada, o que me conecta profundamente à cultura do movimento, expressa também pelo estilo de vida dos ancestrais que moldaram essas artes. As andanças também se entrelaçam com as práticas circenses que se constituem

⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio é um exame necessário para quem quer concorrer a uma vaga no ensino universitário público.

como uma busca por romper com padrões uniformizadores de aprender e ensinar. Treino acrobacias, faço malabares com bambolê e brincadeiras nas pernas de pau. As práticas lúdicas não são apenas diversão, mas trilhas para acessar a floresta colorida de conhecimentos que a arte é capaz de transmitir.

Sou filha de Iansã, o orixá que carrega os arquétipos da luta, do movimento, da determinação, do amor e da transformação. Trago essa força em consonância com autoras/es decoloniais, como bell hooks (2017), que nos ensinam a importância de compreender os sujeitos em todas as dimensões que compõem sua subjetividade. Essa perspectiva me guia na defesa de uma educação transformadora e pelo reconhecimento da pluralidade de experiências humanas.

A inserção no movimento estudantil, a militância antirracista e minha própria trajetória como fruto da assistência estudantil moldam o interesse em investigar as políticas de inclusão de grupos historicamente minorizados na Universidade, especificamente, analisar a reserva de vagas para pessoas negras e indígenas, buscando compreender sua eficácia e os impactos que gera na cultura universitária. Essa reflexão parte do reconhecimento de que tais políticas não apenas possibilitam o acesso, mas também tensionam as estruturas acadêmicas, desafiando a colonialidade presente no ensino superior.

Acredito, portanto, que a minha trajetória acadêmica e profissional é marcada por experiências pessoais que refletem, de certa maneira, os impactos das dinâmicas coloniais presentes na sociedade e na Universidade. Foi no confronto com essas estruturas que surgiu o desejo de investigar, com mais atenção, os efeitos das políticas de ações afirmativas e a forma como elas influenciam a vida de estudantes negras/os e indígenas no Ensino Superior. Assim, ao explorar a perspectiva decolonial, busco um olhar crítico sobre essas políticas e sobre as práticas institucionais, discutindo não apenas como a universidade pode servir como espaço de inclusão, mas também como ela ainda reproduz lógicas excludentes de poder.

Sobremaneira, o tema da decolonialidade tem sido extremamente discutido no âmbito das Ciências Sociais e da Educação, tendo como propósito a descentralização epistemológica e uma reestruturação social que seja capaz de compreender e legitimar perspectivas que foram marginalizadas e silenciadas ao longo de uma história caracterizada pela usurpação de território e de nações ameríndias, pelo sequestro dos povos africanos, trazidos ao país que se instalou para servirem na condição de escravos e uma exploração sistematizada das mulheres, pois, é sabido que esses povos se encontram, ainda hoje, em constante ameaça, seja pela

defesa incessante de suas terras ou pela defesa de suas próprias vidas em periferias do nosso país.

Para contextualizar o projeto da decolonialidade, é importante destacar que ele não é um debate que surge apenas na virada do século XX para o XXI, nem se restringe ao ambiente acadêmico latino-americano e estadunidense. A decolonialidade está enraizada em mais de 500 anos de resistência das populações africanas e afrodiaspóricas, refletindo as lutas políticas de mulheres negras, quilombolas, de movimentos negros diversos, de jovens da periferia, do povo de santo, bem como a estética e arte negra.

O conceito ganhou corpo acadêmico, especialmente a partir do final dos anos 1990, com intelectuais que integraram o chamado “programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano”, como formulado por Arturo Escobar (2003). Esse grupo, também denominado “grupo modernidade/colonialidade” por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), trouxe uma perspectiva teórica que se soma às vozes de ativistas e pensadores como Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Angela Y. Davis, bell hooks, entre outros. Essas/es intelectuais e ativistas contribuíram para consolidar a decolonialidade como uma lente crítica que questiona e desestabiliza as estruturas de poder, conhecimento e ser, herdadas do colonialismo (Bernadino-Costa *et al.*, 2019, pp. 11-12).

Assim, a ideia de que a modernidade não é um fenômeno intra europeu, mas uma construção simbólica e histórica nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos “originários” da América Latina e de outras regiões colonizadas do mundo unificou autores do programa, cujo principais representantes são Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter D Mignolo e, mais tarde, Catherine Walsh.

As/Os intelectuais deste programa vem produzindo um significativo conjunto de categorias de análise sobre a modernidade/colonialidade, especialmente nos campos da filosofia, dos estudos culturais, da sociologia, da história e da análise literária, investindo assim na construção de uma perspectiva epistemológica emergente desde a América Latina, um “paradigma Outro” (ao invés de mais um paradigma no contexto da ciência moderna), uma “epistemologia de fronteira”, questionando a subalternização dos conhecimentos dos grupos oprimidos de nossa região e propondo uma lógica de pensar diferente, que considere e inclua a densa trama histórica e simbólica que está implicada em tais conhecimentos subalternizados.

Dentre os conceitos partilhados, e que constituem parte da linguagem comum dos membros do programa, destaca-se o de decolonialidade. Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 13), este conceito tem sido útil para questionar a ideia de que vivemos em um mundo descolonizado e pós-colonial instalado com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação na periferia.

Walsh (2014) elucida que embora o programa modernidade/colonialidade tenha começado a usar o termo em 2004, a herança desse conceito é muito mais ampla que este grupo. Nas décadas de 1950 e 1960, Frantz Fanon pensou na descolonização em termos similares aos que sustentam a concepção decolonial de hoje, as feministas chicanas queer Chela Sandoval e Emma Perez já se referiam à decolonialidade e ao decolonial desde as décadas de 1980 e 1990 e os povos indígenas da América Latina, por mais de 500 anos, têm empreendido formas de lutas decoloniais. Por isso, considera-se que o programa não inventou, mas sim contribuiu para a visibilidade do conceito, particularmente no mundo acadêmico-intelectual, e para sua utilização como uma categoria de análise.

A partir do termo elaborado, explica-se que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias e a hierarquização étnico-racial das populações, dada pelos séculos de expansão colonial europeia, não foram transformadas de forma significativa com o fim do colonialismo e a formação de Estados-nação na periferia.

Estamos a assistir a uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, um processo que certamente transformou as formas de dominação implementadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia à escala global (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13).

Ao reconhecer que o fim do colonialismo não significou a supressão das relações desiguais de poder originadas na situação colonial, mas sim as ressignificou no Capitalismo e na colonialidade, estabelecendo um padrão de poder que continuou sustentando, no chamado mundo pós-colonial, relações desiguais entre centro-periferia, bem como relações assimétricas de poder nas esferas raciais, de gênero e de trabalho, as/os autoras/es do programa defendem que devemos viver uma segunda descolonização, que complete a primeira, e que estenda a emancipação para um nível mais amplo que o jurídico-político, incluindo as instâncias econômicas, científicas e educacionais, impactando também na igualdade racial e de gênero, na criação de novas formas de sociabilidade, nas culturas e na natureza. É a essa segunda descolonização a que o conceito de decolonialidade se refere.

Por isso, acredita-se na importância de estudar os resultados das políticas de ações afirmativas para inclusão e permanência de populações minoritárias na educação pública universitária, contribuindo para a análise do processo de democratização do acesso e da permanência estudantil no Brasil.

Além disso, julga-se pertinente identificar se os parâmetros legais que incentivam as políticas de ações afirmativas nas universidades públicas têm sido cumpridos e se esses dispositivos estão auxiliando na mudança da cultura acadêmica, se geram impacto no currículo e nas relações sociais, considerando que ainda é possível perceber um índice muito baixo de estudantes oriundas/os desses grupos nas instituições de Ensino Superior; e se de fato estabelecem uma efetividade diante dos objetivos propostos que em sua maioria giram em torno da inclusão genuína, contemplando a troca de saberes e a educação intercultural.

A pergunta que guia esta pesquisa é: “Como se dá a experiência de estudantes cotistas da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) perante aspectos da lógica colonial presentes no espaço universitário?” A intenção é compreender como se dá permanência dessas/es estudantes na Universidade, considerando os aspectos da colonialidade que influenciam a organização do espaço universitário. A partir dessa questão, surgem outros intuitos: a) examinar o histórico das Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior e das políticas de permanência estudantil, evidenciando seus impactos na Universidade Federal de Catalão; e b) compreender as narrativas das/os estudantes cotistas participantes desta pesquisa, entrelaçando-as com referenciais teóricos, legislações e o contexto da sociedade brasileira.

Este trabalho se estrutura em um enredo composto por três cenas. A **Cena I**, intitulada "O prelúdio de chegada", aborda as primeiras vivências desses sujeitos na Universidade. **Cena II**, "Vozes subversivas: denunciando as manifestações da colonialidade no espaço universitário", evidencia os desafios e as resistências enfrentados no contexto acadêmico. Por fim, a **Cena III**, "Experiências acadêmicas e sociais de estudantes cotistas na UFCAT", aborda as experiências das pessoas participantes perante as estratégias de permanência estudantil desenvolvidas pela Instituição. Essas cenas revisitam acontecimentos marcantes das vivências dessas/es participantes na Universidade, relacionando-os com aspectos da teoria decolonial, buscando reflexão e compreensão teórica. Os relatos evidenciam a necessidade de aperfeiçoamento das políticas de ingresso e permanência estudantil, bem como de transformação da cultura acadêmica e descolonização do currículo. Também destacam problemáticas como a comunicação limitada da instituição com a comunidade, a falta de conexão da universidade com a Educação Básica, especialmente com escolas indígenas e

quilombolas, o acolhimento e a possibilidade de uso da língua materna por estudantes indígenas, além de apontarem caminhos para a ruptura com a lógica colonial perpetuada nas instituições educacionais brasileiras.

O tópico a seguir, "Percurso Metodológico", apresenta as escolhas teóricas e práticas que fundamentaram a pesquisa, detalhando como as narrativas foram construídas, analisadas e assimiladas a partir da abordagem (auto)biográfica e da compreensão cênica.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este tópico apresenta os percursos metodológicos que orientaram a construção da pesquisa, que tem como objetivo compreender as experiências de estudantes cotistas PPIs (pretas, pardas/os e indígenas) na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). O texto está organizado em um enredo que se baseia nas políticas de ações afirmativas, como a Lei de Cotas e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), além do perfil das/os estudantes cotistas. Para sua estruturação, foram realizadas revisões bibliográficas, o levantamento de dados relativos ao perfil dessas/es estudantes, a condição de matrículas, bem como uma análise da matriz curricular dos cursos em que estão envolvidas/os.

Com base na abordagem (auto)biográfica, fundamentada em referenciais teóricos e em legislações sobre ações afirmativas e permanência estudantil, as narrativas de vida das pessoas participantes foram tomadas como fonte principal. A partir de entrevistas semiestruturadas se buscou captar as vivências, os desafios e as trajetórias desses sujeitos no espaço universitário, priorizando uma escuta sensível e um olhar atento às relações entre as histórias individuais e os contextos institucionais e sociais em que se inserem.

Abordagem teórico-metodológica e coleta de dados

Este estudo se trata de uma pesquisa com abordagem (auto)biográfica, tendo como fonte principal as narrativas de vida das pessoas participantes e suas vivências durante a passagem pela Universidade, além de legislações brasileiras e referenciais teóricos sobre o tema.

A abordagem (auto)biográfica se centra na reflexão das pessoas participantes sobre suas próprias vidas e vivências, guiada pelos aspectos propostos pela pesquisadora. É importante destacar que essa abordagem não trata da vida pessoal da pesquisadora, mas sim das experiências das pessoas participantes da pesquisa. Passeggi (2011) explica que essa perspectiva vai além da prática de pesquisar com as pessoas, pois possibilita aos participantes um processo de apropriação e empoderamento de suas próprias histórias de vida.

Segundo a autora, o uso das narrativas biográficas como fonte significa o retorno do sujeito na pesquisa científica, “que havia sido expulso do campo de investigação pelos paradigmas dominantes, notadamente o estruturalismo e o behaviorismo”. Ressalta-se que a legitimidade desse retorno se deu pelo chamado “giro linguístico” ou “giro discursivo”, na proposição de inversão das relações entre o pensamento e a linguagem e entre a linguagem e a ação do sujeito (Passeggi, 2016, p. 305). Além disso, o uso das narrativas (auto)biográficas como fonte de investigação fundamenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente e do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela (Passeggi *et al.*, 2016, p. 114).

Josso (2007, p.415), reconhecida no campo da pesquisa (auto)biográfica, afirma que a pesquisa a partir da narração de histórias de vida, centrada na formação e feita na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc. permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. Assim, as subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação.

Destaca-se ainda que no processo de (auto)formação as narrativas (auto)biográficas revelam uma busca ativa de desejos e realizações humanas, despertando potencialidades. “A arte de narrar a própria história atrela-se à busca interior e imbrica-se com as dimensões espaço/tempo em que os sujeitos se encontram ao narrarem suas experiências” (Abrahão, 2013, p. 9).

A pesquisa compreende a trajetória de estudantes cotistas da Universidade Federal de Catalão - UFCAT, por entender a Instituição como um campo fértil para examinar os impactos das estratégias institucionais para permanência estudantil de estudantes cotistas PPIs (pretas, pardas/os e indígenas).

Para Sánchez Gamboa (2003), não há como deixar de fora da pesquisa o sujeito quando o objeto e o sujeito tem unidade de contrários, um não pode existir separado do outro. Neste caso, as políticas de ação afirmativas inexistem sem as pessoas que delas precisam. Segundo este autor, em qualquer pesquisa, o conhecimento produzido é proveniente da relação entre o sujeito que conhece e um objeto que é conhecido. Assim, as alternativas escolhidas para direcionar esta pesquisa se localizam mais nas epistemologias e nas teorias do conhecimento do que na escolha de técnicas quantitativas ou qualitativas.

Visando o desenvolvimento desta pesquisa, baseamo-nos nos estudos de Maria Helena Abrahão (2013), Maria Conceição Passeggi (2016), Marie-Christine Josso (2007) e Delory-Momberger (2012), que tratam da pesquisa (auto)biográfica. Anibal Quijano (1991) e Catherine E. Walsh (2018), entre outros, que tratam sobre colonialidade e decolonialidade, além de autoras/es como Maria Aparecida Bergamaschi (2018), Nilma Lino Gomes (2004) e Feres Júnior (2018), que pesquisam sobre a desigualdade racial na educação e políticas de ações afirmativas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes da UFCAT, selecionados de forma intencional. Os critérios de escolha incluíram estudantes cotistas da modalidade PPI (pretas/os, pardas/os, indígenas) matriculadas/os entre os anos de 2018 e 2022, que cursassem a partir do 4º semestre do curso ou já tivessem concluído a graduação. Essa seleção buscou garantir uma representação diversificada dos diferentes grupos sociais que compõem o conjunto de estudantes cotistas, permitindo um olhar mais abrangente e representativo.

Oliveira e colaboradores (2023, p. 217) explicam que a entrevista se apresenta como uma técnica adequada para a obtenção de informações dos diferentes sujeitos envolvidos nos fenômenos educativos, fornecendo dados para a compreensão das relações entre os sujeitos e o recorte analisado.

A modalidade de entrevistas semiestruturadas combina um roteiro de questões previamente formuladas com novas questões abertas que podem surgir durante a interação entre os interlocutores, permitindo um maior controle sobre o que se pretende saber, mas abrindo espaço para a reflexão espontânea das pessoas entrevistadas diante dos assuntos abordados (Oliveira *et al.*, 2023, p. 221).

O roteiro da entrevista (na imagem abaixo) foi elaborado a partir de dois aspectos principais, primeiramente com perguntas que abordam a identidade, a trajetória e as relações de trabalho, buscando traçar um perfil sociodemográfico e acadêmico das pessoas

entrevistadas, incluindo informações sobre sua origem, escolaridade familiar, vínculo empregatício e acesso a políticas de permanência. Em seguida, aborda as narrativas pessoais sobre o percurso escolar/educacional, o impacto das ações afirmativas, a relação com o espaço universitário e as perspectivas para a conclusão do curso.

As entrevistas foram direcionadas a seis estudantes cotistas da UFCAT que tinham entre 18 e 35 anos, sendo uma mulher quilombola e uma mulher indígena da área da saúde, uma mulher negra da área da engenharia, uma mulher negra trans do bacharelado, uma pessoa não binária negra do curso de Licenciatura em Geografia, um homem indígena da área da saúde, sendo que as características estão sintetizadas no Quadro 1, página 43. Por meio desse dispositivo, buscou-se captar os sentimentos vivenciados no espaço universitário, e após a escuta sensível, a transcrição e a releitura, foi feita a seleção das respostas.

Roteiro	
<p>PARTE I - Identificação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o seu nome? 2. Qual a sua cidade e estado de origem? 3. Quantos anos você tem? 4. Em qual curso esta matriculada? 5. Qual o ano da sua matrícula? 6. Qual gênero você se identifica? 7. E como você se autodeclara? 8. Qual o grau de escolaridade dos seus pais? 9. Atualmente possui vínculo empregatício ou só estuda? 10. Você é bolsista? 11. Se sim, quais modalidades? 	<p>PARTE II - Narrativas estudantis sobre entrada e permanência na universidade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você poderia nos contar como foi o seu percurso escolar até a chegada na universidade? 2. Você teve um percurso profissional ou algum trabalho remunerado antes da chegada na universidade, precisando contribuir com o seu sustento ou de sua família? 3. E sobre o seu acesso às bolsas de permanência, como foi o processo para obtê-las? 4. Como é pra você permanecer na universidade, como você acha que será o seu percurso universitário até a finalização do seu curso? 5. em função da entrada como cotista, você já percebeu algum tipo de discriminação no espaço universitário? 6. Como você vê a realidade das/os estudantes cotistas espelhadas nos currículos, na sala de aula, e na postura das/os professoras/es? 7. Como você imagina o espaço universitário para o acolhimento de todas/os que precisam permanecer nesse espaço?

É importante salientar que, de modo geral, as perguntas tiveram um bom acolhimento por parte das/os participantes, não foram identificados sinais nítidos de ansiedade ou nervosismo durante o momento de escuta e as/os estudantes estavam tranquilas/os, não gaguejaram, não tremeram e não se mostraram nervosas/os. Conforme as histórias eram sendo relatadas, em alguns momentos foi necessário inserir algumas outras questões complementares a fim de mostrar de forma mais aprofundada determinados contextos que surgiam nas respostas às perguntas apresentadas. Desse modo, o roteiro foi essencial, servindo de apoio para a condução da entrevista.

Dentre os benefícios gerados às/os participantes dessa pesquisa, está a oportunidade de refletir sobre as suas histórias de vida, elencando fatos do passado e do presente, para construir conhecimento acerca de si e assim pensar em seu projeto de vida individual, e ainda compreender, por meio da reflexão, a relação entre os fatos singulares e questões macro sociais.

É possível afirmar também que a pesquisa (auto)biográfica privilegia o aspecto educacional tanto das pessoas participantes quanto das pesquisadoras. Josso (2010, p. 35) mostra que o conceito de formação é enriquecido com as práticas biográficas e que “[...] os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades”. Desse modo, a formação pode ser compreendida como um movimento que acontece na relação com o outro.

Dominicé (2014) também se refere ao processo de formação com a ajuda de relatos biográficos e pondera sobre a autointerpretação da própria trajetória de formação. Para o autor, “[...] a formação assemelha-se a um processo de socialização” (Dominicé, 2014, p. 89).

Portanto, a trajetória educacional das pessoas participantes, além de contribuir com a pesquisa, nesta ocasião, pode ainda ser entendida como um movimento de transformação pessoal e coletiva, estando vinculada à experiência do sujeito que intenciona compreendê-la e sintetizá-la.

Com vistas a reduzir os riscos desta pesquisa, respeitou-se o tempo e a vontade das pessoas em responder às perguntas elencadas no roteiro da entrevista. Consistiu em uma entrevista com escuta sensível, em que foram observadas as necessidades emocionais das pessoas envolvidas. É importante salientar que a identidade das pessoas participantes foi preservada, sendo usado um nome fictício para identificá-las.

As histórias de vida e os desafios relatados por este grupo nos auxiliaram a compreender as relações entre esses sujeitos e o espaço universitário, os meios que essas/es estudantes encontraram para permanência e conclusão dos cursos escolhidos e mostraram caminhos possíveis de ruptura com a lógica colonial que organiza as instituições educativas em nosso país.

Compreensão dos dados

A partir das entrevistas, utilizou-se a compreensão cênica proposta por Marinas (2007). Esse modelo identifica quatro polos – o dizer do todo, o silêncio, a palavra plena e a palavra vazia – entre os quais se movem o que ele chama de palavra dada e escuta como elementos constitutivos da anunciação dos ditos que revelam o sujeito ao se narrar. Esses quatro polos da compreensão cênica delineiam uma expressividade. Nos ditos, até mesmo o silêncio revela o que o sujeito da palavra dada pensa, sente, faz, diz e não diz. A palavra plena é marcada pela pulsão da vida, cheia de sentido, enquanto a palavra vazia "não tem significação" (Marinas, 2007, p. 68); ambas, no entanto, revelam a existência, um espaço onde se encontram e se elaboram internamente as vivências, os sentimentos e os modos de vida.

A noção de escuta, conforme caracterizada pelo autor, possibilita a palavra dada, com a qual o sujeito pontua o vivido. A escuta exige respeito pelos sentimentos revelados do narrador; quem escuta, segundo essa concepção, redimensiona o vivido, instigado pela palavra que o outro dá ao se narrar. Cria-se, assim, um circuito que envolve narrador e ouvinte, conectados pela palavra dada e pela escuta. Escuta e palavra dada contribuem para partilhar e repensar a vida. A escuta facilita a construção de uma história de vida, mesmo que ela não seja nem brilhante, nem divertida, pois é muitas vezes marcada por "lugares comuns, de redundâncias, mas também de surpresas e de iluminações" (Marinas, 2007, p. 42). Dessa forma, a narrativa é concebida como um repertório de cenas; cenas nas quais os relatos biográficos estão cheios de elementos internos e externos. Sob essa perspectiva, a "história de vida é o vínculo entre formas de escuta e produção discursiva" (Marinas, 2007, p. 89).

Conforme Marinas (2007) procurou evidenciar, é no processo de caráter dialético que as narrativas são compreendidas como um processo recursivo, em que elas são articuladas entre quem fala – quem revela as situações – e quem ouve. Por isso, neste estudo, utilizou-se a corrente dialética, no esforço de interpretação das narrativas das pessoas participantes (estudantes cotistas).

Os conceitos de colonialidade e decolonialidade junto ao modelo proposto por Marinas (Marinas, 2007) permite perceber a narrativa como um repertório de cenas. Cada narrativa dispõe de maneira variada e particular de tramas que, neste caso, são traçadas diante da trajetória acadêmica de estudantes que acessam a Universidade na condição de cotistas.

Desta maneira, as cenas implicam uma múltipla superposição de narrativas ou fragmentos narrativos: uma visão de si mesmo; uma relação coletiva entre a narrativa, quem a produz e quem a recebe; uma interlocução dos acontecimentos por essa relação produzida.

Através desses aspectos, dessas cenas, apreende-se o caráter artificial criacionista da existência e da formação como invenção de si, numa relação com o outro e com os contextos à sua volta.

Essa compreensão dá abertura para uma trama que permite reconhecer as narrativas como um espaço dinâmico de produção e ressignificação do vivido. Ao conectar as cenas individuais às coletivas, o modelo proposto por Marinas (2007) abre caminhos para a compreensão de experiências biográficas que se entrelaçam com contextos sociopolíticos e históricos. A trama surge, assim, como um tecido narrativo composto por múltiplos fragmentos que dialogam entre si, revelando tanto as singularidades das trajetórias dos sujeitos quanto os aspectos estruturais que as atravessam onde se cria um enredo.

