



[Atribuição BB CY 4.0](#)

DESIGUALDADES NO ENSINO SUPERIOR E A RESISTÊNCIA INDÍGENA E QUILOMBOLA

Raissa Gomes Guerreiro¹

Maria Amoras²

Maria Fernanda Monteiro Favacho³

Resumo

Este artigo analisa desigualdades sociais no ensino superior brasileiro. Para isso, problematiza o legado colonial que estruturou as Instituições Federais de Ensino Superior como espaços de exclusão dos não brancos a partir do *Contrato Racial* de Charles Mills (2023). Pretende-se, deste modo, refletir sobre como a colonialidade/modernidade, constructo teórico desenvolvido por Aníbal Quijano (2005), consolidou hierarquias sociais, privilégios brancos e marginalização de indígenas e afro-brasileiros. Discute-se a educação como dispositivo de controle em contradição com as resistências do modo de existir e com as lutas dos movimentos sociais em defesa das cotas e da política de permanência na universidade. O texto evidencia a organização dos coletivos negro e indígena da região amazônica no enfrentamento ao racismo estrutural, na crítica aos currículos hegemônicos e na reivindicação de uma universidade intercultural.

¹ Assistente Social – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará; Membro grupo de pesquisa “Interfaces - intersecções entre raça/etnia, gênero, corpo e território na (re)produção de diferenças e desigualdades na Amazônia” (CNPq). E-mail: raissa.guerreiro@icsa.ufpa.br

² Antropóloga – Doutorado em Antropologia; docente do curso de Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social da UFPA/Brasil; líder do grupo de pesquisa “Interfaces - intersecções entre raça/etnia, gênero, corpo e território na (re)produção de diferenças e desigualdades na Amazônia” (CNPq); coordenadora do Programa IQ: conhecimento e resistência-acompanhamento da aprendizagem de indígenas e quilombolas estudantes na UFPA. E-mail: samoras@ufpa.br

³ Psicóloga – Mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará; membro do grupo de pesquisa “Psicologia, relações étnico raciais e modos de subjetivação” da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: favachopsi@gmail.com

Conclui-se que, apesar dos avanços da política afirmativa na educação superior, persistem desafios para a efetiva democratização do acesso e permanência.

Palavras-chave

Desigualdades; Contrato Racial; Colonialidade; Movimentos Sociais.

Recebido em: 01/04/2025
Aprovado em: 16/07/2025

INEQUALITIES IN HIGHER EDUCATION AND INDIGENOUS AND QUILOMBOLA RESISTANCE

Abstract

This article analyzes inequalities in Brazilian higher education. To this end, it problematizes the colonial legacy that structured Federal Higher Education Institutions as spaces of exclusion for non-whites, based on Charles Mills' Racial Contract (2023). Thus, it aims to reflect on how coloniality/modernity, a theoretical construct developed by Aníbal Quijano (2005), consolidated social hierarchies, white privilege, and the marginalization of Indigenous and Afro-Brazilians. It discusses education as a device of control in contradiction with the resistance of the way of life and the struggles of social movements in defense of quotas and university retention policies. The text highlights the organization of Black and Indigenous collectives in the Amazon region in confronting structural racism, criticizing hegemonic curricula, and demanding an intercultural university. It concludes that, despite advances in affirmative action policies in higher education, challenges persist for the effective democratization of access and retention.

441

Keywords

Inequalities; Racial Contract; Coloniality; Social Movements.

1. Introdução

Este artigo discute a política afirmativa para acesso de indígenas e quilombolas ao ensino superior público. Para isso, toma a formulação do Contrato Racial, de Charles W. Mills (2023), e a perspectiva analítica decolonial colonialidade/modernidade de Aníbal Quijano (1992), acerca dos fundamentos do colonialismo na América Latina. As reflexões, contudo, pretendem alcançar as particularidades da educação superior pública brasileira em diálogo com as proposições de Antônio Bispo dos Santos (2023) sobre contra-colonização e de José Jorge de Carvalho (2023) acerca da descolonização.

As análises partem da experiência da Universidade Federal do Pará (UFPA) e dos processos ensejados no âmbito da luta por melhorias no acesso e na permanência na Universidade, que requerem transformações estruturais, na burocracia administrativa e nos projetos pedagógicos. As quais requerem uma compreensão profunda sobre a diversidade e as particularidades da comunidade estudantil, para poderem ser contempladas nos regimentos, regulamentos, normas e diretrizes, nos currículos, nas metodologias de ensino-aprendizagem, nos procedimentos de avaliação, na arquitetura, nos instrumentos e meios de publicização da ciência entre outros.

Entende-se, deste modo, que a estrutura organizacional da universidade para a permanência qualificada desses estudantes deve estar em consonância com os princípios de uma política de educação antirracista, intercultural, isto é, contra-colonial e descolonial, capaz de confluir saberes na produção do conhecimento e na sua relação com a sociedade.

