



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE**

THAIS CALIXTO DOS SANTOS

**UNIVERSIDADE, TERRITÓRIO E EMANCIPAÇÃO:
QUILOMBOLAS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR**

Salvador

2017

THAÍS CALIXTO DOS SANTOS

**UNIVERSIDADE, TERRITÓRIO E EMANCIPAÇÃO:
QUILOMBOLAS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientador: Rita de Cássia Dias Pereira Alves
Co-orientador: Claudio Orlando da Costa Nascimento

Salvador

2017

THAÍS CALIXTO DOS SANTOS

**UNIVERSIDADE, TERRITÓRIO E EMANCIPAÇÃO:
QUILOMBOLAS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 13 de junho de 2017

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra Dyane Brito Reis Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Profª Draª Rosy de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Profº Drº José Raimundo de Jesus Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Dedico esse trabalho à minha mãezinha, Valdinéia Carlos dos Santos (in memoriam). Mulher guerreira e de fibra que agora Vive em outro plano. Seu exemplo é o meu maior tesouro. Ainda dedico às minhas duas avós: Regina dos Santos (in memoriam) e Josefa Calixto dos Santos (in memoriam) pelas trajetórias de vida que sempre foram desbravando caminhos e semeando frutos.

Foram anos de perdas irreparáveis, mas também de aprendizados e (re)encontros.

Às crianças da nova geração de amor: A meu filhinho Jorge por ter chegado em minha vida trazendo tanta Renovação e Amor. Me fez, literalmente Renascer!

Aos meus sobrinhos Imolé e Iwó José, pela força, perseverança, coragem e por tudo que em tão pouco tempo já ensinaram a todos nós. E a Pietrinho

Matheus, criança de Luz e Mansidão. A eles que nos trouxeram boas novas! E por último, ao meu companheiro João, pela ternura, cumplicidade e amor.

À João, companheiro, amante e amigo de muitas vidas. Dedico.

A vocês, todo meu Amor e Gratidão!

AGRADECIMENTOS

*"Na linha do horizonte tem um fundo cinza / Pra lá dessa linha eu me lanço, e vou
Não aceito quando dizem que o fim é cinza / Se eu vejo cinza como um início em cor/ Quando tudo finda, dizem,
virou cinza /Equívoco, pois cinza cura, poesia eu sou / O traje cinza lembra fidalguia /Quarta-feira cinza é dia de
louvor / Vamos celebrar, o amor há de renascer das cinzas / Vamos festejar o cinza com amor / Gota de orvalho
prateada é cinza / Massa encefálica é cinza, amor / A purificação também se faz com cinza / Fênix renasceu das
cinzas com honor / Só quero denço quando o dia é cinza / Ler poesia e cantar ao sol Dedilho a viola e sonho
colorido/ E vejo no amante que o cinza desnudou /Vamos celebrar, o amor há de renascer das cinzas / Vamos festejar
o cinza com amor." Amor Cinza de Matheus Aleluia*

Essa música escutei no último sábado, e realmente ela me trouxe muitas sensações sobre o meu processo atual, que tem sido quase que exclusivamente “finalizar” este trabalho. E a sensação que eu tenho é que sim, “vamos festejar o cinza com amor”, festejar o “fim” desse ciclo com profundo amor, tal como tudo que envolveu essa produção. Literalmente pari 2 filhos. Um no sentido literal lá em 2015, no meio do mestrado, outro no figurado, agora maio de 2017. Guardadas as suas devidas proporções e importâncias, ambos têm um significado ímpar em minha vida. E hoje posso aqui chegar e finalmente agradecer por todo esse processo, que teve as suas delícias e as suas dores – principalmente nesse aprendizado infinito de me tornar mãe, estudante – trabalhadora. Uma questão, que me colocou de ponta a cabeça e me ajudou a dar o giro necessário, para não desistir dos propósitos ainda maiores, que significam, inclusive, hoje, estar aqui concluindo este trabalho. Escrever os agradecimentos, para mim, é algo visceral porque passa lento as memórias dessa experiência acadêmica, e que para mim significou também uma vivência e um engajamento político com as questões que me atingem diretamente enquanto mulher negra. Significou um passo a mais na compreensão das desigualdades raciais, sociais, econômicas e de gênero que muitas e muitos de nós passamos a naturalizar, por um bom tempo, sem perceber a raiz de toda essa violência. Esse trabalho, e todo percurso que me trouxe a realizá-lo, assegura o nosso direito de fala, em espaços que historicamente fomos negados a falar. E eu, estudante de escola pública e negra sendo a primeira de minha família materna e paterna a concluir um mestrado numa universidade pública, não me furtarei a dizer que nossas vidas importam, os saberes que produzimos e sistematizamos, importam e que afirmar esse lugar de fala é também afirmar um lugar político nessa instituição meritocrática, historicamente branca e elitista que é a universidade.

Por isso quero Agradecer em primeiro lugar às matriarcas de minha família. Minhas avós Regina dos Santos, enfermeira autodidata, instrumentadora cirúrgica, e que aprendeu esse ofício por puro instinto e curiosidade, no qual tinha muito orgulho de exercer. Fez o curso supletivo junto com meu tio, já aos 72 anos de idade. Uma avó que de muitas maneiras me ensinou a ler e sentir o mundo, quando víamos filmes históricos que ela adorava locar, quando capinamos juntas todo nosso quintal em Muqui, ou mesmo quando conversávamos sobre as notícias da televisão, ou jogando baralho em dupla ou cara a cara, ou ainda quando começamos a aferir pressão na porta de casa e ela conseguiu salvar muitas vidas, além de ter feito outras novas amizades e me ensinado, sobretudo, como é bom servir com amor e doar às pessoas o que sabemos, por que assim também aprendemos, crescemos e somos mais plenas, realizadas. Foram tantos os aprendizados no âmbito mais sutil e seu exemplo de perseverança e garra são como faróis para mim. Te agradeço, vó. E te Amo para sempre.

A minha avó Josefa Calixto dos Santos, mãe de meu pai, Sergipana que foi para o Rio de Janeiro, como costumava dizer “fugida” de casa, e lá refez sua vida, como mais uma nordestina em busca de melhores condições de vida. Morou na Pavuna casou-se com meu avô Juvêncio Calixto da Cruz, teve 6 filhos, e como meu pai conta, ela sem ter estudado muito, só aprendeu a ler e escrever, e ensinava a todos os filhos tudo o que sabia. Agradeço, a ela por mesmo com tantas adversidades, ela ter perseverado, e instruído meus tios(as) e meu pai. Agradeço a toda Ancestralidade que vocês carregam e que me deixaram como herança, e que de alguma forma me ajudaram a estar aqui hoje.

A minha amada mãe, Valdinéa Carlos dos Santos, motivo da minha entrega amorosa a tudo que eu faço. Inspiração, exemplo de coragem e força. Obrigada por sempre estar perto, em sonhos, em pensamentos, nos abraços do Jorge, na brisa leve flutuante... Fomos estudantes parceiras desde o cursinho

PUPT de Castelo, quando eu a inscrevi pra nos prepararmos juntas pro vestibular de 2005. Não passamos na primeira tentativa. Em 2007 eu ingressei na UFES, e em 2009 foi a vez dela ingressar na universidade federal do Espírito Santo, aos 49 anos de idade, e realizar um grande sonho da juventude. As boas lembranças dessa nossa experiência comungada com tanta alegria, jamais serão esquecidas. Continuo aqui, sem a senhora fisicamente, mas persistindo firme e forte, as vezes desanimada, confesso, mas seguindo pra galgar outros patamares, e romper essa história de baixa escolarização a que nós e tantos outros (as) estávamos submetidos, e enfim fazer jus a única herança que a senhora fazia questão de falar que nos deixaria: a educação. Obrigada mãe por ter sido e continuar sendo essa Luz sempre presente em minha vida. Essa conquista é nossa. Eu te amo demais!

A meu filhotinho, Jorge, meu brotinho tão companheiro da mamãe. Me acompanhou literalmente por todo o percurso do mestrado. Me ensinou a ser mãe, e a lutar para não desistir do mestrado. Mesmo sem falar uma palavra, sua presença me impulsiona a querer ser melhor, a fazer o meu melhor. Ele veio mesmo para renovar, para ressignificar, para restaurar as forças quando elas se esvaem no meio do turbilhão da vida. Geralmente todos pensam que é a mãe que cuida do filho né? Pois bem, é verdade. Mas de fato, os filhos chegam para cuidar de nós também. Aliviar nossas angustias, nos ensinar a ser mais forte, mais firme e olhar pra frente com mais ternura e amor. Falo com plena convicção que foi ele quem cuidou de mim, e com tanta generosidade continua a me amar mesmo com minha ausência. Meu filho, Muito Obrigada! Muito Obrigada.

Ao meu companheiro, João, pela companhia e por dividir comigo de forma tão lúcida e amorosa a tarefa do cuidado e da educação de nosso filho. Além disso, por partilharmos das belezas e dificuldades do amor que nutrimos e construímos dia a dia. Pela leitura, sugestões e correções atentas que fizeste do trabalho quando sobrava um tempinho, ou pela escuta quando eu queria ler para ver se estava fluindo a escrita. Agradeço por compreender e apoiar minha ausência momentânea, principalmente nesse final. Pelo desejo comum de crescermos lado a lado, ombro a ombro, coração com coração. A você, meu amor e Gratidão.

À minha irmã Thaísa que sempre foi uma entusiasta deste trabalho, me encorajando mesmo à distância, injetando ânimo e as vezes acreditando mais em mim do que eu mesma. Obrigada por ter me presenteado com meus dois sobrinhos Imolé e Iwo José, que também pude desfrutar nesse período do prazer de ser tia e de ser renovada com essa energia vital das nossas crianças descendentes de tanto amor. Eles e Jorge foram minha renovação. Obrigada pela segurança que me passava sobre as questões da maternidade, logo no início da chegada de Jorge. Junto com seu primeiro puerpério descobrimos e partilhamos bons momentos desse aprendizado transformador. Obrigada irmã!

Ao meu pai, Juari Calixto, pela presença e perseverança, sempre me ligando me passando confiança e palavras de coragem para não arrefecer nos objetivos, com foco na Fé e no Amor. A Gugu (irmã da minha mãe) que nesse finalzinho da dissertação colaborou com palavras, afeto e ainda traduziu para o inglês o resumo. Obrigada! À Feliipe, cunhado, agradeço aos momentos que junto à Thaísa puderam se fazer presente, quando possível, dando mais alegrias a mim e a Jorge. Obrigada! À Tia Nancy, cumade de mãe, e que em todo esse processo se fez presente de alguma forma! Obrigada!

Agradeço à família de João, sobretudo à mãe Marinalva e irmã Juliana, que se dispuseram a ficar com o Jorge, principalmente neste final, me ajudando a ter mais tempo a me dedicar à dissertação. E isso foi fundamental para eu conseguir realmente prosseguir. A vocês muito obrigada por cuidarem de Jorge com Amor e assim, tranquilizarem meu coração. À prima Dani, por ter aparecido em minha vida em momentos tão decisivos e me auxiliado na tarefa de cuidar de meu filhote e agora mesmo distante se fazendo presente, muitas vezes com palavras amigas a me empurrar pra frente. A tia Ana, madrinha de João, que num momento tão crucial de mudanças, esteve presente com mansidão, carinho e firmeza e colaborou muito para que hoje eu estivesse em condições de escrever, a senhora fez toda diferença. Esse agradecimento se estende a toda família Araújo, pelo carinho e incentivo de sempre. E a meu sogro Santana, que mesmo ao “falhar” da memória, pôde trazer momentos de descontração e boas risadas.

A Analuisa, minha amiga de todas as horas. Sem o seu incentivo, seus empurrões, suas ligações de horas infundáveis, sem o presente que me destes vindo aqui em fevereiro deste ano, “cuidando” tão bem de nós, acolhendo com amor minhas questões, me ajudando a pensar os caminhos e decisões, Você

foi e é fundamental minha amiga. Sua força foi um diferencial nesse percurso. Muito obrigada! À Thamires e Ulisses, pela magia do RE-encontro, pelo prazer das boas conversas e partilhas, pela amizade e irmandade sincera, por vocês nunca duvidarem que eu conseguiria, mesmo quando eu estava tão perto de desistir. Por cuidarem do Jorge quando fui fazer entrevistas em Cachoeira, e em tantos outros momentos. Vocês são meus irmãos, minha família escolhida. Amo vcs. Obrigada pelos abraços apertados e por tornarem minha vida mais plena e feliz.

À Maria Isabel, pela ternura de sua amizade, pela verdade, clareza e maturidade da sua presença iluminada em minha vida. Sua fala um dia pra mim: “Minha irmã, se olha no espelho, redescubra a força que você tem, segue em frente, por tudo que você já construiu até aqui, segue em frente...” E é isso, eu to aqui seguindo em frente, mesmo não sendo nada fácil, eu agradeço por ter me enxergado tão minunciosamente, por ter sacudido a poeira que estava pairando sobre minha cabeça, sobre meu coração, querendo refrear a possibilidade dessa conquista na minha vida. Muito Obrigada amiga, irmã!

À Lua, Ludmilla Valverde, amiga da caminhada do mestrado, que nesses 3 anos se fez presente de alguma forma, e que nos últimos meses tem estado perto, colaborando com sua leitura ao material, sugerindo, ajudando a formatar. Muito feliz e agradecida pela sua disponibilidade e carinho por mim. A GreysyKelly pela amizade, principalmente na hora do desespero. À Tiana, Ezilda, Kamilinha, Haiana, Lilian, Lorena, Diego e Rosenária pelo incentivo e apoio de sempre mesmo que a distância. À Ana Raquele e Bruno Oliveira pelas escutas atentas às minhas inquietações e dilemas, pela troca nesse processo, e pela amizade construída nos últimos tempos. À Nicolle e Scheilla, amigas queridas dos tempos de UFES, mas que sempre estão tão presentes de alguma maneira em minha vida, me apoiando, trocando afeto, energia e sentidos!

Aos meus amados amigos(as), mães e pais da Ciranda – Cuidados Coletivos – Bruna, Marcos e Jade, Paulo, Maryna e Maya, Greice e Iara. Esse espaço de trocas fez a experiência da maternidade ser ainda mais potente e real. Partilhar com vocês desses cuidados foi a forma mais bonita que eu poderia encontrar para tentar conciliar estudar-trabalhar-viver de maneira solidária e construtiva. Gratidão pela experiência.

Às minhas ex-alunas de Serviço Social da UFBA, pela alegria do encontro e renovação que a docência trouxe pra minha vida. Em especial agradeço à Loyana, Camila e Arely que acompanharam mais de perto o trabalho de campo, e contribuíram com suas percepções e leituras do que vivenciaram e sentiram. Muito Obrigada!

Ao Colégio Estadual Eraldo Tinoco – situado na comunidade quilombola de Santiago do Iguape, nas pessoas de Itana (Diretora) e Duca (vice-diretora), que abraçaram a pesquisa e colaboraram sobremaneira nesse processo. Estendo os agradecimentos à todxs estudantes do 3º ano dos turnos matutino e vespertino. Muito Obrigada a todxs vcs pela disponibilidade e trocas. A todxs quilombolas estudantes envolvidos com essa pesquisa: Dinha, Fernanda, Simone, Scheilane, Carlene e João, por terem aberto a porta da casa e da comunidade quilombola de Baixa Grande para uma desconhecida entrar e ainda querer ficar. E foram 4 encontros de aprendizados e trocas que colaboraram substancialmente com as reflexões aqui deste trabalho. Sigamos juntas, com outras ideias, trabalhos e vida à compartilhar. Meu muito obrigada a vocês, estendido a seu Damásio e D. Vanda, e à João de Simone.

Ainda quero Agradecer a Jelson, Leomir, Izabelli, Germano, Lili, Érika, Mirele, Darine e Luiz, pela disponibilidade curiosa, pela entrega espontânea que tiveram à pesquisa. Muito Obrigada. À Valdinei da comunidade quilombola de Maracujá e Carlos Augusto da comunidade quilombola de Conceição de Salinas, que participaram de algumas rodas de saberes e formação, e contribuíram com reflexões e interações com os outros e comigo. Muito obrigada a vocês.

Agradeço à Andreia, David, Isaías, Tatiele e Matheus pela receptividade calorosa que tiveram a mim e a minha família, naquela manhã chuvosa. Se disporem com atenção e cuidado em colaborar com esse processo, construindo na troca nossos saberes diversos. Agradeço à Márcia, Miriam, Rita, Vilma, Vinicius, Milene, Ivana, Ivanessa, Larissa, Kéu da comunidade de Baixa da Linha e Vila Guaxinim pelo desejo em participarem da pesquisa e colaborem brilhantemente com a história de vida e de luta de cada uma de vocês. Muito obrigada.

Aos queridos(as) companheiras da Escola das Águas do Movimento de Pescadores e Pescadoras (MPP), para citar alguns: Paulinha e Marcella que fez toda a articulação para realizarmos a RSF, e aos pescadores(as), marisqueiras e quilombolas Luiza, Uine, Bruno, Mauricio, Jeane, Antonio, Nayara, Carlos Augusto, que se comprometeram com convicção o em participar e contribuir com as inquietações desse trabalho. Muito Obrigada. À Chirlene, quilombola que me concedeu entrevista sobre a vida pós formada, e hoje é doutoranda no PPG-NEIM-UFBA. És um exemplo e inspiração para essa pesquisa e para tantos outros(as), certamente.

À Pan Batista e a família Batista, Seu Edinho, Edson Soledad pelos anos de amizade e companheirismo, fortalecendo nossos laços, sobretudo na Feira de Cultura do Iguape nos anos de 2012 a 2016 que pude participar e conhecer ainda mais a Comunidade Quilombola de Santiago do Iguape. Agradeço à Joice, da comunidade quilombola Terreno do Governo em São Felix, pelas tentativas de nos reunir aos demais estudantes da UFRB, Muito Obrigada e prezo pela oportunidade de continuar nosso contato. Essa pesquisa foi feita COM vocês, e não “sobre” vocês. O processo aqui empreendido teve um caráter eminentemente coletivo, e a consciência dessa escolha epistemológica, ética e política faz tudo ter mais sentido. Muito Obrigada a todxs!

À Professora Rita Dias, orientadora, e Claudio Orlando Nascimento (co-orientador), que acompanham minha trajetória desde a graduação, em que tive a oportunidade de ser bolsista do PET-Conexões e vivenciar um pouco das políticas de ações afirmativas de permanência da UFRB, e que contribuiu enormemente para enveredarmos nessa discussão no mestrado. Agradeço pela oportunidade, liberdade e autonomia comprometida que estabelecemos com esse trabalho.

À Fapesb que ajudou-me a experimentar a permanência qualificada no mestrado, através da bolsa concedida e incentivo à pesquisa. À Caroline Fantinel pela competência, gentileza e dedicação com que tratava os assuntos referentes às questões do programa. À professora Guiomar pelo engajamento e exemplo de docente que és. À Dyane Reis e José Raimundo dos Santos por todas sugestões e ponderações que realizaram em minha banca de qualificação e que auxiliaram sobremaneira a construção do presente trabalho. Meu muito Obrigada. À Banca por ter aceitado o convite Prof^a Dr^a Rosy de Oliveira, Dyane Brito, José Raimundo e Tiago Rodrigues, obrigada por serem inspiração nessa caminhada. A Deus e todas as forças do bem que me trouxeram até aqui, nessa terra abençoada e tão cheia de significado, me ajudando a renascer das cinzas e celebrar. A todos que por ventura eu tenha me esquecido, nesse momento de tanta emoção, Gratidão!

Meu desejo que essa pesquisa possa reverberar positivamente na vida de outras(os) estudantes cotistas, estudantes de escolas públicas, negros e negras, quilombolas e que também as reflexões e apontamentos aqui realizadas possam incidir responsavelmente sobre o olhar da instituição universitária sobre os(as) quilombolas no ensino superior, sobretudo para romper com práticas racistas que obstaculizam e inibem a permanência de estudantes na universidade.

DEVIR

Faz tempo que uma poesia não escrevo
Tempo que em certos lugares aqui dentro não
visito,
Será uma proteção
Ou pura falta de tempo
Dessa vida de mãe, estudante,
Dona de casa, trabalhadora
Multifacetada? Desminliguida?
Resignada, Escamoteada?
Seria talvez,
Alguma forma de dizer não?
A mim mesma, aos outros...
Negligencio meus descaminhos?
Ou desvelo minhas entranhas?

Apenas pra mim.
Aqui pra mim, Em secreto,
floresço, me desfaleço e de novo, renasço.
De verdade,
O que é de mais puro e belo
É a doce maneira de me perceber,
Inacabada, entregue,
Seca, torrente e fluída,
Me sinto seca, magra
Mas não menos potente,
E torrencial... navegante desse infinito mar astral.
Marcada pela amamentação,
Pela morte, pela transformação
pelas dores desse mundo cão
Como passar imune a esse furacão?
Como respirar leve e grata,

mesmo com tudo parecendo uma história diversa?
controversa? inversa?
de fato o que fica
é que no âmago, todo esse turbilhão
vivido a miúdo por esse coração
me ajuda a ser uma pessoa melhor,
mais consciente, pé no chão e
asas no coração.

É tempo de conclusão de ciclo,
De reflexão, Introspecção, Recolhimento,
Saudades de quem ta longe,

Abraços, E muita paixão
Pela vida, pelo Jorge, por João

Essa base que cabe na palma da minha mão. Mas
também por todos que se acheguem com paz e
mansidão

A Lua reina forte e cheia lá fora,

Meu corpo sente seus sinais
A loba vem emergindo e de mim vai saindo
Um vigor, uma força, uma crença
Em mim, na caminhada
Nessa longa jornada
Espontaneamente, a cabeça ainda um pouco
bagunçada,
De tantas demandas correntes
Correndo
Ardentes...
Algumas deixo pra mais tarde,
Outras engulo com vontade
E outras, ficam guardadas,
Desarrumadas, entulhadas
Pra futura faxina que será muito bem apropriada,
A urgência pede pra focar
E não negligenciar o que é pra sedimentar

Novos horizontes, projetos
Singelos e concretos
Harmonizam minha mente que fervilha de
emoções
Concluir essa dissertação,
Dissertar nesse SER – TÃO intenso,
Reconvexo,
Denso e propenso
Aberto com afeto
À minha humilde esperança
De contribuir um pouco
Com esse mundo louco
Com essa vida Severina,
Extensa, divina...
Se tornou meta encarnada,
Sangue no olho,
Vontade pulsante,
Por mim, pelos meus, por todxs nós!

Vozes insurgentes, negras e envolventes
À um propósito maior
Que ainda não sei explicar...
Mas sei que sempre devo
Agradecida ficar
Aqui agora,
Com sono e sensação que não vou dar conta
Sigo vibrante, que algo vai nascer no próximo
instante,
Sejam versos,
Frases inteiras, parágrafos
Seja a própria vida sendo aqui vivida, relatada,
abraçada
Trabalho de campo,
Com jovens como eu,
Quilombolas, como eu,
Negras e negros, como eu.
Periféricos, como eu.
Guerreiras e guerreiros,
Novas Dandaras, novas Quitérias!
Novas Marias Eduardas! Ganga Zumba! Novas
Valdinéas!
Referencias diante de tanta eloquência
E seguimos sempre vibrando em outra frequência
Desde África,
Assim tecemos e teceremos,
Com puro encanto, engajamento e luta,
As raízes profundas
De uma vida com sentidos,
Mesmo com suas agruras
Enxergando com mais ternura
A gente segue nesse limiar
Entre o querer, o pensar, o sentir e o agir
Linhas vão sendo traçadas
E erguem-se a florir
Um pouco de imensidão
Daquilo que vem lá do coração
E o que importa
Entre livros, palavras, áudios, conversas
É a gente de fato se abraçar sem ter pressa.
Se identificar, reconhecer, e amar!
Maior revolução eu sei que não há.
Como já dizia Axel Honneth,
O amor é a forma mais primária de
reconhecimento
Portanto, a linguagem que virá daqui,
A prática política que virá de mim,
Será plasmadora do infinito Amor!
DA mais íntima forma de Gratidão!
A tudo que vivi até então!
Alcancemos com leveza,
Esse ensinamento que a própria natureza
Nos ensina com sutileza.
Amemos, Amemos, Amemos!

2:40h de 12/04
Com amor,
Thais C.

*Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz*

*Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar*

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração*

*E aprendi ...
GONZAGUINHA
(Caminho do Coração)*

RESUMO

A pesquisa desenvolvida consistiu em estudar de que forma, os quilombolas estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, criam e recriam suas trajetórias escolares no ensino superior. Este trabalho visa destacar os principais elementos da questão histórica das constituição das comunidades negras rurais quilombolas, trazendo um panorama histórico, bem como considerações a respeito das comunidades quilombolas na Bahia e no Recôncavo. Após situar este assunto, refletimos como se deu o acesso à educação de maneira geral às comunidades negras rurais quilombolas e em especial e central deste estudo: como tem se dado o acesso de quilombolas no *ensino superior*, fazendo uma síntese dos processos de democratização, expansão e interiorização do ensino superior no Brasil sobretudo a partir da década de 2000. Ainda pretende-se aqui, lançar um olhar esmerado sobre a permanência desses estudantes no ensino superior, as estratégias formais e informais criadas para permanecer, demonstrando as lacunas institucionais apresentadas por eles(as) e enaltecendo-se seus laços comunitários, e suas alianças familiares para avistar suas formas peculiares de concluir seus percursos formativos. A pesquisa é eminentemente de cunho qualitativo, com o uso de dispositivos metodológicos como observação participante, diários de campo, entrevistas e Rodas de Saberes e Formação, que juntos, permitiram uma rica experiência em que almejou-se transpor neste trabalho. Além disso foi preciso utilizar fontes primárias como documentos oficiais e referências bibliográficas. Com as análises realizadas, pude perceber que há uma demanda crescente e reprimida por vagas para quilombolas e também indígenas na UFRB, e que, portanto, merece ser pensado mecanismos que ampliem o número de vagas. Outro fator observado foram o quanto as formas de permanência entre quilombolas de comunidades diferentes, variam em algumas questões, mas que em geral giram em torno da busca por reconhecimento de suas identidades, de como o racismo velado ataca suas subjetividades e portanto a permanência qualificada, e ainda as dificuldades em conciliar o trabalho com a enorme carga de leituras e trabalhos da universidade, a dificuldade de participação em atividades de pesquisa e extensão entre outras questões que merecem uma lente mais acurada para se pensar ações afirmativas de permanência para quilombolas no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior, ações afirmativas, quilombolas, acesso, permanência.

ABSTRACT

The research developed consisted of studying how the quilombolas students of the Federal University of the Recôncavo of Bahia create and recreate their school trajectories in higher education. This paper aims to highlight the main elements of the historical question of the constitution of black quilombola rural communities, bringing a historical panorama, as well as considerations about the quilombola communities in Bahia and Recôncavo. After analyzing this issue, we reflect on how the access to education was generally granted to rural Black Quilombola communities and in particular and central to this study: how quilombola access to higher education has been given, summarizing the processes of democratization, expansion And internalization of higher education in Brazil, especially since the 2000s. It is still intended here to launch a careful look at the permanence of these students in higher education, the formal and informal strategies created to remain, demonstrating the institutional gaps presented by them And their community ties, and their family alliances to see their peculiar ways of concluding their formative paths. The research is eminently qualitative, with the use of methodological devices such as participant observation, field diaries, interviews and meetings and conversations of Knowledge and Training, which together, allowed a rich experience in which it was sought to transpose in this work. In addition, it was necessary to use primary sources such as official documents and bibliographic references. With the analyzes carried out, I could see that there is a growing and repressed demand for places for quilombolas and also indigenous people in UFRB, and that, therefore, it deserves to be thought of mechanisms that increase the number of places. Another factor observed was the fact that the forms of permanence among quilombolas from different communities vary in some questions, but generally revolve around the search for recognition of their identities, of how veiled racism attacks their subjectivities and therefore the permanence, And also the difficulties in reconciling work with the enormous load of readings and works of the university, the difficulty of participating in research and extension activities among other issues that deserve a more accurate lens to think affirmative actions of stay for quilombolas in higher education .

KEYWORDS: Higher Education, Quilombolas, Affirmative Actions, access, permanence

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa do Território de Identidade do Recôncavo.....	56
Rodas de Saberes e Formação no Colégio Estadual Eraldo Tinoco (14/03/2016).....	120
Rodas de Saberes e Formação no Colégio Estadual Eraldo Tinoco (04/04/2016).....	121
Roda de Saberes e Formação com Comunidade Quilombola de São Francisco do Paraguaçu e Santiago do Iguape- Cachoeira.....	133
Roda de Saberes e Formação com as Com. Quilombolas de SFP, Santiago do Iguape e Conceição de Salinas.....	134
Roda de Saberes e Formação Comunidade Quilombola Baixa Grande-Muritiba.....	146
Roda de Saberes e Formação na Escola das Águas / MPP – Acupe.....	152
Rodas de Saberes e Formação Comunidade Quilombola de Jaqueira – Valença.....	164
Roda de Saberes e Formação Vila Guaxinim e Baixa da Linha-Cruz das Almas.....	171

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Processos abertos no INCRA, por grandes regiões.....	48
Processos abertos no INCRA, região nordeste.....	48
Andamento dos processos abertos no INCRA.....	51
Universidades públicas brasileiras que apresentam ou não alguma ação afirmativa de acesso para quilombolas por região.....	101
Universidades brasileiras que tem editais específicos para quilombolas e indígenas aldeados.....	102
Gráfico Processo Seletivo Especial para indígenas e quilombolas.....	105
Estudantes quilombolas e indígenas aprovados em 2015.1 na UFRB.....	105
Estudantes indígenas que foram aprovados em 2015.2 na 1ª e 2ª chamadas.....	107
Estudantes quilombolas que foram aprovados em 2015.2 na 1ª e 2ª chamadas.....	108
Estudantes quilombolas que foram aprovados em 2016.1 na 1ª e 2ª chamadas.....	109
Estudantes indígenas que foram aprovados em 2016.1 na 1ª e 2ª chamadas.....	110
Estudantes quilombolas que foram aprovados em 2017.1 na 1ª e 2ª chamadas.....	113
Estudantes indígenas que foram aprovados em 2017.1 na 1ª e 2ª chamadas.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFRB	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PET-CONEXÕES	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL CONEXÕES DE SABERES – ACESSO PERMANENCIA E PÓS PERMANENCIA
CRAS	CENTRO DE REFERENCIA DA ASSISTENCIA SOCIAL
RSF	RODAS DE SABERES E FORMAÇÃO
MPP	MOVIMENTO DE PESCADORES E PESCADORAS
CFP	CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
BA	BAHIA
MA	MARANHÃO
ADCT	ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS
SEPPIR	SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL
MDA	MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO
IN CRA	INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
IN	INSTRUÇÃO NORMATIVA
FCP	FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
OIT	ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
RTID	RELATÓRIO TÉCNICO DE IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO
ITERBA	INSTITUTO DE TERRAS DA BAHIA
CDA	CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO
PLANSEAS	PLANOS DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, ECONÔMICO E AMBIENTAL SUSTENTÁVEIS
PGE	PROCURADORIA GERAL DO ESTADO
CONAC	CONSELHO ACADÊMICO
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PIB	PRODUTO INTERNO BRUTO
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PEC	PROGRAMA DE EMENDA CONSTITUCIONAL
PL	PROJETO DE LEI
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
ES	EDUCAÇÃO SUPERIOR OU ENSINO SUPERIOR
REUNI	PROGRAMA DE REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES
PROUNI	PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS
FIES	FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL
EAD	ENSINO A DISTANCIA
GEA-ES	GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

FHC	FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
PPP	PARCERIAS PUBLICO PRIVADAS
IES	INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR
UAB	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UNE	UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES
IFES	INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR
PNAES	POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL
EUA	ESTADOS UNIDOS DA AMERICA
MNU	MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO
FNB	FRENTE NEGRA BRASILEIRA
TEN	TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO
UERJ	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
UNEB	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
SEPPIR	SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL
UFRB	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE INSTITUTO E PESQUISAS EDUCACIONAIS
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO
PIB	PRODUTO INTERNO BRUTO
PRONERA	PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA
IPEA	INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA
IFBAIANO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
UESC	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
CCAAB	CENTRO DE CIENCIAS AGRARIAS E AMBIENTAIS
PBP	PROGRAMA BOLSA PERMANENCIA
PIBIC	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A PESQUISA
PIBIT	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO
PIBID	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PET	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL
PPQ	PROGRAMA DE PERMANENCIA QUALIFICADA
CETEC	CENTRO DE CIENCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS
CAHL	CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS
CFP	CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CETENS	CENTRO DE CIENCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
CCS	CENTRO DE CIENCIAS DA SAÚDE

CONAQ	COORDENAÇÃO NACIONAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS
CONAC	CONSELHO ACADEMICO
SISU	SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA
SINAES	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
ENADE	EXAME NACIONAL DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES
FONAPRACE	FORUM NACIONAL DE PRO-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS
PROPAAE	PRO-REITORIA DE POLITICAS AFIRMATIVAS E ASSUNTOS ESTUDANTIS
GRUPO MITO	MEMÓRIA, PROCESSOS IDENTITÁRIOS E TERRITORIALIDADE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1: A QUESTÃO QUILOMBOLA E O RECÔNCAVO EM CONEXÃO	29
1.1 – Os Significados Sócio-histórico e Cultural do Abolicionismo à Brasileira	34
1.2 – A Questão Quilombola: Reconhecimento e Afirmação de Direitos.....	41
1.2.1 – Um olhar sobre o Recôncavo da Bahia	54
CAPÍTULO 2 – CULTURA NEGRA, RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: PLATAFORMAS DE LUTA POR DIREITOS EDUCACIONAIS MULTICULTURAIS	61
2.1 – O Acesso à Educação Pública: Diversidade, Direito e Justiça Social	67
2.2 – Breve percurso das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil.....	78
CAPÍTULO 3 – UNIVERSIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS: POLÍTICAS DE EQUIDADE, ACESSO E PERMANÊNCIA	94
3.1 - Notas sobre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.....	96
3.2 – A UFRB e a Política de Acesso para Quilombolas e Indígenas	104
4. OS/AS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA UFRB: A Democratização do Acesso e a Permanência Qualificada em Questão	115
4.1 - Rodas de Saberes e Formação e a Permanência Qualificada na UFRB.....	123
4.2 – Rodas de Saberes e Formação: As interfaces da Permanência.....	127
4.3 – Rodas de Saberes e Formação: Entre a Vida Comunitária e a Vida Acadêmica - Ressonâncias e Críticas	136
4.4 – Rodas de Saberes e Formação: A voz das comunidades.....	149
4.5 – Rodas de Saberes e Formação: A herança familiar e cultural e a ‘luta por reconhecimento’	155
4.6 – Rodas de Saberes e Formação: percursos quilombolas afirmativos estudantis.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	180
ANEXO	190
APÊNDICE	192
APÊNDICE 1: Formulário para quilombolas da UFRB	192
APÊNDICE 2: Termo de Esclarecimento e de Livre Consentimento.....	194
APÊNDICE 3: Fontes Orais	196

INTRODUÇÃO

As itinerâncias que me levaram a escrever este trabalho foram, em absoluto, um desejo pulsante em descortinar as questões e relações que afetam a mim, como estudante negra e mulher, mas também sobre tantas outras vidas, vividas num grande lapso de tempo à margem de acesso à informações, espaços e direitos, por um afã jurídico republicano de igualitarismo, liberalismo e fraternidade, e eu acrescentaria universalismo. Signos que representam um modelo de sociedade e de desenvolvimento (sem envolvimento) hegemonicamente estabelecidos. Não se envolver com questões aparentemente subjacentes ao lema do “crescimento econômico”, parece ser a regra. E nessa regra, nós, os discordantes e insurgentes, nos movimentamos da contracorrente para estabelecer e construir novos paradigmas de sociabilidade e emancipação, que tenham nascença nas relações não mercantis e na liberdade ética de ser e se ver reconhecido no outro. No autorrespeito, na autoestima e autorrealização que só podem ter sentido quando compartilhado através do encontro de singularidades e identidades históricas, é nesse espírito, que faço as minhas considerações na primeira e profunda pessoa do plural – eu falo de nós por nós. Situar-me nesse lugar de fala, em que hoje mais consciente, elaboro sobre meu próprio percurso em consonância com tantos outros, autoriza-me a dizer, expressar, porque sinto, reflito e ajo em função de constranger a ordem ou desordem imposta violentamente sobre nossas vidas, historicamente.

Este trabalho é expressão e significado de uma vida em relação e significância, na qual escolhi um lado para dançar, amar e ser, descola-me e recoloca-me no meu lugar, conquistado com consciência de todas as hostilidades, descrenças sobre as minhas próprias potencias e segregações já sofridas até aqui. Ainda inacabada sigo, sobretudo, para trabalhar e mudar as coisas. Nas Rodas de Saberes e Formação (RSF), que foi o principal dispositivo metodológico utilizado na pesquisa de campo deste trabalho, o começo era sempre e a partir de “histórias de vida” e trajetórias escolares, contadas, recontadas oralmente, com a finalidade singular de nos conhecer, ver, tocar, sentir para então sistematizar alguns desses processos que deram luz e sentido empírico-histórico e cultural à discussão de acesso e permanência de quilombolas no ensino superior.

Lá no campo, e agora aqui, na elaboração sistemática, implicada e comprometida com o vivido, é que traço resumidamente o percurso que me conduziu a este campo do

saber e do viver. A luz da sabedoria e das práticas pedagógicas do mestre Paulo Freire que em síntese traduz e expressa o seguinte, em minhas palavras: eu só falo com a medida que eu escuto, sei ouvir, e respeito, portanto, o direito de dizer do outro. E isso parte da percepção de que não estou só no mundo, e só assim, sabendo mesmo que não estou só no mundo, respeitando o direito de fala do outro eu me ponho verdadeiramente a ouvir o que o outro tem a dizer, as suas leituras de mundo, a sua vivencia no mundo, e daí partimos da concepção de que eu não falo para você, ou falo a ti, mas falo contigo, falo com você. Percebe-se que a relação muda e então podemos finalmente construir um diálogo. Em geral Paulo Freire (1982) ressalta que os poderosos e dominantes sempre falaram ao povo, os autoritários falam ao, sobre ou para o povo, e nós que queremos mudar o mundo precisamos aprender a falar com o povo. Por isso ressalta-se a necessidade que não basta apenas a vontade de querer mudar. Ela é legítima e pulsante, mas é preciso também saber mudar, saber como falar com o povo. E isso não se resume a um “método” cheio de técnicas, mas a uma concepção de mundo. Dos dois lados precisamos, eu e outro(a) – pesquisador(a) e interlocutor(a), ser criadores de nossa própria aprendizagem, pois constatando todos esses princípios, percebemos que ninguém sabe mais do que ninguém, e todos têm algo a contribuir. Nenhum dos lados só escuta ou só fala, então se considera que ambos sabem o que diz, com suas próprias experiências e concepção de mundo. Isso torna o processo autêntico, tendo no interlocutor(a) um criador e não um espectador passivo.

Foi com base nesse olhar que me lancei à pesquisa de campo. Acompanhada de etnométodos crítico formativos (MACEDO, 2010) que tem na etnometodologia (COULON, 1995) sua base sólida de edificação, em que o paradigma da “relação entre ator e situação não se deverá a conteúdos culturais nem a regras, mas será produzidas por processos de interpretação” (COULON, 1995, p.10). Tentando sobretudo estar com para assim poder compreender, aprender, interpretar e ser. Porque em geral, quando me coloco com as pessoas descubro que “a linguagem cotidiana esconde todo um tesouro de tipos e características pré-constituídos, de essência social, que abrigam conteúdos inexplorados”(SCHUTZ, 1932 apud COULON, 1995, p.11) e é nesse sentido que a etnometodologia tem a pretensão de estar mais perto das realidades correntes da vida social. Com essa abordagem e acessando outros mecanismos de pesquisa que serão abordados a diante, é que consigo me tornar uma pessoa em expansão, ampliada, aprendiz e certa do meu inacabamento, com um olhar sensível a diversas questões que poderiam ficar escamoteada se a escolha fosse outra: elitista, basista ou autoritária. Contudo a

educação libertadora como ato político me ajuda a também desmontar em mim as visões mágicas das coisas e a me posicionar diante das circunstâncias afim de elucidar qual é a minha/nossa opção? A favor de quem eu falo? E então observar e atentar para que a prática seja a base e valide a teoria, mergulhando sempre no reaprender e reinventar pacientemente a caminhada.

A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática. Como observa George Psathas, a etnometodologia se apresenta como uma **prática social reflexiva** que procura estudar os métodos de todas as práticas sociais, inclusive os seus próprios métodos. (COULON, 1995, p.30 grifo nosso)

É por meio desse processo que a pesquisa aqui desenhada pretende refletir sobre os aspectos fundamentais emanados da vida cotidiana dos sujeitos em questão. As inquietantes vivências decorridas do meu trabalho de conclusão de curso, da graduação de Serviço Social, que finalizei em 2013, sobre as históricas violações de direitos humanos na comunidade quilombola de Santiago do Iguape – Cachoeira BA, foi um dos impulsos que me fizeram enveredar na discussão de luta pela terra em especial para comunidades quilombolas.

Graduei-me no curso de Serviço Social da UFRB, e na oportunidade fui bolsista do Programa Conexões de Saberes – Acesso Permanência e Pós-Permanência (PET-Conexões), onde então nasceu, ainda no período da graduação um curso de formação cidadã, no meu período de estágio no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS-Quilombola), na comunidade de Iguape, em que pudemos realizar um trabalho engajado a respeito de questões que emanaram dos próprios residentes da comunidade. Questões sobre Território, Identidade, Cooperativismo e Educação, foram as discussões eleitas para serem trabalhadas. Na proposta desenvolvida com jovens e adultos da comunidade quilombola de Santiago do Iguape e adjacências, foi um “laboratório” de percepções em que concatenamos, nesta ocasião da discussão de Educação, uma maneira de fazer pesquisa, extensão e formação a respeito das políticas de acesso, permanência na UFRB. Uma ação, impar gerando bons frutos e reflexões, que junto ao PET-Conexões ganhou mais sentido e vida, e em consequência a proposta de desenvolver um estudo mais amplo no mestrado.

Nesse ínterim, elaborei a proposta de refletir sobre o acesso, a permanência e a pós permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da

Bahia, tendo em vista o berço cultural e histórico que o Recôncavo representa, bem como as políticas de acesso e permanência que estavam em expansão e efetivação, achamos pertinente e apropriado debruçar um olhar sobre essas questões, além de poder, com essa experiência, compartilhar a minha própria experiência de acesso e permanência na UFRB. A pesquisa girou em torno das seguintes questões: Como foi a trajetória escolar desses(as) quilombolas até chegar ao nível superior? Como os(as) quilombolas estudantes da UFRB vivenciam a universidade? Como ocorre sua adaptação a esse espaço, ou se não ocorre, por que? Quais estratégias formais e informais estes(as) estudantes criaram para manter-se na universidade? Quais as problemáticas, obstáculos e potencialidades vivenciadas pelos estudantes para permanecerem na UFRB O que pensam sobre a interação comunidade – universidade? E uma outra inquietação a respeito da pós permanência: O que desejam fazer após formados? E com os já formados, também público alvo, a princípio, deste trabalho, refletiria sobre como foi a permanência e quais rumos e escolhas os quilombola egressos tomaram em suas vidas? Essas são algumas das questões que enredam essa pesquisa. Refletir sobre as problemáticas enfrentadas para que as políticas de ações afirmativas tanto de acesso quanto de permanência, sejam experiências de êxito no avanço e ampliação de vagas e na permanência qualificada desses sujeitos historicamente excluídos desse espaço.

O processo de pesquisa é por si só desafiador. E a escolha do método não se dá ao acaso, está completamente imbricada com a melhor maneira de estar em campo com os objetivos bem delineados, no tempo vivido e sentido, para melhor absorver as nuances nas conversas, as informais e formais, para neste processo compreender o mundo social e relacional dos sujeitos envolvidos, que permeados de sentido histórico dão vida e significação a este trabalho e ao mundo vivencial.

A pesquisa bibliográfica e documental deram suporte importante para o desenvolvimento dessa pesquisa, no sentido de que faz-se necessário buscar informações sobre o que já foi publicado sobre o tema em questão em documentos oficiais e órgãos competentes, bem como as opiniões existentes dos pesquisadores que enveredam discussões sobre o objeto de estudo e que foram analisadas e filtradas para as análises que foram realizadas no decorrer do trabalho. Essa fase considero de extrema importância, pois dará solidez aos argumentos defendidos ou refutados, além de balizar a discussão e fazer apontamentos possíveis à problematização levantada no empenho desse estudo.

A pesquisa qualitativa foi a base utilizada neste trabalho através da observação participante, das entrevistas semiestruturadas e das Rodas de Saberes e Formação estas são descritas como:

Dispositivos metodológicos que se efetivam através de ações integradas de extensão, pesquisa e formação. Possibilitam estudos críticos e colaborativos, através de narrativas (auto)biográficas, discursos culturais, dialógicos, circunstanciados, customizados, compreensões mais complexas dos cenários históricos, políticos, sociais, dos sentidos e significados contextualizados que instituem as realidades e vivências formativas. (NASCIMENTO & JESUS, 2012, p.81)

As RSF foram realizadas nas comunidades quilombolas às quais pertenciam as/os quilombolas estudantes da UFRB, num exercício criativo que após a vivência em campo – do “estar lá” – vendo e ouvindo de forma sensível e ética, eu possa - “estar aqui”¹ – textualizando sistematicamente a vivência, escrevendo em si o trabalho, com o cuidado do que possa ter passado despercebido, acessando os diários de campo, a transcrição das RSF, das andanças nas comunidades e rememorando a cada instante os gestos, a entonação das falas, para que aqui estas falas possam ser reproduzidas em essência. Corroborando este processo do estar lá e aqui MINAYO (2008) delimita em três fases do processo de pesquisa qualitativa que estão nitidamente imbricadas: a *fase exploratória*, que o(a) pesquisador(a) estará preparando o caminho a ser percorrido e que de forma criativa, levanta as hipóteses, o cronograma, os instrumentos de trabalhos que precisará para o desenvolvimento da pesquisa; posteriormente vem a fase do *trabalho de campo* quando reuni todos os esforços anteriormente elencados para a realização da pesquisa que confirmará a hipótese levantada ou refutará. Por último e não menos importante vem a análise e tratamento do material coletado e documental. Foi nessa perspectiva delineada acima que este trabalho se desenvolveu.

A observação qualitativa do campo, nos ajuda na compreensão dos fenômenos não como coisas, e sim como construções sociais práticas. As observações não se resumem a ver e ouvir, mas também a examinar os fatos ou fenômenos que se deseja estudar. As *entrevistas* também são uma forma de validarmos os dados que estamos observando, através das falas dos próprios sujeitos, nos aproximando ainda mais da realidade e do significado que os entrevistados dão ao mundo que vivem. O objetivo foi compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados, através também, de uma observação participante. “Segundo Antonio Carlos Gil (1999, p.117), “a entrevista é,

¹ Roberto Cardoso de Oliveira, em seu livro “O Trabalho do Antropólogo” de 2006, descreve esse processo do “estar lá” e “estar aqui” que considere pertinente para a abordagem em questão.

portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.” A entrevista também está dentro do âmbito da pesquisa social qualitativa que permite a apreensão de novos conhecimentos no campo da realidade social:

A pesquisa qualitativa busca conhecer trajetórias de vida, experiências sociais dos sujeitos, o que pressupõe uma disponibilidade e real interesse de parte do pesquisador em vivenciar a experiência de pesquisa. (PRATES, 2003; p.8)

Neste sentido, o caminho traçado pela metodologia das RSF e da observação participante, bem como das entrevistas realizadas, buscou na memória dos sujeitos constituições do seu passado e construção das histórias de suas vidas, vinculadas à construção da história social de sua comunidade. Portanto a história oral, narrada por cada um(a), também foi uma fonte importante de informações:

Optar pela história oral como metodologia é admitir esses pressupostos históricos, reconhecendo a impossibilidade de construir “a história”, mas buscando uma (re)construção de um cenário histórico a partir de depoimentos de pessoas que vivenciaram determinadas situações, sem desprestigiar, no entanto, fontes primárias como documentos (REIS; SOUZA, 2011; p. 7. Apud: GARNICA, 2005)

Portanto, acessar as histórias de vida e formação (JESUS, NASCIMENTO, 2010) desses sujeitos é acima de qualquer coisa creditar este trabalho a cada pessoa que estabeleceu o diálogo com a pesquisa e dela fez um espaço de reafirmar suas histórias pessoais num movimento coletivo, como nos elucida Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus:

Não se trata apenas de entrar em contato com o que a vida ensina, mas com aquilo que se aprende através das experiências que são vivenciadas e/ou desperdiçadas, considerando que elas tem uma maior possibilidades de terem sido geradas, escolhidas ou preteridas para serem contadas pelos próprios indivíduos em formação, o que potencializa o seu próprio poder de formação. São estudos que permitem captar as dimensões em que as histórias individuais se conectam a processos histórico e sociais, onde processos nos planos micro e macro, objetivos e subjetivos, podem ser examinados. (JESUS,2007, p.15-16)

Com esse empreendimento historiográfico, que a partir das Rodas de Saberes e Formação se dá o processo de coleta de dados neste trabalho. Portanto, estas memórias registradas puderam colaborar com a criação e perpetuação do contexto social ao qual estão inseridas, e que em muitos casos poderiam ser esquecidas ou apagadas. Contudo, a pesquisa de campo através da observação participante foi crucial para interação com a comunidade, a compreensão do contexto, a interpretação e assimilação dos códigos e idiomas culturais aos quais a imersão se deu, bem como na ampliação do diálogo em profundidade que cada RSF ofereceu.

Introduzir a discussão de uma educação superior preocupada ético-política e culturalmente com os sujeitos provenientes de comunidades quilombolas, e com formas de descolonizar e protagonizar o processo de produção do conhecimento, é instituir uma pergunta básica e de um cariz particularmente essencial: *Qual o conhecimento que importa?* Essa pergunta inspira uma abordagem, inclusive, metodológica, que aqui quero salientar. São os etnométodos, que segundo MACEDO (2012) vem em busca de conhecer e compreender os fenômenos culturais e históricos, afim de romper com limites dos pensamentos eurocêntrico, elitista e monocultural.

Os etnométodos², e em particular a etnopesquisa crítica, segundo Roberto Sidney Macedo:

[...] pode ser realçada como uma possibilidade fecunda para empoderarmos pesquisas engajadas nos movimentos sociais e nas ações afirmativas em educação, ou concebidas/realizadas a partir deles, abrindo ainda mais e de forma significativa as fronteiras para as conquistas éticas e políticas das *novas ciências*, que, ao se engajarem e trabalharem com as diversas situações humanas e implicações dos atores sociais, atravessam e rompem barreiras político-epistemológicas antes vistas como naturais, lugares comum, muitas vezes pautadas em conceitos protegidos, consensos resignados, porque pretensamente intransponíveis. (MACEDO, 2012, p.178)

Essa abordagem nos inspira a reflexionar sobre o ponto de partida que escolhemos dialeticamente experimentar, afim de enfatizar a diversidade étnico-racial e a pluralidade das formas de vida e de pensar a vida, o mundo, as trocas entre as pessoas, as relações sociais, e fundamentais para construir uma vivência/pesquisa-ação³ implicada, intercrítica e dialógica, num mundo que se vislumbra mais humano, afirmativo, calcado na pesquisa sociocultural, denunciante da discriminação racial criminosa, e anunciante da autonomia e da liberdade de ser, pensar e dizer de si e das interações prementes com o mundo ao redor, fazendo-se “autor e co-autor de si mesmo e da sua comunidade de destino” (MACEDO, 2010) o que implica a possibilidade de autorizar-se a fazer e dizer aquilo que ainda não foi dito.

² Segundo Roberto Sidney Macedo, no seu livro, “Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercrítica” ele aborda essa questão dos etnométodos como sendo: “as diversas inteligibilidades dos atores sociais e seus inelimináveis referentes culturais, que instituem a vida sociocultural cotidianamente, incluindo-se aí ao atos educativos, não são considerados epifenômenos, presenças/componentes que apenas servem para fomentar ou adornar uma engrenagem curricular predefinida.” (2013, p. 40)

³ A pesquisa-ação segundo Antônio Carlos Gil (1999, p.46), diz respeito ao envolvimento do pesquisador na pesquisa, “com a finalidade de possibilitar a obtenção de resultados socialmente mais relevantes (...). A pesquisa-ação, segundo a definição de Thiollent (1985, p.14): É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.”

As RSF, as entrevistas semiestruturadas e os relatos de histórias de vida, instrumentos da pesquisa qualitativa, registradas em um diário de campo, realizada neste estudo se vincula a uma experiência que seja sobretudo qualitativa e propositiva. Assegura o espaço de voz e corpo aos processos aqui referendados de arguição a respeito das políticas de ações afirmativas, e de uma efetiva democratização do ensino superior, seja nos processos de acesso ou de permanência.

As RSF, metodologia que permitiu essa vivência qualitativa e propositiva dos sujeitos atores-autores da pesquisa tem inspiração na etnopesquisa crítica e implicada, com características que afirmem histórias de vida que foram subalternizadas historicamente com a perspectiva de uma formação emancipatória, afirmativa e implicada que “denuncie a discriminação criminosa e o imobilismo ingênuo”, rompendo barreiras político-epistemológicas, antes vistas como naturais (MACEDO, 2012). Nesse bojo, imaginar uma vivência de campo na comunidade quilombola é priorizar o chão de histórias que dali emerge a força vívida das referências e vozes, que podem realmente nos ofertar um caminho de produção enraizada, emancipatória, onde a experiência histórica, social, cultural dos sujeitos são fundantes de uma prática crítica e responsável para que alcancemos de algum modo a justiça social que através da força coletiva de movimentos sociais e as ações afirmativas, podem colaborar nessa construção-reconstrução dos lugares hegemonicamente ocupados por uma elite, que reafirma um saber monocultural.