FUNDAMENTOS DO ENREDO

De acordo com o Michaelis - Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (Franco; Furtado, 2015), o enredo consiste em uma “sucessão de fatos ou de incidentes que constituem o fio condutor de uma obra literária ou de um filme; entrecho, trama, urdidura”, sendo, portanto, a organização do conjunto de fatos de uma história, podendo ser linear (os fatos são narrados de forma cronológica) ou não linear (a ordem cronológica não é respeitada), e ainda ser definido como uma estrutura de natureza ficcional ou não ficcional e é composto por alguns elementos essenciais, como tempo, espaço, participantes e foco narrativo.

Na organização das cenas, observa-se um movimento que articula experiências e sentidos atribuídos pelos sujeitos. As vozes narradas expressam tanto a invenção de si quanto a interação com o mundo, compondo uma narrativa que vai além do individual. Esse processo permite refletir sobre os desafios e as possibilidades de transformação das estruturas educacionais e sociais. Assim, mais do que descrever vivências, a trama colabora para a criação de novos sentidos, reafirmando a relevância de ouvir, compreender e dialogar com as histórias de vida como estratégia de superação da colonialidade.

Marcia Fernanda (2021), professora de Literatura, explica que a principal característica de um enredo é o conflito que cria a tensão da narrativa. O conflito central que emerge dessa narrativa se encontra no paradoxo da universidade. Embora a instituição busque ser um espaço inclusivo e democrático de produção de conhecimento, enfrenta pressões decorrentes de uma lógica colonial, capitalista, que fragiliza sua autonomia e seu propósito emancipatório.

Na UFCAT, como em outras universidades brasileiras, a promessa de democratização promovida por políticas públicas como as cotas e o PNAES é contrastada pela precarização estrutural e pela reprodução de privilégios, conforme apontam Chauí (2001) e Salles (2020).

Dessa forma, a narrativa explora a dualidade entre a resistência coletiva e a perpetuação de estruturas autoritárias, questionando como a universidade pode superar essas contradições e se consolidar como um espaço transformador, capaz de enfrentar os desafios impostos pela colonialidade, pelas desigualdades sociais e pelas demandas do mercado.

Aqui, apresentam-se os elementos centrais que compõem essa trama, e tem-se o objetivo de proporcionar as noções iniciais sobre a ambientação. Neste tópico, são apresentadas as políticas públicas que servem de base para a pesquisa, com destaque para o histórico das ações afirmativas no Brasil, uma política de ingresso e uma política de permanência, sendo elas: 1) a política de cotas – Lei nº 12.711/2012 e 2) o Programa Nacional de Permanência Estudantil – PNAES, que representam marcos na democratização do acesso e na inclusão no Ensino Superior. Também é situado o espaço onde se desenrolam as cenas da pesquisa, a Universidade Federal de Catalão (UFCAT), cujas especificidades, enquanto Instituição recém-criada e marcada pelo processo de interiorização das universidades federais, influenciam as experiências relatadas. Apresenta-se ainda as pessoas participantes da pesquisa, estudantes cotistas que, com suas trajetórias e vivências, compõem o núcleo central da narrativa e revelam as múltiplas dimensões da permanência no espaço universitário.

As ações afirmativas no Brasil

As ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente (Feres Júnior; Zoninsein, 2005). Agrupados a partir dessa designação, encontram-se diferentes táticas que objetivam mitigar desigualdades e que, normalmente, atendem a reivindicações coletivas, como distribuição de terras, de moradias, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas identitárias.

Segundo Gomes (2004), as ações afirmativas podem ser compreendidas também como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, cujo entendimento se amplia na medida em que não somente visa combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, mas também corrigir ou aplacar os efeitos presentes dessa discriminação praticada no passado. Assim, esse entendimento possibilita a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego, além de induzir transformações de ordem

cultural, pedagógica e psicológica capazes de subtrair do imaginário social coletivo a ideia de subordinação e inferioridade de um grupo por questão de gênero ou por pertencimento racial.

Para Maria Pankararu (2012), as ações afirmativas são medidas especiais com prazo determinado de aplicabilidade. São reguladas por lei e têm como princípio eliminar as desigualdades acumuladas historicamente por alguns segmentos da sociedade, nesse sentido, as pessoas afrodescendentes e os povos indígenas têm sido os segmentos da população brasileira historicamente mais marcados por essas desigualdades.

A discussão sobre políticas para a igualdade racial não é recente. Um primeiro registro do que hoje chamamos de ação afirmativa data de 1968, quando o Ministério do Trabalho se manifestou favorável à criação de uma lei que obrigasse empresas privadas a contratarem uma porcentagem de empregados negros. Mas tal lei não chegou a ser elaborada (Santos, 1999, p. 222).

Segundo Sabrina Moehlecke (p. 763), as políticas de ação afirmativa determinam uma relação complexa de igualdade, que tenciona a tradição moderna baseada nos direitos individuais ao propor uma redefinição da igualdade de oportunidades liberal, ao introduzir a utilização de particularidades grupais e ao dar uma ênfase positiva à construção de identidades raciais. No caso do Brasil, especificamente, além desses embates no campo normativo, a utilização da raça para a definição de políticas se confronta com a ideia de uma nação que se imagina miscigenada e indiferente às distinções raciais, em que vigorou a ideia de “democracia racial”.

Apenas nos anos de 1980, com o processo redemocratização do país, foi que o então deputado federal Abdias Nascimento formulou, em 1983, o primeiro projeto de lei propondo uma “ação compensatória” ao afro-brasileiro em diversas áreas da vida social como reparação pelos séculos de discriminação sofrida. O debate que estava restrito até então ao movimento negro e a alguns intelectuais, amplia-se a partir de meados dos anos de 1990 quando, sob a pressão dos movimentos negros, pela primeira vez, o presidente da República reconhece que o Brasil é sim um país racista e organiza um encontro, no ano seguinte, para pensar ações que modificassem essa situação. Explica-se que esse momento simboliza uma mudança na maneira como o poder público vinha tratando a questão das relações raciais (Santos, 2007, p. 1188).

No entanto, para que o assunto entrasse na agenda política nacional, foi preciso esperar oito anos, quando na Conferência Internacional contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância, realizado em Durban, na África do Sul, em 2001, o Brasil apresentou um plano

programa de combate ao racismo e, a partir daí, políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra se espalharam pelo país.

Apesar dos conflitos de posicionamentos favoráveis e contrários, muitas universidades aderiram às cotas. As políticas de Ações Afirmativas implementadas pelas Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade Norte Fluminense do Rio de Janeiro (UNF) inauguraram essa modalidade de reserva de vagas no ensino universitário, incentivadas por legislações regionais que instruíam primeiramente reserva de 50% das vagas para alunos de escolas públicas e, posteriormente, com uma alteração na legislação, essas universidades passaram a reservar 40% das vagas para a “população negra e parda”, de acordo com os termos da Lei Estadual 3.708, de 9 de novembro de 2001 (Junior *et. al*, 2018, p. 74).

Logo depois, a Universidade de Brasília (UnB) nacionaliza a discussão sobre as cotas raciais, retirando-as do limite do estado do Rio de Janeiro. Considerando a autonomia que essas instituições têm, a UnB demonstra que as universidades federais não estavam à margem do debate em torno das ações afirmativas raciais, abrindo precedentes para que outras universidades federais também adotassem políticas de ações afirmativas de forma autônoma (Feres Júnior *et al*, 2018, p. 74).

Além disso, a UnB institui também uma fiscalização do acesso a estas políticas. Visando mitigar possíveis fraudes, isto é, que vestibulandas/os brancas/os se beneficiassem das cotas para pessoas negras, a Instituição previu no edital uma comissão encarregada de verificar por meio de fotos a negritude dos candidatos às cotas, comissão essa formada por cientistas sociais, militantes do movimento negro e estudantes universitários (Maio; Santos, 2005), o que ocasionou uma grande polêmica, que fez com que o funcionamento do programa de ações afirmativas ocorresse apenas em 2004.

Feres Júnior e colaboradores (2018) afirmam que a criação de uma comissão de verificação racial gerou intensa polêmica, resultando em diversos textos opinativos que criticavam as ações afirmativas, alegando um caráter racista. Alguns opositores mais extremos chegaram a comparar o processo de seleção da UnB com práticas nazistas de classificação racial.

Porém, argumenta-se que o foco do debate público midiático em relação às cotas para pessoas negras não está necessariamente na prevalência dessa modalidade, uma vez que entre os anos de 2002 e 2004 já existiam outros tipos de ações afirmativas em vigor em outras universidades públicas brasileiras. Segundo Feres Júnior e colaboradoras/es (2018), o fator midiático com ênfase no estado do Rio de Janeiro e Brasília estaria relacionado com a

centralidade que tais universidades têm, uma vez que o Rio de Janeiro é a segunda maior cidade do país e sede do maior conglomerado de mídia da América Latina (o Grupo Globo) e Brasília é a capital do país.

Assim, salienta-se que já em 2002 a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) possuía cotas para estudantes oriundas/os de escolas públicas, e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) tinha uma cota para estudantes de baixa renda, dois exemplos de reservas de vagas que utilizam critérios socioeconômicos. E antes mesmo de a UnB adotar a polêmica comissão de verificação racial, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) já adotava procedimento semelhante (Feres Júnior, 2018, p. 75)

É importante ressaltar que o empenho da Universidade de Brasília em trazer o debate para a esfera federal mostrou resultados, Joana Célia dos Passos (2015, p. 160) ressalta que o Mapa das Ações Afirmativas no Brasil, elaborado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior (INCTI, 2012), apontou que das 278 Instituições de Ensino Superior Públicas existentes à época, cento e vinte e cinco entre estaduais e federais já desenvolviam em programas próprios diferentes modalidades de ações afirmativas antes do ano de 2012, tendo como sujeitos beneficiados: estudantes de escolas públicas, indígenas, quilombolas, pessoas negras, pessoas com deficiência, residentes de determinadas regiões e pessoas com baixa renda.

Lei de Cotas

Em 2012, ano de promulgação da Lei de Cotas, o debate sobre cotas raciais ainda provocava intensas discussões no campo jurídico e social. Nos dias 25 e 26 de abril daquele ano, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a alegação de inconstitucionalidade das reservas de vagas para negros na Universidade de Brasília, ação que foi considerada improcedente por unanimidade. Importa salientar que essa ação, protocolada em 2009 pelo Partido Democratas e por "113 cidadãos autodenominados não racistas" (Brasil, 2012), argumentava que a política de cotas configurava um ato de racismo reverso, prejudicando indivíduos não negros, pardos ou indígenas.

Entretanto, ao analisar esse contexto à luz das teorias decoloniais, é necessário questionar o próprio arcabouço jurídico no qual essa discussão se insere. O STF, embora tenha decidido pela constitucionalidade das cotas, ainda é uma instituição amplamente eurocêntrica, composta majoritariamente por homens brancos, refletindo a colonialidade do

poder. O conceito de "racismo reverso", central nessa ação, ignora as profundas estruturas de desigualdade racial enraizadas no passado colonial do Brasil. As teorias decoloniais, como as de Aníbal Quijano e Ramón Grosfoguel, instigam a perceber que essas instituições, moldadas por epistemologias eurocentradas, perpetuam a colonialidade do saber e do ser.

Portanto, embora o mérito das cotas tenha sido encerrado juridicamente, a questão de fundo permanece: as políticas afirmativas visam subverter uma ordem histórica de exclusão racial, mas são julgadas por tribunais que, em sua própria constituição, refletem as hierarquias coloniais que essas políticas tentam combater. É essencial destacar que a implementação das cotas raciais e sociais no Ensino Superior foi uma conquista direta do movimento negro, que historicamente se articulou para reivindicar o direito à educação como mecanismo de ascensão social e combate à exclusão racial.

Ao longo do século XX, diversas organizações do movimento negro, como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e, posteriormente, o Movimento Negro Unificado, desempenharam papéis fundamentais na luta por políticas educacionais inclusivas, conforme salienta Elisio (2021, pp. 353-358). A defesa das cotas raciais se intensificou especialmente a partir dos anos 1990, com a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, e a participação ativa da delegação brasileira na Conferência de Durban, em 2001, eventos que pressionaram o Estado brasileiro a reconhecer o racismo estrutural e a adotar medidas concretas de reparação histórica (Elisio, 2021, pp. 363-365).

A aprovação da Lei nº 12.711/2012, ainda que fruto de um longo processo de luta, reflete também as concessões feitas no jogo político, uma vez que, inicialmente, a reivindicação central era a reserva exclusiva de vagas para a população negra, mas a medida acabou sendo ampliada para incluir outros grupos sociais como forma de viabilizar sua aprovação (Elisio, 2021, p. 367). Ainda assim, a presença do movimento negro na construção desse marco legal reafirma a importância da luta coletiva na democratização do Ensino Superior e na consolidação das ações afirmativas no Brasil.

O fato é que a partir da promulgação dessa legislação, as políticas de ações afirmativas integram a política universitária. A legislação se origina do PL 73/1999 e se trata, em suma, de uma norma federal que define parâmetros inclusivos, por meio da reserva de vagas, para o acesso às Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e aos Institutos Federais de Ensino Técnico de nível médio vinculados ao Ministério da Educação (MEC).

Essa lei, popularmente conhecida por lei de cotas, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dentre as

outras providências cedidas, em seu Artigo 3º garante que no mínimo 50% das vagas em processos seletivos sejam destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio ou Fundamental em escolas públicas. Dentro das vagas reservadas, assegura proporções mínimas para autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência⁶, considerando a composição populacional de cada unidade da Federação. Inclui ações afirmativas para esse grupo social em programas de pós-graduação *stricto sensu* e determina prioridade de auxílio a estudantes em situação de vulnerabilidade social que optem pela reserva de vagas (Brasil, 2012a).

Três iniciativas fundamentais contribuíram para a criação e o fortalecimento das cotas raciais no Ensino Superior federal brasileiro: os cursinhos populares, o Programa da Fundação Ford e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs). O surgimento dos cursinhos populares, voltados para a população negra e de baixa renda, remonta aos anos 1990, com destaque para o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), criado em 1993, que negociou bolsas de estudo com a PUC-Rio. A experiência do PVNC impulsionou a proliferação desses cursinhos em outras regiões do país, consolidando-os como ferramentas de acesso ao Ensino Superior e instrumentos sociopolíticos na luta pela democratização da educação pública (Alves *et al.*, 2024, p. 6).

Os cursinhos populares desempenham um papel duplo: preparam as/os estudantes para os exames de ingresso e fomentam debates críticos sobre a realidade social e os processos seletivos, promovendo a educação como um direito essencial (Pereira *et al.*, 2010). Um exemplo contemporâneo é o Cursinho Popular Paulo Freire, criado em 2018 pelo Diretório Acadêmico da UFCAT, que alia a preparação para o ENEM com reflexões coletivas, unindo estudantes e docentes em uma experiência formativa emancipadora. Essa iniciativa reafirma o papel dos cursinhos na defesa das políticas afirmativas e no fortalecimento das relações entre universidade e comunidade, assim como a referência histórica do EDUCAFRO no cenário nacional (Alves *et al.*, 2024, p. 6).

De acordo com Senkevics e Mello (2019), a lei de cotas foi extremamente importante para homogeneizar os critérios mínimos para reserva de vagas, estendendo-os a todas as Instituições de Ensino Superior - IFES, no entanto, observa-se que os impactos da Lei de Cotas podem ser bastante diferenciados entre cada unidade.

⁶ No ano de 2016, após alteração, por meio da Lei Nº 13.409, de 28 dezembro de 2016 (Brasil, 2016), ampliou-se a lei de cotas, a qual passou a contemplar também vagas para pessoas com deficiência.

Segundo pesquisas recentes, entre 2012 e 2016 a participação de estudantes provenientes do Ensino Médio em escolas públicas nas IFES passou de 55,4% para 63,6% - crescimento de 15%, enquanto a participação de estudantes PPI de escolas públicas passou de 27,7 para 38,4% - aumento de 39%, (Senkevics; Mello, 2019, p. 194) e essas impressões são evidentes no corpo discente da UFCAT.

A UFCAT ainda enquanto UFG, buscando garantir a efetividade das cotas raciais, conforme a Lei de Reserva de Vagas (Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016), instituiu a Comissão de Heteroidentificação (COMPAD) pelas Portarias nº 1084 e nº 1086 de 28 de fevereiro de 2018.

A principal função da Comissão é validar as autodeclarações das/os candidatas/os às vagas reservadas para negras/os, indígenas e quilombolas na graduação e na pós-graduação, utilizando exclusivamente o critério fenotípico, conforme disposto na Portaria Normativa nº 4 de 6 de abril de 2018. Esse critério se baseia nas características fenotípicas da/o candidata/o no momento do procedimento de heteroidentificação, sem considerar registros, documentos ou imagens de processos anteriores, tampouco características fenotípicas de parentes.

As pessoas integrantes da Comissão devem participar de formações específicas sobre a questão étnico-racial e reuniões técnicas que detalham os procedimentos a serem seguidos. O objetivo é reconhecer a diversidade da população negra no Brasil e assegurar que os processos sejam conduzidos com rigor técnico e ético.

Conforme salienta Maria Zenaide e colaboradoras (2024, p. 16), embora a prática da heteroidentificação enfrente críticas por parte de alguns segmentos, que alegam que ela questiona a autodeclaração, sua implementação é essencial para evitar fraudes e preservar a legitimidade das cotas raciais. Casos amplamente divulgados de uso indevido dessas vagas por pessoas que não se enquadram nos critérios estabelecidos reforçam a necessidade das comissões. A medida não desconfia da palavra da/o candidata/o, mas busca garantir que os direitos das populações historicamente discriminadas sejam efetivamente assegurados. Como ressalta Nunes (2018), a discriminação no Brasil é baseada em "marca" – ou seja, na aparência visível –, o que justifica o critério adotado pela comissão.

Compreende-se que a promoção do acesso ao ensino universitário por meio da reserva de vagas para pessoas de renda baixa, negras, pardas, indígenas e pessoas com deficiência foi um grande marco no sistema educacional brasileiro, no entanto, as cotas se fazem insuficientes por não promoverem a permanência dessas/es estudantes na universidade com os recursos necessários.

Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

A partir dos anos 2000, o ensino universitário público brasileiro recebeu uma maior proporção de estudantes com um perfil diferenciado: pessoas negras e indígenas, pessoas oriundas de escolas públicas, mais velhas e advindas de trajetórias escolares “não lineares”. Com isso, inaugurou-se um período de muitos desafios para as instituições públicas tanto estaduais quanto federais no que tange ao atendimento às necessidades específicas dessas/es estudantes. Questões como recursos para manutenção física das universidades, auxílio alimentação, transporte, moradia, dentre outras demandas foram alvo da preocupação das/os gestoras/es destas instituições (Heringer, 2020, p.67).

Dyane Santos (2009, p. 69) explica que o acesso e a permanência de um membro familiar pobre na educação universitária possuem sentido individual e grupal, pois ser universitário significa a possibilidade de alterar seu futuro e, também, o do meio social do qual faz parte. Por isso, ser aprovada/o em uma universidade, pertencer a ela e, ao mesmo tempo, ter o sentimento de que ela lhe pertence, altera a trajetória dos indivíduos, especialmente daquelas pessoas para quem esse espaço foi negado por séculos (Alencar, 2021).

Em vista disso, não basta somente garantir o acesso, é imprescindível a implementação de outras políticas que garantam ou auxiliem essas/es discentes a permanecerem na universidade e conseguirem concluir o curso em que ingressaram. As políticas de assistência estudantil se revelam como uma maneira de garantir a permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade.

O tema “Assistência estudantil” ganhou visibilidade a partir da reivindicação dos movimentos sociais, sobretudo do movimento estudantil e de outras instituições envolvidas com a educação universitária, como o Fórum Nacional de Assistência estudantil (FONAPRECE), que sintetizaram as demandas deste público no início dos anos 2000. Buscando atender a essa reivindicação, o Governo brasileiro lançou em 2008 o Plano Nacional de Assistência estudantil (PNAES), que tem como principais objetivos:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

Para concretizar os objetivos propostos o PNAES instituiu ações a serem adotadas nas seguintes áreas: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esportes; Educação Infantil para filhos de estudantes; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência (Brasil, 2010), neste momento abrangendo apenas o público de graduação.

Explica-se (Heringer, p.68, 2020) que esse plano começou com um orçamento baixo, e embora os recursos destinados ao PNAES tenham se ampliado até 2015, várias críticas foram apresentadas por parte de entidades estudantis e pela administração das universidades federais, apontando que os recursos eram insuficientes para atender à demanda que se ampliou após a Lei de Cotas. Neste contexto, o FONAPRACE declarou que o volume de recursos necessários para viabilizar o atendimento às demandas colocadas pela assistência estudantil seria em média quatro vezes o valor previsto para 2015, levando em conta o aumento de estudantes de baixa renda na IFES.

Segundo Santos (2009), os recursos necessários para promoção da permanência estudantil são de ordem material e também simbólica. Desse ponto de vista, torna-se necessário mobilizar diferentes tipos de políticas e recursos, a fim de que o sucesso acadêmico, isto é, a conclusão do curso dentro do tempo previsto para integralização do mesmo, seja de fato viabilizado. Portanto, a permanência mobiliza dimensões simbólicas, culturais, acadêmicas e pedagógicas, que cada vez mais têm se apresentado como centrais para que o percurso do estudante universitário não se caracterize pelo baixo desempenho, pelo desinteresse e, em última análise, pelo abandono do curso e evasão (Heringer, 2020, p.69).

A dimensão material se refere aos recursos que permitem a subsistência, como dinheiro para compra de materiais, acesso a uma boa alimentação, moradia e transporte público. Já a dimensão simbólica está relacionada às necessidades subjetivas, como acompanhamento pedagógico, valorização da autoestima, referenciais docentes, possibilidades de identificação com o grupo dos demais universitários, de reconhecimento e de pertença.

Desde 2013, o recurso do Programa é regido pela Portaria MEC nº 651, que institucionaliza, no âmbito do Ministério da Educação, a Matriz de Orçamento de outros custeios e Capital - Matriz OCC como um instrumento de distribuição de recursos destinados a universidades federais, corrigida pela portaria MEC nº 748 em 2021, a qual está vinculada à verba do referido Programa.

Esta matriz, baseando-se no Decreto nº 7.233/2010, leva em consideração o número de estudantes matriculadas/as no ano anterior e de concluintes do ano anterior, não considerando as/os estudantes que permanecem, que são justamente o grupo de estudantes mais afetados, o que gera um déficit entre o que deveria ser repassado e o que realmente é.

Em 3 de julho de 2024, o PNAES deixa de ser apenas um decreto e vira lei (nº 14.914), e esse dispositivo é marcado por uma série de novas propostas, como por exemplo, a inclusão também de estudantes da pós-graduação das modalidades mestrado e doutorado, além disso, passa a promover o Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases), buscando garantir segurança alimentar e nutricional, e o Programa Estudantil de Moradia (PEM), que visa assegurar condições dignas de moradia para prevenir a evasão escolar. Dentre outras iniciativas inclui o Programa Incluir de Acessibilidade, o Programa de Apoio ao Transporte do Estudante, o Programa de Permanência Parental, o Programa de Acolhimento nas Bibliotecas e o Programa de Atenção à Saúde Mental. Esse passo consiste num avanço de extrema importância para as lutas do movimento estudantil brasileiro.

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) representa um marco importante para a democratização do acesso ao Ensino Superior público no Brasil ao estabelecer reservas de vagas para grupos historicamente excluídos. No entanto, sua limitação está no fato de abordar exclusivamente o ingresso, sem prever recursos para garantir a permanência dessas/es estudantes nas universidades. Nesse contexto, o PNAES, já em construção e articulado antes da Lei de Cotas, atua complementando essa legislação ao focar na promoção de condições de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade.

