



A PARTICIPAÇÃO QUILOMBOLA NA POLÍTICA DE COTAS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA DEMOCRATIZAÇÃO DO INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

LA PARTICIPACIÓN QUILOMBOLA EN LA POLÍTICA DE CUOTAS: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DEMOCRATIZACIÓN DEL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

THE QUILOMBOLA PARTICIPATION IN THE QUOTA POLICY: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF DEMOCRATIZATION OF THE ENTRY INTO HIGHER EDUCATION



Olivia Chaves de OLIVEIRA¹
e-mail: olivia.ufrrj@gmail.com



Carina Elisabeth MACIEL²
e-mail: carina.maciel@ufms.br

Como referenciar este artigo:

OLIVEIRA, O. C.; MACIEL, C. E. O estradar da gestão democrática. *Rev. Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 14, n. esp. 1, e0240114, 2024. e-ISSN: 2237-258X. DOI: 10.30612/eduf.v14iesp.1.19691



- | Submetido em: 05/08/2024
- | Revisões requeridas em: 10/10/2024
- | Aprovado em: 29/11/2024
- | Publicado em: 30/12/2024

Editor: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Doutora em Educação, com Pós-doutorado em Educação, Diretora da Divisão de Gestão de Suprimentos da Assistência Estudantil na Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

² Doutora e Pós-Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior / Mariluce Bittar – GEPPEs/MB. Integrante da Rede Universitas/Br.

RESUMO: O artigo aborda o ingresso de estudantes quilombolas nas universidades públicas brasileiras, seja por meio da política de cotas ou por uma reserva de vagas específica adotada por algumas instituições. Evidenciamos a implementação de cotas específicas para esse grupo social e historicamente excluído, como parte das ações afirmativas na educação superior. Problematizamos a democratização desse nível de educação sob o prisma da sociologia da educação de Bourdieu, considerando aspectos legais, históricos e sociais que marcam a trajetória escolar desses estudantes antes e depois do ingresso na graduação. Trata-se de um extrato de pesquisa na qual adotamos a pesquisa bibliográfica e documental, do tipo explicativa, cuja análise é qualitativa. Os resultados indicam que os estudantes quilombolas constituem um grupo que luta por seus direitos, entre eles o acesso à educação e às especificidades destes estudantes, oriundos da educação do campo que ainda não são considerados na política de cotas. Concluímos que a resistência e a luta cotidiana se fortalecem com o acesso de todos à educação superior, principalmente com o ingresso de grupos que até recentemente estavam à margem das universidades e que, mediante a política de cotas, ampliam suas possibilidades e projetos de futuro por meio da diplomação.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Reserva de vagas. Trajetória escolar. Acesso.

RESUMEN: El artículo discute la admisión de estudiantes quilombolas en las universidades públicas brasileñas, ya sea a través de la política de cuotas o de una reserva específica de plazas adoptada por algunas instituciones. Destacamos la implementación de cuotas específicas para este grupo social históricamente excluido como parte de la acción afirmativa en la enseñanza superior. Problematizamos la democratización de este nivel de enseñanza desde la perspectiva de la sociología de la educación de Bourdieu, teniendo en cuenta los aspectos jurídicos, históricos y sociales que marcan la trayectoria escolar de estos estudiantes antes y después de ingresar en la enseñanza superior. Este es un extracto de un estudio en el que utilizamos investigación bibliográfica y documental, de tipo explicativo, cuyo análisis es cualitativo. Los resultados muestran que los estudiantes quilombolas son un grupo que lucha por sus derechos, incluyendo el acceso a la educación y las especificidades de estos estudiantes, que provienen de zonas rurales y aún no son considerados en la política de cuotas. Concluimos que la resistencia y la lucha cotidiana se fortalecen con el acceso de todos a la educación superior, especialmente con la entrada de grupos que hasta hace poco estaban al margen de

las universidades y que, a través de la política de cuotas, amplían sus posibilidades y proyectos al graduarse.

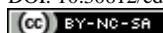
PALABRAS CLAVES: Política educativa. Reserva de vacantes. Trayectoria escolar. Acceso.

ABSTRACT: The article discusses the admission of quilombola students to Brazilian public universities, either through the quota policy or a specific reservation of places adopted by some institutions. We highlight the implementation of specific quotas for this historically excluded social group, as part of affirmative action in higher education. We problematize the democratization of this level of education through the prism of Bourdieu's sociology of education, considering the legal, historical and social aspects that mark the school trajectory of these students before and after they enter undergraduate studies. This is an extract from a study in which we used bibliographical and documentary research, of the explanatory type, whose analysis is qualitative. The results show that quilombola students are a group fighting for their rights, including access to education and the specificities of these students, who come from rural areas and are not yet considered in the quota policy. We conclude that resistance and the daily struggle are strengthened by access for all to higher education, especially with the entry of groups who until recently were on the margins of universities and who, through the Quota Policy, are expanding their possibilities and projects for the future by graduating.