Aqui nos interessa, a diversidade étnico-racial, a singularidades dos fenômenos culturais e históricos, uma educação antirracista, e um multiculturalismo crítico que rompa com o poder até então engendrado de “Uma história Única”. Tendo este caminho como suporte, acredito que possamos caminhar de forma coerente e digna para construção do conhecimento e do fortalecimento político desses grupos e da própria universidade, que referencie esses valores e reconheça a existência desses sujeitos.

Nessa direção chegamos ao primeiro capítulo desse estudo, em que enveredamos uma discussão sobre a questão quilombola no Brasil, fazendo uma linha histórica do processo de escravidão ao pós abolição, à famigerada noção de uma democracia racial que colaborou a edificar o mito de uma miscigenação e harmonia racial no Brasil, implicando em propagar um processo de racismo velado, e enrustido desde as estruturas até a vida prática cotidiana dos sujeitos na sociedade brasileira. Num outro momento elaboramos uma noção sobre os processos jurídicos políticos que sancionaram o artigo 68, da constituição de 1988, que outorga direitos sobre o reconhecimento das

comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, após um longo período de silêncio sobre a questão dos negros/as das comunidades rurais quilombolas. A posteriori, trabalhamos com alguns dados da região nordeste, e depois em especial da Bahia, a referente às lutas engendradas pelos movimentos políticos em prol da delimitação e demarcação dos territórios quilombolas. Por último, traçamos linhas gerais sobre a história dos quilombos e o desenvolvimento sócio-histórico cultural do Recôncavo Baiano, contextualizando com a história da criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

No segundo capítulo, traçamos em perspectiva uma discussão sobre a “Luta por Reconhecimento”, com base nos estudos de Axel Honneth(2003) e Charles Taylor (MATOS, 2006), em que busquei abordar os principais aspectos defendidos por Honneth para referendar a discussão dos conflitos sociais da população negra em busca da afirmação do direito à diferença. Em seguida, delineamos o campo dos estudos da educação pública no país traçando em linhas gerais os avanços e retrocessos que envolve a discussão de educação superior sobretudo a partir dos anos 2000. Em seguida, demarcamos um breve percurso sobre as Políticas de Ações afirmativas no Brasil correlacionando criticamente com o contexto da UFRB.

No terceiro e quarto capítulo, à guisa de considerações sobre a pesquisa de campo que versa sobre Acesso, Permanência e Pós permanência de quilombolas no ensino superior, foi realizada uma recolocação das bases teóricas estudadas para dar luz à reflexão que no campo se delineia. Em um primeiro momento, foi possível elencar as discussões a respeito da UFRB, sua criação, missão e plano de desenvolvimento institucional que coaduna para uma universidade justa, socialmente referenciada, diversa e democrática, sendo ela ainda pioneira no Brasil a implantar uma Pró Reitoria que tratasse de Políticas Afirmativas e Assuntos estudantis. Posteriormente, trago alguns dados a respeito da política de acesso do processo seletivo especial para quilombolas estudantes, com dados e tabelas sobre este acesso a nível local e um panorama a nível de nordeste e de forma básica a nível de Brasil, realizada através de ampla pesquisa documental em editais nas diversas universidade pesquisadas.

Posteriormente, relato as RSF recorrendo às falas dos sujeitos envolvidos sobre seus próprios processos de acesso e permanência na UFRB, correlacionando, por conseguinte, à teoria produzida nesse campo do conhecimento para explicar diversas questões e demandas colocadas à universidade para promoção da justa igualdade racial.

A princípio delinheio a discussão das Rodas de Saberes realizadas no Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape, traçando em linhas gerais questões referentes ao acesso ao ensino superior.

Em seguida, sigo com as reflexões auferidas nas 10 rodas de saberes e formação realizadas nas comunidades quilombolas onde os estudantes residem, sendo duas dessas rodas realizadas na residência estudantil dos estudantes em Cruz das Almas, e a outra no Centro de Artes Humanidades e Letras, estiveram envolvidos nesse processo cerca de 38 estudantes quilombolas da UFRB. As comunidades abrangidas foram São Francisco do Paraguaçu, e Santiago do Iguape, em Cachoeira. Comunidade Quilombola de Baixa Grande, em Muritiba; Comunidade Quilombola de Jaqueira, Valença, Comunidade quilombola de Vila Guaxinin e Baixa da Linha – Cruz das Almas; e o Movimento de Pescadoras e Pescadores (MPP) através do “Projeto Escola das Águas” e que pude desenvolver uma reflexão dos ingressos no curso do CFP- Amargosa, roda esta realizada em ACUPE-Santo Amaro. Nessas rodas e itinerâncias, consegui criar vínculos com as pessoas e comunidades, compreender melhor as relações vividas que colaboram sobremaneira no processo de escrita da dissertação. Ainda realizei 3 (três) entrevistas com egressos quilombolas estudantes da Comunidade do Guaí, em Maragogipe, outro da comunidade de São Francisco, e outra quilombola egressa do Loteamento de Jaqueira – Valença.

A discussão apresentada neste trabalho, visa discernir sobre questões relevantes a respeito do acesso e permanência de quilombolas estudantes da UFRB, e as páginas que se seguem destrincham aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais que dizem respeito a estes estudantes. Ainda trás reflexões que teorizam sobre a questão racial no Brasil e o quanto isso envolve o acesso a direitos sociais, inclusive o direito à educação da básica à superior. E por fim, este estudo lança luz sobre a vida acadêmica, a convivência entre os diversos atores e sujeitos sociais que interagem no ambiente universitário, as interações positivas e negativas que são experimentadas, assim como os percalços e conquistas que estes(as) estudantes adquirem no decurso de suas trajetórias no ensino superior tentando observar e apontar responsabilmente alguns questionamentos a despeito desta nova presença na universidade para que nessa visibilidade se possa dimensionar uma universidade mais democrática, diversa e capaz de dirimir em alguma medida, as desigualdades raciais na educação.

CAPÍTULO 1: A QUESTÃO QUILOMBOLA E O RECÔNCAVO EM CONEXÃO

O termo quilombo apresenta uma história bem interessante dentro da legislação brasileira. Até a abolição, o termo era abordado por sob uma perspectiva estritamente repressiva. Local onde escravos fugidos se refugiavam, o quilombo era um lugar que deveria ser combatido pelas autoridades, como forma de conter as rebeliões escravas e fazer valer a lei que autorizava a propriedade cativa, devolvendo os escravos revoltosos e fugidos aos seus proprietários. Em correspondência datada de 1740, entre o Rei de Portugal e o Conselho Ultramarino, os quilombos (ou mocambos) são definidos nos seguintes termos: “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em partes despovoadas, ainda que não tenham ranchos levantados, nem se achem pilões neles” (SOUZA, 2008, p. 3). Como forma de combatê-los, em 1722, Dom Lourenço de Almeida decreta o Regimento dos Capitães-do-Mato, no qual estipula a remuneração a ser dada aqueles que capturassem negros aquilombados: “pelos negros que forem presos em quilombos formados distantes de povoação onde estejam acima de quatro negros, com ranchos, pilões e modo de aí se conservarem, haverão cada negro destes 20 oitavas de ouro” (GUIMARÃES, 1988 apud SOUZA, 2008, p. 2). Percebe-se que o tratamento dado aos “aquilombados”, era estritamente repressivo e com a finalidade de resgatar os negros fugidos, trazendo-os de volta para as fazendas.

Recorrer sociologicamente a discussão da escravidão no Brasil é, antes de tudo, um exercício também histórico. O período colonial brasileiro, e depois quando instaurado o Império, foi sem dúvida palco das mais diferentes reações dos cativos em busca da liberdade, e depois de alcançado a liberdade e o *status* de cidadão, instaurou-se dilemas que necessitam de atenção. Os mocambos/quilombos da Bahia foram um dos primeiros descobertos no Brasil, ao que consta nos documentos históricos em ocasião de repressão aos mesmos (GOMES, 2005, p.396). Ao passo que começa-se, assim, uma verdadeira guerra entre quilombos/mocambos e senhores de engenho e seus capitães do mato.

Perseguição e repressão era o que ocorria a quem ousasse fugir, e depois o açoitamento, a violência, e em muitos casos a morte por enforcamento e esquartejamento eram requisitadas para dar exemplo. Tudo isso acontecia sob a negligência dos governadores da colônia. Na verdade, essa perseguição era incentivada por eles, para que pudessem reestabelecer a “ordem” e o comando sobre as regiões em que se encontravam.

Falava-se que estes negros fugidos eram em sua maioria africanos, homens e jovens e faziam saques, insultos e roubos.

Destruir os quilombos tornou-se uma questão de segurança das famílias dos vilarejos e dos engenhos. Os quilombos, por sua vez, eram vistos como espaços do agrupamento destes negros fugidos, podiam ser pequenos ou grandes, como o conhecido quilombo dos Palmares, que segundo João José Reis, “chegou a contar com uma população de milhares de almas, embora provavelmente não os quinze, vinte e até trinta mil habitantes que os autores citam, sem maior rigor crítico das fontes” (REIS, 1995/1996, p. 16). Nestes quilombos predominavam-se africanos do sexo masculino, e seus descendentes, os crioulos – que são os negros nascidos no Brasil⁴. Em sua maioria tinham idade de 10 a 20 anos, vinham majoritariamente de regiões como Moçambique, Benguela, Angola e Congo, entre outras, e representavam etnias das mais diversas, das quais podemos citar a bantu, jeje, angola, os haussás, iorubas e os nagôs, estes últimos, inclusive, protagonizaram uma das maiores revoltas já vistas no Brasil, a Revolta dos Malês, em 1835, na Bahia. Vale destacar que esta revolta foi comprovadamente articulada pelos nagôs de religião mulçumana.

Todo esse contexto se apresenta como meio de elencar a convivência de diferentes grupos étnicos que, em um novo território, buscavam interagir para protegerem-se nos quilombos⁵, forjando laços de solidariedade e “recriando culturas”. Muitas vezes sequer dominavam a linguagem uns dos outros, não tinham os mesmos valores, a mesma religião, os mesmos costumes, mas criaram ali, nos quilombos, outra forma de se relacionarem para assim vencerem o julgo ao qual estavam submetidos. No bojo dessa história uma nação afro-brasileira emerge dentro dos quilombos, nas senzalas e fazendas. Reinventaram suas expressões nessa mistura de etnias, nessa diversa forma de ser.

A política antimocambos instaurada no Brasil colônia possibilitou a união desses diferentes em um território de iguais – os quilombos. No entanto, é sabido que houve também sujeição entre os africanos. A noção hierarquizada e a conjugação de líderes nos

⁴ Vale dizer que os quilombos não eram construídos apenas pelos escravos fugidos e seus descendentes, tinham também soldados desertores, aventureiros, vendedores, além de índios. Ver REIS, 1995/1996, p.16.

⁵ “Apesar da falta de dados mais diretos, considerando a direção do tráfico atlântico na época, supõe-se que Palmares foi predominantemente um cadinho de grupos originários do Centro-Sul da África, gente de grupos linguísticos kikongo, kimbundu, ovimbundo e outros da região Congo-Angola. O próprio termo quilombo deriva de kilombo, uma sociedade iniciática de jovens guerreiros mbundu adotada pelos invasoresjaga (ou imbangala) estes formados por gente de vários grupos étnicos desenraizada de suas comunidades” (REIS, 1995/1996, p.16).

quilombos faziam com que também lá houvesse subordinação, para o controle do poder. Imagina-se que nessas ocasiões houve uma reprodução do que ocorria em diversas partes do continente africano, e que não podemos achar que lá a escravidão tenha sido mais “branda” porque ocorria entre eles. Seria uma indução a um equívoco. Lá era tão cruel quanto aqui, no entanto, nas Américas ocorria uma “morte social” que despiu o cativo de seus ancestrais, de sua família e de sua descendência, retirando-o de sua comunidade e de sua cultura, representa uma morte simbólica e ritualística da própria vida. Essa morte social era de um aviltamento sem precedentes e foi uma realidade vivida em mais de três arrastados séculos.

Para repressão desses quilombos foi criado uma figura: os *capitães do mato*, que tinham a incumbência de capturar os fugitivos, e, em alguns casos, recorria-se a mão-de-obra indígena como guias nessas capturas. Em outros momentos, estes indígenas eram aliados e até viviam nos quilombos. Foi uma relação marcada por conflitos e alianças. No entanto, frisar a existência desses *capitães do mato* é registrar, mais uma vez, a forma como a Coroa portuguesa administrou seus “negócios” na colônia. Vale dizer que em outros lugares da América Latina houve a abertura de um certo diálogo entre as autoridades e os fugitivos organizados, ou mesmo tratados de paz que reconheciam a liberdade⁶, ou algumas “melhorias” na relação servil, como plantar para subsistência. Na América portuguesa, contudo, a face dessa história foi marcadamente violenta, e os capitães do mato vieram para ratificar este processo arbitrário que se institucionalizou para a destruição dos mocambos.

No entanto, muitos deles resistiram. Uns mais afastados dos engenhos, outros mais próximos, uns reverentes à economia exportadora, outros se dedicando mais a produção de alimentos que, inclusive, poderia abastecer mercados locais. Há notícias de quilombos como o Buraco do Tatu (BA), o Turiagu (MA), que tinham desenvolvido suas economias próprias, com uma organização interna e mecanismos de solidariedade e defesa contra as expedições re-escravizadoras. E ao contrário do que muitos autores querem taxar, estes mocambos/quilombos não se isolaram totalmente.

Havia, por exemplo, pequenos grupos quilombolas itinerantes, constituídos majoritariamente por homens, que procuravam sobreviver praticando roubos e saques a viajantes e às fazendas próximas. Outros grupos quilombolas maiores e mais estáveis, podiam procurar estabelecer uma economia agrícola que seria complementada pelo saque ou por atividade extrativa. (...) De qualquer modo não se isolaram. Pelo contrário, suas redes de proteção e solidariedade –

⁶ Sobre tratados e negociações de paz na América Latina ver GOMES, 2005, p. 410.

incluindo relações mercantis, sociais e culturais – cada vez mais se solidificavam (GOMES, 2005, p. 402).

Podemos dizer que esse é um start para o que Gomes e Yabeta (2013) cunharam como o *campo negro*⁷, a sinalizar que desde o período da escravidão os negros(as) tentam construir perspectivas de autonomia, produção e reprodução da vida social no campo brasileiro. Argumenta-se, então, a possibilidade de criação de comunidades camponesas a partir desses quilombos. Neste processo encontraremos nesses levantes, organizações em quilombos e revoltas, diversos motivos para ocorrerem. Não faziam necessariamente um questionamento ao regime escravocrata. Muitos queriam “apenas” serem livres, e tentavam de diversas formas, como a alforria comprada.

Outra questão que vale a pena desmistificar é a de que os escravos fugiam para recriar a África nos quilombos. Eles certamente fugiam para cultivar livremente suas crenças, para viverem seus valores, para serem autônomos e decidirem pelo o que quisessem e como quisessem viver. É verdade também, contudo, que as várias etnias com seus ritmos e formas de ser, construíram e reconstruíram suas memórias nesses territórios, no entanto, devido aos aspectos característicos e peculiares dessas novas composições sociais, a mistura cultural criou algo novo, criou o afro-brasileiro, ou como Reis (1995\1996) afirma, criou-se “culturas afro-brasileiras”.

Por mais que tenha se tentado destruir e extinguir esses mocambos, e também muitas aldeias de índios, não foi possível eliminar as digitais sociais dos novos arranjos familiares, os laços de solidariedade e proteção, bem como a troca de experiências entre estes africanos, crioulos e índios que conviveram e sobreviveram em meio a adversidade e que se forjavam a cada investida dos senhores e seus capitães do mato, em suas expedições de extermínio, que fatidicamente acabavam em torturas, prisões, mortes e re-escravizações. Criou-se uma verdadeira irmandade e uma nova identidade.

Os séculos XVIII e XIX foram marcados por vigorosos movimentos de insurreição dos(as) negros(as) escravizados, em todas as partes do país. Pipocavam-se manifestações das mais variadas vertentes para desestruturar o regime escravista. Em contrapartida, aumenta-se também o tráfico negreiro, que era um negócio rentabilíssimo na colônia. Em paralelo inicia-se um movimento político em prol da descolonização. Os

⁷ “Em termos da história como disciplina, também foi acionada a ideia de um “campo negro”, refletindo – guardadas determinadas áreas, regiões, conformações sócio-econômicas e demográficas – sobre a tradição de quilombos (desde aqueles maiores até os pequenos grupos volantes) e suas complexas alianças, circunstanciais e permeadas de conflitos com a sociedade envolvente” (YEBETA e GOMES, 2013, p.104).

tumultos por saques e roubos, as rebeliões, a criação de mocambos, e toda essa história de insurreições no Brasil corroboram um período de coerção x libertação que permeou a relação de dependência dos senhores sobre seus escravos. Sem esta mão-de-obra subjugada não teriam os lucros exorbitantes que detinham, como se pode constatar as inúmeras falências dos engenhos após a abolição da escravatura.

Rebeliões como a dos Alfaiates (1798) na Bahia, que tinha um caráter emancipacionista, e previa em seu programa o fim da escravidão e que também ficou conhecida como *Revolta dos Búzios*, e tinha mulatos como João de Deus e Manoel Faustino como dirigentes, foi uma das revoltas separatistas de grande repercussão na corte ultramarina, e no impulso a outras revoltas. No entanto, a forte repressão da coroa, enforcando seus líderes na praça da Piedade em Salvador, desarticulou todo o movimento, que teve como lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, influenciados pelos jacobinos da revolução que ocorrera na França. Outras revoltas ocorreram, vale destacar a dos Malês, de 1835, a Sabinada, na Bahia, a de Queimados, no Espírito Santo, que eclodiram no período imperial e delatavam as insatisfações tamanhas com o regime escravista. Podemos citar também o que ficou conhecido como *Saturnália negra*⁸. Merece destaque que por todo esse período as revoltas que ocorreram a nível de libertação dos escravos, quando aderidas ao programa republicano, tinham uma intenção implícita – a elite nacional queria também ter poderes políticos.

Neste contexto, a partir de meados do século XVIII, as novas noções de liberdade econômica e cidadania política que começavam a ser engendradas no bojo das revoluções atlânticas tiveram que conviver com os desafios - econômicos, mas também políticos e culturais – colocados pela problemática da emancipação (SCOTT, HOLT, COOPER, 2005, p.15).

A lei de proibição do tráfico (1850), a do Ventre Livre (1871) e depois a do sexagenário (1885) foram uma das prerrogativas gradativas e morosas de mudança dessa ordem social. A pressão externa, somada ao fracasso da lavoura de cana de açúcar e ao desenvolvimento das lavouras de café, e um desabrochar de uma “renda nacional” calcada no “comércio de produtos manufaturados, a produção artesanal e fabril e o setor de serviços” (IANNI, 2004), fizeram-se acirrar cada vez mais esse processo de desagregação política do Império, cuja Monarquia já mostrava seu esgotamento enquanto meio de

⁸ Que foram revoltas de escravos por todo o Brasil geralmente nos períodos festivos. Ver: (REIS, 1995/96, p. 32)

dissuasão das demandas relativas as classes sociais que disputavam espaço no cenário político nacional.

A expansão econômica faz-se acompanhar, pois, de uma diferenciação crescente do sistema econômico-social. A segunda metade do século XIX assinala o momento de maior transformação econômica na história brasileira. No decênio posterior a 1850, fundam-se “62 empresas industriais, 14 bancos, 3 caixas econômicas, 20 companhias de navegação a vapor, 23 de seguros, 4 de colonização, 8 de mineração, 3 de transporte urbano, 2 de gás e finalmente 8 estradas de ferro” (JÚNIOR, 1953, p.197 apud IANNI, 2004, p.27).

Esta informação demonstra que novas configurações socioeconômicas despontavam na realidade brasileira. O foco da economia continuava centralmente na exportação dos produtos produzidos. No entanto, outros setores econômicos se desenvolviam, e atividades urbanas começavam a se consolidar. A segunda metade do século XIX também foi marcada pela chegada de imigrantes⁹ e a expansão do monocultivo do café, em substituição da cana-de-açúcar. Esse panorama reafirma a não absorção de uma grande parcela da população livre nacional ao trabalho que se exercia no agrário brasileiro, bem como uma invisibilidade pública (MATTOS, 2005). Dentro de toda essa conjuntura uma forte campanha abolicionista se formou. Nomes da elite liberal e/ou conservadora como José Bonifácio, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, José do Patrocínio, André Rebouças, Visconde do Rio Branco, Castro Alves, Teodoro Sampaio, Eduardo Carigé e Frederico Lisboa figuraram como intérpretes do abolicionismo no Brasil¹⁰.

1.1 – Os Significados Sócio-histórico e Cultural do Abolicionismo à Brasileira

No final da década de 80 do século XIX a situação de euforia permeava os espaços públicos de todo Império brasileiro. A campanha abolicionista fortemente propagada pelos liberais, bem como o falatório reverberado da insolente escravidão deram forças ao estopim da abolição. O já esperado 13 de maio de 1888 consolidou a libertação definitiva

⁹ “O imigrantismo brasileiro do final do século XIX ligava-se também aos problemas colocados pelas dificuldades de disciplinar a chamada ‘mão de obra livre nacional’. Do ponto de vista econômico, a imigração subvencionada para a lavoura cafeeira acabaria por cumprir papel semelhante àquele do tráfico atlântico de escravos na contínua incorporação de novos trabalhadores majoritariamente destinados à área de expansão da fronteira agrícola da lavoura de exportação” (MATTOS, 2005, p.32).

¹⁰ Para saber mais sobre o período abolicionista, as associações, bem como os sujeitos que engendraram essa luta na Bahia, ver FRAGA FILHO (2010).

dos escravos que permaneciam sob esse sistema. A Princesa Isabel, num ato até mesmo demagógico, anunciou a Lei Áurea, sem indenização, para tristeza de muitos senhores de engenho que ficaram indignados e muitos até entraram em colapso, por não acreditar na possibilidade deste acontecimento (FRAGA FILHO, 2010).

A abolição foi considerada, para uns, como um ato demagógico, tendo em vista o desgaste político pelo qual o regime Imperial passava, e a necessidade de resgatar a avidez da Monarquia e o controle da situação política eram urgentes para manter o prestígio e a manutenção no poder. Além do que a escravidão já era ultrajante para os ares modernos da “nova era” que se aproximava do Brasil. “Promovida principalmente por brancos, ou por negros cooptados pela elite branca, a abolição libertou os brancos do fardo da escravidão e abandonou o negro à sua própria sorte” (COSTA, 1999, p.364).

A questão além de emergir como pauta fundamental à nova conjuntura nacional, era essencial para o “desenvolvimento” do país e a suposta inserção do negro como cidadão, conforme a propaganda antiescravista trazia recorrentemente. Este ponto, contudo, torna-se emblemático até os dias atuais. De que modo as sujeições do cativo são reatualizadas? E como enxergar os “novos” cidadãos para ‘além da escravidão’, sem desqualificá-los por sua cor ou origem?

Essas questões fazem parte da reflexão recente de historiadores, antropólogos e sociólogos e do movimento negro em geral, visto que de certo modo os estudos sobre a questão do negro concentram-se, sobretudo, no período da escravidão. Há poucos trabalhos a respeito do tema “pós-abolição” ou “pós-emancipação”. Todavia, Olívia Maria Cunha e Flávio dos Santos Gomes (2007), além do renomado livro de COOPER, HOLT e SCOTT (2005), apresentam elementos importantes para dialogarmos sobre essa questão. Ademais, o “Memórias do cativo” de Hebe Mattos e Ana Lugão Rios (2005), vem também inovar o debate contemporâneo das sociedades pós-emancipadas, trazendo narrativas dos negros e negras do sudeste brasileiro, descendentes diretos dos egressos da escravidão. Vale lembrar que Florestan Fernandes já havia consagrado essa discussão no livro “A integração do negro na sociedade de classes” (2008), que desvela cruamente os elementos fundantes do novo regime capitalista, e as relações sociais capitaneadas à nova

conjuntura econômica, política, cultural, psicológica e social dos negros à margem da sociedade emergente¹¹.

Este tema, contudo, entrelaça perspectivamente a condição do negro após a abolição, suas sociabilidades negadas, suas identidades construídas, os significados da liberdade, além da forma irrelevante com que o Estado republicano tratou a questão da cidadania. Como Santana elucidada:

Mais do que perpetuar critérios de exclusão herdados da escravidão, o período republicano brasileiro inaugurou novas formas de distinção social e racial que limitaram a mobilidade social dos negros livres e libertos. Longe, portanto, da abolição colocar um fim ao “problema negro” na sociedade brasileira, ela o repõe em novos termos. Novas formas de distinção pautadas no determinismo racial e no mito da peculiaridade do africano; retóricas que consolidavam no imaginário social brasileiro a noção de uma cultura herdada pelos negros durante a escravidão, incompatível com o regime de trabalho livre; a ideia de uma infantilidade desses negros, que por essa razão mereciam uma tutela do Estado. Todos esses fatores introduziriam limites a uma cidadania negra na república (SANTANA, 2011, p. 5).

Os abolicionistas nesse contexto trataram de preocupar-se com seus postos dentro do regime republicano e a questão da escravidão, que foi recorrentemente pauta do programa político liberal, após a Abolição nenhuma preocupação com os(as) negros(as) libertos se seguiu neste processo. A tão almejada “cidadania” para os negros não necessariamente os incluiu. O que poderia ser até esperado, visto que a sociedade que emergia tinha em seu alicerce uma ordem social competitiva com o desenvolvimento desigual entre as classes, dando o tom daquilo que se convencionou chamar “Pátria Livre”, a qual se manteve negligente na absorção do negro e do mulato às novas relações de produção mediadas pelo trabalho livre. Corroborando esta nova conjuntura, podemos dizer que nascera a frágil burguesia no Brasil, liberal-democrática e eminentemente urbana (Florestan Fernandes, 2008, p.22).

País ainda sustentado e dependente das lavouras de café, nos primeiros anos da República verificou-se a entrada maciça de imigrantes por todo território nacional, numa prática recolonizadora, entretanto calcada num novo paradigma: o trabalho livre. Isto posto, presumiu-se a incapacidade produtiva do enorme contingente humano “de cor” que

¹¹ "O liberto se viu convertido, sumaria e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. (...) Com a abolição pura e simples, porém, a atenção dos senhores se volta especialmente para seus próprios interesses. Os problemas políticos que os absorviam diziam respeito a indenizações e aos auxílios para amparar a ‘crise da lavoura’. A posição do negro no sistema de trabalho e sua integração à ordem social deixam de ser matéria política” (FERNANDES, 2008, p. 29,30).

existia à época? Ou foi uma tese do branqueamento assentada na suposição de inferioridade dos negros? Ou foram as duas coisas imbricadas numa perversa noção de desigualdade racial?

Os estrangeiros foram atraídos para o Brasil de forma também perversa, para trabalharem nas lavouras a ponto da exaustão. No entanto, num regime de trabalho livre, teriam uma suposta condição de tornarem-se proprietários de terra – os conhecidos colonos¹². Este inclusive foi o slogan que os trouxeram para as diferentes regiões do país.

Uma nova ideologia se formava na qual a mão-de-obra escrava tornava-se fator antieconômico ao sistema que emergia. Segundo Ianni (2004) o fazendeiro torna-se aos poucos empresário, o escravo veio a ser paulatinamente substituído pelo colono e pelo trabalhador assalariado, e a cultura urbana foi conquistando espaço em detrimento da rural. Essa situação demonstra como o fator “raça” condicionou, em certa medida, os rumos dos negros(as) na inserção no mercado de trabalho e na economia nacional: “impõe-se a transformação do escravo em trabalhador livre, daquele que é meio de produção em assalariado” (IANNI, 2004, p.29).

O processo de ascensão social foi prodigioso para os imigrantes, que embora tenham sido expressamente explorados, a eles não foi tirado o direito de se erguer e as possibilidades e meios para isso. O que no caso do negro não foi a mesma coisa, uma vez que recaíam sobre este último o estigma da escravidão.

A República foi muito mais seletiva do que o Império na determinação dos imigrantes ideais, apesar da inquietação com o problema da assimilação dos estrangeiros e do peso relativo da tese do branqueamento na configuração da nação desejada. Os embaraços impostos à entrada de imigrantes africanos e asiáticos em 1890, numa lei que regulamentou a colonização, são por si mesmos significativos (CUNHA; RIOS, 2007, p.114).

Em *Casa grande e senzala*, Gilberto Freire (1987) cunhou uma ideia relevante sobre a cultura brasileira, afirmando como positivo as diferenças existentes entre as raças que formaram a nação brasileira, inaugurando o pensamento da mistura entre as raças, do componente mestiço como um elemento rico de uma nação heterogênea e multicultural, contrariando a lógica que colocava o negro como um ser inferior, sem habilidade mental para desenvolver as mesmas atividades que os brancos. Gilberto Freyre fez com que a

¹² “A categoria colono, um termo oficial atribuído a um tipo específico de pequeno produtor rural associado à fronteira agrícola, tornou-se sinônimo de imigrante ou descendente, apesar de possuir também um componente negativo representado pelo trabalho braçal – um fator da aproximação com o trabalhador nacional ‘de cor’” (CUNHA; RIOS, 2007, p.115).

ideia da “diferença” e da inferioridade do negro caísse em desuso, enaltecendo o sentimento de pertença a uma nação miscigenada.

Essa tese foi assimilada pelo Estado e impregnou as estruturas sociais, contudo com o tempo essa ideia perversamente assumiu um caráter ambíguo, principalmente porque positivou as diferenças raciais, ao passo que harmonizou conflitos que, até os dias atuais, não foram dirimidos e, certamente, são a raiz profunda de gritantes desigualdades raciais no Brasil. Esse ideário de que somos todos cidadãos livres para trabalhar e acumular riquezas coloca o *indivíduo* como centro da cidadania que deve se ajustar àquilo que as normas do mercado ditam, e viver equilibradamente dentro das possibilidades que existem.

A ideia é a de que não há mais diferenças ou necessidade de inserção na sociedade, tão pouco conflitos entre as classes, e todos tem condições de concorrer e de ascender socialmente. A história da escravidão ficou no passado. Construir o futuro promissor, o destino da nação, é o que está em pauta. Jessé Souza (2009) delinea em seu livro *A ralé brasileira* o mito da brasilidade, calcado num modelo de oposições que ora se entrelaçam, ora se antagonizam veementemente, e que tem no sentimento de pertença, responsabilidade e solidariedade o prisma da unidade coletiva nacional, independente das diferenças regionais, locais, bem como das díspares relações sociais, raciais, econômicas e culturais. A unidade em prol de uma bandeira e de uma identidade nacional é o que importa.

A tese de Freyre defende precisamente a unidade substancial dos brasileiros num todo unitário e tendencialmente harmônico. Estamos todos no mesmo barco e devemos ter orgulho do que já construímos – uma sociedade que supostamente une com harmonia os opostos – e mais do que ainda temos que construir. Essa tese deve, com certeza, ter soado como música aos ouvidos da elite reformadora empenhada no grande salto nacional que aquela época ensejava (SOUZA, 2009, p. 36).

Tudo que rompe com essa harmonia escamoteada fica desajustado e é considerado o propulsor da desordem social. Isto é, quem não concorda com essas ideias patrióticas que desejam dissimular uma vivência sem conflitos, na qual a desigualdade já foi superada, pode e deve ser reprimido, pois estão, no fundo, explicitando o que vai além dessa aparência fundamental que mantém essa unidade nacional, e portanto mantém também o mito da brasilidade.

Essa é a defesa insofismável da elite para protegerem seus privilégios e intrépidos abusos de poder, bem como para amenizar e “mascarar a opressiva realidade das relações

raciais” como elucida Emília Viotti da Costa (1999), quando trata também do mito da democracia racial¹³. Neste sentido, a população negra pós-emancipada em toda parte do território nacional desenvolveu ou tentou desenvolver formas de reproduzir-se socialmente. Alguns foram absorvidos pelas empresas cafeeiras, outros foram para as cidades. Espalharam-se nas mais diversas funções subalternas, e poucos emergiram socialmente. Com a discriminação por cor e origem mascaradas, muitos se viram tendo que gerir seus futuros sem qualquer apoio real que levasse em conta a ultrajante escravidão ainda marcada em suas memórias.

A lei para imigração, como já citada, iniciou-se ainda no regime escravagista, e afluíram-se no republicano. Uma política que vale a pena destacar, principalmente porque os interesses de branqueamento da raça foram evidentes, e isso incide diretamente no modo como o negro inseriu-se, ou não, na sociedade nascente, ou melhor, na sociedade que se refundava com os mesmos paradigmas da exclusão do antigo regime, mascarado por uma modernização às avessas. A nova ordem social competitiva, pautada no trabalho livre, na iniciativa individual e no liberalismo econômico, queria, de certa maneira “superar o atraso do país e criar uma nação civilizada”, como elenca Fernandes (2008), esquecendo toda e qualquer memória que se ligasse a esse passado eivado da espoliação africana e afro-brasileira, visto que esses seriam os ingredientes do progresso.

Nesse contexto, a fazenda tornou-se uma empresa capitalista, mas os senhores da fazenda – empresários dos negócios do café – não anunciaram necessariamente novos valores, eles geriam interesses rurais em centros urbanos, que faziam por sua vez movimentar a economia. Com isso, colaboraram no aprofundamento do patrimonialismo, do clientelismo, o que deixa ou recoloca o negro subserviente aos “novos” / “velhos” ditames, agora na República. A cidade que emergia nesse contexto estava fortemente atrelada a empresa agrária e ao trabalho livre que era exercido por excelência pelos imigrantes.

As diferenças fundamentais dos imigrantes e dos negros foram as suas histórias, no sentido literal da palavra. O primeiro grupo vinha de uma conjuntura econômica de miséria vivida no século XIX na Europa e achavam na América o sonho da “ascensão social” – vinham sob a égide de uma lei para os imigrantes. O segundo – ex-escravos – tinham marcados na história recente momentos de espoliação extrema e total distância de

¹³ Sobre o mito da democracia racial consultar COSTA (1999, p.365-384) e FERNANDES (2008, p.304-326).

qualquer dimensão do que seria um direito. Logo, o imigrante certamente estaria mais apto a concorrer a ascensão econômica e a inserção na sociedade competitiva, sobretudo quando o elemento pigmentação começa a ser relacionado com a capacidade de desenvolver atividades laborativas, e começam a relacionar e a designar o negro ou mulato como preguiçoso, indisciplinado, ou que fugiam do trabalho, dando ao estrangeiro o status de credibilidade, confiança e estima por entregarem-se a qualquer tipo de trabalho, muitas vezes semelhante ao trabalho escravo.

O negro, contudo, pela memória da escravidão, queria muito mais reafirmar-se, moralmente e psicologicamente, do que sofrer nova espoliação. E isso não passava pela incorporação imediata ao regime de trabalho livre. A perversidade do pós-abolição começa nesse dilema – imigrante/escravo – e subjaz às preponderâncias do esquecimento jurídico-legal por um século dessa “população de cor” que sobreviveu, reinventou-se e, até hoje, recria seu espaço sociocultural no território nacional e latino-americano, ultrapassando os estigmas de inferioridade e incapacidade que recaem sobre ela e que realçam o que chamamos hoje de discriminação racial. No bojo desses arranjos socioculturais que negaram direitos históricos desses trabalhadores egressos da escravidão, importa evidenciar esses fatos que sedimentaram uma história desprovida de significados simbólicos, e que relegaram a “população de cor” a uma falseada democracia racial, mecanismos que a elite dominante utilizou para manter o poder, evitar conflitos diretos com a população excluída social e racialmente.

Segundo Hasenbalg, a ideologia do branqueamento suscitou a valorização da estética branca, e conseqüente esvaziamento de sentido de um orgulho negro. Esses fatores colaboram para uma ‘divisão interna entre os não-brancos’ (HASENBALG, 1979) não propiciando, portanto um movimento de luta mais sólido. Futuramente, essa ideologia colaborou para que houvesse uma responsabilização do negro por sua situação social (SANTOS, 2009, p. 175).

Uma vez abolida a escravidão, o Estado brasileiro se esforça por esconder qualquer menção que remetesse a questão da escravidão, postura essa que encontra na atitude de Rui Barbosa de ordenar a queima dos arquivos da escravidão corolário mais que significativo. Mais ainda, pensadores que na década de 1930 se esforçaram por interpretar nosso país advogavam a tese – que se manteve hegemônica durante grande parte do século XX, e que ainda é defendida nos dias de hoje – de que não haveria um preconceito de cor no Brasil. Logo, se a questão racial não era vista como fator que produzia desigualdades sociais, não caberia ao Estado, portanto, promover ações que

combatassem as desigualdades raciais. Se durante a escravidão o movimento abolicionista lutou não somente pelo fim da servidão mas, também, por medidas reparatórias que, de alguma forma, proporcionassem uma melhor condição de vida para os negros egressos da escravidão, já é largamente sabido que, nesse segundo ponto, os abolicionistas saíram derrotados. O Estado brasileiro não implementou nenhuma medida indenizatória direcionada aos homens e mulheres que foram aviltadamente explorados durante a escravidão.

De forma mais ampla, no pós-abolição a questão do negro, sintomaticamente, some da agenda política brasileira. Se durante todo o século XIX o destino do negro em nossa sociedade preocupou os mais diversos intelectuais, em finais do XIX e início do século XX os olhos dos nossos reformadores se deslocam do elemento negro para enfocar projetos de modernização de caráter universalista. Na segunda metade do XIX, pensar o Brasil passava necessariamente por refletir o encaminhamento da escravidão, as vias para a abolição. Consequentemente, uma questão central para nossos intelectuais era justamente o destino do egresso da escravidão em solo nacional. Na república, agora que o grande problema nacional teria sido resolvido (o regime escravista), a questão do negro não mais se torna um problema para o regime republicano. O enfoque no elemento negro se dilui em projetos que reivindicavam a instrução e a melhoria das condições de vida dos agora, indistintos, cidadãos brasileiros.

Contudo, a reivindicação primeira da população negra era para uma inserção moral na sociedade nascente, seja no campo ou na cidade, e que ao longo do século XX foi tomando novas formas e redesenhos, quando estes negros se organizaram e lutaram para que ocorresse a plena expansão dos direitos civis, políticos e sociais, que indubitavelmente culminou com a Constituição de 1988, alargando juridicamente os direitos revogados pelos movimentos negros à época da ebulição popular e democrática que trouxe avanços em diversos âmbitos da vida social.

1.2 – A Questão Quilombola: Reconhecimento e Afirmação de Direitos

Após a abolição, o termo quilombo desaparece da legislação brasileira, um silêncio que, se de um lado era revelador da postura hipócrita de um Estado que queria

silenciar as distinções raciais e esquecer o passado escravocrata, de outro deixou uma enorme quantidade de negros camponeses a mercê da própria sorte. Para uns o destino foi de tentar uma vida mais digna na cidade, e outros passaram a ocupar terras devolutas – continuaram na lida camponesa, na condição de posseiros, sem acesso a nenhuma garantia de propriedade da terra, e portanto vulneráveis a invasões e questionamentos acerca da posse da terra. E alguns continuaram a trabalhar para aqueles que antigamente os escravizava, não mais na condição de cativos, mas ainda sofrendo com violências, coerções e autoritarismos semelhantes aos que vigoravam no período escravocrata, tendo que constantemente reafirmar a nova condição de homem livre ¹⁴.

O termo quilombo volta a legislação brasileira na Constituição de 1988, que no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) define: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, p. 189). A bem da verdade, um silêncio profundo marcou a inclusão do artigo 68 no texto constitucional, e, logo após promulgada a Constituição, pouco se falou sobre a sua implementação.

Durante o processo constituinte, nem uma única discussão foi registrada nos anais do Congresso sobre o futuro Art. 68 do ADCT. (...) A primeira menção que se faz no Congresso, já posterior à Constituinte, ao assunto, foi em 1991, em um discurso do Deputado Alcides Modesto (PT-BA) sobre o conflito fundiário na região do Rio das Rãs (OLIVEIRA JR., 1995, p. 224-225).

Não obstante, a adição do artigo 68 da ADCT foi fruto de intensa mobilização dos movimentos negros urbanos e de comunidades negras rurais que, em meio aos debates da Assembleia Nacional Constituinte, conseguiram incluir esse pleito no texto constitucional. Essa foi, em verdade, a primeira vitória dos movimentos negros organizados na busca por fazer com que a redemocratização do Brasil representasse também o marco inicial para uma política reparatória por parte do Estado aos homens e mulheres descendentes dos escravos.

Ao passar dos anos outras vitórias vieram – o estabelecimento de ações afirmativas, aprovação do Estatuto da Igualdade Racial – conquistas essas que, fruto de

¹⁴ Walter Fraga Filho argumenta justamente que, para o negro camponês, o pós-abolição representou um momento de luta constante pela afirmação da sua condição de homem livre, através da conquista de um modo de vida autônomo e da busca por ser reconhecido como um “igual”; ver *Encruzilhadas da Liberdade* (2006).

muito debate, foram perpassadas por avanços e recuos, representando, para alguns, vitórias parciais. A exemplo, temos o Estatuto da Igualdade Racial que, durante os dez anos de tramitação, sofreu um enfraquecimento do seu caráter impositivo, tornando-se um texto meramente orientador, sem eficácia prática imediata. Visando promover maior agilidade ao processo de reconhecimento dos territórios quilombolas, nas primeiras redações do Estatuto da Igualdade Racial havia um capítulo específico relativo à titulação das terras quilombolas, bem como a proposta de implementação de cotas raciais em vários campos da vida social. Contudo, durante a tramitação na Câmara e no Senado surgem importantes alterações nesses dois pontos. No texto final aprovado foram suprimidas as subseções que traziam o detalhamento para o processo de regularização fundiária de áreas quilombolas e que determinava o estabelecimento de sistema de cotas na educação, restando, nesse ponto, apenas indicativos de que caberia ao Estado a implementação de políticas afirmativas.

Ainda na Câmara, é concedido caráter mais geral ao tratamento da questão quilombola, procurando dar uma conotação mais ampla à norma e evitando detalhamentos que acabavam por acirrar posições antagônicas. Essa é a justificativa para se acatar emendas supressivas como as relacionadas à caracterização das terras quilombolas como de interesse social e/ou ainda de propriedades privadas como passíveis de titulação para remanescentes das comunidades de quilombos. (...) Nessa etapa da tramitação, é apresentada emenda ao primeiro substitutivo aprovado, a qual propõe a supressão de toda a subseção sobre o sistema de cotas na educação, justificando que o tema estava sendo tratado de forma mais ampla naquela Casa (SILVA, 2012, p. 15).

Não obstante, tais vitórias foram importantes, por outro lado, para consolidar a responsabilidade, urgente e inadiável, do Estado brasileiro implementar políticas de reparação racial. Tal mobilização teve como corolário a criação, no ano de 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão com status ministerial, e nesse mesmo ano foi instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto 4.886), bem como determinado a inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira no currículo do ensino básico (Lei 10.639).

Em meio as várias políticas de reparação que começam a ser implantadas no século XXI, a questão quilombola não poderia ser deixada de lado. A tarefa estaria em garantir uma série de direitos fundamentais que foram por mais de um século negados às comunidades quilombolas e, principalmente, regulamentar o artigo 68 da ADCT e, de fato, garantir a propriedade das terras historicamente ocupadas pelas comunidades de quilombos.

É importante frisar que a ideia de quilombo presente na conformação jurídica de nosso país, após os cem anos de silêncio e negligência do Estado para com os povos negros rurais ou urbanos, sintetizam ainda a marginalidade que queriam dar a questão quilombola, enfatizando uma abordagem que privilegia o aspecto do isolamento, a produção em pilão para autoconsumo, a fuga, uma vez que o termo *remanescente* traz consigo a ideia de que, para ser quilombo, este deveria, necessariamente, apresentar essa referência aos escravos fugidos, isolados, e que não produziam para o mercado. A crítica ao termo *remanescente* quilombola, portanto, não visa apenas uma contestação simples de vocabulário, mas questiona a própria interpretação da história, ou diria a “má” interpretação da história, haja visto que os quilombos, hoje, são reconhecidamente comunidades negras rurais ou urbanas, que reivindicam suas raízes históricas e são representadas num outro prisma no qual a identidade étnico-racial, o critério de auto-atribuição, e o modo de produção, geralmente familiar ou grupal, é que justificam o seu pertencimento ao território ocupado. Almeida (2002) convencionou chamar esse território de “*terras de preto*”, lembrando que a aprovação do artigo 68, que versa sobre a titulação das terras quilombolas, ocorreu em meio a conflitos que diziam respeito aos interesses ruralistas e aos emergentes movimentos sociais que pleiteavam a pauta de reconhecimento dessas “ocupações especiais”, como foram designadas, que eram “terras de uso comum”, e não podiam mais ser ignoradas pelo Estado brasileiro.

o próprio art. 68 é interpretado como discriminatório também sob esse aspecto, porquanto tenta reparar apenas parcial e incidentalmente uma injustiça histórica e reconhecer de maneira restrita um direito essencial. Ao fazê-lo, restringe o conceito a uma única situação, ou seja, a dos “remanescentes” na condição de “fugitivos” e de “distantes” (ALMEIDA, 2002, p.62).

Nesse sentido, cabe aqui tecer algumas indagações sobre o termo *remanescente*, até porque os quilombos, mesmo no período colonial, e até os dias de hoje, já demonstravam um outro caráter de organização, por serem um espaço onde os/as negros/as comungavam e comungam da produção autônoma, geralmente perpassada por laços familiares e para venda nas proximidades das fazendas.

Escasseando os recursos financeiros dos grandes proprietários, os mecanismos de coerção e justiça privada não funcionam com a mesma intensidade. Nesse quadro, o processo de acampesamento ou de formação de uma camada de pequenos produtores familiares tende a se expandir e consolidar. Eis o que explica esses casos de existência autônoma nos limites das fazendas, no quintal e na própria senzala. Dessa forma, a noção de quilombo se modificou: antes era o que estava fora e precisava vir necessariamente para dentro das grandes propriedades; mas, numa situação como a de hoje, trata-se de retirar as famílias de dentro das fazendas, ou seja, expulsá-las da terra (ALMEIDA, 2002, p.59).

Podemos evidenciar que a definição de quilombo abrange uma diversidade de situações que merecem e devem ser levadas em consideração. Portanto, essa referência ao *remanescente*, deve ser revisitada, pois os movimentos sociais reivindicavam que não se devia mais olhar o “quilombo” como algo fora ou distante das imediações das fazendas. A carta constitucional de 1988, portanto, merece um olhar cuidadoso, pois embora o artigo 68 tenha significado uma abertura de caminhos para as postulações a respeito da legitimidade dos territórios quilombolas, o termo acabou colaborando para morosidade em fazer valer o próprio Artigo 68. Essa lentidão que permeou a aplicação do artigo 68, é expresso também na espera de 15 anos, para assinatura do decreto de nº 4887 de 2003, da Presidência da República, que *regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos*. Tal decreto define os “remanescentes das comunidades dos quilombos” nos seguintes termos: “grupos étnicos-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, p. 1).

Esse critério de pertença e consciência da sua própria história e trajetória, remetendo a uma memória que também é partilhada por outros e outras que fazem parte do grupo, nos remete a uma questão fundamental, que é a da afirmação de uma identidade étnica. Por isso, a auto-atribuição e/ou auto-definição transpõe o sentido residual de “remanescente” para colocar a discussão em outro patamar, que é, portanto, orientada para afirmar o nós diante dos outros, reivindicando para si o direito a diferença cultural, a uma maneira específica de organização política, econômica, social e territorial, que em geral mostra-se compartilhada com o destino da própria comunidade, pelos laços de familiaridade e afetividade construídos. É indispensável refletir sobre a questão da identidade como recurso de atuação política de um grupo, que necessita se autodeterminar enquanto coletividade para que sua “forma de ser” não seja apagada, ou desconsiderada.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p.41).

Almeida (2002) elucida que o termo “terras de preto” foi designado pelas próprias comunidades, o que demonstra essa voz real das comunidades negras rurais, sobre como se autodesignam devido sua origem comum, os saberes e tradições que vivenciam, e as ações coletivas que desenvolvem no território, fortalecendo inclusive as pautas específicas para a ocupação, usufruto, controle, identificação e manutenção do território, bem como a autonomia do grupo permitindo a reivindicação de direitos à cidadania diferenciada, e o reconhecimento dessas especificidades pelo Estado brasileiro.

Nas condições de trabalho de campo para elaboração dos relatórios antropológicos de identificação territorial das comunidades remanescentes de quilombo, os pesquisadores têm se deparado com situações sociais nas quais a identidade quilombola associada à auto-identificação étnica e racial de negro é utilizada como uma afirmação positiva no reconhecimento de si mesmo como ser social. Assim, além do reconhecimento jurídico há o reconhecimento como “ente moral” e, neste caso, ainda segundo o autor acima citado, a manifestação mais geral desse reconhecimento seria expresso como respeito. Neste sentido, trata-se de uma luta dessas populações não apenas por ganhos materiais, mas também pela cidadania, traduzida como busca de respeitabilidade a si mesmos, de seus valores e formas de ver o mundo. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006 apud, O'DWYER, 2007, p. 53).

Quanto a aplicação do decreto 4.887/03, que tem por objetivo a titulação dos territórios quilombolas, coube ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a tarefa de regularizar as terras ocupadas pelas comunidades quilombolas. Uma vez publicado o decreto, caberia ao INCRA regulamentar os procedimentos para a regularização dos territórios quilombolas, o que fora feito através do estabelecimento de Instruções Normativas. Várias Instruções foram publicadas entre os anos de 2004 e 2009, apresentando avanços e recuos, até se chegar a Instrução Normativa de número 57, de 20 de outubro de 2009 que:

Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº4887, de 20 de novembro de 2003 (INCRA, 2009, p. 1).

Esta norma é fruto de um processo histórico de lutas para afirmação do direito das comunidades quilombolas, contudo ela apresenta significativos retrocessos quanto à transparência da sua discussão e publicação. Um desses retrocessos é a exigência de que a etapa da autoidentificação para ser legitimada exige-se a Certidão de Registro no Cadastro Geral das Comunidades Remanescentes de Quilombos emitida pela FCP, condicionando o processo de titulação a este marco burocrático.

Por meio da alteração de uma norma de menor importância no arcabouço legal, o governo federal patrocinou um grande retrocesso na garantia de direitos reconhecidos pela Constituição Federal, pela Convenção 169 da OIT e pelo Decreto 4.887/2003. O direito a auto-identificação foi atingido, uma vez que a nova norma condiciona o início do processo de titulação à Certidão de Registro no “Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos” da Fundação Cultural Palmares. Trata-se de claro desrespeito ao critério da “consciência de sua identidade”, estabelecido no artigo 1.2 da Convenção 169 da OIT como definidor do pertencimento étnico.¹⁵

Segundo técnicos do INCRA, a atual Instrução Normativa de nº 57 fez com que a morosidade e a atenção a interesses de terceiros se transformassem em regra na instituição, o que vem provocando um retardo no andamento dos processos e na garantia do direito constitucional das comunidades quilombolas¹⁶. Podemos constatar isso em nota dos servidores do INCRA, publicada em 14 de agosto de 2013.

Da mesma forma, o poder Judiciário, frequentemente, tem atuado na contramão dos interesses destes grupos. Igualmente, no Executivo existe forte oposição à política por parte das Forças Armadas, que violam os direitos de comunidades quilombolas cujos territórios se sobrepõem a áreas ou interesses militares e ainda atuam no sentido de impedir o andamento de processos no INCRA. Percebemos que o Governo tem sucumbido a esta ofensiva dos setores governamentais e da sociedade que controlam a malha fundiária no Brasil contra os direitos de populações tradicionais de diversas maneiras. No INCRA foram instituídas rotinas administrativas excessivas cujo objetivo é a intencional protelação dos processos. Em 2008, o INCRA publica a Instrução Normativa nº 49, elaborada pela Advocacia Geral da União - AGU, que levou ao alongamento do tempo de tramitação dos processos em razão de sua excessiva burocratização. Esta IN cria etapas desnecessárias e repetitivas, aumentando o já longo tempo de tramitação das peças técnicas do processo administrativo. A acentuada queda no cumprimento das metas pelo órgão, após a aprovação da IN. (CNASI, 2013, p. 1-2)

Fica notório os entraves políticos no que dizem respeito a resolução efetiva do direito ao território das comunidades negras rurais quilombolas, e a explícita violação do direito de ser quilombola. Direito que durante mais de um século foi negado para essa população que resistiu no campo em condições precárias e adversas. Condições estas que ainda hoje são motivos de lutas a serem enfrentadas pelos movimentos sociais. Além do desmonte público da garantia do direito constitucional, os quilombolas ainda precisam confrontar-se com a investida perversa do capital em suas regiões, expropriando suas terras e subordinando sua gente¹⁷.

¹⁵ Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2009.

http://www.cpisp.org.br/htm/leis/legislacao_federal.aspx?LinkID=53 . Acesso em: 29 de setembro de 2016.

¹⁶ A esse respeito ver também: Comissão Pró Índio de São Paulo, 2009, “Terra Quilombolas” disponível em: <http://www.cpisp.org.br/>

¹⁷ Sobre as entidades que passaram a apoiar a luta quilombola, principalmente a partir da década de 1990, ver: SANTOS, SILVA, GERMANI, 2011.