Buscamos tratar a experiência da permanência na universidade dessas e desses estudantes, no caso: indígenas, quilombolas, demais populações tradicionais e outros cotistas que acessam o ensino superior por meio da intervenção das políticas afirmativas. É importante relembrar que essas políticas são fruto das lutas do movimento social e elas não se encerraram apenas com o acesso, o movimento permanece ativo, denunciando a persistência do racismo na rotina da permanência na universidade.

Por meio da interlocução com a obra “Contrato Racial”, trazemos a problematização deste projeto de inclusão junto às batalhas cotidianas destes estudantes pelo direito de permanência, o qual exige justiça racial e social para que as condições materiais e simbólicas sejam garantidas. Em outras palavras, trata-se da busca por condições equitativas não somente para adquirir o

conhecimento legitimado pela ciência eurocêntrica sustentador das universidades brasileiras, mas também para transformar a si e ao mundo ao seu redor, como sustentou Antônio Bispo dos Santos (2023).

Sendo também, por fim, o que José Jorge de Carvalho (2023, p. 01) propõe como uma universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias. E, para isso, conforme o autor, “deve passar, necessariamente, por um rearranjo radical do seu modelo vigente, que pode ser descrito como monoepistêmico, monocultural, monolíngue, monoétnico e monorracial”.

2. Educação superior brasileira e o contrato racial

A fim de analisarmos o sistema de ensino superior brasileiro, particularmente no que concerne às desigualdades presentes no cotidiano das relações sociais de uma Universidade Federal do Norte da Amazônia brasileira, faz-se necessário evocar o período que remete à formação social deste território. Nesta sessão, dialogaremos sobre o que representou a execução de distintos projetos de colonização/modernização para se estruturar o atual modelo educacional das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil. Modelo que, ainda hoje, perpetua hierarquias sociais no ambiente universitário, sobretudo por meio de práticas discriminatórias baseadas em marcadores étnico-raciais e socioeconômicos hegemônicos, ou seja, eurocêntricos, tal como discute Carvalho (2023, p. 06):

Uma universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias deve passar, necessariamente, por um rearranjo radical do modelo humboldtiano vigente, o qual é funcional apenas para a reprodução do mesmo tipo de saber eurocêntrico, da mesma epistemologia de base cartesiana-galileana-newtoniana ainda predominante; vocacionada para receber e formar apenas os mesmos sujeitos brancos de classe média ou alta a quem serviu durante todo o século passado. Colocado em termos descolonizadores gerais, esse modelo vigente pode ser descrito como monoepistêmico, monocultural, monolíngue e monorracial.

O projeto Colonialidade/Modernidade, executado na América Latina, corresponde a “regimes políticos e econômicos de expropriação pela violência, ancorados em relações de dependência regional, a dinâmicas e fluxos do capital nacional/internacional” (Malheiro; Porto-Gonçalves; Micheloti, 2021, P. 84). O início de sua execução, é fundamental destacar, se dá a partir da chegada do colonizador europeu. Constata-se, a partir do contato com o colonizador, que as relações de dominação foram legitimadas pela ideia de que existia uma hierarquia

de raças, na qual a raça do colonizador era considerada superior, enquanto os povos colonizados eram vistos como inferiores. Essa hierarquia racial, construída a partir do olhar do europeu, fundamentou a subjugação e apagamento dos povos colonizados (Quijano, 2005).

O colonialismo, como argumenta Quijano (1992), se conceitua como a relação de dominação política, cultural e social dos europeus, os “ocidentais”, sobre os conquistados dos demais continentes. Apesar de sua estrutura formal e explícita de poder — caracterizada pelo domínio geográfico e pela violência física — ter sido derrotada na maioria dos países colonizados, ela produziu a discriminação a partir da ideia de raça, a qual persiste inscrita no imaginário da população mundial. Sendo assim, é a partir da ideia de raça que a relação de dominação colonial e as desigualdades sociais se atualizam no tempo.

A modernidade, por sua vez, decorre das transformações ocorridas a partir do colonialismo. De acordo com Quijano, (1988, p. 9, tradução nossa), na prática, “trata-se de uma exigência de mudanças e de adaptações da região às necessidades do capital em sua fase de maturação ou transnacionalidade”. O processo de construção da modernidade, portanto, se vincula aos interesses econômicos dos europeus. “Trata-se antes de tudo de uma relação entre fins e meios. O racional é o útil. E a utilidade adquire seu sentido a partir da perspectiva dominante — isto é, do poder” (Quijano, 1988, p.16, tradução nossa).