Local - A Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

A UFCAT expressa os dilemas vivenciados numa sociedade que está estruturada sob os preceitos da colonialidade. É nascida da presença da Universidade Federal Goiás (UFG) na cidade de Catalão-GO, em 1985, para atender aos interesses de projetos de extensão advindos de Goiânia. O Campus Avançado de Catalão começa a se estabelecer com a consolidação de alguns cursos. No entanto, o estabelecimento da Instituição só foi possível a partir do contrato de convênio entre a Prefeitura de Catalão e a UFG. Assim, a contraparte da Prefeitura resulta no investimento financeiro e no pagamento de pessoal, ao passo que a coordenação dos processos seletivos de professores e a parte pedagógica se assentavam na responsabilidade da UFG (Silva, 2005).

A história da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) está intimamente ligada ao programa de interiorização e expansão do ensino superior no Brasil. Inicialmente, a proposta dessa interiorização não previa a criação de um Campus Avançado permanente, mas visava atender de forma transitória e temporária às demandas locais e regionais. No entanto, a celebração de um convênio entre a Prefeitura Municipal e a Universidade, bem como a organização de vestibulares para o Campus Catalão, contribuíram para que ele fosse gradualmente reconhecido como uma Regional da Universidade Federal de Goiás (UFG).

A expansão da UFG em Catalão começou a tomar forma em 1983, com a oferta de cursos para formação de professores nas áreas de Geografia e Letras, atendendo a demandas sociais e educacionais emergentes. Um marco decisivo nesse processo foi a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a partir de 2005, que trouxe mudanças profundas para o Campus Catalão. Esse Programa permitiu que o campus fosse oficialmente transformado em uma Unidade Acadêmica da UFG, o que viabilizou a captação de recursos específicos para investimentos em infraestrutura e ampliação da oferta acadêmica. Entre 2008 e 2012, a estrutura do campus foi ampliada com a construção de salas de aula, laboratórios, quadras esportivas e outros espaços, além da criação de novos cursos e do aumento das vagas nos processos seletivos (UFG/RC, 2014).

Segundo o relatório de gestão da UFG/Regional Catalão de 2014, o campus enfrentou desafios financeiros significativos em seus primeiros anos, pois o município era responsável por toda a folha de pagamento dos professores. No entanto, com a adesão ao Programa de Expansão, foi possível superar essas dificuldades e estabelecer um plano melhor estruturado de crescimento. Entre 2006 e 2009, o campus ampliou sua oferta de vagas e implantou novos cursos em etapas planejadas. Na primeira etapa, foram criados cursos como Administração, Química, Física e Ciências Biológicas, enquanto cursos já existentes tiveram suas vagas ampliadas. Na segunda etapa, foram introduzidos cursos estratégicos para a região, como Engenharia Civil, Engenharia de Minas e Engenharia de Produção. Em 2009, a meta de ampliação de vagas foi cumprida integralmente, incluindo a criação do curso de Enfermagem e ajustes finais nas vagas de cursos já ofertados (UFG/RC, 2014).

O Reuni também possibilitou ajustes finais no processo de expansão e deu espaço para a implantação dos cursos de Ciências Sociais, Matemática Industrial e do Bacharelado em Ciências Biológicas, além da oferta de graduação a distância em Administração Pública.

Ainda nessa fase histórica consolidou discussões sobre assistência estudantil e moradia para estudantes, criando as bases para o futuro desmembramento do Campus Catalão.

Por fim, a Lei nº 13.634, de 20 de março de 2018, e a Lei Complementar nº 173, de 2020 (Brasil, 2018), registram a criação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a partir do desmembramento da UFG.

Como explicado, a partir de 2009, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) integra os programas de responsabilidade do Estado para os atendimentos às/aos estudantes que ingressaram no Ensino Superior, buscando garantir, além da inserção, condições de permanência e êxito na graduação.

Segundo Laurita Bomdespacho (2019, p. 84), na então UFG/Regional Catalão a assistência estudantil era considerada uma atividade da área meio na gestão pública, que articulava e ampliava projetos institucionais para garantir condições de permanência das/os estudantes em situação de desigualdade social, seja por deficiências, questões sociais e econômicas. A Coordenação de Assuntos da Comunidade Universitária (CCOM) era o órgão responsável pela gestão (processo de desempenho e implementação de políticas sociais para melhoria de qualidade dos serviços às/aos estudantes) da política social na Universidade, realizada por meio de diversos programas, ações e serviços integrados e articulados entre vários setores da Instituição. Atualmente isto é feito pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PRPE-UFCAT).

Em sua efetivação como UFCAT, a Instituição nasce já com 35 anos de experiência em ensino, pesquisa e extensão, e hoje compreende em sua cultura a assistência estudantil como um pilar fundamental para as suas atividades fins. Ao se debruçar em estudos sobre as políticas de ações afirmativas no âmbito da educação universitária e, especificamente nesta Instituição, foi possível constatar esforços da mesma, como a criação de uma Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e uma Secretária de Ações afirmativas, em busca de promover a permanência estudantil de estudantes cotistas e/ou em situação de vulnerabilidade social. Outras estratégias institucionais no âmbito da assistência estudantil serão apresentadas durante o percurso deste enredo.

Participantes - Estudantes cotistas da UFCAT

As/Os estudantes cotistas da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) representam uma diversidade de trajetórias marcadas por desafios e resistências que refletem as

desigualdades existentes em nosso país. Esses sujeitos, oriundos de comunidades quilombolas, indígenas, de periferias urbanas e rurais, carregam em suas narrativas aspectos singulares de identidade que se mostraram capazes de apontar caminhos para a ruptura com a lógica colonial que organiza espaços sociais com a Universidade.

Nesse contexto, a abordagem da pesquisa (Auto)Biográfica desempenha um papel central ao possibilitar a produção de um conhecimento significativo, que não apenas registra experiências, mas também remodela a própria vida no processo de elaboração narrativa. Por meio dessa perspectiva, a trajetória de vida e a identidade pessoal são vivenciadas como uma narração contínua. Assim, ao expressarem suas narrativas, as/os estudantes cotistas da UFCAT articulam vivências familiares, sociais e educacionais que se estendem desde o ensino básico até o momento presente, conferindo significados às suas experiências de permanência na Universidade e às concepções que formaram sobre ela.

No momento das entrevistas, o grupo de estudantes individualmente elabora suas ideias, reelaborando seus próprios conceitos e conhecimentos e dando significado ao vivido e experienciado. Isso dá o alcance do objetivo desta pesquisa de compreender a permanência de estudantes cotistas na Universidade diante dos aspectos da colonialidade presentes na organização deste espaço.

Desta maneira, a abordagem da pesquisa (Auto)Biográfica possibilita a materialidade da dimensão complexa da narrativa que acontece pelas pessoas participantes que se inserem no diálogo como narradoras e na escuta da pessoa narradora, que se torna co-participante da narrativa. Diante dessa compreensão, apresenta-se as/os participantes que compõem esse enredo.

Com vistas a reduzir os riscos a que os sujeitos participantes da pesquisa estariam expostos após a divulgação dos resultados da pesquisa, foram escolhidos codinomes para cada pessoa, os nomes são de lideranças ligadas aos movimentos sociais brasileiros, que dialogam com as histórias de vida de cada participante, sendo que o intuito dessa escolha foi promover a visibilidade de lideranças e ativistas políticas/os negras/os e indígenas do nosso país.

1) **Erika**⁷

⁷ Faz referência à Erika Hilton, primeira deputada federal brasileira travesti (PSOL), ativista pelo direito das pessoas LGBTQIANP+

Erika é uma pessoa negra e travesti (conforme autodeclaração), nasceu no dia 23 de junho de 1992, na cidade Imperatriz-MA, cursa o Bacharelado em Geografia e ingressou na Universidade em 2017, é bolsista da assistência estudantil nas modalidades moradia e alimentação integral. Ela conta que seu pai estudou até a 4ª série e sua mãe até a 8ª.

Segundo ela, devido a migrações de seu pai por questões de trabalho, estudou em Açailândia- MA até o fim do Ensino Fundamental e depois, ao ir para o Pará, terminou o Ensino Médio na cidade de Marabá, nesse momento o seu pai trabalhava na extração de ferro no polo Cruzeiro na mina dos Carajás. Após um conflito com a vizinhança do bairro onde moravam no Pará, a sua família migrou novamente para o estado de Goiás, onde havia uma nova proposta de emprego para o seu pai como pedreiro.

Ela conta que os seus pais eram separados desde que tinha 7 anos, e por sua mãe ter tido graves problemas com álcool, a participante ficou apenas com o pai e a madrasta e seus três irmãos. Em Goiás, a participante trabalhou de carteira assinada entre os anos de 2013 e 2015 numa empresa de transporte, apesar disso, não houve necessidade de contribuir com o sustento de sua família já que as outras pessoas também trabalhavam. Logo depois a participante foi morar sozinha.

Ao ser questionada se teve alguma influência de alguém para buscar a Universidade, ela conta que pensou nessa possibilidade apenas quando chegou em Goiás e começou a trabalhar na empresa de transportes. Erika explica que não teve apoio de seu pai e nem de sua madrasta no momento da decisão.

Depois de sua aprovação na então UFG Regional Catalão, a mesma procurou a assistência estudantil por meio do serviço de assistência social que a orientou e auxiliou para que preenchesse o seu cadastro único. Logo foi contemplada com a bolsa alimentação de forma integral e, posteriormente, com a bolsa moradia. Erika contou que fez diversos serviços desde o início de seu curso, como mototaxista, vendeu botinas para a sua tia e hoje se prostitui para ajudar a custear a sua subsistência.

Essa participante compartilha com muito orgulho que fez parte de projetos de pesquisa de seu curso e que o apoio recebido pela assistência estudantil foi essencial para a sua ascensão acadêmica e pessoal, e que pode contribuir com diversas frentes na Universidade, como o desenvolvimento de políticas estudantis, o que a fez se sentir pertencente a esta comunidade. Na ocasião da entrevista ela estava muito feliz, pois apresentaria um trabalho acadêmico de forma on-line numa universidade internacional.

2) **Givânia**⁸

Givânia é uma mulher negra quilombola da comunidade Capela, remanescente Kalunga (o maior território quilombola brasileiro), é originária da cidade de Cavalcante-GO, localizada na Chapada dos Veadeiros. Nasceu no dia 16/02/1990. Ela cursa Psicologia, Licenciatura e Bacharelado, e contou que o seu pai estudou até a 7ª série e a sua mãe até a 4ª série.

Segundo a participante, sua trajetória escolar foi marcada pela escola multisseriada. Nesse tipo de ensino, estudantes de níveis educacionais e idades diversas são instruídas/os por um/a mesmo/a professor/a. Além disso, durante a sua formação não havia energia elétrica na comunidade, ressalta-se ainda que as escolas funcionavam com uma estrutura muito precária, sem energia e sem saneamento básico. Desta forma, a participante mostra os desafios enfrentados pelos povos quilombolas do nosso país em sua formação básica, justificando assim a necessidade de políticas afirmativas voltadas a essas populações.

Givânia ressalta que sempre foi uma boa estudante e tirou notas boas e finalizou o Ensino Médio em 2008, com 18 anos, no entanto, retornou aos estudos apenas aos 29 anos, quando iniciou a sua graduação.

Após finalizar o Ensino Médio e antes de entrar na universidade, Givânia passou em um concurso para a Secretaria Municipal de Saúde do município de Cavalcante e ficou trabalhando durante esses anos. Ela explicou que esse concurso foi feito perto do processo eleitoral e demoraram três anos para chama-la, a mesma foi aprovada para a vaga de agente de saúde e teve uma vida estável junto à sua família neste momento, precisando abandonar as suas conquistas para viver o sonho da universidade. Em suas palavras: “(...) as pessoas achavam que eu era louca por estar deixando o meu serviço pra vir pra universidade, eu peguei 3 meses de licença remunerada e vim pra cá, com esse dinheiro esperando receber a bolsa do MEC”.

Givânia relata ainda que a universidade pública para ela sempre foi uma realidade muito distante, e que muitas vezes as informações sobre a possibilidade de bolsas permanência, etc, não alcançam a sua comunidade. Além disso, todos os cursos escolhidos por ela em algum momento eram integrais, o que a desanimava. No entanto, por meio de

⁸ Faz referência à Givânia Maria da Silva, quilombola, professora, parlamentar, gestora pública, pesquisadora e ativista negra, é uma das fundadoras da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). É também uma das principais lideranças brasileiras e referência nos estudos sobre educação quilombola.

parentes e pessoas de sua comunidade ficou sabendo da assistência estudantil e bolsas do MEC para indígenas e quilombolas e foi o que a fez acreditar que essa realidade seria possível.

Ela explica que tentou entrar na universidade em 2018 pelo Programa UFGInclui, no entanto, não teve êxito, no ano posterior usou a mesma nota no SISU, mas dessa vez em Catalão, que por ter um PIB mais alto foi a cidade escolhida para esta tentativa, já que isso indicava para ela a possibilidade de vagas de emprego também.

Assim, ela acessa a Universidade em 2019 por meio do Programa UFGInclui, segundo ela, ao vir para a Universidade se sentiu em um outro universo, “(...) e depois que cheguei aqui eu percebi que o eu tinha que me caracterizava uma boa aluna, aqui não vale quase nada” e teve muita dificuldade em se adaptar às novas formas de aprender.

O que a encorajou a deixar a sua vida em seu município de origem e vir para Catalão cursar uma graduação foi que ao ser matriculada uma outra pessoa quilombola ligou para ela e explicou sobre o programa do MEC e como funcionava a permanência estudantil, incentivando-a, e isso foi essencial para que ela entendesse que esse é um espaço dela também e que há meios que possibilitam sua permanência nele.

A participante relata que a pessoa que ligou era da UFG de Goiânia, e no momento falou que ela teria acesso à casa do estudante, à alimentação, entre vários outros recursos, no entanto, alguns desses recursos, como a moradia, ainda não estavam disponíveis na UFG regional Catalão, que por pertencer a um campus do interior não havia construído ainda uma estrutura mais robusta de assistência estudantil, no entanto, a participante foi contemplada com a bolsa alimentação integral e logo depois com a bolsa MEC para quilombola.

Givânia explica que depois de sua chegada à UFCAT muitas coisas já melhoraram no âmbito da assistência material, como por exemplo, a abertura da Moradia Universitária, o pagamento de bolsas creches e portarias que priorizam indígenas e quilombolas em editais, porém, acredita-se que ainda há muito o que melhorar no ponto de vista da permanência simbólica, como a criação de programas que tenham capacidade de acompanhar as/os estudantes indígenas e quilombolas e promover a adaptação dessas pessoas ao ambiente acadêmico.

3) **Joênia**⁹

Uma mulher indígena pertencente à etnia Xacriabá, nasceu no dia 24/08/1996 no município de São João das Missões-MG. Ela se formou no ano de 2022 em Psicologia (Licenciatura e Bacharelado) pela UFCAT e é a primeira pessoa indígena formada na Instituição; atualmente é mestranda em Psicologia na UFMG. Sua mãe tem curso técnico em Enfermagem e seu pai estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Ela relata que a sua Educação Básica foi marcada pelas escolas indígenas de sua aldeia e de aldeias próximas. Logo após concluir o Ensino Médio e completar 18 anos, a participante foi para Brasília em busca de trabalho e outras oportunidades. Ela conta que neste período trabalhou como babá, empregada doméstica, balconista, entre outros, e foi neste momento que soube da possibilidade de fazer o ENEM, e com a ajuda de um gerente da loja onde trabalhava conseguiu se inscrever para fazer a prova pela primeira vez.

Nesta ocasião não conseguiu êxito na prova do ENEM, mas tentou mais uma vez e conseguiu uma nota melhor. Joênia conta ainda que escolheu como primeira opção a UFG uma vez que, por influência de parentes do movimento indígena, soube do programa UFGInclui e dos auxílios que poderia receber para permanecer na Universidade durante o seu curso. Assim, acessou a Universidade por meio do programa próprio de reservas de vagas UFGInclui.

Ao chegar à Universidade, Joênia se deparou com a burocracia para acessar as políticas estudantis e garantir a sua permanência, precisou usar recursos financeiros que tinha juntado durante os anos de trabalho em Brasília para a sua subsistência. Ela ressalta que naquele momento as políticas voltadas para estudantes indígenas eram muito precárias e havia apenas dois estudantes indígenas na Regional Catalão. Logo começaram a chegar outros grupos. Foi necessária organização política e muita pressão para cobrar a efetivação desses direitos.

⁹ Joênia Wapichana se formou em direito na Universidade Federal de Roraima (UFRR) em 1997 e cursou o mestrado na Universidade do Arizona, nos Estados Unidos, sendo a primeira mulher indígena advogada no Brasil.

4) Sandra¹⁰

Sandra nasceu no dia 06/09/2001, é uma mulher negra quilombola, nascida na cidade de Morro do Chapéu-BA, localizada na Chapada Diamantina. Apesar de ter acessado a Universidade em 2021, no curso de Educação do Campo, hoje Sandra cursa Engenharia Civil. Sua mãe chegou a concluir o Ensino Médio e seu pai cursou até o 2º ano.

Mariana cresceu numa comunidade quilombola em sua cidade de origem onde estudou durante todo o seu Ensino Fundamental. Ao finalizar essa etapa de ensino, precisou ir morar em outra cidade, já que na sua não havia escolas públicas de Ensino Médio. Assim, Sandra foi morar com a tia em Barreiras, onde cursou o Ensino Médio e Técnico Integrado em Informática.

Em 2021 se inscreveu no SiSU, ela conta que no início pensava em ir para Goiânia onde tinha parentes para dar um suporte, mas no fim preferiu ir para uma cidade onde poderia viver sozinha, vendo nisso uma oportunidade de crescimento e de independência, e foi aí que ela encontrou a cidade de Catalão.

Sandra conta que logo na primeira chamada ela passou para o curso de Educação do Campo, organizou os documentos e passou pela entrevista para comprovar que era mesmo negra, logo após, passou na banca de renda e foi dando certo. A participante conta que durante o tempo de organização para vir para a Universidade a sua mãe deixava bem claro que garantia a sua ida, devido à condição financeira da família, mas por meio do diálogo com professores do curso de Educação do Campo foi vislumbrando possibilidades de permanência na Universidade.

No primeiro ano de curso, as aulas aconteciam ainda de forma remota devido à pandemia por coronavírus que assolava o mundo naquele momento. Para assistir às aulas, Sandra precisou conseguir um computador e acesso à internet, então, ao retornar de Barreiras vendeu algumas ovelhas de seu pai para juntar um pouco do dinheiro e a sua comunidade organizou uma rifa a fim de apoiá-la neste sonho e com apoio de seus familiares, de professores antigos e da vizinhança, ela conseguiu comprar o seu notebook.

Ela conta que esse momento de aulas remotas foi essencial para que conseguisse se organizar financeiramente para se mudar de vez para Catalão. Sandra relata que para se mudar foi uma “outra batalha”, uma vez que a passagem era bem cara, até que descobriu que por ter

¹⁰ Faz referência à Sandra Maria da Silva Andrade, quilombola mineira, liderança do movimento quilombola em sua cidade, no Estado de Minas Gerais e nacionalmente.

o cadúnico do Governo Federal tinha direito a ganhar uma passagem pela assistência social, então conseguiu vir com a sua mãe, e a princípio se instalou em uma república.

Em seguida, participou dos editais da assistência estudantil, conseguindo deferimento para uma vaga na Moradia Universitária do Cerrado, a qual lhe garante também acesso gratuito de forma integral ao RU e uma bolsa de alimentação complementar.

Logo, por não se identificar com o curso de Educação do Campo, ela resolve pedir transferência para Engenharia Civil e tem se identificado muito com a área da pesquisa. Ela relata que um dos seus maiores incômodos em seu novo curso é não ver professores negros e também haver poucas mulheres como professoras e que percebeu o quanto a universidade é elitista a partir do momento que começou o seu novo curso.

5) **Katú**¹¹

Katú é uma pessoa negra retinta de gênero fluido, não binário. Nascida no Distrito Federal em 29/05/2000. A sua mãe chegou a finalizar o Ensino Médio e não tem informações acerca da escolaridade de seu pai.

Estudou em escolas públicas de sua cidade satélite, Planaltina, e logo após finalizar o Ensino Médio, em 2017, fez um curso Técnico em Dança por meio de vagas ofertadas a estudantes de sua escola. Em 2019, com o sonho de entrar na universidade se inscreveu no ENEM para a prova de 2020. A participante conta que devido à pandemia por coronavírus a prova desta edição só aconteceu em 2021. Ao se inscrever no Sisu escolheu o curso de Geografia (Licenciatura) na UFCAT, por já ter pessoas conhecidas que tinham vindo para Catalão, e garantiu a sua aprovação. Katú conta que trabalhou com “bicos” em bares, restaurantes e entregando panfletos durante o Ensino Médio para ajudar na casa e para ter o seu próprio dinheiro. Veio com facilidade para Catalão por já possuir uma rede de apoio na cidade que a acolheu. Em seguida, participou dos editais de seleção para moradia universitária, obtendo deferimento, recebendo os direitos oriundos dessa condição.

Relata que chegou perdida à Universidade e demorou um pouco para entender como tudo funcionava e o tempo das coisas, nesse processo de início de curso, fez poucas disciplinas até entender a dinâmica do mundo acadêmico e que hoje, com as coisas mais claras, tem se esforçado para obter bons resultados. Ela conta ainda que considera o processo

¹¹ Katú Mirim é *rapper*, atriz e ativista da causa indígena e se declara uma pessoa de gênero fluido.

acadêmico dificultoso, dolorido, mas muito prazeroso e se sente realizada em fazer o curso que escolheu.

6) **Raoni**¹²

É um homem indígena de etnia Xavante, nasceu no dia 27/06/1999, no município de Primavera do Leste-MT; cresceu e estudou em sua aldeia até o segundo ano do Ensino Médio. A sua mãe estudou até o Ensino Fundamental e seu pai finalizou recentemente o mestrado na área de Linguística.

Esse participante conta que para finalizar o Ensino Médio foi estudar numa escola da cidade e dentre os desafios encontrados o principal foi a questão da língua, uma vez que o seu povo não tem o português como língua primária, os outros desafios enfrentados dizem respeito às diferenças culturais e à discriminação vivenciada nas escolas da cidade.

Desde criança Raoni sonhava em conhecer mais sobre a área da saúde e quando finalizou o Ensino Médio, e seguindo os passos de seu pai (uma referência para ele por sua persistência nos estudos), buscou a graduação. No início se matriculou em Enfermagem numa faculdade privada, mas devido às dificuldades financeiras não conseguiu se manter no curso, saiu e começou a estudar para o ENEM, ele conta que tentou várias vezes até ser aprovado Em enfermagem na UFCAT em 2019 por meio do programa UFGInclui.

Após a aprovação de seu pai no curso de mestrado da UFG, toda a sua família se mudou para Goiás. Em Catalão, Raoni mora com a sua esposa e dois filhos, seu pai, sua mãe e irmãs moram em Goiânia atualmente.

¹² Faz referência à Raoni Metuktire, um líder indígena brasileiro da etnia Caiapó. É conhecido internacionalmente por sua luta pela preservação da Amazônia e dos povos indígenas.