Atualmente, existem no INCRA 1.536 processos abertos para regularização de territórios quilombolas. Destes, 872 processos são referentes a região nordeste, o que indica que, no Brasil, mais da metade (56,77%) dos pedidos de regularização de territórios quilombolas provém desta região, conforme podemos notar no quadro abaixo:

Processos abertos no INCRA, por grandes regiões		
Região	Nº processos	%
Nordeste	872	56,77
Norte	130	8,46
Centro-oeste	112	7,29
Sudeste	279	18,16
Sul	143	9,31
Brasil	1.536	100,00

Fonte: INCRA. Relação de processos de regularização abertos no INCRA. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-processosabertos-quilombolas-v2.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

Observando mais detidamente os números para a região nordeste, vemos que parte significativa desses processos pertencem aos estados do Maranhão (38,65%) e da Bahia (30,73%), que juntos correspondem a 69,38% dos pedidos de regularização referentes a região nordeste.

Processos abertos no INCRA, região nordeste			
Estado da Federação	Nº processos	% (Reg. Nordeste)	% (Brasil)
Ceará	30	3,44	1,96
Pernambuco	78	8,94	5,09
Bahia	268	30,73	17,48
Maranhão	337	38,65	21,98
Paraíba	29	3,33	1,89
Rio Grande do Norte	20	2,29	1,30
Alagoas	18	2,06	1,17
Sergipe	28	3,21	1,83
Piauí	64	7,34	4,17
Nordeste	872	100,00	56,77
Brasil	1.536	56,77	100,00

Fonte: INCRA. Relação de processos de regularização abertos no INCRA. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-processosabertos-quilombolas-v2.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

Comparando os dados da região nordeste com o número total de processos existentes no Brasil, vemos que o Maranhão e a Bahia continuam em posição de destaque. Juntos os dois estados representam 39,47% dos processos de regularização fundiária quilombola abertos no Brasil.

O decreto 4.887/2003 determina ainda as atribuições da Fundação Cultural Palmares, no que tange a titulação dos territórios quilombolas. O parágrafo 4º do artigo 3º do referido decreto estabelece que fica a cargo da Fundação Cultural Palmares o registro, em cadastro geral, das declarações de autodefinição étnica das comunidades quilombolas, cabendo ainda a Fundação a expedição das respectivas certidões. Ainda segundo o decreto (artigo 2º § 1º) o critério da autodefinição é o requisito fundamental para a identificação das comunidades quilombolas, atendendo ao que está disposto na Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho). Ratificada e promulgada pelo Brasil em 2004, a Convenção 169 da OIT tem força de lei e é válida em todo o território nacional. O artigo 1º § 2º da Convenção assevera que: “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção” (Organização Internacional do Trabalho, 2011, p. 15).

Como forma de instruir o processo de emissão das certidões de autodefinição das comunidades quilombolas, a Fundação Cultural Palmares publica, em 26 de novembro de 2007, a portaria de nº 98, na qual estabelece os procedimentos legais a serem seguidos para o registro das declarações e emissão das certidões de autodefinição enquanto comunidade quilombola. Até os dias de hoje, a Fundação Cultural Palmares emitiu 2.401 certidões de autodefinição, que reconheceram 2.849 comunidades quilombolas em todo o Brasil¹⁸. Na Bahia, 718 comunidades se autoreconhecem como quilombolas, e nesse Estado a Fundação Cultural Palmares emitiu, até o presente, 597 certidões de autodefinição. Os dados indicam, portanto, que mais de 25% das comunidades quilombolas do Brasil estão localizadas na Bahia¹⁹.

Ficou a cargo da SEPPPIR²⁰ (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) a coordenação do Programa Brasil Quilombola, que tem por objetivo consolidar os marcos das políticas de Estado para as áreas quilombolas²¹. Lançado em 12

¹⁸ O número de comunidades que se auto definiram como quilombola é maior do que o número de certidões emitidas pois, em muitos casos, uma mesma certidão reconhece como quilombola mais de uma comunidade.

¹⁹ Dados da Fundação Cultural Palmares, informações atualizadas até 20/05/2016; Ver *Quadro geral de comunidades remanescentes de quilombos (CRQs)*. Disponível em <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/QUADRO-RESUMO.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

²⁰ Atualmente a pasta foi rebatizada para Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, e encontra-se subordinada ao Ministério dos Direitos Humanos.

²¹ Como desdobramento do Programa Brasil Quilombola, foi instituída em 2007 a Agenda Social Quilombola, através do decreto 6.261/2007, que agrupa as ações voltadas às comunidades quilombolas em várias áreas.

de março de 2004, o Programa é executado por quatro pastas ministeriais – SEPPIR, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Saúde e Ministério da Educação – e tem quatro eixos de ação: acesso a terra; desenvolvimento local e inclusão produtiva; infra-estrutura e qualidade de vida; direitos e cidadania.

Dados do diagnóstico do Programa Brasil Quilombola de julho de 2012 mostram o tamanho do desafio que tem o Estado para garantir direitos fundamentais para as comunidades quilombolas. Estima que existam 214 mil famílias quilombolas em todo o Brasil e 1,17 milhão de quilombolas; 78% das famílias quilombolas – das comunidades reconhecidas pelo Estado brasileiro – são beneficiárias do Bolsa Família e 75,6% das famílias quilombolas estão em situação de extrema pobreza; 23,5% dos quilombolas não sabem ler, dado preocupante, uma vez que a média nacional, de acordo com o Censo 2010, é de 9%. Ademais,

Ao se analisar o universo das escolas cadastradas como quilombolas no Censo Escolar, pode-se perceber a pequena incidência de escolas que possuem séries para além do quinto ano, ou quarta série. A cobertura da Educação para Jovens e Adultos também é pequena (SEPPIR, 2012, p. 25).

Ainda segundo esse diagnóstico, 63% dos domicílios possuem piso de terra batida; 62% não possuem água canalizada; 36% não possuem banheiro ou sanitário; 76% não possuem saneamento adequado (28% possuem esgoto a céu aberto e 48% fossa rudimentar); 58% queimam ou enterram o lixo no território; e apenas 20% possuem coleta adequada; 78,4% possuem energia elétrica. Situação que reflete o histórico processo de abandono por parte do Estado das comunidades negras rurais durante todo o século XX. Ainda segundo a SEPPIR,

O perfil produtivo das comunidades quilombolas é eminentemente agrícola. A produção agrícola é desenvolvida em 94% das comunidades pesquisadas na Chamada Nutricional Quilombola (2008), seguida pela criação de animais (56%) e pela pesca (32%) (SEPPIR, 2012, p. 25).

Outro desafio está em aplicar com plena eficácia os recursos destinados as comunidades quilombolas. O Programa Brasil Quilombola teve uma execução orçamentária, em 2010, de apenas 60%. Nesse ano, a SEPPIR aplicou 72,8% dos recursos destinados ao Programa; o Ministério do Desenvolvimento Agrário, 55%; Ministério da Saúde, 100%; e Ministério da Educação, 98%. Ou seja, apenas o MDA e o MEC obtiveram excelência na execução orçamentária, enquanto que a SEPPIR e o MDA precisam melhorar o desempenho nessa questão. A propósito, a maior parte dos recursos destinados ao Programa Brasil Quilombola provém do MDA, e são destinados, em grande medida, para a política de regularização fundiária dos territórios quilombolas. Logo,

conclui-se que é justamente a política de regularização fundiária a mais prejudicada com a baixa execução orçamentária do Programa Brasil Quilombola. Em 2010 foram executados apenas 59% dos recursos destinados a essa política, e esse é certamente um dos fatores responsáveis pelo número reduzido de titulações de territórios quilombolas, realizadas pelo INCRA, desde o ano de 2003, quando foi publicado o decreto n. 4.887.

Até o mês de setembro de 2016, o INCRA realizou 86 titulações de territórios quilombolas, o que corresponde a apenas 5,6% do total de processos de regularização fundiária abertos no Instituto, conforme vemos na tabela abaixo. Dos 1.536 processos abertos no INCRA, apenas 502 (32,68%) estão em andamento, ou seja, quase 70% dos processos quilombolas foram apenas recebidos pelo INCRA, sem terem sido alvo de nenhum encaminhamento. Desses 502, quase a metade (213) estão ainda na fase do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), fase inicial do processo de titulação.

Andamento dos processos abertos no INCRA ²²		
Fase do processo	Total	%
RTID	213	13,87
Portarias de reconhecimento do território	121	7,88
Decretos de desapropriação por interesse social	82	5,34
Títulos	86	5,60
Total em andamento	502	32,68
Total geral de processos	1.536	100,00

Fonte: INCRA. Andamento dos processos: quadro geral. Atualizado em setembro de 2016. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-andamentoprocessos-quilombolas_quadrogeral.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

1.3 - Noções sobre a Bahia no contexto Rural Quilombola

Se a nível nacional os números acerca da titulação dos territórios quilombolas não são animadores, no Estado da Bahia o quadro não é também dos melhores. Até o ano de 2016, 18 comunidades quilombolas foram tituladas no Estado da Bahia. Dessas, três

²² Após o RTID ser aprovado em definitivo, o Presidente do INCRA publica a Portaria de Reconhecimento do Território Quilombola, reconhecendo e declarando os limites do território quilombola. A Portaria é publicada no Diário Oficial da União e do Estado. No caso da área quilombola estar localizada em terras de domínio particular é necessário que o Presidente da República edite um Decreto de Desapropriação por Interesse Social de todo o território.

foram tituladas pela União: a Fundação Cultural Palmares titulou a comunidade de Rio das Rãs (em Bom Jesus da Lapa) e a Secretaria do Patrimônio da União (SPU) e o INCRA as comunidades de Parateca e Pau D'Arco (município de Malhada) e Jatobá (Muquém do São Francisco). Outras 15 foram tituladas pelo Estado da Bahia, uma pelo antigo Instituto de Terras da Bahia (INTERBA), a comunidade de Mangal/Barro Vermelho, localizada no município de Sítio do Mato, e as 14 restantes pela Coordenação de Desenvolvimento Agrário (CDA-BA)²³.

Estes dados por si só são alarmantes, pois num universo de 718 comunidades remanescentes de quilombos certificadas na Bahia, apenas 18 estão tituladas, não obstante o artigo 51 das Disposições Transitórias da Constituição do Estado da Bahia, de 1989, estabelecer que “o Estado executará, no prazo de um ano, a identificação, discriminação e titulação das suas terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades de quilombos” (BAHIA, 1989). Na superintendência do INCRA na Bahia, dos 268 processos de regularização abertos, apenas 29 (10,82%) estão em andamento²⁴, e até fins de 2016, como já sinalizado, o órgão realizou apenas duas titulações de territórios quilombolas na Bahia.

Com vistas a regulamentar o texto constitucional estadual, o Governo da Bahia publica o decreto de n. 11.850, de 23 de novembro de 2009, que “Institui a Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos e dispõe sobre a identificação, delimitação e titulação das terras devolutas do Estado da Bahia por essas comunidades” (BAHIA, Decreto n. 11.850, 2009). A política estadual para comunidades remanescentes de quilombos caracteriza-se por um conjunto de ações e atividades intersetoriais, e visa promover dois objetivos principais: o acesso às políticas públicas sociais e de infraestrutura, e a realização de Ações Discriminatórias Administrativas Rurais, como instrumento para a titulação das terras devolutas estaduais ocupadas pelas comunidades quilombolas. Ainda segundo o decreto, a política estadual para quilombos seria

²³ Fonte: cruzamento de dados envolvendo informações do INCRA (Andamento dos processos quilombolas: quadro geral. Atualizado em 08/12/15. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-processosabertos-quilombolas-v2.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017); da Comissão Pró-Índio de São Paulo (Terras tituladas por UF: BA. Disponível em <http://www.cpisp.org.br/terras/asp/uf_detalhes.aspx?UF=BA&terra=t>. Acesso em: 30 jan. 2016); e da Coordenação de Desenvolvimento Agrário (dados coletados no próprio órgão, em junho de 2016).

²⁴ Fonte: INCRA. Andamento dos processos: quadro geral. Atualizado em setembro de 2016. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-andamentoprocessos-quilombolas_quadrogeral.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

implementada com base nos PLANSEAS (Planos de Desenvolvimento Social, Econômico e Ambiental Sustentáveis).

Acerca da situação socioeconômica das comunidades quilombolas do Estado da Bahia, não se sabe muito a respeito por não existir nenhum material sistematizado que analise a questão. Na ausência da consolidação dos PLANSEAS, o Estado (e a sociedade) sofrem com a falta de informações sistematizadas sobre as comunidades quilombolas da Bahia, que poderiam orientar a implementação de políticas sociais. Essa ausência de informações é certamente um dos motivos para a falta de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal no que tange a implementação de políticas públicas para as comunidades quilombolas.

Embora existisse o desejo de que, com a publicação desse decreto, a regularização fundiária dos quilombos pudesse ser efetivada, não foi isso que ocorreu. Tal decreto não surtiu nenhum efeito prático, pois fora contestado pela Procuradoria Geral do Estado (PGE), que afirmava que o mesmo não tinha força legal para efeito de titulação dos territórios quilombolas. Segundo a PGE, a titulação de áreas devolutas em nome das comunidades quilombolas poderia ser realizada tão somente por meio de lei específica que regulamentasse o texto da Constituição do Estado. Nesse sentido, nenhum título de terra em nome das comunidades quilombolas discriminadas no Estado da Bahia foi emitido, até que existisse uma lei que regulamentasse o texto constitucional.

Tal lei foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado da Bahia somente no ano de 2013 (Lei nº 12.910/2013), e a mesma dispõe sobre a regularização fundiária de terras públicas estaduais, rurais e devolutas, ocupadas tradicionalmente por Comunidades Remanescentes de Quilombos e por Fundos de Pastos ou Fechos de Pastos. No seu Art. 1º ela assevera que “Fica reconhecida a propriedade definitiva das terras públicas estaduais, rurais e devolutas, ocupadas pelas Comunidades Remanescentes de Quilombos” (BAHIA, Lei nº 12.910, 2013). Nesse artigo vemos que não há a indicação de que o Estado esteja realizando uma transferência de domínio, no caso, concedendo o domínio de uma determinada terra devoluta (que por lei pertence ao Estado) as comunidades quilombolas. Pelo contrário, o Estado reconhece que tais comunidades já detém a propriedade das terras que ocupam, e que, portanto, realizará apenas o reconhecimento de domínio. Ademais, a mesma lei 12.910/2013 determina ainda que:

o título de domínio coletivo e pró-indiviso será expedido em nome da associação comunitária legalmente constituída, que represente a coletividade dos remanescentes da comunidade quilombola, e gravado com cláusula de

inalienabilidade, impenhorabilidade e imprescritibilidade (BAHIA, Lei nº 12.910, 2013).

Essa lei teve importância muito grande pois permitiu que o Estado da Bahia titulasse definitivamente as comunidades quilombolas do Estado. Das 15 áreas tituladas pelo Estado da Bahia, 13 foram realizadas após a aprovação da lei 12.910/2013.

A SEPPIR estima que mais de 50% das comunidades quilombolas em todo o Brasil estejam situadas em áreas devolutas, o que revela o papel de destaque dos estados na garantia do direito à terra para as comunidades quilombolas. Os estados da federação têm um papel importantíssimo nesse aspecto pois os processos de regularização operados pelos estados têm um custo financeiro muito menor, uma vez que os mesmos não têm que realizar desapropriações. Já os processos de regularização operados pela União são muito custosos, pois são, muitas vezes, alvo de desapropriações que custam muito aos cofres públicos. Como mesmo reconhece o Governo Federal, conforme Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola, confeccionado pela SEPPIR, “o orçamento definido no PPA não é suficiente para o cumprimento de todas as etapas necessárias para a titulação das terras de quilombo” (SEPPIR, 2012, p. 39).

Outrossim, temos que reconhecer que a regularização fundiária de territórios quilombolas permanece um impasse pois insere-se dentro de uma problemática maior que é a da reforma agrária no Brasil. Temos que observar que não somente as comunidades quilombolas, nos últimos anos, enfrentaram obstáculos para garantir a propriedade dos seus territórios, como todas as demais comunidades tradicionais²⁵. De fato, a reforma agrária foi uma pauta que avançou muito pouco nos últimos anos, na contramão do avanço desenfreado do agronegócio.

1.2.1 – Um olhar sobre o Recôncavo da Bahia

O retrato da questão agrária no Brasil, e em especial da Bahia, nos aponta para refletirmos sobre o quanto a história das classes sociais e da questão racial foram construídas desigualmente. O Recôncavo Bahiano nesse cenário é um expoente/protagonista de questões relacionadas a essa história da espoliação vivenciada em solo brasileiro.

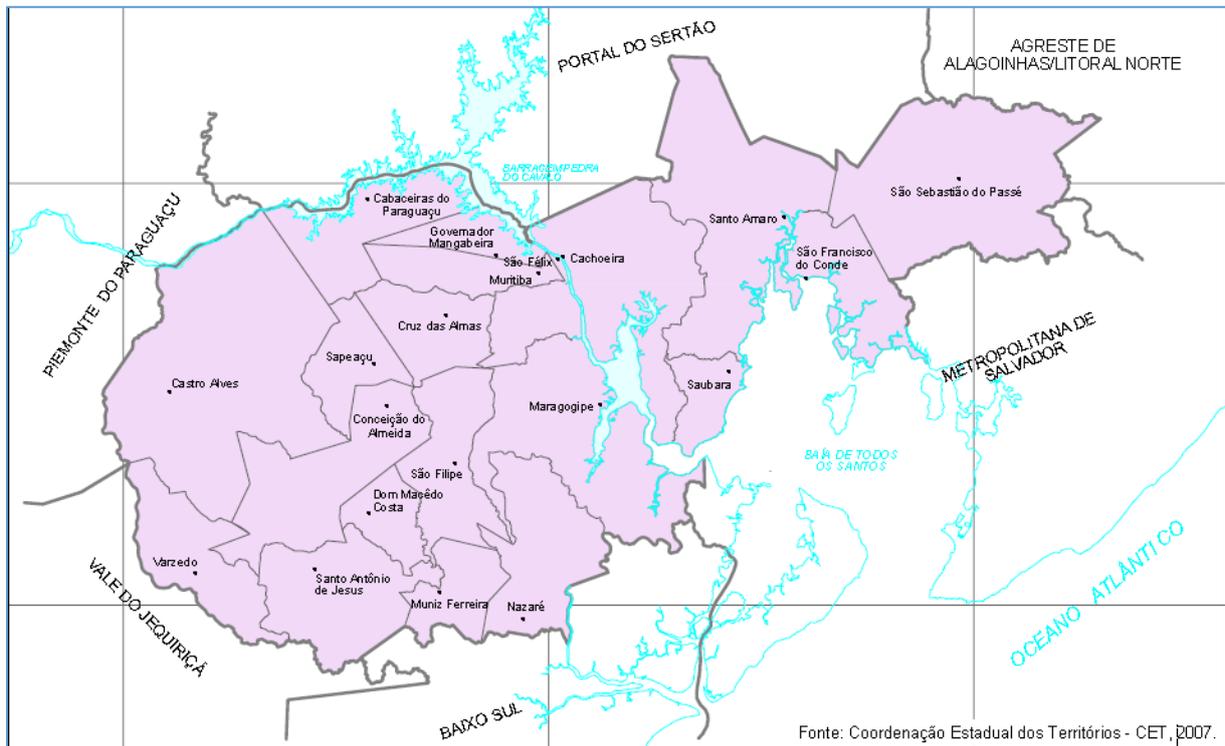
²⁵ Consideram-se comunidades tradicionais identificadas no Estado da Bahia: povos de terreiro, indígenas, ciganos, quilombolas, fundos e fechos de pasto, pescadores e marisqueiras, extrativistas e gerazeiros.

Cabe fazer uma breve elucidação sobre essa região da qual foi instalada a universidade, terreno do assunto principal que iremos discorrer neste trabalho: as ações afirmativas no ensino superior para quilombolas estudantes na universidade federal do recôncavo da Bahia. Como nos esclarece Ana Maria Oliveira (2000, p.41), “a definição de uma região dá-se através do processo histórico e ganha significado a partir da ação do homem em suas diversas expressões. A região é também uma expressão da atividade humana no tempo”.

É nessa perspectiva que pincelar aspectos sobre a região do Recôncavo faz todo sentido para entendermos melhor como foram construídas as cidades e suas peculiaridades devido exatamente a esse processo histórico, bem como se formaram as comunidades negras rurais quilombolas, os ribeirinhos e pescadores, os fundos e fechos de pastos, os(as) agricultores familiares, as ceramistas, os comerciantes, os pecuaristas e toda a diversidade de atores sociais desempenhando as mais diferentes atividades neste território e, que circundam, e circundavam desde o século XVI esta região mais conhecida como Recôncavo Sul, que abrange na configuração atual cerca de 33 municípios. Para um melhor desenvolvimento e distribuição de políticas públicas este território foi reorganizado em “Território de Identidade” que dividiu a Bahia por municípios que detinham aspectos gerais de similitude para que o olhar sobre cada região condissesse com as reais demandas econômicas, políticas, sociais, culturais que de lá emergissem.

Abaixo podemos visualizar um Mapa do Território de Identidade do Recôncavo da Bahia, de 2007 produzido pela Superintendência de Estudos Econômicos e sociais da Bahia (SEI).

Mapa do Território de Identidade do Recôncavo



Fonte: SEI

Nesse sentido, a Universidade está alocada no Território de Identidade do Recôncavo, no Vale do Jequiçá – abrangendo o campus de Amargosa, e Portal do Sertão com o campus de Feira de Santana. Essa configuração requer um cuidado para se pensar o significado sociocultural que emerge em cada espaço, para também colaborar nas políticas públicas de educação, que são direcionadas para região.

Através da história regional busca-se aflorar o específico, o próprio, o particular. Em contraposição a uma história de caráter mais geral, que ressalta as semelhanças, a história regional, preocupa-se com as diferenças, com a multiplicidade sem perder todavia, o quadro mais amplo da totalidade. (OLIVEIRA, 2000, p.9)

É no bojo dessas diferenças e semelhanças que foram erguidas cidades e comunidades com suas peculiaridades e que merecem nossa atenção. De acordo com Barickman (2003) o recôncavo açucareiro foi um grande expoente desde meados do sec. XVI até o sec XIX, e fabricou grande parte de toda produção de açúcar direcionada para exportação. E para Schwartz (1988) o Recôncavo se caracteriza por ser “uma sociedade complexa, hierarquizada e opulenta, sustentada pela mão-de-obra negra escravizada denominada de “sociedade do açúcar”. Portanto, cabe frisar que:

(...) o Recôncavo destacava-se como uma das regiões da agricultura de *plantation* mais antigas e mais importantes do Brasil. A produção de açúcar no Recôncavo remontava a meados do século XVI; e, no início do século XIX, os engenhos da região forneciam talvez a terça parte de todo o açúcar exportado pelo Brasil.¹² Nessa época, Santiago do Iguape, onde os primeiros engenhos foram construídos no final do século XVI, já era conhecido como uma das freguesias açucareiras mais ricas e mais produtivas da Bahia. (BARICKMAN, 2003, p.86)

Apesar da freguesia do Iguape, que foi uma das mais poderosas até o séc XIX, outras atividades foram desenvolvidas em paralelo a esse regime concentrador de terras, baseado na monocultura e na escravização de indígenas e africanos. Os estudos de Barickman (2003), demonstram que existiam no Vale do Iguape cerca de 37 engenhos ou lavradores da cana (como eram conhecidos os demais proprietários ricos que também tinham lavouras de cana-de-açúcar), e que se utilizavam de um elevado número de escravos. Oliveira (2000) e Barickman (2003) e Schwartz (1998) convergem quando especificam que embora a opulência das grandes extensões de cultivo da cana tenham sido uma marca registrada da história da região, o recôncavo teve uma diversificada forma de ocupação do território, bem como da lida com a terra. Também produzira-se no solo conhecido por massapê e também o arenoso, muitos produtos que serviram para a subsistência local, mas também para abastecer mercados circunvizinhos, bem como a Freguesia de Salvador. O acesso pelo mar e pelos rios facilitavam o escoamento da produção.

Muito embora o Recôncavo fizesse jus à sua reputação de região açucareira, na verdade, jamais foi completamente tomada pelos canaviais. Stuart B. Schwartz explica:(...) desenvolveram-se essencialmente três zonas. O açúcar concentrou-se na orla norte estendendo-se até o Rio Sergipe e as terras adjacentes à Bahia. Os solos mais arenosos e situados em terrenos mais elevados de Cachoeira, no Rio Paraguaçu, tomaram-se o centro da agricultura do fumo. Finalmente, no sul do recôncavo predominou a agricultura de subsistência. (OLIVEIRA, 2000, p.45)

A cultura do fumo, da mandioca, do feijão, milho, café, algodão, hortaliças, a promissora atividade pesqueira da época e até um pequeno desenvolvimento da pecuária traduziam a diversidade de atividades que os homens e mulheres, escravizados e livres, negros e pobres, em geral se dedicavam, inclusive nos próprios redutos dos engenhos. É verdade tampem, que alguns se refugiavam nas matas e formavam suas lavouras, e formas de viver, livre do julgo senhorial, espaços estes que se convencionou chamar de quilombos. Portanto, devemos ressaltar que as pequenas propriedades de terras foram importantes para o desenvolvimento local, e mesmo para a configuração do espaço agrário no recôncavo, sendo também essa forma de organização uma tendência no Brasil,

haja visto que o cultivo de outros produtos também eram necessários em outras partes do país. É relevante pensar sobre isso, posto que tais situações possibilitaram que a população escrava pensassem projetos de vida diferenciados, além de ser um testemunho histórico concreto, a observância de que eram nos próprios engenhos ou muitas vezes ao redor deles, que grande parte dos escravos ou ex escravos, desenvolveram essas atividades, e que hoje são territórios em litígio para garantias de direitos de comunidades tradicionais, como as comunidades quilombolas.

A permissão dessa atividade por parte dos senhores garantia também um controle maior da população escrava, da ótica senhorial o escravo que desenvolvesse vínculos com a terra, torna-se menos propenso a fuga, revoltas ou possíveis rebeliões. Entretanto tomando a ótica escrava como ponto de análise, o quadro pode ser invertido, ou seja, a economia escrava era entendida como uma estratégia utilizada pelos escravos para suportar o trabalho forçado os castigos tendo sempre em mente novas perspectivas de liberdade. Além da garantia de uma alimentação melhor e a possibilidade de acúmulo de dinheiro para a compra da alforria. (SANTANA, 2010, p.8)

Contudo, esse fenômeno das roças, e da micro economia escravista, demonstra a importância da produção agrícola e de outras atividades para o desenvolvimento da região, como se pode ver o que Ana Maria (2000), elucidou:

É possível identificarmos o Recôncavo canavieiro, o Recôncavo fumageiro, o Recôncavo mandioqueiro e da subsistência, o Recôncavo da pesca e o Recôncavo ceramista. Esses pequenos recôncavos revelam a diversidade, a não uniformidade do Recôncavo. Ao mesmo tempo, possibilita-nos pensar o Recôncavo como um grande conjunto composto de porções diferenciadas que, apesar de se integrarem, dão-lhe um caráter multifacetado. A unidade regional e a diversidade local do Recôncavo é, segundo Costa Pinto: (...) um processo, que em lento e contínuo desenvolvimento sedimentou uma sociedade regional bem definida assentada numa economia extremamente variada nos tipos e níveis de atividade." (OLIVEIRA, 2000, p. 49)

O recôncavo canavieiro fica sobretudo na região de Cachoeira, São Felix, Santo Amaro, São Francisco do Conde e arredores. O Recôncavo fumageiro também abrange parte dessa região e também São Gonçalo dos Campos e São José das Itaporocas atualmente Feira de Santana. O Recôncavo Mandioqueiro corresponde a região de Nazaré, inclusive conhecido por Nazaré das Farinhas, Santo Antonio de Jesus, Jaguaripe, Aratuípe, Maragogipe, essa ficou assim conhecida para designar a produção de gêneros alimentícios em geral, lembrando que este era um gênero produzido por toda parte, mas que essa foi uma região que se destacou nessa produção, e também por abastecer internamente a região e externamente. O Recôncavo da pesca era uma grande parte que abrangia toda região e entorno banhada por rios Jaguaripe, Paraguaçu e Sergipe do Conde na região de Santo Amaro. E por último o Recôncavo Ceramista – que compreendia a região de Maragogipinho e que até hoje é expoente nessa atividade artesanal. Lembrando

que ainda haviam outras atividades intermediárias importantes como pode ser visto nos escritos de Barickman (2003) e Oliveira (2000).

É dessa diversidade de atividades econômicas que também fizeram emergir a diversidade de formas de organização espacial, cultural e social. As comunidades quilombolas do recôncavo surgem desse emaranhado de relações tecidas no interior do engenho mas também para além dele. É por toda essa história que hoje muitas comunidades quilombolas reivindicam seus territórios tradicionalmente ocupados. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, está situada num lugar privilegiado, em se tratando de quantidade de comunidades negras rurais quilombolas existentes em seus arredores, ou melhor, foi a universidade que se alojou nos arredores deste território reconhecidamente com tradição negra e quilombola. E é nesse reconhecimento que ela precisa estreitar um diálogo com os diversos estudantes oriundos dessas comunidades históricas, e que vem passando por processos de luta por autonomia e autodeterminação. Tendo em vista inclusive, que em 2008, foi publicada em Resolução da CONAC, que todos os currículos dos cursos da universidade devem se atrelar a história do Recôncavo. Essa é uma assertiva importante, para promover uma formação de estudantes em geral, implicada e contextualizada com o território aonde estão inseridos. Nesse sentido a universidade se mostra sensível a ampliar sua adesão a esse espaço, primando por uma formação e currículo que condizem com as realidades de seus entornos. Contudo, precisa-se observar se de fato, há essa aderência nos projetos políticos pedagógicos e qual atenção que cada curso dá a essa questão precípua para uma formação profissional que humaniza e acumula forças para a democratização da própria educação.

Hoje, quilombolas ingressam na universidade ocupando um espaço que antes não era imaginado, ou “permitido”, espaço este que pode colaborar para o fortalecimento de suas lutas por terra, e por afirmação de sua identidade quilombola (como veremos na discussão do 3º capítulo). E 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 sóciorraciais e educacionais pelas quais eles e seus antecessores foram submetidos.

Das comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, e que estão nos territórios de identidade nas imediações das instalações dos campus da UFRB, temos aproximadamente 57 comunidades quilombolas, localizadas nos seguintes territórios de identidade – Recôncavo (43): Cachoeira (16), Maragogipe (12), Santo Amaro (3), Cruz das Almas (2), Muritiba (1), São Felix (9); no Portal do Sertão (12) - em

Feira de Santana (2) e no Vale do Jequiriçá (2), em cidades vizinhas de Amargosa (Jaguaquara e Planaltino). Essas 57 comunidades quilombolas envolvidas nessa teia sócio-histórica do recôncavo e todas as demais que ainda não foram certificadas, imprime paulatinamente a valorização e conexão dessas comunidades através dos seus agentes que tem acessado ao ensino superior por meio de políticas afirmativas para quilombolas e pautado suas demandas específicas. Essa é uma conquista histórica e colabora para que esta instituição pública e todas as demais, hoje submetidas à lei federal 12.711/2012, que diz respeito, à grosso modo, às cotas no ensino superior, reconheça, a necessidade de reparação à dívida histórica que a sociedade e o estado brasileiro tem para com essas populações.

CAPÍTULO 2 – CULTURA NEGRA, RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: PLATAFORMAS DE LUTA POR DIREITOS EDUCACIONAIS MULTICULTURAIIS

A discussão sobre diversidade e representatividade prescinde de uma análise das repercussões que algumas teorias têm desenvolvido na contemporaneidade, como, por exemplo o tema da *luta por reconhecimento* e a questão da identidade trazido por Charles Taylor e Axel Honneth com inspiração nos estudos da juventude de Hegel, em Jena, mas transbordando suas análises trazendo à luz, uma teoria crítica do reconhecimento, com um deslocamento da discussão do reconhecimento para a sociologia política. Vale ressaltar ainda, ao leitor atento, que o conceito de reconhecimento está inscrito em amplas análises de tradições teóricas diversas, e que não há um consenso sobre suas perspectivas e caminhos. No entanto, para nós, vê-se na discussão trazida por Honneth uma boa contribuição para compreendermos a insurgência do que se convencionou chamar de “novos movimentos sociais” (MATTOS, 2006) em que pese a possibilidade de crítica e limites à forma como se estruturou a luta política desigual com narrativas hegemônicas e centralizadoras, negando, silenciando ou mesmo pormenorizando movimentos sociais que agenciam lutas específicas, como negros(as), afrodescendentes, mulheres, homossexuais, movimentos ecológicos entre outros.

Mesmo considerando a pertinência epistemológica dessas considerações, é preciso admitir que os debates ligados ao reconhecimento são uma das vertentes mais dinâmicas da filosofia e das ciências humanas contemporâneas, além de expressar o impacto empírico do fenômeno no mundo atual. (NEVES, 2005, p.82)

Em seu livro célebre “Luta por Reconhecimento”, Honneth advoga a tese de que a luta por respeito e reconhecimento intersubjetivo é o motor último dos conflitos sociais, e que esta luta que está sendo largamente demonstrada por movimentos singulares que reivindicam espaço, justiça, uma estima positiva sobre si mesmos e mudança da estrutura social perpassa três dimensões centrais na gramática moral destes conflitos:

Segundo Honneth, para cada forma de reconhecimento (amor, direito e solidariedade) há uma autorrelação prática do sujeito (autoconfiança nas relações amorosas e de amizade, autorrespeito nas relações jurídicas e autoestima na comunidade social de valores). **A ruptura dessas autorrelações pelo desrespeito gera as lutas sociais.** Portanto, quando não há um reconhecimento ou quando esse é falso, ocorre uma luta em que os indivíduos não reconhecidos almejam as relações intersubjetivas do reconhecimento. Toda luta por reconhecimento inicia por meio da experiência de desrespeito. O desrespeito ao amor são os maus-tratos e a violação, que ameaçam a integridade física e psíquica; o desrespeito ao direito são a privação de direitos

e a exclusão, pois isso atinge a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídica; o desrespeito à solidariedade são as degradações e as ofensas, que afetam os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo como membro de uma comunidade cultural de valores. (SALVADORI, 2011, p.191, grifo nosso)

É a partir desse ideário trazido lucidamente por Honneth que queremos abordar este fenômeno social que emergiu desde a década de 1930 de maneira mais intensa, a despeito das lutas sociais por inclusão na esfera pública de grupos minoritários e que tem no cerne das reivindicações o respeito à diferença, e o “*reconhecimento a partir da formação de identidades específicas*” (MATTOS, 2006). Contudo, vale salientar também, que estes grupos vem sendo historicamente discriminados, negligenciados em suas pautas e bandeiras de lutas, e não se veem representados em espaços de “poder”, além de serem desrespeitados continuamente por conta de sua origem, cor, raça, opção sexual, gênero, que implicam uma condição de subalternidade quase que “naturalizada”, favorecendo a reprodução da sociedade estamental, e dos processos de desigualdades socioeconômicas, e portanto de classe, mas também de diferenciações e disparidades étnico-raciais, e de gênero, desencadeando processos de desvantagem e descrédito social com base nas diferenças, e que tem sido imputado historicamente a esses grupos sociais.

É para colocar em outro patamar a própria história em que se contornam os conflitos sociais na sociedade, que a teoria do reconhecimento social vem trazer uma nova condição para repensarmos as relações sociais intersubjetivas e a organização sociopolítica e moral da sociedade moderna.

Os indivíduos e os grupos sociais somente podem formar a sua identidade quando forem reconhecidos intersubjetivamente. Esse reconhecimento ocorre em diferentes dimensões da vida: no âmbito privado do amor, nas relações jurídicas, e na esfera da solidariedade social. Essas três formas explicam a origem das tensões sociais e as motivações morais dos conflitos. (SALVADORI, 2011, p. 189-190)

Para que os atores sociais possam desenvolver um *auto-relacionamento* (*Selbstbeziehung*) positivo e saudável, eles precisam ter a chance simétrica de desenvolver a sua concepção de vida boa sem sofrerem os sintomas das patologias oriundas das experiências de *desrespeito* (*Mißachtung*). (SAAVEDRA, SOBOTKA, 2008, p.14)

Para tanto, creditar a Axel Honneth essas análises profundas sobre a gramática moral dos conflitos sociais, nos proporciona uma interpretação e (re)interpretação das práticas sociais que desemboquem na promoção da dignidade humana e no progresso social e moral, perpassando pelo critério da autoconfiança, do autorrespeito e da autorrealização que encontra portanto na relação com os outros uma ética que prima pelos

vínculos sociais e pelo reconhecimento mútuo intersubjetivo, possibilitando o desenvolvimento da solidariedade e da eticidade na sociedade, no processo em que os indivíduos precisam *saber-se no outro*. E como nos evidencia Salvadori (2011, p.192), “a lógica dos movimentos coletivos é a seguinte: desrespeito, luta por reconhecimento, e mudança social”. Nota-se portanto que este processo de ampliação do reconhecimento influenciará positivamente para que identidades capilarizem uma efetiva participação.

Vários movimentos tem denunciado esse caráter opressivo do não reconhecimento. As feministas e o movimento negro vêm denunciando que a introjeção da inferioridade gera baixa autoestima, impossibilitando esses grupos de aproveitarem oportunidades quando essas se apresentam, quando são superadas as barreiras institucionais. (MATTOS, 2006, p.125)

Contudo, esse não reconhecimento deve permitir segundo Honneth, pensar caminhos emancipatórios, em que os sujeitos através da autoconfiança e do autorrespeito, bem como da solidariedade ligada a concepção de autoestima adquirem um capital simbólico tamanho, que faz com que a luta por reconhecimento se sobrepõe à luta por redistribuição (MATTOS, 2006).

Honneth entende que todos os conflitos sociais tem sempre a natureza do reconhecimento se sobrepondo à luta por redistribuição de renda. Ele utiliza-se dos estudos realizados por E. P Thompson sobre a luta das classes baixas inglesas À resistência contra os começos da industrialização para defender a tese de que a rebelião social nunca pode ser apenas uma exteriorização direta da miséria e da privação econômica. (MATTOS, 2006, p. 94)

Portanto, o sentimento de injustiça do individuo pode ganhar relevância no movimento coletivo de seus pares, mas passa primeiro pela autopercepção do não reconhecimento das demandas intersubjetivas de um grupo social que se sente ameaçado ou não considerado. Essa análise contudo não quer ilustrar que Honneth propaga uma reflexão distante da luta pela redistribuição e pela superação do status quo. Ele apenas dá a cada processo o seu lugar dentro da dinâmica social de transformação da sociedade, e inaugura uma concepção teórica da luta por reconhecimento, e a questão da identidade coletiva amalgamada na mobilização política por justiça.

O modelo da luta por reconhecimento explicita, então, uma gramática, uma semântica subcultural, na qual as experiências de injustiça encontram uma linguagem comum, que indiretamente oferece a possibilidade de uma ampliação das formas de reconhecimento (SAAVEDRA, SOBOTTKA, 2008, p. 17).

O crescimento dos movimentos identitários (Wieviorka, 2001), a crise do Estado de bem-estar social (Rosanvallon, 1995), a queda dos regimes comunistas, a fragilização do poder estatal pela globalização econômica (Beck, 2003) etc. são o pano de fundo da emergência de uma nova concepção de justiça, em que, mais que a distribuição igualitária dos bens, é a questão da dignidade e do respeito que importa. ‘A erradicação da desigualdade não representa mais o objetivo normativo, mas é antes a obtenção da dignidade ou a prevenção do desprezo, a “dignidade” ou o “respeito”, e não mais a “repartição igualitária dos bens” ou a “igualdade material” que constituem suas categorias centrais (Honneth, 2002)’. (NEVES, 2005, p. 84)

Para alguns autores como Nancy Fraser e Markell, as ideias de Honneth e Taylor são insufladas por um paradigma identitário, pois suas teorias carecem de um critério de justiça mais efetivo que conjugue redistribuição e reconhecimento, tendo em vista que estes últimos, não constroem suas análises em busca de um processo de superação do status quo, como se a luta por *respeito e reconhecimento intersubjetivo* fosse julgada esvaziada por uma “simples luta cultural por autodeterminação”, recaindo sobre eles a ideia de “essencializar identidades gerando sectarismos e uma luta dominadora por soberania”. Haveria um caráter extremamente tirânico nessas análises sobre Taylor e Honneth e segundo Fraser (2000, p.108) a perspectiva centrada na identidade seriam “erros teóricos e políticos, que servem não para promover a interação respeitosa em contextos crescentemente multiculturais, mas para simplificar e reificar drasticamente grupos identitários. Elas tendem a encorajar o separatismo, a intolerância e o chauvinismo, o patriarcalismo e o autoritarismo” (MENDONÇA, 2009, p.147).

Por esse raciocínio, é possível observar que no debate teórico sobre o reconhecimento social Fraser e Markell desconsideram sobremaneira a dimensão intersubjetiva dos conflitos sociais, bem como aventam a ideia dissociativa de ação política dando uma interpretação causal como se os desejos intersubjetivos se reduzissem a autorealização de qualquer natureza – inclusive extremistas e fundamentalistas que fomentam a sua “autorrealização” com base no extermínio de outros grupos. Podemos dizer que essas análises evidenciam a construção dos argumentos que querem confirmar. Mas estão longe de dizerem sobre o real sentido da teoria crítica do reconhecimento propugnada por Taylor e Honneth, que sedimenta uma perspectiva aberta às ciências empíricas, de modo que concebe numa dialética genuína e retroalimentada pelos desejos de mudança social, que são impulsionados por mudanças implicadas em nós mesmos afim de que o reconhecimento do outro, e da consciência de si mesmo são lados de uma mesma moeda, como evidencia George Hebert Mead (1934,p.253), grande filósofo norte americano que alicerça em grande medida os estudos de Honneth no tocante sobretudo

aos suas ideias no ramo da psicologia social, ele diz que: e sua consciência tanto de si mesmo como de outros indivíduos é igualmente importante em seu próprio desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento da sociedade ou do grupo social ao qual ele pertence (apud Mendonça, 2009, 149).

Toda essa discussão medeia a relação intrínseca sobre reconhecimento, redistribuição que, por sua vez, não se contrapõe às ideias de Honneth, e poderia dizer em vias gerais, essa abordagem versa ao que diz respeito de uma inclusão simbólica que envolve e estremece a relação de poder no interior da sociedade, desencadeando uma ampliação da própria cidadania.

Honneth é enfático quando argumenta que não há discordância entre ele e Fraser acerca da necessidade de atenção à justiça distributiva: “A crescente tendência ao empobrecimento de amplas parcelas da população; a emergência de uma nova ‘subclasse’ que não tem acesso a recursos econômicos e socioculturais; o persistente aumento da riqueza de uma pequena minoria – todas essas manifestações escandalosas de um capitalismo quase totalmente incontrolado faz parecer auto-evidente que deve ser dada máxima prioridade à perspectiva normativa da justa distribuição de bens essenciais” (HONNETH, 2003b, p. 112 apud MENDONÇA, 2009, p.152).

Mas, como já foi considerado, a luta por reconhecimento não deve, contudo, deter-se somente a uma luta no campo do direito, mas sim para mudar as distorções e desigualdades simbólicas e de poder. Em se tratando das reivindicações identitárias do movimento negro, por exemplo, podemos absorver o seu conteúdo prático que decisivamente criou empecilhos para ascensão social da população de origem negra, corroborando aspectos que envolvem o discurso de superioridade que reforça uma baixa autoestima e portanto um enfraquecimento intersubjetivo do deste grupo social. É no racismo que as raízes dessa supremacia se escancara e se consolida mantendo uma tendência dominadora e uniformizante através inclusive da construção de um discurso que desqualifica e exclui o outro. Jessé de Souza (2000) de maneira explicativa conjuga essa relação de forma complementar, distintas e por vezes contraditórias:

Apesar de demanda por reconhecimento e redistribuição caminharem quase sempre juntas, de tal modo que toda demanda prática por justiça, englobe, em alguma medida, os dois elementos, elas são dimensões distintas, analiticamente separáveis com uma dinâmica e lógica própria, e até na maior parte dos casos, contraditória. (p.157)

Romper com esse ciclo de desvalorização social, econômica, cultural e política de grupos discriminados, dando ênfase à construção de suas identidades em *relação e interação* uns com os outros através da solidariedade e da autorrealização, bem como do autorrespeito e da autoconfiança, é o caminho para que os elementos culturais dos grupos

sociais não sejam suprimidos pela ordem ou desordem econômica. Este parece ser o cerne da luta por reconhecimento e por dignidade humana, resguardando direitos individuais e coletivos, desvelando o acepção discriminatória existente historicamente, consumando, enfim, a realização do direito à diferença, que enseja a emancipação dos sujeitos na miríade da estima recíproca e da solidariedade.

Cabe enfim englobar toda essa discussão a despeito da representatividade crescente no ensino superior brasileiro de grupos socialmente segregados e racialmente discriminados, como são os/as quilombolas. É sobre a inserção de quilombolas estudantes na universidade, e a maneira como se deu a conquista desse direito à diferença para alcançar o direito universal à educação, tendo nesse bojo a especificidade do pertencimento étnico-racial-territorial a gênese e justificação dessa conquista, é que este trabalho se concentra e se constitui, tendo na sociologia política do reconhecimento um parâmetro de explicação da desordem social vigente. Na esteira do racismo, do extermínio de povos tradicionais e da população negra, das lutas por afirmação de seus territórios, tradições e culturas é que se alojam esses sujeitos demandantes por reconhecimento apoiado na ideia de direitos humanos e de uma sociedade que repense a sua escandalosa e vexatória forma de manter as ausências e supressão de sujeitos sociais e coletividades de variados espaços de poder e de alcance da cidadania, como se isso fosse natural, e portanto contribuindo para esfacelamento de suas identidades e da própria diversidade da sociedade.

Vale dizer que é urgente respaldarmos uma visão integrada, dialógica libertadora e multicultural de sociedade para travar o avanço desenfreado do projeto neoliberal como sendo a única forma de sociabilidade. Os grupos sociais oprimidos, ignorados ou alijados do processo de inserção em espaços de poder, veem-se agora, oportunizados a acessar direitos, e para além disso, propô-los, ganhando vez e voz a medida que seus léxicos e intenções são ouvidos ou pelo menos colocados e juntos descontroem inclusive a percepção dos outros sobre si. Concluo essas reflexões com Alves (2007, p.98) que demonstra com sutileza essa ideia central: “É urgente que os diversos grupos sociais de per si legitimem e validem o conhecimento que produzem e o espaço social que ocupam”. Nessa seara de reflexões sobre realidade é que buscarei elencar os aspectos subjetivos e normativos que contribuem para dar relevo à questões até bem pouco tempo atrás, invisibilizadas.

2.1 – O Acesso à Educação Pública: Diversidade, Direito e Justiça Social

“Ah, mais vou te dizer uma coisa, eu nasci aqui dentro, no quilombo, que é quase um terreno só com a ufrb, e eles queriam tirar a gente daqui. Tem 45 anos, que eu nasci, ali, olha, naquela casa ali de frente, minha mãe, também nasceu, aqui, e meu pai também, então imaginem dizer pra mim que essa terra não é minha, e que nós não somos quilombo coisa nenhuma. E iam jogar a gente aonde? Foi triste, mas a gente conseguiu o documento lá da fundação Palmares, e por mais que a gente ainda esteja compreendendo toda essa história de quilombo, é fato que nós somos um, por toda a história, né? E agora, que a gente vê nossos filhos entrando na universidade pra estudar, pra fazer uma faculdade, a gente vê que as coisas estão mudando... Porque eu só passava e olhava a universidade, vendo os filhos dos fazendeiros estudando, e nunca achei que esse era um espaço pra gente como nós frequentar. Então ver meus 2 filhos, e várias vizinhas mais velhas também, entrando na universidade, a gente começa a crer um pouquinho em justiça, né?”

Antonieta de Barros, RSF, 28.01.2017²⁶

Quilombolas, em sua maioria negros(as) em sua maioria vivendo sob os interstícios da vulnerabilidade socioeconômica, tiveram que lidar, não sem enfrentamento, com a naturalização de seu “lugar” social, como se tivessem que se contentar com a ineficiência do estado em garantir direitos básicos fundamentais, em grande medida pela falta de identificação e abordagem do racismo institucional em suas estruturas – racismo este que promoveu e continua a promover um sistema de segregação sóciorracial, produzindo vantagens para uns e desvantagem e descrédito para outros, e perpetrando uma supremacia econômico cultural, e um modelo de humanidade universalizante, inspirado num pacto de negação e silêncio. É nesse meandro que observamos o quanto o acesso a diversos direitos, inclusive à educação, para esta população que esteve/está à margem de um processo de desenvolvimento que nos excluía (e continua a nos excluir) de vários espaços de participação e de cidadania. E quando falamos do acesso a direitos para populações rurais, recai ainda sobre eles o estigma do atraso, e um empenho em apagar ou exterminar suas histórias, seus valores e territórios historicamente ocupados (como vimos no primeiro capítulo), contribuindo para o esfacelamento das identidades rurais, que tem muito a ver com os seus territórios de

²⁶ Foram realizadas Rodas de Saberes e Formação (RSF), com estudantes e em algumas ocasiões com a participação de moradores(as) das comunidades quilombolas envolvidas na pesquisa. As rodas ocorreram essencialmente nas próprias comunidades, tendo em duas ocasiões ocorrido na universidade. Resguardando a identidade dos envolvidos na pesquisa, foi utilizado nomes para referenciar as falas, afim de homenagear lutadores(as) negros(as).

origem, os vínculos afetivos, a memória coletiva, as manifestações simbólicas e significados que atribuem ao “lugar”²⁷.

Em se tratando de comunidades negras rurais quilombolas²⁸, a história foi acentuadamente perversa, pois logrou em desqualificar a presença do negro no espaço rural, deixando-o à margem juridicamente do acesso a terra o que também representaria e ampliaria o acesso a outros direitos, como evidencia o excerto abaixo:

Acesso e controle sobre a terra são essenciais para que muitas pessoas possam viver de maneira digna. Quando o acesso à terra é negado a certos indivíduos ou grupos, agravam-se as condições socioeconômicas que os tornam vulneráveis, de forma a reforçar hierarquias sociais, econômicas e de gênero e impedir a plena efetivação de direitos humanos, tanto no contexto urbano quanto no rural. (GELBSPAN, PRIOSTE, 2013. p. 20)

Portanto o racismo institucional está relacionado com a forma com que as instituições tratam desigualmente o acesso a cidadania. Na perspectiva da luta contra o racismo não basta somente convencer a sociedade que o racismo é imoral e antiético. Precisamos mostrar que o Estado Brasileiro constitui o racismo para dentro de sua estrutura, e que esse fator perpetuou desigualdades socio-econômicas, raciais e educacionais, por, sobretudo, ter desconsiderado a necessidade de reconhecimento desses sujeitos e suas subjetividades, despedaçando vínculos e história, os conduzindo a uma “*vulnerabilidade programática*”²⁹ que em síntese significa a incapacidade ou dificuldade

²⁷ Sobre esse conceito ver Paul Little, 2002, p.10: A categoria *lugar* é também fundamental para as comunidades tradicionais. Ela refere-se aos vínculos sociais, simbólicos, rituais e afetivos que esses grupos mantêm com o território que ocupam. É justamente a existência desses vínculos que transformam o *espaço* ocupado pela comunidade em *lugar*. *Lugar*, portanto, indica o espaço concreto e habitado pelo grupo, espaço esse que, uma vez habitado, está permeado e atravessado por valores afetivos. A existência de lugares sagrados no território da comunidade é um dos fatores que confere sacralidade e simbologia ao território ocupado. “A situação de pertencer a um lugar refere-se a grupos que se originaram em um local específico, sejam eles os primeiros ou não”.

²⁸ Vale dizer que nem toda comunidade negra rural se identifica como remanescente de quilombo. Para saber mais sobre o assunto ler: “O barulho da terra: Nem Kalunga, Nem camponeses”, de Rosy de Oliveira, 2010.

²⁹ Sobre a discussão a respeito da vulnerabilidade social, individual e programática ver “No país do Racismo Institucional: dez anos de ações de ações do GT Racismo do MPPE”, de Fabiana MORAES, 2013: “Além da inserção social desqualificada, desvalorizada (vulnerabilidade social) e da invisibilidade de suas necessidades reais nas ações e programas de assistência, promoção de saúde e prevenção de doenças (vulnerabilidade programática), mulheres e homens negros vivem em um constante estado defensivo. Essa necessidade infundável de integrar-se e, ao mesmo tempo, proteger-se dos efeitos adversos da integração, pode provocar comportamentos inadequados, doenças psíquicas, psicossociais e físicas (vulnerabilidade individual)”. (p.91)

da ação institucional gerar proteção e/ou redução da vulnerabilidade de indivíduos e grupos, na perspectiva de seus direitos humanos.