No Brasil, o projeto colonialidade/modernidade consolidou-se mediante a atuação conjunta da Igreja e da Coroa Portuguesa. O acordo firmado entre os dois grupos para a execução desse projeto parecia favorecer em igual medida para ambos os membros, pelo menos até certo ponto. O importante a se destacar é que a dinâmica acordada se dava em detrimento dos povos indígenas e africanos, que faziam parte do acordo, ainda que não consentissem.

Nesse contexto, a catequização era absolutamente necessária ao controle da força de trabalho, por isso tinha uma contribuição indispensável à colonização. A dominação por meio dela desempenhava um papel fundamental na “expropriação de saberes indígenas, uma vez que os conhecimentos dos povos amazônicos seriam fundamentais para a coleta das drogas do sertão, um extrativismo da floresta que também é um extrativismo epistêmico” (Malheiro; Porto-Gonçalves; Micheloti, 2021, P. 88).

Esse acordo entre a Igreja e a Coroa pode ser analisado sob o viés do Contrato Racial, conforme introduzido por Charles Mills (2023). O autor

argumenta que o Contrato tem por objetivo “criar um privilégio diferencial dos brancos como grupo em relação aos não brancos como grupo, a exploração de seus corpos, terras e recursos e a negação de oportunidades socioeconômicas iguais para eles” (p. 39). Nesse contexto, o acordo feito tanto de forma explícita quanto implícita, entre a Igreja e a Coroa pode ser compreendido como um exemplo de Contrato Racial, uma vez que essa relação buscava consolidar tais privilégios sociais para os brancos e promover a exclusão sistemática dos demais povos.

A dominação das populações subalternizadas historicamente, a partir de um processo de europeização do mundo, caracterizada pela imposição de uma cultura, economia e política hegemônica, é estruturada por meio do contrato “entre aqueles categorizados como brancos sobre os não brancos, que são, portanto, os objetos e não os sujeitos do acordo” (Mills, 2023, p. 39). Esse contrato “deve necessariamente envolver a caracterização pejorativa dos espaços que precisam ser domados, os espaços nos quais as políticas raciais acabarão sendo construídas” (Mills, 2023, p.74). Em termos conceituais, ele

é aquele conjunto de acordos ou meta-acordos formais ou informais [...] entre os membros de um subconjunto de seres humanos, doravante designados por (mutáveis) critérios “raciais” [...], como “branco” e coextensivos (levando em consideração a diferenciação de gênero), com a classe de pessoas plenas, para categorizar o subconjunto restante de seres humanos como “não brancos” e com um status moral diferente e inferior, subpessoas, de modo que tenham uma posição civil subordinada em regimes políticos brancos ou governados por brancos que os brancos já habitam ou estabelecem; ou em transações com esses regimes na condição de estrangeiros, com as regras morais e jurídicas que normalmente regulam o comportamento dos brancos em suas relações uns com os outros, não se aplicando de maneira alguma em relações com não brancos ou aplicando-se apenas de forma quali cada (dependendo em parte da mudança das circunstâncias históricas e de qual variedade particular de não brancos está envolvida); mas, de qualquer modo, o objetivo geral do contrato é sempre criar um privilégio diferencial dos brancos como grupo em relação aos não brancos como grupo, a exploração de seus corpos, terras e recursos e a negação de oportunidades socioeconômicas iguais para eles (Mills, 2023, p. 38).

É importante destacar que a ocupação colonial não se limitou somente à afirmação do controle físico e geográfico dos colonizados, inscreveu-se também sob um controle simbólico de seus corpos. Deste modo, a dominação do território corresponde à “produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos” (Mbembe, 2016, p. 135).

Mas, além disso, corresponde à produção de imaginários culturais que legitimam a diferenciação de concessão de direitos entre as pessoas, conforme interesses específicos dentro de um mesmo território — em suma, a própria prática da soberania.

A classificação da população a partir da ideia de raça se constituiu como uma maneira de legitimar as relações de poder entre conquistadores e conquistados. Para Quijano (2005, p. 11), “tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha”. Sendo assim, a lógica de distribuição espacial, conforme a classificação da população, define, objetivamente, que o lugar do branco é, portanto, o lugar de valorização e prestígio social, a quem a soberania institui um amplo leque de direitos. Na contramão, o lugar do não branco é o lugar de desvalorização, de ausência de direitos. No contexto educacional, essa dinâmica se evidencia, por exemplo, na universidade, concebida como um espaço de qualificação que viabiliza melhores oportunidades de empregabilidade e melhores salários, constituída historicamente como um espaço predominantemente elitizado.

Nesse ponto, é importante mencionar que as universidades dos países da América Latina não foram criadas ao mesmo tempo, isso significa que propostas de educação não alinhadas ao projeto colonial precisam considerar as suas particularidades históricas e diversidades étnico-raciais, tal como observou Carvalho (2023, p. 2):

As universidades brasileiras foram fundadas no início do século XX, anos depois da fundação das primeiras universidades de muitos países hispano-americanos. Além de tardias, reproduziram integralmente o modelo humboldtiano de universidade moderna concebida para sociedades europeias brancas e transplantada para uma sociedade brasileira multiétnica e multirracial, porém profundamente marcada pela desigualdade socioeconômica e pelo racismo. Durante todo século XX, as populações negras, indígenas e dos demais povos tradicionais foram totalmente excluídas do ensino superior público.