Quadro 1 - síntese das informações sobre as participantes

Nome	Idade	Raça/Etnia	Naturalidade	Gênero	Ano de Matrícula	Curso
Erika	32	negra	Imperatriz (MA)	travesti	2017	Geografia
Givânia	34	negra/ quilombola	Cavalcante (GO)	mulher cisgenero	2019	Psicologia
Joênia	28	indígena Xacriabá	São João das Missões (MG)	mulher cisgenero	2016	Psicologia
Sandra	23	negra/ quilombola	Morro do Chapéu (BA)	mulher cisgenero	2021	Engenharia Civil
Katú	24	negra	Brasília (DF)	não binário	2020	Geografia
Raoni	25	indígena Xavante	Primavera do Leste (MT)	homem cisgenero	2019	Enfermagem

Fonte: dados coletados pela autora.

Plano de Fundo - As interlocuções

A partir do tópico anterior, observa-se que a escuta sensível, como exercício fundamental neste processo, possibilitou que as/os estudantes participantes se sentissem à vontade para compartilhar suas experiências com abertura e profundidade. Esse ambiente de confiança permitiu que emergissem relatos que vão além das vivências acadêmicas, abarcando aspectos íntimos e constitutivos de suas identidades, como questões de gênero, pertencimento étnico, origens familiares e trajetórias de vida. Essa abordagem cuidadosa fez com que cada participante pudesse expressar suas memórias e dilemas com autenticidade, revelando as múltiplas dimensões que compõem suas existências. Tais nuances foram sistematizadas e sintetizadas no quadro elaborado, que embora se constitua numa síntese, expressa as especificidades e singularidades de cada pessoa participante, evidenciando a riqueza e a complexidade de suas histórias. De forma complementar, pode-se destacar alguns aspectos que compõem a interlocução entre cada participante, evidenciando pontos de convergência e singularidades existentes.

Erika, Givânia, Joênia e esta pesquisadora são mulheres negras, com idades entre 28 e 34 anos, cujo pais estudaram até a 4ª série e a maioria das suas mães não terminou o Ensino

Médio. As quatro participantes chegaram à UFCAT quando a Instituição possuía uma estrutura de assistência estudantil menor; uma vez ainda vinculada à UFG, a Regional Catalão só passou a contar com bolsas de apoio pedagógico e tecnológico a partir do ano de 2018, e com a Moradia Universitária a partir de 2021.

Raoni é um homem indígena de 25 anos, pertencente à etnia Xavante, a qual não tem o português como língua primária, ele nasceu e cresceu na aldeia “perto da floresta”, como ele se refere, saindo de lá a primeira vez para cursar o 3º ano do Ensino Médio. O seu pai possui pós-graduação em Linguística e a sua mãe não finalizou o Ensino Fundamental.

Sandra e Katú têm 22 e 23 anos, respectivamente, seus pais chegaram a concluir o Ensino Médio e essas participantes chegam à Universidade em 2021, e residem na Moradia Universitária.

Givânia e Sandra são quilombolas e Joênia e Raoni são pessoas indígenas e trazem consigo os dilemas oriundos da sua condição étnica. Já Erika e Katú levantam questões em relação à sua condição de gênero, enquanto uma se denomina travesti, a outra se denomina pessoa não binária. Ambas são pessoas negras retintas.

As entrevistas ocorreram de forma presencial com exceção da entrevista com Joênia, que precisou ser virtual, uma vez que a mesma não estava mais em Catalão. As entrevistas presenciais ocorreram em lugares distintos, a primeira na casa de Erika, as com Givânia e Raoni em uma sala de aula na Universidade e as entrevistas com Sandra e Katú aconteceram na Moradia Universitária; as entrevistas duraram cerca de 1 hora, sendo que o roteiro dividido em duas partes contemplou a história de vida de cada pessoa e suas experiências acadêmicas.

O contato com as pessoas que participaram se deu por telefone e presencialmente, ocorrendo com facilidade e logo foi observada a disposição das mesmas em contribuir com a pesquisa.

O processo de escuta foi interessante, pois esta foi a primeira vez que a pesquisadora conduziu uma entrevista com objetivos definidos. Observou-se ainda o esforço feito por cada participante em acionar a sua memória e sintetizar as suas vivências e sentimentos. O maior desafio neste processo é captar e fazer ecoar com genuinidade as experiências que foram confiadas a esta pesquisa.

Como essas eram pessoas com quem a pesquisadora já conviveu em outros momentos na Universidade, sentiu-se que essa foi uma oportunidade de se conhecerem com mais profundidade, mergulhando em suas histórias de vida e também compartilhando aspectos da

história dela, momento em que convergiram em experiências, num processo de (hetero)biografização.

Para Delory-Momberger (2014), heterobiografização significa “processo de apropriação, de tornar próprias as experiências dos outros” (Delory-Momberger, 2014, p. 156), mediante um “trabalho de escuta ou de leitura de textos biográficos e dos efeitos de compreensão e de formação de si” (Delory-Momberger, 2019, p. 89).

Assim, a heterobiografização constrói as narrativas auto(hetero)biográficas, as quais são resultantes dos fatos narrados reflexivamente pelas/os participantes e recepcionados com escuta atenta pela entrevistadora enquanto pesquisadora-formadora, além das/os leitoras/es, narrativas que foram reconfiguradas em novas e múltiplas possibilidades interpretativas consoante perspectivas teórico-referenciais urdidas em diferenciados espaços tempos vivenciados pela pesquisadora e pelos aspectos que a afetaram em cada narrativa (Abrahão, 2023).

A partir da escuta, da transcrição e da leitura atenta das entrevistas, constatou-se que elas abrangem dois eixos centrais de compreensão: 1. "manifestações da colonialidade no espaço universitário" e 2. "vivências cotistas na UFCAT", em que a revisitação a acontecimentos que marcaram a vivência dessas/es participantes na Universidade está relacionada com aspectos da teoria decolonial, buscando a reflexão e a compreensão teórica desses relatos.

Chega-se ao momento em que a narrativa se desdobra e se apresenta em sua essência. A partir do próximo item, inicia-se o enredo propriamente dito, um convite para que a/o leitora/or imerjam nas cenas que seguem, avaliando os conflitos, as reflexões e as perspectivas que elas propõem. Deseja-se que esse percurso seja instigante e enriquecedor, proporcionando uma apreciação crítica e sensível da história que será exposta.

*Mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor. Flor e fruto*
Milton Nascimento (...)

CENA I

O prelúdio de chegada

Nesta cena, parte-se do que não foi explicitamente dito, mas que marca de forma significativa a chegada das/os participantes à universidade. O não dito, embora possa parecer incomum, é valorizado pela metodologia de compreensão cênica, que destaca a importância

dessa dimensão oculta. Compreende-se que ela é essencial, pois traz à tona aspectos adjacentes nas narrativas que não devem ser desconsiderados (Abrahão, 2021).

Essa dimensão pode ser compreendida como uma parte quase que imperceptível da experiência dos sujeitos, que muitas vezes carrega o peso de estruturas de exclusão, preconceito e desigualdade. Pensar as lacunas nas falas reflete experiências que não foram historicamente reconhecidas ou valorizadas, como as dificuldades enfrentadas por estudantes de grupos marginalizados para ingressar e permanecer na universidade.

Nesse sentido, um dos aspectos que não foram ditos diretamente, mas foi expresso nas entrelinhas dos depoimentos diz respeito ao esforço atribuído ao processo que enfrentaram até a chegada à universidade.

(...) aí eu passei na UFCAT, e comecei a minha luta para garantir o que eu precisava, primeiro foram os documentos, organizei tudo e deu certo, passei pela entrevista para comprovar que eu era preta mesmo e pela banca de baixa renda e foi dando certo.. minha mãe dizia, cê faz mas não te damos certeza se você vai mesmo, porque a gente não tinha condições de me manter aqui. mas eu comecei a conversar com professores da educação do campo e eles me orientaram que tinham bolsas e eu fui vendo que podia ser possível, depois eu comecei a outra batalha da minha vida que foi comprar a passagem de Morro do Chapéu para Catalão (Sandra).

(...) daí eu comecei a estudar pro enem e acabou não dando certo também por dois anos, mas eu não desisti e tentei mais uma vez, pelo ufginclui e em 2019 deu certo depois comecei a luta de organizar tudo, são muitos documentos, para vim pra cá (Raoni).

O fato é que deixar a casa e a família para estudar em outra cidade é um processo desafiador. Além da distância física e emocional do núcleo afetivo, enfrenta-se uma série de obstáculos burocráticos para garantir a permanência, exigindo esforço e organização. Soma-se a isso a incerteza sobre como se sustentar ao longo da jornada acadêmica. Muitos chegam à universidade sem saber como conciliar estudo e trabalho, ainda mais sem informações claras sobre as políticas de assistência estudantil que podem apoiar essa transição. Sandra comenta sobre essa insegurança: “Minha mãe dizia, cê organiza mas não te damos certeza se você vai mesmo [...] porque a gente não tinha condições de me manter aqui”.

Assim, a luta mencionada nas falas de Sandra e Raoni não se limita à dimensão física de deixar a casa e a família, mas inclui também uma luta simbólica contra as barreiras estruturais, as quais precisamos superar.

Um dos principais desafios enfrentados diz respeito aos aspectos burocráticos que permeiam o processo de acesso e permanência na universidade, como a exigência de uma

variedade de documentos. Essa variação de requisitos pode ser especialmente desafiadora para estudantes que não recebem orientação adequada sobre o que é necessário, uma vez que os editais frequentemente utilizam uma linguagem complexa e excludente. Além disso, estudantes que residem em áreas rurais ou em aldeias encontram obstáculos adicionais para a obtenção de certos documentos, o que agrava ainda mais a situação. Muitas vezes, a falta de informações claras e acessíveis nos editais pode levar à confusão e à frustração, resultando, em alguns casos, na desistência do processo de inscrição. Essa realidade contribui para perpetuação das desigualdades sociais e limita o acesso de grupos marginalizados às universidades.

Fica nítida então a necessidade de simplificar processos e reduzir a burocracia para promover o maior acesso à educação superior. Iniciativas que buscam facilitar o acesso à documentação e fornecer orientação são fundamentais para garantir que um maior número de estudantes consiga ingressar e permanecer na universidade.

Outra situação apresentada nos depoimentos de Sandra é o receio de não conseguir prosseguir com o curso por não deter os recursos necessários para o acesso à aula durante o período de aulas remotas na UFCAT, ela diz:

(...) primeiro eu precisava de um notebook, meu pai vendia ovelhas e tinham algumas na minha sorte, quando eu retornei de barreiras eu vendi essas ovelhas e o pessoal da minha comunidade me ajudou a fazer uma rifa pra inteirar o valor que faltava pra eu poder comprar o meu notebook, meus antigos professores também me deram toda força, até que eu consegui o dinheiro e comprei o meu notebook. Ai eu estudava pelo notebook e naquele tempo eu tava tendo aula remota,

A fala de Sandra expõe o impacto das barreiras financeiras no acesso ao Ensino Superior, como descrito por Cataño *et al.* (2006). A dificuldade em adquirir um notebook, item essencial naquele momento para acompanhar as aulas remotas, reflete como a falta de recursos afeta diretamente a permanência e o desempenho acadêmico.

Assim como Sandra precisou vender ovelhas e organizar uma rifa para comprar o equipamento, muitas/os estudantes de famílias de baixa renda enfrentam desafios financeiros que dificultam tanto o ingresso quanto a conclusão da graduação. Essa vulnerabilidade reduz as chances de estudantes oriundas/os da classe popular prosseguirem com seus estudos, o que se expressa na desigualdade de acesso ao Ensino Superior.

Nesta cena, fica evidente que a chegada das/os estudantes à Universidade é marcada por desafios que transcendem o simples deslocamento físico. Nas entrelinhas dos depoimentos, são revelados esforços, a persistência e a resistência diante de barreiras

burocráticas, financeiras e emocionais que cercam o ingresso e a permanência no Ensino Superior. Sandra e Raoni compartilham histórias que evidenciam o peso de condições de vida e trajetórias sociais muitas vezes ignoradas nas políticas institucionais, e essas experiências se mostram fundamentais para a compreensão da realidade vivida por estudantes de grupos marginalizados.

Esse contexto reforça a importância de políticas e estratégias institucionais capazes de simplificar o acesso a recursos fundamentais, como documentação e equipamentos, e de programas que garantam apoio e acolhimento adequado. Na situação vivenciada por Sandra, que precisou vender ovelhas e mobilizar a sua comunidade com uma rifa para obter um notebook, fica nítido que o apoio institucional deve ir além do mero oferecimento de vagas, abrangendo também iniciativas que assegurem condições mínimas para que estas/es estudantes possam não apenas ingressar, mas concluir suas formações.

Assim, esta cena inicial se constitui como um convite para a reflexão sobre o “não dito” que permeia as trajetórias de estudantes cotistas desta Instituição, demonstrando que a ausência de reconhecimento dessas experiências perante as narrativas hegemônicas sobre o acesso à universidade perpetua a invisibilidade das barreiras enfrentadas. Por isso, abordar essas histórias e reconhecer essas lutas não é apenas valorizar a perseverança individual, mas também apontar para a urgência de um compromisso institucional mais sensível e inclusivo por parte da universidade e do Estado como um todo.

(...)

CENA II

Vozes subversivas: denunciando as manifestações da colonialidade no espaço universitário

A universidade, como espaço privilegiado de formação e produção de saberes, carrega em sua estrutura um legado de exclusão que reflete a lógica colonial de hierarquização do conhecimento e das subjetividades. A inclusão tardia de estudantes negras/os, indígenas e quilombolas no Ensino Superior em nosso país evidencia tensões históricas e contemporâneas no interior das instituições de ensino, desafiando-as a repensarem suas práticas pedagógicas, currículos e representatividade. Esta cena expressa como a colonialidade do poder, do saber e do ser opera nesses espaços, afetando a vivência das/os estudantes e a relação desigual entre epistemologias dominantes e subalternas.

Ao serem questionadas se já perceberam algum tipo de discriminação no espaço universitário em virtude de ser estudante cotista, as participantes Erika, Givânia e Joênia respondem:

De forma muito sutil, as discriminações se dão pelas palavras institucionais “você leu o edital” tipo, a gente já chega aqui e não sabe o que é nada na universidade e conforme a linguagem que ela tem com a gente a gente não entende nada.. e até hoje você vê pessoas de fora da universidade e se veem intimidadas com o local (Erika).

Eu ficava muito receosa de falar que eu era quilombola no começo porque quando você fala, parece que você é tratada como um bicho então eu evitava bastante de falar, mas hoje não, hoje eu tenho mais consciência que este espaço também é meu, e se a pessoa não conhece isso é problema dela é não meu, se ela se incomodar e estranhar também é um problema dela. eu sempre me questionava se eu deveria tá aqui, pq aqui me dava uma sensação de saber menos de poder menos... (Givânia).

eu acho que eu criei uma expectativa de imaginar que ao entrar na universidade, eu conviveria com pessoas estudadas e sofreria menos preconceitos, mas pelo contrário eu sofri mais, no sentido de ter a minha identidade questionada o tempo todo, em virtude de o meu povo ser um povo que sofreu muito impacto da colonização, em relação à língua, a questões culturais etc, então sempre alguém me perguntava se o meu povo era indoígena de verdade mesmo, além disso, também era questionado a minha capacidade de estar naquele lugar, de cumprir com as atividades de conseguir acompanhar tudo aquilo.. então eu me cobrava muito pois queria estar no mesmo nível que os outros, isso foi se tornando adoeecedor porque pra mim era se como tempo todo algo me dissesse que aquele espaço não era pra mim (Joênia).

Estas respostas expressam de que forma a colonialidade do poder, do saber e do ser marcam a vivência deste grupo na universidade. O conceito de “colonialidade do poder” ajuda a pensar de que forma a lógica de poder, imbuída por aspectos eurocêntricos, coloniza as

subjetividades e a produção de conhecimentos, excluindo a população negra e indígena da condição de cidadãos. É possível, portanto, elencar reflexões acerca da influência que essa lógica de poder exerceu e exerce nos processos educacionais vivenciados pelas pessoas negras e indígenas em nosso país.

Maldonado-Torres (2007) propõe a articulação entre os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser. De acordo com ele: a colonialidade do poder corresponde à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação; enquanto a colonialidade do saber analisa de que modo o conjunto das epistemologias e da produção de conhecimento na tradição europeia reproduz os regimes de pensamento colonial; por sua vez, colonialidade do ser se refere à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem e na construção da subjetividade.

É à luz dessas ideias que interessa pensar tanto o impacto do Capitalismo e do colonialismo na construção das epistemologias dominantes, quanto a relação desigual entre saberes, que reforça determinadas perspectivas e subalterniza outras, deslegitimando-as intelectual e institucionalmente.

Nesse sentido, Givânia ressalta:

Acho que uma coisa que deve ser valorizado aqui dentro é o saber que a gente traz pra universidade... e aqui, toda bagagem que a gente traz, chega aqui, não vale de nada. No meu curso parece que eles se esforçam pra deixar nítido que os saberes que a gente tem não é importante, não vale nada... lembro como se fosse hoje a gente numa aula e o vídeo que a professora de uma disciplina de núcleo livre da faculdade de educação falava sobre a técnica usada para fazer o tipiti¹³ e ninguém sabia e nunca tinha visto, nesse momento eu parei pra pensar que aqui tinha um monte de coisa que eu não sei, mas também tem muita coisa que eu sei que essas pessoas não sabem. Então esses saberes deveriam ser mais valorizados, são raras as vezes que vemos algo dos povos tradicionais sendo tratado em aulas. É uma questão de oportunidade! (Givânia)

A fala de Givânia expõe os mecanismos de subordinação que operam no ambiente universitário, revelando como a colonialidade do poder se manifesta na desvalorização de saberes outros — aqueles que não se enquadram no padrão hegemônico de conhecimento legitimado pela academia. Ao afirmar que os estudantes chegam à universidade trazendo "outros saberes, outra língua, outra forma de se comunicar", ela evidencia um conflito central: enquanto a educação se apresenta como um espaço de autonomia, liberdade intelectual e construção crítica, a estrutura acadêmica, impregnada por uma lógica colonial, impõe um

¹³ O Dicionário do Artesanato Indígena classifica o tipiti como um cesto de trançado que pode ter diferentes formas e tamanhos. De confecção engenhosa, o artefato serve para extrair o líquido da mandioca, é utilizado na secagem da massa de mandioca para a produção de farinha pelos povos tradicionais.

modelo de saber universalizado, que invalida e invisibiliza os conhecimentos oriundos de comunidades tradicionais, povos originários e culturas periféricas. Esse mecanismo, que reduz a pluralidade epistêmica a uma hierarquia em que o conhecimento ocidental ocupa o topo, não apenas nega a legitimidade dos saberes trazidos pelos estudantes, mas também reforça dinâmicas de exclusão e silenciamento, criando barreiras para uma educação verdadeiramente emancipadora. Givânia aponta, de forma emblemática, que a universidade deveria ser um espaço de valorização e diálogo com essas bagagens culturais, rompendo com a lógica de subordinação que transforma as diferenças em desigualdades.

Sandra apresenta um relato que dialoga com Givânia, pois ao ser questionada sobre se vê a realidade dos povos tradicionais espelhada no espaço universitário, no currículo e na postura dos professores, ela responde:

(...) a engenharia é muito desconectada com os saberes dos outros povos, como os povos indígenas por exemplo, eles têm a própria maneira de construir uma casa, mas isso agente não aprende lá (Sandra).

Raoni também traz uma contribuição nesse sentido quando é questionado se as/os professores da Universidade possibilitam a interlocução de saberes, ao que ele responde:

as vezes sim, já teve professor que deixou eu fazer o trabalho sobre a minha cultura, isso nos deixa mais à vontade e tem essa troca (Raoni)

As pessoas participantes levam a refletir que embora haja iniciativas pontuais de algumas/uns docentes em trabalhar aspectos da cultura dos povos tradicionais falta, por parte das instituições, iniciativas que de fato aproximem o conhecimento produzido pelos povos tradicionais como bases para a produção do conhecimento científico.

Ao observar a matriz curricular dos cursos aos quais as/os participantes da pesquisa estão vinculadas/os – Geografia, Psicologia, Engenharia Civil e Enfermagem –, constatou-se pouca ou nenhuma intervenção formalizada no enfrentamento e na abordagem das questões étnico-raciais. Essa lacuna compromete a inclusão de saberes e necessidades epistemológicas que dialoguem com as vivências desses sujeitos.

De acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), o curso de Geografia (Licenciatura ou Bacharelado), com uma carga horária total de 3.320 horas, possui três componentes curriculares obrigatórios, cada um com 64 horas, que abordam a questão étnico-racial em suas ementas: Formação Territorial e Étnico-Racial no Brasil, Geografia da

População e Geografia, Sujeito e Cultura. Em contraste, o curso de Psicologia (Licenciatura e Bacharelado), com uma carga horária de 5.069 horas, não apresenta nenhum componente curricular que trate específica ou indiretamente dessas temáticas em suas emendas. A mesma ausência é constatada nos cursos de Engenharia Civil (4.388 horas) e Enfermagem (4.148 horas).

Essa realidade mostra que os cursos promovem espaços que ignoram as vivências, a constituição e o fortalecimento das identidades de estudantes cotistas. Essa ausência de debates sobre questões étnico-raciais nos cursos analisados reflete uma carência mais ampla em toda a Universidade. Mesmo que estudantes busquem diálogo sobre essas questões em outras áreas, frequentemente não encontram acolhimento. Um exemplo emblemático é o curso de História, cuja matriz curricular não contempla um componente que é obrigatório para o ensino da Educação Básica, que é a disciplina sobre História da África.

Assim, além de não terem acesso a essas discussões em seus próprios cursos, as/os estudantes também não encontram acolhimento em áreas que, supostamente, já deveriam contemplar essas discussões, como História e Ciências Sociais. Isso demonstra uma lacuna epistemológica e institucional que reforça a exclusão e dificulta o acesso a conhecimentos que dialoguem com suas realidades e demandas.

Quadro 2 - síntese das informações presentes na matriz curricular dos cursos analisados (foram verificados componentes curriculares obrigatórios, optativos e núcleo livres registrados no PPs)

Projeto Pedagógico de curso	ano	carga horária (h)	Há disciplinas que contemplem a questão das relações étnico raciais?	quais?
Geografia (licenciatura ou bacharelado)	2019	3.320	sim	1. Formação Territorial e Étnico-Raciais Do Brasil 2. Geografia da População 3. Geografia, sujeito e cultura
Psicologia (licenciatura e bacharelado)	2017	5.096	não	
Enfermagem (bacharelado)	2017	4.148	não	

Engenharia civil (bacharelado)	2015	4.388	não	
-----------------------------------	------	-------	-----	--

Desta maneira, as instituições acadêmicas desempenham um papel central na manutenção e na reprodução de processos de inferiorização ao respaldarem, por meio de teóricos e disciplinas científicas, a legitimidade da colonização, da domesticação e da eugenia. Nesse contexto, como destaca Kilomba (2019, p. 51), "a academia não é um espaço neutro, nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a".

É importante dizer que a Epistemologia pode ser entendida como uma cosmo percepção que fornece a estrutura necessária para o conhecimento do mundo, ou seja, para a atribuição de sentidos e significados às pessoas e suas possíveis interações, mas também, refere-se à área de investigação acadêmica que pertence à filosofia analítica.

Nesse sentido, Kilomba (2017, p. 88) explica que o termo é composto pela palavra grega *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência. Epistemologia se constitui, então, na ciência da aquisição do conhecimento, sendo determinante para a seleção de 1) (os temas) quais temas e tópicos merecem atenção e que questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro; 2) (os paradigmas) quais narrativas e interpretações devem ser usadas para explicar um fenômeno, isto é, orienta a perspectiva que o conhecimento verdadeiro pode ser produzido; e 3) (os métodos) quais maneiras e formatos devem ser usados para a produção do conhecimento que seja considerado confiável e verdadeiro.