Constata-se, portanto que todo esse racismo está entranhado na vida social, em consequente estará também nas instituições, afetando diretamente o propalado acesso universal aos direitos, devido em grande proporção às estigmatizações direcionadas à esses grupo, mas que agora ganharão um outro sentido, para afirma-los enquanto sujeitos de direitos, garantindo o que Rui Barbosa dissera a respeito desse tema demonstrando o quanto a “justiça consiste em tratar igualmente o igual e desigualmente o desigual na medida de sua desigualdade” (apud HOLSTON, 2013, p.55), para deixar essa questão ainda mais elucidativa, José Arruti demarca que:

As diferenças que podiam até então distingui-los da população local na forma de estigmas passam a ganhar positividade, e os próprios termos “negro” ou “preto”, muitas vezes recusados até pouco tempo antes da adoção da identidade de remanescentes, passam a ser adotados. As fronteiras entre quem é e quem não é da comunidade, quase sempre muito porosas, passam a ganhar rigidez e novos critérios de distinção, genealogias e parentescos horizontais passam a ser recuperados como formas de comprovação da inclusão ou não de indivíduos na coletividade. (ARRUTI, 1997, p. 23)

Nesse contexto, principalmente a partir da constituição de 1988, que prevê o reconhecimento e demarcação de terras quilombolas (art 68), bem como a valorização cultural de seu povo (art. 215 e 216), e posteriormente a efervescente discussão sobre as políticas de ações afirmativas, bandeira de luta histórica iniciada pela imprensa negra e por coletivos negros que vem denunciando essa exclusão desde o pós abolição³⁰. Abre-se, aqui, uma expectativa de reparação histórica enaltecendo o que até então tinha sido motivo de omissão e negação. Seus elementos distintivos agora positivados, dão substancia para defrontar e propor outros paradigmas de sociabilidade que incluam essas populações em espaços que lhes eram negados. A educação superior, podemos aludir que está mais diversa, depois do regime de reserva de vagas instituído pela lei nacional 12.711, em 2012, e esse processo recente na história do país é um prelúdio da possibilidade de dirimir as desigualdades educacionais e portanto de acesso a oportunidades de trabalho, bem como a outros bens sociais, econômicos e culturais, e portanto no aprimoramento ético e político para promoção da igualdade racial, que poderá causar uma redistribuição de papéis sociais, mas também das riquezas socialmente produzidas.

³⁰ Tema que veremos no próximo tópico.

Contudo, na atualidade podemos dizer que essas conquistas estão no foco de um desmonte estrutural. Em tempos tão coercitivos pensar nos avanços da educação superior que está em vias de se repaginar em face às novas demandas colocadas pelos grupos sociais que nelas adentraram, é um desafio e um refrigério, já que temos vivenciado a nível local, nacional e global, uma crise do capitalismo e de seu modelo falido neoliberal e o avanço desenfreado de perspectivas políticas reconhecidamente neocolonialistas ou, quer seja, aliada a pensamentos que homogeneízam as estruturas sociais e os seres humanos. No caso do Brasil, são tendências que nunca deixaram de existir em se tratando do espaço de privilégios e poder, mas que foram refreadas pelo potente avanço das forças sociais desde a década de 1980, no pós ditadura, e que teve como corolário a Constituição de 1988.

Tem se acirrado paulatinamente no plano político, um poder que considero conservador, de manutenção de privilégios e arbitrariedades, uma (re) atualização de enfadonhos paradigmas de sociabilidade, promovendo, forçosamente, retrocessos políticos, morais, econômicos, sociais e culturais. Falo isso com base nos acontecimentos últimos³¹, que tem nos impingido diariamente a refletir os rumos da educação e também da nação multifacetada e que, bem longe de viver sob a égide de um “paraíso racial”, vivencia entranhadamente as discrepâncias de uma sociedade de classes racialmente cindida.

Assistimos ao genocídio de jovens negros, de mulheres vitimadas pelo feminicídio, de mulheres e homens transexuais terem suas vidas roubadas pela homofobia, portadores(as) de necessidades especiais serem desrespeitados. Vemos a natureza sendo constantemente infringida, indígenas, quilombolas, babaqueiros, populações do fundo e fechos de pastos, assentados da reforma agrária, ou atingidos por barragens sendo violentamente violados no seu direito de permanecer em suas terras historicamente ocupadas. Estes fenômenos sociais têm algo em comum. São pautas pormenorizadas nos processos jurídicos e políticos do país. Não por não terem garantias constitucionais conquistadas no ardor de lutas e reivindicações de movimentos sociais, inclusive, conquistas estas alcançadas há pouquíssimo tempo, mas por receberem a alcunha de *minorias*, e em geral, são colocadas como pautas secundarizadas na agenda

³¹ Aqui me refiro à deposição da ex-presidenta Dilma, e aos ataques aos direitos dos trabalhadores(as), com a tentativa de aprovarem as reformas trabalhista e da previdência, retirando direitos conquistados com muita luta. Além de no plano educacional estarmos sofrendo com a subtração de programas como o ciências sem fronteiras, a reforma do ensino médio entre outros.

pública, por fazerem parte dos “esfarrapados do mundo”, dos que são negligenciados pelas suas especificidades sócio-históricas, étnico-raciais, econômico-culturais. Essa conjuntura reatualiza o próprio racismo institucional velado, pois essas extorsões de direitos com base em discriminações diversas, subjagam estes grupos sociais.

O tema da “inclusão” que vemos se destacar sobretudo a partir dos anos 2000, diz respeito a uma maneira de inserir afirmativamente essas populações historicamente segregadas dos espaços de poder, e das possibilidades de ascensão econômica e acesso aos bens sociais e materiais produzidos.

Toda essa discussão nos interessa por que sabe-se que os poucos recursos direcionados para a educação, em tempos de crise, são cortados e o orçamento, que já é insuficiente, fica ainda menor, lesionando a própria condição do acesso universal à educação, bem como a outros direitos decorrentes desses. Ouve-se falar que no revelar desse desmonte, encontra-se ainda a possibilidade de privatização do ensino público, do nível básico ao superior, com base na premissa de ajuste fiscal e reforma estrutural do estado para retomada do crescimento e do superávit primário³²..

Essa crise tem raízes na resposta neoliberal sobre a (suposta) “escassez” de recursos estatais. Produz-se assim uma lógica oposta aos postulados de “abundancia” (...). Se na *sociedade de abundancia* o objetivo é o estímulo ao consumo, à procura, passando o Estado a intervir no fomento à demanda efetiva, à circulação das mercadorias, ao consumo estatal; contrariamente na sociedade da escassez, a questão remete ao corte de “gastos supérfluos”, particularmente os gastos com a força de trabalho e os gastos sociais do estado. (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010, p. 2013)

É nessa trama de questões que as recentes, mas não novas, discussões sobre o destino da educação pública, nos impele à refletir e a exigir que direitos sociais fundamentais como a educação, não sejam subtraídos do povo. As políticas neoliberais vem combinando o binômio pagamento da dívida pública x desmonte dos direitos sociais, e a relação dissimulada entre o público e o privado agrava essa condição, mercantilizando paulatinamente àquilo que deveria ser garantido pelo estado. A esse repertório de atuação do estado vinculado ao interesse do capital, cumpre-se um modelo de desenvolvimento desigual, racionalizado, e atrelado a acordos bilaterais que favorecem ao capital externo, ao enriquecimento dos bancos em detrimento da perda de direitos sociais e trabalhistas, e um servilismo às economias centrais, que acarreta uma desresponsabilização do estado para com as políticas sociais. Como Gentili 2009 elucidou:

³² Sobre as reformas propostas pelo estado em crise, ver: Carlos Montaña e Maria Lucia Durigueto, 2010, p. 180 – 220.

Na década de 1990, o cenário mundial que se constitui está relacionado diretamente com os reflexos da crise do sistema capitalista, em que um novo modo de pensar a acumulação de capital está posto mundialmente. Nesta reestruturação da economia, é racionalizada a participação do Estado, passado este a atuar com políticas assistencialistas mais incisivas, negociar com os sindicatos com imparcialidade, estimular o crescimento do setor privado e diminuindo sua responsabilidade com praticamente todos os setores da sociedade civil (apud MACIEL, 2014, p.73).

Nesse ínterim, foi aprovada em 2014 o Plano Nacional de Educação³³ (PNE), que define diretrizes, metas e estratégias para os próximos 10 anos ao que diz respeito a política educacional, em que se afirmam garantias importantes a respeito da destinação de recursos para manutenção dessa política, como a garantia de investimento de 10% do PIB, destinação de 75% dos royalties do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré Sal. Essa conquista, que era também uma bandeira de luta de muitos movimentos sociais que reivindicam por uma educação gratuita e de qualidade, está ameaçada. Lançando um olhar para os acontecimentos recentes, podemos dizer que há um contingenciamento no orçamento preocupante. Em outubro de 2015, por exemplo, a ONU, em relatório do Comitê sobre os Direitos das Crianças, condenou os cortes sofridos nas despesas com educação, bem como demonstrou preocupação a respeito das mudanças em alguns Planos estaduais de educação por terem removido conteúdos estratégicos para eliminação da discriminação com base na orientação sexual e racial entre outros³⁴. Essa visão internacional sobre a situação educacional do Brasil, pressiona, em certa medida para que o país possa tomar decisões que revertam essas situações que atingem diretamente o direito básico à educação, e que representam grande retrocesso no tocante a reafirmação de discriminações em relação as questões de gênero e raça.

No entanto, o que temos visto é uma continuidade da política de cortes na educação, acentuando-se ainda às tendências enfáticas do “Programa Uma Ponte para o Futuro”, proposta pelo governo de Michel Temer, e que prevê uma série de retrocessos para a área da saúde, educação, previdência social e assistência social. No processo de

³³ O Plano nacional de educação tem 4 principais metas: O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. O plano pode ser consultado em: <http://pne.mec.gov.br/>

³⁴ O documento do Comitê está disponível digitalmente na versão em inglês em: <http://acnudh.org/26190/>, esse trecho encontra-se na página 5 e 6 do documento. Bem como pode ser observado em notícia veiculada em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/paulo-saldana/onu-condena-cortes-de-orcamento-da-educacao-no-brasil/> acesso em: 21 de fevereiro de 2017.

desmantelamento desses direitos, ainda em 2016 vimos ser aprovada com maioria na Câmara dos deputados o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241, que prenuncia um arrocho nas despesas com gastos sociais, entre elas saúde e educação, em que congelam por duas décadas os investimentos nessas áreas. Logo vê-se que essa medida trará uma grande dificuldade para atingir o proposto no PNE. Na verdade ela se mostra uma grande catástrofe e o estímulo às privatizações desses setores é o pano de fundo dessa manobra política:

Durante 20 anos, diz a proposta, todas as despesas públicas serão corrigidas de um orçamento para o outro apenas com base na inflação do ano anterior. Não haverá aumentos reais. Desse modo, crê o governo, o pagamento da dívida pública não correrá perigo, os investimentos privados na economia voltarão e o crescimento virá a reboque. (...) Consultores da Câmara estimaram em agosto que a área perderá 45 bilhões de reais até 2025 com o limite do aumento de gastos. Para o filósofo Renato Janine Ribeiro, ex-ministro da Educação do governo Dilma, a proposta inviabiliza o cumprimento da meta de universalizar o atendimento das crianças e adolescentes até 2020, como prevê o Plano Nacional de Educação. (CARTA CAPITAL, 10/10/2016³⁵)

Toda essa conjuntura gerou grande fervor na população e nos setores progressistas alinhados à defesa da educação como dever do estado. Perfilado à esse contexto veio a propositura de Reforma no Ensino Médio, e do Projeto de Lei da Escola Sem Partido, que ficou conhecido como “Lei da Mordaça”, promoveu grande movimento na sociedade, que culminou no processo de ocupação de diversas escolas públicas estaduais em todo país. A “premonição” da ONU, parece estar sendo gradativamente efetivada com essas possibilidades apontadas. E a população, com a experiência do desrespeito, impôs espontaneamente uma sabatina de lutas, que tem no cerne da questão a premissa do não reconhecimento de suas intersubjetividades, de suas demandas específicas, e no plano coletivo a falta de eticidade e de solidariedade para com questões que atingem diretamente o acesso ou não de indivíduos e grupos a oportunidades concretas.

A Reforma do Ensino médio³⁶ por exemplo, foi extremamente intransigente e criticada, não abrindo o debate para o amplo setor de profissionais da educação, bem como os estudantes, além de prever medidas que contrariam a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), como a retirada do ensino de artes, educação física, sociologia e filosofia como disciplinas obrigatórias. Tal medida foi

³⁵ Disponível em>: <https://www.cartacapital.com.br/politica/deputados-congelam-verba-da-saude-e-educacao-por-20-anos> Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

³⁶ Para saber mais sobre a reforma do Ensino Médio e o posicionamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, veja: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17466-analise-sobre-o-projeto-de-lei-de-conversao-plv-n-34-2016-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio.html>.

sancionada em fevereiro de 2017 à revelia de todo julgamento negativo que recai sobre o texto da nova lei. Contudo, essa reforma inclina-se a ampliar as desigualdades educacionais já existentes entre brancos e negros, situados nas cidades ou no meio rural, bem como incrementar as diferenças do setor público e privado, o que repercutirá no acesso ao ensino superior. Todo esse desmanche das conquistas históricas do país como Lourdes Carril(2006) e Maria de Lourdes Manzine-Covre (2002) apontam para uma situação de extremo desrespeito:

Na verdade, a ideologia impessoal do liberalismo democrático, jamais se naturalizou em nós [...] A democracia no Brasil foi sempre um mal entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. (HOLANDA, 1989: 119 apud CARRIL, 2006, p. 213).

Os homens de uma sociedade mantem-se como cidadãos a medida que partilham as mesmas normas e podem lançar mão delas para se defender. Constituição violada significa cair na tirania e no arbítrio dos que tem poder econômico e político. (MANZINE-COVRE, 2002, p.18)

No tocante às Universidades não tem sido diferente os ataques constantes à redução de despesas, este congelamento de 20 anos, vai frear os ganhos que a Educação Superior (ES) teve no que concerne ao acesso e a permanência nas instituições tanto públicas quanto privadas. O censo da educação do ensino superior 2015 revela que entre 2004 e 2014, cerca de 50% dos estudantes que concluíram a graduação nas instituições públicas do Brasil , eram estes os primeiros da família a acessarem este nível de ensino. Isso é uma mudança substancial, em termos numéricos, mas também em termos simbólicos e de equilíbrio do acesso a um direito fundamental que é a educação, e que até pouco tempo atrás, estas pessoas estavam alijados deste direito. Essa constatação é fruto do orçamento para o ensino superior ter triplicado nesse período, conjugado ao processo de interiorização e expansão das universidades. É uma nova geração representativa das classes populares que acessa o ES, apresentando-se como consequência das políticas de expansão do ensino superior oportunizada pelo REUNI – Programa de Reestruturação das Universidades³⁷ – associadas às políticas de ações afirmativas com reservas de vagas

³⁷ Segundo Mancebo, Alves, Martins (2015): “O REUNI, criado pelo decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, apresenta os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privada).

nas públicas e no setor privado – pelo sistema PROUNI e o FIES³⁸ - que aumentou exponencialmente o número de matrículas no ES tanto público, quanto privado, bem como na modalidade à distância e presencial, como podemos constatar no estudo promovido pelo Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior Brasileira (GEA-ES):

O governo federal, principalmente, além dos governos estaduais e de alguns governos municipais que oferecem educação superior, passaram a implementar e a ampliar programas de democratização do acesso ao ensino universitário. Com a criação de programas populares, o quantitativo de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) saltou de 3.036.113, em 2001, para 6.379.299, em 2010. (CARMO, CHAGAS, ROCHA & FIGUEIREDO FILHO, 2015, p. 18)

O crescente número de matriculados contudo não é uma peculiaridade do governo Lula. Essa expansão, num limiar privatizante, inclusive, começou ainda na ditadura militar, no governo de FHC ganhou ainda mais expressão, seguindo a mesma “vocação” no governo subsequente de Lula:

Em 1995, início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, registrava-se a oferta de 39,8% das matrículas de educação superior em instituições públicas e 60,2% nas privadas. Em 2002, no final de seu mandato, a tendência privatizante intensifica-se, com 30,8% das matrículas em instituições públicas para 69,2% nas privadas. Em 2010, no final do segundo governo do presidente Lula da Silva, o crescimento da rede privada permaneceu como tendência, chegando-se a 25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2% nas privadas. (MANCIBO, VALE, MARTINS, 2015, p.36)

Observa-se que os investimentos financeiros na educação teve um incremento significativo no setor privado, tendenciando uma queda no setor público, embora este tenha implementado medidas que expandissem o acesso.

Como invariável repercussão dessa política de expansão, temos, como sinaliza Mancibebo et al (2015), “graves consequências para formação superior, para a produção do conhecimento e da cultura e para o trabalho docente”. Essa tendência à privatização é, contudo, mundial. A perspectiva tem sido ampliar a mercantilização do ensino superior em escala internacional, na América Latina, o Brasil só fica atrás do Chile que não tem mais nenhuma instituição pública³⁹.

³⁸ Lei 11.096/2005 - O PROUNI – PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS, representa um financiamento indireto das instituições privadas, pois concede bolsas parciais ou integrais a estudantes e em contrapartida as faculdades são isentas de certos impostos. Já o FIES – Fundo de Financiamento Estudantil de 1999, financiam estudantes que queiram fazer seu ensino superior, endossando o número de matrículas nas faculdades particulares e sua finalidade básica que é o lucro.

³⁹ Esses dados podem ser minuciosamente vistos em: Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil: 1995-2010, com autoria de Deise Mancibebo, Andrea Araújo do Vale e Tania Barbosa Martins.

Há ainda um segundo aspecto relevante em relação a privatização no ensino superior, e em relação ao que se convencionou chamar de PPP – Parcerias Público Privadas, com empresas e fundações que financiam pesquisas e docentes para realizarem pesquisas afim de traduzir os benefícios do conhecimento-mercadoria com a produção de ciência, tecnologia e inovação voltada a atender a mercados, invertendo toda a lógica de produção do conhecimento em universidades públicas. Percebe-se que essa expansão tem uma via de mão dupla, uma vez que aumenta-se o número de vagas principalmente após REUNI, bem como com a interiorização do ensino superior, bem como oportuniza-se através das ações afirmativas o acesso de classes populares à universidade, em contrapartida há essa abertura há exigências do Programa que oportuniza essas PPPs que devem ser analisadas com certo cuidado, para que áreas de conhecimento como ciência e tecnologia, não se voltem apenas para o mercado externo.

Contudo, embora o sistema de educação superior privada apresente um número de matrículas expressivo e até escandaloso, os anos de 2014-2015 apresentaram uma queda no número de matrículas, de acordo com o censo de educação superior 2015⁴⁰, apresentando uma queda de 6,9 e 8,7 respectivamente, e isso tem a ver com a mudança nas regras do acesso ao FIES, que criou alguns critérios para exame mais criterioso de admissão ao Fundo. Um outro fenômeno importante na discussão de democratização do ensino superior é o Ensino a Distância (EAD), que no setor público, através da UAB – Universidade Aberta do Brasil⁴¹, veio ocupando espaço e expandindo o ensino superior nos confins do Brasil. Esta modalidade também é ofertada pela rede privada e colabora, portanto, nesse crescimento vertiginoso de oferta de vagas. Críticos à UAB alegam ao sucateamento da proposta que leva a intensificar o trabalho docente, e a desmembrar o princípio básico da universidade a saber: ensino-pesquisa-extensão, tripé fundamental para a formação profissional em qualquer profissão. Portanto, para alguns a democratização por essa via, demonstra seus limites, uma vez que, não dispõe de estrutura nem de pessoal suficiente para manter-se.

⁴⁰ CENSO da Educação Superior 2015. Ler mais sobre essa discussão do número de matrículas – vagas ociosas – evasão no ensino superior e justificativa atual do ministro da Educação Mendonça Filho, em implementar a Reforma do Ensino Médio: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior> e mais informações sobre a questão das matrículas pode-se acessar também aqui: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/censo-mostra-queda-de-matriculas-na-rede-publica-de-ensino-superior.ghtml>

⁴¹ A UAB é uma fundação de direito privado que se apresenta como “um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (Brasil, 2006). Mancebo, 2015

Soma-se a esse panorama, os cortes⁴² propalados desde 2014 até os dias atuais, que vem cortando gastos básicos de manutenção de infraestrutura e equipamentos das universidades, e condições de trabalho:

Ainda no Governo Dilma, um dos últimos atos de sua gestão antes de seu afastamento foi a suspensão de novas inscrições para o Programa de Bolsa Permanência, através de ofício encaminhado aos dirigentes das IFES, assinado pelo secretário de Educação Superior Jesualdo Pereira. O que se espera para adiante com o Governo interino não parece promissor. A presidente da UNE, Carina Vitral, lembra que o atual ministro da Educação, Mendonça Filho, representa o DEM, partido que fez forte oposição às políticas desenvolvidas nos últimos anos, tais como o Programa Universidade Para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a política de cotas nas universidades federais (PEREIRA, 2016). De acordo com a entidade máxima dos estudantes brasileiros, as propostas apresentadas pelo governo Temer de desvinculação orçamentária para a educação e cobrança de mensalidades nas universidades públicas são retrocessos nos direitos dos estudantes em especial na AE (UNE, 2016). (DUTRA, SANTOS 2017, p.169-161)

No ano de 2017, foi divulgada em março o ajuste de 42,1 bilhões para transferir para setores da economia. Estes cortes podem atingir diretamente a política nacional de assistência estudantil (PNAES), pois muitas oportunidades de bolsa poderão ser cortadas, e portanto oportunidades de permanência na universidade, e isso é grave, pois acarretará uma possível evasão, ou mesmo um congelamento no ingresso de estudantes negros/as, indígenas, quilombolas, estudantes de escolas públicas e de baixa renda beneficiários da reserva de vagas.

Esses fatores conjugados, contudo, radicalizam a democratização, uma vez que a universidade por longos anos foi frequentado em sua maioria, por uma elite branca, formando quadros para atender às demandas do mercado, o que aprofundou as desigualdades educacionais entre negros e brancos. Neste balanço, é preciso pensar que não é só com acesso que consolidaremos uma universidade inclusiva e diversa, mas também democratizando a permanência, tópico que nos deteremos com maior cuidado no próximo capítulo. Sobre essa questão Nogueira, 2008 aponta:

A democratização do acesso à educação superior não é uma mera ampliação das vagas, partindo do princípio de que a democratização requer que camadas sociais mais desfavorecidas obtenham acesso à universidade. A democratização não se refere apenas a níveis sociais. O acesso à universidade democratiza-se quando aumenta o acesso das camadas desfavorecidas e também ao ingressarem indígenas, pardos e negros. (apud MACIEL, 2014, p.29).

⁴² As federais vivem cortes de verbas desde o fim de 2014 e sofrem com a inflação elevada – 8,7% nos últimos 12 meses, segundo o Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). (...)a iniciativa se alinha ao equilíbrio fiscal para que o País saia da crise. (Estadão-Educação, 11/12/2016) Esses dados podem ser encontrados aqui: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,federais-devem-ter-corte-de-ate-45-nos-investimentos,10000068526>

Apesar de representar quase metade da população brasileira, apenas 14,38% das pessoas com nível superior completo são negras. Embora as políticas de ação afirmativa tenham conquistado, nos últimos anos, enorme destaque em diferentes espaços da sociedade, isso não significa que estamos próximos(as) da solução nem longe de conflitos. Diversas formas de enfrentamento do racismo e dos seus perversos efeitos vêm sendo divulgados, mas nem todos são bem-aceitos pela sociedade em geral. Prova disso é a enorme polêmica causada pelo debate sobre a criação de cotas raciais nas universidades públicas. (LOPES, 2006, p.11)

Percebe-se contudo que há um esforço em manter na agenda pública a pauta da expansão do Ensino Superior público ou privado, afim de alargar as bases de acesso ao ensino superior, que inclusive condicionava a transferência dos recursos do Reuni à adoção de ações afirmativas. Observa-se com isso um esforço em capilarizar as oportunidades de adoção das medidas de ações afirmativas nas universidades brasileiras. Isso fez com que quando a Lei de Cotas (12.711/2012) foi homologada com destinação de 50% das vagas para 4 grupos distintos, sendo que “40 das 58 universidades federais já praticavam algum tipo de ação afirmativa, (cotas, bônus, reserva de sobrevagas e processos seletivos especiais)” (Feres Junior et al, 2013, p.6), e como dado positivo de que esse debate se espalhava na comunidade acadêmica, nos conselhos universitários e na sociedade.

2.2 – Breve percurso das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil

As ações afirmativas no Brasil coloca em cheque o projeto de sociedade legitimado até o momento, e que é calcado em pilares racistas, com uma suposta supremacia essencial de brancos sobre outros grupos raciais, com uma ideologia da mestiçagem (MUNANGA, 1999), coadunada com a do branqueamento para manutenção de toda sorte de desigualdades vivenciadas e encarnadas na pele negra, nas interações intersubjetivas. Para Gomes(2001) as ações afirmativas tem a função de:

Induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a

elas que podem investir em educação, porque teriam espaço.(apud MORAES, 2013, p.35)

Toda essa finalidade das ações afirmativas poderá ao longo dos tempos deslocar negros e negras, mulheres, indígenas e quilombolas por exemplo, à um outro patamar de autoestima e autorrealização que lhes permitirão ascender socialmente e transformar seus futuros predestinados, tendo em vista o histórico ao qual as gerações anteriores foram fatidicamente empurradas. Nas palavras de Feres Junior e Daflon (2013, p.33) as “ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente.”

Nesse limiar, pode-se aferir que pensar em políticas de ações afirmativas é dar visibilidade a grupos sociais e a práticas locais e também globais, que até o momento eram pormenorizadas, subalternizadas. Tem, portanto, um papel na implantação da diversidade e da representatividade no direcionamento da própria sociedade, na vida pública e nas subjetividades, não as consagrando com um fim em si mesma, mas enriquecida de significados que transpõe e enfrenta a construção da igualdade sociorracial, que requer o reconhecimento da desigualdade histórica vivenciada pelos grupos subalternizados, e que do ponto de vista racial, tem fundado uma distorção que, se paulatinamente dirimida, nos conduziria a uma verdadeira revolução cultural.

É importante salientar que a história de ação afirmativa, que só vem tomar relevo no Brasil mais especificamente na década de 1990, tem contudo um início bem anterior e em países diversos como na Índia no período que estava sob dominação britânica que segundo NEVES (2010), teve o intuito de combater preconceitos e restrições aos chamados intocáveis, e se intensificou após a independência. Depois nos EUA, na década de 1960, as ações afirmativas serão introduzidas em resposta as mobilizações por direitos civis como podemos conferir em NEVES (2010) e Heringer (2009). Nos anos 80 diversos países discutem ações afirmativas como Canadá, Inglaterra pelo viés do multiculturalismo. No Brasil e em outros países latino americanos as discussões se avolumam na década de 1990, notadamente por manter um discurso republicano nacionalista, baseado na ausência de preconceitos. Nas interpretações a respeito do racismo, dadas nos seus diferentes contextos, o ideário cunhado por Oracy Nogueira, comparando e distinguindo o preconceito no Brasil e EUA, como se no primeiro existisse um preconceito de marca e no segundo um preconceito de origem, só reforça o mal entendido sobre o racismo brasileiro, legitimando estereótipos, hierarquias, status e

prestígio o que vai dificultar ainda mais a implementação das políticas de ações afirmativas, de base racial, nas universidades.

Saber se as cotas são um meio eficaz de combater as desigualdades, ou ao contrário, se elas apenas vão criar outras, vai se tornar um a questão central do debate. Um ponto de clivagem será o reconhecimento do preconceito racial como um elemento gerador ou não das desigualdades, o que poderia ser sintetizada na seguinte questão: os negros são discriminados por que são negros ou por que são pobres? (NEVES, 2010, p.24)

Nesse contexto velado, é que emerge a necessidade de aplicação de políticas específicas para negros e pardos em razão de seu alto grau de marginalização, e da ideia propagada de que no Brasil se viveria um “paraíso multirracial”, e que a desigualdade era social, por isso torna-se imprescindível enfrentar nos meandros da discussão de raça a luta pelas ações afirmativas, em que a cor da pele será um critério usado para incluir negros/as na sociedade, desconstruindo as desvantagens vivenciadas por estes sujeitos ao longo dos tempos, além de externalizar quão injusto são as bases da formação do ideário de nação brasileira, colocando os brasileiros a refletir sobre a autorepresentação de si próprios.

Ora, as cotas, ao colocar na ordem do dia a questão da autodefinição em termos de cor da pele, desfazem esse equilíbrio. Ao se solicitar que as pessoas se auto definam como brancas, afros-descendentes ou ameríndios-descendentes (o que vai além da classificação usada pelo IBGE: branco, preto, pardo) as cotas redimensionam a idéia que os brasileiros habitaram-se a fazer de si. (NEVES, 2010,p.26)

O estabelecimento de ações afirmativas, no período do pós a segunda Guerra Mundial, no cerne do Welfare State, visavam a intervenção do estado em destinar recursos e fomentar programas assistenciais e compensatórias que diminuíssem as desigualdades sociais e raciais. Para Alexandre Nascimento a *ação afirmativa* é um mecanismo de universalização dos direitos:

Foi, portanto, a luta do movimento negro que fez com que ganhasse espaço no debate sobre políticas públicas o conceito de ação afirmativa – políticas temporárias e específicas de promoção de igualdade de oportunidades e condições concretas de participação na sociedade. Na perspectiva dos movimentos sociais, as ações afirmativas não são o fim das lutas sociais anti-racistas – são as próprias lutas. E, como tais, são ações de afirmação de identidade e produção de direitos. Como políticas públicas e institucionais resultantes dessas lutas, as ações afirmativas constituem intervenções nas instituições, com o objetivo de promover a diversidade sócio-cultural e a igualdade de oportunidades entre os diversos grupos sociais – sobretudo entre os grupos étnico-raciais de uma sociedade. (NASCIMENTO, 2003: 55-56)

As prerrogativas inerentes ao assunto gravitam numa perspectiva de atuação contundente para afirmação de uma identidade, dos direitos socioculturais, da cidadania, que ataquem neste caso as desigualdades raciais e educacionais que promovam a

igualdade considerando as especificidades dos grupos discriminados, como é o caso da população negra. No ápice do debate das políticas de ações afirmativas que vem sendo implementadas estão as cotas sociais/raciais, os programas educacionais (tais como metodologias, currículos, revisão de livros didáticos e formação de professores), as políticas de acesso e permanência nas universidades e as políticas de valorização cultural⁴³.

Já para Daflon, Campos e Feres Junior (2013), as políticas públicas de ações afirmativas, colaboraram para desnaturalização das desigualdades sociais e raciais.:

As ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente. [...] Agrupados sob essa denominação encontram-se procedimentos distintos que visam a mitigar desigualdades e que, não raro, atendem a reivindicações coletivas, como distribuição de terras, de moradias, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de identidade. (DAFLON, CAMPOS, FERES JUNIOR, 2013, p.306).

Observa-se aqui, a confluência com o pensamento de Axel Honneth (2003), que conjuga o processo de redistribuição alinhado ao reconhecimento, tendo em vista a dirimir as discrepâncias sociais e raciais existentes

No Brasil, o reconhecimento da questão racial pelo Estado brasileiro deu-se com certa morosidade. O reconhecimento da questão da regularização dos territórios quilombolas e da questão racial efetivou-se com maior vigor a partir da Constituição de 1988. Contudo, vale dizer que até esta data o povo negro e quilombola não vivia em silêncio e resignação. Houveram diversas organizações e mobilizações, desde o período colonial, de negros e egressos da escravidão em busca da abolição, e depois na luta pela igualdade racial, desmistificando a máxima da harmonização inter-racial que se propagou no Brasil, através da obra Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre. No entanto, existiam jornais, teatros, coletivos e até partidos políticos que dimensionavam a questão racial como ponto expressivo e fundante das desigualdades sociais e raciais que negros e negras sofriam no Brasil, bem como vinha anunciar a valorização da cultura negra, já demonstrando que o Brasil não vivia essa democracia racial relatada por Freyre.

Para citar alguns podemos lembrar da Frente Negra Brasileira (1931) que se tornou partido em 1936, e a Imprensa Negra (1916-1966), que vinham denunciar todas as

⁴³ Alexandre Nascimento (2003) ressalta: "...as políticas de ações afirmativas são – e assim devem ser tratadas pela sociedade – políticas de universalização de direitos. Mesmo caracterizando-se como tratamento específico para determinados grupos sociais em situação social-histórica de desvantagem, tais políticas podem fazer parte de uma estratégia de promoção da igualdade entre os diversos grupos de uma dada sociedade."

formas de preconceito. Tivemos também o Teatro Experimental do Negro (TEN – 1944), criado por Abdias Nascimento, que tinha a intenção de trazer a pauta da valorização social do negro, através da educação cultural e da arte. O Movimento Negro Unificado (1978), que concatenou boa parte das reivindicações dos movimentos negros existentes à época, aglutinando forças em prol da promoção da igualdade racial, ação essa que culminou, mais tarde, em leis de reconhecimento e valorização sociocultural do povo negro, e no desprezo a toda e qualquer forma de discriminação racial. Vale dizer ainda que a questão da educação sempre apareceu na pauta desses coletivos e no MNU expressava no seu programa de atuação as reivindicações referentes à educação tais como: “melhorias nas condições de acesso ao ensino, no combate à discriminação racial e a veiculação das ideias racistas nas escolas, e na reformulação de currículos escolares contemplando a valorização da história e cultura Africana e afro-brasileira” (SANTOS, 2009, p.44), esta última foi recentemente aprovada, em 2003, pela lei 10.639 e posteriormente pela lei 11.645/2005, modificando a LDB e incluindo nos currículos, finalmente, o estudo da “História e cultura afro-brasileira e indígena”, resgatando as contribuições do negro e do índio na formação da sociedade brasileira.

Segundo Moraes (2013) o deputado federal Abdias do Nascimento em 1983 – apresentou o projeto de lei 1.332/83, que versava sobre um quantitativo de vagas reservadas para mulheres e homens negros no serviço público; bolsas de estudos entre outras questões como podemos ver na citação abaixo:

(...) O então deputado federal Abdias Nascimento apresentou o Projeto de Lei no 1.332/83. Nele, constavam a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; **bolsas de estudos**; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e **à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil** (Moehlecke, 2002). O projeto, para decepção do movimento negro, não foi aprovado pelo Congresso Nacional. (MORAES, 2013, p. 31)

Observa-se que o projeto previa aplicação de medidas compensatórias para negros/as, principalmente no tocante a educação positivada da história de África, à qualificação e inserção no mercado de trabalho de pessoas negras. Essa pode ser considerada a primeira vez que o legislativo apresentou uma proposta de ação afirmativa no Brasil, contudo o projeto foi arquivado, demonstrando o desinteresse com a pauta racial, e portanto desinteresse com a diminuição das discrepâncias entre brancos e negros na sociedade.

Contudo, os movimentos negros, afim de promover um maior acesso de negros/as na educação superior, se mobilizaram em torno da criação de cursinhos pré-vestibulares, alguns, inclusive, com recorte racial, como o Instituto Steve Biko, fundado em 1992 na Bahia. Em 1995 houve a marcha Zumbi dos Palmares à Brasília, “Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”. Momento de grande movimentação do movimento negro que gerou ainda no governo de FHC, um Grupo de Trabalho Interministerial, específico para discussão da questão Racial no Brasil.

Como marco importante nesse processo histórico tivemos a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, em 2001. A Conferência foi um marco histórico para o start das políticas de ações afirmativas no Brasil, em prol da igualdade racial e da justiça social. Era urgente a responsabilização do Estado brasileiro como agente promotor de políticas públicas para população negra. (ATCHE, 2014).

Ainda nos entremeios da pauta racial a ser reconhecida no âmbito estatal, está a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, fruto de muito debate desde o ano 2000, quando o Projeto de Lei 3.198/2000 foi posto em discussão, até sua promulgação em 20 de junho de 2010 – Lei 12.288 – aprovada com muitas alterações e perpassada por avanços e recuos, representando, para alguns, uma vitória parcial. O Estatuto da Igualdade Racial é ilustrativo da morosidade em que se caracterizou o debate brasileiro em torno das questões raciais, que se avolumaram principalmente no final da década de 1990. Durante os dez anos de tramitação, sofreu um enfraquecimento do seu caráter impositivo travado pelos movimentos sociais, tornando-se um texto meramente orientador, sem eficácia prática imediata.

Visando promover maior agilidade ao processo de reconhecimento dos territórios quilombolas, nas primeiras redações do Estatuto da Igualdade Racial havia um capítulo específico relativo à titulação das terras quilombolas, bem como a proposta de implementação de cotas raciais em vários campos da vida social. Contudo, durante a tramitação na Câmara e no Senado surgem importantes alterações nesses dois pontos. No texto final aprovado foram suprimidas as subseções que traziam o detalhamento para o processo de regularização fundiária de áreas quilombolas e que determinava o estabelecimento de sistema de cotas na educação, restando, nesse ponto, apenas indicativos de que caberia ao Estado a implementação de políticas afirmativas.

Ainda na Câmara, é concedido caráter mais geral ao tratamento da questão quilombola, procurando dar uma conotação mais ampla à norma e evitando detalhamentos que acabavam por acirrar posições antagônicas. Essa é a

justificativa para se acatar emendas supressivas como as relacionadas à caracterização das terras quilombolas como de interesse social e/ou ainda de propriedades privadas como passíveis de titulação para remanescentes das comunidades de quilombos. (...) Nessa etapa da tramitação, é apresentada emenda ao primeiro substitutivo aprovado, a qual propõe a supressão de toda a subseção sobre o sistema de cotas na educação, justificando que o tema estava sendo tratado de forma mais ampla naquela Casa (SILVA, 2012, p. 15).

No governo FHC (1994-2001) podemos ressaltar algumas conquistas das políticas de ações afirmativas no âmbito educacional, dentre as quais:

A reavaliação dos livros didáticos, com exclusão daqueles que contivessem preconceitos de qualquer espécie; apoio a projetos educacionais em áreas quilombolas, criação do programa diversidade na universidade e apoio a cursinhos pré-vestibulares com prioridades para estudantes negros e indígenas. (ATCHE, 2014, p.40)

No que tange às políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, iniciou-se em 2001, com a implementação das cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Esta foi a primeira universidade que instituiu o sistema de reserva de vagas, afim de promover o acesso à educação superior de jovens negros, negras, indígenas e estudantes de escolas públicas, e filhos/as de policiais civis militares mortos em serviço (entre outras peculiaridades), delimitando um percentual de 45% do total das vagas para os cotistas. A Lei estadual nº 4.151 só entrou em vigor em 2003, para ingresso em 2004, devido às controvérsias e polêmicas que circulou em torno das cotas de critério racial. A UNEB (Universidade do Estado da Bahia), foi a segunda universidade a implementar as cotas, em 2004/2005. As universidades brasileiras, de forma autônoma, foram gradativamente incluindo a discussão e a implementação de cotas em seus processos seletivos.

Não obstante, tais vitórias foram importantes, por outro lado, para consolidar a responsabilidade, urgente e inadiável, do Estado brasileiro implementar políticas de reparação racial. Tal mobilização teve como corolário a criação, no ano de 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), órgão com status ministerial, e nesse mesmo ano foi instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto 4.886), bem como determinada a inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira no currículo do ensino básico (Lei 10.639), como já foi descrito acima.

Em 2004 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva encaminhou para o Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.627, que instituiria o sistema de cotas nas universidades e

institutos federais. Tal projeto só foi sancionado em 2012, sob o signo da Lei 12.711/12, que ficou conhecido como “Lei de Cotas” que em seu artigo primeiro legitima:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.(BRASIL, 2012)

Uma conquista histórica que consagrou o processo de acesso a estudantes oriundos de escola pública, com renda igual ou inferior a 1,5 do salário mínimo, bem como à negros e indígenas. Este recorte foi muito significativo, pois combina reconhecimento com redistribuição, uma vez que, possibilitar o ingresso deste público leva a democratização às vias de fato. Quando aprovada a lei, as cotas já era uma realidade na maioria das universidades públicas do país.

No período entre 2004 a 2012 as universidades aderiam autonomamente a vários modelos de sistema de reservas de vagas, como por exemplo, acréscimo de notas, vagas ou cotas⁴⁴. Vale ressaltar que existem algumas universidades que combinam dois tipos de ação afirmativa, como é o caso da UFRB, que implementa as cotas e o acréscimo de vagas, com edital especial para indígenas e quilombolas (veremos mais detidamente sobre isso adiante).

Nesse período o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, que a princípio serviu para avaliar o desempenho dos estudantes do ensino médio, foi tornando-se progressivamente o único mecanismo de ingresso em diversas universidades do Brasil, sobretudo a partir de 2009⁴⁵. A proposta era padronizar o sistema de seleção, e torna-lo uma prova de adesão nacional em substituição ao vestibular, afim de expungir as noções de mérito que acabava por sedimentar as desigualdades educacionais entre

⁴⁴ Essas são categorias que foram utilizadas nos editais dos processos seletivos, no que se refere às ações afirmativas. Acréscimo de notas ocorria antes do vestibular, como pontos fixos acrescidos para o beneficiado, ou depois das provas, como porcentagens para aumentar a nota final. Acréscimo de vagas é estabelecido antes do vestibular, pois são vagas oferecidas em um concurso paralelo ao vestibular tradicional, ou seja, são criadas vagas a mais que normalmente não estariam previstas no edital, e por último Cotas que tem como característica principal a possível redistribuição nas vagas totais destinadas ao vestibular universal, por meio de reservas a grupos específicos. São vagas reservadas que podem ou não ser preenchidas. (Machado, Silva, 2010)

⁴⁵ Um importante estudo sobre o ENEM, foi desenvolvido e publicado pelo GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa intitulado “*A cor do Enem 2014: comparações entre o desempenho de brancos, pardos e pretos*” de Natália Leão e Luiz Augusto Campos (2016). Aonde podemos acessar informações dos participantes do ENEM a respeito do perfil socioeconômico, racial, sexo, regionalidade, renda mensal, por faixa etária e escolaridade dos pais, e chegar a conclusões de que as discrepâncias educacionais entre negros e brancos, embora tenha diminuído, ainda persistem, e que segundo os autores: “a educação assume ao mesmo tempo um papel dúbio: equalizadora e selecionadora”. E esse processo está assentado nas variadas formas de desigualdade vivenciada em nosso país.

estudantes de escolas públicas e privadas. Para tanto foi criado o SISU Sistema de Seleção Unificada, gerando um acesso mais equânime ao ensino superior, e nas palavras de Feres Junior e Daflon (2014):

O vestibular em vez de selecionar os melhores alunos operava como uma das maiores instâncias de reprodução de hierarquias sociais no Brasil. Além de o capital econômico ter um papel decisivo no desempenho dos candidatos, os resultados do vestibular espelhavam, com uma precisão espantosa, as hierarquias sociais de classe e cor, contribuindo assim para legitimá-las. (FERES JUNIOR, DAFLON, 2014, p.32)

Todo esse processo colaborou para a expansão e interiorização do ensino superior público e privado, como foi o caso da criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. De acordo com Feres Junior et al (2016, p. 3), “em 2003 haviam 45 universidades federais, em 2015 elas totalizam 63, ou seja, 18 novas universidades foram criadas no período.” o que fez crescer o segundo dados do INEP/2015, “o número de matrículas de 567,1 mil para 1.214,635”, em 2014. Houve também um crescimento substancial de pretos e pardos nas universidades federais. Feres Junior et al (2016), demonstra em estudo realizado sobre o levantamento das ações afirmativas no ensino superior, constata que “em 2003 pretos representavam 5,9% dos alunos e pardos 28,3%, em 2014 esses números aumentaram para 9,8% e 37,8%, respectivamente – no agregado fomos de 34,20% de pretos e pardos no total de alunos para 47,57%. Vale dizer, de acordo com o mesmo estudo que “a proporção de alunos das classes C, D e E se elevou de 42,8%, em 2003, para 51,5% em 2014 (Andifes, 2014) (FERES JUNIOR et al, 2016, p.4). No entanto, todo esse processo foi vivido em meio a manifestações contrárias a implantação das cotas, de norte a sul do país.

“Um grupo de intelectuais, sindicalistas, empresários e ativistas de movimentos negros entregou em 30 de maio de 2008, ao presidente do STF (Supremo Tribunal Federal), Gilmar Mendes, o manifesto “113 cidadãos antirracistas contra as leis raciais”. O texto pede suspensão as cotas para negros nas universidades.” (MACHADO, 2010, p. 73)

Diante da dificuldade de incluir as cotas no Estatuto da Igualdade Racial, ou de aprovar uma lei, o que só viria a acontecer no ano de 2012, o Governo Federal parece ter optado por evitar um confronto direto com os opositores da ação afirmativa, sem, no entanto, se furtar à criação de fortes incentivos institucionais para a proliferação dessas medidas, tais como programas de bolsas, recursos para universidades que as implementassem e apoio a projetos de lei que as regulamentassem (DAFLON, CAMPOS, FERES JUNIOR, 2013, p. 309).

Vale ainda lembrar que em 2006, houve outros Manifestos contrário e favorável às cotas, encaminhados aos legisladores de nosso país, o primeiro com intenção de conter o avanço dos projeto de lei das Cotas, e do Estatuto da Igualdade Racial, intitulado “*Todos*

tem Direitos Iguais na República Democrática”, o segundo em resposta preanunciou “*Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial*”. Quem analisa os discursos perpetrados nesse manifesto, é Luanda Sito (2013), em publicação referente a “*Disputas e Diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior no Brasil*”, e que faz parte de um estudo mais amplo em seu doutorado, aonde ela delinea o quanto esses discursos permitiram escancarar as ideologias raciais em tensionamento, provocando um certo retardamento no próprio processo de implementação das políticas de ações afirmativas de acesso, mas também de permanência no ensino superior. Essa polarização desfocou a atenção que deveria ser dada as mudanças significativas que ocorriam por todo Brasil, devido a esse novo cenário. E demonstra sobretudo o quanto precisamos avançar no tocante a uma educação inclusiva, diversa e multicultural, rompendo com discursos, metodologias, e fazeres pedagógicos que normatizam as desigualdades sociorraciais.

A análise dos documentos e de seus contextos de produção possibilitou mostrar os sentidos de “ações afirmativas” que são disputados nos debates. Eles refletem posicionamentos ideológicos dos atores envolvidos na política. Essa disputa gerou um entrave no avanço de planejamento das políticas afirmativas. (SITO, 2014, p.270)

Percebe-se que a medida que a reserva de vagas ia se consolidando nas universidades pelo país, o desconforto de uma camada da sociedade, permanecia, principalmente no que tangencia a questão racial. Na falta de uma lei que instituísse a políticas de cotas, o que viria a ocorrer somente em 2012 (Lei n. 12.711), a política de ação afirmativa na educação avançou através da articulação do Governo Federal com os gestores das universidades federais, e da pressão do Movimento Negro a nível local.

A educação ventila no imaginário social como uma possibilidade concreta de ascensão social, e, portanto, a política de cotas desestabilizaria a essência de como a universidade veio se construindo, a partir de uma elite branca, formada como quadros para os altos postos de trabalho e de poder na sociedade. Soma-se a isso, o índice baixo de pessoas que completam o ensino superior no Brasil, que de acordo com Daflon e Feres Junior, é o menor dentre os países analisados pela OCDE⁴⁶, além de ter apenas 0,9% do

⁴⁶ Esses dados também podem ser consultados no Censo do IBGE 2014, p.110, em que faz-se a análise da “Proporção de pessoas de 25 a 34 anos de idade com ensino superior completo, segundo os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e Brasil – 2012”, aonde o Brasil encontra-se com apenas 15,2% da população nessa faixa etária, com o nível superior completo. Esse aspecto demonstra que a média de anos escolares no Brasil ainda é baixíssima como podemos ver aqui: “A evolução da média de anos de estudo permite, por sua vez, o acompanhamento do processo de democratização

PIB investido na educação superior. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2015 e de pesquisas realizadas o tempo de estudos entre negros e brancos se diferencia em média de 2 anos de diferença. Ou seja, a população branca estuda, em geral 2 anos a mais que a população negra.

E em se tratando da população rural para a população urbana a distância é ainda maior, as desvantagens desde a educação infantil, até o ensino médio, são imensas. As instalações são inadequadas, muitas escolas possuem apenas uma sala de aula e um docente em regime multiseriado, ou seja, com estudantes de diferentes idades e níveis de ensino na mesma sala de aula. E segundo o censo escolar 2016, “na zona rural, 9,9% das escolas não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, esses percentuais são 0,0% (apenas 9 escolas), 0,3% e 0,2% respectivamente” (p.7). Ainda segundo o mesmo censo, as zonas rurais são contempladas com apenas 10,2% de escolas de ensino médio, o que ou promove um deslocamento dos jovens em idade escolar para as zonas urbanas para cursarem esse nível de ensino, ou proporciona a desistência em prosseguir os estudos, aumentando a distância e sendo mais um obstáculo para essas populações, em relação ao acesso ao ensino superior. Recai, portanto, para as comunidades quilombolas um duplo prejuízo, muitas sofrem com a falta de oferta de vagas e escolas com instalações inadequadas em todo o percurso escolar, e o quesito racial continua a ser um reforçador dessas distorções.

Para transformar os efeitos de toda esse contexto herdado da estrutura social e racial do país, associado à luta dos movimentos sociais em prol da educação pública de qualidade é que foi promulgada a lei 10.639 de 9 e janeiro de 2003⁴⁷, primeira Lei que o ex presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou, e que depois se transformou a lei 11.645/2008 e traz a necessidade normativa de se estudar a história e cultura afro-brasileira e indígena, sob seu viés positivo, resignificando as histórias dicotômicas dos povos “colonizados”, afim de incorporar um olhar para a educação das relações étnico raciais, desmistificando os estereótipos de subalternidade perpetuados e naturalizados até então no imaginário da população. Essa lei resignificou o ensino da história, mas para

escolar, isto é, das oportunidades de acesso ao ensino. A escolaridade média da população de 25 anos ou mais de idade aumentou de 2004 a 2013, passando de 6,4 para 7,7 anos de estudo completos” (IBGE, 2014, p.110), sendo que a meta do Plano Nacional de Educação são de um alcance mínimo de 12 anos que poderia ampliar a inserção de jovens neste nível de ensino, vê-se que ainda há muito o que caminhar, nesse quesito. E cruzando dados desses indicadores em relação a cor/raça, a proporção é ainda mais desigual entre brancos e negros.

⁴⁷ Para uma discussão ampliada sobre a Lei 10.639/2003, ler: A Universidade e a Formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena, de Maria Aparecida de Laia & Maria Lucia da Silveira, 2009.

além disso, afirmou um comprometimento ético com a diversidade e os direitos humanos, abrindo caminho para um diálogo que subjaz uma educação antirracista, antissexista e multiculturalista. Contudo, passados seus 14 anos, muitos estudos e notícias evidenciam que as lacunas de efetivação da referida lei. Entre uma das reivindicações está a necessidade de incluir a formação profissional dos futuros professores/as os conteúdos atinentes a valorização desses temas, muitos ainda denunciam que esses temas não podem ser tratados apenas por professore/as que se identificam com a temática, mas muito ao contrário, deve ser introjetado nas mais variadas disciplinas e propagada pelos diferentes professores. No entanto, não é isso que ocorre, além da falta de preparo dos professores em tratar do tema, mostrando uma deficiência da formação docente.

Este são entraves que merecem ser tratados e superados, para que essa ação afirmativa adentre as escolas e universidades e colabore para repulsão do racismo em todos os níveis de ensino, no campo ou na cidade.

Além desses apontamentos, importantes para debatermos a importância de políticas que priorizem um olhar sobre as relações raciais, há uma vasta discussão sobre a necessidade de uma “educação do/no campo” que considere as especificidades das populações rurais. A LDBEN/96 definiu a educação do campo como uma modalidade da educação básica, tentando desde então dar atenção a uma educação que tivesse uma linguagem apropriada para o meio ao qual estava inserida, e rompesse com o modelo urbano-cêntrico com que muitas escolas eram fundadas. Em 2010 inseriu-se a modalidade da educação quilombola nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, e é na seção VII que a educação escolar quilombola é definida conforme o artigo 41, a saber:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.
Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (Brasil, 2010a)

Embora seja um marco importante de visibilidade de uma educação diferenciada para os/as quilombolas, este era o único artigo que tratava do assunto, e sua implementação ficou pulverizada, insipiente ou não sistematizada. Apenas em 2012 foi que se pensou numa Diretriz Curricular Nacional para a Educação Escolar Quilombola, considerando uma série de acordos internacionais, e legislações nacionais que versavam sobre a necessidade de uma educação que atendesse as populações quilombolas. A

referida Resolução nº 8 de 2012, tem 64 artigos que fundamenta-se em uma série de fatores que englobam o universo rural quilombola, a “memória coletiva”, as “práticas culturais”, e as “tecnologias e formas de produção do trabalho”, a “territorialidade”, entre outros pilares que vão ser distintivos de ações político pedagógicas que primem pela diversidade, valorização dos costumes e tradições, com um currículo que emane de suas especificidades sócio históricas e territoriais.

Em 2013, foi a vez da Bahia homologar a Resolução 68, que estabeleceu “Diretrizes Curriculares para educação escolar Quilombola no sistema de ensino da Bahia” afim de “ampliar ações educacionais de fortalecimento da equidade étnico-racial e da inclusão no currículo da educação básica”, com propostas pedagógicas contextualizadas à dinâmica local e regional.

Esses marcos são importantes para que possamos observar os avanços que a discussão da educação para quilombolas veio ganhando no decorrer da história, bem como para ser um substrato da luta pela garantia desses direitos que poderão promover maior qualidade de vida no campo, com um acesso qualitativo ao ensino na educação básica. Mesmo sabendo que as comunidades quilombolas apresentam índices alarmantes em relação a inúmeras expressões da questão social, é importante delimitarmos a necessidade e alcance dessas conquistas e em como o ensino superior pode se tornar um horizonte possível, inclusive como base para que jovens e adultos se profissionalizem e retornem às suas comunidades com perspectivas de trabalho digno e renda para colaborar no desenvolvimento solidário das mesmas. (sobre esse processo trataremos mais detidamente no próximo capítulo, onde nos debruçaremos também em como as vozes quilombolas tem sido silenciadas dentro da universidade, bem como pela necessidade de uma educação multicultural, para que saberes tradicionais, como dos quilombolas e indígenas sejam reconhecidos no encontro com o outro).