KEYWORDS: Educational politics. Reservation of vacancies. School trajectory. Access.

Introdução

A política de cotas tem como objetivo a reserva de vagas para grupos específicos subrepresentados na sociedade brasileira, visando uma reparação histórica por anos de exclusão social e econômica. Além dos grupos previstos no Decreto 12.711/2012 (Brasil, 2012a) e suas alterações (estudantes do ensino público, pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência), outras condições específicas precisam ser consideradas, como é o caso dos quilombolas que, além de serem negros e oriundos de escola pública, têm baixa renda *per capita*, vivem em zonas rurais ou distantes das zonas urbanas e têm histórias de vida marcadas por disputas pela posse da terra que consideram suas como herança de seus antepassados, recorrendo à preservação cultural e o engajamento nos movimentos sociais como principais ferramentas de luta.



Nosso objetivo é analisar a reserva de vagas para o estudante quilombola na política de cotas, como parte das ações que compõe as ações afirmativas³. A problemática desenvolvida situa-se na forma como os estudantes quilombolas participam da política de reserva de vagas, que se apresenta como estratégia de inclusão da população preta e parda nas universidades. Trata-se de um extrato de investigação de pós-doutoramento feita entre 2021 e 2022, que se classifica como uma pesquisa básica, de análise qualitativa e do tipo explicativa. As pesquisas documental e bibliográfica foram fundamentais para o desenvolvimento das análises e identificação dos resultados.

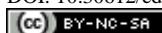
É sob o guarda-chuva das ações afirmativas e da polêmica que divide grupos contra e a favor de sua implementação, ameaçando sua continuidade após dez anos que, nossa pesquisa pretende dar visibilidade aos estudantes quilombolas. Esse destaque se dá a partir de uma abordagem que os considera detentores de histórias de vida marcadas pela exclusão de direitos tal como os indígenas e que não tiveram assegurada participação específica na política de cotas.

Esses estudantes concorrem nas demais cotas por se enquadrarem dentre os estudantes pretos/pardos e de escola pública ou procuram as universidades que já tem uma política própria de cotas para quilombolas ou turmas especiais e oriundas de programas focais, como os programas: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Nessa conjuntura, levantamos o debate a respeito da possível exclusão que ocorre quando há essa homogeneização entre os estudantes pretos e pardos, como se todos tivessem a mesma origem social, as mesmas trajetórias escolares e os mesmos planos para o futuro.

Apresentamos dados e análises sobre o acesso de estudantes quilombolas nas universidades, empregando a democratização desse nível de educação como eixo articulador. Segundo Bourdieu e Passeron (2014), a origem social determina e é determinada pela experiência vivida na escola: “[...] é ao longo da escolarização e particularmente durante as grandes transições da carreira escolar, que mais se exerce a influência da origem social [...].” Essa condição se expressa ao tratar da tendência reprodutora do sistema escolar que legitima a desigualdade social.

³ Registramos que este texto foi escrito antes da renovação da Lei de Cotas com a inclusão de reserva de vagas para estudantes quilombolas, aprovada na Câmara dos Deputados através do Projeto de Lei nº 5384/2020 em 09/08/2023.



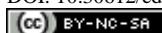
Assim, organizamos este texto em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, situamos os principais elementos da trajetória escolar dos estudantes quilombolas e as políticas de ações afirmativas implementadas a partir de 2003 com o ideal de democratização do acesso às universidades públicas brasileiras, com destaque para a política de cotas. Na segunda parte, apresentamos os principais desafios no ingresso e permanência que interferem na conclusão da graduação. Assim, pretendemos também ampliar o estudo do acesso e permanência na educação superior.

O estudante quilombola e a política de reserva de vagas

Destacamos que o estudante quilombola, eleito protagonista neste trabalho e em nossa pesquisa, são crianças, jovens e adultos, que fazem parte de comunidades negras, na maior parte do Brasil, situadas em áreas rurais, mas que também estão localizadas nas periferias urbanas. Nas áreas rurais, esses sujeitos compõem grupos sociais denominados de “populações do campo” ou “ povos tradicionais”, mas sempre marcados pela sua relação com a terra, seja pelo modo de produção agrícola familiar, seja pela disputa por demarcação e titulação da propriedade e principalmente pela forte ligação histórica e cultural com seus territórios, considerados uma herança de seus antepassados (Arruti, 2011; Oliveira, 2008; Silva, 2015).