As populações indígenas e quilombolas só passaram a ser sujeitos de direitos na Constituição de 1988. Até então, ser indígena era ser selvagem e ser quilombola era ser criminoso, como observou Antônio Bispo dos Santos (2023). A tardia criação da primeira universidade no Brasil e a entrada desses povos somente em 2012, por meio das políticas afirmativas, muito explica a extensão de uma problemática que sustenta os pilares de uma educação superior atualizadora

do projeto colonial no tempo e nas tramas do neoliberalismo no século XXI, como situa Aguillar (s/d) 4.

Há quase quinhentos anos, as universidades fazem parte da história das sociedades da América Latina e do Caribe. Apesar de terem existido importantes centros educacionais e científicos nas culturas originárias (como o *Calcemecac* asteca), esse tipo de instituição integrou o acervo cultural trazido pelos conquistadores ao continente. Esse fato caracterizou seu desenvolvimento durante o período colonial e o século XIX, mas não impediu que, ao mesmo tempo, as universidades latino-americana e caribenha comessem uma história própria, que lhes conferiu características muito peculiares, além de abrir perspectivas para seu futuro. Nessa história, é possível reconhecer quatro grandes momentos: a universidade colonial, a republicana do século XIX, a do século XX e a do projeto neoliberal para o século XXI. Na América Latina e no Caribe, as universidades surgiram pouco depois da primeira viagem de Cristóvão Colombo (1492). Em Santo Domingo (hoje [República Dominicana](#)), em 1538 foi fundada uma instituição superior, embora ainda de caráter conventual, e em 1551 criaram-se universidades formais como a de São Marcos ([UNMSM](#)), em Lima, e a do [México](#). [...] Em contraste, a monarquia portuguesa optou por uma administração que concentrava o poder na península (a educação superior permanecia na Universidade de Coimbra), daí não ter permitido a criação de universidades no Brasil. [...] No final do século XIX, e diante do fato de já existirem inúmeras escolas profissionais, chegou-se a dizer que ‘a criação da Universidade não respondia a qualquer necessidade real do Brasil’ [...]. Somente em 1930 apareceu a primeira universidade consolidada, a Universidade de São Paulo (USP), integrando faculdades e escolas preexistentes.

447

Catequese e educação permeia a criação das escolas no Brasil, sendo parte estratégica do projeto colonialidade/modernidade que perdurou durante séculos. A partir do final do século XIX assume o compromisso com as políticas republicanas e, meados do século XX até o tempo presente, com as desenvolvimentistas. Nesse contexto, sua organização enquanto um sistema de ensino possuía finalidades bem distintas das que hoje regem a educação do país, ou deveriam reger, conforme estabelecido na constituição de 1988. Conforme a Constituição em vigor, a Educação, direito de todos, tem por objetivo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme assinala o art. 205 (BRASIL, 1988).

A partir do exposto, é possível observar uma mudança de discurso em relação ao papel da educação para a sociedade. Esse giro é resultado das inúmeras reivindicações dos movimentos sociais, especialmente os que compunham o Movimento Negro, os quais tinham a universalização da educação como uma luta prioritária devido ao analfabetismo e a lenta inserção nas escolas se constituírem

4 Hugo Aboites Aguillar. Universidades. Disponível em: <https://sites.usp.br/portalatinoamericano/espanol-universidades>

os principais obstáculos para o acesso ao mundo do trabalho (Gomes, 2017). No entanto, as desigualdades sociais permanecem estruturalmente arraigadas nesse sistema educacional.

As desigualdades sociais se expressam em diversos setores da sociedade, inclusive na política de educação. Para Bello (2022, p.18), elas marginalizam, principalmente, “os mais pobres, os negros, os indígenas e os quilombolas, que são cotidianamente excluídos dos direitos sociais básicos, especialmente dos direitos à saúde, à assistência social e à educação básica e superior de qualidade”.

A Política Educacional brasileira é constantemente impactada pelos avanços do conservadorismo neoliberal. Dessa forma, sua execução se estabelece como “uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação” (CFESS, 2014, P. 19).