No campo das políticas públicas educacionais para a população do campo que abrangem as comunidades quilombolas, ainda podemos citar o PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, nascido em 1998, por pressão dos movimentos sociais e sindicais camponeses e que abrange ações da educação básica ao ensino superior. Segundo o IPEA (2015) :

A maior parte dos cursos compreendeu a alfabetização e escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. No nível médio, destacam-se as modalidades técnico concomitante e técnico integrado. No **ensino superior, a graduação aparece com 42 cursos e a pós-graduação com doze nas modalidades especialização e residência agrária.** Os

dados totais e relativos por nível estão representados no gráfico 3.1.3. (IPEA, 2015, p.28 grifo nosso)

Esses cursos de graduação são convênios entre o INCRA com instituições públicas de ensino superior, que ofertam cursos específicos para as áreas que dizem respeito às necessidades de seu público alvo, que em geral São “os jovens e adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Incra, assim como quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia” (IPEA, 2015)

NA Bahia o IFBaiano, a UESC, UNEB e UFRB oferecem cursos, ou já ofereceram cursos de graduação, tecnólogo e pós graduação conveniados a este programa. A UFRB em especial, firmou acordo com o INCRA em 2016, oferecendo o curso de tecnólogo em agroecologia, na cidade de Monte Santo, território de Identidade do Sisal, com 100 vagas, destinadas “a estudantes oriundos de assentamentos e de *comunidades tradicionais quilombolas* e fundo e fecho de pasto”.⁴⁸ Percebe-se que é um programa com especificidades que promovem o acesso ao ensino superior a comunidades do campo, que trabalha em regime de alternância, ou seja, “tempo escola” e “tempo comunidade” favorecendo o diálogo mediado pela interdisciplinaridade, com um currículo crítico que valoriza os cenários culturais diversos, os saberes tradicionais e a relação primaz dos sujeitos que constroem o conhecimento. O ingresso nesses cursos não é regido pela Lei 12.711, há um processo seletivo especial para os candidatos a essa modalidade de ensino.

Vale ainda dizer que a UFRB, ainda dispõe de cursos de graduação e tecnólogo como Licenciatura em Educação do Campo e Agroecologia que estão tanto nos campos de Amargosa, quanto no CCAAB, que são regidos pela lei 12.711, e que propõe um processo seletivo especial⁴⁹, com recorte para populações do campo e comunidades tradicionais. Essas vitórias são significativas e necessitam de atenção para que estes estudantes possam acessar também as políticas de permanência desta instituição.

Contudo, a universidade radicaliza seu processo de democratização sobretudo a partir do governo Lula, e inicia uma mudança visceral no perfil dos novos ingressantes. Isso requer também um cuidado maior para se pensar de que maneira esses novos sujeitos irão permanecer no ensino superior. E para tanto, as políticas de ações afirmativas deve-

⁴⁸ Essas informações podem ser conferidas em: <http://www.incra.gov.br/noticias/parcerias-viabilizam-novos-cursos-do-pronera-publico-atendido-pelo-incra-na-bahia>

⁴⁹ O processo seletivo especial contará com uma prova escrita, de caráter eliminatório e classificatório, como etapa única. A prova valerá o total de 100 pontos, distribuídos em uma questão de Redação valendo 50 pontos e a elaboração de uma Carta de Intenção, valendo 50 pontos.

se interligar aos assuntos estudantis, afim de consolidar a permanência desses estudantes no ensino superior de forma qualificada.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) de 2010, emerge para dirimir as lacunas e necessidades de permanência no ensino superior. E a partir de então, podemos perceber os enormes avanços, que as políticas pró-inclusão trouxe até mesmo, eu diria, na mudança da direção social e da missão das universidades públicas brasileiras. Essa alavanca para um repensar, e eu diria até um refundar da universidade faz com que a universidade se (re)conecte com uma abordagem de valorização multicultural.

Daflon, Campos e Feres Junior (2013) pontuam ainda que, até o ano de 2012, das 70 universidades que até então adotavam sistema de cotas, apenas duas tinham entre os beneficiários dessa política estudantes remanescentes de comunidades de quilombos. Vale salientar de que no processo de consolidação da política de ação afirmativa no Brasil houve uma preferência das ações afirmativas sociais, voltadas para os egressos da escola pública, justo em razão da dificuldade da sociedade brasileira em lidar e adotar políticas baseadas em critérios raciais. No que tange as pessoas remanescentes de comunidades de quilombos, vale observar que a dificuldade pode ser ainda maior, em razão de se tratar de uma política com um viés de identidade étnica.

No Brasil as políticas de acesso ao ensino superior voltadas para os quilombolas ocorre de maneira muito pulverizada. O que se pode considerar como avanço, é a discussão sobre a permanência desses sujeitos na universidade e que modo o estado está intervindo para diminuir a evasão desses novos sujeitos ingressantes e promover sua afiliação (COULON, 2008) à universidade, sem desconsiderar seus saberes. A exemplo temos o Programa Bolsa Permanência, instituído em 2013, que é parte das ações da PNAES (2007) e que vem colaborando com o acesso e permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, e em particular com indígenas e quilombolas:

Em linhas gerais, o Programa de Bolsa Permanência – PBP é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas⁵⁰.

Ações como essas vão ao encontro da democratização da permanência no ensino superior de estudantes oriundos das comunidades tradicionais. Mas não são as únicas. Podemos citar outros Programas do governo de incentivo à permanência com foco na realização de pesquisas, extensão, docência, desenvolvimento tecnológico, a exemplo do

⁵⁰ Disponível em: <http://permanencia.mec.gov.br/index.html>, acesso em: 02/06/2016.

PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Pesquisa), o PIBIT (Programa Institucional de Bolsa de iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação), PIBID (Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência), bem como o PET (Programa de Educação Tutorial), e os Programas Institucionais de Bolsa que são promovidos pelas próprias universidades, geridos em geral, por uma Pró-reitoria específica que trata de ações afirmativas e assuntos estudantis. São todas iniciativas que asseguram um percurso universitário de êxito e de construção de trajetórias que potencializam, inclusive a continuidade intelectual. No caso da UFRB, há o Programa de Permanência Qualificada (PPQ), que atende a estudantes levando em conta suas condições socioeconômicas e suas histórias de vida, oferecendo recursos para modalidades de moradia, deslocamento, alimentação, participação em projetos institucionais de pesquisa e creche⁵¹.

Todas essas ações, proporcionam uma outra vivência na universidade, baseado nas condições materiais imprescindíveis para o sucesso acadêmico, Mas também associadas a outras dimensões no plano mais simbólico e de relações com o meio acadêmico, com os signos, códigos, na relação com os professores e seus pares, no diálogo respeitoso de saberes, num currículo que evidencie a diversidade, inserção em grupos de pesquisa e extensão, envolvimento com movimentos e coletivos estudantis, fazem com que estudantes que acessam essas políticas de recorte sócio-étnico-racial consigam driblar as dificuldades inerentes ao processo de aprendizado, bem como as desigualdades educacionais as quais foram submetidas até então.

Afim de analisar o significado da ampliação dessa presença em espaços ocupados historicamente por brancos, bem como lançar um olhar para uma possível relação de estranhamento e familiaridade, num movimento de autorreconhecimento dos/as quilombolas agora, acadêmicos/acadêmicas, que iremos tecer as nuances, expectativas e alternativas encontradas, bem como as itinerância vividas e proporcionadas pelo diálogo intercultural fecundado pelas histórias de quilombolas estudantes, para acessar e permanecer no ensino superior, e neste caso particular, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

⁵¹ Essas informações podem ser consultadas em: <https://www.ufrb.edu.br/proppae/programas-e-projetos?id=32> Acesso em 30 de abril de 2017.

CAPÍTULO 3 – Universidade e Ações Afirmativas: Políticas de Equidade, Acesso e Permanência

Bom galera, sei que tem muita gente ficando desanimada com esse resultado, mas queria pedir pra vocês não desistirem de tentar a entrada na universidade, se for realmente, o que vocês querem. Não é fácil quando as vagas são poucas e o número de inscritos é muito elevado. Não é fácil, quando temos uma educação e baixa qualidade, quando não temos condições de estudos e financeira. Não é fácil, quando somos os grupos que menos recebem a atenção e investimento para a educação de qualidade. Mas ainda assim peço que não desanime, que tente o Enem esse ano, que aguarde a segunda lista e que vibrem também com a vitória dos nossos companheiros e companheiras quilombolas e indígenas, porque quando um de nós vencem, nós vencemos também, toda a comunidade negra vence também! Seguirei na luta junto com vocês, vibrarei as vossas vitórias assim como se fossem minhas e são porque vocês fazem parte de minha história, do meu grupo. Por tudo o que meu avô Osório Brito dos Santos me ensinou, é que a luta é coletiva, as vitórias também serão, assim como as tristezas, mas quem disse que deixaremos de lutar?
Aqaltune, 21/04/2017 ⁵²

Quando li essa mensagem senti um forte sentimento de coletividade, de solidariedade, de consciência do lugar de onde se fala, de cultura, de consciência das desigualdades as quais foram submetidas suas trajetórias escolares. Aqui se fala de quilombolas estudantes que vivenciaram na pele, muitos dos dados “estatísticos” trazidos nesse trabalho, bem como a compreensão de outros dados “não estatísticos”, como a questão racial. Acredito ser estes, os principais elementos que fazem quilombolas ingressarem, mas sobretudo, permanecerem na universidade. O sentimento de pertencimento à comunidade, a uma história, e a sua ancestralidade lhes dão legitimidade, força e esperança em lutar, em não desanimar, e em trilhar a entrada na universidade, se assim for o desejo.

A experiência do desrespeito na relação com os outros e no acesso aos direitos, como o da educação, a busca pelo reconhecimento de suas potencias, de superar as adversidades e prosseguir, e a autoestima alimentada por terem-se uns aos outros, tornam essas caminhadas afirmativas. Na literalidade dos significados, essa comunhão entre eles, esse partilhar de origem e histórias é uma *ação afirmativa* no campo mais sutil do humano, na luta intersubjetiva por reconhecimento. É uma ação afirmativa que se dá

⁵² Aqaltune, estudante de Ciências Sociais da UFRB, mandou essa mensagem em rede social para as/os estudantes da comunidade de origem em 21/04/2017, que haviam tentado o processo seletivo especial da UFRB para ingresso em 2016.2 que agora é 2017.1. A mesma autorizou a reprodução na mensagem no presente trabalho. Quero ainda ressaltar que os nomes dos(as) envolvidos(as) com a pesquisa foram substituídos por nomes de mulheres e homens negros(as), afim de homenagear estes(as) lutadores(as) africanos(as) e afro-brasileiros, que foram invisibilizados pela história oficial. Ressalto que segue no apêndice 3 maiores informações a respeito destas fontes orais.

através dos laços construídos, da história comum, da territorialidade e significados que emergem da vida social.

Ao entrelaçar os conhecimentos das situações e as práticas relacionadas às versões, sentidos e significados que a sociabilidade e a cultura proporcionam a estes atores/sujeitos sociais, é que tentaremos reunir aqui, neste terceiro capítulo as histórias de vida, os saberes intercríticos e multiculturais, o diálogo coletivo instigadores e curiosos, e a troca de informações dos/as quilombolas que ingressaram na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Para ilustrar essa percepção do processo ora experienciado, trago uma reflexão a respeito de como a escolha do fazer pesquisa de caráter eminentemente implicado e dialógico, enaltecendo narrativas até então silenciadas, poderão colaborar para que estas vozes sejam consideradas na formulação de políticas, projetos e programas, nos currículos, na formação e no cotidiano da vida universitária.

Vivemos um tempo em que as epistemologias necessitam dialogar com as múltiplas faces do social, para produzirem teorias que alimentem práticas vividas e não apenas práticas que se desejam viver um dia. A intercrítica é uma composição entre o desejar, pensar, fazer, viver, porque como condição de anúncio e afirmação de lugares que ocupamos no mundo, é também condição de anúncio e contestação dos lugares que roubam a legitimidade das nossas presenças no mundo. (MACEDO, 2013, p.17)

O campo da pesquisa, como já mencionado na introdução, se deu através de uma cuidadosa escolha por métodos qualitativos, inspirados no diálogo intercrítico e multicultural que permitiu o avanço na compreensão de dados e fatos pertinentes para que se pense o acesso, a permanência e a pós permanência de quilombolas na UFRB. Bem como aqui se analisou algumas fontes documentais sobre os processos seletivos especiais para quilombolas e indígenas. Esse estudo de campo se utilizou também da observação participante em que através da itinerância e imersão nas comunidades quilombolas às quais os estudantes pertenciam, pude conhecer e junto com eles refletir sobre diversos assuntos atinentes aos fenômenos vividos pela comunidade e à própria vida universitária. As Rodas de Saberes e Formação (RSF), foi a tecnologia social educacional primorosamente utilizada para realização desses diálogos, e uma grande chave desse estudo. Foram 8 comunidades quilombolas visitadas, aonde além de conhece-las, compartilhamos sensivelmente nossos conhecimentos e saberes, numa atitude de auto-trans-formação. Foram 38 quilombolas estudantes da UFRB, dos campus do CAHL, CCAAB, CETEC e CFP que participaram das RSF, trazendo importantes contribuições para que pensemos a permanência qualificada necessária para que estes estudantes tenham êxito e consigam concluir suas graduações. Também foram realizadas Rodas de

Saberes e Formação com estudantes quilombolas do Ensino Médio do Colégio Estadual Eraldo Tinoco em Santiago do Iguape-Cachoeira, e em uma iniciativa popular do Movimento de Pescadores e Pescadoras (MPP) a Escola das Águas, na comunidade quilombola de Acupe/Santo Amaro. A intenção era perceber que desejos estes estudantes têm, se vislumbram a universidade como possibilidade e alternativa, bem como quais políticas de ações afirmativas conhecem, ou se não conhecem. Podendo então observar e perscrutar as lacunas sobre as informações que tinham a respeito do acesso à universidade e as formas de permanecer. Além disso, foram realizadas três entrevistas semi-estruturadas com quilombolas estudantes egressos da UFRB, com o intuito de lançar um olhar sobre esse percurso acadêmico, o processo de vivenciar, afiliar-se e permanecer na universidade, assim como às perspectivas de futuro e pós permanência.

Nesse tecido histórico cultural que bordamos conjuntamente, esperamos que as reflexões aqui relatadas possam servir como impulsionadoras de ações no âmbito institucional sobre a permanência desse grupo social dentro da universidade, levando em conta suas especificidades étnico-raciais-identitárias-territoriais e econômico-culturais, afim de que seus itinerários formativos conjuguem o verbo permanecer com suas estratégias formais e informais.

3.1 - Notas sobre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

À guisa de compreender o terreno aonde se vive a experiência de se tornar um estudante universitário, aonde se dão as discussões entre a comunidade acadêmica – estudantes, docentes, gestores, servidores - sobre inúmeros códigos que vão sendo decifrados, incorporados, transformados ou refutados com o passar do tempo, é que iremos traçar linhas introdutórias sobre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tentando esmiuçar sua história e estrutura, suas políticas e programas para compreender o próprio campo aonde se estabelecem muitas das relações aqui analisadas.

A UFRB criada pela lei 11.151 de 29 de julho de 2005, é a segunda Universidade Federal criada no estado da Bahia, no bojo da Reforma no Ensino Superior que estava em curso naquele momento. Herdada da Escola de Agricultura da Bahia fundada em 1877, em São Pedro de Lages – São Francisco do Conde, a Escola veio passando por muitas

gestões a nível estadual e federal, e na ocasião de transferência em 1943 para o município de Cruz das Almas, ficou instalada onde funcionava a Escola de Agronomia da UFBA, sendo inclusive incorporada à esta, em 1967. Desmembrada apenas em 2005, com criação da UFRB. (SILVA, 2013)

Embora a UNEB e a UFBA já tenham centros de ensino em diversas cidades da BAHIA, pode-se dizer que a UFRB é uma universidade criada num processo particular da história do Brasil que se queria combinar *interiorização* com *expansão* do ensino superior. Portanto, é uma universidade que nasce de uma outra perspectiva, enraizada num território e vinculada aos processos sócio-histórico-culturais e econômicos que daí decorrem, além de conjugar uma oferta maior de vaga no ensino superior público em cidades do interior, e, portanto, oportunizando aos residentes das cidades e seus entornos, a ingressarem no ensino superior, sem precisarem se deslocar até a capital baiana. Esse processo de interiorização e expansão do ensino superior, significou, segundo ATCHE (2015, p.58), um “aumento de mais de 210%” no número de vagas ofertadas durante o governo Lula, no período analisado que vai de 2003 a 2010, criando-se também 16 novas universidades, em que a UFRB é uma delas, com a intenção de conjugar “desenvolvimento regional, inclusão social e atendimento às demandas por ensino superior gratuito”(et al, p.59).

O projeto de implantação da nova universidade tinha como atribuições a articulação entre saber científico e a complexa realidade do Recôncavo. A sua instalação nesse território tinha como missão, somar à instituição, necessariamente, os contornos sócios espaciais, pela incorporação do contexto econômico, político, cultural e histórico do seu entorno, nas funções que exerce como instituição de formação. (ATCHE, 2015, p.60)

Percebe-se que a UFRB é criada com objetivos bem delineados de integração com o Recôncavo. Passados 12 anos desde sua criação, podemos dizer que a universidade tem se esforçado grandemente em propiciar essa articulação, e as políticas de ações afirmativas de acesso e permanência vem colaborando com o êxito de sua missão. Para sustentar essas conquistas, a estrutura organizacional da UFRB dispõe de Pro-Reitorias, Coordenadorias e Órgãos Colegiados, típico de uma universidade federal que exerce com excelência sua autonomia universitária. Aqui quero destacar a Pro-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, PROPAAE, constituída em 2006, que foi a primeira Pró-Reitoria criada no país voltada para assuntos que dissessem respeito às ações afirmativas no ensino superior. Nas palavras de Jesus e Nascimento (2010):

A UFRB assumiu o posicionamento político de contribuir para a correção das distorções ainda vigentes no nosso país, criando a pioneira Pró-Reitoria de

Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE, com a incumbência de trabalhar de forma articulada Ações Afirmativas com Assuntos Estudantis, ampliando o espectro da assistência estudantil, ao versar sobre – acesso, permanência e pós permanência de estudantes oriundos de escolas públicas, de afrodescendentes e indígenas na UFRB, tendo como foco o desenvolvimento regional em articulação com a formulação e implantação de políticas de promoção da igualdade racial e inclusão social no Recôncavo, na Bahia. (JESUS, NASCIMENTO, 2010, p.313)

A PROPAAE representou naquele momento e ainda representa, um posicionamento institucional em prol do atendimento às demandas específicas que os novos sujeitos/atores sociais que ingressariam e ingressam na UFRB, colocariam na pauta do dia. Uma universidade diversa e equânime em suas ações institucionais com um compromisso institucional claro era mais que necessário. A PROPAAE significou em grande medida a conjunção e base para implementação de políticas e ações no âmbito da diversidade étnico raciais, no tocante ao acesso e permanência e pós-permanência com a finalidade de “superação as formas de convivência conservadoras, discriminatórias e excludentes, visando assim a inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária, dos diferentes sujeitos sócio-históricos, nos âmbitos cultural, político e econômico da sociedade.”(JESUS, NASCIMENTO, 2010)

Entre as políticas, programas e ações desenvolvidas pela PROPAAE que visam uma vivencia acadêmica de plena, bem como o acesso e permanência qualificadas, temos o Fórum Pró Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo, instituído pela portaria 181/2006, que visa “contribuir para a promoção de ações, programas e políticas pró-igualdade racial e inclusão social no Recôncavo” (et al, p.316), propiciando discussões que avertam a igualdade étnico-racial e inclusão social, em que todos os Centros da universidade, devem desenvolver ações em torno de 4 eixos centrais: desenvolvimento regional; cultura e diversidade; afro-descendência, políticas afirmativas e estudos étnicos-raciais, e por último e não menos importante políticas de acesso, permanência e pós-permanência no ensino superior. Vê-se um claro compromisso institucional com a promoção de ações afirmativas que se relacionem diretamente com a realidade do Recôncavo.

Outro programa fundamental desta Pró-Reitoria é o PPQ – Programa de Permanência Qualificada que visa através de bolsas direcionadas aos estudantes da UFRB que passam por um processo seletivo para conseguirem um dos auxílios vinculados a projetos de ensino, pesquisa e extensão o que colabora na ampliação de possibilidades de vivencia integral das atividades que a universidade proporciona. Dos auxílios oferecidos

pelo PPQ estão: auxílio alimentação (Restaurante Universitário); Auxílio Moradia (Residência); auxílio saúde; auxílio creche; auxílio deslocamento; auxílio emergencial; auxílio pecuniário à alimentação; auxílios pecuniários à moradia; auxílio pecuniários vinculados à projetos institucionais, bolsas vinculadas a projetos de esportes, e eventualmente auxílio para participação em eventos. Vale ainda lembrar que a PROPAAE instituiu o Programa de Permanência em Alternância (PPA), que são bolsas ofertadas aos estudantes de Licenciatura em Educação do Campo, que vivenciam a universidade de maneira muito peculiar, comumente conhecida como regime de alternância – ou seja – Tempo Universidade e Tempo Comunidade, em conformidade com a política de educação do campo e o PRONERA e a portaria nº275 de 14 de março de 2016, as vagas são destinadas a professores e profissionais em exercício nas escolas do campo sem formação inicial, professores que não possuem formação específica na área do curso, e estudantes de comunidades rurais.

Em relação ao Programa de Bolsa Permanência, gerido pelo MEC, a PROPAAE tem a função de transmitir ao MEC os dados comprobatórios apresentados pelos estudantes quando da sua cadastramento e inscrição no Programa. Este programa é direcionado aos estudantes de baixa renda, indígenas e quilombolas, que estejam regularmente matriculados em curso de graduação. É um programa de relevo e que vem reforçar as possibilidades de permanência desses estudantes no ensino superior. Oferecendo uma bolsa de 400,00 reais para estudantes que comprovem carga horária de 5h ou mais e comprovação de renda familiar de não mais que um salário mínimo e meio por pessoa, e 900,00 reais para indígenas e quilombolas, que comprovem ser de comunidade quilombola bem como o critério de renda per capita. Vale dizer que estes estudantes, podem ainda ser pleiteados com outras modalidades de bolsas acadêmicas⁵³.

Ainda há outras atividades, ações e programas que a PROPAAE desenvolve no tocante ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes de graduação, mas acentuei estes que são os mais requisitados entre os estudantes, e que tem uma expressividade nos desdobramentos cotidianos da vida universitária. A PROPAAE é uma Pró Reitoria fundamental para diálogo com as demandas diuturnas dos estudantes, concretizando assim seu objetivo ante a democratização do acesso, permanência e pós com práticas.

A nível de nordeste, realizei uma pesquisa a sites sobre quais universidades públicas (federais, estaduais ou regionais) teriam algum tipo de ação afirmativa de acesso

⁵³ Informações disponíveis em: <http://permanencia.mec.gov.br/> Acesso em 3 de dezembro de 2016.

para quilombolas. O resultado foi abismal, apenas 5 universidades adotam essa medida. Em livro publicado em 2010, organizado por Ângela Randolpho Paiva, foi realizada uma importante pesquisa sobre as ações afirmativas nas universidades públicas, este livro foi outra fonte de investigação, em que pude acessar a pesquisa em que os/as autores da obra realizaram levantamento exaustivo dos tipos de ações afirmativas existentes em cada universidade de norte a sul do país. Embora ainda seja um período anterior à promulgação da Lei 12.711, o número encontrado de universidades públicas com processo seletivo especial para quilombolas (e muitas vezes indígenas e quilombolas), foi de 6 universidades a nível de Brasil, sendo que 5 eram na Bahia. As mesmas 5 que existem hoje, nenhuma a mais.

É fato, como vimos no primeiro capítulo que a Bahia possui um número elevado de comunidades quilombolas reconhecidas e com processos abertos em vias de regularização. No âmbito do nordeste, as comunidades quilombolas na Bahia, representam 17%, ou 268 comunidades com processos em andamento, mas estima-se pelos dados da CONAQ, que esse número seja ainda muito maior. Mesmo assim, todos os estados do país possuem comunidades tradicionais quilombolas, e é espantoso que outras universidades do nordeste não tenham aderido esse grupo e suas especificidades em editais especiais, como podemos ver abaixo.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS QUE APRESENTAM OU NÃO ALGUMA AÇÃO AFIRMATIVA DE ACESSO PARA QUILOMBOLAS POR REGIÃO		
Região	Universidades com Ação afirmativa para quilombolas	Universidades Sem ação afirmativa para quilombolas
N O R D E S T E	BAHIA UFRB*, UFBA* UEFS*, UESC*, UESB*	BAHIA UNEB ** UFOB ⁵⁴ , UFSB
		SERGIPE UFS
		CEARÁ UVA ⁵⁵ , UFC, UECE URCA ⁵⁶
		NATAL UFRn, UERN, UFERSA
		PERNAMBUCO UFPE ⁵⁷ , UPE, UFRPE ⁵⁸ , UNIVASF
		PARAÍBA UFPB, UEPB, UFCG
		ALAGOAS UFAL, UNEAL, UNCISAL
		PIAUI UFPI, UESPI ⁵⁹

Fonte: produção própria

*regidos por edital de seleção especial que admitem vagas excedentes ou acréscimo de vagas em cada curso para indígenas aldeados e quilombolas

** a UNEB tem dois processos seletivos diferenciados. Um através do sistema de vestibular e outro pelo ENEM/SISu. Ambos contem ações afirmativas de ingresso para negros e para estudantes de escola pública e também são reservadas “vagas excedentes” apenas para indígenas aldeados, mas há perspectivas que se amplie para quilombolas.

A nível de Brasil, essa conjuntura, se comparada ao estudo de abrangência nacional em 2010, em que só havia 1 universidade fora da Bahia, com edital para quilombolas, e que era a Universidade Federal de Goiás, atualmente essa realidade

⁵⁴ Tem o critério regional de ações afirmativas, priorizando candidatos que estejam num raio de 150km de distancia de qualquer campus da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

⁵⁵ A UVA – Universidade Estadual do Vale do Acará tem ação afirmativa para estudantes com necessidades especiais.

⁵⁶ UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

⁵⁷ A UFPE além das cotas estabelecidas pela Lei 12.711/2012, adota o “Argumento de inclusão regional” como política de ação afirmativa. “Trata-se de um acréscimo de 10% na nota obtida pelos candidatos no enem 2015 que cursaram todo o ensino médio em escolas regulares e presenciais nas mesorregiões descritas pelo IBGE: I Meso região da Zona da Mata; e II mesorregião do Agreste.” (UFPE, edital n 001.2016 – sisu, p.2). Nota-se que há um critério relevante de inclusão social regional.

⁵⁸ A UFRPE também possui vagas de ações afirmativas destinadas a estudantes das microrregiões do agreste ou do sertão de Pernambuco, apresentando contudo, um critério de inclusão regional.

⁵⁹ A Universidade Estadual de Piauí, apresenta convenio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com oferta de 150 vagas para os cursos de pedagogia, agronomia e geografia. Abrange cerca de 18 comunidades camponesas, dentre elas os quilombolas, como pode ser consultado aqui: <http://www.uespi.br/site/?p=82897>

mudou. São 7 universidades que aderiram ação afirmativa para quilombolas, com processos seletivos diferenciados como podemos ver abaixo.

UNIVERSIDADES BRASILEIRAS QUE TEM EDITAIS ESPECÍFICOS PARA QUILOMBOLAS E INDÍGENAS ALDEADOS	
<i>UNIVERSIDADE</i>	<i>TIPO DE PROCESSO SELETIVO ESPECIAL</i>
UFOPA - UNIVERSIDADE DEFERAL DO OESTE DO PARÁ	O processo seletivo na ufopa é específico para apenas quilombolas e é composto de prova de leitura e interpretação de textos, regido por edital interno da universidade.
UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	O processo seletivo da UFPA é regido por edital interno para indígenas e quilombolas e é composto por 3 etapas: prova de redação; entrevistas e análise do histórico escolar
FURG – Universidade Federal do Rio Grande	É um processo seletivo específico para quilombolas e contém uma etapa: prova de redação e de língua portuguesa com 15 questões.
UFSC – UNIVERSIDADE Federal de Santa Catarina	Realiza um processo seletivo específico para indígenas e quilombolas contendo uma fase: análise do histórico escolar do ensino médio do candidato(a). Interessante observar que no edital faz-se a opção também, para a preferência de indígenas da região sul e quilombolas do estado de Santa Catarina, elegendo critérios que priorizem a regionalidade dos(as) candidatos(as).
UNIFESSPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO Sul e Sudeste do Pará	É uma universidade que contém o processo seletivo com 2 vagas para quilombolas e 2 para indígenas no curso de licenciatura em educação do campo. E o processo consistem em 2 etapas: prova objetiva e de redação e a segunda etapa que é entrevista. É regido por edital próprio. As demais vagas de ação afirmativa são selecionadas através do SISU
UFPEL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Regida por edital interno específico para indígenas e quilombolas constando 3 etapas: I diz respeito a uma prova de redação; a segunda de avaliação do memorial descritivo e a terceira de defesa de memorial descritivo e apresentação dos aspectos sócio-políticos-culturais de sua comunidade quilombola/ povo indígena.
UFG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Regida por um Programa UFG Inclui com vaga extra para quilombola e para indígena de escola pública.

Importante conquista para o movimento quilombola nacional e também Baiano, para o movimento negro e as comunidades tradicionais quilombolas que terão agora seus “filhos” adentrando este espaço através das cotas a eles destinadas, podendo a partir de si próprios, produzirem conhecimentos que interliguem e reconheçam suas comunidades e necessidades, cultura, história e origem, desmitificando muitos estereótipos que são construídos sobre eles/as, e sobretudo minimizando em alguma medida as desigualdades

educacionais que recai sobre suas trajetórias e as de seus antecessores(as), além de serem grande motivo de orgulho e exemplo para suas comunidades. O que é extremamente relevante na luta por reconhecimento e redistribuição, uma vez que o acesso a esse nível de ensino, poderá oferecer mobilidade social a estes(as) estudantes e suas famílias e comunidades. Mas vale aqui ressaltar que toda essa política de acesso deve ser combinada com ações institucionais e governamentais de permanência e também de combate ao racismo institucional, para que estes estudantes consigam desenvolver suas atividades bem como “fazer parte” do corpo discente sendo respeitados e reconhecidos em suas diferenças étnico-raciais-culturais.

O mais difícil mesmo na universidade tem sido permanecer, por que tem gente que te olha e até pergunta se não era melhor que a gente estivesse na nossa comunidade cuidando da terra...como se pra cuidar da terra não precisasse de estudo. E eu mesma, já recebi vários olhares... que eu não consigo nem explicar direito, sabe? Aqueles olhares como se a gente não pudesse mesmo estar ali. Ahhh, e teve um dia que me perguntaram como era minha comunidade, se tinha luz, se eu morava em casa de alvenaria e como eu consegui ingressar, é mole? E aconteceu isso com você também, não foi Vilma? Parece que a gente é de outro mundo. (Rosa Rubra, RSF, 27/01/2017)

São essas narrativas e sobre essa segregação, que certamente não é caso isolado do contexto da UFRB, que conversaremos mais detidamente a seguir. Vale ressaltar ainda que nos últimos anos houveram programas de pós graduação a nível de mestrado e doutorado, aderindo a essa modalidade de ação afirmativa para quilombolas acessarem a pós graduação⁶⁰ o que representaria para muitos/as quilombolas a oportunidade de continuidade dos estudos.

⁶⁰ No Brasil, desde 2014 que o debate se acirrou no cânone da ciência, sobre a aprovação de ações afirmativas na pós graduação. A primeira universidade pública de nível estadual a aderir as cotas na pós graduação foi a UERJ sob o signo de lei estadual 6.914 de 6 de novembro destinadas a negros, indígenas, egressos carentes, deficientes físicos e outros. Em seguida, já em 2015 foi a Universidade Federal de Goiás a primeira entre as Federais. Desde então outras universidades tem adotados cotas para negros, indígenas e quilombolas na pós graduação, o que possibilita uma mudança radical em espaços hegemonicamente ocupados por brancos. A UFBA em 2017 e outras universidades pelo Brasil, como: UFMG, UFSCar, UFES, UFPI, UFAL, UFMT, UNICAMP, UFFS tem implementado as cotas na pós, ora em todos os programas, ora parcialmente, isso se deve também a portaria normativa numero 13 de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós graduação, e dá um prazo de 90 dias para que as universidades estabeleçam propostas sobre inclusão de negros e indígenas. E, portanto, tem gerado maior discussão dentro dos programas e a sua adesão. Vale dizer que a UFRB também adotou regime de cotas na especialização em Gestão de Saúde, na modalidade de ensino a distância, com reserva de 10% das vagas. É visível que é preciso ampliar essa discussão para que outros programas discutam a exigência e implementação da portaria, sendo esta pauta considerada uma vitória para os movimentos negros estudantis e gerais e grupos sub-representados. Vale dizer ainda que apenas 2 dessas apresentam cotas para quilombolas, a UFBA e a UFMT.

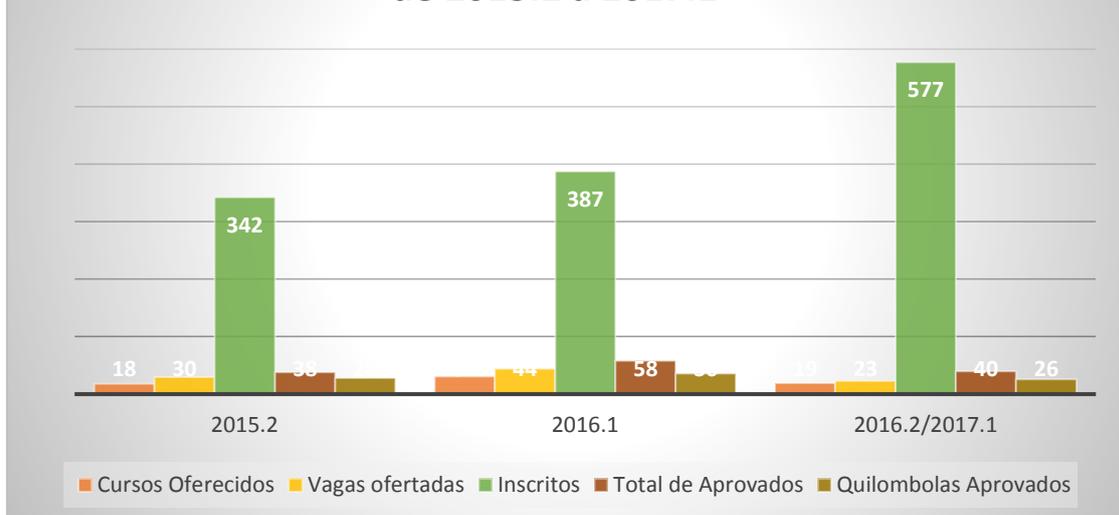
3.2 – A UFRB e a Política de Acesso para Quilombolas e Indígenas

A Resolução da CONAC nº 26 de 15 de dezembro de 2014, “dispõe sobre a reserva de vagas para candidatos índios aldeados e moradores das comunidades remanescentes dos quilombos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”. Esta resolução institui as cotas para até 2 estudantes nos cursos de graduação que tiverem vagas ociosas, e para os que não tiverem serão criadas vagas extras. Vale dizer ainda que o processo seletivo será fruto das notas obtidas pelo ENEM/SISu em etapa única, só que só concorreram quilombolas e indígenas.

Essa Resolução é sobremaneira importante pois colabora para o processo de inserção de grupos sub-representados, como é o caso de indígenas e quilombolas, que concorrerão entre si às vagas ofertadas pela instituição. Vale ressaltar que existem critérios para matrícula que colaboram para que o processo seletivo especial tenha sua finalidade alcançada e escape de fraudes. Os critérios de elegibilidade para matrícula na condição de quilombola e indígenas, são em síntese a autodeclaração como remanescente quilombola, a declaração de residência na comunidade assinada por 3 lideranças, e a declaração emitida pela Fundação Cultural Palmares. Com esses três requisitos, os/as estudantes pleiteados poderão acessar ao ensino superior da UFRB.

O primeiro edital com reserva de vagas para quilombolas foi em 2015.1, ofertando **56 vagas**, distribuídas em 28 cursos. Em 2015.2 foram 30 vagas em 18 cursos, e o número de inscritos foi de 342, demonstrando que há uma grande demanda por essas vagas. Já em 2016.1 foram **44 vagas** oferecidas em 31 cursos de graduação, e aumentou-se o número de inscritos para 387. O processo seletivo especial de 2016.2, foi renomeado para 2017.1, de acordo com reunião da CONAC, e, portanto, o processo seletivo 2017.1 ofereceu **23 vagas** distribuídas em 19 cursos, e teve 577 quilombolas e indígenas inscritos. Aumentou-se sobremaneira o número de inscritos e em contrapartida as vagas diminuíram, como podemos ver no gráfico a seguir.

Processo Seletivo Especial UFRB para quilombolas e indígenas de 2015.2 a 2017.1



O ano de 2015.1 foi o primeiro processo seletivo especial para quilombolas e indígenas. No edital de resultado do referido ano, só foram apresentadas algumas informações, e portanto não foi possível colocá-lo na amostragem gráfica acima, pois por exemplo, não se sabe entre os inscritos quais eram quilombolas e quais eram indígenas, tão pouco a quantidade de inscritos em cada curso. As informações estão generalizadas, como se pode ver na tabela a seguir. Tendo 43 quilombolas indígenas e/ou quilombolas aprovados

ESTUDANTES QUILOMBOLAS E INDÍGENAS APROVADOS EM 2015.1 NA UFRB		
OPÇÃO DE CURSO	CANDIDATOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS APROVADOS	CAMPUS
Engenharia Florestal	2	CAAB – Cruz das Almas
BI – Cultura, linguagens e tec.	3	CECULT – Santo Amaro
Medicina Veterinária	2	CCAAB – Cruz das Almas
Ciências Exatas e Tecnológicas	2	CETEC – Cruz das Almas
Artes visuais	2	CAHL – Cachoeira
Biologia	3	CAAB – Cruz das Almas
Pedagogia	1	CFP – Amargosa
Engenharia de pesca	2	CETEC – Cruz das Almas
Engenharia Ambiental e Sanitária	2	CETEC – Cruz das Almas
BI – Saúde	2	CCS – Santo Antônio de Jesus
Letras (Libras/ling estrangeira)	2	CFP – Amargosa
Agronomia	2	CCAAB – Cruz das Almas
Cinema e áudio visual	2	CAHL – Cachoeira
Ciências sociais	2	CAHL – Cachoeira

Educação Física	2	CFP – Amargosa
Gestão pública	1	CAHL – cachoeira
História	1	CAHL – Cachoeira
Comunicação Social	2	CAHL – Cachoeira
BI em Energia e Sustentabilidade	2	CETENS – Feira de Santana
Química	1	CFP – Amargosa
Serviço Social	2	CAHL – Cachoeira
Total: 22 cursos abrangidos	43 aprovados	CAHL = 12 CCAAB = 9 CFP = 6 CETEC = 6 CECULT – 3 CCS = 2 CETENS = 2

Observa-se que os cursos do Centro de Artes Humanidades e Letras de Cachoeira, foram os cursos que mais tiveram aprovação de indígenas e quilombolas. Já os que tiveram menos aprovados foi o do CETENS e CCS. Não temos mais como aferir grandes interpretação dos dados. Por hora, observamos que todos os campus da UFRB receberam indígenas e quilombolas. Importante dar atenção a esse fato, pois nos leva a refletir como estes grupos tem sido acolhidos na universidade federal do recôncavo. Eles já demonstram uma presença expressiva, além de já serem em grande número a pleitearem uma vaga na universidade. Ressaltando ainda, que outros indígenas e quilombolas optam pelas cotas regidas através da Lei 12.711/2012. Portanto o número de ingressantes desta categoria é ainda maior. As rodas de saberes e formação realizadas mostrou que grande parte dos estudantes que ingressaram, por edital especial ou por cotas para negros, não sentiram qualquer atendimento às suas necessidades específicas por parte da universidade, tão pouco na tratativa dos docentes ou na relação com outros alunos, o que fez com que muitos tivessem o desejo de evadir da universidade, como pode ser visto na fala abaixo, e que não foi um dado constante nas 12 rodas de saberes realizadas:

Eu conheço alguns que saíram porque não entendiam os “códigos” da universidade, além de também não serem acolhidos por professores e serem olhados torto pelos alunos. Nós ficamos tímidos em perguntar, não sabemos em grande parte os nossos direitos, nem que existe grupo de pesquisa, alias a gente entra sem saber nada disso, nem que tem bolsa, nem que tem biblioteca, nem que tem RU. Aquilo é um deserto pra gente que a gente vai fuçando pra descobrir. Parece que tudo que a gente tem é a sala de aula, e o professor fala e todos parecem entender... enquanto a gente parece nunca ter visto nada daquilo, entende? Nossa base de educação é muito ruim, e isso não é levado em conta. Eu ainda estou aqui por pura persistência e teimosia, mas ainda penso em desistir ou mudar de curso. (Carolina Maria de Jesus, RSF, 28/01/2017)

Relatos como estes demonstram distancia institucional das especificidades dos grupos que são minoria na universidade. Eles buscam o apoio informal de familiares e

amigos, e mesmo de coletivos de auto-organização para manterem-se firmes no propósito de se formarem. Podemos ver de forma mais ampla nas tabelas abaixo, os cursos pleiteados pelos estudantes quilombolas, bem como a demanda de inscritos em cada um deles, e a quantidade de aprovados quilombolas e em outra tabela os indígenas aldeados. Ainda é possível observar que o curso mais concorrido são os do Centro de Ciências da Saúde – Medicina com 49 candidatos, e dois aprovados (um quilombola e outro indígena seguindo a ordem de classificação) e o curso de Nutrição com 37 candidatos e apenas um aprovado. Tendo em vista que esse edital é guiado por um regime de “vagas extras” em cada curso, e que podem ser ofertadas até 2 vagas por curso conforme Resolução da CONAC nº 26, os cursos que só tem 1 aprovação, embora tenham outros classificados, estes não serão chamados devido a inexistência de vagas extras remanescentes, o que deixa muitos estudantes em potencial assunção da vaga, fora do alcance de acessar o ensino superior. Ocorre, contudo, em alguns casos, a desistência de algum dos aprovados, através do não comparecimento à matrícula e aí nova chamada é realizada e uma nova chance é dada aos candidatos.

ESTUDANTES INDÍGENAS QUE FORAM APROVADOS EM 2015.2 NA 1ª E 2ª CHAMADAS			
OPÇÃO DE CURSO	QUANTIDADE DE APROVADOS INDÍGENAS	Campus	DEMANDA DE INSCRITOS(AS)
Enfermagem	2	CCS – Santo Antonio de Jesus	26
Medicina Veterinária	1	CCAAB – Cruz das Almas	25
Medicina	1	CCS – Santo Antonio de Jesus	49
Psicologia	2	CCS – Santo Antonio de Jesus	25
Gestão de Cooperativas	1	CAAB – CCAAB – Cruz das Almas	8
Filosofia	0	CFP Amargosa	1 eliminado
TOTAL: 6 cursos Sendo 4 deles tiveram apenas indígenas aprovados. Perfazendo um total de 18 cursos pleiteados pelo edital especial.	7	CCS = 5 CAAB = 2 CAFP = 0	134

ESTUDANTES QUILOMBOLAS QUE FORAM APROVADOS EM 2015.2 NA 1ª E 2ª CHAMADAS			
OPÇÃO DE CURSO	QUANTIDADE DE APROVADOS QUILOMBOLAS	Campus	DEMANDA DE INSCRITOS(AS)
AGRONOMIA	3	CCAAB – Cruz das Almas	34
Ciências Exatas e Tecnológicas	3	CETEC	7
Engenharia Ambiental e Sanitária	2	CETEC	27
BI em Energia e Sustentabilidade	3	CETENS – Feira de Santana	14
BI Saúde	2	CCS – Santo Antônio de Jesus	27
Medicina	1	CCS- Santo Antônio de Jesus	49
Nutrição	1	CCS – Santo Antônio de Jesus	37
Serviço Social	3	CAHL – Cachoeira	21
Biologia	2	CCAAB – Cruz das Almas	12
História	2	CAHL – Cachoeira	21
Pedagogia	2	CFP – AMARGOSA	5
Agroecologia	2	CCAAB – Cruz das Almas	14
Gestão de cooperativas	2	CCAAB – Cruz das Almas	8
TOTAL: 13 CURSOS CONTEMPLADOS	28	CCAAB – 9 CETEC – 5 CAHL – 5 CCS – 4 CETENS – 3 CFP - 2	208

Fonte: produção própria

Ainda é possível observar que os quilombolas também são em maior número de candidatos. Dos 342 inscritos, 208 são quilombolas e 134 são indígenas aldeados. Há também cursos que só se obteve aprovação de indígenas sendo eles grifados na tabela acima. As tabelas dos aprovados em 2016.1 segue reforçando algumas tendências, e ampliando o número de inscritos, de cursos oferecidos e de aprovados, tanto quilombolas quanto indígenas. Como pode ser consultado abaixo.

ESTUDANTES QUILOMBOLAS QUE FORAM APROVADOS EM 2016.1 NA 1ª E 2ª CHAMADAS			
OPÇÃO DE CURSO	QUANTIDADE DE APROVADOS	Campus	DEMANDA DE INSCRITOS(AS)
NUTRIÇÃO	1	CCS - Santo Antônio de Jesus	37
Bacharelado em Biologia	3	CCAAB – Cruz das Almas	31
Medicina Veterinária	2	CCAAB – Cruz das Almas	30
Psicologia	2	CCS – Santo Antônio de Jesus	23
Gestão Pública	2	CAHL – Cachoeira	20
BI SAÚDE	1	CCS - Santo Antônio de Jesus	17
Zootecnia	2	CCAAB – Cruz das Almas	17
Licenciatura em Ciências Sociais	1	CAHL – Cachoeira	16
Comunicação Social – Jornalismo	1	CAHL – Cachoeira	15
Educação Física	3	CFP – Amargosa	13
História	1	CAHL – Cachoeira	12
Engenharia Florestal	3	CAAB – Cruz das Almas	11
Engenharia ambiental e sanitária	1	CETEC – Cruz das Almas	9
Engenharia de pesca	3	CCAAB – Cruz das Almas	8
Artes Visuais	1	CAHL – Cachoeira	6
Museologia	1	CAHL – Cachoeira	6
Cinema	2	CAHL – Cachoeira	5
Letras(português e estrangeira/Libras)	2	CFP – Amargosa	5
Matemática	2	CFP – Amargosa	3
Ciências exatas e tecnológicas	1	CETEC – Cruz das Almas	3
BI CULT	1	CCS - Santo Antonio de Jesus	3
TOTAL: 21	36	CCAAB = 13 CAHL = 9 CFP = 7 CCS = 5 CETEC = 2 CECULT – 1	

ESTUDANTES INDÍGENAS QUE FORAM APROVADOS EM 2016.1 NA 1ª E 2ª CHAMADAS			
OPÇÃO DE CURSO	QUANTIDADE DE APROVADOS INDÍGENAS	Campus	DEMANDA DE INSCRITOS(AS)
ENFERMAGEM	2	CCS – Santo Antônio de Jesus	37
NUTRIÇÃO	1	CCS – Santo Antônio de Jesus	37
SERVIÇO SOCIAL	1	CAHL- CACHOEIRA	18
AGRONOMIA	2	CAAB – Cruz das Almas	17
ZOOTECNIA	1	CAAB – Cruz das Almas	17
BI – Saúde	1	CCS – Santo Antônio de Jesus	17
Comunicação Social – Jornalismo	2	CAHL – Cachoeira	15
BI em energia e sustentabilidade	1	CETENS – Feira de Santana	13
Licenciatura em Biologia	1	CCAAB – Cruz das Almas	11
PEDAGOGIA	1	CFP – AMARGOSA	10
Artes Visuais	1	CAHL – Cachoeira	6
Museologia	1	CAHL – Cachoeira	6
Cinema	2	CAHL – Cachoeira	5
Bacharelado em Ciências Sociais	2	CAHL – Cachoeira	4
QUÍMICA	2	CFP – AMARGOSA	2
Total: 15 cursos Sendo 6 deles tiveram apenas indígenas aprovados. Perfazendo um total de 27 cursos pleiteados pelo edital especial.	21	CAHL – 9 CCS – 4 CCAAB – 4 CETENS – 1 CFP – 3	

Observa-se através das tabelas acima referente aos aprovados 2016.1, tanto entre os indígenas quanto entre os quilombolas a preferência é pelos cursos da área de saúde. Porquanto, a tendência observada no ano anterior se repete. Dessa vez os mais concorridos são Nutrição e Enfermagem com 37 candidatos concorrendo em cada curso, seguido dos cursos do CCAAB – Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, nos cursos de Bacharelado em Biologia (31 candidatos) e Medicina Veterinária (30). Vale ressaltar contudo que embora sejam menos concorridos os cursos do Centro de Artes Humanidades e Letras, é para lá que a maior parte dos indígenas e quilombolas se direcionam para iniciarem suas trajetórias acadêmicas. São 19 aprovados entre indígenas e quilombolas, distribuídos nos 8 cursos de graduação que o centro oferece. Vale dizer, como podemos observar no capítulo I, e também nas informações já mencionadas sobre os quilombos no Recôncavo, que esta é uma região com muitas comunidades negras rurais quilombolas e mesmo que nem

todas as/os quilombolas e indígenas aprovados sejam da região do entorno, vale evidenciar que a proximidade das comunidades com o campus de Cachoeira, pode despertar interesse em cursar um dos cursos do CAHL, ou mesmo as comunidades quilombolas da região obtém mais conhecimento sobre a própria universidade, por parentes que já ingressaram na UFRB, ou por meio de atividades de extensão, pesquisa ou eventos que a universidade promove⁶¹, e que indiretamente alcança esses quilombolas estudantes, mesmo que essa não seja sua finalidade primeira. Como podemos constatar na fala de um de nossos interlocutores:

Foi um amigo meu que me falou, entendeu, ‘ah, tem uns cursos ai uma universidade nova ai em Cachoeira e tal’, porque a gente lá em São Francisco a gente não tinha muito informação, não tinha como saber, nem internet assim a gente não tinha lá, era muito difícil assim, a gente não sabia... (Nelson Mandela, entrevista, 27/01/2017⁶²)

Foi através de Nelson Mandela que eu soube da existência da universidade. quando um de nós entra acaba chamando os outros né... a gente fica sabendo que existe a universidade pelos que já entraram, mas de verdade nunca vi uma divulgação dos cursos, da universidade nem dos benefícios que existem lá pra nós, pra ajudar a gente a fazer o curso e ainda com chances da gente ajudar em casa. (Martin Luther King, RSF, 08/12/2016)

Essas falas são representativas de 2 questões centrais: uma diz respeito a dificuldade ou pouca interlocução da universidade com estudantes do seu entorno, com a divulgação de seus cursos, bem como na publicidade das formas de acesso e dos programas existentes para permanência; e outra igualmente crucial, é a importância que tem quando um membro da comunidade de origem, em muitas ocasiões ser um pioneiro nas “artes” da educação superior e isso se tornar um impulsionador dos outros, a referencia para que outros almejem ou pelo menos vislumbrem este espaço como possível, significando a possibilidade de acesso a outros oriundos da mesma comunidade.

No caso das famílias menos abastadas, negras, a universidade representa um grande feito, já que no seu imaginário ela estava ausente, distante ou pouco provável. A entrada de um membro dessas famílias no ensino superior e sua permanência, tem dois sentidos: um sentido que é individual e o outro que é

⁶¹ Sobre os eventos que universidade propõe faço um breve comentário. Em pesquisa no site e arquivos digitais da ufrb, bem como em diálogos e entrevistas que serão detidamente explanadas mais adiante neste trabalho, foi possível observar uma carência em discorrer de maneira unitária sobre assuntos que diz respeito a vida acadêmica de quilombolas estudantes. Além de atos mais pontuais em direção a um diálogo com quilombolas ou comunidades quilombolas, como foi a recepção da reitoria da ufrb aos estudantes quilombolas em 2016, ou a proposta de integração e projetos de extensão realizadas por cursos como agroecologia, educação do campo por exemplo, além do I ENICQ (I Encontro de Estudantes Negros, Negras, Indígenas, Cotistas e Quilombolas)- não tivemos nenhuma, poderia obtusamente afirmar, não tivemos nenhuma ação institucional de órgãos que tratam da vida estudantil, com um olhar cuidadoso para a permanência, que pudesse agregar e reconhecer estes novos estudantes, acolher e escutar suas demandas, suas especificidades. Em geral, eles são mais um mandatários de políticas de permanência – seja no PPQ, seja com o PBP – e assim são passados como assistidos através de recursos por esses órgãos representativos, que os “acolhem” de maneira generalizada.

⁶² Entrevista realizada com o estudante quilombola egresso do curso de Comunicação Social da UFRB.

grupal, uma vez que ser universitário ou universitária significa a possibilidade de alterações no seu futuro e no meio social onde este indivíduo circula. (SANTOS, 2009, p.70)

Essa representatividade torna-se para além da oportunidade de alcançar um espaço antes não imaginado e agora possibilitado (devido sobretudo as políticas de expansão e acesso às universidades), elas ensejam o **desejo** de entrar neste espaço, de torná-lo palpável, como uma conquista individual e coletiva, como elucidou Santos (2009). A dimensão desse acesso transpassa a questão de reparação e se ajuíza na potência de conseguir dar visibilidade a si e aos seus, e na influência que causam na vida e nos destinos de outras pessoas de suas comunidades. Este não é um dado fortuito e veremos ele mais adiante.