Considerando essa conjuntura, o sujeito é visto como uma figura universal, e os critérios para reconhecer ou negar o conhecimento são definidos com base em uma tradição epistemológica que não apenas desconsiderou a existência de outras formas de percepção do mundo, mas também foi responsável por seu apagamento sistemático.

No que tange aos currículos, esse importante artefato social e cultural está implicado nas relações de poder e transmite visões sociais particulares e interessadas politicamente. Moreira e Tadeu (2002) explicam que o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, que ele pode ser visto como um terreno fértil de produção e criação simbólica da cultura, expressando relações sociais de poder existentes em nossa sociedade. Ou seja, o currículo tanto é o resultado das relações de poder existentes na sociedade, quanto o seu constituidor.

Os currículos enquanto definição oficial daquilo considerado conhecimento válido para uma determinada formação expressam diretamente os interesses dos grupos colocados em vantagem nas relações de poder, e ao serem determinados como oficiais, constituem identidades individuais e contribuem para a manutenção das relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados permaneçam subjugados. Por isso, é fundamental a disputa política destes currículos como uma saída para a reeducação das mentalidades e posturas racistas naturalizadas na cultura de nossa sociedade.

Para Ramón Grosfoguel (2016, p. 43), as universidades ocidentalizadas internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos grandes genocídios e epistemicídios ocorridos no século XIX contra mulçumanos e judeus, povos indígenas, povos africanos e mulheres. Segundo o autor, essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais:

Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade [...] é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial (Grosfoguel, 2016, p. 43).

Pode-se dizer, portanto que, as universidades têm operado a partir de um universalismo no qual “um define pelos outros” (Grosfoguel, 2016) o que é conhecimento válido e verdadeiro, não oportunizando espaços para outras epistemologias e saberes que não advêm da lógica eurocêntrica, o que pode ocasionar a inadequação e a exclusão de povos indígenas, quilombolas e pessoas negras do espaço universitário.

Baseando-se no que formula Achille Mbembe (2018) sobre a necropolítica, Costa e colaboradores (2020, p. 13) denominam esse processo de apagamento epistêmico e ontológico. Para Sueli Carneiro, essa é uma das práticas do chamado epistemicídio, reconhecido como um dos mecanismos do fazer morrer e considerado um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnico-racial, justamente pela negação da legitimidade de outras formas de saber produzidas pelo grupo, gerando uma conseqüente negação dos seus membros enquanto sujeitos detentores de conhecimento (Carneiro, 2005).

Carneiro (2005) explica que a sistemática aniquilação subjetiva e epistêmica de sujeitos racialmente inferiorizados e que nega a possibilidade de realização de suas capacidades intelectuais, o epistemicídio, como face complementar do genocídio colonial/racial, volta-se à destruição das formas de conhecimento locais, visando a imposição de uma racionalidade exclusiva e excludente, ligada ao processo de eurocentração da modernidade/colonialidade. Assim, pode-se afirmar que o apagamento de referências, vozes e

bibliotecas não ocidentais se apoia no racismo epistêmico, que sustenta a colonialidade do saber, com suas hierarquias e critérios valorativos monoculturais (Carneiro *apud* Reis, 2023).

Ainda acerca da organização deste espaço, em certo momento, ao ser questionada sobre as suas expectativas em relação à finalização do curso, Erika expõe a sua dificuldade em se adaptar à rigidez do projeto pedagógico do seu curso, uma vez que o fluxo de disciplinas, permeado por pré-requisitos, limitam as escolhas dela entre as disciplinas que estão sendo ofertadas durante cada semestre, o que gera transtornos para alcançar a finalização de seu curso.

A partir disso, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas nas universidades foram altamente influenciadas pelo pensamento racional, fragmentado e reducionista cartesiano que impõe a hierarquização dos saberes e de onde deriva a educação tecnicista com vistas à formação para a produção em massa. Morin (2003) enfatiza que o sistema educativo fragmenta a realidade, simplifica o complexo e ignora a diversidade. As disciplinas isolam os objetos do seu contexto, eliminando a desordem e as contradições para dar uma falsa sensação de ordem. A educação deveria mostrar as correlações entre saberes e a complexidade da vida e dos problemas atuais.

Para Morin (2003, p. 27), a transdisciplinaridade no Ensino Superior ofereceria uma compreensão integrada da complexidade do mundo atual, superando a fragmentação do conhecimento e proporcionando uma visão holística e unificada da realidade. Essa abordagem facilita a adaptação das universidades às novas tecnologias da informação e da comunicação, promovendo a partilha universal de saberes e conhecimentos. Além disso, a transdisciplinaridade fomenta a paz e a tolerância ao adotar uma visão transcultural, transpolítica, transreligiosa e transnacional, essencial para a formação de cidadãos globais.

Recomendada pela UNESCO¹⁴, a transdisciplinaridade fortalece as funções do Ensino Superior em servir à sociedade, especialmente em atividades voltadas para a eliminação da pobreza, da intolerância, da violência, do analfabetismo, da fome, da degradação ambiental e das doenças. Essa metodologia não apenas promove uma educação liberal centrada nas pessoas, mas é capaz de preparar as/os educandas/os para enfrentarem desafios contemporâneos com uma abordagem abrangente e contextualizada. Segundo Morin (2003), ela integra experiências vividas e conhecimento organizado, orientando-se para uma maior lucidez e adaptabilidade frente às demandas de uma realidade cada vez mais complexa.

¹⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

A partir das teorias de Franz Fanon (2008) e Dussel (1986), Diego Reis (2022, p. 3) explica que a universalidade do discurso e dos repertórios ocidentais se reafirma pela deslegitimação de conhecimentos, de formas de vida, de lógicas de pensamento e de experiências não ocidentais, pela via de um “processo persistente de produção da indigência cultural”. Desta maneira, a supressão sistemática da capacidade cognoscente dos sujeitos racializados, diante da matriz dominante do conhecimento, difundida como superior, é naturalizada. Afinal, o modo de conhecimento socialmente valorizado será aquele vinculado ao poder impositivo da ordem colonial hegemônica, monocultural, e fora disso está o não ser, o bárbaro, o que não faz sentido, ou seja, aquelas/es não considerados sujeitos (Reis, 2022, p. 3).

Nessa lógica, compreende-se o Estado como configurador e perpetuador da exclusão social, uma vez que a educação, ainda que seja pública no Brasil, não é acessível a todas as pessoas e, muitas vezes, configura-se em um lugar onde a pluriversidade de ideias, a expressão cultural e religiosa não são respeitadas. Assim, a instituição universitária “[...]retira de sua estrutura organizacional qualquer possibilidade de menção à existência de um outro fora do que se considera a verdadeira figura humana” (Costa *et al*, 2020, p.16).

Para além disso, as participantes denunciam o racismo institucional presente na Universidade:

A gente chega na universidade pública, onde encontramos muitas pessoas pobres e pretas atualmente e a gente pensa que esse seria o padrão, mas a gente não vê essas pessoas ocupando espaços de poder, eu não tenho quase nenhum professor ou professora negra (Katú).

Isso significa que o racismo não se limita a comportamentos individuais, mas é o resultado do funcionamento das instituições, que operam de maneira a conferir, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios baseados na raça.

A fala de Katú reflete o conceito de racismo institucional conforme discutido por Jurema Werneck (2013, p.p16-17), pois evidencia como a presença de pessoas negras e pobres nas universidades públicas não se expressa em acesso a espaços de poder ou em representatividade nos quadros docentes. Segundo Werneck (2013), o racismo institucional atua de modo a preservar a hegemonia branca, estabelecendo barreiras e restrições que negam ou limitam o exercício pleno dos direitos de grupos historicamente subordinados. Essa estrutura prioriza ativamente os interesses da branquitude e inviabiliza as demandas das pessoas negras, especialmente das mulheres, nas instituições de ensino e nos demais espaços

de poder.

A situação descrita por Katú ilustra a plasticidade do racismo institucional (Werneck, 2013), que, apesar de permitir a entrada de mais estudantes negras/os e pobres nas universidades, mantém barreiras estruturais que as/os impedem de acessar posições de autoridade ou de se verem representadas/os no corpo docente ou mesmo em cargos de gestão. Isso evidencia como o racismo institucional se adapta para manter a hegemonia branca em espaços educacionais, promovendo uma democracia limitada e uma inclusão apenas superficial, que não altera de forma significativa as dinâmicas de poder e representatividade dentro das universidades.

Nesta seara, é importante destacar que a representatividade no corpo docente universitário poderia ser significativamente ampliada se a lei de cotas¹⁵ para concursos públicos para seleção de docentes fosse implementada da maneira correta. Contudo, devido ao número limitado de vagas oferecidas nos concursos para determinados cursos e programas, muitas vezes a reserva de vagas não se concretiza, o que limita o alcance dessas políticas afirmativas.

Além disso, conforme salientam Luiz Mello e Ubiratan Pereira (2019), a interpretação restritiva da Lei nº 12.990/2014 em editais de concursos também impede que a reserva de cotas para docentes negras/os alcance seu propósito de inclusão e representatividade. Muitas universidades adotam práticas administrativas que fragmentam as vagas por área específica, setor de conhecimento ou disciplina, oferecendo frequentemente menos de três vagas por edital, o que impede a aplicação dos 20% reservados para candidatos negros, conforme prevê a lei. Mesmo em casos em que várias vagas poderiam ser disponibilizadas conjuntamente, optou-se pela publicação de editais separados para cada vaga, como tem ocorrido em universidades como UFCG, UnB, UFG e outras (Mello; Resende, 2019, p. 178). Essa divisão artificial das vagas reduz as chances de contratação de docentes negras/os, o que perpetua a hegemonia branca nas instituições, limitando o impacto das ações afirmativas no corpo docente.

Uma consulta pela Ouvidoria em novembro de 2024 à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFCAT, confirma os desafios estruturais mencionados por Mello e Pereira (2019) em relação à implementação da Lei nº 12.990/2014. O baixo número de docentes negras/os

¹⁵ A Lei nº 12.990/2014 foi a primeira legislação federal no Brasil a instituir uma política afirmativa baseada exclusivamente no critério de raça/cor, diferentemente da Lei nº 12.711/2012, que regulamenta o ingresso em universidades federais e outras instituições públicas de ensino, e que combina o critério racial com outros critérios socioeconômicos.

efetivadas/os em vagas reservadas — apenas dois desde 2020 — reflete as limitações práticas de como a oferta reduzida de vagas e a possível fragmentação de editais impedem a aplicação plena da reserva de 20% para negros nos concursos públicos. Ademais, a ausência de registro sobre a entrada por cotas no SIAPE¹⁶ até novembro de 2023 evidencia negligências administrativas que dificultam a mensuração dos impactos das ações afirmativas e perpetuam a invisibilização desses processos. Esses fatores, aliados à interpretação restritiva da lei e a práticas institucionais que priorizam estruturas hegemônicas, limitam a inclusão e a diversidade racial no corpo docente, demonstrando a necessidade de revisões administrativas e políticas para efetivar o alcance dessas ações afirmativas.

É fundamental que tais práticas sejam revistas e que a aplicação da lei seja conduzida com mais compromisso com a inclusão, para que a representatividade seja ampliada de maneira efetiva, eliminando as barreiras que desvirtuam o propósito das cotas e promovendo uma diversidade real e consistente nos espaços acadêmicos.

Portanto, a descolonização da educação universitária não é algo simples, e por isso, as políticas de ações afirmativas são de suma importância. Salienta-se que em virtude dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início desse milênio, atualmente, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos.

Para Carvalho (2018, p. 96), a descolonização da universidade é um processo que exige uma ruptura com o padrão epistêmico ocidental, promovendo a abertura para uma pluralidade de saberes. Esse movimento descolonizador, segundo o autor, não busca restaurar um passado acadêmico idealizado, mas refundar a universidade a partir de um pacto coletivo que inclua as diversas comunidades e grupos sociais do país, reconhecendo os saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros, quilombolas e outros. A proposta de uma universidade pluriépistêmica desafia o eurocentrismo compulsório e demanda uma transformação estrutural no espaço acadêmico, ampliando os horizontes de conhecimento e incluindo as vozes historicamente silenciadas. Nesse sentido, o Encontro de Saberes¹⁷ e as políticas de ações

¹⁶ O Sistema Integrado de Administração de Pessoal consiste em um sistema de gestão utilizado pelo governo federal do Brasil para administrar as informações de pessoal dos servidores públicos civis ativos, inativos e pensionistas do Poder Executivo Federal. Foi criado para padronizar e centralizar a gestão administrativa e financeira dos servidores, abrangendo aspectos como folha de pagamento, benefícios, aposentadorias e dados cadastrais.

¹⁷ O projeto Encontro de Saberes, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, iniciado na Universidade de Brasília em 2010, como um movimento de inclusão étnica e racial e de

afirmativas são instrumentos essenciais para consolidar essa ruptura e fomentar a construção de uma universidade verdadeiramente democrática e diversa. Neste sentido, considera-se fundamental que mestras/es de saberes populares integrem bancas avaliativas de pesquisa, especialmente quando a pesquisa aborda as comunidades dessas/es mestras/es, pois isso confere legitimidade e reconhecimento aos saberes sobre a própria cultura. A presença dessas pessoas em bancas fortalece a validade dos conhecimentos tradicionais, permitindo que suas perspectivas sejam respeitadas e consideradas dentro do ambiente acadêmico.

Segundo Bernardino Costa e Grosfoguel (2016, p. 22): “a partir desse locus epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito nacional, assim como podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no Sul Global”.

Erika destaca ainda o papel dos movimentos sociais na disputa do espaço universitário:

Ah, acho que a melhor coisa que eu fiz foi participar dos movimentos sociais. porque a linguagem dos movimentos sociais é uma linguagem mais “chula” encaixa melhor na nossa cabeça, logo que você entra nos movimentos sociais você já tem acesso a várias informações importantes pra nossa sobrevivência (...) sem contar que os movimentos sociais serve muito pra martelar a universidade, pra exigir, para direcionar as ações da universidade (Erika)

Esse relato vai ao encontro do que diz Nilma Lino Gomes (2003). Segundo a autora, as revisões críticas da história da universidade brasileira têm destacado a prática contínua e incondicional de enfrentar de forma intransigente o racismo e o sexismo acadêmico. Isso ocorre porque a universidade busca responder tanto aos anseios de uma sociedade em transformação quanto às lutas históricas de movimentos sociais e coletivos.

Esses grupos, ao elaborarem proposições legais, tensionam imaginários, narrativas e repertórios coloniais, propondo agendas político-pedagógicas que reordenam os enunciados e as práticas nos espaços institucionais de saber/poder.

Neste contexto, inserem-se os embates em torno da implementação de legislações como as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica e propõem a reflexão sobre as continuidades e rupturas do epistemicídio, além de forjar espaços de resistência contra o

descolonização das bases eurocêtricas dos currículos das nossas universidades. O foco central do Encontro de Saberes é trazer as/os mestras/es dos saberes das comunidades tradicionais (indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, entre outras) para que atuem como docentes nas universidades, mesmo quando não possuam escolaridade alguma.

racismo/sexismo/colonialismo epistêmico. Ressalta-se, conforme Reis (2023, p. 8), que mesmo quase duas décadas após sua promulgação, ainda hoje a sua implementação é atravessada por uma série de conflitos e desafios, como a garantia de uma disciplina de história da África no currículo dos cursos de licenciatura.

À vista da exigência de reformulação curricular, está a necessidade de um exercício permanente que envolve o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas e ações afirmativas de permanência, bem como a necessária reestruturação das matrizes curriculares do Ensino Superior, especialmente no que tange às licenciaturas (Reis, 2023).

(...)

CENA III

Experiências acadêmicas e sociais de estudantes cotistas na UFCAT

Nesta cena se considera as reflexões elaboradas acerca da experiência de ser estudante cotista na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), com foco nos desafios relacionados à permanência no Ensino Superior e a implementação de medidas institucionais de apoio. Aqui, aparecem os avanços e as limitações das políticas institucionais destinadas à permanência estudantil, com destaque para as demandas específicas de estudantes indígenas e quilombolas. Por meio dos relatos é possível observar como essas vivências desafiam constantemente a Universidade a repensar as suas práticas e estruturas.

Quando o acesso à universidade se dá por cotas, as/os candidatas/os são submetidas/os a uma banca de heteroidentificação, a qual tem o objetivo de controlar o acesso às políticas de ações afirmativas visando o combate à fraude, avaliando o fenótipo e a identidade racial. Sandra e Katú comentaram sobre essa experiência:

aí quando eu passei, organizei os documentos, tive que passar pela entrevista para comprovar que eu era preta mesmo e pela banca de baixa renda e foi dando certo (Sandra).

Eu acho importante destacar que quando eu entrei pela vagas de cotas, me assustou muito passar pela banca de heteroidentificação e todas as pessoas que estavam ali decidir se eu era preto ou não eram pessoas brancas isso foi tipo muito chocante pra mim porque a minha vaga dependia daquelas pessoas (Katú).

De acordo com a jurista brasileira que atua como promotora de justiça, Livia Maria Santana e Sant'Anna Vaz (2018), as comissões têm a responsabilidade de realizar o procedimento de heteroidentificação, emitindo a deliberação sobre a veracidade da autodeclaração, feita pela/o candidata/o que concorre ao edital, desta maneira, as comissões de heteroidentificação têm garantido a inclusão de pessoas negras (pretas e pardas) no Ensino Superior, lugar que socialmente foi construído e hegemonicamente ocupado por pessoas brancas.

A Portaria nº 4 de 2018, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração de candidatas/os negras/os para fins de vaga em concurso, dispõe que a “composição da comissão de heteroidentificação deverá atender ao critério da diversidade, garantindo que seus membros sejam distribuídos por gênero, cor e,

preferencialmente, naturalidade” (Brasil, 2018), o que se tivesse sido seguido, teria evitado os constrangimentos vividos por Katú.

Embora essa portaria seja especificamente destinada a concursos públicos e não obrigue as universidades a segui-la, muitas comissões de heteroidentificação universitárias têm adotado suas orientações como referência para a condução das entrevistas de heteroidentificação. No entanto, o desafio reside no fato de que os espaços acadêmicos, especialmente nos cargos efetivos, ainda são ocupados majoritariamente por pessoas brancas, o que torna difícil formar comissões que reflitam uma verdadeira diversidade racial e de gênero. Assim, corpos brancos ainda são os grandes responsáveis pela verificação e admissão ou não de pessoas negras na universidade.

Essa limitação revela a urgência de uma regulamentação própria, específica para as universidades, que oriente o funcionamento das comissões de heteroidentificação, garantindo processos mais justos e representativos.

Em relação às repercussões das políticas de assistência estudantil geridas pela UFCAT, Givânia chama a atenção:

Eu acho que comparando com quando eu entrei e hoje, eu já vi vários avanços, mas ainda assim, precisamos melhorar muito. Quando eu entrei a gente tinha só o programa inclui para indígenas e quilombolas hoje em dia a gente tem portarias que dá prioridade à indígenas e quilombolas para MUC, para o R.U, então o pessoal chega e não precisa mais ficar esperando pra ter um lugar pra morar (Givânia)

A fala da participante, que teve a sua matrícula efetivada em 2019, reflete o avanço das políticas de permanência estudantil na Instituição, que embora tenham se efetivado em um curto espaço de tempo, estavam em disputas e articulações históricas.

Bomdespacho (2019) nos informa que a partir do ano de 2008 a UFG - Regional de Catalão começa a fomentar políticas de permanência do campo material por meio de pagamentos de bolsas em pecúnia para promover moradia e alimentação, mas, segundo a autora, oferecer bolsas em detrimento aos investimentos na construção de equipamentos sociais (restaurantes universitários e moradias estudantis) não atendia, na sua integralidade, aos direitos que foram posteriormente estabelecidos no PNAES.

No que tange à promoção de permanência estudantil na Instituição até esse momento, é importante salientar que somente em 2015 o Restaurante Universitário passou a funcionar, e além do equipamento perdurou a bolsa de Moradia e Alimentação integral e complementar. Em seguida, implementou-se a bolsa Permanência.

Em 2021 foi inaugurada a Moradia Universitária do Cerrado - MUC/UFCAT, totalmente equipada com eletrodomésticos e mobília nos apartamentos, que passou a funcionar em 2022, ainda no mesmo ano foi inaugurado o Centro de Convivência Estudantil, com uma estrutura provisória e se promoveu a oferta da bolsa Auxílio Creche, visando a permanência das mães estudantes.

Joênia lembra como a adaptação da UFCAT às demandas das/os estudantes indígenas tem sido desafiadora para a Instituição:

As políticas pra nós indígenas na Regional Catalão eram muito precárias, hoje em dia já melhorou um pouco mas tem muito o que melhorar. Quando eu cheguei só tinha um indígena além de mim.. o diálogo era muito difícil pq ninguém conseguia compreender o nosso contexto como indígena, nunca recebemos uma resposta como “vamos construir juntos” ou “você tem alguma sugestão?” era sempre respostas como “espera” “espera que estamos organizando” (Joênia)

Um estudo realizado por Maria Bergamaschi e colaboradoras (2018, p. 44) revela que, de modo geral, a pouca familiaridade com questões indígenas por parte das instituições trouxe grandes desafios para a implantação de políticas de acesso e permanência estudantil voltadas para esse grupo.

A autora ressalta que, apesar dos limitados dados sobre as oportunidades de permanência oferecidas aos estudantes indígenas nas universidades apresentarem dificuldades para as instituições, eles indicam que, inicialmente, os programas de ações afirmativas para indígenas têm focado mais no ingresso do que na permanência (Bergamaschi, 2018). Nesse contexto, pesquisadores, como Paulino (2008), apresentam diversos argumentos que justificam a preocupação com o início do percurso acadêmico, período em que há os maiores índices de desistência.

Nesta seara, destaca-se uma ação importante do Governo Federal que por meio do Ministério de Educação (MUC) instituiu, em 2013, o Programa de Bolsas Permanência para viabilizar a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, voltadas a estudantes indígenas e quilombolas. Desde então esse grupo de estudantes passou a ter direito a uma bolsa diferenciada, sendo o dobro do valor da bolsa dos demais estudantes, o que se justifica 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. 12).

As participantes indígenas e quilombolas desta pesquisa declararam estar vinculadas à Bolsa Permanência do MEC, no entanto essa bolsa institui um prazo para o término do curso

e a maioria dessas/es estudantes não consegue cumprir o prazo estabelecido pelo MEC, considerando o contexto de desigualdade educacional em que estão inseridas/os. Givânia, que é quilombola, exemplifica um pouco esse contexto:

por exemplo quando eu vejo as pessoas falar que todas as escolas são iguais, mas não entendem que tem escola que estudam pessoas de séries diferentes na mesma turma com o mesmo professor, na época de chuva que tem enchente e não conseguimos ir pra escola pq tem que atravessar o rio.. não tem como comparar com escolas públicas da cidade com escolas particulares e as escolas do campo com as escolas da cidade.. (Givânia).

Gersem José dos Santos Luciano, do povo Baniwa, é um importante intelectual indígena que se doutorou pela Universidade de Brasília e vivenciou a academia em um período em que não havia apoio por parte do Estado. Ao acompanhar o movimento nacional da educação escolar indígena, incluindo o Ensino Superior, ele constata um aumento no interesse dos povos indígenas. Para ele, esse interesse está relacionado com a aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e a marginalização. Os povos indígenas veem a educação como uma ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, fortalecendo seus conhecimentos originários e incrementando suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades (Luciano, 2010, p. 8).

No entanto, observa-se uma discrepância entre o interesse dos povos indígenas e a lógica acadêmica. Os povos indígenas desejam que a universidade seja um espaço para valorizar seus conhecimentos e modelos de desenvolvimento, mas a academia ainda não tem se mostrado plenamente aberta à incorporação da perspectiva indígena em termos epistemológicos e metodológicos. A sensibilização das universidades para escutar de forma empática e genuína os saberes e conhecimentos indígenas pode marcar o início de processos de interculturalidade no ambiente acadêmico, uma vez que ainda não há um diálogo e uma boa receptividade aos ensinamentos (Bergamaschi, 2018) .