Ainda que inserida no *hol* de direitos sociais da carta magna, a educação escolar se constitui como um mecanismo de segregação socioespacial entre os corpos valorizados socialmente, os brancos de origem europeia os e corpos não brancos, que, por sua vez, são sistematicamente marginalizados, marginalizados até mesmo após serem incorporados ao sistema de ensino. No entanto, podemos concluir que, desde a segunda metade do século XX, ela expressa os impactos da investida dos movimentos sociais em torná-la mais acessível e inclusiva aos grupos historicamente marginalizados. Para Gomes (2017), os movimentos sociais são

produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos, da nossa sociedade, atuam como pedagogos nas relações políticas sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazendo emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (p.16)

A partir da década de 1980, ocorre uma mudança significativa no discurso do Movimento Negro em relação à educação da população. No que se refere ao acesso à educação, o Movimento possuía um discurso mais universalista, ou seja, não focava na diferença, buscava a inclusão de todos da mesma forma. Contudo, à medida que “foi constatando que as políticas públicas de educação de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar” e a discussão

acerca das políticas de ações afirmativas emergiram (Gomes, 2017, p. 33). Na década de 90, ocorre a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, realizada em Brasília no dia 20 de novembro de 1995 com a presença de milhares de pessoas”, uma das manifestações mais emblemáticas em defesa da implementação das ações afirmativas (Bello, 2022, p.63).

Em resultado, além da ampliação do número de vagas, consequência da criação, ocorre a partir da implementação das ações afirmativas uma mudança no perfil estudantil, com maior diversidade étnico-racial do corpo discente. Ambas as transformações promovidas pelos movimentos apontam para a necessidade de se refletir acerca da normatização de processos institucionais que objetivam garantir o acesso e apoiar a permanência estudantil desses estudantes. A permanência estudantil refere-se “às reais possibilidades de um estudante ingressar no Ensino Superior e desenvolver uma trajetória que permita a instrumentalização acadêmica com qualidade e o encerramento satisfatório de seu processo de formação” (Santos, 2009 apud Costa; Picanço, 2020, p. 300).

As políticas adotadas a partir do século XX “associaram expansão à inclusão, e com isso o aumento do número de vagas foi acompanhado por programas de inclusão e de permanência nas universidades públicas” (Costa; Picanço, 2020, p. 287). Tais programas e projetos que tem por objetivo a inclusão e a permanência “encontram respaldo em um amplo leque normativo, que abrange desde a Constituição Federal até a legislação infraconstitucional comum” (Silva; Sampaio, 2022, p. 606), a exemplo a lei nº. 14.914, de 2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

As referidas normas têm, entre suas diretrizes, a redução das taxas de evasão, o que oferece embasamento para medidas que estimulem a permanência dos alunos nos cursos. Contudo, existe omissão legislativa referente à definição de critérios objetivos para nortear o controle das políticas criadas, o que implica avaliações avulsas, desarmonizadas e sem indicadores específicos (Silva; Sampaio, 2022, p. 606).

As referidas políticas se constituem em ações afirmativas voltadas para a democratização do ensino superior público, cujo enfoque são estratégias que visam a dirimir as desigualdades no acesso e permanência. Sendo assim, não se reduzem somente às cotas, que congregam critérios de raça e renda, mas estende-se a formulação de um projeto de educação pluriepistêmico, intercultural, o qual requer a distribuição democrática de recursos financeiros para a efetivação de serviços, projetos e programas voltados à moradia estudantil, bolsas e auxílios,

apoio pedagógico, psicológico e assistencial. Tudo isso resume o projeto de universidade que se almejou construir no período de redemocratização e construção da Assembleia Constituinte que antecedeu a última Constituição Federal, com participação ampla dos movimentos sociais. E, ainda, como propõe José Jorge de Carvalho (2023, p. 03):

[...] há que garantir a efetiva implementação de cotas em todos os níveis: na graduação, na pós-graduação, na docência e na pesquisa; na permanência qualificada (material e simbólica), incluindo apoio psicopedagógico para os estudantes cotistas; nos cargos da gestão superior (diretores e pró-reitores) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); nos pareceristas, nas bolsas de pesquisa, nos Conselhos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e das Fundações de Apoio; nos projetos de Extensão; nos editais incluindo temas direcionados para as comunidades indígenas e afro-brasileiras. Ou seja, negros, indígenas, quilombolas e pessoas das classes populares devem ocupar todos os espaços acadêmicos, e não apenas as aulas da graduação.

Zélia Amador de Deus (2019) relembra o longo caminho que antecedeu a conquista de direitos no campo da educação para negros, quilombolas, e indígenas que culminou, dentre outras coisas, no reconhecimento do direito à diferença dos grupos em condição de desigualdade devido às intersecções entre classe social e raça. O reconhecimento da diferença opõe-se originalmente ao entendimento de que “todos são iguais perante a lei” preconizado pela Constituição, pois se entende que há uma desvantagem histórica que só pode ser minimizada ao reconhecer que o acesso a estes direitos também é desigual.

