

# **“A GENTE SE JUNTA PARA RESISTIR”: A REALIDADE DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS E INDÍGENAS CONTEMPLADOS/AS PELO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – MG**

Geralda Aparecida Vianna<sup>1</sup>

Maria Simone Euclides<sup>2</sup>

## **Introdução**

Este capítulo é fruto de uma dissertação de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que analisa as condições de permanência e as vivências acadêmicas de estudantes indígenas e quilombolas atendidos/as pelo Programa Bolsa Permanência (PBP) na Universidade Federal de Viçosa – campus Viçosa/MG, nos anos de 2022 e 2023. A partir de suas experiências e narrativas, este estudo investiga tanto os aspectos materiais quanto simbólicos da presença universitária, destacando desafios e necessidades institucionais. Afinal, ao ingressarem na instituição, muitos enfrentam a necessidade de se “adaptar” a um contexto no qual não se sentem pertencentes ou não encontram espaço para se expressar plenamente. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2023) contribui ao afirmar que esse sentimento de exclusão não é isolado ou pontual, mas resultado direto de uma negação histórica de acesso e reconhecimento, para a autora:

Mesmo quando o negro e o indígena alcançam o domínio dos paradigmas da razão ocidental, ele está sujeito ao epistemicídio pela afirmação da incapacidade cognitiva inata dos negros e indígenas, pela ausência de alternativa a esse campo epistemológico hegemônico, pela aculturação promovida pelos paradigmas da razão hegemônica e pela destituição de outras formas de conhecimento. (Carneiro, 2023, p. 113)

Mendes (2020) reforça essa perspectiva ao afirmar que refletir sobre como esses sujeitos conseguem (ou não) percorrer sua trajetória na universidade e quais políticas institucionais lhes são destinadas constitui um desafio urgente para uma universidade que almeja ser verdadeiramente democrática. A autora ressalta que a produção acadêmica sobre permanência estudantil não é um mero exercício especulativo, mas uma demanda prática de sujeitos que vivem em situações de liminaridade frente à evasão, caracterizadas por múltiplas vulnerabilidades, ou seja, um devir.

Assim, debater sobre a temática da pesquisa deu-se a partir das experiências adquiridas durante o tempo de trabalho com o Programa Bolsa Permanência, na Divisão de Acompanhamento e Permanência (DVA), setor que faz parte da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários da Universidade Federal de Viçosa. Durante esse período, tive a oportunidade de vivenciar situações inquietantes como a ausência de dados básicos relacionados ao número de discentes indígenas e quilombolas matriculados(as) na instituição.

Isso me fez refletir e buscar caminhos para mudar esse apagamento de informações no âmbito institucional. Compreender a realidade dos/as estudantes indígenas e quilombolas, a partir de suas próprias narrativas, é essencial no contexto educacional. Desse modo, a abordagem metodológica adotada foi quali-quantitativa. O levantamento dos dados quantitativos foi realizado com base nas informações do Sistema de Gestão da Bolsa Permanência do Ministério da Educação (SisBP/MEC), conforme autorização da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários. O objetivo foi obter informações sobre o número de estudantes atendidos/as pelo Programa Bolsa Permanência e identificar aqueles/as que seriam entrevistados/as, incluindo dados sobre os cursos em que estão matriculados/as, bem como o perfil de gênero e etnia. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com nove estudantes, sendo seis quilombolas e três indígenas. Para garantir o anonimato das/os mesmas/os foi utilizado codinomes, que as/os próprias entrevistados/as acionaram.

## Contexto histórico dos povos indígenas e Quilombolas no Brasil

O processo de colonização e ocupação do território brasileiro utilizou a mão de obra escrava indígena e negra para impulsionar o sistema econômico da Coroa Portuguesa. Inicialmente, os povos indígenas foram os primeiros a serem escravizados pelos colonos. Os primeiros contatos dos/as indígenas com os portugueses ocorreram através da cristianização, durante a qual sofreram aculturação promovida pelos jesuítas.

Complementando, Felipe Cruz (2021) descreve esse processo como 'letalidade branca', pois, segundo o pesquisador, a narrativa de aculturação e cristianização naturaliza o racismo e o genocídio imposto pelos colonizadores aos povos indígenas. Como destacam Marques e Alves (2023, p. 6):

Esse processo de catequização foi realizado de maneira violenta e opressora, resultando em massacre da população indígena, diminuindo drasticamente o número de povos indígenas, pois os mesmos nunca desistiram de lutar e resistir ao domínio colonial.

Para Cruz (2021, p. 172) a primeira imagem associada aos povos indígenas era a inconstância, que significava para os portugueses e seus descendentes “defeito indígena”, atestando justamente a dificuldade encontrada pelos portugueses de controlar e “normatizar” esses corpos. Isso comprova a resistência dos povos indígenas perante a tentativa de dominação colonial.

Neste sentido, Milanez *et al.*(2019, p. 2163) ressaltam que “a historiografia tradicional deu pouca atenção ao protagonismo e à resistência indígena à colonização, relegando-os a um lugar no passado, como algo já resolvido (...)”. A colonização foi brutal e violenta, e a tentativa de extinção dos povos indígenas é detalhadamente relatada pelo antropólogo João Gabriel Silveira Corrêa (2000, p. 178), que

explica que, no século XX, o Reformatório Agrícola Indígena Krenak<sup>6</sup> foi idealizado com base nas políticas aplicadas aos indígenas no Canadá e nos Estados Unidos. Segundo Corrêa (2000), a intenção do governo com a política tutelar era “civilizar” e integrar rapidamente os povos indígenas à sociedade não indígena. O autor destaca que estava em jogo a necessidade de assegurar o domínio estatal sobre os territórios indígenas, liberar essas terras para a colonização, pacificar a relação entre os indígenas e os novos ocupantes dessas terras, e impor um novo vocabulário aos povos indígenas, visando à sua aniquilação.