Agora, para observar o elenco de informações que o acesso de quilombolas e indígenas no ensino superior causou, lancemos o olhar para a tabela 3 e 3.1. Aumentou-se exponencialmente o número de inscritos para 577 candidatos. E, portanto, isso se refletiu também na concorrência que ficou bem aquém ao número de vagas disponibilizadas para este grupo. Vale dizer ainda que foram 40 aprovados sendo 26 quilombolas e 14 indígenas. Observa-se também que a concorrência mais que dobrou nos cursos da área de saúde, e para o curso de serviço social mais que triplicou, comparada ao semestre anterior. Medicina, nutrição, psicologia e enfermagem que figuram no ranking destas tabelas, são cursos reconhecidamente mais prestigiados socialmente, que recebem os olhares de mais promissores. Ao passo que é importantíssimo o ingresso destes estudantes nestes cursos de alto valor social, reafirmando uma presença negligenciada historicamente nestes espaços, cabe uma reflexão ao motivador de tantas inscrições nestes cursos, se isso está reforçado no imaginário de sucesso, carreira exemplar e acesso a outros meios econômicos de sobrevivência? Contudo, em contrafluxo a esse dado, constata-se os cursos da área de Ciências Agrárias e Ambientais e Biológicas, embora menos concorrido, são os que mais recebem quilombolas neste referido semestre.

ESTUDANTES QUILOMBOLAS QUE FORAM APROVADOS EM 2017.1 NA 1ª E 2ª CHAMADAS			
OPÇÃO DE CURSO	QUANTIDADE DE APROVADOS	Campus	DEMANDA DE INSCRITOS(AS)
MEDICINA	2	CCS – SANTO ANTONIO DE JESUS	82
SERVIÇO SOCIAL	1	CAHL – Cachoeira	71
PSICOLOGIA	1	CCS – Santo Antônio de Jesus	44
NUTRIÇÃO	1	CCS – Santo Antônio de Jesus	42
PUBLICIDADE E PROPAGANDA	2	CAHL – Cachoeira	40
HISTÓRIA	2	CAHL – Cachoeira	36
MEDICINA VETERINÁRIA	1	CCAAB – CRUZ DAS ALMAS	34
AGRONOMIA	2	CCAAB – CRUZ DAS ALMAS	29
BIOLOGIA	1	CCAAB – CRUZ DAS ALMAS	28
ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITARIA	2	CETEC – Cruz das Almas	22
BI – CIENCIA E TECS	1	CETEC – Cruz das Almas	18
AGROECOLOGIA	3	CCAAB – Cruz das Almas	15
GESTÃO DE COOPERATIVAS	3	CCAAB – Cruz das Almas	13
PEDAGOGIA	2	CFP – Amargosa	12
LETRAS LIBRAS	1	CFP – Amargosa	6
FILOSOFIA	1	CFP – Amargosa	4
TOTAL	26	CCAAB = 10 CAHL = 5 CCS = 4 CFP = 4 CETEC = 3	

ESTUDANTES INDÍGENAS QUE FORAM APROVADOS EM 2017.1 NA 1ª E 2ª CHAMADAS			
OPÇÃO DE CURSO	QUANTIDADE DE APROVADOS	Campus	DEMANDA DE INSCRITOS(AS)
SERVIÇO SOCIAL	1	CAHL – Cachoeira	71
ENFERMAGEM	2	CCS – Santo Antônio de Jesus	55
PSICOLOGIA	1	CCS – Santo Antonio de Jesus	44
PUBLICIDADE E PROPAGANDA	1	CAHL – Cachoeira	40
MEDICINA VETERINÁRIA	1	CCAAB – CRUZ DAS ALMAS	34
BI – CIENCIA E TEC	1	CETEC – Cruz das Almas	18
BIOLOGIA	1	CCAAB – Cruz das Almas	28
BI SAÚDE	1	CCS – Santo Antônio de Jesus	26
ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITARIA	2	CETEC – Cruz das Almas	22
BI – CIENCIA E TEC	1	CETENES – Feira de Santana	16
AGROECOLOGIA	1	CCAAB – Cruz das Almas	15
FILOSOFIA	1	CFP – Amargosa	4
TOTAL	14	CCS = 5 CCAAB = 3	

		CETEC = 3 CAHL = 2 CETENS = 1 CFP = 1	
--	--	--	--

Contudo, deve-se ter atenção para com os quilombolas estudantes que ingressam na UFRB, demonstrando que são uma demanda represada e que anseia por acesso ao ensino superior, e estes precursores que lá já estão, ou que por lá já passaram, conduzam um processo de aprimoramento das políticas de permanência que respaldem suas trajetórias acadêmicas afim de permitir-lhes uma vivencia da universidade, bem como uma comunicação mais viva e tão “especiais” quanto o processo de entrada na universidade. Democratizemos a permanência, com uma relação institucional que revele uma construção coletiva e intercultural de saberes, um reconhecimento e respeito dos professores e dos alunos para com estes novos estudantes. Isso pode ser dado no currículo, no cotidiano da vida universitária e nos atos administrativos da instituição. Essas ações práticas reverberam substantivamente na condição de permanência destes estudantes na universidade e que trataremos com mais acuidade nas páginas seguintes, tratando as vivencias das rodas de saberes e formação.

4. OS/AS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA UFRB: A Democratização do Acesso e a Permanência Qualificada em Questão

“Ser quilombola é se aceitar como você é, sua cultura, seu modo de ser, tudo que tá envolvido com essa questão. O mais importante é se aceitar”. (Lélia Gonzáles, RSF, 14/03/2016)

“Conhecer, nossa cultura, nossas tradições, saber reconhecer o que nós somos, pra saber nosso lugar no mundo, pra mim isso é ser quilombola.” (Luís Gama, RSF, 14/03/2016)

A Escola Estadual Eraldo Tinoco é a primeira escola do estado, na rede estadual, a implantar as diretrizes curriculares para a educação escolar Quilombola, com foco de discussão no fortalecimento da identidade quilombola. Existe a proposta de fazer um link histórico e geográfico com a realidade do quilombo hoje, principalmente em relação ao difícil acesso ao quilombo, já que antigamente o quilombo tinha que ser escondido. Hoje já não é necessário ter essa dificuldade de acesso, é preciso mudar isso. Não é justo que precisemos sair, pra lutar. (...)é necessário se orgulhar e não somente se aceitar, se orgulhar de pisar na lama, de arrastar rede. É necessário combater as defasagens tecnológicas geradas pela escravidão e pelo racismo. (Laudelina de Campos Melo, RSF –04/04/2016)

Essas transcrições acima, são de um conteúdo profundo sobre a maneira como *ser quilombola*, implica um autorreconhecimento intersubjetivo, e o quanto isto é importante dentro de uma escola num território quilombola, que busca fortalecer esse pertencimento étnico racial, e a consciência da própria história. É com orgulho que alunos que participaram das rodas vieram me entregar a cartilha com as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola. Foi com clareza que eles me disseram o quanto tem sido importante ver os(as) professores(as) abordarem no cotidiano questões que tem “tudo a ver” com suas histórias, seu cotidiano, e suas realidades. Um deles ainda chegou a falar: “É isso é porque daquela lei lá, dez mil e não sei quanto, que eu agora tenho acesso a coisas da história, minha, dos africanos que moraram aqui, porque aqui no Iguape teve muito africano, e ai a gente acaba sabendo mais...” São esses currículos que desolcultam a história através, agora de mecanismos legais, como a lei 10.639, que colaboram para que se apreenda uma outra versão da história – alimentada pelos que vieram antes e narrada pelos seus atores de hoje.

Foi nesse envolvimento, que realizamos no Colégio Estadual Eraldo Tinoco, na comunidade Quilombola de Santiago do Iguape, 4 Rodas de Saberes e Formação, com estudantes das duas turmas de 3º ano do ensino médio. Participaram 29 estudantes no período diurno, e 28 estudantes no período vespertino. E vinham de diversas comunidades

quilombolas: Engenho da Ponte, Kalembá, Santiago do Iguape, São Francisco do Paraguaçu, Fazenda Campina, Kaonge e Opalma/Acutinga. Vale salientar que o Colégio está situado em Santiago do Iguape, e essas comunidades ficam na Bacia do Vale do Iguape, localizada a 40 km da cidade de Cachoeira, e a 110km da capital Salvador, tem no rio Paraguaçu a sua principal fonte de sustento. No período colonial, como vimos no primeiro capítulo, a região era uma grande Freguesia Açucareira e ostentava muita riqueza, além de mão de obra escrava. Desde aquele período havia uma dedicação as atividades da pesca, e atualmente a base econômica dessas comunidades continua a girar em torno da pesca artesanal⁶³ e agricultura como principal fonte de renda, se dedicando a outras atividades como os estudantes manifestaram: artesanato, produção de farinha, piaçava, dendê, cargos públicos na sede do município ou em Iguape, entre outros.

A RSF prosseguiu com a finalidade de refletir e dialogar sobre o que é a universidade, como acessá-la, o que são políticas afirmativas, quais são, que cursos existem na UFRB, além de trabalhar com as expectativas e sonhos. Em resumo, socializar informações e discutir a universidade. Segundo Alves e Nascimento (2012), essas vivências possibilitam uma “investigação cultural”, onde as histórias, as representações, os hábitos, as relações, se interconectam com suas identidades e vivências coletivas, para os autores:

As Rodas de Saberes e Formação, tecnologia educativa, possibilitam estratégias através do protagonismo dos sujeitos nos processos formativos, problematizando a formação identitária e sociocultural, assegurando diálogos, conexões de saberes entre as instituições e as comunidades. Permitem maior horizontalidade entre as contribuições dos envolvidos no processo formativo, em diálogo respeitoso, solidário, permitindo que aspectos, relatos, histórias, “entrem na roda”, para que cada um(a) seja co-autor(a) das conclusões sobre determinado tema ou situação enfocada. (ALVES, NASCIMENTO, 2012, p.1)

Foi nesse fluxo de intenções que as rodas de saberes e formação foram visceralmente vivenciadas. E aos poucos foram descortinando aspectos importantes do pertencimento territorial, étnico-racial e cultural, em que vidas se cruzam para refletir os cenários que estamos submersos, as inquietações provocadas pela vivência, as dimensões do desejo de conhecer outros horizontes. É nessa direção pedagógica crítica e poética, que observamos alguns pontos centrais sobre: o autorreconhecimento daqueles jovens

⁶³ Pesca artesanal é a que é exercida nas águas interiores e no mar territorial e em embarcações de pequeno e médio porte ou desembarcadas, por pescadores ou pescadoras profissionais, grupo familiar ou mediante a colaboração de pescadores de igual categoria, fazendo a partilha equitativa do produto no final de cada jornada, com a finalidade de prover, prioritariamente, o sustento da própria família, com a comercialização do pescado excedente (FILHO, 2007.p. 16 apud GUIMARÃES, 1994). Ver também: RIOS & GERMANI, 2013.p.07.

sobre suas origens e o quanto isso constitui e moldam suas expectativas de futuro e suas vivências no presente:

Eu não vou dizer que eu não sou quilombola, porque eu me alimento de algumas coisas que foram eles que nos deixaram, como o aipim e a mandioca. Mas muita gente diz que não é quilombola, sendo e morando num lugar que pertence o quilombo, como a maioria das pessoas de São Francisco. Ser quilombola tem um lado bom, não sei se tem um ruim. O lado bom é que a gente tá conseguindo ter um espaço no mundo, porque muitas vezes a gente era discriminado e hoje a gente tá conseguindo, os outros estão tendo consciência, que são todos iguais, e no Brasil agora as pessoas tem pagar pelo que eles falam, a lei hoje pune o racismo. (Jovelina Perola Negra, RSF, 04/04/2016)

Como já enunciou Axel Honneth, é a experiência do desrespeito que desponta a gramática moral dos conflitos sociais, e é a partir desse limiar que se busca ser reconhecido, ser visto, ter confiança para que se promova uma vida com dignidade, respeito e justiça. É possível inferir, que a autodefinição é algo muito caro para aqueles(as) estudantes, e o reconhecimento de serem quilombolas, de falarem de si com orgulho, além de compreenderem que hoje há leis que os resguardam, promove uma fala mais afirmativa sobre suas próprias vivências e origens. Uma escola responsável, crítica e implicada com seu contexto, tem um papel fundante na autorealização desses atores/sujeitos. Para encorajar sonhos ou desestimular. Nesse caso, foi perceptível o engajamento da escola em promover um diálogo a favor da igualdade racial, do empoderamento juvenil, e do incentivo a uma autoestima positiva.

Quando iniciamos a conversa sobre o que pensam a respeito da universidade, as respostas foram variadas, abaixo reproduzo algumas:

É um espaço no qual podemos buscar nossos objetivos com professores capacitados para ensinar a carreira em que escolheremos, nos capacitando e favorecendo quando formos procurar emprego. **E mostrar que somos capazes.** (Lima Barreto, RSF, 04/04/2016)

No início é muito difícil, pensamos que não vamos conseguir entrar. Mas pensando por outro lado vai ser bom para o nosso futuro. Porque irá nos dar empregos que servirá para a vida toda. (Maria Felipa, RSF, 04/04/2016)

É uma possibilidade de amadurecer na universidade. (Clementina de Jesus, RSF, 13/03/2016)

Ter uma profissão digna. (André Rebouças, RSF, 13/03/2016)

Fazer a universidade nada mais é de uma forma de pensar em um futuro melhor. (João Cândido, RSF, 04/04/2016)

Um meio de subir na vida. (Adhemar Ferreira da Silva, RSF, 13/03/2016)

Ter vantagem de ser "alguém na vida". (Cruz e Souza, RSF, 04/04/2016)

Oportunidade de subir na vida e ter um trabalho *digno* de seus estudos e esforço. (Anastácia, RSF, 04/04/2016)

Lugar onde pessoas de todas as classes sociais tem uma chance de ter um bom trabalho e garantir seu futuro. (Givania Maria da Silva, RSF, 13/04/2016)

Ficou patente a relação que eles fizeram de universidade como meio de ascensão social, de “melhorar as condições de vida e de futuro”, de ter um “trabalho digno”⁶⁴, de demonstrarem que são “capazes”. Contudo, em sequência conversamos sobre o que desejariam fazer quando terminassem o ensino médio, e em ambas as turmas as respostas foram variadas, alguns mencionaram o desejo de acessar a universidade como um grande sonho, mas salientaram que não conheciam os cursos e não saberiam como se manter para estudar fora da comunidade, frisando que os pais não tem como sustentar esse sonho. Outros queriam seguir a carreira militar, e outras disseram não saber o que iriam fazer após conclusão do ensino médio, uma estudante disse querer prestar concurso público e muitas falaram em trabalhar em algo na comunidade ou fora. Apenas dois disseram querer trabalhar na pesca ou mariscagem.

Os estudantes também demonstraram ter grande interesse sobre questões relativas à sua cultura e a participação em grupos ou festejos das comunidades voltados pra dança, teatro, capoeira. E que a região promove muitos eventos culturais que colaboram na sua autoidentificação, citaram a Feira de Cultura do Iguape, a Festa da Ostra, o São João Iguapense e o São Pedro, a procissão das rezadeiras entre outras, bem como os Sambas de Roda.

Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afochés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os "ilegais" foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta *praxis* afro-brasileira, eu denomino de quilombismo. (NASCIMENTO, 1980, p.4)

Para Abdias do Nascimento, essas formas associativas permitem a defesa e dão sustentação aos ideais coletivos da comunidade. Vale dizer que o quilombismo é uma forma de resistência dos afro-brasileiros, uma maneira de estarem no mundo de mobilizarem desejos, esperanças e saberes. Para Beatriz do Nascimento (1979, p.17) “um local onde a liberdade era praticada, onde os laços étnicos e ancestrais eram revigorados”

⁶⁴ Vale observar com maior cuidado sobre o que seria esse trabalho digno, pois embora haja um reconhecimento sobre a cultura quilombola, uma valorização do seu território em busca de afirmação de direitos, foi perceptível, que os valores de uma “boa vida” e de “futuro”, se ligaram a este processo de sair da comunidade em busca dessa melhoria. Isso é consequência dos poucos recursos que chegam até a comunidade para manterem as atividades tradicionais com maior dignidade e respeito. Os estudantes relataram as dificuldades hoje de viverem da pesca, e que muitos ali são de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família.

(apud NASCIMENTO, 1980: 20). Acredito que este conceito, dá luz as relações imbricadas nesse campo histórico-social, econômico cultural, e dar conta de oxigenar e traduzir a própria vida prática dos sujeitos/atores.

No arrolar da roda, eles manifestaram os cursos que gostariam de fazer, caso prestassem o ENEM ou quisessem continuar os estudos, apareceram cursos técnicos e preparatórios e de graduação vou citar alguns: “Arquitetura”, “Engenharia”, “pediatria”, “eletricista”, “polícia federal”, “advocacia”, “administração”, “cientista”, “medicina”, “administração”, “odontologia”, “direito”, “técnica de enfermagem”, “nutrição”, “pedagogia”, “veterinária”, “curso”, “preparatório da marinha do Brasil”, “psicologia”, “letras Inglês”, “sargento”, “odontologia” “pediatra”, “veterinária”, “enfermagem”. Nesse mosaico de intenções e desejos continuamos a conversar sobre as profissões, e algumas dúvidas que surgiram como a diferença de curso técnico para curso superior, aonde dialogamos um pouco mais, inclusive, dos cursos que existiam na UFRB, as formas de ingresso, a importância do ENEM, a inscrição no SISu em que a maioria absoluta da sala falou que faria o Exame, no entanto também manifestaram receio por não sentirem-se preparados. Consideram, ainda, um grande obstáculo para ingressar na universidade o “local onde vivemos, que não nos possibilita uma locomoção tão rápida” (Vitória) este foi um ponto levantado por muitos, outra questão apontada pela maioria foi a base do ensino:

Nós aqui, até que temos bons professores, mas a verdade é que a sensação é que não temos uma boa base, eu tenho amigos do colégio estadual lá de cachoeira, e eles já estão dando um monte de matéria que eu nunca ouvi falar (André Rebouças, RSF, 13/03/2016).

O que dificulta é não ter uma boa renda financeira e não ter muito conhecimento. Mas tem o desejo de coração de seguir de realizar os meus sonhos de avançar sempre nos estudos e melhorar cada vez mais. (Jurema da Silva, RSF, 13/03/2016)

Relatos como estes colaboram para observarmos que embora a escola se preocupe em difundir as diretrizes curriculares da educação quilombola, é observável que há uma defasagem no que tange a amplitude do ensino ofertado, causando certa insegurança nos alunos para prolongarem seus anos de estudos após o ensino médio.

A maior parte da turma era jovem, e as idades variavam de 17 a 25 anos, tendo algumas estudantes com idade acima de 25 anos, inclusive a2 maiores de 30 anos. Eles(as) exemplificaram as dificuldades de estudar, como os dados dessa pesquisa já demonstraram, há um grande fosso de investimento em educação nas áreas rurais, e isso

se expressa na não formação desses sujeitos na idade “normal”, como podemos ver abaixo:

No que se refere à média de anos de estudo da população na zona rural, as regiões Norte e Nordeste registraram um desempenho superior ao nacional, com o incremento de 1,9 anos a mais, passando de 2,9 anos para 4,8 e de 2,3 para 4,2 anos, respectivamente. Esses indicadores retratam acertos das políticas educacionais no período, requerendo, ainda, esforços para garantir uma expansão mais equitativa entre cidade e campo. (...) A baixa média geral dos anos de estudo da população brasileira estabelece interfaces com o abandono dos estudos e com o percentual da população que não conclui o ensino fundamental e o ensino médio. O País ainda tem um grande desafio pela frente com as dificuldades para a conclusão do ensino fundamental e do ensino médio na idade própria, com a defasagem idade-nível/etapa educacional correspondente. (MEC, 2013, p.23)

Contudo, por mais que os índices apresentem uma melhora, ainda está muito aquém da média pretendida pela PNE(2014) por exemplo, que estima alcançar na década até 2024, uma média de 12 anos de estudos. Portanto, ainda há uma longa caminhada, para mudar esse dado e oportunizar estudantes quilombolas dimensionarem e almejem com mais confiança, se assim escolherem, ingressarem numa instituição de ensino superior.

Sobre a Lei 12.711/2012, lei de cotas, muitos já tinham ouvido falar mas não sabiam como ocorria este acesso, e o que eram as cotas, no entanto tiveram estudantes que disseram não ter escutado nada sobre as cotas. Conversamos longamente sobre as cotas, bem como a respeito das políticas de ações afirmativas que facilitam a permanência, e sobre o Programa Bolsa Permanência, o que foi uma grande surpresa para muitos, que até indagaram achando que fosse mentira. Outros estudantes já tinham conhecimento por saberem de uma estudante da UFRB, de origem da comunidade, já possuir o benefício.

Contudo, essas Rodas de Saberes e Formação, realizada com estes estudantes do ensino médio, demonstram a diversidade de opiniões do grupo, suas projeções para o futuro, o que pensam sobre a universidade, bem como a troca de saberes que possibilitou a reflexão de que além das necessidades quanto a uma educação pública de qualidade, é necessário que estes estudantes possam criar mais pontes e vínculos com a universidade, afim de conhecerem seu direitos, como a própria política de cotas, o que pode ser um impulsionador de sonhos a almejem, se assim desejarem, a entrada na universidade como uma via possível após o ensino médio, transformando trajetórias de baixa escolaridade que vem se perpetuando nas zonas rurais, e em comunidades tradicionais, e colaborando na democratização do ensino superior.

Rodas de Saberes e Formação no Colégio Estadual Eraldo Tinoco (14/03/2016)

Acervo pessoal:



Rodas de Saberes e Formação no Colégio Estadual Eraldo Tinoco (04/04/2016)

Acervo pessoal



4.1 - Rodas de Saberes e Formação e a Permanência Qualificada na UFRB

“Permanecer pra mim se tornou questão de “urgência” (risos), por que de fato, se eu não tivesse amigos, e o apoio da minha família, certamente eu não estaria aqui agora conversando com você, além de uma dose quase que insana de persistência né, por que permanecer pra nós de origem humilde, pobre mesmo, que não teve quase acesso à educação básica, é um ato de persistência... e resistência” (Tereza de Benguela, RSF, 06/01/2017)

Alguns aparatos normativos sobre educação pública brasileira, ajudam a dar uma conformidade jurídica aos temas fundamentais que promovem a qualidade da educação de maneira ampla. O artigo 205, 206 e 207 da constituição federal de 1988, afirmam “a educação como direito de todos e dever do estado”, que promoverá, em síntese, o exercício da cidadania. Em seu artigo 206, especificamente, ela trata sobre: “*Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*” e mais outros 6 incisos que detalham princípios regedores da educação. Cabe aqui grifar o primeiro princípio sobre *acesso e permanência na escola* como um importante mecanismo para defesa deste princípio nas jurisprudências que procuram legislar e normatizar a educação, afim de tornar possível o que a constituição de 1988 promulgou.

Sobre o ensino superior a constituição aborda no Artigo 207: “*As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”. É palatável conjecturar que a constituição cidadã de 88 demonstra um forte compromisso com valores de uma sociedade justa e igualitária, sendo o acesso e permanência um pilar preponderável no tocante a garantia desse direito, assim como é fundamental a salvaguarda à “autonomia” e a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” no que se refere às universidades. Tendo esse suporte legal guiando as ações institucionais no âmbito da educação, foi necessário para regularizar/regulamentar esses artigos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9.394/96, que vem retificar o disposto no artigo 206 da constituição, em seu Artigo 3, que entre outros incisos, evidencia: “*Art.3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”, e no próprio artigo 3º, alterado pela Lei 12.796/2013 que inclui o inciso “*XII: consideração com a diversidade étnico-racial.*” Este é um ponto importante, pois demarca um campo de luta e epistemológico,

que à época da Constituinte não era levado em conta. Ainda na LDB, vale frisar, há um Capítulo específico, o Capítulo IV que trata da questão do ensino superior, sua finalidade (Art. 43), os cursos e programas (Art.44), da vigência da educação superior ofertada nas instituições públicas e privadas (Art. 45), sobre o reconhecimento e avaliação dos cursos de graduação (Art. 46), entre outros artigos, terminando, portanto este capítulo, no artigo 57, tratando as discussões pertinentes a esse nível de ensino.

Vale ainda destacar a relevância que alguns subsídios jurídicos adquiriram, dando unidade e eficácia ao sistema de educação superior, que aliado com políticas como o Reuni, caminham em direção a uma ampliação de vagas, mas também ao monitoramento da qualidade dessa ampliação. A exemplo temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei 10.861/2004, que se efetiva na avaliação em três perspectivas: a avaliação da instituição(1), dos cursos(2) e do desempenho dos estudantes(3). Entre os objetivos que o SINAES procura alcançar destaca-se “melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta” (INEP, 2004). Um dos dispositivos mais conhecidos é o ENADE (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes), que objetiva avaliar os concluintes de graduação com bases nos conteúdos assimilados, habilidades e competências e que junto com a Avaliação Institucional e a Avaliação dos Cursos, formam o tripé do sistema, que buscam alcançar:

Os resultados da avaliação previstas no SINAES, além de subsidiarem as ações internas, e a (re)formulação dos projetos de desenvolvimento de cada instituição, formarão a base para implementação de políticas educacionais e de ações correspondentes no que se refere à regulação do sistema de educação superior. (INEP, 2004, p.6)

Nessa conjunção de instrumentos normativos que deliberam sobre a qualidade da educação superior, soma-se o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil no Ensino Superior), foi uma proposta concebida como “Plano” em 2007, no bojo da Reforma Universitária e da implementação do Reuni nas universidades públicas brasileiras, e em 2010, ela é Decretada, como política de estado sob o signo do Dec. 7234 de 19 de julho. Contudo, observou-se na nova conjuntura que se vivia no país, com a implementação das cotas em algumas universidades e com o ingresso de estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, em sua maioria negros, havia-se a necessidade de se ampliar as perspectivas de permanecer na universidade levando em consideração o perfil desses novos estudantes. A democratização do acesso devia combinar com a

ampliação e democratização da permanência, e para isso, a PNAES foi pensada e até hoje é disputada, quanto a sua abrangência e recorte⁶⁵. Dentro os objetivos da PNAES estão: Art. 2º São objetivos do PNAES: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010)

Percebe-se o quanto a partir do ano 2000, a discussão sobre democratização da educação superior figurou como um assunto urgente na agenda das políticas públicas nacional. Posso até dizer que a assistência estudantil assume um papel significativo pois se constitui em um dos alicerces para a manutenção e sucesso da política de cotas por exemplo. Portanto, sem escalonar a relevância de uma e de outra, mas querendo apontar como ambas políticas (cotas e PNAES) precisam caminhar lado a lado, inclusive com aumento de recursos destinados a PNAES como reivindicam a FONAPRACE e a UNE, para que consolidemos uma educação superior pública, de qualidade, socialmente referenciada e com princípios que primam pela diversidade social e étnico-racial, ampliando e afirmando essa ampliação como uma possibilidade concreta de permanência para grupos sociais em vulnerabilidade socioeconômica, esse inclusive é um dos critérios que regem a PNAES. De acordo com Dutra e Santos (2017, p.163) “o público-alvo dos programas e ações desenvolvidos nesse campo, que justificariam o investimento do Governo Federal, seriam os estudantes de baixa renda, aqueles considerados em situação de vulnerabilidade socioeconômica”.

Mesmo ainda os recursos destinados para assistência estudantil serem insuficientes para atender a demanda, essas são conquistas importantes que colaboram com a inclusão de grupos subalternizados em espaços antes hegemonicamente ocupados por brancos. Contudo, associa-se a essa conquista, o Programa Bolsa Permanência (PBP), instituída através da Portaria nº 389 de 9 de maio de 2013, e que prevê “à concessão de um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e conclusão de curso dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica e estudantes indígenas e quilombolas” (DUTRA et al, 2017, p.159). Esse programa gerou e ainda gera discussões quanto à um de seus critérios, que consta no artigo 5º, inciso “II: *estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias*”; perfazendo uma exigência a estudantes de uma carga horária que acaba restringindo o alcance dos beneficiários. Contudo, essa medida não se aplica a indígenas e quilombolas. Saliento ainda que o Programa é do

⁶⁵ Para uma discussão mais profunda sobre as concepções e abrangência da Assistência Estudantil, ver: DUTRA e SANTOS, 2017.

Governo Federal em corresponsabilidade com as Instituições de Ensino Superior (IFES), que devem assinar um Termo de Adesão ao Programa e dar ampla divulgação na comunidade acadêmica, além de conferir junto aos estudantes que pleiteiem a bolsa, os documentos comprobatórios para cadastro no sistema, e futuro recebimento da bolsa. O PBP tem sido o grande responsável pela permanência de quilombolas no ensino superior da UFRB, todos os estudantes envolvidos com esta pesquisa, argumentaram a importância desse benefício para permanência na universidade (como veremos a seguir), mesmo os que ainda não são assistidos. É notório, em suma que todos esses instrumentos servem para preservação, aperfeiçoamento e continuidade dos estudantes quilombolas, indígenas e de baixa renda no ensino superior, promovendo a possibilidade imanente de vivência universitária, como Vasconcelos, sublinha:

Assistência estudantil, como mecanismo de direito social, tem por finalidade prover os recursos necessários para a transposição dos obstáculos e para a superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico do estudante, no sentido de oferecer melhores condições no decorrer de sua graduação, minimizando o percentual de abandono e de trancamento de matrícula. (VASCONCELOS, 2010 apud BARROS, 2014, p.57)

Essas ações e programas portanto atuam para uma permanência qualificada o que repercute também na diminuição da evasão de estudantes das universidades. Contudo, cabe ainda salientar um aspecto fundamental em todo esse processo e que atinge tão diretamente aos estudantes, quanto a falta de recursos para se manter. É a questão da **permanência simbólica**, em que os sujeitos, sobretudo os demandantes das políticas de permanência, criam estratégias informais que culminem na sua manutenção na universidade, para além da questão financeira, o que SANTOS (2009, p.69) acessando estudos profundos de Lewis e Kant, definiu e diferenciou a permanência material da permanência simbólica, e que nos ajuda a compreender como ambas situam o sujeito/ator da política para que este se sinta potente em viabilizar seus meios físicos e subjetivos de permanecer. Nas palavras da autora:

A permanência trás portanto, uma concepção de tempo que é cronológica, (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico, que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um. (...) assim sendo a permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. (SANTOS, 2009, p.68)

Tendo em vista esta explicação assevera-se a perspectiva que a possibilidade de transforma-se e existir, implica sobretudo a possibilidade de diálogo com pares, interações em grupos e transformações dos estereótipos negativos, por exemplo, em narrativas pessoais e em

vivências coletivas que se traduzem e ganham significado no “constante fazer” e pela construção de si mesmo e dos outros. Em se tratando de quilombolas estudantes da UFRB, essa dimensão da expressão simbólica de permanecer, me parece fundamentalmente pertinente. A vivência das Rodas de Saberes e Formação, descortinaram, em grande medida a relevância de ambos aspectos da permanência para estes estudantes, agora faz-se necessário, à luz de todo esse arcabouço teórico e das lutas sociais em prol do acesso e permanência no ensino superior, lançar mão a maneira como vem sendo interpretado e representado esta presença na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

4.2 – Rodas de Saberes e Formação: As interfaces da Permanência

Quando eu entrei em 2009, nem se ouvia falar em quilombola, nem eu mesmo dizia, porque nem tinha muita dimensão, sei lá. Só sei que foi muito sacrifício para *permanecer*. Se não fosse o estágio e outras coisas seria quase impossível. E na minha época quase desisti. A minha prima, que falei no início, que me deu apoio. Fui morar com ela depois de um tempo... ai os perrengues eram divididos.
(Nelson Mandela, 08/12/2016)

Foi a partir de falas como essas que a pesquisa aqui apresentada foi se desenhando. Nelson Mandela, é um dos porta vozes das imensas e inúmeras dificuldades, que quilombolas de várias comunidades passam e passaram para acessar e para permanecer na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Aqui neste tópico, abordaremos as RSF realizadas na Comunidade Quilombola de São Francisco do Paraguaçu/ Boqueirão, Cachoeira-BA. Vale destacar, que São Francisco é uma comunidade que fica também no Vale do Iguape, tal como Santiago do Iguape. Segundo Camila Dutervil (2007), na coleta de dados para elaboração dos Relatórios Antropológicos de Identificação e Demarcação dos territórios quilombolas, a comunidade tem cerca de 300 famílias, que vivem e se reproduzem essencialmente da agricultura de subsistência, da pesca artesanal, da coleta de marisco e do extrativismo da piaçava, atividades tradicionais e realizadas desde o período colonial, segundo dados relatados por moradores antigos, no documento acima mencionado.

A comunidade foi certificada em 23 de maio de 2005, após longo período de lutas e conflitos com fazendeiros da região. A comunidade tem 3 escolas: 1 creche, uma escola de primeiro grau, e uma de ensino fundamental I. Para a continuidade dos estudos, em geral, a opção dos estudantes é ir para a comunidade vizinha – Santiago do Iguape – ou para Cachoeira. A comunidade de Santiago do Iguape foi certificada logo em seguida, em 06 de fevereiro de 2006. Pelas histórias compartilhadas nas Rodas e em observação participante, observei que foi um

período de grandes conflitos na região, e uma luta para o autorreconhecimento por parte dos moradores das comunidades.

Fui um dos primeiros aqui da comunidade a entrar na ufrb, eu entrei em 2009. Só tinha minha prima ido antes de mim, a Rosenir, também pra UFRB. Antes eu dava aula aqui na escola da comunidade pros jovens na escola, dando aula de várias matérias aqui: matemática, química, física, biologia... sempre gostei de estudar. Minha família toda é daqui, meus avós... e eu amo São Francisco, não saio daqui por nada. Posso trabalhar até fora, mas quero voltar pra comunidade, ajudar meu povo. (Nelson Mandela, entrevista, 27/01/2017)

Esse trecho revela algo muito importante: a história de baixa escolarização de pessoas da zona rural que começou a mudar. O ingresso de Nelson Mandela, e antes dele, o de sua prima significa uma ruptura com essa história. Nessa ocasião, há também uma oportunidade de vermos que nessas comunidades em geral, além de não terem escolas com todos os níveis de escolarização, há uma oferta de disciplinas que são ministradas por pessoas sem formação específica nas áreas de conhecimentos. Contudo, vê-se ainda a vontade imanente de não sair de sua terra, de sua comunidade, e um forte sentimento de vínculo com o “lugar”, com a história, mas contudo reconhecendo que no tocante ao acesso a bens e serviços eles foram negligenciados, como um deles destacou: “É só olhar pra quantos de nós tem pai ou mãe formado aqui? Ninguém. Nossos pais, avós não tiveram acesso mesmo a educação, e até hoje sofremos com a forma precária com que se oferece educação para nossas comunidades. Isso também é reflexo, do racismo.” (Izabelli). As perdas de direitos, ou mesmo a disputa por eles, demonstra que ainda há muito o que se lutar, para que outros também possam entrar na universidade.

Vale ainda esclarecer, que essas RSF foram articuladas com estudantes de São Francisco e da comunidade Quilombola de Santiago do Iguape, além da participação em uma das rodas de 2 estudantes da Comunidade quilombola de Maracujá e da Comunidade quilombola de Conceição de Salinas. Em geral, foram envolvidos(as) onze quilombolas estudantes da UFRB, em 4 RSF. Aqui trarei em síntese as principais questões abordadas por nós e reflexões que possam de alguma maneira, traduzir as demandas colocadas, os questionamentos e vivências que podem colaborar com possíveis avanços na inclusão e permanência de fato destes estudantes no ambiente universitário.

A partir de uma abordagem multirreferenciada, a roda se desenvolveu trazendo alguns aspectos que considero centrais para análise que este trabalho se propõe. Em geral, os estudantes manifestaram de maneira direta e clara, seus anseios em permanecer na universidade, suas dúvidas quanto aos cursos escolhidos, ou mesmo as dificuldades que enfrentam com a linguagem utilizada pelos professores, ainda mencionaram a importância dos vínculos afetivos familiares e construídos nesse percurso. Frisam com veemência que o PBP é um programa fundamental mas que a universidade precisa aprender a tratar as demandas específicas. Dentro desse emaranhado

de questões, podemos lançar mão de alguns pontos-chaves que seriam, segundo eles, necessários para promover as suas permanências. Os estudantes que participaram das rodas, se declararam pretos ou pardos, tinham faixa etária entre 18 e 40 anos, e dos onze estudantes 8 são assistidos pelo Programa Bolsa Permanência, e nenhum é assistido pelos programas do PPQ. 7 ingressaram pelo processo seletivo especial para indígenas e quilombolas, 2 ingressaram através das cotas para candidatos declarados pretos e pardos (L2), e 2 estudantes por cotas destinadas aos candidatos com renda per capita inferior a 1,5 do salário mínimo e estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública(L1). Vale ressaltar ainda que apenas 2 ingressaram antes de 2016, um no ano de 2009 e outro no ano de 2013. Todos cursam cursos no CAHL nos cursos de história(2), ciências sociais(1), cinema(1), gestão pública(1), serviço social(1), comunicação social (5). Alguns deles disseram atuar diretamente junto a associação quilombola, na luta por direitos para sua comunidade.

É notório a relevância que o processo seletivo especial teve na vida desses quilombolas. Eles mencionaram que antes dessa política de acesso, eles nem imaginavam entrar na UFRB. Um deles chegou a comentar: “Eu vou ser sincero pra você, até já tinha vindo gente da universidade aqui em Santiago, mas eu não achava que eu poderia estudar lá... até pensei em fazer particular, ou à distância, mas UFRB, não, só depois das cotas” (Germano-Santiago do Iguape). Esses dados são relevantes por diversos fatores: o primeiro eu poderia frisar, ao que eles mesmos mencionaram algumas vezes nas rodas, a respeito do desconhecimento dos programas do PPQ, alguns ainda disseram “nunca ter ouvido falar”, e que não sabia que poderiam acessar por exemplo auxílio transporte, concomitante à Bolsa do PBP. Ainda disseram da dificuldade em conseguir acessar as informações via internet, ou mesmo na própria instituição:

Vários dias eu definitivamente desisti. Mas graças as pessoas que conheci lá também, do movimento negro também, que me ajudaram a permanecer, me falaram que existia a possibilidade de receber bolsa.. porque eu nem sabia disso antes de entrar, e nem quando entrei, eu fui buscar informações, sobre essas coisas, fiquei 2 meses tentando e ninguém me explicava direito. Sempre faltava algo. Essas informações não são passadas e meu primeiro semestre foi pura *resistência*. Tinha algo que sempre queria me empurrar pra fora da universidade, como realmente aquele lugar não fosse pra mim... Mas o pessoal do movimento me ajudou a ver essa questão de bolsa... mas foram 2 meses tentando, foi uma luta também, tinha que comprovar mil coisas, teve uma vez que a pessoa que me atendeu ainda foi arrogante e irônica falando para eu procurar no site da ufrb que eu achava o que eu queria. A questão é que eu não tinha acesso e mal sabia mexer na internet, e também não sabia que aquela sala lá embaixo no CAHL com computadores estava aberta pra ser usada, ninguém me falou e também não tenho como adivinhar. Era tudo muito novo e pouco acolhedor, e eu pensava todo dia em desistir... era uma frustração porque eu não entendia muita coisa. Só no segundo semestre eu consegui uma bolsa! A partir daí sim, eu posso dizer que comecei a estudar na UFRB. (Aqaltune, RSF, 21/12/2016)

Observa-se que com essas barreiras institucionais, o subjetivo do estudante também é afetado, pois além de se sentir “sozinho” tendo que decifrar procedimentos nunca antes visto, e diante de tantas informações novas, torna-se difícil a “permanência qualificada” desses estudantes. A falta de trato e direcionamento quanto às informações e demandas que eles/as buscam suprir, estimulam, de fato, a desistência, à evasão, e o sentimento de impotência e inferioridade. Enquanto que os vínculos que se constroem com pares, ser um grande revelador de uma política no âmbito mais subjetivo das relações em que torna possível esta permanência. Colabora para esse arsenal de problematizações colocadas como obstáculos para permanência, o que se manifestou abaixo:

Entrei agora na UFRB, não tenho muito o que dizer, mas o que eu vejo já como dificuldade é a carga de leitura, a gente não teve suporte no ensino médio para isso. Textos de filosofia, sociologia e pessoas que nunca ouvi falar, e os professores falam como se todos soubessem, ou tivéssemos acesso fácil para pesquisar, e não é assim. (Zeferina, RSF, 21/12/2016)

Nossa, essa questão da leitura é assustadora, é sério, sobre esse ponto acho que é um dos que tenho vontade mesmo de desistir... na verdade eu ainda não to certo que vou ficar, por que é muito difícil mesmo, é o apoio dos que já estão lá... e dessa leva de agora que entrou, que eu to me mantendo, porque também é um novo mundo né... e é motivo de orgulho pra meus pais eu estar na faculdade. Ai são várias questões... e a gente vai ficando, mas se for pelo professor, acho que a gente já tinha saído. (Martin Luther king, RSF, 21/12/2016)

Essas duas assertivas demonstram um ataque brutal à subjetividade desses quilombolas estudantes. A sensação de se verem como mais um entre os tantos homogeneizados num discurso de conhecimento, silenciados na sala de aula e tendo que “correr atrás” pra dar conta, foi factível. Se sentem temerosos de não acompanharem o processo de aprendizagem, e para além do processo de afiliação à universidade e seus códigos, eles se sentem realmente suprimidos e sufocados em suas demandas singulares e complexas, como se realmente não pesasse sobre eles uma série de fatores como a própria dificuldade de escolarização, as queixas que fazem da baixa qualidade de ensino que tiveram durante suas vidas. É perceptível que houve uma democratização do acesso, mas isso deve se aliar a políticas institucionais que estabeleçam pontes com esta “nova presença” na universidade, afim de colher com atenção às demandas, que embora outros estudantes de escolas públicas ou negros também possam manifestar, sobre os/as quilombolas recaem o duro golpe que os próprios dados levantados no capítulo II demonstram, apontando uma diferenciação de escolarização, bem como de infraestrutura e recursos humanos para manutenção de escolas no campo, acentua-se assim negação de acesso a direitos como o da educação na zona rural, que acaba por influenciar suas vivências e leituras da universidade, que ao invés de incluí-los (como ocorre com o processo seletivo), acaba no cotidiano institucional, por desfazer essa inclusão, quando suas vozes e demandas são reduzidas a concessão da bolsa do PBP. Os professores/as precisam sintonizar com a complexidade e diversidade que existe dentro das salas de aula, e

aprimorar suas didáticas e abordagens conteudistas, para agregar esses sujeitos contribuindo para então, democratizar, também, a permanência.

Eu descobri quem era Hitler na universidade vi as pessoas falando na sala, falaram muitas vezes e falavam mal, ai anotei e fui pesquisar depois. E fiquei pensando como não vi isso no ensino médio? Tem muito conteúdo que não aprendemos e é muita informação de uma vez só quando a gente entra. São muitas dificuldades. (Aqualtune, RSF, 08/12/2016)

Vê-se que se sentem alijados de um longo processo de segregação de informações e formação básica, e que chegam na universidade essas trajetórias ficam evidentes para si, pois destoam de parte dos demais estudantes. Dyane Brito Reis Santos (2009) traduz essa dimensão da permanência de maneira muito particular, utilizando uma base teórica fincada em autores como Kant e Lewis, que permitiu que ela desenvolvesse uma ideia bem particular e fundamental para refletir sobre o viver esse processo. Ela destaca:

“A permanência trás portanto, uma concepção de tempo que é cronológica, (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um **espaço simbólico**, que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um. (...) assim sendo a permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. (SANTOS, 2009, p.68 grifo nosso).

A vivência nas RSF fez notar que este “espaço simbólico” garantiu em grande parte a permanência desses estudantes na UFRB, e que evidentemente a associação deste aspecto com a necessidade apontada da permanência material, tornam-se os basilares da trajetória desses estudantes. Que merecem ser cuidadosamente ouvidos, para que assim se amplie as perspectivas de “durar no tempo” com efetiva e almejada qualidade. Essa possibilidade de manter-se materialmente e edificar seu espaço simbólico junto aos seus pares que lhes dão forças para prosseguir, é uma necessidade premente, inclusive para tornar possível o envolvimento destes estudantes nas atividades que vão além da sala de aula, sendo assim, uma possibilidade para o que COULON (2008), vai discorrer sobre o tornar-se um “estudante profissional”, à medida que vai descortinando os nós, os códigos, os procedimentos, e consegue vivenciar as experiências universitárias de um outro ângulo. Santos elabora uma tese da qual existem 3 dimensões da permanência: o Tempo, a simultaneidade, e a sucessão e/ou pós permanência, parece-me apropriado elucidar parte do que ela descreve como fator tempo nessa discussão: “Neste tempo o estudante pode ou não transformar-se no decurso dessa permanência causada pelos conhecimentos, pela ambiência (pela afiliação), pelas amizades e círculos construídos e incluídos” (2009, p.69). É pertinente, contudo, associar essas ideias ao que se vive na vida destes quilombolas que aos poucos tornam-se universitários.

Abordando um pouco mais das demandas colocadas pelos estudantes, eles elencam em inúmeras ocasiões, a questão dos entraves em cursar o ensino superior pela dificuldade de acesso à cidade, ou pela pouca frota de ônibus que se dirigem à ambas comunidades. Apenas 2 vezes por dia. Além disso foi relatado também, a dificuldade de conciliar o tempo de trabalho na comunidade, com a demanda enorme dos componentes curriculares (e, portanto, da exigência de professores), das atividades acadêmicas, seminários, eventos, grupos de estudos, pesquisas, extensão em geral, que pela limitação do transporte, muitas vezes, eles se sentem prejudicados de vivenciar esses espaços o que aprimoraria sua permanência e o próprio sentimento de pertencimento.

Além disso, eles ainda reforçaram que “será necessário, que os gestores da UFRB, conheçam mais a história das comunidades quilombolas” (Regina dos Santos, RSF, 21/12/2016) Apontando como passo importante, uma ampliação das políticas e programas institucionais, e eu diria que maior divulgação e inclusão nos programas e projetos que já existem, para que outros possam compreender este novo universo, as políticas que já existem e poder com clareza acessá-las. Eles também demonstraram preocupação com atual governo, e o receio de perderem o que conquistaram até agora, seja em relação ao território, seja em relação as políticas de assistência estudantil ser afetada por contingenciamentos mais violentos: “O atual governo de Michel Temer, pode impactar negativamente na permanência da gente na universidade pública, e sinceramente, sem a bolsa, a gente só vai ver estudante voltando pra casa sem concluir, ou a duras penas tentando um emprego, pra poder se manter”. (Germano) Essas constatações colaboram para refletirmos o quanto todas essas questões impactam diretamente na permanência material e simbólica desses quilombolas estudantes, e que é preciso um olhar para suas especificidades.

Na busca por condições de permanecer materialmente na Universidade, alguns estudantes, podem também, abrir mão de vivenciar a universidade em sua plenitude para poder trabalhar e essa escolha tem impactos na permanência simbólica já que repercute de forma distinta sobre o desempenho e sobre a vida acadêmica. (SANTOS, 2009, p.73)

Esse aspecto, como Santos(2009) demonstra, dialoga com a dimensão do *tempo* em que conseguem permanecer na universidade, com as repercussões subjetivas do reconhecimento do outro sobre si, bem como nas transformações de si, mas também do tratamento que a instituição promove para incluir essa expressão singular. Portanto, se estes estudantes tiverem a oportunidade de vivenciar a universidade na sua inteireza, podendo inclusive colaborar na elaboração de projetos, na participação e representação

política nos espaços, no envolvimento em grupos de pesquisa, na formação de grupos e movimentos sociais, etc, estes poderão incidir qualitativamente nos próprios rumos da universidade, na forma concreta como se elabora um currículo diverso e inclusivo, com a perspectiva de um reconhecimento da pluralidade no espaço acadêmico que reforçam identidades ao invés de suprimi-las ou pormenoriza-las e portanto no alargamento e aprofundamento do sentimento de autenticidade, autonomia e emancipação de si mesmos e de seus grupos ora representados.

Esta trama entre o particular e o universal, entre as identidade(s), as cultura(s) e as história(s), urde reflexões acerca de noções como o multiculturalismo e seus desdobramentos. O anseio de reconhecimento dos direitos individuais e/ou coletivos, de uma cidadania almejada e/ou construída no contexto de estados democráticos, perfaz esse processo que se desenvolve e repercute no Brasil, na América Latina, no Norte da África, nos Estados Unidos, na Europa, ou em qualquer parte do mundo onde esteja em jogo o que Chimamanda Adichie nomeia como “O perigo de uma História Única”. (RODRIGUES, 2016, p. 147-148)

Importa perceber que “O perigo de uma História Única”, passeia pelos cânones do saber universitário com certa liberdade há alguns longos séculos. No caso do Brasil, essa ameaça, torna obtusa e decalcada/insegura a permanência desses sujeitos, suas histórias e culturas, uma vez que se a universidade – de funcionários a professores bem como estudantes – não se repensarem suas práticas historicamente excludentes e hegemonicamente perpetuadas pela pseudo democracia racial ou o que Jessé de Souza chama de “mito da brasilidade”, essas tendências continuarão a vigorar e a cultura do “diferente” será, como já foi até então, calada. E a história continuará subjugando saberes e fazeres, ao invés de conviverem de maneira que se garanta e valorize com dignidade as identidades de todos e de cada um. Isso serve para a manutenção do status quo e das vantagens e favorecimentos que grupos sociais privilegiados adquiriram em função de sua condição socioeconômica, racial e histórica.

A universidade não é tudo, mas quero que contribua pra eu atuar na comunidade diretamente. É necessário entender minha história inicialmente, que influencia nas dificuldades para prosseguir, sabe como é? O que eu vivo aqui não é reconhecido lá. São quase mundos paralelos, mas isso pode mudar né... pros dois lados, eu acho, você não acha? A princípio não era o curso que queria, mas me apaixonei por história e tenho a intenção de ensinar na minha comunidade. Hoje sou auxiliar de serviços gerais na escola fundamental que tem aqui, mas muitas vezes acabo substituindo professores que não podem ir... isso desde antes, muito antes de eu entrar na universidade. Agora quero ser professor com muito orgulho. A gente aqui em comunidade Santiago do Iguape é pobre de informação. Ser quilombola é pensar na comunidade, abrir possibilidades de enxergar toda comunidade. Eu faço parte do GACRI – Grupo Artístico Cultural Raízes do Iguape, tu conhece Thaís? É um grupo de dança afro da comunidade, e sou muito agradecido pelo talento da dança como meio de fortalecer a nossa cultura. (Grande Otelo, RSF, 26/01/2017)

Falas como essas elucidam o potencial explícito que o diálogo entre comunidade – universidade pode gerar para valorização e fortalecimento de ambos. Histórias de vida que podem ser modificadas e potencializadas nas suas interfaces, colaborando para elevar por exemplo o nível de ensino, tendo estudantes da própria comunidade se formando, mas é necessário, como aponta Germano um reconhecimento mútuo para que seu processo criativo, artístico e cultural não se perca. Essas interfaces conjugadas promoveriam, eu acredito, uma permanência com dinâmicas embasadas na multirreferencialidade e na multiculturalidade, palavras chaves para o desenvolvimento de uma universidade diversa e democrática.

Roda de Saberes e Formação com Comunidade Quilombola de São Francisco do Paraguaçu e Santiago do Iguape



Acervo
Pessoal

Roda de Saberes e Formação com as com. Quilombolas de SFP, Santiago do Iguape e Conceição de Salinas



Acervo pessoal

4.3 – Rodas de Saberes e Formação: Entre a Vida Comunitária e a Vida Acadêmica - Ressonâncias e Críticas

“Emocionante né está num momento como este, antes a gente não tinha, a gente não teve momento assim, de parar pra conversar a respeito de nossa inserção lá, e isso também é sinal de resistência, a gente tá aqui pra se unir e nessa troca e ver o que o outro tem a dizer”. (Esperança Garcia, RSF, 25/01/2017)

“É um fator muito determinante em minha vida, em poder estar participando de um momento único, que eu nunca imaginei estar acontecendo aqui na comunidade, uma roda dessas...” (Tereza de Benguela, RSF, 25/01/2017)

“Sempre bom estar com esse povo, é importante por que fortalece, porque cada dia que eu participo de uma roda assim eu tenho uma nova visão sobre essa caminhada minha, sobre o que eu penso, e de todo mundo”(Zacimba Gaba, RSF, 25/01/2017)

“Pra mim é um momento ímpar, que eu não pensava em ta acontecendo na comunidade, eu sei que as forças que fazem esse momento acontecer, são as mesmas que estão fazendo muitas coisas acontecerem aqui na comunidade, se a gente parar para analisar, não é por acaso nada disso que acontece, cada dia que a gente se encontra, eu saio mais forte, mais feliz com mais vontade, de continuar na luta... e eu espero até que dure, e eu acho que a pesquisa mesmo veio pra isso pra te trazer pra perto da gente e pra que dure...” (Dandara, RSF, 25/01/2017)

As Rodas de Saberes e Formação realizadas na Comunidade Quilombola de Baixa Grande – Muritiba/BA, nessas falas acima, evidencia um sentimento comum de trocas de saberes, de fortalecimento do grupo em si, e na importância que deram em estar discutindo sobre a “universidade”, que estava até então no campo mais objetivo da vida, dela sendo vivida, do que no campo de unir as ideias e vivências para se pensar nesse processo tanto de acesso quanto de permanência. De fato, as rodas realizadas em Baixa Grande, sintetizam um momento de grande unicidade deste grupo de 8 quilombolas, estudantes da UFRB, que ao passo que eram muito ligados por relações de parentesco, era comum que as intercorrências desse vivido, eram compartilhadas, refletidas, embatidas, e agora também por uma lente intercultural, este trabalho quer traduzir – e exemplificar – esse vivido, sentido e pensado.