Arruti (2011, p. 166) nos chama a atenção para a importância “ao vínculo entre terra, território e escola” como componente da educação do campo, na qual está inserida a educação quilombola. No entanto a educação quilombola se refere em linhas gerais, a uma “atenção diferenciada para as escolas situadas em territórios quilombolas, mas não de ações para uma escola quilombola diferenciada” (Arruti, 2010, p. 21). Dito de outro modo, trata-se de uma atenção que não deve ser entendida apenas como a destinação de mais verbas ou a implementação de projetos e programas focais nestas escolas, e sim de acordo com o art. 40 da Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010 (Brasil, 2010), que merece sua citação na íntegra, tamanha sua importância e detalhamento sobre como deve ser essa escola no campo.

Art. 40 - O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução



CNE/CEB nº 4/2010). § 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de: I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos; II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam; III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade; IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo; V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação; § 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia. § 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento. § 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais (Brasil, 2010).

Desse modo, trata-se de “[...] uma educação e de uma escola vinculada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo” (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 13), dentre eles, os quilombolas. Logo, a educação quilombola é uma educação inserida nos princípios da educação do campo, que, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 12-13), traz o seguinte desafio: “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”, em contraposição à educação historicamente destinada ao meio rural, cujas ações tinham como objetivo central superar o “atraso” (Souza, 2006), alimentando a dicotomia entre rural e urbano na sociedade brasileira.

Destacamos a política educacional, para a educação do campo, como forma de situar os estudantes quilombolas no cenário educacional brasileiro, situar a política que abrange suas trajetórias escolares e que, por vezes, é resultado de sua inserção em movimentos sociais de garantia de direitos, dentre eles o da educação. Isso posto, a educação do campo é fruto de luta

política pela escola pública, como direito social e humano, dever do Estado para os trabalhadores do campo em sua configuração diversa e multiétnica também. Seu marco legal é a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2004), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, abrangendo toda a educação básica, somado à educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio.

No caso da educação do campo, acentuamos como marco legal também a Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012b), que define escolas quilombolas e suas diretrizes. No parecer de aprovação dessa resolução, a relatora faz uma distinção dentre os quilombolas e os demais integrantes da população do campo, que se constitui como linha condutora do nosso trabalho

Incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico. Há dimensões de constituição histórica, das marcas de um passado escravista e das lutas pela liberdade, da forte presença da ancestralidade, da memória e da forma como a terra foi conquistada, doadas e compradas quando nos referimos aos quilombolas. Há também a vivência do racismo, da discriminação e do preconceito racial, que são específicas das comunidades quilombolas e que atravessam sua relação com o Estado, a sociedade mais ampla e a escola (Gomes, 2012, p. 22).

A questão fundiária mencionada por Gomes (2012) é central na organização da comunidade quilombola. Nessa seara, está o debate a respeito da demarcação e titulação das terras denominadas de remanescentes de quilombos, instrumentalizada pelo Decreto nº 4.887 de 2003 (Brasil, 2003), que regulamenta o artigo 68 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Desse modo, recorremos novamente às palavras de Arruti (2011, p. 168) para resumir a complexidade da disputa que está em jogo: “ao lado de uma política fundiária diferenciada, surge a proposição de uma educação diferenciada, que ultrapasse uma visão do outro que o reduz ao pobre, ao deficitário, ao dominado”. Outra pesquisadora também pontuou essa disputa ao citar em Conferência Internacional que, mesmo os quilombolas compõem os movimentos sociais identitários e por melhores condições de vida, mesmo utilizando-se da educação não-formal marcante nestas comunidades, estes fazem parte dos cerca de quinze milhões de analfabetos do País.

A seguir, os dados socioeconômicos das comunidades quilombolas no Brasil remontam o perfil social desses estudantes. Segundo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no documento base do Programa Brasil Quilombola, em 2013,

havia 214 mil famílias e 1,17 milhão de quilombolas em todo Brasil. Destas, 64 mil famílias eram beneficiárias do Programa Bolsa Família, 79,2% dos domicílios não possuíam energia elétrica e 33% não possuíam banheiro ou sanitário, 74,7% das famílias viviam em situação de extrema pobreza e 24,8% dos quilombolas não sabiam ler (Brasil, 2013, p. 10).