Desde, portanto, que o cenário das universidades públicas federais se modificou, tem-se discutido não só a inclusão nestes espaços educativos, mas a sua plena transformação, que acontece em meio às disputas narrativas, a contestação dos currículos hegemônicos, práticas monorraciais e monoculturais, já que um dos efeitos da presença de grupos subalternizados nas universidades, oportunizados pelas ações afirmativas, consiste em, nas palavras de Zélia (2019),

enegrecer o espaço acadêmico, visando aumentar os números de estudos e pesquisas que tratem da questão racial e que busquem encontrar saídas para a sociedade por meio de estudos e pesquisas que possam ancorar a eliminação do Racismo e da Discriminação Racial [...] (p.89).

3. Resistência na Universidade

A criação da universidade, no contexto latino americano, é um exemplo concreto da europeização do mundo. Sua operacionalização, portanto, não poderia estar deslocada do padrão de normatização da vida social dos indivíduos imposta pelo contrato racial. Esse espaço, decorrente da criação do civil e do político na colônia, requer, também, “uma luta espacial ativa (esse espaço é resistente) contra o selvagem e o bárbaro, um avanço da fronteira contra a oposição, a europeização do mundo” (Mills, 2023, p. 74).

Nesse sentido, no contexto universitário se estabelecem posições sociais fundamentadas na racialização dos corpos, “reservando espaços privilegiados para seus cidadãos de primeira classe” (Mills, 2023, p. 80). A formulação e implementação de políticas ocorrem dentro dessa lógica, na qual a participação e o acesso dos indivíduos a determinados espaços na instituição estão condicionados à sua identidade. Assim, a divisão bipartida entre pessoas e subpessoas, entre brancos e não brancos, entre europeus e não europeus e, porque não dizer, entre vulnerabilizados socioeconomicamente e aqueles fora da faixa da vulnerabilidade, é constantemente firmada pela lógica do contrato racial.

No Brasil, dentre os movimentos sociais, o Movimento Negro ganha destaque ao denunciar essa lógica. Gomes (2017, p. 21) destaca que o Movimento Negro, “ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais”. Por Movimento Negro “entende-se as mais diversas formas de organização e articulação de negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno social” (p.23).

Na Universidade Federal do Pará os movimentos negros e indígenas, articulados pela Associação dos Discentes Quilombolas da UFPA (ADQ/UFPA) e pela Associação dos Povos Indígenas Estudantes na UFPA (APYE/UFPA) vem protagonizando diversas lutas nos últimos anos para denunciar os casos de racismo enfrentadas por indígenas e quilombolas estudantes da instituição durante o percurso formativo. Além disso, exigem a responsabilização daqueles que praticam tais atos.

Em 2013, na UFPA, foi implantado o processo seletivo especial para indígenas e quilombolas — PSE com reserva de 02 (duas) vagas em cada curso e em cada turno para esses grupos. Ao longo desses anos, esse grupo de estudantes

têm se organizado para reivindicar direitos à permanência com qualidade. Conquistaram o direito de participar da elaboração do Edital de seleção, e a cada certame conseguem torná-lo mais acessível. Estes momentos contam com a participação de todos os estudantes e de lideranças políticas dos seus territórios, Pró-Reitorias de graduação e de assistência estudantil, superintendência da diversidade e, ainda, docentes e técnicos.

Durante o processo seletivo, participam das comissões de análise de documentos, das bancas de entrevistas e como observadores com direito à manifestação caso o candidato esteja sendo mal compreendido ou usando de má-fé. As conquistas também têm mudado critérios que prejudicavam o acesso aos auxílios e bolsas. Também, entre essas, conquistaram a construção de um prédio de moradia acadêmica para aqueles que mais precisam.

Ainda parecem longe, porém, as conquistas de um projeto educacional antirracista, contracolonial, descolonial, isto é, de um ensino que faça sentido para suas vidas, seus territórios, isto é, que seus saberes, cosmologias, sejam valorizados como produtores de ciência e de epistemes de outros mundos possíveis, assim, possam ser respeitados e contemplados nas matrizes curriculares com justiça epistêmica. As perguntas de Marta Quintiliano (2019, p. 14) em sua dissertação ressoam entre esses estudantes:

Por que por aqui os pesquisadores não se comportam de maneira cordial como quando vão à aldeia? Por que este espaço é hegemonicamente branco? Como nossos conhecimentos são trazidos para cá, mas não são efetivados com o mesmo valor do conhecimento produzido por pesquisadores brancos? Por que as matrizes curriculares dos cursos são preponderantemente constituídas por autores brancos e europeus? Onde estão nossos conhecimentos? Por que das poucas trajetórias acadêmicas indígenas, negras e quilombolas que se iniciam em nível da Pós-Graduação, a maioria não se concretiza?