A comunidade quilombola de Baixa Grande, foi certificada pela Fundação Cultural Palmares em 10 de março de 2016. É uma comunidade relativamente recém certificada, e os processos de autorreconhecimento, e a autodeclaração de pertencimento a essa comunidade é recente. As discussões que permeiam a constituição dessa identidade quilombola ainda tem sido amadurecida no interior da comunidade, e o “Coletivo Chico Véi”, criado pelos moradores/as da comunidade tem colaborado substancialmente nesse

processo de assunção da comunidade como remanescente de quilombo, bem como fortalece a unidade da comunidade para pleitearem diversos direitos ao poder público local, ou mesmo para representar a comunidade em espaços de discussão, de formação e de lutas das pautas racial e quilombola. Vale aqui destacar, que este grupo de quilombolas, que participaram da roda, é parte de uma página única escrita coletivamente pela comunidade. Foram eles que iniciaram o processo que eu chamaria de “autodescobrimento” do “ser quilombola” – e que para Axel Honnet seria o “autorrespeito”, a partir sobretudo da experiência do desrespeito vivido por eles e elas ao longo de suas histórias de vida, e da história de vida de seus pais, mães, tios, tias, avós e avôs, e de seus antepassados. Foi de fato, uma ruptura com essa história desconhecida mas tão entranhadamente vivida. Era a história de uma comunidade quilombola que existe desde o pós abolição que foi cuidadosamente descortinada por essas e esses jovens quilombolas, ansiosos por uma identidade que lhes dissesse respeito, que lhes atribuíssem sentidos positivos de existência.

A partir disso, iniciaram uma busca frutífera de histórias contadas pelos/as mais velhos da comunidade, gravaram vídeos sobre seus relatos memoráveis de suas trajetórias negras que abriram caminho pra eles, agora, estarem ali na busca do autorreconhecimento. O vídeo foi gravado para servir como comprovação de que ali residiam quilombolas, e não era apenas mais uma comunidade rural majoritariamente negra. Isso, contudo colaborou para que a FCP lhes conferisse o título de comunidade quilombola. Essa reivindicação foi algo de extrema importância para que este grupo pudesse descobrir sobre suas histórias, muitas delas já esquecidas ou enterradas com os mais antigos, para escancarem suas origens e se orgulharem de onde vieram. O próprio nome do coletivo “Chico Véi”, remete a um dos desbravadores daquelas terras, mencionado nas histórias contadas pelos mais velhos, e que já tivera falecido.

Essas terras tradicionalmente ocupadas trouxeram a estes atores/sujeitos uma reivindicação pulsante de sua identidade étnica tão massacrada pela vivência do racismo e da segregação socioeconômica que muitos viveram. A autoatribuição foi um caminho crucial que encontraram para erguerem suas cabeças a trilhar um novo percurso afirmativo, propositivo e de conquistas no plano subjetivo e objetivo.

Em lugar de emitir uma opinião pré-concebida sobre quais os fatores sociais e culturais que definem a existência de limites, é preciso levar em conta somente as diferenças consideradas significativas para os atores sociais, como nos adverte Barth (1969). Assim, “apenas os fatores socialmente relevantes podem ser considerados diagnósticos para assinalar os membros de um grupo”, sendo

que a característica crítica é a “auto-atribuição de uma identidade básica e mais geral” que, no caso das *comunidades negras rurais*, costuma ser determinada por sua origem comum e formação no sistema escravocrata (BARTH, 1969). (O'DWYER, 2007, p.48)

Com base nessa interpretação de si mesmos, esses/as quilombolas, estudantes da UFRB, tiveram o ímpeto de se autodefinirem como comunidade tradicional quilombola, e agora essas trajetórias escolares e de vida podem ser reorientadas diferentemente das de seus pais e antepassados, assim como foi visto nas RSF de São Francisco e Iguape, estes estudantes também apresentaram uma dificuldade no acesso de qualidade ao ensino público básico.

Ia pra escola com meus primos e vizinhos. Levava laranja descascada pra escola e fazia a sacola plástica de mochila. Gostava quando chovia pra ir pelas poças de agua. Estudei na cozinha de Raimundo e Feliza e na cozinha de tio Mundinho antes de ter escola fixa na comunidade. Estudei também no galpão na casa de avô Necretó. No mesmo período que estudei a mãe e minha tia estudavam em sala diferente. (Tereza de Benguela, RSF, 06/01/2017)

Eu fui pra escola um pouco tarde, e aprendi algumas coisas com meu irmão. Eu ia pra escola com meus irmãos de leite, guardava material escolar numa sacola plástica. Lembro de que na época eu chamava de implicância, mas hoje eu sei que não foi, que duas colegas falaram que eu não podia ter tirado nota boa por causa do meu cabelo. Já perdi muita aula ou chegava atrasada porque faltava transporte, ou eu esperava e não vinha. As vezes ia andando até meio do caminho... mas voltava... (Luísa Mahin, RSF, 06/01/2017)

Percebemos que as desigualdades no acesso a educação é uma realidade que passava de geração em geração. Mesmo assim eram criadas desde já estratégias informais entre famílias e vizinhos, para que pudessem estudar, seja na casa de alguns vizinhos, seja no galpão do próprio avô. O como grau de solidariedade e construção coletiva de espaços informais de aprendizagem nessas áreas rurais, são quase a regra. Contudo, é possível perceber que depois de 6 anos da chegada da universidade federal nas imediações da comunidade ensejou desejos dos jovens da comunidade em prosseguir nos estudos, rompendo com esse paradigma de baixa escolaridade.

As duas primeiras quilombolas, (Tereza de Benguela e Zacimba Gaba) ingressarem na UFRB em 2013, foi pelo sistema de cotas para negros (L2), mas antes disso, outras quilombolas já tentara acessar o ensino superior à distância, em Alagoinhas e depois Cruz das Almas. Contudo, seria na UFRB que estas e estes quilombolas acessariam o ensino superior de maneira mais qualificada, o que as motivaram a continuar esse percurso mesmo com tantas dificuldades. Dos 8 quilombolas participantes das RSF, os 7 que eram da comunidade quilombola de baixa grande, nenhum entrou pelo processo seletivo especial para indígenas e quilombolas, apenas um dos estudantes que era da

comunidade quilombola de Maracujá, em Conceição do Coité – sertão da Bahia. Apenas este ingressou via cotas específicas. Dos oito estudantes, apenas 1 era do Campus de Ciências Agrárias e Biológicas em Cruz das Almas, fazendo o curso de Engenharia de Pesca. As outras 7 quilombolas estudam na UFRB de Cachoeira, nos cursos de história, ciências sociais e museologia. Um deles conseguiu o certificado de conclusão do ensino médio através da realização do ENEM, os demais cursaram ensino médio na cidade de Governador Mangabeira. A idade deles/as varia de 19 a 32 anos (confirmar idade de maria). A comunidade dista 25 km de Cruz das Almas e 45 km de Cachoeira, sendo essa uma das principais queixas levantadas por eles. O fator distância e falta de transporte que perfaça o trajeto ou pelo menos parte dele, é um fator relevante, como eles apontam:

Aqui a gente vai mesmo é de galera nas motos, algumas emprestadas até. E no início foi bem difícil por que não tínhamos aonde guardar. Hoje a gente deixa na casa de D Mariinha, lá em Mangabeira e de lá a gente pega a van. Mas a gente tem que ta sempre fugindo dos ‘homi’, né? E é um perigo, a gente se embrenha nas matas, nos cafezais, as vezes damos umas voltas danadas... por que se eles pegarem a gente sem carteira vai ser complicado, além de que pobre e preto não tem vez, podem até confundir a gente com assaltantes... por que aqui na região acontece muito, principalmente a noite. (Luísa Mahin, 06/01/2017)

Vou te dizer, essa questão do transporte é realmente um tiro no nosso pé, até pra participar das coisas na universidade fica difícil... ou a gente tem que sair muito cedo, ou sempre perdemos as coisas por lá... e se tem alguma coisa a noite, as próprias aulas a noite, meu Deus, é um perigo o retorno. (Zumbi, RSF, 06/01/2017)

Esse impedimento que a locomoção da Comunidade para Universidade proporciona, é um elemento bem desgastante para eles/elas. Primeiro pela questão econômica e segundo por que a falta de um transporte acaba dificultando a participação deles nos espaços da universidade. Isso impacta na permanência na universidade, sendo mais uma barreira para que desfrutem com inteireza o que a academia proporciona. Como Ribeiro, Santos e Garrido 2016 explanam:

Permanecer é poder viver plenamente todos os espaços acadêmicos, compartilhar saberes, amar e ser amado, ser e estar constante num espaço de valorização e reconhecido sem perder de vista as particularidades, sociais, raciais, culturais e acadêmicas. (RIBEIRO et al, 2016, p.6)

É plausível dizer, que para estes quilombolas que estudam na UFRB, torna-se uma pauta relevante, buscar auxílios que proporcionem esse deslocamento, ou mesmo um transporte inter-campi, para que eles tenham alternativas além do que está colocada, que nesta ocasião é deslocar-se para Governador Mangabeira, e de lá pegarem outro transporte, como vans, para chegarem à universidade. Apenas 1 dos 8 estudantes recebe

o auxílio transporte do Programa de Permanência Qualificada, os demais alegaram não ter conseguido o acesso ao auxílio. Vale dizer ainda que da Comunidade de Baixa Grande, apenas 1 recebe o benefício do Programa Bolsa Permanência⁶⁶, que foi recentemente, (ver mês) concedido. Este ponto é importante frisar, por que os estudantes em todas as rodas compartilharam as necessidades de conquistarem a bolsa permanência para terem autonomia e conseguirem se manter sem tantas dificuldades como a barreira do deslocamento, as xerox exigidas dos inúmeros componentes curriculares, além de terem os custos com alimentação. Argumentaram que se não fosse o apoio de suas famílias, e o trabalho que alguns possuem, na agricultura, na casa de farinha e como agente de endemias, seria inviável a manutenção na universidade.

Portanto, para esses estudantes as estratégias de permanecer são múltiplas, uma parcela se mantém com auxílios ou bolsas de estudo, a outra tem que trabalhar, muitas vezes fora de sua área de estudo, o que acarreta prejuízos aos estudantes que não podem vivenciar os aprendizados que viver a universidade possibilita. (RIBEIRO et al, 2016, p.5)

Fica claro que sem uma sustentação material a permanência na universidade fica inviável. Eles procuram outras formas de suprir essas necessidades, o que culmina em contrapartida a dificuldade em participar em projetos de extensão ou pesquisas, ou mesmo em grupos estudantis, seminários, encontros. É mais um ponto dissonante para esses estudantes no tocante a conclusão com êxito do ensino superior.

Eles ainda apontam algo de extrema relevância para a permanência na universidade e também na interlocução com a própria comunidade e seu entorno. A necessidade de afirmação de suas origens, de sua negritude, de suas identidades, como forma de resistência e auto-afirmação dentro da comunidade e na interlocução com a universidade, mas que eles retratam que tem sido muito complexo assumir a condição de jovens negros/as quilombola, em buscar esse reconhecimento de si e dos outros, desconstruir as chagas do racismo registradas nas suas subjetividades e psique como parte de um processo mais amplo de afirmação da identidade étnico-racial e na afirmação de direitos. Assim em muitos momentos, eles/as se consideram tendo que gradativamente convencer a própria comunidade, e seu entorno, de que são uma comunidade

⁶⁶ Vale dizer que no percurso da pesquisa de campo, através dos relatos dos estudantes participantes das RSF, acompanhei a organização da elaboração de uma “NOTA DE REPÚDIO” do coletivo dos/as quilombolas estudantes do CAHL, reivindicando um melhor tratamento por parte da PROPAAE no repasse de informações aos estudantes, bem como repudiam a exigência de um comprovante de renda que o edital do próprio PBP não solicita, entre outras coisas que solicitam fazem um apelo para que não sejam mais tratados com descaso. O documento na íntegra segue no anexo deste trabalho.

tradicionalmente quilombola. Esse fato é até recebido com desdém por alguns, e estando eles/as em construção desse processo identitário, faz com que a militância ganhe também esse sentido, o de querer se afirmar quilombola como parte de um processo mais profundo de resistir às chagas deixadas pelo racismo.

A gente aprende, sabe... hoje eu tenho consciência que eu sou preta. Eu não sabia realmente que cor eu era, aí a gente ficava nesse negócio né? Que a gente não... não se reconhecia mesmo, como é hoje... a gente aprendeu a história do Brasil, que os escravos foram escravos por que queria né? E a gente hoje reconstrói essa história, por que a gente tá vendo realmente a história verdadeira, né? Aí é como hoje, eu tô me reconhecendo mesmo... Eu nunca aprendi que eu era negra, sempre escutava que eu era parda ou amarela, e até morena... então eu tinha pra mim também que eu não era negra... mas hoje que eu me assumo negra, eles falam.. Scheilla, mas tu tem a pele mais clara... (Mariana Crioula, RSF, 25/01/2017)

O pior é que você não sabe o que o povo fala Thaís, “Ah, depois que essas meninas foram estudar em Cachoeira, tá isso” dizem que.. Cachoeira que deixou a gente negra... “ahh vocês só descobriram que é preto, depois que estudou em cachoeira”. Só que hoje a gente já tem consciência de que era pessoas do tipo deles, que ficavam o tempo inteiro querendo desmanchar a identidade da gente, né? Querendo encobrir a identidade. Eu nunca fui de negar que era preta, só que isso não me fazia bem, eu não gostava de ser preta. Me incomodava demais ser preta. Eu tinha vergonha de ser preta. E hoje já mudou totalmente. Mas isso é pelo racismo, a gente se sente mal. E hoje se eu tivesse apoio de vocês, no tempo que eu tinha vergonha; Claro que eu ia gostar que as pessoas dissessem que eu não era preta. E hoje já é totalmente diferente. Aí quando a gente já vai tocar no assunto, os próprios negros, começa a jogar esse negócio pra cima da gente, que a gente só descobriu universidade... e os brancos são coitadinhos viu? as miseráveis é aqui nós duas.. pretas.. (Dandara, RSF, 25/01/2017)

É ostensivo, nas falas desses/as quilombolas, parte do percurso que vivenciam em assumirem-se jovens negros/as quilombolas. E nessa condição que foi negada, camuflada e escondida por um ideal de branquitude que estavam todos submersos, estremando-se a sua identidade real da identidade projetada socialmente e propalada no imaginário coletivo, é que desponta a vontade de se afirmar positivamente, romper com os paradigmas que os colocaram até então como inferiores, subalternizados econômica-social e racialmente. Com essa transgressão ao que estava posto, puderam (re)começar um novo estágio de apreensão de si mesmos, seus modos de vestir, seus cabelos e estética, a valorização cultural, e a posição de enfrentamento quanto aos conflitos que emergiram no cotidiano de suas vidas. Mesmo ainda sofrendo rejeições obtusas de parentes, de pessoas das comunidades vizinhas e a falta de reconhecimento também na universidade, faz abalar substancialmente a auto estima deste grupo, fruto do racismo e dessa sociedade hierárquica. Além disso a ideologia do branqueamento está sempre presente pra continuar a afirmar o status da sociedade. Portanto, de acordo com as falas, vivências e observações,

posso reiterar que o modo como se veem e também o modo como são reconhecidos pelos outros, influenciam suas trajetórias de luta política por reconhecimento, e de luta intersubjetiva por autoafirmação, autoconfiança e autorrespeito que lhes permitirão avançar nas suas reivindicações, tanto na comunidade quanto na universidade. A condição de ser jovens negros quilombolas, e estudantes da ufrb, lhes insere num mundo mais tangível e também intangível, e o contato com pessoas da universidade foi um ponto importante para o desvelar de suas identidades.

É muita resistência viu, é depressão, é forte demais, ser quilombola é... risos, é barriu.. já era barriu, e ainda descobriu que agora é, pela lei, que a lei mesmo que está nos dando nossos direitos... é mais difícil ainda. E perceber também né, por que antes a gente via e ficava naquele lugar de inferioridade. Só que agora a gente ve e não quer mais ficar mais no lugar de inferioridade, ai a gente quer se colocar também, só que as coisas ficam mais forte também... e ai a gente vai ter que lutar também com força, com garra. (Zacimba Gaba, RSF, 25/01/2017, grifo meu)

Eu tenho sentido o quanto minha imagem incomoda eles. Como a gente... como minha imagem incomoda os racistas, e isso com nossos irmãos negros tb... até uma tia minha, que mora em São Paulo, começou a me hostilizar porque eu tava com uma sandália de couro, um anel de búzios e os cabelos assim, ouriçados, ai ela começou a falar bem assim, 'porque que a gente fica inventando, fica dizendo que é quilombola, da onde foi que a gente tirou essa história? Ela é filha da terra, e foi pra São Paulo trabalhar em casa de família, pra melhorar de vida, e até hoje ta em casa de família... e ainda diz que a gente nunca sofreu maus tratos, que a gente nunca foi escravizado aqui no Brasil, que ninguém nunca maltratou a gente pra gente tá dizendo esses negócios, e agora a gente fica pegando "essas coisas" pra botar em cima da gente, que tá puxando o candomblé pra gente... por que ela ligou tudo em mim ao candomblé... com muito preconceito, acha que se queremos nos reconhecer negro como se isso tivesse ligado direto com candomblé... tem aquela questão, ela já tem 50 anos... e isso foi construído na trajetória dela inteira, num dia só discutindo ela não vai desconstruir, mas a gente precisa se posicionar... (Dandara, RSF, 25/01/2017)

Por exemplo a gente não entrou como quilombola na universidade, mas depois passamos a nos considerar né... depois da pesquisa que fizemos e da certificação... Eu acho que a universidade tinha que tomar parte, não era pra gente ficar sendo tratado assim não... Quando eu fui levar meus documentos, ai faltou alguns documentos ainda pra Propaae, ai a mulher disse que era pra eu ir pra SURRAC, vê os documentos que eles tinham lá.. e ainda me perguntou se eu não tinha lido o edital, e que já tinha ido muito gente lá pedindo e ela ia ver o que ia fazer... e olha que a gente vai e vem, vai e vem, tratam a gente como se fosse ioiô, a gente vai lá, e sempre que a gente vai tentando resolver, levando documento que sempre ta faltando, eles não resolvem as coisas direito, e não é fácil estar lá sempre não. É chato isso, é um descaso. Eles falam, que não precisava de mais documento nenhum... ai meses depois, a gente achando que já estava próximo de ser homologada a bolsa permanência, pronto.. falta alguma coisa. Eles não mandam email, não liga e nem nada, embora eles tenham todos os nossos dados lá, pois então.. a gente cansou ai vai la eles pedem pra esperar e ninguém sabe explicar em que passo tá, até que depois de muito tempo, eles resolvem dizer que falta algum documento de novo. Isso é um descaso. (Zumbi, RSF, 25/01/2017)

O aspecto subjetivo do autorreconhecimento é um ponto crucial no que concerne a busca por seus direitos enquanto comunidade negra quilombola. Para que estes/as estudantes a hostilidade e descaso que vem sofrendo, colabora ainda mais para sua auto-organização. A consciência de que estão rompendo com décadas de racismo e subalternidade, fazem seus pleitos serem vigorosamente defendidos a partir de sua identidade negra quilombola. Essa autodefinição conduzem suas vidas e escolhas afirmativamente para também definirem seus trajetos em prol do reconhecimento dessa pauta. Nesse ínterim o coletivo de quilombolas do CAHL, bem como o movimento estudantil negro Akofena, do qual fazem parte, colaborou para organização de suas reivindicações, e para além disso, estes são espaços em que comungam seus percursos e dificuldades acadêmicas mas também suas histórias e construções de vínculos afetivos com seus pares. Foram estes aspectos observados na vivência do campo, que me permite afirmar que a construção de si mesmos e a assunção de suas identidades, bem como as relações que engendram com “seus iguais” nessa trama comunidade – universidade, lhes dão estrutura psíquica-emocional e muitas vezes material para permanecerem na universidade. O que Dyane Brito Santos (2009) e Alexandre Ribeiro (2016), nomearam de *permanência simbólica*, faz todo sentido para estes quilombolas, cito Ribeiro (2016) para reiterar essa perspectiva:

Portanto, “ser reconhecido, ser visto pelo outro é a condição de existência simbólica, eu só existo se o outro me reconhece. E se o outro me reconhece como legítimo, aumentam as minhas chances de fazer parte, de estar junto” (REIS, 2012). Ou como afirmam Portes e Sousa (2013), permanência é um direito e não mera bondade governamental. (RIBEIRO, 2016, p.6)

Nesse sentido, os espaços de organização que estes estudantes tem buscado participar, tem esse caráter emblemático, ou seja, marcante no que se refere ao fortalecimento de suas identidades e de ser reconhecido nessa potencialidade. Garantir que estes estudantes tenham condições materiais de vivenciar este universo acadêmico e todas as suas nuances, é um direito que deve ser respeitado⁶⁷.

Um outro aspecto importante dos quilombolas estudantes e que impacta na permanência destes, é observar a influencia das redes de compartilhamento e solidariedade. As RSF em Baixa Grande teve a peculiaridade, também observável em

⁶⁷ . O estudo de SANTOS (2007), embora seja expressão de uma pesquisa e vivência na Universidade Federal de Alagoas, pode ser traduzida em muitos aspectos para outras realidades e universidades brasileiras. Esta pesquisa nos faz refletir profundamente sobre o significado da permanência de estudantes cotistas no ensino superior.

outras rodas, do grau de parentesco que eles tem uns com os outros. Os 7 estudantes da UFRB, residentes de Baixa Grande tem algum grau de parentesco, são irmãos ou primos ou cunhados/as, cresceram juntos e partilharam das vivências proporcionadas por viverem e trabalharem na comunidade. Com isso, quando a primeira quilombola acessou o ensino superior, ainda na faculdade a distância, por meio do PROUNI, levantou o desejo de outros em trilhar o mesmo caminho. Quando em 2013, as primeiras quilombolas ingressaram na UFRB, foi um “abrir caminho” para que os demais viessem a também conquistar este feito. Todos passaram a acreditar nas referências que agora estava na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E compartilharam dessa vitória de maneira especialmente coletiva. Era motivo de orgulho e alegria ver entrando outros quilombolas na ufrb, como retrata Tereza de Benguela (RSF, 25/01/2017).

Foi uma agonia, por que a gente foi chamada na lista de espera, e a gente não tinha acesso fácil a internet essas coisas, menina, você não acredita, a gente ficou sabendo no último dia já no final da tarde. Foi uma angustia muito muito grande, mas todo mundo ajudou. Nossa, e nós conseguimos nos matricular, arrumamos os documentos e fomos. Depois disso outros vieram e é realmente quando a gente percebe que fica mais forte lá dentro.

É significativo para estes estudantes a entrada de alguém tão próximo. Isso movimenta desejos de realizações e a busca de outros/as para vislumbrarem o ensino superior público, como um espaço acessível e possível. Santos (2009), descreve esse processo como *simultaneidade*, e que diz respeito:

Ao papel que não só a política de cotas tem para entrada destes estudantes na universidade, mas também o papel que estes estudantes passam a desempenhar enquanto referência para os outros jovens. Ao ingressar na universidade a trajetória desse jovem passa a ser reconhecida na sua comunidade familiar ou de moradia, como um “caminho possível”, e isso influencia positivamente, outros jovens a almejem o ingresso na Universidade. Há aqui uma simultaneidade na permanência, vez que “eu existo no outro”, que também ingressou no ensino superior. Nesta dimensão há uma transformação do indivíduo e também no meio social onde ele circula. (SANTOS, 2009, p.70)

Observa-se assim, que estes atores/sujeitos passam de obliterados a referência. É um salto no importante para conceberem-se como portadores de significados e significâncias. A simultaneidade aqui refletida, consiste nessa compreensão de “existir no outro”. Esses sujeitos tornam-se referência para os seus pares, e aos demais da comunidade de origem – do seio familiar – a trajetória desse/a jovem passa a ser reconhecida pelos demais como itinerário palpável, admissível e isso encoraja os demais a tentarem esta mesma rota. Cada um que entra leva em si o(s) exemplo(s) que o precedeu.

Essa é uma dimensão da permanência, pois torna viável a continuidade de histórias que remetem a essa origem comum dentro da universidade, além de ser um importante fator de construção de elos que, como já mencionado acima, fortalecem a permanência simbólica.

Um outro desafio colocado como relevante para estes estudantes, foi a questão do currículo apontado como um fator que desestimula a sensação de pertencimento à universidade, e ao curso escolhido. Tudo lhes parece novo e hierárquico. Como se os componentes oferecidos estivessem a formar técnicos para exercer atividades laborais técnicas e descontextualizadas. Reclamam com veemência a não abordagem da história do recôncavo baiano, a forma como os professores parecem alheios às suas realidades, e uma discussão racial feita por professores específicos, em geral negros/as. Ainda falaram que a maior parte dos professores são brancos.

Pra te falar a verdade, eu gosto do meu curso sim, por que eu tive acesso a informações e conhecimentos que não teria se não fosse lá. Mas te dizer que ele representa vozes diversas, ai é mentira. Nunca vi um professor meu falar qualquer coisa sobre quilombo, ou quilombola, indígena, pescador, marisqueira... reforma agrária ou luta pela terra. Questão racial a gente até que ouve, acho que por que está na moda, né? (risos) e porque os alunos também trazem isso de alguma forma... mas história do recôncavo? Rai ai... Acho isso ruim, por que quem vem de fora precisa saber o que foi isso aqui, Cachoeira foi um berço de culturas... de história africana... e se não fosse nos movimentos, no Akofena principalmente, eu não teria me dado conta de onde eu estou pisando. (Dandara, RSF, 06/01/2017)

Eu acho também que por conta de serem muitos professores brancos, a gente acaba por não ouvir muito a nossa história né...E talvez não é nem por mal, são professores bons também pras disciplinas que dão, sabe... E até tenho professores que falem alguma coisa... mas sabe como é né... é... muitas vezes é como exemplo, é meio o que todo mundo fala.. não é na grade curricular, sabe? Certo, como matéria. (Luísa Mahin, RSF, 06/01/2017)

Quando eu tava dando conta de mim, da minha negritude, fui procurar uma disciplina que falasse sobre questão étnico-racial e de gênero, só tinha nas optativas, e de outros cursos... museologia não tem nada! E a gente vê a sala com maioria negro, entrando pelas cotas, muitos de comunidades como eu era, e nem sabia que era quilombola, e a gente passa batido, se não me envolvesse com movimento negro, com o Akofena, ou se eu não tivesse participado de um seminário uma vez lá em Cruz que falou sobre comunidade negra rural, eu até hoje tava sem saber que eu era quilombola. Na sala de aula a gente só aprende a ser museólogo... não aprende a ver muita coisa, que passa batido mesmo... Acaba apagando mesmo nossa história. E pra mim hoje isso é uma forma de excluir a gente. De invisibilizar... talvez é até racismo né? (Zacimba Gaba, RSF, 06/01/2017)

Oh gente, engenharia de pesca, ixiiii, eu não vou nem comentar. A gente tem dificuldades com os laboratórios, com estrutura mesmo... mas sobre essa questão ai, ó, primeiro que lá professor nenhum ta ligando nem pra saber se você vem da escola pública e não sabe de uma porção de coisas, como muitos da minha sala... a gente fica reprovado, repete a matéria e todo semestre tem

professor fazendo isso, como a gente tá aqui conversando, e antes eu nem me tocava, era necessário ter esse acompanhamento, como foi que você disse?? Da pedagogia né?? Pois é.... Pedagógico, alguém que pudesse dar um apoio a gente nesse sentido. E eu não vou nem falar de lá... já vi muito olhar torto pra mim. Não tem nada sobre questão racial, nada mesmo, e acho que a gente é até inferiorizado. (Zumbi, RSF, 06/01/2017)

Estes estudantes demonstram o quanto não se veem nos currículos de seus cursos. Tendo em vista que apenas 2 estudantes relataram que participam de grupos de pesquisa e extensão. Compreendendo que a formação acadêmica abarca o tripé – ensino-pesquisa-extensão – ou seja a formação de qualidade numa universidade precisa compreender essas três dimensões, sabe-se que o conhecimento sobre diversos assuntos não se reduz a sala de aula, mas este espaço é crucial para se pensar no aprimoramento intelectual de um maior número de indivíduos. Sabemos que por diversos fatores, como trabalho, as dificuldades de receber bolsa de pesquisa ou extensão, ou o limite de orientandos que cada professor(a) pode ter, faz com que a extensão e a pesquisa não seja uma realidade para muitos. A sala de aula, como espaço precípuo do currículo, é potencializador da própria vivência qualitativa da universidade, além de alcançar a totalidade dos alunos ingressantes, uma vez que a vivência do tripé da universidade ainda não atinge a todos. Contudo, contemplar componentes curriculares que expressem a história do recôncavo, faz-se necessário, não só como uma postura de um ou outro professor, que abranjam aspectos relevantes em seus planos e programas de aula, correlacionando o Recôncavo em conexão com as referidas matérias e realidades, aqui defendo que se faz necessário, assumir no currículo expressamente a história cultural e social do Recôncavo, tal como é preconizado nos artigos 3º, 5º(b), 6º §4, da Resolução nº 003/2007, que trata sobre as Diretrizes para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFRB, a saber, Resolve:

Art. 3º - Para que os cursos de graduação da ufrb tenham identidade e possam auxiliar no cumprimento da missão da Instituição, eles devem contemplar nos seus mapa curricular, componentes curriculares que os caracterizem enquanto ofertados por uma IES, situada no território do Recôncavo, sem no entanto perder seu caráter universal.

*Art.5º - O PPC deverá ser organizado de modo a respeitar os seguintes princípios:
b) compreensão das características socioambientais e culturais da área da área de inserção da UFRB;*

Art. 6º - §4 todos os currículos deverão incluir componentes curriculares de ensino, pesquisa e/ou extensão ligados a temáticas do meio ambiente e diversidade sócio-histórica e étnica das culturas do Recôncavo.

Estes artigos da Resolução 03 de 14 de novembro de 2007, 10 anos depois que entra em vigor, é um demonstrativo de como essa valorização da história do Recôncavo, sobretudo na sala de aula – como aponta os estudantes – merece ser revisitada e

reafirmada. Tendo em vista inclusive que este ponto do currículo, apareceram em todas as rodas, portanto, abarca uma abrangência de cerca de 38 quilombolas, e também foram alvo de discussão nas entrevistas realizadas com os 3 quilombolas egressos da UFRB. Os relatos são unânimes quando dizem sobre o silenciamento da questão racial, do recôncavo, e quilombola. Vejo que, portanto é preciso dar atenção a essas vozes insurgentes, que anseiam por um currículo inclusivo e diverso.



Rodas de Saberes e Formação Comunidade Quilombola de Baixa Grande

Acervo pessoal



Acervo
pessoal



4.4 – Rodas de Saberes e Formação: A voz das comunidades

“No Rio e no Mar: Pescadores na luta!
Nos açudes e nas barragens: Pescando liberdade!
Hidro-negócio: Resistir!
Cercas nas águas: Derrubar!”
Palavra de Ordem MPP

Em meio a música da militância do Movimento de Pescadores e Pescadoras (MPP) e à palavra de ordem acima, iniciamos a Roda de Saberes e Formação na Escola das Águas, na comunidade quilombola de Acupe – Santo Amaro, na unidade da Bahia Pesca. A Escola das Águas é uma iniciativa solidária de professores/as voluntários/as, das comunidades envolvidas e de alguns parceiros que dispõe de principalmente capital humano, ideias e estrutura física para que a Escola das Águas aconteça. Surge no seio do Movimento de Pescadoras e Pescadores (MPP), quando a sua militância observou a necessidade de se ter uma escola de formação política e de estudos da formação social e realidade brasileira. Nesse ímpeto, militantes já graduados ou a se graduar em áreas das licenciaturas, formularam planos de aula contextualizados à realidade das pescadoras e pescadores, e também quilombolas. A escola já existe há 5 anos, e conta com apoio e parcerias diversos, e principalmente com o espírito aguerrido de luta destes estudantes em diálogo com as/os educadores/as.

Nesse período, a escola das águas já presenciou o ingresso de alguns de seus estudantes, pescadores, pescadoras, marisqueiras e quilombolas nas Universidade Federal da Bahia, e na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Este ingresso tem sido celebrado com orgulho por seus militantes, uma vez que essas trajetórias de luta e formação, ao ingressarem na universidade quebram com trajetórias de baixa escolarização as quais os povos das águas estavam historicamente submetidos. Essa presença na universidade é vista também com um potencial de encontro de saberes, aonde os/as militantes que agora estarão na universidade, terão por horizonte e prática cotidiana, escrever páginas na história de suas comunidades de origem e da própria universidade, que reconheçam essa presença diferenciada e contribua para que se amplie e expanda a própria luta dos/as pescadoras, pescadoras, marisqueiras e quilombolas. Um dos pontos essenciais nesse processo, é o vínculo permanente com a escola das águas e com o MPP. Agora suas vozes e representatividade ganha um novo espaço, e as profissões que estes estudantes tem escolhido em geral, são profissões que possam incidir positivamente nas suas comunidades e contribuir com o movimento. Ou seja, universidade, para esses

quilombolas/pescadores/as estudantes, é vista como uma possibilidade de narrarem a sua história a partir deles próprios: “nossa presença lá é pra construir uma universidade que a gente se veja, que a gente veja a nossa história, cansamos de ouvir o que os colonizadores contaram pra gente. Agora somos nós quem falamos” (Luzia). Com essa consciência crítica, antes de entrar na universidade, estes quilombolas querem trilhar um caminho em que sua representatividade seja vista e ouvida.

Participaram da RSF cerca de 20 estudantes, e a educadora com quem articulei essa roda, entre eles 7 cursavam ou haviam sido aprovados na UFRB do Campus de Amargosa, Centro de Formação de Professores. Eles vêm de diversas comunidades para citar algumas: Conceição de Salinas, Acupe/Santo Amaro, Comunidade Quilombola do Território do Guai (Maragogipe), Quilombo da Cambuta, em Santo amaro, Ilha de Maré, comunidade de Bananeiras, Ilha de Maré/Praia Grande, Comunidade de Mapele.

O objetivo da roda era o de refletirmos juntos sobre a universidade, bem como observar se este é um dos horizontes almeçados para os demais estudantes, bem como saber como tem sido a caminhada dos estudantes recém ingressos no ensino superior. Mantivemos o contato, a posteriori, apenas com os estudantes que já tinha sido aprovados e ingressos na UFRB, para refletirmos sobre a permanência. Devido a greves e recessos, não foi possível nos encontrar pessoalmente novamente, mas conversamos via rede social, e eles também responderam a um “questionário”⁶⁸, com informações gerais sobre a sua permanência na UFRB. Contudo com base nesses dois momentos principais – a Roda de Saberes e Formação na Escola das Águas – e as resposta dos questionários, é que trarei alguns elementos para reflexão sobre acesso e permanência.

Estavam presentes nas RSF, 7 quilombolas/pescadores/as estudantes, que fazem os seguintes cursos de graduação na UFRB: Licenciatura em Educação do Campo (4), Educação Física (1), Licenciatura em Matemática (1), Bacharelado em Comunicação Social (1) – este último no Centro de Artes Humanidades e Letras(Cachoeira). A idade desles varia de 20 a 37 anos de idade, e alguns deles receberam o certificado de ensino médio por meio da prova do ENEM. Ressalto esse ponto como sendo de extrema relevância quando fala-se de democratização do acesso, pois esse mecanismo, permitiu que muitos estudantes com um histórico de baixa escolaridade, ingressassem nas universidades públicas, garantindo assim o direito de dar continuidade aos estudos no

⁶⁸ O questionário está no Apêndice.

ensino superior e transformar um histórico de segregação vivenciado por séculos. Todos eles reivindicam a identidade quilombo e como pescadores e pescadoras artesanais:

“Eu sou pescadora, quilombola, do quilombo da Cambuta em Santo Amaro, e tenho muito orgulho de ser pescadora e fazer parte da escola das Águas, e quero que meus filhos e filhas também tenham a chance de estudarem aqui. Forças para que a escola continue alimentando nossa luta”. (Na Agontimé, RSF, 20/12/2016)

Foi a minha mãe que me trouxe pro movimento, mas desde que entrei, eu descobri que era o que faltava pra minha vida. A escola das Águas foi o que me deu ainda mais forças. Eu fui alfabetizado em casa, pela minha mãe, e aqui eu to podendo aprender muito mais, e agora estou na universidade pra tentar colaborar ainda mais com minha comunidade e com o movimento, por que eu sou trabalhador mais da roça mesmo, e comecei a trabalhar com o extrativismo da piaçava com 5 anos. (João Cândido, RSF, 20/12/2016)

Eu sou filho de pescadores, e me tornei um pescador também, e nossa comunidade quilombola de Bananeiras, vive mesmo é da pesca. Sem isso a gente não vive”. (Abdias do Nascimento, RSF, 20/12/2016)

Eu sou pescador, entrei na escola das águas aonde eu pude ver a importância de participar do MPP, a oportunidade de entrar na universidade está ligada diretamente em estar na minha comunidade e no MPP e retribuir o que estou aprendendo”. (Malcolm X, RSF, 20/12/2016)

Estes estudantes demonstraram um senso crítico e de coletividade bem latente. Isso se dá sobretudo, pela militância no movimento. Percebe-se que todos tem ou tiveram alguma relação com a atividade pesqueira, ou mesmo suas famílias tiveram ou ainda tem como base de subsistência a pesca artesanal. É relevante destacar que a relação que está implícita nesse processo se conjuga na convivência harmoniosa dos sujeitos com a natureza, que é parte fundante do próprio processo de trabalho humano. Esse trabalho, contudo, tem sido exercido ao longo dos anos de forma artesanal, cuidando-se para que se preserve de pai/mãe para filho/a essa atividade tradicional. Eles salientaram que a entrada na universidade deve necessariamente potencializar e instrumentalizar para a luta pelos seus territórios e pela preservação da natureza e da pesca artesanal, que hoje em dia tem sido alvo de desprezo em relação aos investimentos nessa área, bem como tem crescido conflitos por território tanto de terra quanto de água.

Vale dizer da importância central que a pesca artesanal assume no cenário mundial conforme Vitor Athayde Couto Filho, em seu livro *“Agricultura familiar e desenvolvimento territorial: o olhar da Bahia sobre o meio rural brasileiro”*, em que ele cita um dado relevante publicado pela “Food and Agriculture Organization (FAO), apud Guimarães (1994: 5), mais da metade da produção pesqueira do planeta é realizada por pescadores desta categoria. No Brasil, estes pescadores e pescadoras, estimados em 1,5

milhão de pessoas, são responsáveis por cerca de 60% do abastecimento de pescado no mercado interno e por 53% da produção nacional (IBGE, 1988, apud GUIMARÃES, 1994)”. (COUTO, 2007,p.16)

Neste sentido, dar condições a esses pescadores e pescadoras de desenvolverem seu trabalho de forma digna, é imprescindível e fundamental para a valorização desse ofício que sustenta a maior parte da economia nesse ramo de atividade tanto a nível interno, quanto a nível internacional. O respeito ao meio ambiente praticado por esses sujeitos na lida diária com a cultura da pesca e da agricultura encontra seus percalços na falta de investimento governamental no setor produtivo da pesca artesanal para aprimorar a infraestrutura de embarque e desembarque (cais, gelo, óleo, energia elétrica, mantimentos, materiais para pesca), bem como a comercialização que hoje dá-se de maneira deficiente devido a dificuldade de acesso às comunidades, a falta de meios para comercialização do pescado, bem como a presença do atravessador, somados a essa gama de problemas está também a pesca predatória⁷⁷. (COUTO, 2007)

Os investimentos feitos nesse setor têm cada vez mais intensificado a pesca industrial e da aquicultura de grande porte. Competindo de forma desigual com o pescador(a) artesanal quilombola gerando desemprego no campo além de afetar drasticamente o meio ambiente. É com essa carga histórica e cultural, que estes estudantes quilombolas/pescadores/as ingressam à universidade, trazendo consigo saberes tradicionais que merecem ser levados em conta pela universidade.

Eles comentam sobre as dificuldades de permanecer na universidade e o que apontam como principal obstáculo é a manutenção material. As redes informais criadas para manterem seus estudos, são tais quais foram apresentadas até agora nas outras rodas de saberes e formação. Através de familiares e amigos, e mesmo os laços construídos na militância política dão sustentação material e subjetiva a eles/as: “a questão do sacrifício que a minha família vem fazendo para me manter lá, o apoio que a minha companheira vem me dando também é a forma que to permanecendo na universidade” aponta, Ganga Zumba.

Além disso, apenas dois acessaram a moradia estudantil, que faz parte da política institucional de permanência. Os demais não são assistidos por nenhum outro benefício, mas pretendem pleitear em breve e um deles está aguardando a bolsa do Programa de Bolsa Permanência, ou do Programa de Permanência em Alternância⁶⁹, que apenas alguns

⁶⁹ Este Programa é específico para estudantes de licenciatura em Educação do Campo, que propõe uma formação profissional com base no “Tempo Universidade e Tempo Comunidade”, afim de oferecer aos

sabiam da existência. Todos entraram pelo processo seletivo especial para quilombolas. Contudo, mais uma vez foi possível observar a necessidade de se criar espaços de diálogo com estes estudantes quilombolas, reconhecer suas especificidades, criando pontes que interliguem à universidade às comunidades para que ambas, nessa unicidade, cresçam culturalmente e a universidade possa ser mais crítica e popular.

estudantes o respeito às suas atividades laborais, e sua cultura. Foi uma conquista muito grande para movimentos sociais do campo, a existência do curso de Licenciatura em Educação do Campo, e o PPA é mais um passo em direção de garantir a permanência dos estudantes com qualidade na universidade. Para saber mais sobre o PPA acesso: <https://www.ufrb.edu.br/propaae/54-uncategorised/717-programa-permanencia-da-alternancia-ppa>

Roda de Saberes e Formação na Escola das Águas / MPP – Acupe

Acervo pessoal



4.5 – Rodas de Saberes e Formação: A herança familiar e cultural e a ‘luta por reconhecimento’

Nós saímos de perto de nossa família, e chegamos agora em outro patamar, que é a faculdade, mais longe ainda, ai quando nós chegamos, não temos nenhuma base aqui, não, nenhuma.. Tipo assim, nenhuma situação pra nos manter financeiramente, ai se já é uma complicação ta longe de família ainda sem dinheiro... A gente não chega aqui recebendo. A gente chega aqui faz uma inscrição, é todo um processo seletivo, e depois pra ver se recebe, então, essa chegada assim, a gente toma logo um baque. Poxa, a gente entra na faculdade pra tentar um futuro melhor, e ainda chega assim, ainda tem isso assim, então, essa *fase de adaptação* é bem complicada pra gente, e a gente vê que depois que a gente começa a receber essa bolsa, tipo assim, alguns problemas que estavam em nossa mente, começa assim é... se acalma que com a chegada da bolsa vai dando tudo certo... eu acho que é fundamental uma interação também, um acolhimento logo no início. (Milton Santos, RSF, 28/01/2017)

Ser quilombola é ter reconhecimento, é uma luta em todo espaço por reconhecimento na sociedade. O tempo todo, porque o que eles querem mesmo é negar nossa existência, nossos espaços... nos negar alguns espaços, e ai tá né, essa palavra resistência... porque quando é negado algum espaço né, você enquanto quilombola está naquele espaço, as dificuldades vem, e também é simbólica, tem a questão também é bastante simbólica, e por mais que você entenda o processo, pegando um pouco de Bourdier, as vezes vc entende o processo, mas você não consegue externalizar, colocar pra fora, mas é tudo muito forte dentro da gente assim, sabe? (Akotirene, RSF, 28/01/2017)

Esses trechos acima traduzem inquietações bem peculiares a esses estudantes e aos outros quilombolas que participaram da roda. O sentimento de inadequação inicial, uma fase de estranhamento e uma mistura de realização pessoal e coletiva, foram sentimentos comuns vivenciados nessa roda. Essa “fase de adaptação” como Isaías nomeia, apresenta uma série de fatores consoantes a uma necessidade premente de permanecer. Além disso, a relevância que o reconhecimento de si, e do outro sobre si, é uma luta no campo simbólico – cultural – intersubjetivo contra a negação histórica por espaço de representação. Contudo, projeta-se no auxílio financeiro a conquista de certa autonomia e “calma” para enfim desempenhar seu papel de estudante. Se vislumbra ainda, contumaz o acolhimento que favoreça este momento inicial. Essa história de segregação afeta até mesmo o modo de interpretarem seus caminhos, de afirmarem seu lugar. Sobre o aspecto do acolhimento associado a essa questão do reconhecimento, poderemos ver a seguir que ele ganha tal relevo quanto o benefício da “bolsa”, que neste caso ele referia-

se ao Programa de Bolsa Permanência (PBP). Coulon (2008, p.33) e Ribeiro (2016) abordam esse momento de ingresso de forma bem clara:

O ingresso no ensino superior acarreta sentimentos de angústia também, ocasionado pelas incertezas que por ventura virão. Fatores como as dificuldades financeiras e a transição da adolescência para a idade adulta, momento de pensar e tomar decisões relativas aos seus projetos de futuro e sua independência, influencia na permanência qualificada desses indivíduos. (RIBEIRO et al, 2016, p.5)

Esta ideia reforça a experiência vivida por esses atores. A distância da comunidade de origem, essa transição do ensino médio para o ensino superior, a baixa qualidade do ensino médio em escolas públicas, o racismo vivenciado em sala de aula, a dificuldade de integração com núcleos de pesquisa e extensão, a não visibilidade das dificuldades de acompanhar os conteúdos de cursos nas áreas de exatas, o sentimento de silenciamento de suas vozes e de um não reconhecimento de suas especificidades, são algumas das questões apontadas por eles e que repercutem diretamente na permanência qualificada e promovem um sentimento de *abandono* com duas facetas – uma é o abandono efetivo do curso pelo estudante e a sensação de “este não é o meu lugar”, o que está diretamente ligado a segunda faceta do abandono que eu vou chamar de abandono multifatoriais: o racismo institucional provocado pelo desrespeito de professores e alunos e a invisibilidade de suas demandas, a sensação de inferioridade em relação aos demais estudantes, e a falta de apoio institucional às especificidades dessa “nova presença”. São esses assuntos que trataremos mais detidamente a seguir.

Nessa RSF realizada com 5 quilombolas estudantes provenientes da Comunidade Quilombola Loteamento Jaqueira, em Valença-BA, em que 4 deles cursam graduação no Campus de Cruz das Almas, e 1 se graduou no Campus de Cachoeira. A primeira quilombola da comunidade a ingressar no ensino superior foi Andreia, no ano de 2012, no curso de Serviço Social da UFRB. Ela comenta: “antes a gente não sabia do processo de como adentrar na universidade? a gente não sabe, *então eu fui a primeira*, de uma certa forma eu aproximei esse mundo deles, sabe?” (Akotirene). Depois de Andreia, outros 4 de sua comunidade chegaram à UFRB. Dos 5, apenas 1 entrou através do processo seletivo especial para quilombolas e indígenas, os demais foram pelas cotas para negros e/ou escola pública. Os cursos pleiteados foram todos em Cruz das Almas, são eles: Engenharia Sanitária e Ambiental(1), Agronomia(1) e Engenharia Florestal (2). As idades deles/as variam entre 20 e 28 anos. Vale dizer que o grau de parentesco é

fortíssimo. Todos pertencem a mesma família⁷⁰. São primos, ou casados. Esse fator colaborou para que se ajudassem mutuamente nesse processo tão distinto de adaptação à universidade. Além de uma pauta importantíssima que se refere às condições materiais de se manter na universidade ficou evidente que para eles outros hiatos necessitam de um olhar para que consigam ter êxito nas suas trajetórias. Eles mencionaram as dificuldades no amplo sentido, fazendo algumas críticas à formação precedente que tiveram, bem como a importância de ter uma referência dentro da comunidade abrindo esses caminhos:

Eu vim de escola pública estadual, e lá eles formam a gente pra ser formado no ensino médio. Tanto que lá quando chegava no 3º ano e pronto, formou. Então ensinava a gente isso, aqui acabou. Daqui todo mundo vai procurar um emprego no comércio... e acabou. Não incentivava a gente a fazer a faculdade. Tanto como Andreia falou, a inspiração foi ela, foi o pessoal entrando na faculdade, então, aí que foi despertando. Minha mãe era dona de casa, meu pai trabalhava fora como ajudante de caçambeiro, depois ele passou a ser caçambeiro, então tipo não tinha aquela responsabilidade de apresentar a atividades em casa. Pra eles eu ir pra escola e voltando, já tava certo. Já era uma boa aluna. Então não me preocupava de ficar fazendo dever de casa, então não fui incentivada, eu acho que eu não fui incentivada. Ai depois disso só meu irmão pegava muito no meu pé pra eu fazer uma faculdade. Eu to mais aqui mais porque dele... meu irmão do meio que faleceu...(silencio), Mas enfim, eu entrei pelo sistema de... é.. um processo diferenciado né, Andreia, que tem...? Específico pra quilombola. (Carolina Maria de Jesus, RSF, 28/01/2017)

Essa narrativa é comum entre os estudantes quilombolas de todas as rodas de saberes e formação realizadas. Informações sobre o ensino superior são negligenciadas, ou mesmo há um descrédito nos/as estudantes estigmatizando-os como se em geral o que lhes estava fadado era uma vida sem muitas perspectivas e oportunidades, além do círculo de vizinhança que os rodeiam. Nesta RSF, em especial 3 estudantes estudaram no IFBA e IFBAiano, no campus de Valença. E eles demonstram a importância de ter estudado nesses institutos como diferencial... e que este fato colaborou para seu ingresso, além de no caso de Andreia, ainda foi bem peculiar como veremos abaixo.

E isso eu devo a minha mãe, que foi uma mulher que pensou diferente das demais que estavam lá, então eu fui criada com meus irmãos. Eu não era obrigada a lavar roupa, fazer... e o tempo todo éramos penalizadas, tanto eu quanto ela, por que eu era a preguiçosa que não fazia nada... por que ao invés de ta fazendo tarefas domésticas, minha prioridade era estudar. Então ela pensou isso e eu fiz o IFBA. Ela usou a trajetória de vida dela, como contrarreferência pra minha. Eu não ia ser o que ela foi. Então ela que definiu

⁷⁰ Essas características de projetar referências e segui-las tema ver com o que já abordamos anteriormente a respeito da “simultaneidade”, em que e sendo o principal aspecto da simultaneidade, é exatamente observar como esses sujeitos tornam-se referência para os seus pares, e os demais da comunidade de origem – do seio familiar – a trajetória desse jovem passa a ser reconhecida pelos demais como caminho possível e isso encoraja os demais a tentarem este caminho

isso tudo, e tem um pouco dela na caminhada de cada um de nós. Porque assim, eu me enxergo também, sabe? Como quem abriu os caminhos, mesmo, sabe? Que mete cara que esteve aqui, que viu como era o processo, e levou pra lá De certa forma, né? E eu não entendia nem enxergava assim, mas durante o meu processo de pesquisa e quando eu olhei pra trás e vi o quanto eu puxei de gente, risos, e até a que ta na UFBA e tudo né... (Akotirene, RSF, 28/01/2017)

A minha educação foi sempre em escola publica, eu tenho 21 anos hoje, e eu me lembro que quando eu era menor, eu tipo, me via bem desacreditado por muita gente, por ser de escola pública, muitos pensam tipo, ah, não vai ter oportunidade e tal (...) eu mesmo te confesso que não tinha conhecimento do que era o ensino superior, e no IFBaiano onde estudei, foi de suma importância, porque la eu tive uma base pra me instruir, além da Andreia já ter vindo... e aí eu consegui entrar por meio de cota na ufrb... (Franz Fanon, RSF, 28/01/2017)

Presume-se que essas itinerâncias colaboraram para que eles/as almejassem à universidade como espaço possível. Mesmo tendo bases escolares públicas, porem distintas, como eles demonstram, é incontestável que todos comungam das mesmas dificuldades ao entrar e a permanecer no ensino superior, quer seja pelos preconceitos que recaem sobre eles a respeito de sua origem étnico-racial e sociocultural, seja ainda por considerarem todo o percurso de escolarização deficitário, bem como a falta de recursos próprios para suas manutenções nas cidades sedes da UFRB, que ficam longes de suas comunidades.

A bolsa, é ela que mantem não só a minha permanência aqui na universidade, mas sim o de todos aqui, agora ta atrasado aqui, a gente não recebeu há 2 meses, a gente ta com o aluguel atrasado, com as contas atrasadas, mas aconteceu isso ai... mas é ela que nos sustenta aqui. Se chegar o momento que ói, não tem mais bolsa, então é só pegar aqui óh, pegar as malazinhas, e ir embora, e voltar pra nossa comunidade... por que nós somos dependentes dessa bolsa. Sem essa bolsa aqui eu não tenho de forma nenhuma a possibilidade de me manter aqui. (Mario Gusmão, RSF, 28/01/2017)

O que possibilita a gente pagar aluguel, as continhas ai de energia, agua, internet.. mas o que gente? Alimentação... é, sem falar em alimentação.. xerox, tudo... além de vez em quando visitar nossas famílias é essa bolsa. Ai quando rola algum BO ai de atraso... por que isso ai é comumente, isso ai não é só com a gente não, outras áreas também eu to sentindo afetando.... Principalmente com essa política que tá ai, que ta meio complicado... então ta sendo uma luta pra gente. (Milton, RSF, 28/01/2017)

Eu sou quilombola, pra falar um pouco de mim, eu tenho né, um tripé: eu sou bem religioso; dou bastante ênfase a minha família e agora a bolsa. São três coisas que me mantem pra ser o que eu sou, e me fazer estar onde eu estou. Não sei se é por que eu sou meio desligado, mas acho que é um ponto que eu preciso falar com você, é que tipo assim, eu como quilombola cheguei aqui, e não sabia da existência da bolsa, só soube por que tinha gente que eu conhecia que recebia, por que a ufrb em si não divulgava e não divulga e tal... só soube por que tinha pessoa de la que já recebia, e tipo assim, ela é de suma importância. (Franz Fanon, RSF, 28/01/2017)

Ficou bem evidente que a bolsa é um subsídio extremamente necessário na vida destes estudantes. Definitivamente, estes estudantes utilizam a bolsa para sua subsistência, e alguns ainda apontaram que colaboram com suas famílias. A bolsa é um suporte para desenvolverem suas vidas autonomamente, sem gerar ônus financeiro aos familiares, e isso lhes causam muita satisfação, orgulho e autorealização. Contudo, por mais que a bolsa influencie no bem estar material, em suprir necessidades básicas de sobrevivência, eles apontam que existem muitos vazios que merecem ser vistos, avaliados e superados para que colabore nas suas permanências e no reconhecimento de suas identidades e demandas.