A contradição que apontamos está em desconsiderar uma reserva de vagas na política de cotas para quilombolas, em contraste com os estudantes pretos e pardos moradores das áreas urbanas, que também vivem em situação de exclusão, mas cujas condições se caracterizam de forma diferente, como é o caso dos jovens pretos e pardos das periferias das grandes cidades. Assim, identificamos que a trajetória escolar quilombola ocorre em condições objetivas e subjetivas específicas, que interferem na continuidade de seus estudos até a graduação, envolvendo determinantes que impactam a escolha do curso, a adaptação ao ambiente acadêmico e a necessidade de atenção das políticas de assistência estudantil.

Desde 2004, o Censo da Educação Básica, organizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), traz a seguinte categoria: “escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombo”, abrindo a possibilidade de termos as duas classificações: escolas rurais e escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombo. Logo, em 2004, eram 94.162 escolas rurais e em 2020 diminuiu para 54.403 escolas (Arruti, 2011, p. 172; Brasil, 2021).

Assim, entre os anos de 2004 e 2020, tivemos uma diminuição de aproximadamente 40 mil escolas rurais no território brasileiro no intervalo de dezesseis anos. Por outro lado, tivemos o aumento no número de escolas remanescentes de quilombo, saltando de 298 escolas em 2004 para 2.523 escolas em 2020 (Arruti, 2011, p. 171; Brasil, 2022).

A partir desses dados, pressupomos que a mudança de nomenclatura na classificação das escolas no censo feito pelo INEP, em 2004, pode ter estimulado o aumento estatístico de escolas remanescentes de quilombo e a diminuição de escolas rurais.

Com base nessa mudança, destacamos as seguintes implicações: a) a mudança no enquadramento da escola, de escola rural para escola localizada em área remanescente de quilombo, representa para a gestão da escola, receber mais recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Enquanto uma escola de ensino fundamental e médio recebe R\$ 0,36 (trinta e seis centavos) por dia letivo para cada aluno, a escola indígena e quilombola recebe R\$ 0,64 (sessenta e quatro centavos); b) as comunidades quilombolas, onde as escolas podem estar situadas, historicamente

vivenciam disputas políticas pela demarcação do território. Arruti (2010) destaca que, como uma tentativa de se manter neutra nesse conflito, a gestão da escola pode optar por continuar sendo classificada apenas como escola rural, conforme os moldes anteriores. Isso impede a adesão às políticas públicas específicas formuladas para os estudantes quilombolas, como o Programa Brasil Quilombola, que, quando em execução, destinava recursos para livros e material didático, além de garantir maior financiamento por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Caso contrário, o número de escolas classificadas como situadas em áreas remanescentes de quilombo poderia ser ainda maior, enquanto o número de escolas rurais seria menor.

O número de matrículas nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombo cresceu vertiginosamente de 2004 a 2020, período em que essa classificação de escolas foi incluída no censo escolar, conforme explicado anteriormente. Em 2004, havia 22.800 matrículas, e em 2008 esse número aumentou para 396.408 (Arruti, 2010; Brasil, 2021).

Com relação ao ensino médio, fase final da educação básica: em 2008, tínhamos 8.432 estudantes quilombolas matriculados no ensino médio (Brasil, 2021), representando 2,06% do montante de 408.412 matrículas na educação básica registrados pelo INEP para o mesmo ano (2022). Em 2020, esse número aumentou para 20.713 matrículas no ensino médio das escolas em áreas remanescentes de quilombo (Brasil, 2021), equivalente a 5,22% do total de matrículas daquele ano.

Considerando esses dados, podemos dizer que houve um aumento de 3,16% no número de estudantes no ensino médio nas áreas remanescentes de quilombo no período de 16 anos; portanto, um aumento no número de estudantes em condições legais de disputar uma vaga na educação superior, a partir da diplomação no ensino médio.

Com vistas a oportunizar a continuidade da escolarização e democratizar esse acesso à universidade, as ações afirmativas no Brasil levantam a bandeira da igualdade de oportunidades para todos, principalmente nas áreas de mercado de trabalho, no sistema educacional e na política, a exemplo de países como Estados Unidos, desde 1960, e os países da Europa desde a década de 1970 (Moehlecke, 2002).

Santana e Prado (2018, p. 191) consideram como ações afirmativas “os programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” e recuperam o disposto no artigo 1º do Estatuto da Igualdade Racial, que é “destinado a garantir à população negra a

efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.

Para destacarmos o conceito de ações afirmativas adotado nesta pesquisa, recorremos a Moehlecke (2002), que identifica tal política:

[...] como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (Moehlecke, 2002, p. 203).