José Maurício Arruti (2002), observa que “estar fora das áreas geográficas indígenas não significa estar fora da fronteira étnica”. Muitos indígenas abandonam suas aldeias em busca de melhores condições de vida, uma vez que as políticas públicas chegam raramente até lá, e às vezes para fugir de ameaças de grileiros. A maioria dos povos indígenas foi dizimada por epidemias trazidas pelos colonizadores e sofreu etnocídio durante a invasão colonial. Nos estudos da pesquisadora indígena Geni Longhini, ela aponta que:

Não há como um genocídio indígena não ser também etnocida, assim como não há como o etnocídio não fazer parte do genocídio, justamente porque nossa cultura, línguas, costumes e modos de vida não são somente nossa cultura apartada de quem somos, mas é nossa própria identidade, é nossa vida. (Longhini, 2022, p.56)

---

<sup>6</sup> O Reformatório Agrícola Indígena Krenak, localizado em Minas Gerais, operou entre as décadas de 1960 e 1970 sob a administração da polícia militar e tinha como objetivo declarado a “recuperação dos indígenas”. É um exemplo claro de como políticas estatais de “integração” indígena muitas vezes mascaravam processos de repressão e assimilação forçada. Esta descrição é parte da dissertação do antropólogo João Gabriel Silveira Corrêa intitulada “A ordem em se preservar: A gestão dos índios e o Reformatório Agrícola Indígena Krenak”, apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2000. O autor investiga e denuncia os mecanismos de gestão e controle impostos sobre os povos indígenas e analisa como esses processos de “preservação” eram, na realidade, formas de subjugação e supressão das identidades indígenas e expropriação de suas terras. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/460073.pdf> Acesso em: 08 jun. 2024.

Em se tratando das comunidades quilombolas, Arruti (2008, p. 5) aponta que “a existência de um quilombo na época da colonização representava somente identificar um alvo para repressão, sem que isso necessitasse ou implicasse qualquer conhecimento objetivo sobre a comunidade quilombola”. O autor ressalta que, o importante para a identificação do grupo não é a existência de resquícios arquitetônicos, arqueológicos ou documentais que lembrem o tempo da escravidão, mas sim a relação do grupo com o espaço que habitam.

Desta forma, vêm surgindo novas interpretações de quilombos ligados às lutas e à resistência. Para Arruti (2008), as principais são: quilombo como resistência cultural; vinculada à resistência política, pensando a relação entre classes populares e a ordem dominante e o último foi operado pelo movimento negro que, somando a perspectiva cultural ou racial à perspectiva política, elege o quilombo como ícone da “resistência negra” (Arruti, 2008, p. 6-7).

Abdias do Nascimento (1980, p. 263) contribui com a discussão ao trazer um significado de quilombo que rompe com a ideia de escravizado fugido, uma vez que ele o definiu como sendo uma “reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência e comunhão existencial”. Nos estudos de Alex Ratts sobre a trajetória da intelectual e ativista Beatriz Nascimento, ele nos explica que:

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. (...) A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou (Nascimento, 1989 apud Ratts, 2006, p. 59).

Neste sentido, Thaís Calixto dos Santos (2018, p. 3) destaca que “é indispensável refletir a questão da identidade como recurso de atuação política de um grupo, por exemplo, que necessita se autodeterminar enquanto coletividade, para que sua ‘forma de ser’ não seja apagada, ou desconsiderada”. Portanto, apesar de várias discussões sobre a definição de comunidades quilombolas, essas teorizações não

alteram a realidade dos quilombolas que permaneceram e permanecem na luta por reconhecimento e garantia das suas terras por parte do Estado.

Além das violações aos direitos básicos, os povos originários e quilombolas enfrentam constantes ameaças e invasões de seus territórios, como também a crescente violência contra suas lideranças. Um exemplo recente e brutal foi o assassinato de Bernadete Pacífico, uma respeitada líder quilombola e coordenadora da CONAQ. Da mesma forma, a crise humanitária na Terra Indígena Yanomami, agravada pelo descaso do último governo, resultou em desnutrição severa e mortes de crianças e adultos devido à contaminação por mercúrio. Essas atrocidades refletem o negacionismo e a omissão governamental, que não somente falhou e continua falhando em proteger essas comunidades, mas também incentivou a intolerância religiosa e racial, agravada pelos discursos de ódio da época. Como destacam Marques e Alves:

Esse contexto histórico resultou e ainda resulta em relações sociais estruturadas pelas desigualdades étnico-raciais, que sustentam a tese do racismo estrutural e de um etnocentrismo, caracterizado por um conjunto de práticas historicamente arraigada na nossa sociedade, que afetam as estruturas, se reproduzem e se reconfiguram a cada espaço-tempo de modo que se reverberam nas subjetividades da população negra e indígena. (Marques; Alves 2023, p. 9)

Para as autoras, esse processo produziu e vem produzindo um cenário de “apartheid” à brasileira, com esses dois grupos indígenas e quilombolas, sendo obrigados a ocupar territórios quase que exclusivos para eles, isolados do “mundo dos brancos”. Essa segregação é evidente: basta observar ao nosso redor. Quem ocupa os espaços de maiores prestígios? Onde estão os indígenas e quilombolas? Quantos professores/as negros/as, quilombolas e indígenas há em suas instituições?