Mariana Paladino (2013, p. 110), ao mapear as ações afirmativas direcionadas aos povos indígenas brasileiros no Ensino Superior, destaca a "importância da multiplicação de núcleos de apoio dentro das universidades [...] que possam acompanhar de forma qualificada a população em termos pedagógicos, culturais e políticos, garantindo sua permanência e sucesso no ensino superior".

É possível afirmar que a presença dessas/es estudantes desafia as instituições a repensarem suas estruturas, currículos e práticas para que possam responder às

especificidades desses grupos, que trazem consigo experiências de resistência, cultura e conhecimento exclusivas.

A fala de Joênia demonstra a dificuldade inicial das instituições em compreender e dialogar com as realidades desses grupos. A experiência de espera e falta de diálogo para criar soluções expõe a resistência da universidade, em um primeiro momento, de ouvir ativamente as vozes indígenas e se adaptar às suas necessidades. Assim, o estudo de Bergamaschi (2018) ressalta que a implementação de políticas afirmativas focadas exclusivamente no ingresso dos estudantes não é suficiente. A permanência e o sucesso acadêmico dependem de ações contínuas e adaptadas, que levem em consideração as barreiras estruturais e educacionais enfrentadas por esses grupos.

As perspectivas e demandas dos estudantes indígenas, negras/os e quilombolas incentivam a universidade a questionar e rever seu papel. Intelectuais indígenas, como Gersem José dos Santos Luciano, demonstram que os povos indígenas, por exemplo, veem a educação superior como uma ferramenta para fortalecer suas próprias propostas de desenvolvimento e afirmação cultural, desafiando a universidade a se tornar um espaço de interculturalidade e de valorização dos saberes originários. De maneira similar, estudantes negras/os e quilombolas trazem à tona questões sobre racismo, acesso à educação de qualidade e equidade de oportunidades, exigindo das universidades respostas mais inclusivas e ágeis.

Nesse contexto, Mariana Paladino (2013) destaca a necessidade da criação de núcleos de apoio pedagógico, cultural e político dentro das universidades que possam acompanhar de forma qualificada a trajetória dessas/es estudantes. Tais estruturas são fundamentais para proporcionar um ambiente acadêmico mais acolhedor, capaz de valorizar as especificidades dos diferentes grupos que hoje o compõem e contribuir para o sucesso dessas/es estudantes, ao mesmo tempo que possibilita a construção de uma universidade mais plural e sensível às diferentes epistemologias.

Visando mitigar a evasão de estudantes indígenas e quilombolas, a UFCAT efetivou duas ações, a primeira é um atendimento que estabelece prioridade das vagas da moradia para esse grupo de estudantes a partir da Portaria UFCAT N° 514/2022. Em seguida, o estabelecimento da Portaria UFCAT n° 01/2023, que dispõe sobre o atendimento direto a estudantes indígenas e quilombolas que foram desligados/as do Programa Bolsa Permanência (PBP)–MEC.

Aliada à necessidade de permanência material das/os estudantes cotistas está a necessidade de permanência simbólica. Nesse sentido, as participantes chamam a atenção:

na universidade se você não consegue acompanhar você fica pra trás.. (Erika).

Seria bom a universidade pensar em algo que nos insira na rotina da universidade para facilitar a nossa vivência aqui... por exemplo textos acadêmicos, nós precisamos saber a diferença entre esses textos, eu não me lembro de ter lido um artigo, de aprender sobre qualis na escola (...) para apresentar todas essas coisas que não vimos fora daqui, pra nos ajudar a entender o espaço e nos sentir parte dele (Givânia).

penso que a universidade poderia procurar chegar mais junto dos alunos que estão chegando, ter mais palestras de acolhimento e de acompanhamento, como o projeto baquara, que tá mais parado ultimamente, mas deveria ser ampliado (Sandra).

acho que aqui na UFCAT o espaço de acolhimento acontece, mas ele não é contínuo (Katú).

De acordo com Santos (2009), as pessoas negras e pobres que ingressam na universidade são, na maioria das vezes, os primeiros de suas famílias a estarem nessa posição, o que gera um certo estranhamento, fazendo com que não se sintam parte desse espaço, ao contrário de outras/os discentes que dispõem de melhores condições financeiras e são preparadas/os para ingressarem no ambiente universitário.

Relatos individuais de estudantes cotistas ou de origem popular expressam a existência de fronteiras simbólicas ainda não superadas relacionadas a elas, que se veem dentro do espaço acadêmico e percebem que são vistas/os. Eventualmente, destacam-se relatos de situações discriminatórias por parte de colegas ou de docentes, levando em alguns casos a uma dimensão de não pertencimento àquele ambiente, como se essas/es estudantes nem sempre se vissem com pleno direito de estarem ali no espaço da universidade (Heringer, 2020, p.70).

Do ponto de vista da promoção de permanência simbólica, a Universidade implementou duas ações distintas neste período, instituídas no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD-UFCAT), sendo elas: o Grupo de Acolhimento Travessia (2021), com o objetivo de promover um espaço de acolhida, interação e apoio acadêmico, considerando as vivências durante a trajetória na Universidade, sobretudo frente ao cenário de pandemia, vivenciado naquele momento, além de buscar orientar as/os estudantes e contribuir para o processo formativo de sua autonomia enquanto discente de graduação.

E o Baquara: Programa de Acompanhamento Acadêmico de Discentes Indígenas e Quilombolas (2021), que tem o objetivo de auxiliar o processo de aprendizagem de estudantes indígenas e quilombolas vinculados aos cursos de graduação, por meio de atividades de tutoria desenvolvidas por estudantes vinculadas/os aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Guimarães; Erbs, 2022, p. 3).

No entanto, embora a instituição demonstre sensibilidade quanto às questões relacionadas ao apoio pedagógico de estudantes indígenas e quilombolas, persistem lacunas importantes na construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Não houve, até o momento, alterações significativas na estrutura curricular, nas metodologias de ensino ou nos critérios de avaliação que reconheçam e incorporem as especificidades culturais, linguísticas e epistemológicas dessas/os discentes. Essa ausência reflete a dificuldade da Universidade em romper com paradigmas pedagógicos universalizantes que frequentemente ignoram os saberes ancestrais e as particularidades dos modos de aprendizagem desses grupos. Assim, as ações institucionais, embora fundamentais, permanecem limitadas a uma perspectiva assistencialista e não alcançam uma transformação mais ampla e estrutural na organização acadêmica, que deveria dialogar de maneira mais profunda com os princípios de equidade.

Ao compreender dois períodos de matrículas de estudantes cotistas PPI a partir de dados cedidos pela Secretaria de Ações Afirmativas, é possível perceber que o resultado de permanência e êxito das/os estudantes cotistas da UFCAT reflete o amadurecimento das políticas estudantis, sendo eles: a) matrículas ocorridas entre os anos de 2012 e 2016, período em que se inicia a lei cotas e ano em que se finaliza o prazo de adequação das instituições de ensino universitários e b) matrículas ocorridas entre 2017 e 2022, após a adequação e o marco de uma década da sua promulgação.

No primeiro momento, constatou-se que dentre 596 matrículas válidas de estudantes cotistas PPI no período de adequação das IFES à lei de cotas: 296 foram excluídos, 212 se formaram e 30 permanecem com matrículas ativas. No que tange à promoção de permanência estudantil na Instituição até esse momento, é importante salientar que somente em 2015 o Restaurante Universitário passou a funcionar, e além do equipamento perdurou a Bolsa de Moradia e Alimentação integral e complementar. Em seguida, implementou-se a Bolsa Permanência.

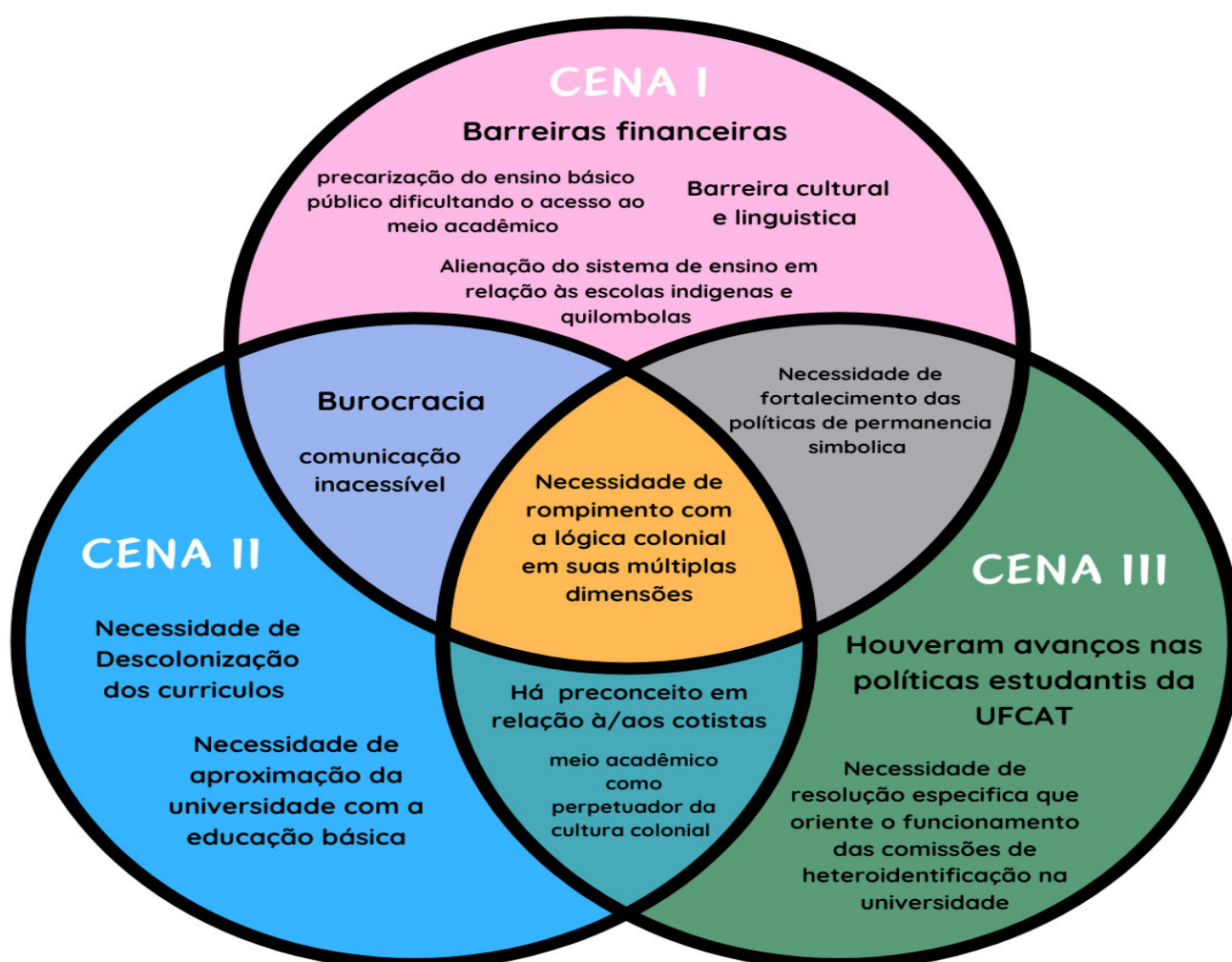
No segundo momento, observou-se o total de 882 matrículas válidas de estudantes cotistas PPI, ocorridas entre os anos de 2017 e 2022, em que: 346 foram excluídas, 68 concluíram o curso e 432 continuam cursando. Durante esse período, a Universidade

inaugurou a Moradia Universitária do Cerrado - MUC/UFCAT (2021), o Centro de Convivência Estudantil (2022) e promoveu a oferta da Bolsa Auxílio Creche.

Os números mostram que a taxa de exclusão de estudantes cotistas PPI reduziu de **49,66%** para **39,23%** entre os dois períodos. Ou seja, à medida que políticas de permanência estudantil foram implementadas (como o Restaurante Universitário, moradia estudantil e bolsas específicas) houve uma **redução proporcional na exclusão** dos estudantes cotistas PPI. Esse resultado reforça a importância das políticas de permanência para mitigar desigualdades e garantir melhores condições para a conclusão dos cursos.

DESFECHO

Síntese dos resultados



CONSIDERAÇÕES E VISLUMBRAMENTOS

Chega-se ao fim desta incursão, em que, por meio das narrativas de estudantes cotistas, investigou-se e se aprofundou o entendimento sobre como se dá a experiência desses sujeitos na Universidade e como elementos oriundos e consequentes do processo de colonização europeia influenciam o espaço universitário. Esta pesquisa mostra que definitivamente a modernidade marca nosso território com suas imposições e padrões de dominação, promovendo o surgimento a pilares de colonialidade e colonialismo que permeiam diferentes instâncias da sociedade frente às necessidades capitalistas.

Ao longo dessa trajetória foi essencial compreender a relação entre sujeito e objeto de estudo, reconhecendo que a produção do conhecimento não deve ser uma atividade isolada, mas uma construção coletiva com as pessoas afetadas, priorizando objetivos que respondam às necessidades reais e práticas. Além disso, a adoção de metodologias decoloniais tem possibilitado o questionamento sobre a pretensa neutralidade do pensamento científico, reconhecendo a orientação política intrínseca às escolhas teóricas e metodológicas, conforme elabora Tereza Dulci e Mariana Malheiros (2021).

Assim, a partir do enredo apresentado foi possível experienciar junto às/aos estudantes cotistas participantes da pesquisa o dilema dos sentimentos mistos de conquistas e incertezas vivenciados durante a chegada à Universidade, sendo que durante a Cena I os relatos levam à reflexão sobre a luta para acessar a Educação Superior, que envolve deixar suas casas e enfrentar desafios burocráticos e econômicos, revelando as primeiras barreiras da colonialidade, que se manifestam na falta de suporte adequado para as/os estudantes de grupos marginalizados, criando um ambiente de dificuldade logo na entrada.

Durante a Cena II foi possível conhecer o ambiente universitário sob o ponto de vista das/os estudantes cotistas que refletem sobre as micro agressões. O ponto central que se expõe nessa cena é necessidade de descolonização dos currículos e da aproximação da Universidade com a Educação Básica, sobretudo com escolas quilombolas e indígenas, haja vista que o distanciamento da Universidade com as comunidades tradicionais perpetua a marginalização e a desvalorização de identidades e saberes de estudantes negras/os, indígenas e quilombolas. Aqui, é possível destacar a resistência e a capacidade desses sujeitos de tensionar e reeducar a própria universidade, como salienta Nilma Lino Gomes (2019) em seu livro “O Movimento Negro educador”.

Já na Cena III, as políticas de cotas raciais se mostram centrais na democratização da Universidade, no entanto, são evidentes as limitações, já que estão voltadas ao acesso e não garantem a permanência estudantil. Neste sentido, é possível afirmar que a UFCAT tem tomado medidas para responder aos desafios que surgiram a partir da entrada de um maior número de estudantes indígenas, negras/os e de baixa renda, estruturando-se por meio de políticas de assistência estudantil e ações que buscam promover a permanência material e simbólica, mas ainda enfrenta limitações significativas.

A UFCAT tem trabalhado na criação de espaços e programas que promovam a diversidade cultural e a inclusão por meio da recém criada Secretaria de Ações Afirmativas e demais órgãos. Contudo, o relato das pessoas participantes revela que, muitas vezes, ainda há um sentimento de exclusão, causado pela ausência de representatividade e acolhimento em seus cursos.

É importante dizer que as universidades públicas brasileiras têm vivenciado um contexto de enfrentamentos perante ataques políticos nos últimos anos. Esses ataques se manifestam por meio de cortes orçamentários, contingenciamentos de recursos, os quais comprometem diretamente o funcionamento de programas de permanência estudantil, bolsas de pesquisa e extensão e a manutenção das infraestruturas. Além disso, sofremos com as tentativas de desacreditar moralmente o conhecimento produzido nesses espaços, considerando-os alvos de deslegitimação, uma vez que se associa a universidade a ideologias “perigosas” ou a espaços de “doutrinação”, contribuindo para o negacionismo científico e o descrédito às pesquisas desenvolvidas, o que impacta na autonomia acadêmica.

Esse cenário de desmonte ocorre precisamente em um momento em que a universidade pública está se democratizando com a entrada crescente de pessoas negras, indígenas e oriundas das classes populares. Desta maneira, o processo de inclusão desafia o projeto de nação sustentado pelas classes dominantes, para as quais a universidade sempre desempenhou o papel de reprodutora de uma elite social. Concorda-se com o professor Rodrigo Ednilson, que em sua fala no Seminário de Balanço da Lei de Cotas em 2022, ao apresentar parte da avaliação das políticas de ação afirmativa no Ensino Superior no Brasil, associa esse contexto ao aumento do acesso e à presença de grupos historicamente marginalizados, já que a universidade deixa de servir exclusivamente aos interesses de manutenção da ordem dominante, passando a se constituir como um espaço de questionamento e resistência. Assim, a instituição é percebida como uma ameaça, pois se desvincula de sua função histórica de perpetuar uma estrutura social elitista e, em vez disso,

busca acolher, de certa forma, e valorizar a diversidade social e cultural do país.

A interiorização e a democratização do Ensino Superior ganham significado espaço, enquanto a universidade busca reafirmar seu compromisso com a produção de ciência e arte, mesmo diante das pressões mercadológicas. Acredita-se, portanto, no seu potencial de se consolidar como um lugar de diversidade e liberdade, promovendo o combate às desigualdades e reafirmando seu papel na formação de uma sociedade mais equitativa e plural.

Compreende-se, nesse sentido, que as pedagogias alternativas e a educação popular desempenham um papel fundamental ao confrontarem uma educação mecanizada, rompendo com as práticas tradicionais e conservadoras por meio de uma insurgência epistemológica contra os modelos pré-fabricados de construção do conhecimento. Essas abordagens oferecem uma alternativa potente ao modo como a Educação Básica e Superior têm sido organizadas, abrindo caminho para práticas que valorizam a pluralidade de saberes e promovem uma outra educação.

Por fim, acredita-se que este trabalho contribuiu para a exposição dos mecanismos que, mesmo em um espaço que se propõe ao combate das opressões, perpetuam desigualdades sociais. Assim, em um cenário em que a hegemonia das classes dominantes ainda define em grande parte as direções da educação (Gramsci, 1966), o esforço por uma ciência que não apenas observa e interpreta, mas também transforma e é transformada pela realidade, revela-se como um exercício essencial de “desobediência epistêmica.” É por meio dessa resistência que vislumbramos uma educação capaz de desafiar as estruturas opressoras, cultivando a emancipação e o fortalecimento dos sujeitos sociais para a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide *et al.* Implementação das cotas raciais no ensino superior: a experiência de uma IFES do sudeste de Goiás. *In: Interritórios*, Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v.10, n.19, e259138 [2024].

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, n. 14. p. 79 – 95, set. 2003.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Prefácio. *In: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano (Org.). Diálogo entre a formação inicial e continuada através da escrita e autoformação*. 1. ed. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013. pp. 9-11.

BEZERRA, D. **Ações afirmativas e princípios da igualdade**. Lisboa: 2016.

BERGAMASCH, M. A.; MEDEIROS, J. “História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang”. **Revista Brasileira de História**, 30, n.60, (2010) pp. 55-75.

BERGAMASCHI, M. A. *et al.* Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, pp.37-53, jan./abr. 2018.

BOMDESPACHO, Laurita de Queiroz. Orçamento Público como Ferramenta de Gestão no Ensino Superior: política de assistência estudantil na Regional Catalão/UFG e os desafios em fazer valer os direitos sociais. 2020. (Dissertação) - Mestrado em Gestão Organizacional, Programa de pós graduação em Gestão Organizacional - PPGGO, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão- UFG/RG, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 4, de 6 de abril de 2018**. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12.990, de 9 de junho de 2014.

CAJUEIRO, R. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Laced, 2006. Disponível em:

<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf>. Acesso em 05/04/2021

CARNEIRO, Sueli. **Do epistemicídio**. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Tese de doutorado, 2005.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*. BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÉL, Ramón (orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, Ramon. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, Ramon (Eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. *In*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus. **O índio, a leitura e a escrita: “o que está em jogo?”** Campinas: CEFIEL/UNICAMP/MEC, 2005.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, pp.1-22, 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica; tradução Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, 51 (17), pp. 38-47, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, Katú; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014b. pp. 77-90.

DULCI, Tereza; MALHEIROS, Marina. **Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina**. *In*. VII ENCUESTRO DE ESTUDIOS SOCIALES DESDE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Espirales, Edição Especial, janeiro 202-

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do Outro**. A origem do mito da modernidade. Trad. Jaime A. Claesen. Petrópolis – RJ, Vozes, 1993.

ELISIO, Régis Rodrigues. O papel do Movimento Negro na efetivação das ações afirmativas no Brasil (1931-2012). **Vozes, Pretérito & Devir**, Ano VIII, Vol. XII, Nº I, p. 351-368, 2021.

FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.) **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Venronica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. Ação afirmativa: conceito, história e debates [on-line]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. **Sociedade e política collection**. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.

GOMES, Nilma Lino. **Programa de Ações Afirmativas na UFMG- Brasil: uma estratégia de resistência negra na diáspora africana**. 2004

GUIMARÃES, Carolina; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Acolhimento e acompanhamento de estudantes na universidade: conquistas da pandemia. **Anais do VI CIM: O que a pandemia nos ensinou? Dos desafios do ensino remoto à problematização do ensinar-aprender na educação superior e tecnológica**, 2022.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Volume 31, Número 1, janeiro/Abril 2016.

HERINGER, Rosana. Permanência Estudantil no Ensino Superior Público Brasileiro: Reflexões a partir de dez anos de pesquisas. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 37, n. 2, jul./dez., 2022. DOI: [https://doi.org/10.33148/CES\(2143\)](https://doi.org/10.33148/CES(2143)). Disponível em: <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017

JARDILINO, J. L. Narrativas sobre educação dos povos indígenas no Brasil: Aportes para a história da educação, *In*. **Revista Inclusiones**, Número 4, 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias de uma plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira e Simone Pereira de Souza. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. "Aprendendo com os anos 1960". *In*: **Sister Outsider: Ensaio e discursos de Audre Lorde**. Berkeley: Crossing Press, 2007. pp. 134-144.

LUCIANO, G. J. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2006. (Série Via dos Saberes, n. 1). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023

LUCIANO, G. J. S.; HOFFMANN, M. B.; OLIVEIRA, J. C. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da universidade de Brasília (UnB). *In* **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 181-214, jan/jun 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MELLO, L.; RESENDE, U. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Revista Sociedade e Estado**, Volume 34, Número 1, janeiro/abril 2019.

FRANCO, Alexandre; Furtado, Livia. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. 2015 Editora Melhoramentos Ltda.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, pp. 197-217, novembro/ 2002.

MORIN, Edgar. A Escola mata a curiosidade. Entrevistadora: P. Gentili. **Nova Escola**, São Paulo, edição 168, dez. 2003.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, pp. 210-236, maio/ago. 2023.

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Orgs.) **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013.

PASSOS, J. C. Relações Raciais, Cultura Acadêmica e Tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v.31, n.02, pp. 155-182, abril-junho 2015.

PASSEGGI, M. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. Tradução de Dora Lilia Marín Diaz. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 23, n. 61, p. 25-39, 2011.