Para esses e essas estudantes, não há conquista sem organização coletiva. No dia 16 de dezembro de 2024, mais de 70 alunos percorreram as ruas da Cidade Universitária da UFPA para denunciar e cobrar providências institucionais a respeito dos casos de racismo vivenciados por quilombolas estudantes no ambiente universitário. A manifestação se concentrou em frente à sala da ADQ/UFPA e seguiu até o Instituto de Letras e Comunicação. O ato foi motivado por um caso de racismo envolvendo estudantes do curso de Letras, no entanto, todos os casos de discriminação recorrente em sala de aula, envolvendo os demais institutos, foram evidenciados.

A cada ocorrência, as associações oferecem apoio jurídico, psicológico e acionam redes de solidariedade. Há também outras formas de enfrentamento ao racismo e de superação dos silêncios em torno das situações de discriminação que acontece em sala de aula envolvendo professores e entre estudantes, como os seminários temáticos, rodas de conversa e dinâmicas de acolhimento que realizam especificamente para estudantes indígenas e quilombolas.

Além das manifestações políticas, há a instrumentalização de veículos de comunicação alternativos, Instagram e Facebook, usados como ciberativismo, por meio dos quais lançam notas de repúdio, sínteses de reuniões e assembleias e divulgam conquistas. Assim, fortalecem as pautas estudantis dos coletivos desses estudantes.

Estes meios e estratégias não-oficiais são de grande valia para a permanência na instituição, pois facilitam a articulação entre os estudantes, favorecendo os laços e apoio mútuo. Em meio a um cotidiano que fomenta cada vez mais o individualismo, a competitividade e a produtividade irracionais, a formação de coletivos aparece como um instrumento educativo e solidário entre os estudantes, em especial, aqueles afetados pelas várias faces do racismo (Munduruku, 2012)

Além desse importante apoio informal, reitera-se um efeito importante em “romper silêncios” neste espaço de hegemonia de saber e poder, que consiste na problematização dos processos institucionais, das relações entre professor e aluno, e a posição institucional perante a diferença. Isso incute na provocação para melhoria e ampliação das políticas institucionais de apoio à permanência e na execução de planos concretos de combate ao racismo na universidade.

Essa é apenas uma ilustração das diversas manifestações organizadas pelas associações que representam os estudantes em diferentes espaços dentro e fora da instituição, e que estão em permanente articulação com outros movimentos estudantis nacionais e internacionais. Observa-se que esses movimentos vêm ganhando força dentro da universidade nos últimos anos e, esses estudantes, como agentes políticos, assumem a autonomia na reivindicação da garantia de seus direitos e, assim, têm impulsionado mudanças profundas nas universidades brasileiras e, particularmente, no Norte da Amazônia brasileira, região que comporta a maioria dos povos indígenas e da população quilombola. A ação coletiva desses estudantes, da maior universidade do Norte do Brasil, portanto, mostra que é urgente uma educação superior que seja a expressão dos povos desta

Região, não pode mais se manter como representante de um saber eurocêntrico que atende as expectativas de uma minoria branca elitista e meritocrática.

A ressignificação e politização afirmativamente da ideia de raça, promovida pelos Movimentos Negros e também pelos Movimentos Indígenas contribui efetivamente para a organização e fortalecimento da luta desses grupos no interior das universidades, pois desvela as relações de poder impostas por trás da ideia de raça, “rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros [e indígenas], sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar de suposta inferioridade racial pregada pelo racismo (Gomes, 2017, p. 23).

Ademais, tem-se uma culminância fundamental destas movimentações incutidas pelos estudantes ilustrada no pensamento de Aparecida Bento e Iray Carone (2022), que consiste em trazer à tona o reconhecimento da branquitude enquanto prática sistemática do racismo perpetrada pelo silêncio em torno das violências sofridas por grupos racializados que têm como consequência a sustentação dos privilégios da raça branca e valorização positiva da brancura unicamente — enquanto pureza, bondade, racionalidade e beleza.

Junto ao enfrentamento dessas barreiras concretas, reitera-se também que há fissuras provocadas no âmbito da produção das ciências e epistemologias, já que começam a surgir metodologias centradas nas histórias de vida, nas escrevivências (Evaristo, 2020), nas pesquisas de campo, pesquisa-ação, pesquisa-intervenção, cujo mote reside no questionamento às formas tradicionais e rígidas de produção de conhecimento.

É neste momento, fazendo uso dos instrumentos de produção de conhecimentos, que os estudantes enxergam suas vivências enquanto objetos de estudo e a si mesmos como tradutores, como falou Antônio Bispo Santos (2023). Tradutores no sentido da transformação política de suas tradições orais e cosmogenias ao saber academicista, trazendo, assim, transformações importantes, também as vivências insurgentes enquanto favelados, quilombolas, indígenas nos vários campos de saber, inclusive, nos de grande prestígio nos quais sua presença era incipiente.