Neste contexto, Givânia Maria da Silva (2014, p. 5) nos diz que o Estado ainda não conseguiu solucionar, de forma mais eficiente, o déficit para com essas comunidades, ocasionado pela escravidão, omitindo e silenciando essas violências.

## **Presenças Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior: diálogos para além do ingresso**

O movimento negro e indígena desempenhou papéis fundamentais nas conquistas da lei de acesso e permanência no ensino superior para pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas. De acordo com os estudos de Sandra Almada (2009, p. 120), o precursor em propor políticas de ações afirmativas foi o intelectual Abdias Nascimento, líder do Movimento Negro na década de 1980. Como explicitado:

Abdias Nascimento foi o primeiro parlamentar afro-brasileiro que dedicou o seu mandato à luta contra o racismo. Ele propôs leis importantes que definiam o racismo como crime e a criação de mecanismos de ação compensatória para os negros brasileiros. Diante do cenário político, não houve aprovação. Somente a partir de 2000 as ações afirmativas ganham notoriedade no Brasil, surgindo as políticas de inclusão e permanência no ensino superior, denominadas de ação afirmativa.

No entanto, os estudos revelam que a implementação dessas políticas enfrentou várias opiniões e discursos contrários de intelectuais, do jornal Folha de São Paulo e outros veículos que propagavam informações ancoradas no mito da democracia racial. O Supremo Tribunal Federal, em agosto de 2012, legitimou a constitucionalidade e a importância da política de cotas para a correção e reparação das desigualdades sociais oriundas do racismo que permeia toda a sociedade brasileira.

Em razão disso, em 2012 foi implementada a Lei 12711, denominada Lei de Cotas, destinando 50% das vagas de instituições públicas federais de ensino para os/as estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência oriundos de escola pública. Essa mesma lei passou por atualização em 2023, a lei 14.723/2023, alterando a renda per capita de 1,5 para 1 salário-mínimo e incluiu os quilombolas que até então ingressaram pelas cotas destinadas às pessoas pretas e pardas.

Conforme destacado pela pesquisadora e militante indígena Simone Eloy Amado (2022, p. 20), quando se trata da presença de estudantes indígenas no âmbito universitário, sua motivação vai além da simples busca por melhores possibilidades para o futuro. Ele almeja de fato se apropriar das “ferramentas dos brancos” e, para isso, pode e deve se relacionar com os purútuye (homens brancos). Estes/as estudantes buscam, sobretudo, protagonizar a sua própria história e fortalecer a autonomia, pois o ambiente acadêmico não foi construído para os/as não brancos/as. Neste sentido, Marques e Alves (2023, p. 4) trazem que “a presença de estudantes indígenas e quilombolas coloca nas universidades corpos e subjetividades historicamente ausentes no ensino superior, levando para dentro dessas instituições questionamentos e necessidades próprias de suas experiências”.

Desse modo, Gomes (2017, p. 25) afirma que “educação não é um campo fixo e nem somente conservador, ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, sendo ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos.”

Ademais, Santos (2018, p. 4) destaca que “o ingresso no ensino superior dos/as estudantes quilombolas e indígenas pode contribuir com o fortalecimento de suas lutas por terra e por afirmação das suas identidades.” Ele afirma que, para tanto, é preciso olhar para as políticas públicas educacionais direcionadas para esse público, com uma atenção especial para o passado de espoliação e para um presente de gritantes desigualdades sociorraciais e educacionais pelas quais eles e seus antecessores foram submetidos.”

Gomes (2017, p. 24-25) enfatiza que “na luta pela superação desse quadro de negação e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial (indígena e quilombola), o movimento negro e indígena, por meio de suas lideranças, elegeu e destacou a educação como um importante espaço - tempo passível de intervenção e de emancipação social”.

Portanto, evidencia um dos principais desafios: a arraigada influência do eurocentrismo no sistema educacional, pois saberes dos povos indígenas e quilombolas permanecem invisibilizados, apagados e silenciados no currículo institucional, enquanto culturas hegemônicas permanecem consolidadas como o único verdadeiro saber. De acordo com Quijano (2006) apud Messias (2018), “os não-europeus da população latino-americana foram intelectualmente invisibilizados no processo hegemônico da colonialidade do poder”.

Para Gomes (2017, p. 42-43), “os projetos, currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses ‘outros’ saberes produzidos pelos movimentos sociais, setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos”. A autora afirma que esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico.

Neste sentido, é urgente que as instituições incorporem em seus currículos, histórias, memórias, outras formas de pensar o saber rompendo com o eurocentrismo curricular que permeia as instituições, para que de fato, a universidade seja pública e diversa, pois ainda com as contribuições de Gomes (2012, p.2),

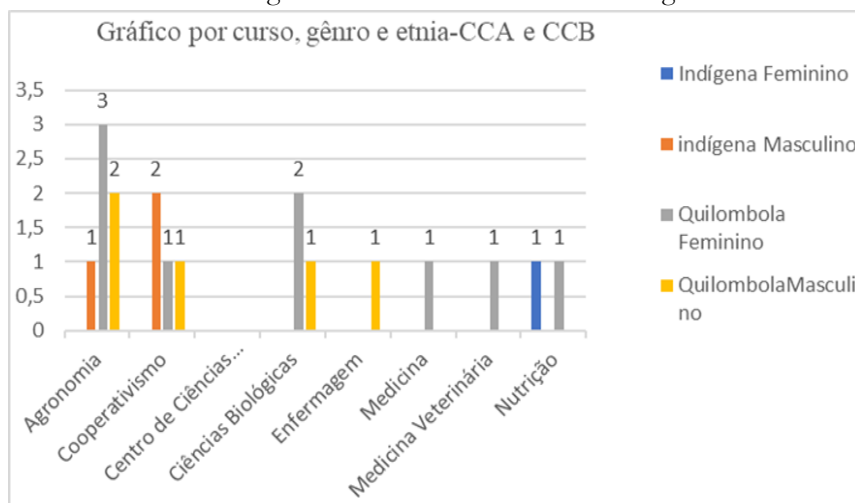
Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias.