PASSEGGI, M; NASCIMENTO, G; ANTUNES, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *In*. **Revista Lusófona de Educação**, núm. 33, 2016, pp. 111-125, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, São Paulo, ano 17, n. 37, 2002, p. 4-29; ¿Sobrevivirá América Latina? *In*: PALERMO, Zuma; QUINTERO, Pablo (Orgs.). **Textos de Fundación**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo, 2014

SANCHES GAMBOA, Silvio Ancisar. **Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. volume 3, n. 3, pp. 393-405, Itajaí, set./dez. 2003.

SANTOS, Dyane Reis. **Para além da lei de cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia - UFBA, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Úrsula. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? *In. Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v.49, n.172 pp.184-208 abr./jun. 2019.

SILVA, Ales Sandra Maria Paulo da. **Escola de Pretextato dos Passos e Silva:** Questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. Campinas- São Paulo, v. nº 4, pp. 145-166, 2002.

SILVA, Alexandra Lima. **Jardim Secreto:** educação como desejo de liberdade na diáspora africana. Rio de Janeiro, RJ: Mauá.

SILVA, M. O. da S. **Avaliação de políticas e programas sociais:** teoria e prática. São Paulo: Veras, 2021.

SILVA, Maria José. **A construção histórica do Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás 1983-2002.** Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Goiás - UFG, Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia - Goiás.

UFG/RC. Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão. **Relatório de Gestão do exercício de 2014 da Universidade Federal de Goiás**, Catalão, 2015. Disponível em: <https://www.catalao.ufg.br/n/103927-relatorio-da-gestao-da-regional-catalao-do-mandato-dem-arco-de-2014-a-fevereiro-de-2018>. Acesso em: 2024.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In:* WALSH, C. (Ed.), **Pedagogías decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados –Educación y Sociedad**, 1, 17-31, 2014.

ANEXO I

Transcrição das entrevistas na íntegra

1. Erika

Pesquisadora: Quantos anos você tem?

Erika : 32 anos

Pesquisadora: Qual curso você esta matriculada?

Erika :Geografia bacharelado

Pesquisadora:Qual o ano da sua matrícula?

Erika : 2017

Pesquisadora: Qual gênero você se identifica?

Erika : Travesti

Pesquisadora: Como você se auto declara?

Erika : negra

Pesquisadora: Qual o seu estado e cidade de origem?

Erika : Imperatriz do maranhão

Pesquisadora: Qual o grau de escolaridade dos seus pais?

Erika : Meu pai fez até a 4ª série e a minha mãe até a 8ª

Pesquisadora: Atualmente você possui algum vínculo empregatício, faz algum bico ou só estuda?

Erika : faço programa

Pesquisadora: E você é bolsista?

Erika : sou

Pesquisadora: de quais modalidades?

Erika : permanência e R.U integral

Pesquisadora: Você poderia me contar um pouco como foi o seu percurso escolar até a chegada na universidade?

Erika : no ensino fundamental eu conclui em Açailândia no Maranhão no ano de 2008, e o ensino médio em conclui no estado do Pará na cidade de Marabá no ano de 2011

Pesquisadora: O que te fez mudar do Maranhão para o Pará?

Erika : O meu pai migrou porque ficou desempregado na crise de 2008 pelo polo cruzeiro de açailândia e o polo cruzeiro de marabá tava em ascensão, ele logo arrumou um emprego lá e resolveu se mudar com a família para o Pará. O Polo cruzeiro é indústrias que produzem o ferro que é extraído na serra dos carajás, sudeste paraense.

Pesquisadora: Então você foi do Maranhão pro Pará e terminou o ensino médio, e como você chegou até a universidade, como se deu?

Erika : por meio de outra migração que o meu pai fez de Para para Goiás. O meu pai entrou em conflito com um vizinho onde a situação ficou bem intensa e ele deu até tiro lá na porta de casa, então decidiu vir pra Goiânia, que tinha uma proposta de emprego para ele trabalhar como pedreiro e eu vim com ele. Ele vive lá até hoje

pesquisadora: E seus pais naquela época eram casados?

Erika : Não, essa migração, desde o Maranhão até o Pará, já foi com a minha madrasta, meu pai, eu e três irmãos. Meu pai já era separado da minha mãe desde quando eu tinha 7 anos de idade, meu pai veio e minha mãe ficou lá no Maranhão.

pesquisadora: E durante a sua vida, você teve algum percurso profissional ou algum tipo de trabalho remunerado antes da sua chegada na universidade em que você precisou trabalhar contribuindo com o sustento da sua família ou o seu próprio?

Erika : Sim, eu trabalhei de carteira assinada em Goiânia numa empresa de transporte e valores, entre os anos de 2013 e 2015

Pesquisadora: E você chegou na universidade com quantos anos?

Erika : 26 anos

Pesquisadora: E você precisou contribuir com o sustento da sua família ou só o seu próprio?

Erika : o meu próprio

Pesquisadora: E você já morava sozinha quando teve esse emprego?

Erika : sim

Pesquisadora: E como você decidiu ir pra universidade, o que te motivou?

Erika : No maranhão não tinha tanto esse deslumbre de ir pra universidade, vim deslumbrar isso como uma perspectiva de melhoria pra mim ou para os meus se eu entrasse na universidade já aqui em Goiás

Pesquisadora: E teve alguma pessoa que te influenciou a querer entrar na universidade?

Erika : não, eu tinha conflitos em casa meu pai não me apoiava, minha madrasta tbm nao me apoiava

Pesquisadora: naquele momento você trabalhava, morava junto com a sua família mas não precisava contribuir em casa?

Erika : Sim, a minha madrasta e o meu pai trabalhavam, então cada um cuidava de si..

Pesquisadora: e sobre o seu acesso às bolsas permanência e r.u, como se deu?

Erika : Foi difícil, foi passando muita dificuldade aqui em catalão que eu consegui as bolsas. Na época a assistente social era a Laurita, expliquei a minha situação financeira, ela me explicou os trâmites, preencheu meu cadúnico e me orientou sobre os sistemas da universidade. Naquele momento eu não sabia nada.

Pesquisadora: e a partir desse primeiro contato com a assistente você já conseguiu uma bolsa ou foi só depois?

Erika : por volta de 9 meses depois, aí eu consegui primeiro o r.u e depois a permanência

Pesquisadora: O que você conseguiu já era integral?

Erika : SIM. falei pra ela que estava morando em república e que naquele momento não tinha fogão nem gás e as meninas que moravam comigo também dependiam da assistência estudantil.

pesquisadora: E no início da sua graduação você possui algum emprego?

Erika : eu trabalhei de mototaxi e vendia botina pra minha tia também, mas foram coisas que foram bem pontuais, porque quando eu ganhei a bolsa eu já deixei de trabalhar como mototaxi.. pq eu vi que com o mototaxi eu não ia conseguir nem pagar aquela moto. aí quando eu consegui a bolsa comecei a aproveitar mais a universidade, participei do projeto de iniciação científicas, ajudei a desenvolver

políticas estudantis junto ao pessoal da PRPE.. e hoje eu tenho acesso a internet em casa, a recursos tecnológicos, graças às políticas de permanência estudantil que foram ampliadas na pandemia...

agora mesmo eu vou apresentar um trabalho remotamente em uma universidade de portugal

Pesquisadora: e hoje como você faz pra permanecer na universidade. como você acha que vai ser a finalização do seu curso?

Erika : É difícil, tenho tido muita dificuldade com a direção do meu curso pelo fluxo estabelecido... na geografia é muito difícil ter orientador pra tcc..

Pesquisadora: e na época que você chegou na universidade como cotista, sendo uma pessoa negra e trans você percebeu algum tipo de discriminação no espaço universitário

Erika : De forma muito sutil, as discriminações se dão pelas palavras institucionais “ você leu o edital” tipo, a gente já chega aqui e não sabe o que é nada na universidade e conforme a linguagem que ela tem com a gente a gente não entende nada.. e até hoje você vê pessoas de fora da universidade e se veem intimidadas com o local

pesquisadora: você acha que a universidade espelha nos currículo, na sala de aula, na postura das professoras a realidade vivida por você?

Erika : Em partes sim e em partes não. mas a gente tenta se encaixar nos poucos espaços que são abertas pra gente e que dialogam com a nossa vivência... isso nos coloca em diferença entre outras pessoas que também são periféricas e estão na universidade.

Pesquisadora: como você que o espaço universitário deveria ser para o acolhimento das pessoas que precisam permanecer na universidade

Erika : na universidade se você não consegue acompanhar você fica pra trás..

Pesquisadora: E a partir das sua participação aqui nessa pesquisa, você gostaria de compartilhar mais alguma coisa da sua trajetória enquanto estudante cotista?

Erika : Ah, acho que a melhor coisa que eu fiz foi participar dos movimentos sociais. pq a linguagem dos movimentos sociais é uma linguagem mais “chula” encaixa melhor na nossa cabeça, logo que você entra nos movimentos sociais você já tem acesso a várias informações caras pra nossa sobrevivência

Pesquisadora: E você teve acesso aos movimentos sociais a partir do momento que você chegou na universidade?

Erika : sim a partir desse momento... a gente sente um sentimento de pertencimento quando vemos outra pessoa periférica falando em mesas, a gente se identifica porque as pessoas vão falando das suas trajetórias e nos identificamos.

Pesquisadora: Então os movimentos sociais na sua vida a partir do momento que você entra na universidade, antes você não teve esse contato?

Erika : Não, antes eu não tive nenhum contato. eu acho que se eu tivesse encontrado os movimentos sociais antes de entrar na universidade eu teria chegado muito mais preparada

Pesquisadora: E qual o movimento social hoje expressa melhor as suas convicções, as suas lutas?

Erika : O mst, né , porque a luta pela terra é a luta também contra a fome, pela educação, pela soberania e ele transpassa por tudo o que é considerado vida.

Até na pandemia a gente acompanhava as comunicações dos movimentos sociais que era mais acessível e direto era uma comunicação melhor do que dos meios oficiais do estado, a gente precisava colar nas postagens dos movimentos sociais que falavam as coisas mais diretas e objetivas pra gente que tem menos leitura.

Você acha que os movimentos sociais contribuíram na sua formação acadêmica?

Erika : sim, contribuíram e contribuem até hoje.

Pesquisadora: e contribui para romper um pouco com o enrijecimento da universidade?

Erika : movimento social serve muito pra martelar a universidade, pra exigir, pra direcionar as ações das universidades.

2. **Givânia**

Pesquisadora: Quantos anos você tem?

Givânia : 34

Pesquisadora: Qual o seu estado e cidade de origem?

Givânia : Cavalcante - Goiás

Pesquisadora: Qual gênero você se identifica?

Givânia : mulher

Pesquisadora: Como você se auto declara?

Givânia : Qual o curso que você esta matriculada?

psicologia bacharelado e licenciatura

Pesquisadora: Qual o ano da sua matrícula?

Givânia : 2019

Pesquisadora: Qual o grau de escolaridade dos seus pais?

Givânia : minha mãe até a 4ª série e meu pai até a 7ª série

Pesquisadora: Atualmente você possui algum vínculo empregatício, faz algum bico ou só estuda?

Givânia : só estudo

Pesquisadora: E você é bolsista?

Givânia : sim

Pesquisadora: de quais modalidades?

Givânia : permanência MEC para quilombola e R.U integral

Pesquisadora: Você poderia me contar um pouco como foi o seu percurso escolar até a chegada na universidade?

Givânia : Eu parei de estudar há muito tempo, terminei o ensino médio em 2008, eu tinha 18 anos... acabou que eu fiquei um período longo fora desse ambiente escolar, cheguei na universidade com 29 anos. Eu sempre que tinha oportunidade eu fazia o enem, mas sempre queria esses cursos integrais e toda vez que eu escolhia um curso, quando ia ver ele era integral... e pra mim a universidade pública era uma realidade muito distante eu não sabia dessas bolsas e tudo mais, daí eu só pensava assim que se eu fizesse um curso que tinha que estudar o dia todo, como eu iria me manter. Mas aí eu fiquei sabendo da bolsa do mec de permanência para indígena e quilombola, pq assim, por mais que essas bolsas são para indígenas e quilombolas, muitas vezes a informação não chega lá na comunidade. aí eu comecei a pensar que tinha uma possibilidade de entrar

Pesquisadora: E você fez o enem nesse ano que você entrou ou usou a nota dos anteriores?

Givânia : usei a nota dos anteriores

Pesquisadora: E você entrou pelo programa UFGInclui?

Givânia :sim.. um ano antes, 2018, eu tinha tentado para UFG em goiânia, mas a nota de corte foi muito alta e eu fiquei em segundo lugar, mas como o programa reserva uma vaga só, então eu não passei... aí no outro ano eu fui ver quais eram os outros campi da UFG aí eu fui olhar os PIB das cidades de Jataí e Catalão que eram as outras opções, pensando que se tinha um PIB alto, poderia ter emprego... aí eu me inscrevi em psicologia, em 2019, com a mesma nota e passei.

Pesquisadora: E antes de vir para catalão, você teve algum trabalho remunerado precisando contribuir com o sustento da sua família ou o seu próprio?

Givânia : eu tinha uma vida mais estável na minha cidade, né.. sempre me senti uma boa aluna e sempre me destacava entre as outras alunas. depois que cheguei aqui eu percebi que o eu tinha que me caracterizava uma boa aluna, aqui não vale quase nada, então, lá eu tive a sorte de ter passado num concurso público do município com 18 anos, para agente de saúde e trabalhava na cidade mesmo... foi um concurso que foi feito perto do período eleitoral e chamaram 3 anos depois então quando eu vim pra cá eu tava largado uma vida lá que eu já tinha construído... as pessoas acharam que eu era louca por estar deixando o meu serviço pra vir pra universidade. eu peguei 3 meses de licença remunerada e vim pra cá, com esse dinheiro esperando receber a bolsa do mec.

Pesquisadora: e sobre o seu acesso às bolsas, como foi o processo para obter essas bolsas?

Givânia : eu lembro que eu cheguei meio perdida... uma outra coisa que me deu força pra vim pra cá foi assim, não sei oque aconteceu, mas a minha matricula foi para na prograd lá de goiânia, aí uma estudante quilombola de lá me ligou informando f tinha passado pelo ufginclui, que tinha direito a várias bolsas de lá na época, tinha uma bolsa emergencial de 3 meses por ser quilombola, eu chegaria já com R.U, tinha casa do estudante quilombola, daí eu cheguei aqui achando que teria tudo isso... mas aqui só tinha o R.U naquele momento.

Quem te ligou foi o pessoal de Goiânia da UFG, sendo que você passou aqui em Catalão?

Givânia : Sim... daí eu cheguei pensando que teria direito a tudo isso, e depois que eu cheguei que eu entendi que aqui nem tinha casa do estudante ainda, tava deixando de ser ufg e passando a ser ufcap, e não tinha quase nada.. Daí eu consegui o r.u, conversei com a assistente social Laurita e consegui a liberação do R.U e a bolsa do mec saiu depois de quase um ano.

Logo depois que você conversou com a assistente, já conseguiu o R.U e teve mais alguma coisa?

Givânia : Mais nada, só o r.u mesmo, integral e fiquei esperando a bolsa do MEC. Ai a informação que eu tive era que tinha que esperar os editais pra pleitear outras bolsas, mas acabei sendo indeferida nesses editais pq ainda estava recebendo os 3 meses da licença do trabalho que eu tinha lá na minha cidade, e eles contabilizaram esse salário, o que não me deu direito as outras bolsas, foi um sufoco, pensei que teria que ir embora, mas depois saiu a bolsa do mec.

Pesquisadora: E pra você permanecer na universidade hoje, como você acha que vai ser daqui pro final do seu curso, em termos de permanência?

Givânia : Eu acho que comparando com quando eu entrei e hoje, eu já vi vários avanços, mas ainda assim, precisamos melhorar muito. Quando eu entrei a gente tinha só o programa inclui para indígenas e quilombolas hoje em dia a gente tem portarias que dá prioridade à indígenas e quilombolas para MUC, para o R.U, então o pessoal chega e não precisa mais ficar esperando pra ter um lugar pra morar e uma garantia de alimentação e assim, vejo que teve várias melhorias mas acho que precisa de muito mais.. de assistência para que a gente consiga se adaptar a essa rotina universitária que eu acho que é muito diferente, muito difícil quando vou comparar parece que é uma realidade paralela, o modo que a gente vivia lá, o modo em que a gente estudava lá e a vida aqui... até hoje tem um monte de coisas que vou descobrindo e aprendendo aqui que eu nunca tinha ouvido, coisas que todo mundo fala com uma naturalidade tão grande e eu sem saber por exemplo o que era um artigo, não me lembro de ter lido um artigo na escola... o professor falando de qualis, de artigo e eu boiando, sem saber o que era, todo mundo participava da conversa e eu sem entender nada. Imagina, eu estudava num lugar que não tinha energia, que não tinha água encanada...

Pesquisadora: Lá demorou bastante pra chegar energia elétrica né?

Givânia : lá ainda tem comunidades que não tem energia.. então as escolas funcionam sem energia, sem saneamento.. situação precária mesmo

e você entende que de alguma forma isso afetou o seu percurso escolar?

com certeza, eu sempre me achei uma boa aluna.. dai eu fico imaginando como seria se eu tivesse tido mais oportunidade de conhecer como seria, se eu tivesse estudado na cidade ou em outro lugar e nao tivesse deixado pra aprender só aqui, eu com certeza teria me desenvolvido muito mais.

Pesquisadora: e em relação a sua entrada como cotista, você ja sentiu alguma discriminação no espaço universitário?

Givânia : Já.. várias vezes, eu ficava muito receosa de falar que eu era quilombola no começo porque quando voce fala, parece que você é tratada como um bicho então eu evitava bastante de falar assim,

mas hoje não, hoje eu tenho mais consciência que este espaço também é meu, e se a pessoa não conhece isso é problema dela é não meu, se ela se incomodar e estranhar também é um problema dela. eu sempre me questionava se eu deveria tá aqui, pq aqui me dava uma sensação de saber menos de poder menos..

Pesquisadora: e com você vê a nossa realidade espelhada no currículo, na postura dos professores, na própria universidade, você acha que de alguma forma esse espaço expressa a sua realidade?

Givânia : na maioria das vezes não.. eu acho que tem professores que foram criados numa bolha e estão muito distantes e não querem ver outras realidade... por exemplo quando eu vejo professor falar que todas as escolas são iguais, mas não entendem que tem escola que estudam pessoas de séries diferentes na mesma turma com o mesmo professor, época de chuva que tem enchente e não conseguimos ir pra escola pq tem que atravessar o rio.. não tem como comparar com escolas públicas da cidade ou com escolas particulares como eu vou colocar no mesmo patamar um aluno que nunca precisou trabalhar e outro que sempre teve que trabalhar e ajudar a família... e quando eu vejo professores colocando todo mundo num mesmo lugar e diz que todo mundo é igual ele tá desprezando alguma realidade.

Pesquisadora: Como você imagina o espaço universitário para o acolhimento para as pessoas que precisam permanecer nele?

Givânia : acho que deveria ter mais bolsas, porque acho que mais que possibilitar o acesso é ter a possibilidade de permanência.. então ter mais bolsas, pensar em algo que insira esses alunos na rotina da universidade para facilitar a vivência deles aqui... por exemplo textos acadêmicos, nós precisamos saber a diferença entre esses textos

Pesquisadora: Você quer dizer que deveria ter algum tipo de programa, algum tipo de suporte para introduzir essa rotina nesse lugar?

Givânia : sim, para apresentar todas essas coisas que não vimos fora daqui, pra nos ajudar a entender o espaço e nos sentir parte dele..

Pesquisadora: E a partir da sua participação nessa pesquisa, você gostaria de falar mais alguma coisa ou compartilhar mais alguma experiência sua na universidade?

Givânia : acho que uma coisa que deve ser valorizado aqui dentro é o saber que a gnt traz pra universidade... e aqui, toda bagagem que a gente faz não é importante. Eu adoro pegar núcleo livre em outros cursos, tipo educação do campo porque se aproxima mais da minha realidade. e no meu curso parece que eles se esforçam pra deixar nítido que os saberes que a gente tem não é importante, não vale nada... lembro como se fosse hoje a gente numa aula e o vídeo que a professora mostrou falava sobre o tapete tip tim e ninguém sabia e nunca tinha visto e nesse momento eu parei pra pensar que aqui tinha um monte de coisa que eu nao sei, mas também tem muita coisa que eu sei que essas pessoas não sabem. então esses saberes deveriam ser valorizados. isso é questão de oportunidade

3. Joênia

Pesquisadora: Quantos anos você tem?

Joênia : 27

Pesquisadora: Qual o seu estado e cidade de origem?

Joênia : São João das Missões - MG

Pesquisadora: você é indígena, Qual a sua etnia

Joênia : sou indígena do povo xacriabá

Pesquisadora: Qual curso você fez?

psicologia

Pesquisadora: Qual o ano da sua primeira matrícula?

Joênia : 2018

Pesquisadora: Qual o grau de escolaridade dos seus pais?

Joênia : minha mãe tem o ensino técnico em enfermagem e meu pai até a 4ª série?

Pesquisadora: Atualmente você possui algum vínculo empregatício, faz algum bico ou só estuda?

Joênia : só estudo

Pesquisadora: E você era bolsista na sua graduação?

Joênia : sim

Pesquisadora: de quais modalidades?

Joênia : Foi bolsista alimentação integral e MEC, já no final do curso consegui um atendimento emergencial quando a bolsa do mec acabou

Pesquisadora: Além da bolsa do MEC você teve outras bolsas de assistência estudantil?

Joênia : eu tive uma bolsa emergencial no começo do curso e uma bolsa emergencial no final, porque devido ao deslocamento do estágio precisei pedir uma ajuda

Pesquisadora: Você pode me contar um pouco como foi a sua trajetória escolar até a chegada na universidade?

Joênia : eu estudei desde o início do fundamental até o médio na escola indígena tudo na escola indígena dentro do território, até o fundamental eu estudei na minha aldeia onde a gente nasceu e foi criado e no ensino médio eu estudei numa escola indígena de uma aldeia vizinha

Pesquisadora: E o enem você fez nesta escola mais perto da sua casa?

Joênia : Não, lá não tinha... na verdade o enem eu fiz em Brasília pq depois que eu formei eu fui pra Brasília pra trabalhar. eu nem conhecia o enem, eu fui conhecer depois quando eu já tava lá ai eu fiz.

Pesquisadora: Então depois que você terminou a escola você foi trabalhar em Brasília, você tinha parente lá?

Joênia : não, não tinha ninguém?

Pesquisadora: E você tinha alguma promessa de emprego, algo assim?

Joênia : Sim

Pesquisadora: E você trabalhava em que área nessa época?

Joênia : nesse tempo que eu fiquei em Brasília eu trabalhei de babá, de empregada doméstica, de balconista, de caixa

Pesquisadora: E quantos anos você tinha quando terminou a escola e foi pra Brasília trabalhar?

Joênia : eu tinha 18

Pesquisadora: E lá você soube do Enem?

Joênia : Sim

Pesquisadora: Você teve influência de alguém?

eu não lembro muito bem como foi, eu lembro que no primeiro eu fiz, mas não tive uma boa nota daí não consegui passar em nada, no segundo eu lembro que foi o gerente de onde eu trabalhava e me ajudou a fazer a inscrição daí já tive uma nota melhor.

Pesquisadora: e de cara você já escolheu a UFG?

Joênia : Sim, eu já tava no movimento de juventude indígena e conhecia algumas pessoas que estavam na universidade na UFG de Goiânia, eles me falaram sobre o programa UFG inclui, aí como eu já conhecia algumas pessoas lá eu fui.. aí eu tentei na UFG de Goiânia e eu fiquei em 3º lugar eu acho, como é só uma vaga não deu... já na segunda vez que eu tentei, coloquei a UFG de Catalão pois como era cidade do interior eu pensei que teria mais chance.