A reserva de vagas para estudantes quilombolas ingressarem nas universidades públicas também representa uma ação dentro do conjunto das ações afirmativas, com o objetivo de reparar desigualdades históricas no campo educacional. Outros exemplos de ações afirmativas em vigor no Brasil são a Política de cotas para mulheres nos partidos políticos, a Política de cotas para pessoas com deficiência em concursos públicos e algumas políticas de bolsas de estudos. A política de ação afirmativa brasileira, que se tornou mais conhecida e abrange um número maior de grupos sociais, é a Lei nº 12.711 de 2012 (Brasil, 2012a), que trouxe à tona o debate sobre as características históricas excludentes das universidades públicas para toda a sociedade.

A Lei de Cotas constitui-se em uma política de acesso à educação superior por meio da reserva de vagas com recorte social e racial, representando um marco histórico no “combate às desigualdades e busca de equidade no acesso entre brancos, pretos e pardos” (Nunes; Veloso, 2016, p. 50). Complementando a Lei de Cotas, entrou em vigor em 2016 a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro (Brasil, 2016), que estabelece a Política de reserva de vagas nas IFES para pessoas com deficiência. Assim, a Política de cotas consiste na reserva de vagas para estudantes de escola pública, com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo, além de pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

A proporção de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas corresponde a 25% dos 50% de vagas destinadas aos estudantes de escola pública, dependendo da porcentagem no estado onde a IES está situada, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A esse respeito, Magalhães e Menezes (2014) explicam que a aprovação dessa lei reconhece a luta dos movimentos sociais na defesa da democratização da educação superior,

mas, por outro lado, esvazia o debate sobre a inclusão étnico-racial, ao privilegiar o recorte de renda e a trajetória escolar pela rede pública como principais parâmetros para a seleção dos estudantes.

No caso específico das vagas destinadas aos estudantes quilombolas, não há uma reserva de vagas estabelecida em decreto ou lei. Esse grupo deve buscar inserção nas vagas destinadas ao recorte étnico-racial. Todavia a instituição tem autonomia para reservar um percentual de suas vagas de acesso para este grupo específico, porém esta ação ainda é tímida entre as IFES. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) adotou a reserva de duas vagas por curso para estudantes quilombolas denominando-as de vagas suplementares, conforme a Resolução normativa interna nº 52/CNU/2015, que dispõe sobre a política de ações afirmativas no âmbito da UFSC para os processos seletivos de 2016 a 2022. Além disso, a IFES deixa claro que segue o que está explícito no artigo 2º do Decreto nº 4.887/2003 (que veremos mais adiante) para comprovação do direito do candidato à vaga. Vejamos o artigo 3º da Resolução da UFSC:

I - Tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com recorte de renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, na forma prevista pela Lei nº 12.711/2012. II- Pertençam ao grupo étnico racial negro, conforme consta nesta Resolução Normativa. III - Pertençam às comunidades quilombolas (UFSC, 2015).

Em levantamento feito pelo Grupo de Estudos Multidisciplinar em Ações Afirmativas (GEMAA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2019, das 106 universidades pesquisadas (67 federais e 39 estaduais) somente 21 implementaram políticas de acesso específicas para quilombolas (Freitas *et al.*, 2021, p. 8). Destaca-se que nenhuma dessas 21 instituições está localizada na Região Sudeste, apesar da existência de inúmeras áreas tituladas em todos os estados dessa região. Na pesquisa do Grupo GEMAA (2019), observamos que o quantitativo de 21 IFES do total de 106 instituições investigadas representa 19,8% do universo, o que significa um número ainda tímido diante do histórico de exclusão desse grupo social ao direito à educação superior. A previsão legal de reserva de vagas para quilombolas na política de cotas estenderia a previsão de acesso a todas as universidades e institutos federais, reconhecendo estes sujeitos em seu direito à educação.

Apesar dos dados acima, a existência de poucas vagas específicas para quilombolas e a ausência de previsão dessas vagas em instrumento legal, o número de universitários autodeclarados quilombolas aumentou de 2012 a 2017, como aponta a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes Universitários, realizada em 2018 pelo Fórum

Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantil (Fonaprace), em parceria com a Associação Nacional de Dirigentes das IFES (Andifes). Em 2012, eram 906 universitários quilombolas, e em 2017 esse número subiu para 2.481 (Andifes/Fonaprace, 2019, p. 56).

A pesquisa realizada em 2018 pelo FONAPRACE e pela ANDIFES, citada acima, também demonstrou um aumento total de matrículas de estudantes quilombolas entre 2014, quando havia 4.231 estudantes matriculados, e 2018, que totalizou 10.747 matriculados (Andifes, 2019, p. 210). Esta pesquisa também identificou o seguinte perfil do estudante quilombola nas IFES brasileiras: 52,6% são do sexo feminino, 33% estão matriculados em IFES da região Nordeste do país, 20,2% possuem filhos, 27,5% não moram no município onde estudam, 25% gastam mais de uma hora no trajeto de casa para a universidade, 93% possuem renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo, 44,7% desses estudantes trabalham mais de 30 horas por semana, 65,7% têm acesso à internet e 62,2% têm acesso a computador (Andifes, 2019, p. 102).