Isso nos leva a demarcar a importância não somente de oportunizar o acesso à educação, mas reconhecer e valorizar a diversidade apresentada nas experiências que esses/as estudantes trazem consigo para enriquecer o âmbito acadêmico com seus saberes. Além disso, o respeito às especificidades dos/as estudantes indígenas e quilombolas no âmbito acadêmico é fundamental para a sua permanência e diplomação.

## **Sub-representatividades de gênero e raça nos cursos da Universidade Federal de Viçosa**

Conforme os dados preenchidos pelos/as discentes atendidos/as pelo programa e cadastrados no Sisbp/MEC/UFV nos períodos de 2022 a 2023, foram identificados 35 estudantes quilombolas que se declararam do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Entre os/as estudantes indígenas, 6 se identificaram como do sexo masculino e 7 como do sexo feminino. Embora haja uma predominância feminina entre os/as estudantes quilombolas, estudos indicam que essa maioria não se reflete em uma distribuição equitativa nos diferentes cursos. Observa-se, por exemplo, uma desigualdade de gênero nas áreas de exatas, que historicamente possuem um viés masculinizado. Para tornar essas disparidades mais visíveis, os dados foram organizados em gráficos, permitindo uma análise mais clara da distribuição dos/as estudantes por centros, cursos, gênero e etnia.

**Gráfico-1** Distribuição dos/as estudantes indígenas e quilombolas por gênero e cursos matriculados/as nos cursos de graduação dos Centros de Ciências Agrárias e Centros de Ciências Biológicas



**Fonte:** Gráfico produzido pela autora com dados extraídos do Sisbp/MEC 2024.

O gráfico acima evidencia a baixa representatividade de estudantes indígenas e quilombolas nos Centros de Ciências Agrárias (CCA) e Ciências Biológicas (CCB). No CCA, que inclui os cursos de Agronomia, Cooperativismo, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal e Zootecnia, identificamos a presença de apenas três quilombolas do sexo feminino, dois do sexo masculino e um indígena do sexo masculino.

Já no CCB, que abrange Bioquímica, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Medicina Veterinária e Nutrição, observamos a seguinte distribuição: Ciências Biológicas: dois quilombolas (um do sexo masculino e um do sexo feminino); Enfermagem: um quilombola do sexo masculino; Medicina: uma quilombola do sexo feminino; Medicina Veterinária: uma quilombola do sexo feminino; Nutrição: uma indígena do sexo feminino e uma quilombola. Nota-se, portanto, a ausência total de estudantes indígenas e quilombolas em vários cursos, evidenciando um padrão de exclusão ou barreiras à permanência nesses espaços acadêmicos.

Os entraves são variados e começam com a baixa qualidade da educação ofertada. Sueli Carneiro (2023, p. 109) aponta que “os dados sobre as desigualdades presentes entre crianças negras e brancas em suas trajetórias educacionais antecipam o futuro que as aguarda na vida adulta.” Segundo a autora, o sucateamento do ensino público está diretamente relacionado à afirmação social de uma classe média branca, capaz de pagar por uma educação de qualidade, em detrimento das camadas populares, majoritariamente negras, quilombolas e indígenas.

Além disso, fatores como a distância entre a escola e a residência, condições precárias de acesso, falta de infraestrutura e o racismo institucional são barreiras adicionais enfrentadas por estudantes indígenas e quilombolas. A pesquisadora Marta Quintiliano (2022, p. 15) reforça essa perspectiva, afirmando que “o racismo institucional impacta profundamente a vivência escolar dessas pessoas”.

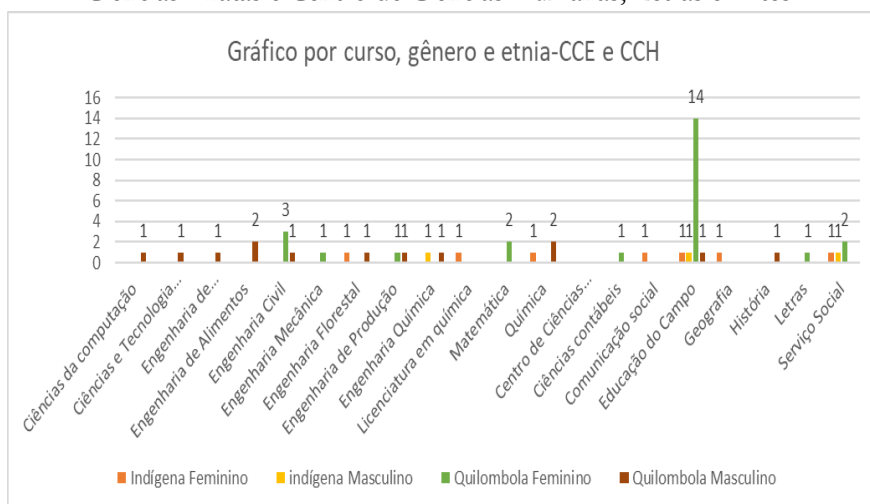
Estudos apresentados pela Unicef (2021) indicam que jovens quilombolas e indígenas frequentemente enfrentam dificuldades para concluir o ensino médio, e conseqüentemente, nem chegam ao ensino superior. Essa realidade foi agravada durante a pandemia de Covid-19, que acentuou o aumento das desigualdades sociais e afetou esses jovens, muitos dos quais tiveram que assumir atividades remuneradas para complementar a renda familiar, especialmente nos casos em que o principal responsável pelo sustento perdeu o emprego ou até mesmo a vida. Esse cenário levou ao abandono escolar ou à reprovação, uma vez que os horários de trabalho se tornaram incompatíveis com os escolares. Dados apresentados pela pesquisa “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série” produzida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2021) mostram que:

Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Ensino Fundamental e Médio no País, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. O perfil deles é bastante conhecido: se concentram nas regiões Norte e Nordeste, são muitas vezes crianças e

adolescentes negras e indígenas ou estudantes com deficiências. (Unicef, 2021, p. 3).

Portanto, diante do apresentado, evidenciamos a necessidade de políticas públicas que ofereçam suporte adequado e eficiente voltadas ao atendimento das especificidades dos jovens indígenas e quilombolas para conseguirem chegar ao ensino superior público e tornar esse sistema educacional mais justo. No Gráfico 2, continuamos analisando dados da sub-representação nos cursos de exatas e humanas.

**Gráfico - 2** Distribuição dos/as estudantes indígenas e quilombolas por gênero e cursos matriculados/as nos cursos de graduação dos Centros de Ciências Exatas e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.



**Fonte:** Gráfico produzido pela autora com dados extraídos do Sisbp/ MEC 2024.

O Gráfico 2 apresenta os dados dos Centros de Ciências Exatas e Humanas, revelando um padrão de distribuição desigual entre os cursos. Nos cursos da área de Exatas, a presença de estudantes quilombolas e indígenas é fragmentada, com poucos alunos distribuídos entre os cursos. Em contrapartida, nas Ciências Humanas, destaca-se o curso de Educação do Campo, que concentra a maior

presença de estudantes quilombolas do sexo feminino. Esse cenário se explica pelo fato de o curso adotar políticas de acesso diferenciadas, reservando vagas prioritárias para grupos historicamente excluídos, como agricultores, integrantes de movimentos sociais do campo, indígenas e quilombolas. Em contraste, nos demais cursos, especialmente aqueles mais cobiçados pelo mercado de trabalho, a presença desses estudantes é mínima ou inexistente, com no máximo um ou dois alunos matriculados.

Em uma entrevista concedida na 39ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2019)<sup>7</sup>, realizada em São Paulo e no Rio de Janeiro, Patrícia Hill Collins (2024) destaca a importância das mulheres negras como educadoras e afirma haver muito tempo as mulheres negras, como professoras, têm realizado contribuições importantes para o desenvolvimento da comunidade negra. Segundo ela, essas mulheres enxergam e utilizam a educação como ferramenta para a construção de organizações, para a reinterpretação de práticas que desvalorizam as pessoas negras e para a proteção da juventude. Collins (2024) ressalta, ainda, que essas educadoras muitas vezes ampliam sua atuação para além da sala de aula, assumindo o papel de educadoras comunitárias e compreendendo a educação como um instrumento essencial de transformação social.

Assim, Collins (2024) oferece uma leitura crítica e ampliada ao destacar que mulheres negras e indígenas constroem uma concepção de educação que extrapola a função técnica ou instrumental. Para essas mulheres, o ato de educar está intrinsecamente vinculado ao empoderamento político, à valorização cultural e à justiça social. A educação, nesse contexto, torna-se um espaço de luta, de organização coletiva e de resignificação das práticas excludentes historicamente impostas às populações racializadas.

Por outro lado, no artigo “Viés de gênero na escolha profissional no Brasil”, as pesquisadoras Maria Fernanda Pessoa *et al.*

---

<sup>7</sup> Entrevista disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9PX9SnYTGdmmwNmNLxh3q4w/?lang=pt>  
Acesso em: 28 dez. 2024.

(2021) destacam o impacto da construção social sobre as escolhas profissionais das mulheres que, frequentemente, optam por cursos associados ao cuidado. As autoras apontam que “há uma perpetuação dos estereótipos de gênero, que se manifestam na representação feminina em cursos relacionados às atividades de cuidado e educação” (Pessoa *et al.*, 2021, p. 4). Como consequência, essas estudantes tendem a se direcionar para formações consideradas de menor prestígio ou menos valorizadas no mercado de trabalho, o que gera disparidades salariais e reforça a manutenção das desigualdades de gênero e sociais. Essa situação se torna ainda mais crítica quando a mulher exerce o papel de chefe de família, enfrentando múltiplas barreiras de acesso e permanência em espaços de maior valorização profissional.

Pesquisas do Censo 2022<sup>8</sup> publicadas no jornal “O Globo”, em 26 de fevereiro de 2025, indicam que, embora o número de estudantes pretos e pardos no ensino superior tenha quintuplicado, o número de estudantes brancos ainda é o dobro.

Segundo o pesquisador Perez (2025), a Lei de Cotas, sancionada em 2012, contribuiu para ampliar o acesso, mas não foi suficiente para equilibrar os índices, sobretudo porque a rede pública representa uma parcela minoritária da oferta de ensino superior no país. Ainda de acordo com o pesquisador, a população indígena apresenta o menor nível de instrução: entre os indígenas com 25 anos ou mais, somente 8,6% concluíram o ensino superior, enquanto mais da metade (51,8%) não tinha instrução formal ou possuía somente o ensino fundamental incompleto. Esses dados evidenciam a urgência da implementação de políticas públicas específicas e eficazes capazes de assegurar o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior por parte de estudantes indígenas e quilombolas, uma vez que a desigualdade racial ainda persiste significativamente nesse contexto.