Temos, a partir disso, a representação de um protagonismo negro, quilombola e indígena na Universidade, em suas diferenças. Por meio da articulação de políticas institucionais enforcadas nos direitos humanos, em especial, no direito às diferenças, presencia-se a incursão das cotas étnico-raciais

não só na graduação, mas sua ampliação para a pós-graduação e processos seletivos docentes. Na UFPA, o primeiro indígena professor admitido pelo concurso público diferenciado foi o professor Almiros Machado da etnia Guarani, fruto também das ações afirmativas, que traz em sua trajetória acadêmica um exemplo a que nos referimos de tradutor de sua cultura à cultura acadêmica branca.

Por fim, encadeando-se por tais mudanças, observamos junto a estes novos saberes e epistemologias os tensionamentos dos currículos hegemônicos, a problematização dos modos de desenvolvimento humano e ambiental no mundo ocidental, o lugar da diversidade de línguas, costumes e religiosidades praticadas no território brasileiro junto às mudanças nos percursos educativos do ensino superior público brasileiro. Procurou-se contribuir para a intensificação desses processos incutidos nas instituições no sentido da pluralização de pensamentos e modos de vida, partes essenciais do viver democrático, ou melhor, como propôs Antônio Bispo, do “bem viver” como ação contracolonial.

4. Considerações finais

Uma vez que o racismo atravessa cotidianamente os estudantes indígenas e quilombolas desqualificando a permanência no curso e o desempenho acadêmico, torna-se imprescindível que a instituição implemente políticas de permanência que incorporem o debate étnico-racial sua formulação e execução, com a participação ativa de estudantes indígenas e quilombolas. Além disso, é necessário que se promova uma transformação radical em sua Matriz Curricular, de modo a contemplar nos projetos pedagógicos dos cursos saberes interculturais que atendam aos princípios de uma educação superior contracolonial, isto é, intercultural. Isso exige, segundo Antonio Bispo (2023), confluência entre os saberes. Um processo de equilíbrio entre as civilizações diversas que constroem esse grande território.

E como também propõe José Jorge de Carvalho (2023), é preciso superar o modelo de uma universidade hermética, isso exige abertura para novos saberes, reconhecimento de novos sujeitos e epistemologias outras, que seja contestadora do modelo humboldtiano vigente, o qual sustenta a reprodução das matrizes do saber eurocêntrico, aquele que forma apenas os mesmos sujeitos brancos de classe média ou alta. O autor, neste sentido, traz reflexões importantes para as nossas análises apresentadas brevemente aqui que requerem aprofundamento de

caminhos para se chegar a matrizes descolonizadoras, ou seja, que refutem modelos monoepistêmico, monocultural, monolíngue e monorracial.

A luta por uma educação superior mais equitativa não se resume à abertura de vagas, mas à transformação das estruturas institucionais, curriculares e epistemológicas representativas de uma minoria secularmente privilegiada.

Para isso também, é preciso problematizar o contexto de criação das universidades nos países da América Latina para que as “saídas” correspondam às lutas dos diversos povos contra o sistema colonial, tal como Antônio Bispo chamou atenção: é preciso garantir a história viva de cada povo antes da colonização, porque é com essa história que cada uma trava seus embates contracoloniais.

Referências

- BELLO, J. C. D. **As ações afirmativas na educação superior: a Lei de Cotas e o perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Edições Câmara, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizadoEC%20134.pdf>.
- CARONE, I; BENTO, M. A. S. (Org.) **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARVALHO, J. J. de. **Universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias: um modelo para a refundação das universidades brasileiras**. José Jorge de Cienc. Cult. vol.75 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20230002>
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Brasília CFESS, 2014. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf.
- COSTA, A. L.; PICANÇO, F. Para além do acesso e da inclusão: impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no ensino superior. **Novos Estudos - CEBRAP**, v. 39, n. 2, p. 281–306, 2020.
- DEUS, Z. A. Políticas de ação afirmativa como estratégia de construção da igualdade racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 87–100, 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/684>
- EVARISTO, C. A. Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L; NUNES, I, R. (Org) **Escrivência: a escrita de nós Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- MALHEIRO, B. C.; PORTO-GONÇALVES, C. W.; MICHELOTI, F. Horizontes Amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, v. 1. 300p. 2021

MBEMBE, A. Necropolítica. Biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios** | revista do ppgav/eba/ufrrj | n. 32 | dezembro 2016

MILLS, C. W. **O contrato racial**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: _____. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

Quijano, A. **Modernidad, identidad y utopía en América Latina**. Lima: Ediciones Sociedad y Política, 1988.

Quijano, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Vol. 13, Nº 29, 1992.

QUINTILIANO, Marta. **Redes afro-indígenas afetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação stricto sensu e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal de Goiás, 2019.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese de Doutorado em Educação. Salvador: UFBA, 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/944.pdf>.

SILVA, P. T. F. E.; SAMPAIO, L. M. B. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 56, n. 5, p. 603–631, 2022.