Esse crescimento é um indicativo do aumento no número de IFES que incorporaram esse perfil étnico-racial às suas políticas de ações afirmativas, conforme evidenciado nas pesquisas de Campos (2016) e do Grupo GEMAA (2019), mencionadas anteriormente.

A democratização da educação superior é uma luta política que precisa estar constantemente presente na agenda das políticas educacionais. Para isso, destacamos a importância de manter o debate sobre a adoção de ações afirmativas sempre em pauta, enfrentando a resistência existente em relação ao tema nos campos político, jurídico e educacional.

No campo educacional, predomina a questão identificada por Oliveira (2012) e Magalhães e Menezes (2014) sobre como manter o padrão de qualidade das universidades públicas, historicamente legitimado sob o amparo da meritocracia, ao mesmo tempo em que se busca a inclusão de segmentos sociais excluídos, oriundos de escolas públicas, cuja capacidade é constantemente questionada. Ao enumerar as críticas dos setores mais conservadores da sociedade, destaca-se a necessidade de aprofundar o debate público sobre a inclusão na educação superior a partir das variáveis raça/etnia e renda/classe social.

Na disputa política, cabe ao campo acadêmico demonstrar alguns dos resultados da implementação da Lei de Cotas, como resposta aos desafios impostos à democratização do ingresso nas universidades, e apontar os desafios que ainda precisam ser enfrentados.

Avanços da política de cotas

Nestes dez anos de implementação da política de cotas e suas alterações, verificamos uma mudança no perfil da comunidade discente, que passou de um perfil homogêneo, composto pela classe dominante, para um perfil mais heterogêneo. Em 2009, apenas 1,3% dos estudantes matriculados na graduação presencial eram cotistas. Em 2016, esse número aumentou para 5,3% (IBGE, 2018). Os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação eram um total de 20.530 em 2009; em 2018, esse número aumentou para 43.633 estudantes, e em 2020 passou para 59.001 matriculados (Brasil, 2019, p. 61; 2020, p. 35), como resultado da política de cotas e das ações de inclusão na educação superior.

Os números divulgados no Censo da Educação Superior de 2020 revelam que 46% dos estudantes matriculados na graduação são pretos e pardos, em contraste com 35% registrados em 2011, ano que antecede a implementação da Política de Cotas na educação superior (Brasil, 2020, p. 36).

Para exemplificar o exposto, destacamos universidades pioneiras na Política de Cotas. A UnB, em 2012, tinha um total de 10.680 estudantes pretos e pardos matriculados. Em 2021, esse número aumentou para 15.574 estudantes. Já a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tinha 20% de seus estudantes declarados pretos e pardos até 2012, percentual que aumentou para 35% em 2021 (Baptista, 2022).

O número de estudantes indígenas se manteve estável em 3% durante esse período (Brasil, 2020, p. 36), e, em relação aos estudantes quilombolas, não há registros no Censo, o que dificulta a realização de estudos e a elaboração de políticas específicas para esses estudantes. A falta de informações oficiais invisibiliza esses alunos no conjunto da comunidade acadêmica, pois sua presença nas instituições se mistura ao grupo dos estudantes pretos e pardos, sem considerar o componente étnico que atravessa suas vidas.

Heringer (2020) considera a experiência brasileira com a adoção de ações afirmativas como positiva, pois possibilitou o acesso de um número maior de estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas nas universidades públicas. A Política de Cotas contribuiu para diversificar a comunidade estudantil, mesmo em cursos de maior prestígio social, onde havia poucos estudantes oriundos de escola pública. Ela também evidencia a necessidade de investimentos na assistência estudantil, para garantir as condições materiais de permanência

desses estudantes (Heringer, 2020). Esses investimentos, porém, estão diretamente ameaçados pelos recentes e constantes cortes nos orçamentos das universidades, do Programa Nacional de Assistência Estudantil e do Programa Bolsa Permanência.

Ao investigar a trajetória de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Silva, Vieira e Santos (2021) concluem que a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Política de Cotas para o ingresso na universidade ampliaram as possibilidades para os estudantes quilombolas. Elas demonstram que esses estudantes na UFVJM são, na totalidade, oriundos de escolas públicas e os primeiros universitários de suas famílias. No entanto, definem a permanência na universidade como desafiadora, dada a dependência das políticas públicas de assistência estudantil devido à sua condição social. Além disso, mostram que a diplomação é vista como condição para ingresso no mercado de trabalho, melhoria das condições de vida e ascensão social (Silva; Vieira; Santos, 2021).