---

<sup>8</sup> Dados da reportagem disponíveis em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/02/26/censo-parcela-de-pretos-e-pardos-com-ensino-superior-quintuplica-em-22-anos-mas-segue-metade-da-de-brancos.ghtml> Acesso em: 27 fev. 2025.

## Entre estereótipos, preconceitos e a discriminação racial.

Para Gomes (2012), “o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas”. A invisibilidade dos povos indígenas e quilombolas durante o período colonial, sistema gerador do epistemicídio ao qual os saberes desses povos foram deslegitimados, resultou em um projeto de silenciamento, que impôs um sistema hierarquizado, demarcando territórios e espaços de saber. Sueli Carneiro (2023, 89) contribui para essa reflexão ao expor que “no caso do epistemicídio enquanto subdispositivo do dispositivo da racialidade, são as desigualdades raciais naturalizadas no âmbito educacional que se apresentam com efeito de poder”. Para a autora, essa naturalização da desigualdade contribui com resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar e combater as desigualdades no campo das epistemologias elencadas como prioritárias.

Como já dito, o saber eurocêntrico, portanto, não somente dominou, mas ainda prevalece nos espaços educacionais. Mesmo com a implementação de leis que promovem o ensino sobre culturas afro-brasileiras e indígenas (Lei 10639/2003<sup>9</sup> e Lei 11645/2008<sup>10</sup>), as instituições ainda enfrentam dificuldades para integrar esses saberes aos seus currículos, perpetuando o epistemicídio e reforçando o racismo institucional.

Dessa forma, essa estrutura contribui para a permanência de discriminações e racismos contra os povos originários e quilombolas, como relatado por uma das entrevistadas que foi questionada por uma colega do ensino médio [...] “*mas índio é oca e vocês?*” (mãe Bernadete,

---

<sup>9</sup> Inclui nos currículos educacionais o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

<sup>10</sup> Lei 11.645/2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

2024). Este fato destaca como o desconhecimento ou a falta de reconhecimento dos saberes e culturas desses grupos étnicos nas instituições educacionais, o epistemicídio, contribui para o preconceito e discriminação. Quando as instituições ignoram ou omitem os conhecimentos, tradições e histórias dos povos indígenas e quilombolas, elas reforçam estruturas de poder que mantêm o racismo estrutural e institucional e fortalecem as formas de torná-los invisíveis.

Nota-se que a associação superficial e estereotipada dos povos indígenas e quilombolas reflete como a ignorância e os preconceitos em relação às culturas ainda prevalecem no imaginário social brasileiro. Silva (2022) afirma que essa visão aprofunda o desconhecimento, das contribuições para a formação do povo brasileiro que os quilombolas e indígenas tiveram e continuam tendo, principalmente no campo educacional e cultural. Outra dimensão da fala da Mãe Bernadete é a desinformação a respeito do que seja um espaço territorial para o quilombo e para os povos indígenas. A territorialidade para os indígenas e quilombolas vai além da questão fundiária, uma vez que representa uma força ancestral que une o povo. Nesse sentido, Arruti (2002) contribui ao afirmar que:

A terra é crucial para a continuidade do grupo enquanto condição de fixação, mas não como condição exclusiva para sua existência. E o território não se restringe somente à dimensão geográfica, mas abarca também elementos culturais, históricos e sociais mais amplos. [...] A identidade quilombola e indígena agrega valores que ligam os sujeitos deste grupo à história da formação e continuidade dos territórios aos quais pertencem (Arruti, 2002, p. 52).

Dessa forma, reforça-se que a ausência de uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural dos povos originários e das comunidades quilombolas é um dos grandes entraves para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural.

De acordo com Gomes (2017, p. 510), “aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana, ou seja, a nossa semelhança e

dessemelhanças, a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formato de olhos”. Para a autora, quando aplicamos esse tipo de pensamento, estamos reproduzindo o racismo. Isso se reflete, por exemplo, no que um dos estudantes quilombolas entrevistados nos reporta ao ser questionado sobre se já havia sofrido racismo na instituição:

Já no departamento, o porteiro, que já me conhecia, demonstrou medo ao me ver e a porta estava aberta quando eu cheguei. E, nesse dia, eu tinha soltado o meu cabelo. Então, ele estava com um crespo cheio, ele não estava compacto, ele estava cheio. Então, quando ele me viu, ele meio que ficou... Eu olhei pra cara dele e meio que ficou com medo (Ione, 2024).

O relato de Ione, que sofreu racismo devido ao seu estereótipo, pode ser analisado à luz das contribuições de Munanga (2003)<sup>11</sup>. O autor destaca que “o Judeu consegue 'disfarçar' sua identidade racial com mais facilidade, ao contrário do negro, cuja raça é marcada pela cor da pele. Ao homem negro, é atribuída uma imagem negativa e estereotipada, que o exclui e impede de circular em determinados espaços.” Essa reflexão é aprofundada por Carneiro (2023, p. 121), que afirma: “O negro é interdito enquanto ser humano, enquanto sujeito de direito, enquanto sujeito moral e político.” Para a autora, a interdição é um operador de exclusão que se alinha à formação de um imaginário social que naturaliza a inferioridade dos não branco.