Pesquisadora: então a sua modalidade de ingresso é pelo UFG inclui?

Joênia : sim

Pesquisadora: e quando você foi trabalhar em Brasília, você precisou contribuir com o sustento da sua família

Joênia : a minha obrigação era me sustentar e tirar o peso de dentro de casa... é que assim, meu pai era um pai que sempre sacrificou muito pela família, e ele trabalhou muito lá na aldeia, ele tinha esse sonho de promover que os filhos pudessem estudar e eu tinha muita vontade de conhecer o mundo e descobrir outras coisas, então eu fui ver as possibilidades que tinham lá fora pra mim, eu sempre quis a minha independência então eu sempre trabalhei desde os 12 anos, buscando isso pra mim

pesquisadora: E aí, quando você chegou na universidade, como foi o seu acesso às bolsas?

Joênia : No primeiro mês eu vi a importância de ter trabalhado, pq no primeiro mês eu me sustentei muito com aquele dinheiro que eu tinha juntado trabalhando... aí depois eu tive acesso a uma bolsa emergencial mas ainda assim não era o suficiente, antes no início a gente não tinha a garantia do R.U, era uma burocracia pra conseguir, hj acho que já tem... acho que a primeira coisa que eu tive foi o emergencial e dps alimentação

pesquisadora: e sobre essa burocracia que você fala pra conseguir o R.U, como que foi esse processo?

Joênia : eu era muito brigona, eu ia muito lá no administrativo para cobrar pra que saísse logo, a gente precisava comer e tirar xerox dos textos na minha época, as vezes era preciso escolher entre um e o outro...

Pesquisadora: e sobre o processo de documentação, de processo de diálogo, o que você precisou fazer pra garantir isso?

Joênia : então as políticas pra nós na regional catalão para indígenas na regional catalão eram muito precárias, hj em dia já melhorou um pouco mas tem muito o que melhorar quando eu chego eu só tinha um indigena na ufcát.. o diálogo era muito difícil pq ninguém conseguia compreender o nosso contexto como indigena, nunca recebemos uma resposta como “vamos construir” era sempre respostas como “espera” “espera que estamos organizando”... outra coisa que foi difícil pra nós era a inclusão tecnológica, porque a maioria de nós não tinha contato com computador, com arquivos digitais e isso foi bem difícil pra nós, muitos de nós não tinha habilidade em abrir um site, usar o computador, preencher um formulário com aquelas formatações, um ia ajudando o outros, mas foi um processo bem difícil de adaptação.

pesquisadora: pra você permanecer do início ao fim do seu curso, como foram os dilemas?

Joênia : eu falo que eu até solicitei poucos auxílios assim, dentro da faculdade, mas por isso também que eu me esforcei muito pra terminar no prazo

Pesquisadora: em função da sua entrada como cotista e pessoa indígena você sente que já sofreu algum tipo de discriminação?

Joênia: eu acho que eu criei uma expectativa de imaginar que ao entrar na universidade, eu conviveria com pessoas estudadas e sofreria menos preconceitos, mas pelo contrário eu sofri mais, no sentido de ter a minha identidade questionada o tempo todo, em virtude de o meu povo ser um povo que sofreu muito impacto da colonização, em relação à língua, a questões culturais etc, então sempre alguém me perguntava se o meu povo era indoigena de verdade mesmo, além disso, também era questionado a minha capacidade de estar naquele lugar, de cumprir com as atividades de conseguir acompanhar tudo aquilo.. então eu me cobrava muito pois queria estar no mesmo nível que os outros, isso foi se tornando adoeedor porque pra mim era se como tempo todo algo me dissesse que aquele espaço não era pra mim.

4. **Sandra**

Pesquisadora: Qual o seu nome?

Sandra Lima Rosário

Pesquisadora: Quantos anos você tem?

Sandra: 22

Pesquisadora: Qual o seu estado e cidade de origem?

Sandra: Morro do Chapéu - Bahia

Pesquisadora: Qual gênero você se identifica?

Sandra: mulher

Pesquisadora: Como você se auto declara?

preta

Sandra: Qual o curso que você esta matriculada?

Engenharia Civil

Pesquisadora: Qual o ano da sua primeira matrícula?

Sandra: 2021 no curso de educação do campo

Pesquisadora: Qual o grau de escolaridade dos seus pais?

Sandra: minha mãe tem o ensino médio completo e mo meu pai tem até o segundo ano do ensino médio

Pesquisadora: Atualmente você possui algum vínculo empregatício, faz algum bico ou só estuda?

Sandra: só estudo

Pesquisadora: E você é bolsista?

Sandra: sim

Pesquisadora: de quais modalidades?

Sandra: permanência MEC para quilombola e bolsista da moradia estudantil

Pesquisadora: Você poderia me contar um pouco como foi o seu percurso escolar até a chegada na universidade?

Sandra: eu morava em uma comunidade quilombola onde eu estudei do ensino fundamental I até o 9º ano do ensino fundamental II e quando eu terminei o ensino fundamental a fase inicial eu fui pra outra cidade porque a minha mãe achava muito perigoso eu pegar um ônibus e ir para escola em outra cidade, então fui morar em Barreiras- BA com a minha tia, então eu fiz o ensino médio com o ensino técnico em informática e formei em 2019. Então em 2021 eu me inscrevi no SISU, de início eu pensava em ir pra Goiania por que eu tinha parentes lá, mas ao mesmo tempo eu pensava que não queria ficar tao perto dos meus parentes porque eu precisava crescer. Ai eu achei Catalão, não sabia onde que ficava mas coloquei a minha nota lá pra educação do campo, aí eu passei, organizei os documentos, passei pela entrevista para comprovar que eu era preta mesmo e pela banca de baixa renda e foi dando certo.. minha mãe dizia, ce faz mas nao te damos certeza se você vai mesmo, porque a gente não tinha condições de me manter aqui. mas eu comecei a conversar com professores da educação do campo e eles me orientaram que tinham bolsas e eu fui vendo que podia ser possível e comecei com a minha luta pra garantir as coisas que eu precisava. primeiro eu precisava de um notebook, meu pai vendia ovelhas e tinham algumas na minha sorte, quando eu retornei de barreiras eu vendi essas ovelhas e o pessoal da minha comunidade me ajudou a fazer uma rifa pra inteirar o valor que faltava pra eu poder comprar o meu notebook, meus antigos professores também me deram toda

força, ate que eu consegui o dinheiro e comprei o meu notebook. Ai eu estudava pelo notebook e naquele tempo eu tava tendo aula remota, e foi momento da aula remota foi essencial pra que eu conseguisse me organizar e vir pra cá... depois eu comecei a outra batalha da minha vida que foi comprar a passagem de morro do chapéu para catalão. Ai como a gente recebe bolsa família, a gente tem direito de passagem para estudar, então eu descobri isso, fui até a prefeitura e eles arrumaram passagem pra mim e pra minha mãe e eu vim morar com o vinicius e o marcos numa república, não conhecia eles, conheci remotamente e vim com a cara e com a coragem... a minha mãe me deixou aqui e depois eu fui tentar um edital da moradia universitária. Aí na segunda chamada eu entrei aqui na muc e vim morar aqui. eu resolvi mudar de curso, porque eu já queria fazer engenharia mesmo.. eu não gosto da ideia de ser professora, mas acredito que o curso de educação do campo é muito necessário.

Hoje eu tô desenvolvendo projeto de pesquisa no laboratório da engenharia de minas, eles me acolheram lá.. eu ainda não sou bolsista, estou como voluntária mas descobri que gosto muito da área da pesquisa. e a engenharia civil, digamos que ainda é um curso muito elitista, só tem gente branca é raro vc ver uma pessoa negra ou mulheres, lá só tem uma professora negra, o resto tudo é branco.

Pesquisadora: E antes de vir para catalão, você teve algum trabalho remunerado precisando contribuir com o sustento da sua família ou o seu próprio?

Sandra: não, eu só ajudava dentro de casa mesmo com a minha mãe e pra cuidar dos bichos.

Pesquisadora: e sobre o seu acesso às bolsas, como foi o processo para obter essas bolsas?

Sandra: Assim, foi difícil porque era muita documentação, principalmente pra comprovar que eu era pobre, e eu precisei me virar porque na minha comunidade mesmo veio ter internet a pouco tempo, então eu precisei ir pra cidade várias vezes pra imprimir e assinar coisas mas eu fui lutando, igual todo mundo que recebe bolsas

Pesquisadora: e pra você permanecer na universidade hoje, como você acha que vai ser daqui pro final do seu curso, em termos de permanência?

Sandra: eu pretendo arrumar um estágio, porque a bolsa mec esta de acordo com o meu primeiro curso e conversando com a prpe descobri que só até 2026 eu posso pegar essa bolsa, mas parada eu não vou ficar não, eu vou tentar bolsas de extensão, de pesquisa.. mas no momento eu tô mais tranquila, eu já passei mais apertada.

Pesquisadora: e em relação a sua entrada como cotista, você ja sentiu alguma discriminação no espaço universitário?

Sandra: já, tanto que eu já pensei várias vezes em desistir e voltar pra minha casa.

Teve alguma situação assim mais pontual

Sandra: já falaram da minha cor, da minha origem

Pesquisadora: e com você vê a nossa realidade espelhada no currículo, na postura dos professores, na própria universidade, você acha que de alguma forma esse espaço expressa a sua realidade?

Sandra: não, porque a maioria dos meus colegas tem mais dinheiro e estão em outra realidade e a engenharia é muito desconectada com os saberes dos outros povos, como os povos indígenas por exemplo porque eles tem a própria maneira de construir uma casa, mas isso agente não aprende lá

Pesquisadora: Como você imagina o espaço universitário para o acolhimento para as pessoas que precisam permanecer nele?

Sandra: falta muita coisa pra universidade ser mais acolhedora, penso que os cursos de bacharelado poderia ser metade do que os cursos de licenciaturas são, pois as licenciaturas são bem mais acolhedoras. mas pros cursos de bacharel você é só mais uma e a universidade, você acha que acolhe bem ou deixa a desejar?

Sandra: deixa a desejar, ainda precisa melhorar em alguns pontos.. procurar chegar mais junto dos alunos que estão chegando, ter mais palestras de acolhimento e de acompanhamento, como o projeto baquara, que tá mais parado ultimamente, mas deveria ser ampliado

Pesquisadora: E a partir da sua participação nessa pesquisa, você gostaria de falar mais alguma coisa ou compartilhar mais alguma experiência sua na universidade?

Sandra: A experiência que eu quero relatar é que assim, eu tô nos primeiros períodos da engenharia e não tive oportunidade de participar de projetos de pesquisa, houve esse convite da professora da engenharia de minas, mas na engenharia civil ainda não tive oportunidade e pela pesquisa eu tô aprendendo muito mais pela prática, e o meu coordenador me ensina muito, dialoga sempre e me entende e é muito importante o apoio dele, ele é muito empático. mas acredito que ainda falta oportunidade para pesquisa.

5. **Katú**

Pesquisadora: Quantos anos você tem?

Katú: 23

Pesquisadora: Qual gênero você se identifica:

Katú: Não binário

Pesquisadora: como você se auto declara

Katú: pessoa negra

Pesquisadora: Qual curso você esta matriculado?

Katú: geografia licenciatura

Pesquisadora: Qual o ano da sua matrícula?

Katú: 2021

Pesquisadora: Qual o grau de escolaridade dos seus pais?

Katú: minha mãe possui o ensino médio completo e o meu pai eu não sei.

Pesquisadora: Qual o seu estado e cidade de origem?

Katú: DF

Pesquisadora: Atualmente você possui algum vínculo empregatício, faz algum bico ou só estuda?

Katú: só estudo

Pesquisadora: E você é bolsista?

Katú: sim

Pesquisadora: de quais modalidades?

Katú: PIBID, alimentação complementar, r.u integral, moradia

Pesquisadora: Você poderia me contar um pouco como foi o seu percurso escolar até a chegada na universidade?

Katú: Eu terminei o ensino médio em 2017, terminei no tempo certo, primeiro eu fiz um curso técnico de dança que foi ofertado algumas vagas pro pessoal lá da escola, terminei em 2019. Em 2019, eu quis entrar na faculdade e eu fiz a prova em 2020.. as provas na verdade ocorreram em janeiro e fevereiro de 2021 por causa da pandemia, dai eu fiz. recebi o resultado e consegui passar. ai eu escolhi geografia que era a minha primeira opção e consegui passar.

Pesquisadora: Você teve algum percurso profissional ou algum tipo de trabalho remunerado antes da sua chegada na universidade em que você precisou trabalhar contribuindo com o sustento da sua família ou o seu próprio?

Katú: então eu estudava a tarde na época do ensino médio e tipo, às vezes eu fazia algum trampo assim de manhã ou então a noite, em bar ou em lanchonete ou então entregando panfleto de manhã.. eram sempre esses bicos.

Pesquisadora: Para contribuir com as suas coisas ou você precisava contribuir na sua casa?
pros dois

Pesquisadora: e sobre o seu acesso às bolsas, como foi esse processo?

Katú: foi um processo bem tranquilo.. quando eu vim eu achei que ia ser mais difícil conseguir esse acesso...pelas pessoas que eu conhecia que já estava aqui e me orientaram a procurar as pessoas certas pra eu contar a minha situação.. eu achei que seria mais difícil esse processo, mas considero que foi tranquilo

Pesquisadora: Ah então você já conhecia pessoas aqui, e entre essas pessoas que já moravam aqui você conhecia alguém que estudava aqui na UFCAT?

Katú: Sim, tinha o irmão da minha amiga e ela também já tava aqui

Pesquisadora: Ah, então você teve essa ajuda pra saber onde procurar né.. e para permanecer na universidade. como você acha que vai ser a finalização do seu curso?

Katú: quando eu cheguei aqui no começo eu me senti um pouco perdido, não estudei direito, fiz poucas disciplinas... tipo, eu cai um pouco na real o que era a universidade depois aí eu comecei a

estudar e me esforçar mais... caindo assim na real, por mais que seja muito difícil, é um processo que vale a pena passar... eu considero dificultoso mas prazeroso.

Pesquisadora: Daqui pro final você considera que tem uma estabilidade, com essas bolsas você considera que vai conseguir permanecer um pouco mais tranquilo até o final do curso?

Sim

Pesquisadora: E em função da sua entrada como cotista, você já percebeu algum tipo de discriminação no espaço universitário?

Katú: ah, varios... principalmente porque eu faço um curso de humanas, noturno, então já é bem estigmatizado e o ambiente já é bem preconceituoso, a gente acaba encontrando com alunos de turnos contrários e há um certo preconceito também com os estudantes do noturno, ocorre tipo uma segregação

Pesquisadora: E como você vê a realidade dos estudantes cotistas espelhadas nos currículos das disciplinas, na postura dos professores, você sente a sua realidade ali de alguma forma sendo expressada?

Katú: sinto, mas ao mesmo tempo vejo a ausência... a universidade pública, onde encontramos muitas pessoas pobre e pretas atualmente e a gente pensa que esse seria o padrão, mas a gente não vê essas pessoas ocupando espaços de poder, e na universidade tbm gente vê pessoas com custos de vida bem mais alto, uma disparidade entre os alunos... quando eu cheguei no meu curso, nas bolsas de iniciação científica tinham reserva de vagas para ação afirmativa, mas essas vagas sempre estavam ocupadas por pessoas brancas, então há uma contradição porque a gente tem as vagas destinadas às pessoas pretas e elas não estão ocupando essas vagas..

Pesquisadora: E como você imagina o espaço universitário para todos os estudantes que precisam permanecer nele?

Katú: então, por ser uma universidade pequena, acho que esse espaço de acolhimento acontece, mas ele não é contínuo... eu acho que ainda tem muito o que melhorar, até porque temos poucas vagas de cotas, e acho que tem muita coisa que precisa ser aprimorado mesmo

Pesquisadora: E a partir da sua participação aqui nessa pesquisa, você gostaria de compartilhar mais alguma experiência vivenciada neste espaço?

Katú: eu só acho importante destacar que quando eu entrei pela vagas de cotas, me assustou muito passar pela banca de heteroidentificação e todas as pessoas que estavam ali decidir se eu era preto ou não eram pessoas brancas isso foi tipo muito chocante pra mim porque a minha vaga dependia daquelas pessoas.

6. Raoni

Pesquisadora: Quantos anos você tem?

Raoni: 25

Pesquisadora: Qual gênero você se identifica:

Raoni: masculino

Pesquisadora: como você se auto declara

Raoni: indígena

Pesquisadora: E qual o nome do seu povo?

Pesquisadora: Xavante

Qual o seu curso?

Raoni: enfermagem

Pesquisadora: Qual o ano da sua matrícula?

Raoni: 2019

Pesquisadora: Qual o grau de escolaridade dos seus pais, eles frequentaram a escola?

Raoni: minha mãe possui o ensino fundamental incompleto e meu pai a pós graduação

Pesquisadora: Qual a área de estudo do seu pai?

Linguística

Pesquisadora: Qual o seu estado e cidade de origem?

Raoni: município de primavera - MT

Pesquisadora: Atualmente você possui algum vínculo empregatício, faz algum bico ou só estuda?

Raoni: essa parte financeiramente eu acho que todo mundo sabe que eu venho de fora e eu tenho de alguma forma tentado sobreviver, amenizar as contas, no momento eu estou a procura de um emprego.. estou deixando currículo e estou procurando
você faz bico algo assim

faço sim eu tenho dois filhos então sempre que posso eu tô trabalhando

Pesquisadora: E você é bolsista?

Raoni: sim

Pesquisadora: de quais modalidades?

Raoni: eu tenho bolsa moradia porque como eu tenho filhos não posso morar na muc e tenho a bolsa alimentação integral do r.u.

Pesquisadora: E você também recebe a bolsa do mec pra indígenas e quilombolas?

Raoni: sim, mas o meu prazo já esta finalizando logo eles cortam

Pesquisadora: e você mora aqui em catalao com a sua família?

Raoni: no ano de 2019 eu tive a oportunidade de passar nessa universidade pública então logo me mudei pra cá e no ano de 2020 o meu pai passou no mestrado em goiania, dai com essa oportunidade a minha família mudou tudo pra cá, pra goiás.

Pesquisadora: E você entrou na ufcap pelo UFGInclui?

Raoni: sim

Pesquisadora: E você pode me contar um pouco como foi a sua vida escolar até a chegada na universidade?

Raoni: então eu sou desde criança, eu sou aldeiano, morando na aldeia, perto da floresta. Até o segundo ano eu estudei na aldeia, mas já no 3º ano eu fui pra cidade pra terminar o ensino médio. Como nós não falamos português como primeira língua eu sofri bastante com a questão da língua mas eu não desisti. eu apresentava muita dificuldade na questão da interpretação e também como a vivência da aldeia e da cidade é diferente eu ficava muito perdido também. ai eu não desistir até o 4º bimestre e deu certo, recuperei as notas que eu precisava e terminei o ensino médio no ano de 2016 e desde criança eu já gostava da área de saúde e por isso escolhi o curso de enfermagem, mas a primeira faculdade que eu fui era particular na anhanguera, e como o meu pai não tinha condição de pagar e eu também não eu comecei a trabalhar pra pra conseguir pagar a mensalidade mas não deu certo era muito pesado.. daí eu comecei a estudar pro enem e acabou não dando certo também por dois anos mas eu não desisti e tentei mais uma vez, pelo ufginclui e em 2019 deu certo.

Pesquisadora: e antes de você chegar na universidade, durante a sua vida você precisou trabalhar pra ajudar a sua família, como foi?

não, eu não precisei não.

Pesquisadora: sobre o seu acesso às bolsas, como que foi pra você conseguir essas bolsas?

Raoni: com ajuda da assistente social aqui da universidade eu falei da minha situação, quando eu cheguei não tinha moradia universitária e a bolsa demorou um pouquinho ainda pra sair, ai eu tinha um pouquinho de ajuda do meu pai, a bolsa do mec demorou um pouco pra sair, lá pro fim do ano... eu pagava a vaga na república e mandava o que sobrava pra minha família

Pesquisadora: E para se formar como você acha que vai ser?

Raoni: Como meu pai disse eu tenho que tentar não desistir e meu pai também teve muitas dificuldades e ele não desistiu, eu quero terminar também, mas como o meu curso é na área de saúde é muita coisa... eu não entendo algumas coisas ainda, alguns termos, tem muita coisa diferente.

Pesquisadora: E você tem dificuldade de se habituar com as terminologias acadêmicas?

Raoni: quando eu entrei as professoras pediam resenha, resumo e eu sempre pedia ajuda pra entender o que elas estavam pedindo.. a minha maior dificuldade é ler artigo, preciso ler várias vezes no meu caso eu tenho que ler 5 ou 8 vezes pra entender... o que eu não entendo eu tento traduzir pra minha língua pra entender e eu demoro muito pra ler um texto e entender o que tá dizendo lá

Pesquisadora: você já sentiu algum preconceito por ser indígena

Raoni: essa parte doi muito, doi na alma... não só na universidade, mas na escola também (muito silêncio e depois confusão na fala) teve uma vez que a gnt tava fazendo o trabalho e eu tava de boa mas como a gente tava fazendo trabalho junto e caiu um papel pertinho de mim e falou “na sua aldeia

você vive na sujeira” ai eu nao entendi direito e ela repetiu mas ela quis dizer que a gente era sujo.. já passou muito tempo mas eu ainda choro por isso, na aldeia a gente tem o agente de saneamento básico e eles coletam todo lixo a gente organiza tudo. e aqui na universidade é só uma continuidade do que já viveu na escola, mas a gente não fala não, os xavantes não falam... mas a gente sente que fica por último quando tem um trabalho em grupo ou em dupla, ninguém chama a gente pra fazer.. dói na alma mesmo.

Pesquisadora: Você acha que de alguma forma a universidade reflete a sua realidade?

Raoni: reflete. as pessoas sempre perguntam como é na aldeia tem muita curiosidade, eles acham que a gente ainda vive na época dos nossos bisavôs, dando flechada e caçando.. aí eu explico que nós também estamos nessa mesma época que eles que a gente não vive mais como antigamente

Pesquisadora: E você acha que de alguma maneira os professores os alunos buscam entender a sua forma de vida?

Raoni: até que sim... sempre que eu pego uma disciplina que eu nao conheço eu falo que eu sou inigena que eu não falo bem o português e peço pra terem paciência comigo.. eu sou meio tímido então eu sempre marco o atendimento individual e eles me atendem bem

Pesquisadora: E como você imagina que a universidade deveria ser pra ser um espaço mais acolhedor?

Raoni: eu acho que no caso os veteranos poderiam dar mais apoio aos calouros e ter mais paciência com as pessoas que vem de fora

Pesquisadora: E você acha que esses programas de acolhimento tipo o baquara ajuda?

Raoni: sim ajuda bastante, os monitores ajudam muito

Pesquisadora: E tem mais alguma coisa que você gostaria de me falar?

Raoni: é eu vou compartilhar que como essa é minha primeira graduação eu só vou voltar pra aldeia quando eu for pegar o diploma e eu tenho orgulho de ser indigena... depois de mim às minhas irmãs vão entrar na universidade também. as vezes eu fico ansioso e muito estressado por conta da adaptação, mas a minha meta é chegar formado em casa... isso que é importante, eu tô crescendo muito com essa experiência.

Pesquisadora: E você acha que esse conhecimento da universidade fortalece a luta indigena?

Raoni: sim, fortalece muito a gente aprende aqui e leva pra lá e também traz o que a gente sabe pra cá..

Pesquisadora: E de certa forma você acha que os professores da universidade possibilitam que você traga os saberes do seu povo pra cá?

Raoni: as vezes sim, já teve professor que deixou eu fazer o trabalho sobre a minha cultura, isso nos deixa mais à vontade e tem essa troca.