No caso dos quilombolas, o desafio reside nas características de suas trajetórias, que envolvem superar um percurso que começa pela educação básica em escolas do campo, que necessitam de investimentos, ou em escolas urbanas fora de seu contexto sócio-histórico e cultural. Em seguida, cursam o ensino médio, também em área urbana (onde há o maior número de escolas), traçam seus planos para o futuro — o que envolve a escolha do curso superior — e, posteriormente, candidatam-se a uma vaga na universidade por cotas para estudantes de escola pública, pretos e pardos, ou outro processo especial disponível em algumas instituições. Somente após esse circuito, a preocupação passa a ser a permanência, que traz consigo uma nova lista de desafios.

Para Dourado (2012, p. 12), “a articulação entre as condições de acesso e as condições de permanência, por meio de políticas e programas de apoio estudantis, são desafios a serem considerados” para que ocorra uma efetiva democratização da educação superior no Brasil. A permanência é essencial no processo de acesso à educação superior, mas o ingresso é uma condição *sine qua non* para que a democratização desse nível de educação seja alcançada. A política de cotas avança nesse sentido, ao ampliar as possibilidades de ingresso para estudantes oriundos de escolas públicas e que pertencem a grupos historicamente excluídos.

Considerações finais

O debate sobre a participação quilombola na Política de Cotas, seja pelas cotas sociais e raciais, seja por políticas institucionais ou pela reivindicação de cotas específicas, se intensifica após dez anos de implantação da Política de Cotas em universidades públicas. Estamos em um período de revisão dessa política e, a partir de uma avaliação dos seus impactos, destacamos a persistente invisibilidade desse grupo de estudantes no ingresso às universidades públicas, além da resistência que a Lei de Cotas ainda enfrenta, mesmo após dez anos de sua publicação.

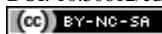
Pensar no acesso à educação superior apenas por meio de políticas de ampliação do ingresso é uma visão fragmentada, pois buscamos como resultado a democratização desse nível de ensino, mas o ingresso é uma etapa fundamental nesse processo. Políticas de permanência, visando garantir as condições materiais e simbólicas por meio da assistência estudantil, também são necessárias para a efetiva democratização. Nesse sentido, observamos que o processo de democratização se constitui como o acesso à educação superior, entretanto, esse acesso é composto por ingresso, permanência e conclusão. Esse tripé carece de políticas complementares que possibilitem ações integradas, consolidando o acesso à universidade.

Os estudantes quilombolas constituem um grupo que luta por seus direitos, incluindo o direito à educação. As especificidades desses estudantes, oriundos da educação do campo, ainda não são adequadamente consideradas na Política de Cotas. Concluímos que mais estudos são fundamentais para ampliar o conhecimento sobre esse grupo e para a elaboração de políticas que levem em conta essas especificidades, garantindo o acesso à educação superior.

A defesa da democratização da educação superior é uma ação política, ancorada no reconhecimento das desigualdades sociais que marcam o Brasil, e que podem ser minimizadas por meio do acesso à educação. A resistência e a luta cotidiana se fortalecem com o acesso de todos à educação superior, especialmente com o ingresso de grupos que, até recentemente, estavam à margem da educação. Por meio da política de cotas, esses grupos ampliam suas possibilidades e perspectivas de melhoria de vida por meio do conhecimento e da educação.

REFERÊNCIAS

- ANDIFES; FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018.** Uberlândia: ANDIFES, FONPRACE, 2019. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.) **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARRUTI, J. M. Da “educação do campo” à “educação quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes**, Campina Grande, v. 31, n. 1, p. 164-179, 2011. DOI: 10.37370/raizes.2011.v31.325. Disponível em: <https://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/325>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- ARRUTI, J. M. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: CRUZ, C. M.; SOARES, E G. (org.). **Educação escolar quilombola:** pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED, 2010. p. 13-31.
- BAPTISTA, R. Lei de cotas tem ano decisivo no Congresso. **Agência Senado**, 11 fev. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/02/lei-de-cotas-tem-ano-decisivo-no-congresso>. Acesso em: 29 jun. 2022.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRASIL. [Constituição Federal]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/legislacao/resolucao-cne-cp-1-de-18-de-fevereiro-de-2002/>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=4887&ano=2003&ato=d43MTVE5EeRpWTf21>. Acesso em: 29 jun. 2024.