Esses depoimentos são somente parte dos dados coletados, evidenciando que o racismo institucional permeia o âmbito acadêmico e chama a atenção da instituição em fomentar ações que eliminem essa violência enfrentada pelos estudantes indígenas e quilombolas, comprometendo suas permanências e conclusão do curso, pois mesmo com a bolsa permanência, alguns já ponderaram desistir, como relatado

---

<sup>11</sup> Dados disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>  
Acesso em 13 de set. 2024.

pela estudante indígena entrevistada, que sempre são questionados sobre suas identidades.

E a gente, enquanto grupo, enquanto comunidade, temos que ficar o tempo todo fortalecendo os nossos e a nós mesmos para conseguir passar pela instituição, conseguir formar e sair com a cabeça boa ainda. São tantos os desafios que a gente vivencia coisas do passado mesmo, é muito difícil e se não nos fortalecermos dá vontade de desistir mesmo, porque o espaço está o tempo todo falando que aqui não é para você. (Ponan Txori Puri)

Fazer-se sentir não pertencente é uma forma arquitetada e cruel de excluir, ser colocada/o para fora devido à máquina sistemática que opera no interior das instituições que atendem às ideologias eurocêntricas capitalistas.

Diante desse cenário, os entrevistados encontraram uma estratégia de autoproteção: unir-se a seus pares para se fortalecer. Esse movimento é retratado pela estudante ao afirmar que:

[...] tenho amigos que se aproximam mais da minha realidade. Então, tenho vários amigos que são negros, tenho vários amigos que não têm condição super boa. **Então, na verdade, a gente se junta.** (Mãe Bernadete, 2024, grifos da autora)

Apesar das barreiras estruturais e simbólicas que dificultam sua integração em um ambiente elitizado, a construção de redes de apoio entre aqueles que compartilham realidades semelhantes oferece acolhimento. Esse “aquilombar-se” reafirma a importância de estratégias coletivas para superar as dinâmicas de exclusão, racismo e desigualdade na universidade.

## Percepção sobre o Programa Bolsa Permanência

O Programa Bolsa Permanência, instituído pela Portaria nº 389/2013, é uma política de ação afirmativa que concede auxílio financeiro a estudantes, especialmente quilombolas e indígenas, matriculados/as em instituições federais de ensino superior. Tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação desses/as estudantes.

Neste sentido, conforme relatos apresentados pelos/as entrevistados/as foi comprovado a importância do programa para garantir a permanência material dos/as estudantes, porém, evidenciamos que a efetivação da permanência aqui tratada está para além da permanência material, fica clara nas palavras de Zumbi de Palmares.

O principal objetivo é garantir a minha permanência aqui, diminuindo um pouco os desafios financeiros. Sabemos que a falta de recursos pode afetar profundamente o psicológico, o que acaba impactando no rendimento acadêmico, pois, sem a oportunidade de fazer lazer ou manter uma alimentação adequada, o desempenho nos estudos sofre. Isso, por sua vez, compromete a permanência do estudante na instituição. A bolsa de permanência, por exemplo, me permite ter momentos de lazer com os amigos, como ir ao cinema, e me ajuda a cobrir todas as minhas despesas. (Zumbi de Palmares, 2024)

Portanto, um dos grandes desafios enfrentados é a permanência simbólica, que, por não ser palpável, torna-se difícil de ser percebida pelas instituições sem a escuta atenta dos/as estudantes indígenas e quilombolas. Superá-lo exige a desconstrução do pensamento colonial. Neste cenário, Arroyo (2014), em *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, propõe a adoção de pedagogias que dialoguem com os saberes desses/as estudantes. Eles/as não somente questionam as narrativas tradicionalmente construídas sobre si, mas também, por meio de suas experiências e interpretações, repolitizam o campo do conhecimento e

apresentam outras pedagogias, nas quais se afirmam como sujeitos sociais, políticos e culturais. Assim, as universidades precisam ir além da escuta, devem construir com eles, e não somente para eles.

Assim, Santos (2019, p. 159) contribui ao afirmar que “a permanência simbólica tem uma ligação com a permanência material, já que para fazer história o homem e a mulher precisam comer, beber e vestir, enfim, garantir as condições materiais de existência, mas a transcende.

## **Conclusão**

A desigualdade de acesso ao ensino superior para estudantes indígenas e quilombolas reflete as profundas marcas históricas do período colonial, quando esses grupos foram sistematicamente excluídos dos espaços de poder e saber. As estruturas educacionais brasileiras, historicamente desenhadas para perpetuar privilégios da branquitude, ainda reproduzem desigualdades, evidenciadas pela segregação nos cursos mais elitizados (Medicina e Engenharias) e pela falta de reconhecimento das necessidades específicas desses/as estudantes. Sueli Carneiro (2023) define essas necessidades como ontológicas e universais, enfatizando que o reconhecimento e a emancipação são indispensáveis para a inclusão.

O desafio da permanência simbólica não se restringe à realidade da UFV, trata-se de uma questão amplamente debatida em diversas instituições de ensino superior. Esse tema é abordado, por exemplo, na dissertação da pesquisadora Tiara Santos Melo, intitulada “Democratização do Ensino Superior: Acesso e Permanência de Estudantes Quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia” (2020) e na tese de doutorado da pesquisadora Dayane Brito Reis Santos, com o tema “Para Além das Cotas: A Permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa” (2009). De acordo com Santos (2009, p. 23), “(...) a permanência simbólica diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciarem a universidade, identificarem-se como parte do

grupo dos demais estudantes, serem reconhecidos por esses e, portanto, pertencerem ao grupo”.