BRASIL. Lei nº 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. Brasília: Presidência da República, 2012a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/lei/l13409.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília: Presidência da República, 2012b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1307/resolucao-cne-ceb-n-8>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília: MEC, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas do Censo Escolar. Brasília: InepDATA, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://www.download.inep.gov.br/educação_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 6 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2019: Resumo técnico. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Programa Brasil Quilombola. Brasília, 2005. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/133/o/Programa_Brasil_QUILOMBOLA_2005.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

CAMPOS, L. R. Do quilombo à Universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará - Campus Belém quanto à

permanência. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/8450>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FREITAS, J. B. et. al. As políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2003-2018). Rio de Janeiro: GEMAA; IESP-UERJ, 2021. Disponível em:
<https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2021/12/Politicas-de-Acao-Afirmativa-nas-Universidades-Federais-e-Estaduais-2013-2019.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GOMES, N. L. Relatório do Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Brasília: Ministério da Educação, 5 jun. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2012>. Acesso em: 1 ago. 2022.

HERINGER, R. Políticas de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior. In: DIAS, C. E. S. B.; TOTI, M. C. S.; SAMPAIO, H.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. Informativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101705>. Acesso em: 25 fev. 2024.

MAGALHÃES, R. P.; MENEZES, S. C. Ação afirmativa na UFRJ: implantação de uma política e os dilemas da permanência. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 32, p. 2014. Disponível em: https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_3_Magalhaes_Menezes_WEB.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/550>. Acesso em: 10 fev. 2023.

NUNES, R. S. R.; VELOSO, T. C. M. A. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras On-line**. Dourados, v.6, n. 16, p. 48-63, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5708>. Acesso em: 10 fev. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Lei 12711/2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil. **FLACSO. Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-6, 2012. Disponível em:
https://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno_GEA_N1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

OLIVEIRA, O. C. Comunidades remanescentes de quilombo no Estado do Rio de Janeiro: casos de violência. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRRJ**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 75-82, 2008.

PAULA, L. A. L. Relações raciais e desigualdade: resistências à política de cotas na Universidade. In: SYSS, A. (org.) **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Rio de Janeiro: Quartet; Edur, 2008.

SANTANA, J. C.; PRADO, E. C. 10 anos de ações afirmativas nas universidades públicas do Brasil: da concepção à avaliação. In: ALENCAR, M. F. S.; MIRANDA, M. H. G.; COSTA, M. F. S. (org.). **Educação, Estado e Diversidade: perspectivas e desafios**. Recife: Editora da UFPE, 2018. v. 5.

SILVA, P. C.; VIEIRA, A. C.; SANTOS, T. V. Trajetórias de um grupo de estudantes quilombolas na UFVJM. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, v. 10, n. 19, 2021. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2021/05/PaulaC.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, T. D. **Educação escolar quilombola no censo da educação básica**. Brasília: IPEA, 2015.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução Normativa Interna nº 52/CUn/2015, de 16 de junho de 2015**. Dispõe sobre a política de ações afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina, para os processos seletivos de 2016 a 2022. Boletim Interno da UFSC nº 8112015 de 19/06/2015. Santa Catarina, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/133394/Resolu%c3%a7%c3%a3o%20n%c2%ba%2052%20CUn%202015.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CRediT Author Statement

- **Reconhecimentos:** Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFMS e à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ.
- **Financiamento:** Pesquisa financiada pelos projetos: 1. POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU: ACESSO, PERMANÊNCIA E TITULAÇÃO, financiado por meio do Edital o Edital Nº 17/2023 do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) Políticas Afirmativas e Diversidade; 2. ACESSO, PERMANÊNCIA E EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS E PRÁTICAS NAS INSTITUIÇÕES E TRAJETÓRIAS, aprovado na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N18/2021 UNIVERSAL. Carina Elisabeth Maciel é Bolsista Produtividade Fundect/Cnpq.
- **Conflitos de interesse:** Não aplicável.
- **Aprovação ética:** A pesquisa foi aprovada por Comitê de ética, cujo Parecer Consustanciado está registrado na Plataforma Brasil sob o número 5.505.076 de 01 de julho de 2022.
- **Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais estão disponíveis mediante solicitação.
- **Contribuições das autoras:** Olivia Chaves de Oliveira: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Recursos, Investigação, Metodologia, Administração de projeto, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original
- Carina Elisabeth Maciel: Conceitualização, Análise formal, Aquisição de financiamento, Escrita – revisão e edição, Administração de projeto, Supervisão, Metodologia, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original.

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.
Correção, formatação e normalização.