A educação representa uma oportunidade de transformação social, pois muitos desses(as) estudantes são os(as) primeiros(as) da família a terem acesso ao ensino superior. Conforme Nilma Gomes (2012), “eles(as) chegam à universidade com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias”. E isso desafia as instituições a reconhecerem e dialogarem com uma pluralidade cultural, histórica e epistemológica que enriquece o ambiente acadêmico.

Por fim, é essencial reforçar a narrativa de que a diversidade nas universidades não beneficia somente os grupos historicamente excluídos, mas enriquece toda a sociedade. Construir um ambiente acadêmico plural no qual as diferenças sejam respeitadas e celebradas é um passo decisivo para a construção de um futuro mais justo, equitativo e democrático. Esse compromisso é, acima de tudo, uma responsabilidade coletiva que exige ações concretas para o ensino superior ser verdadeiramente um espaço de inclusão e transformação social e racial.

## Referências

ALMADA, S. Nascimento A.: **Retratos do Brasil Negro**. Selo Negro, São Paulo, 2009.

AMADO, S. E. **O Ensino Superior para Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul**: desafios; superação e profissionalização. Disponível em:

<https://api.saudeindigena.icict.fiocruz.br/api/core/bitstreams/160257ff-ac75-4668-9ea9-c401ad189d0d/content>. Acesso em: 27 jan. 2024.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARRUTI, J. M. As comunidades negras rurais e suas terras: a disputa em torno de conceitos e números. **Dimensões**, Universidade Federal do Espírito Santo – Departamento de História, Vitória, Brasil, n. 14, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2630> Acesso em: 20 jun. 2024.

ARRUTI, J. M. Quilombos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Lívio. **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: Edufba, 2008. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3tqqd> Acesso em: 12 nov. de 2024.

BRASIL, **Portaria Nº 389 de 09 de maio de 2013**. Dispõe a criação do Programa Bolsa Permanência. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-eacoes/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei Federal n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei Federal n. 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. BRASIL, Decreto nº 12.342, de 30 de dezembro de 2024. Dispõe sobre o valor do salário mínimo a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2025. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm). Acesso em: 12 jun. 2023.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Nacionais Quilombolas - CONAQ. Racismo e Violência Contra Quilombos no Brasil, Terra de Direitos. Curitiba. 2018.

CORRÊA, J. G. S. **A ordem em se preservar:** A gestão dos índios e o Reformatório Agrícola Indígena Krenak. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. 2000. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/460073.pdf> Acesso em: 08 jun. 2024.

CORROCHANO, M. C.; GOMES, N. L.; VIANNA, C.; VALENTIM, S. dos S.; MARQUES, E. Portela de S. Entrevista com Patrícia Hill Collins. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290038, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9PX9SnYTGdmmwNmNLxh3q4w/?lang=pt> Acesso em: 28 dez. 2024.

CRUZ, F. S. M. **Letalidade Branca:** Negacionismo, violência anti-indígena e as políticas de genocídio. Tese de Doutorado (Programa de pós-graduação em Antropologia Social) Universidade de Brasília, DF, 2021. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43443/1/2021\\_FelipeSottoMaiorCruz.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43443/1/2021_FelipeSottoMaiorCruz.pdf) Acesso em: 20 nov. 2024.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em:  
[https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_R el\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_R el_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf) Acesso em: 27 jan. 2024.

LONGHINI, G. D. N. **Nhande ayvu é da cor da terra:** perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/241036/PI CH0255-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> Acesso em: 18 fev. 2025.

MARQUES, K. E. M.; ALVES, M. Z. Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior: Uma análise a partir do Programa UFGInclui. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023139, 2023. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17712> . Acesso em: 06 jun. 2024.

MENDES, M. T. Políticas de Reconhecimento e de Redistribuição na Permanência Estudantil. **Educação & Realidade**, v.16, n.4, 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/sTC9LnjQCp4cpG5XhBQyH7J/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jul. 2024.

MESSIAS, C. **Educação e Decolonialidade do Saber:** um debate entre Michael Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade São Francisco. São Paulo, 2018.

MILANEZ, F. Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/3SxDNnSRRkLbfb3qVFtmBDx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 set. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Bolsa Permanência, Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acesso em 13 fev. 2023.

MUNANGA, K. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF. 2003. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao\\_acoes\\_afirmativas.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf) Acesso em: 08 nov. 2023.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980. 281p. Disponível em: <https://estudosetnicosraciaisufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/09-b-nascimento-o-quilombismo-pag-1-280-1.pdf> Acesso em: 05 nov. 2024.

PESSOA, M. F.; VAZ, D. V.; BOTASSIO, D. C. Viés de gênero na escolha profissional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-22, dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GGGh6ct6TqyWGcXZRxsmtMb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2024.

QUINTILIANO, M. É preciso aquilombar o território educacional, **Revista Desenvolvimento Social**, PPGDS, Unimontes, v.28, n 2, jul/dez, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/6116/6287> Acesso em: 22 dez. 2024.

SANTOS, D. B. **Para Além das Cotas:** A Permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior Como Política de Ação Afirmativa. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em:  
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA. G. M. da. **Educação e identidade quilombola:** Outras abordagens possíveis, Centro Memória viva, Goiás, 2014. Disponível em:  
<https://memoria.cidarq.ufg.br/uploads/r/null/0/c/e/0cee31f67752b6f8c45881e7ed7b4ca90f75441c19d280cc9afb5dd0be739635/BR-CMV-EPT-DCO-403.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar:** Reprovação, abandono e distorção idade-série. Brasília, DF, CENPEC, 2021. Disponível em:  
<https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracassoescolar.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.