Mas pra problematizar também assim, a bolsa né, nos proporciona uma condição mais estável, economicamente, materialmente por que da acesso a certas coisas que sem ela a gente não poderia ter. mas tem a questão já das lacunas, dos anos anteriores, das trajetórias anteriores, que como a universidade não tem esse olhar né que deveria ter sobre os alunos, por esses alunos, e não só nós como quilombolas, mas alunos de escola pública, talvez a bolsa por si só, a questão do dinheiro, ela não tem como dar conta disso, das lacunas, das trajetórias anteriores né, estudantil... e isso é uma coisa né, que eu senti. (Akotirene, RSF, 28/01/2017)

Quando eu cheguei aqui na faculdade a realidade foi outra. Foi um susto. Tipo, no primeiro semestre eu não passei em duas disciplinas, é engenharia sanitária e ambiental... eu não vi nada. Tudo aqui é novo, na faculdade. Em todas as disciplinas, tipo, alguns aqui ainda é mais brando.. tem desenho, são disciplinas mais...brandas... eu só tive as básicas mesmo, português, matemática, geografia... cálculo.. essas básicas mesmo.. então quando eu cheguei aqui foi esse susto, até pensei em voltar pra casa, não quis continuar... agora no 3º semestre que (silêncio, lágrimas)... é por que a gente para pra pensar que foi uma luta e que tá sendo. Apesar da bolsa, a bolsa não tem aqui... como Andreia falou, nos sustenta, mas não supre as dificuldades que a gente teve, tipo no ensino, a bolsa não trás com ela um ensino novo, então a gente tem que correr atrás de realizar tudo aquilo que a gente não teve... a questão mais difícil foi essa a questão do ensino mesmo, sabe? Por que o meu pai ele pagou meu aluguel primeiro, antes da bolsa sair, e comida a gente via né, como morava em 3 a gente sempre estava dividindo né? Então a gente foi levando... a questão de dificuldade pior, foi essa questão do ensino... (Maria Carolina de Jesus, RS, 28/01/2017)

Eu também vim de escola pública em si, eu posso dizer que até hoje eu ainda to sofrendo, por ter vindo de uma escola pública, por não ter uma base boa de matemática e até de português... e eu já estou finalizando meu curso. Tipo uma matéria de cálculo mesmo que eu tranquei porque primeiro semestre quando eu cheguei na sala, eu vi o professor dando um assunto que eu nunca tinha visto antes, ai eu peguei e tranquei. Até hoje eu vejo... os alunos lá, meus colegas lá, veio de escola particular. Chega lá professor ta dando aquilo lá, e os caras, “sim professor não seria melhor de fazer assim assim assado”, e eu lá no meio deles fico lá voando, sem saber o que é que está falando ali, ai a gente tem que ser bem esforçado mesmo, chegar em casa, ir pra biblioteca, pegar livro pra revisar isso to pra... tentar acompanhar, mas eles nem olham pra gente que não sabe, mete conteúdo em cima de conteúdo e você tem que se virar... (Milton Santos, RSF, 28/01/2017)

Como se vê, há uma outra vertente da discussão de permanência que precisa de um olhar e de outras práticas institucionais que promovam a inclusão efetiva desses estudantes. Vê-se em jogo a oportunidade concreta de permanecer, as discrepâncias que eles constataam em relação a educação que tiveram em detrimento das de muitos colegas, e ainda uma certa indiferença dos professores(as) para suas lacunas. Há um isolamento, em que precisam “ser bem esforçado mesmo” pra tentar acompanhar. Vê-se que não há recursos institucionais que os/as auxiliem nessa dificuldade apresentada desde quando se está no início do curso até para quem está finalizando o curso, as dificuldades persistem.

Portanto, é necessário pensarmos criticamente sobre uma serie de negações que se perpetuam, mantendo assim a supremacia da ciência em detrimento dos saberes e fazeres, e a tradição de um sistema educacional elitista se renova, com a finalidade precípua de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Além de não se sentirem verdadeiramente incluídos, estes estudantes se sentem abandonados. Reatualiza-se o racismo e a segregação educacional, social e cultural de maneira sutil e velada, e com um cariz de inclusão. Essas queixas precisam ser vistas, ouvidas, e transformadas se quisermos transmutar de fato a universidade, reconhecer a diferença e dialogar positivamente com a diversidade de sujeitos/atores que adentram à universidade. Os saberes aprendidos com seus pais, mães, avós, parentes que vivenciam a lida diária na agricultura ou na pesca e mariscagem, ou em qualquer outra atividade tradicional ficam submergidos nesse espaço, ou mesmo apagados – há uma separação de suas realidades e um espaço universitário que em grande medida às invisibiliza. Se quer se reconhece esses quilombolas estudantes como dignos de estarem ali, e mesmo depois de 16 anos que a primeira universidade instituiu as cotas e após 5 anos de sancionada a lei federal de cotas 12.711/2012, ainda vemos toda sorte de manifestações racistas, excludentes com um discurso sobre o conhecimento franqueado a apenas um lado da história, gerando desconforto, e muitas evasões.

Assim, pra completar o que David falou, eu também escutei esses dias do professor, ainda escutei mais... que a faculdade ela atrasa por conta da gente que entra pelas cotas, que a gente veio de um ensino que chega aqui e não tem base, então a pessoa tem que ta parando pra re-explicar aquilo, que tipo a gente que não teve base, sendo que outros alunos estão avançados, então coloca que a gente prejudica os alunos que veio de escola particular e que teve um ensino melhor, porque a gente atrasa a disciplina, porque ela tem que parar pra ta explicando o que é aquilo que a gente deveria ter aprendido antes... só que não é culpa da gente... e é uma humilhação... e eu mesma fico com medo de perguntar... Até muitos desistem mesmo, né? Fala, ‘éh realmente isso aqui não é pra mim não’... eu tenho muitos colegas que desistiram, que entrou comigo, muitos já saíram, desde o primeiro semestre eu vejo gente desistindo... esse

semestre mesmo desistiram uns 6... a gente já vem mesmo fraco, ainda escuta uma coisa dessas, pra mim essas pessoas me estimulam a querer vencer, pra mostrar a elas que eu fui capaz, que eu consegui, entendeu? Mas nem todo mundo tem esse ímpeto, é ímpeto né... coragem de continuar mesmo com tudo parecendo contra... (Carolina Maria de Jesus, RSF, 28/01/2017)

Eu vou num ponto mais profundo, acerca de rendimento. Eu tive uma experiência, contei até pra minha irmã... no primeiro semestre eu .. né, de 6 disciplinas... ai a gente não era bolsista ainda e tava pegando as disciplinas e tal, só que eu não rendia o que eu dava pra render.. eu dei o meu máximo mas sabia que eu poderia ser melhor, mas a preocupação de estar aqui sem ter como pagar aluguel, como se alimentar, sem ter como ir pra casa, longe de minha família, dando preocupação a eles, ai eu vi que o meu rendimento não foi o que eu podia, e ai eu consegui ser bolsista, e comparei o primeiro semestre com o segundo, e foi totalmente discrepante. Eu olhei as minhas notas por exemplo, tinha disciplina que na primeira tirava 4,0 ai reprovei, e no caso peguei ela de novo e como bolsista já tirei 9,5, então eu vi que foi bastante importante, entendeu? E hoje, Graças a Deus, eu vejo que não tem como ficar aqui, como David mesmo falou, esse mês atrasou e agente fica aqui meio preocupado, a gente vai pras aulas pensando... o aluguel já ta vencido.. alimentação...é difícil né, mas a gente tá ai na luta, e é isso. (Franz Fanon, RSF, 28/01/2017)

A fala de Carolina Maria de Jesus demonstra uma realidade que ganha espaço e legitimidade sem qualquer repreensão, dentro da sala de aula e certamente fora dela. Autoridades que são, professores/as com suas crenças e impressões pessoais acabam reforçando o estigma negativo que recai sobre os estudantes cotistas – escola pública, negros, quilombolas e indígenas – numa tentativa de manter seus próprios privilégios de classe, raça, e seu discurso já tão habitual e normativamente aceito. Mesmo tendo inúmeras pesquisas (MENDES JUNIOR, 2014; CARDOSO, 2008; BEZERRA E GURGEL, 2012) que já apontaram que os estudantes cotistas inclusive, apresentam iguais ou melhores desempenho que os não cotistas, este mito de que os cotistas atrasam e comprometem a qualidade do ensino superior, só serve à segregação e ao racismo institucional, que como pudemos ver nos relatos acima reverberam na autoestima dos estudantes, no seu envolvimento no processo educativo, e mesmo na repulsão à universidade, podendo ser o motivo de evasões, desistências ou mudanças de cursos, o que acaba por impactar nas políticas de acesso ao ensino superior, como evidenciado abaixo:

A evasão de alunos cotistas tem implicações negativas para o sistema de cotas, que busca ampliar o contingente de negros na universidade. As vagas ociosas, que decorrem principalmente do abandono, são periodicamente disponibilizadas para preenchimento, em obediência ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996); tal processo ocorre mediante a publicação de editais de transferência facultativa, nos quais não há reserva de vagas. Assim, quando as vagas são geradas pelo abandono de aluno cotistas, evidentemente diminuem os efeitos pretendidos pelo sistema de cotas. (CARDOSO, VELLOSO, 2008, p. 1-2)

Contudo, merece destaque e observância a evasão desses estudantes motivadas pelas condições ou falta de condições de se manterem no curso devido às barreiras simbólicas, como o racismo, o sentimento de inadequação ao ambiente muitas vezes hostil, de competição ou de saberes canonizados, pouco acessíveis à estudantes que tiveram escolaridade deficitária, lhes imprimindo inclusive, medo, repulsão em escolher o componente para cursar. Nesse sentido a evasão do estudante cotista tem uma repercussão negativa no sentido de que perde-se a representatividade e a diversidade, com a qual tem sido democratizado o acesso, pois as vagas são direcionadas à outros mecanismos de ingressam que não preveem cotas, e portanto, não necessariamente entrarão novos negros, indígenas ou quilombolas, na vaga ociosa. Reparem quanta complexidade circunda a noção de permanência qualificada. Garantir que o estudante cotista quilombola ingresse na graduação deve vir necessariamente aliado a uma política que o conduza a afiliar-se e agregar-se efetivamente à universidade para além do recebimento da bolsa, para que possamos vislumbrar finalmente, uma educação diversa, e uma sociedade comprometida com a equidade social e a mobilidade socioeconômica.

Engenharia sanitária e ambiental tem muito cálculo, física e são matérias que eu não tive a base, não tive base nenhum, tipo aqui a gente já chega dando funções no ensino médio a gente tem frações, risos, foi... ai quando eu cheguei que eu vi... na verdade quando eu me inscrevi no curso, eu me interessei pela parte da sanitária, ai quando eu cheguei aqui que veio esses cálculos, e eu já fui reprovada duas vezes e não peguei mais por que eu não tenho coragem, ai eu penso em mudar pra uma área.. como eu já experimentei a área de exatas e to vendo que não é muito meu foco, ai to tentando passar pra área de humanas ou biológicas, pra Agronomia, que é o que tem aqui em Cruz, é mais perto de casa, já estou habituada, já me adaptei a cidade né.. ao pessoal daqui, então vou tentar mudar, vou tentar transferência interna.(Carolina Maria de Jesus, RSF, 28/01/2017)

Ser quilombola é luta contra o preconceito que existe hoje. Ainda existe muito preconceito. Eu tive foi, eu posso dizer, a infelicidade, de ouvir um professor da ufrb dizer que o Brasil está do jeito que tá, porque das cotas, porque dessas políticas sociais, de bolsa família, isso e aquilo outro. E ele falou, e eu tive que me calar, por estar ali só eu, como negro, e meus colegas tudo brancos, filhos de papai, e esteticamente... e eu tive que me conter ali pra não levantar uma discussão maior, e ai eu não ter fundamentos pra debater, e ainda ficar como envergonhado, ou errado – humilhado, mas ele falou com todas as letras... (Milton Santos, RSF, 28/01/2017)

Esse quadro de abandono efetivo ou reopção de curso foi visualizado com outras dois estudantes quilombolas que participaram das rodas de saberes e formação. E o racismo institucional destilado sem nenhum constrangimento só servem para validar o conhecimento, o poder, a linguagem e uma educação descontextualizada e preconceituosa. As queixas são semelhantes e retratam o descaso com o qual estas/es

estudantes sentem-se dentro da universidade. Percebe-se com isso a necessidade de promoção de políticas institucionais que acolham essas particularidades. Os estudantes das RSF ainda falaram sobre as dificuldades de integração com os Centros de Ensino e aos cursos que pertencem.

Todos relataram não estarem desenvolvendo nenhuma pesquisa, ou tão pouco estarem inseridos em projetos de extensão voluntariamente. Alegam não ser do interesse de muitos professores/as orientarem estudantes além dos bolsistas, e como em geral, se candidatam a uma vaga de voluntário, eles não são escolhidos, tão pouco participam de grupos de estudos em suas áreas. Esse ponto é abordado com bastante pesar, porque embora considerem importante, os/as professores/as priorizam quem não tem bolsa. Posso afirmar que este é mais um fator que colabora para permanência ou não nos cursos de graduação, e influencia no sentimento de pertencimento à universidade, na construção de uma subjetividade afirmativa, e a não participação acaba por negligenciar espaços de construção do saber a partir de suas narrativas próprias. Segundo ALVES (2007, p.109):

Indispensável é porém, que os conhecimentos subjugados sejam trazidos para o processo formativo, confrontando-os com os saberes dominantes a busca pela construção de saberes significativos e relevantes para o aluno e para a luta pela transformação social, através da promoção do diálogo em prol dos interesses comuns com base na solidariedade e na justiça, vividos em experiências concretas.

Essa perspectiva crítica de um currículo e uma ação profissional em prol da justiça, da equidade e da inclusão, seria uma medida que deveria ser de primeira instância, para que os inúmeros percalços enfrentados por esses quilombolas estudantes fossem suprimidos, a ponto de não existir. E, portanto, o quanto a discussão de permanência precisa avançar. Rita de Cássia Alves (2007, p.111) delinea que: “A democratização do acesso não se reverbera na permanência pois, para isso, seria necessário democratizar as formas de ensinar, com um viés que incluísse os diferentes grupos sociais que compõem o corpo discente”. Essa necessidade é de elevada urgência para que outros quilombolas estudantes da UFRB não se evadam com a sensação de incapacidade e impotência, diante do novo universo que se apresenta. Para isso os próprios estudantes apontam um caminho de protagonismo e irreverência e uma crítica aos centros de ensino de Cruz das Almas:

Eu acho que o que está faltando nesses centros aqui de Cruz das Almas é a questão, como eu posso dizer? Mais articulação da parte desses estudantes, fazer rodas... em tá fazendo discussão a respeito de nós mesmos, estudantes quilombolas. Nos outros centros pode até ter, mas aqui nesse centro de Cruz

das almas acho difícil, ou tem e eu não tenho conhecimento ainda. Até mesmo algumas coisas da universidade são mal informadas pra gente... reuniões que acontecem, são pouco divulgadas e quando a gente sabe já aconteceu... e quando aconteceu a gente pensa, poxa, por que não levaram isso... não tem divulgação pra chegar ao público alvo... (Mario Gusmão, RSF, 28/01/2017)

A gente vê que não se fala de nós nesses espaços institucionais, né? De ensino superior, então a gente está ali e não está, por que a gente não se vê representado, e eu estava inserida em um centro que é de humanas, imagino vocês no centro de agrárias, que essa coisa é bem mais distante.. essa questão da identidade mesmo, de fortalecimento de vínculo... (Akotirene, RSF, 28/01/2017)

E a gente tem também tem a questão que a gente tá num centro que é cada um por si e Deus por todos, não tem aquela questão de entrosamento de alunos, de curso, aqui é olho por olho, dente por dente, se vire quem puder. Então a questão de debate entre alunos, não existe isso não... (Mario Gusmão, RSF, 28/01/2017)

O que falta hoje na UFRB de Cruz das Almas, é esse intercâmbio né, com esses alunos de articular pra discutir essa questão de nossos movimentos quilombolas, indígenas, de como a gente tá aqui dentro... é preciso, porque não tem, pelo menos eu não tenho conhecimento, falta muito isso hoje. (Mario Gusmão, RSF, 28/01/2017)

Nas falas acima é possível decifrar várias mensagens. Uma crítica e uma necessidade de organização estudantil em torno de suas pautas; uma falta de informação a respeito do que ocorre na universidade, nos espaços de discussões, reuniões e deliberações sobre questões que importem ao corpo estudantil; ainda apresentam o quanto os 2 Centros de Cruz das Almas tem uma cultura de competição, individualismo que dificultada essa aproximação também entre os estudantes. Além disso anunciam e denunciam a falta de representatividade e reconhecimento de suas identidades quilombolas nos espaços institucionais. Esse elenco de problematizações podem não ser unanimidade entre os quilombolas estudantes de Cruz das Almas, mas é preciso dar elucidação a tais sentimentos anunciativos para que em alguma medida sejam visibilizados e ganhem espaço na agenda de discussões de gestores da UFRB.

Vislumbra-se, ainda que através da auto-organização eles poderão pleitear suas legítimas demandas, além de fortalecerem-se com seus pares. Esse horizonte, acredito, certamente os deixará revigorados, mas do que já são, para enfrentarem os dilemas que ainda são próprios de todo esse processo de acesso e permanência no ensino superior.

Eu acho que esse preconceito dessa faculdade, é.. a faculdade fica tentando esconder. Tem como se fosse um vidro, ela precisa esconder que a faculdade tem esses estudantes...mas nós estamos sempre aqui, mas ela não reconhece, acho que esse público alvo, tem.. é, precisa, chamar atenção... entendeu? Tipo, a gente tem pessoas qualificadas... acho que falta mais oportunidade pra gente,

melhorar a relação, olhar pras nossas particularidades... (Mario Gusmão, RSF, 28/01/2017)

Na clareza de suas demandas, que são materiais, mas também são simbólicas, primam por um reconhecimento de si, constataam as violências sofridas, reivindicam espaços e posturas afirmativas tendem contudo à uma educação antirracista e emancipatória, numa postura ética com a diversidade étnico-racial-cultural. Onde poderá se romper com a assimetria no acesso e também no ato de permanecer na universidade, precisando contudo a universidade e seu corpo docente e servidores, precisarão reavaliar e reaprender a construir o conhecimento com a qualidade desejada que rompa com essa ampla discriminação sofrida, e que sonhos e realizações de ingressar e permanecer no ensino superior de diversos povos tradicionais, possam ser vivenciados quebrando essas barreiras e construindo elos com/pelo/para a diversidade, valorizando histórias que se tornarão referências para tantas outras entrarem e se sentirem vivenciando uma verdadeira experiência de educação para promoção da igualdade racial.

Eu penso em retribuir, não sei de que forma ainda, mas só de formado a gente já vai ser uma referência, porque todo o processo a gente já vai ter conhecimento né? E ai a gente olha pra aquela criançada lá, e ai a gente ve que já é um futuro que já vai ser diferente né? A gente acredita que vai ser diferente. E ai tudo pode acontecer, a depender das formas que a gente puder trabalhar, eu acredito que falta de vontade não vai ser ... principalmente a gente que é a primeira geração, porque é nossa história véi, não vai ter o nome do outro, vai ter que ser o nome da gente, se a comunidade é nossa, então a gente vai chegar lá pra ser uma referência, pra ser um exemplo...pra eles vencerem também. (Franz Fanon, RSF, 28/01/2017)

Eu acho que de alguma forma a gente já serve de inspiração pros jovens que está lá né? Olha assim, e poxa, olha fulano que ta ali, que ta na universidade, então sonha também em fazer um curso e tal, e eu pretendo voltar pra comunidade, mas não sei, depende de onde eu vou conseguir trabalho, e de alguma forma retribuir com algum projeto social, ou alguma coisa desse tipo, pra mostrar a comunidade o conhecimento que a gente adquiriu ao longo desses anos aqui na universidade. (Mario Gusmão, RSF, 28/01/2017)

A importância de estudar numa universidade federal adquire para esses quilombolas estudantes da UFRB é realmente *sui generis*, e merece ser cuidadosamente observada, para que as comunidades quilombolas, a diversidade cultural, o pertencimento étnico racial sejam respeitados e sirvam de pilares para uma universidade que prime pela equidade social racial, de gênero e econômica.

Rodas de Saberes e Formação Comunidade Quilombola de Jaqueira – Valença/BA

A roda ocorreu na residência coletiva desses estudantes.

Acervo pessoal



4.6 – Rodas de Saberes e Formação: percursos quilombolas afirmativos estudantis

O que mais me motiva a permanecer é a questão de já estar dentro da universidade ocupando um espaço que é meu por direito! Segundo: eu amo o curso de jornalismo e quero atuar na área o mais rápido possível, terceiro quero contribuir para a minha comunidade e por último é que meus pais sempre sonharam com minha formação superior.
(Luiza Bairros, RSF, 29/01/2017)

São muitos os sentimentos envolvidos no processo de ingresso ao ensino superior. A escolha de um curso, como vimos em outras rodas, nem sempre é a mais acertada, ou o curso escolhido não era exatamente o que se pensara, ocorrendo em alguns casos, desistência, abandono ou reopção de curso. Para Ivana, a escolha do curso foi reflexo de uma pesquisa pessoal, de uma pré-noção sobre a área de conhecimento, e um desejo forte em realizar a graduação em jornalismo. Envolve-se nesse projeto pessoal a contribuição que quer doar para a comunidade ao adquirir conhecimentos em sua área, além disso, é o orgulho que os pais terão com a conclusão desse percurso. Ivana é uma das 6 filhas de um casal quilombola, hoje mora com a mãe avó e os irmãos, e é uma das responsáveis pela família. e ela e a irmã são as primeiras na família a ingressarem no ensino superior. A mãe concluiu o ensino médio, e o pai ensino fundamental. Essa é uma das histórias que fazem parte agora da vida de muitas famílias quilombolas. Estudantes de origem quilombola, vindos de escola públicas, autoidentificados como negros/as acessando ao ensino superior, e dimensionando uma vida melhor para si e para suas comunidades. Os motivos de permanecer são importantes, agora é igualmente importante refletir sobre as estratégias criadas para que quilombolas estudantes permaneçam no ensino superior e consigam concluir com êxito suas graduações, o que repercute diretamente sociedade que queremos construir, mais plural, crítica e pautada por valores que primam pela justiça social e distribuição dos bens econômicos e afirmação da diversidade étnico-racial e cultural.

AS POLITICAS DE PERMANENCIA, PARA ALÉM DAS COTAS, tem um objetivo mais profundo é mexer com as estruturas da sociedade, redistribuindo políticas publicas de qualidade, inserção de estudantes em diversos campos sociais, e também questionando a Identidade nacional e racial propalada.
(SANTOS, 2009, p. 66-67)

Para tanto, é imprescindível que discutamos e avaliemos como tem se desenvolvido as políticas de permanência na UFRB, de maneira geral, e também de maneira específica, lançando olhares sobre aspectos singulares vivenciados pelos/as

atores/sujeitos e identidades que hoje acessam esse nível de ensino, percebendo suas reivindicações e transpondo suas demandas em práticas que exercitem um comprometimento com as classes historicamente subalternizadas, sejam negros, negras, indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas trans., estudantes de escolas públicas em geral. Entendendo que esses atores sociais são também construtores do conhecimento, e que podem causar rupturas na racionalidade do saber vigente estruturante, e a partir daí tornarem-se também instituintes de saberes em fluxo e diálogo com os demais atores/as ao seu redor. Enraíza-se um processo sociocultural vivido, e que poderá transpor barreiras dessa estrutura corrosiva, elitista e normativa que veio propagando suas aspirações de supremacia sóciorracial e cultural. Refletir sobre esse processo de acesso e permanência e pós permanência no ensino superior é uma responsabilidade com as gerações futuras e com a sociedade que desejamos reinventar. E o reconhecimento dessas identidades e a diluição dos estereótipos criados sobre esses sujeitos é imprescindíveis para desconstruirmos a histórica única, que nos foi contada até agora.

A reflexão proposta por Chimamanda estabelece uma relação intrínseca entre a construção de uma história única e o poder de nomear e produzir significados. Existem histórias únicas construídas a respeito de sujeitos, de povos e países ou ainda de continentes inteiros. Os discursos hegemônicos sobre a democracia racial brasileira ou mesmo africana descrevem esses territórios como palcos atemporais para a tragédia e o exotismo. Segundo a autora, disseminar uma história única é instaurar poder. Questionar o quê ou quem faz certas histórias serem privilegiadas em detrimento de outras pode facilitar o entendimento daquilo que aliena os seres humanos de suas especificidades e os outorga o reconhecimento de uma ideia de humanidade universal, que frequentemente fundamenta ideologias de opressão, como o racismo. (RODRIGUES, 2016, p.148)

Essas ideias são valorosas quando vamos refletir uma educação que preserva uma visão ética e de coexistência democrática na busca da promoção da diversidade, tendo em si práticas que intensifiquem os círculos de participação, colaboração e trocas recíprocas aspectos estes subentendidos de um Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB (2015-2019), e que portanto precisa cada vez mais de ações que retroalimentem essas perspectivas confirmando uma real intenção em desmistificar estes estereótipos sobre esses grupos minoritários e transformar a estrutura hierárquica e de poder desempenhada até o momento.

Com vistas a tornar visível a vivência de grupos minoritários, como a dos quilombolas, bem como a maneira como representam suas itinerâncias, é que realizamos este trabalho, com intuito de descortinar práticas que precisam ser afirmadas ou refutadas. As rodas de saberes e formação, como pode ser visto até aqui, foram este espaço de trocas

de saberes, em que “os fatores não oficiais assumem grande importância” (MACEDO, 2010, p.86) e são a base de sustentação de reflexões e interpretação que emergiram dos contextos socioculturais vividos. Em especial essa RSF foi realizada em Baixa da Linha e Vila Guaxinim, comunidades quilombolas localizadas em Cruz das Almas, mais precisamente nas imediações da UFRB, ou como uma das estudantes presente na roda falou: “a UFRB que está nas imediações da comunidade”, vez que, segundo relatos na referida roda, existe um litígio sobre as terras da comunidade em detrimento das terras da universidade, e que os estudos antropológicos dos Relatórios de Identificação do Incra, poderão comprovar o que ambas comunidades já vem falando e defendendo há alguns anos, e enfim delimitar as terras tradicionalmente ocupadas.

Pra ser sincera pra você, a gente só quer o que é nosso, por direito, e que a gente por muito tempo foi perdendo, perdendo sem perceber. Agora que temos esse reconhecimento, essa autodefinição né, de quilombolas, a gente só quer o que é nosso, e vamos defender até o fim, por que também já sofremos demais até aqui. (Maria Firmina dos Reis, RSF, 29/01/2017)

Essa identificação com o território foi uma circunstância paulatinamente assumida. A Comunidade Quilombola de Baixa da Linha foi certificada em 15 de setembro de 2010 e a Comunidade Quilombola de Vila Guaxinim um pouco depois, em 08 de fevereiro de 2012. A proximidade entre elas é tanta que fica difícil saber os limites de cada uma. Quando fui à comunidade conhecer e convidá-los para a RSF, fomos à Associação Quilombola de Baixa da Linha, e depois passamos em algumas casas de estudantes, e ficou visível essa pequena distância entre elas, e isso se reflete também no plano das vivências comunitárias. Embora cada uma tenha sua Associação Quilombola e se constitua com suas representatividades, elas comungam de um território histórico que entrelaçam culturas, alianças políticas e parentesco.

Isso se refletiu também na RSF realizada na comunidade, e que em momentos intermitentes contaram com até 10 pessoas, entre elas, 6 quilombolas estudantes da UFRB. Também entrei em contato com outras duas quilombolas e conversamos longamente, mas elas infelizmente não puderam participar da roda no dia por motivos pessoais. Dos que puderam participar, ou conversaram comigo, 3 ingressaram na UFRB concorrendo às vagas de ampla concorrência, 2 ingressaram por meio das cotas para escola pública e para negros e pardos e 3 pelas cotas para quilombolas. As estudantes em sua maioria estudam no campus de CRUZ das Almas, nos cursos de Tecnologia em Gestão de Cooperativas(1), Licenciatura em Biologia (2), Agroecologia(1), Zootecnia(1), Museologia(1), Bacharelado em Comunicação Social – Jornalismo (1), Serviço Social

(1). Em ambas comunidades há mais estudantes da UFRB, mas que não puderam estar na roda, algumas do curso de agronomia, outras de agroecologia e biologia. Vê-se um interesse pela área das agrárias, e Marcia ressalta que: “Eu escolhi fazer agroecologia porque tem a ver com a minha história né, e porque trabalho com a terra desde que nasci, então poder agora fazer um curso desses vai me ajudar a ver soluções e outras coisas que precisam, além de contribuir com a comunidade”. A dimensão da escolha do curso estar relacionada com a vida diária é uma constância, bem como a correlação que fizeram em estar cursando uma profissão, seja ela qual for, afim de uma realização pessoal mas também coletiva – vinculada ao grupo que pertencem. Percebe-se um ingresso mais acentuado após o processo seletivo especial para indígenas e quilombolas, como foi relatado na roda, em que apontaram outros e outras que ingressaram por meio do processo, e, portanto, nota-se que essa política de acesso tem sido um grande impulsionador de realizações do sonho da graduação. Contudo, há também certa dúvida em relação a escolha do curso, como um deles mencionou:

Eu entrei em Bacharelado em Ciências Exatas, mas não me identifiquei devido ao excesso de cálculos e se você não acompanha, você só vai reprovando, reprovando... e se frustrando né? Vi que não era pra mim. Até que fiz o Enem de novo, e entrei pra Zootecnia, mas também não me identifiquei... agora fiz a prova de transferência interna né, eu passei em Agronomia, mas por conta de desinformação e falta de acesso a internet, eu não consegui me matricular. Fiquei muito chateado, mas vou fazer o Enem de novo esse ano, e tentar de novo entrar em Agronomia. (Glauber Rocha, RSF, 29/01/2017)

Vinicius é mais um dos quilombolas que demonstrou insatisfação quanto ao acolhimento nos dois cursos pelos quais passou. Isso se relaciona com os aspectos fundantes dos pressupostos dominantes do que tem se feito o ambiente acadêmico, e para quem tem se destinado a ciência. Eles/as também reivindicaram a respeito dos problemas relacionados à infraestrutura de laboratórios, computadores e salas de aula com equipamentos inapropriados ou quebrados, assim como apontam a falta de livros na biblioteca e de restaurante universitário no campus de Cachoeira, pois algumas estudantes que vão para o Campus de Cachoeira, reclamam que precisam suprir as necessidades de alimentação e transporte diariamente o que dificulta em muito a permanência, a ponto de muitas vezes não cursarem alguns componentes curriculares, devido as dificuldades de deslocamentos e alimentação. Como, Eva Maria do Bonsucesso (RSF, 29/01/2017) estudante de Gestão de Cooperativas mencionara: “Foi muito difícil a permanência pois não tinha computador e usava o laboratório da universidade ou lan house e para outras formas de se manter quem me ajudava eram os meus pais.”

Estar fazendo uma graduação para todos é uma grande realização pessoal, e nas palavras de Rita é um “desejo enorme de melhoria de vida”. Dos 8 quilombolas, 7 recebe a bolsa do PBP e elencam a bolsa como um verdadeiro divisor de águas, por realmente garantirem a permanência e como uma delas disseram: “A minha permanência na universidade se dá diretamente através da bolsa permanência que recebo” e outra quilombola complementa: “A bolsa dá uma sensação de que estamos sendo vistos, porque a bolsa serve muito para tudo em nossa vida, e é um estímulo pra ficarmos lá, pra pagar as xerox, pra fazer um lanche, o que for, comprar um livro, que eu nem pensava nisso antes. Então pra mim foi muito positivo.”

Eles/as demonstram que em geral sentem dificuldades para conciliar o tempo de estudo com outras atividades domésticas e com trabalho. Algumas delas além de trabalharem indiretamente com a agricultura, também desempenham outras atividades laborais e de militância política em prol de suas respectivas comunidades, exercendo funções com carga horária de trabalho de 8h, em trabalhos como balconista e garçonne, babá, auxiliar de instrutor de informática e auxiliar de serviços gerais. Esse aspecto dificulta o sentimento de apropriação desse espaço, bem como dificulta a decifração de seus procedimentos e códigos, e fica ainda mais demorado o processo que Coulon (2008) nomeia como afiliação intelectual, que através de uma vivência plena dos espaços universitários, sejam eles seminários, congressos, grupos de estudos, pesquisa ou extensão, bem como movimentos estudantis, poderiam oferecer a estes quilombolas uma experiência mais inteira com possibilidades mais concretas de pós permanência, ou como SANTOS (2009, p.70) delineou,

Sucessão e/ou pós permanência: Esta última dimensão diz respeito as possibilidades de permanência em outros graus acadêmicos. Assim, se a dimensão temporal do indivíduo tiver qualidade, ou seja, se ele conseguir concluir o curso podendo viver inteiramente a universidade, existem chances de uma pós-permanência através dos cursos de pós-graduação *latu-sensu* ou de uma forma mais ampla nos cursos de mestrado e doutorado.

Neste sentido, a permanência dos estudantes quilombolas e dos/as cotistas em geral, deve também ser garantida para além dos recursos a eles disponíveis. É necessário um olhar sobre suas formas de aprendizagem, uma escuta sensível da instituição para com suas dificuldades de aprendizagem, e a defasagem de ensino que tiveram na educação básica, além de um reconhecimento de que são quilombolas numa postura que condene e denuncie todas as formas de preconceito e discriminação pelas quais podem passar devido a sua origem ou pertencimento étnico-racial. Como algumas delas demonstraram:

Eu sou uma das mais velhas da sala né? E quando falo que vim de comunidade quilombola o povo logo olha, e o professor/a fica meio indiferente. Não que o fato de ser quilombola tenha que causar um alvoroço, ou qualquer outra coisa do tipo, mas que pelo menos, não gere um desconforto né? Porque eu recebo as vezes críticas, ou me sinto meio excluída, como se o fato de eu ser quilombola atrasasse ou não me torna capaz de desempenhar algumas tarefas... Já ouvi até de professor se eu não tinha filho pra cuidar, e como era que eu aguentava trabalhar o dia todo e ainda ir estudar a noite. Realmente não é fácil, mas cada um sabe dos objetivos que quer atingir... Então eu acho que eu sofro preconceito, fora o que eu contei sobre as pessoas acharem que comunidade quilombola não tem televisão, não tem moto...não tem luz. É bem difícil. (Rosa Rubra, RSF, 29/01/2017)

Eu falo que sou quilombola, o povo fica logo assim, escrabinhado, sabe como é? Parece de outro planeta, e mal sabem eles que to aqui do lado... e que via muitos deles minha vida toda, entrando e saindo daí, já trabalhei na casa de muitos também, e agora estou la, do lado deles na sala de aula... causa um estranhamento, dá pra ver, as vezes não chamam pra fazer trabalho, os professores não dao atenção as nossas dificuldades, não conseguimos passar em nenhum processo seletivo pra ter bolsa de pesquisa... então pra mim tudo isso me impede de permanecer né.. com a tão sonhada qualidade. Só bolsa não é tudo não, tem as relações, porque essas coisas vão desestimulando a gente também... o bom é voltar pra casa, e ver que to correndo atrás pelos meus. (Maria Firmina dos Reis, RSF, 29/01/2017)

Percebe-se contudo que além das barreiras encontradas para permanecerem com qualidade, estes estudantes precisam lidar com o julgamento de seus colegas e professores/as, que em certa medida acabam por desacreditar em suas potencias, reatualizando práticas excludentes e racistas. Além de adentrar um universo novo, com todas os seus procedimentos e normas, eles ainda precisam lidar com esse destrato simbólico e objetivo, que acabam por desqualificar suas trajetórias. Percebe-se que falta um currículo e um projeto pedagógico que prime pelas múltiplas e plurais vozes que começam a adentrar às universidades públicas brasileiras. Nesse sentido, o que necessitamos pra romper com essa tendência monoculturalista e hegemônica da educação como um todo, é compreender que o modo como desenvolvemos esses processos implica na exclusão ou inclusão de muitos, reconhecer a diversidade como uma prática pedagógica, conviver e aprender com outras narrativas é um passo que precisa ser dado em direção à práticas que enxergam na autonomia do sujeito um valor ético-emancipatório, e se quisermos discutir permanência em seu sentido amplo e simbólico é necessário dar visibilidade ao que se muitos autores nomearam como multiculturalismo:

Importa-nos, como assevera Sancristán, definir o conceito de multiculturalismo utilizado na implementação e na elaboração de propostas curriculares ditas multiculturalistas, ou seja, especificar as condições em que o multiculturalismo, como projeto pode assumir um “conteúdo e uma direção emancipatórios”, para que tais propostas não incorram no erro de admitir que uma cultura dominante pode assimilar uma outra cultura dominada, que se encontra em desigualdade de condições, e com escassas oportunidade no sistema social e educativo”(Sancristan, 1995, p.86). As versões emancipatórias

do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito a diferença e coexistência ou construção de uma vida em comum, de vários tipos, [estas concepções], estão ligadas, como notou Edward Said a ‘espaços sobrepostos’ e ‘historias entrelaçadas, produtos das dinâmicas imperialistas e pós-coloniais, que puseram em contato metrópoles e territórios dominados e que criaram as condições históricas de diásporas e outras formas de mobilidade (SANTOS, 2003,p.33). (JESUS, 2007, p.105)

Para que assim, estes estudantes sintam-se pertencidos e construtores do saber, ou mesmo reconhecidos em seus saberes e práticas anteriores ao ingresso, é necessário lançar um olhar para a permanência que englobe a vida cultural desses sujeitos, suas construções intersubjetivas, bem como um reconhecimento positivo que eleve a autoestima e afirme suas potencialidades. Logo, acredito que, a universidade pode ser um espaço dialógico, crítico com uma formação humanística e de uma envergadura multicultural.

Para todos os novos estudantes, apresenta-se um cardápio fixo de programa com uma rigidez curricular que define trajetórias ou fluxogramas de disciplinas, um sistema linear de pensamento, em vez de optarmos por modelos múltiplos ou não-lineares. Além disso, o estudante entra na universidade e passa cinco anos somente focado na sua formação profissional, sem qualquer incentivo para explorar a diversidade e multiplicidade que deveriam ser características de uma instituição universitária. (RIBEIRO, et al, 2016, p.7)

São essas e outras dicotomias entre um currículo inclusivo e outro que reatualiza um plano cartesiano de saber, entre uma formação mais humanística e emancipatória em detrimento de uma formação para abastecer os quadros da elite da sociedade, é que se quer dizer ou inspirar dispositivos que respondem à uma permanência qualificada mexendo nas estruturas da própria universidade e no modo como ela vem traduzindo à sua maneira, desqualificando e apagando vozes e presenças. Urge rompermos com essas práticas antes que seja tarde demais.

**Roda de Saberes e
Formação Em Vila Guaxinim
e Baixa da Linha, Cruz das
Almas-BA – Acervo pessoal.**



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UFRB como toda universidade nos oferece seu bônus e também seu ônus como muitas coisas nessa vida! Estar na universidade é uma experiência que tem ajudado a me construir como pessoa, cidadã, profissional. Estar na universidade representando minha comunidade é um privilégio para mim, e desejo que muitos quilombolas venham se apropriar desse espaço. Essa pesquisa para mim foi muito inspiradora, pois me instigou a querer conhecer mais sobre outros alunos quilombolas daqui da UFRB, confesso que não tinha muito interesse em trocar conhecimentos e ideias com eles, mas agora fui provocada a querer conhecer mais sobre a realidade dos mesmos.

Parabenizo pela pesquisa!

Luiza (RSF, 29/01/2017)

Este trabalho ética e politicamente implicado com as ações afirmativas no ensino superior, quer ser um semeador de reflexões, esperanças e mudanças. Nada mais transformador do que comungar de práticas políticas epistemológicas que colaboram para reflexão crítica e propositiva de ações pela desconstrução da discriminação racial, social e econômica vivida na égide desse sistema que violentou e roubou historicamente as vidas de homens e mulheres negras/os quilombolas. Aqui faz-se uma avaliação do percurso histórico econômico e político vivido pelos escravizados, ex-escravizados e seus descendentes afro-brasileiros afim de refletir sobre a condição do(a) negro(a) na atualidade tendo em vista todo o contexto histórico de segregação propugnado pelo sistema de escravidão e como tal segregação se perpetuou no Brasil também no pós-abolição. Revelando reflexos sobre o modo como a população negra e quilombola acessam ou não direitos no Brasil, inclusive direitos educacionais, que em geral tem sido negligenciado tendo em vista as desigualdades sociorraciais, reforçadas pelo racismo estrutural.

O reconhecimento dessas discrepâncias fincadas no quesito racial, e a assunção do Estado Brasileiro em adotar medidas de reparação para estes grupos sociais foi uma das alternativas encontradas para dirimir as disparidades sociorraciais, a discriminação socioeconômica e racial e promover políticas públicas que detivessem no cerne de suas concepções as especificidades desses grupos minoritários, promovendo uma inserção social, a distribuição indireta de bens sociais afim de tornar possível a ascensão social de negros(as) quilombolas. As cotas no Ensino Superior, foi um desses mecanismos reparatórios que combinou reconhecimento das diferenças étnico-raciais e econômico-

sociais, com redistribuição. Defendo aqui a discussão de que a democratização do acesso vem paulatinamente abrir caminho igualdade racial.

Para discutir essas questões no capítulo 1 desenvolvo um estudo sobre a história da escravidão no Brasil, a luta e resistência por libertação dos negros escravizados e a propagação de novas formas de viver que os negros e as negras africanos e afrodescendentes reinventaram, sejam dentro dos próprios engenhos, produzindo produtos que subsidiaram a subsistência, seja fora deles, como se deram os inúmeros quilombos existentes e resistentes no período imperial, essas são apenas algumas das formas de reexistir, que os negros africanos escravizados reinventaram em solo Brasileiro, nos mais de 300 anos de escravidão. Uma vergonha que, porém, foi alvo de muitas rebeliões e revoltas. Quando da luta em prol da abolição, os negros escravizados já não eram tantos, e aliados a uma política de imigração e a pressão internacional para dissolução do sistema escravocrata, eis que erigiu-se a “abolição” da escravidão. À época, certamente para os milhares de negros escravizados foi uma conquista, mas nas vias de fato, a abolição serviu para os colonizadores retirarem de si o fardo da escravidão.

Nesse primeiro capítulo, ainda discutimos a luz de autores como Aldolfo Neves de Oliveira Junior (1995), Alfredo Berno de Almeida (2002), Eliane Caratino O’Dwyer (Ano), Flavio dos Santos Gomes(ano), José Mauricio Arruti (1997), Ana Lugão Rios (ano) entre outros em que podemos traçar alguns aspectos críticos sobre a questão quilombola no pós abolição na busca por reconhecimento e afirmação de direitos, elucidando questões que emergiram também após a constituição de 1988, e a sanção do Art. 68 de que trata sobre o reconhecimento da questão quilombola na constituição. Além disso, tratamos sobre os aspectos jurídicos legais que envolvem a questão, as lutas dos movimentos sociais quilombola e negro a esse respeito, e as conquistas de decretos e legislações que referendassem essa identidade social quilombola perante o estado. Ademais delineamos considerações sobre o contexto quilombola no estado da Bahia, e trouxemos alguns aspectos históricos, econômicos e sociais sobre o território do Recôncavo da Bahia, situando nesse emaranhado a pertinência do nascedouro da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que tem sido uma importante instituição neste contexto em dialogar com as demandas sócio-históricas e econômico culturais do seu entorno, e nesse ensejo, implantou o processo seletivo especial para quilombolas e indígenas que significou a ampliação de acesso para jovens e adultos de comunidades quilombolas localizadas ao seu derredor, ou de qualquer lugar do país, haja visto o

processo não ter um recorte regional, oportunizando que quilombolas ingressem no ensino superior concorrendo com seus pares. Foi perceptível, pelo menos no universo dessa pesquisa, que os quilombolas que ingressaram na UFRB, pertencem às comunidades que se situam no entorno das cidades sedes dos campus da UFRB.

Já no Capítulo 2 fazemos uma discussão sobre “a luta por reconhecimento” referendando autores como Axel Honneth (2003), Patrícia Matos (2006), Paulo Neves (2005), Saavedra e Sobottka (2008) Ricardo Mendonça (2009), Jessé de Souza (2000) fez-se uma reflexão para situar o campo do conhecimento ao qual achamos pertinente analisar a luta por reconhecimento de grupos minoritários, neste caso os(as) quilombolas, aliado à necessidade que tal reconhecimento aponta para promoção da justiça social. Para tanto a luta antirracista, afim de desvelar a discriminação racial basilar de nossa sociedade, é aporte para a luta por reconhecimento e que passa por uma dimensão intersubjetiva de autorrealização, trazendo dessa forma, uma dimensão moral aos conflitos sociais engendrados por esses sujeitos, em busca da dignidade humana pela afirmação do direito à diferença, para assim, tentar diluir as discrepâncias socioeconômicas e raciais que permearam esses grupos historicamente.

Destarte, o acesso à educação pública sempre passou pelo crivo das oportunidades diferenciadas que as classes sociais tinham, em função de seu lugar dentro da estrutura social. Contudo, torna-se evidente com esse estudo, que as oportunidades foram historicamente determinadas pelas relações raciais, uma vez que estudos mostram que pessoas negras tem menos acesso à educação de qualidade, a média de anos de estudos é menor se comparado com pessoas brancas, muitas famílias negras quilombolas não tiveram acesso de fato à educação básica, tão pouco ao ensino superior, e quando tiveram foi por sob condições precárias. Evidenciando essas questões, é patente relacionarmos a discussão feita no capítulo 1, bem como no início deste capítulo 2 para sedimentar a ideia da necessidade de reparação por parte do estado à esses grupos segregados do acesso à direitos diversos, inclusive à educação superior. É nesse ímpeto que neste capítulo desenvolvemos também a discussão sobre o acesso à educação superior, a desimportância que o tema das cotas teve desde quando reivindicada pelos movimentos negros na década 1990, principalmente, quando se intensificou esta luta, e como paulatinamente foi se dando pelo estado e pela sociedade com muita repreensão e num campo de forças que ainda hoje lutamos para que se efetive o reconhecimento das desigualdades raciais e portanto da necessidade de medidas reparatórias. Nos anos 2000 pra frente esse debate se

acirra a nível internacional, e a Conferencia de Durban – África do Sul, em 2001, serviu como um alarde impulsionador das gritantes e desumanas desigualdades raciais, e a intolerância de ainda se ter países, como era o caso do Brasil, que não reconhecia oficialmente o Racismo como divisor de oportunidades e acesso à direitos, fazendo-se perpetuar o disfarçado mito de harmonia entre as raças.

Em vista disso, elenca-se o processo histórico em que se deu a consolidação das políticas de acesso e permanência no ensino superior, impulsionados por medidas como o REUNI, o PROUNI, FIES, a UAB, a PNAES, a própria mudança na forma de acesso através do ENEM/SISu, foram algumas das questões largamente discutidas neste capítulo, para compreendermos o terreno onde as cotas veio se fortalecendo, a ponto da sanção de uma lei federal, Lei 12.71/2012, que tornou as cotas no ensino superior uma realidade nas universidades federais as quais definitivamente deviam destinar à negros, indígenas, estudantes de escolas públicas e de baixa-renda, vagas que seriam concorridas entre seus pares. Nesse período foram também implementadas em algumas universidades cotas específicas para quilombolas como política de ação afirmativa, conquista que vem se ampliando gradualmente através de processos seletivos especiais, como é o caso da UFRB. Ainda elencamos os limites e alcances de todo esse contexto das novas políticas que oportunizaram, eu considero, essa inserção e mudança significativa de público no ensino superior, que agora tem mais negros, negras, estudantes de escolas públicas, indígenas e quilombolas, em geral jovens das classes economicamente desfavorecidas.

Tudo isso porém, tem ocorrido à revelia do desmonte que se vê à olhos nus, sobre a política de educação em nosso país. Bem como ao racismo institucional vigente que reatualiza outras formas de exclusão no ensino superior. Por esse prisma é imprescindível que se discuta de forma responsável o que vem a ser a Permanência desta “nova presença” no ensino superior. E para isso, o capítulo 3 e 4 vem arguir sobre as políticas de permanência na graduação, e em especial, discutimos como se dá o acesso e permanência de quilombolas estudantes na UFRB, trazendo dados dos processos seletivos especiais, e reflexões a respeito da permanência. Chegamos a algumas conclusões: a permanência passa indubitavelmente pela aquisição da bolsa do Programa Bolsa Permanência, ou por outras bolsas que auxiliam esse processo de permanecer, mas a bolsa tão somente não garante o êxito e a conclusão da graduação. Eles apontam como fundamental uma adaptação a este “novo mundo”, que passa pela relação com os familiares, com os colegas e com os coletivos em que buscam se organizar para sentirem-se acolhidos e pertencidos

à universidade. Portanto, a permanência material junto à “permanência simbólica” como cunhou REIS (2009), é o pilar que estrutura a vida acadêmica desses estudantes. Outro ponto relevante a respeito das necessidades que eles identificam como condição para permanecer na UFRB, é o desejo de serem reconhecidos em suas especificidades, e em suas demandas, tais como: um acompanhamento pedagógico e psicológico para dissipar o sentimento de “inferioridade” que suas trajetórias escolares lhes imprimem, bem como um acompanhamento no campo subjetivo devido a baixa-estima que tem sobre si mesmos, por conta do racismo vivenciado cotidianamente em sala de aula, ora vindo de alunos, ora vindo de professores.

Outra questão levantada foi a dificuldade de interligar e conciliar suas atividades laborais com as atividades acadêmicas, demonstrando dificuldade de tempo para participação em pesquisas e extensão, o que vai favorecer uma passagem na universidade sem uma vivência plena do tripé “ensino, pesquisa e extensão”, o que afeta diretamente as oportunidades de pós permanência, a continuidade dos estudos na pós-graduação. E isso se dá também por um outro importante fator que é o deslocamento de suas comunidades à universidade, apontado como um fator dissonante, pois a falta de transporte para o retorno às suas casas, inibem a participação nestes espaços, exceto para alguns estudantes que moram próximo ao campus, ou para os estudantes que residem nas cidades sedes, ou moram nas residências universitárias. Ainda demonstraram nas Rodas de Saberes e Formação, a falta que faz um restaurante universitário, e alguns livros que não encontram na biblioteca, gastando boa parte de suas bolsas para a manutenção dessas idas e vindas, com a alimentação ou com xerox. Situações que podem ser revertidas se da criação de um Restaurante Universitário, ou a disponibilidade diária de diferentes horários de transporte intercampi, pelo menos dos mais próximos como Santo Amaro, Cachoeira e Cruz das Almas, e também a aquisição de livros que abranjam a exigência dos programas dos componentes ofertados. Todas essas demandas acabam direta ou indiretamente concorrendo contra suas permanências qualificadas na UFRB.

Um outro ponto reivindicado foi a respeito do currículo. De maneira crítica e propositiva, alguns estudantes indicaram a necessidade de ver a história do Recôncavo e a história quilombola nos currículos de seus cursos, e todos alegaram ter uma imensa lacuna a esse respeito. Associado a isso, foi feita a defesa de se ter mais professores (as) negros(as). Pensam nisso como uma maneira afirmativa de verem-se representados nesses espaços historicamente ocupados por pessoas brancas. E, portanto, essas são também

demandas que atingem um âmago mais profundo e subjetivo da autoestima, que é importante para se sintam pertencidos e afiliados a esse espaço.

Esse trabalho também teve o objetivo de se refletir sobre a pós permanência, entrevistando quilombolas egressos da UFRB. Contudo, quero aqui relatar que não foi possível me debruçar em cima dessas entrevistas, mas que suas falas e reflexões certamente serviram para incitar outras tantas reflexões.

Em suma, este estudo realizado com os(as) quilombolas que estudam na UFRB, demonstrou que ainda é necessário alguns passos importantes para se garantir a permanência qualificada que dê relevo às suas especificidades sócio-históricas, econômico e culturais.

Para tanto, pensar em educação superior para quilombolas é pensar a efetiva superação de processos de exclusão que esses povos passaram ao longo de séculos corroborados pelo ideal da democracia racial amplamente propagado como uma forma de harmonizar as diferenças e mascarar o racismo. Em consonância a este paradigma o ideal do branqueamento e o discurso eugenista ratificaram uma situação de intolerância étnico-racial encoberta por uma visão eurocêntrica e ocidentalizada.

Toda essa conjuntura demonstra a restrição que um grande “contingente humano de cor”, os afrodescendentes quilombolas e mesmo os indígenas e seus descendentes tem ainda hoje que desmistificar e desconstruir. Não por acaso as políticas de ações afirmativas vem romper com essa invisibilidade das populações negras rurais e urbanas, e por isso contextualizar a história, a memória, a espiritualidade, a forma com que lidam com os recursos naturais, o modo como vivenciam as relações de trabalho, os saberes tradicionais, representam agora uma possibilidade de serem autores/atores de sua formação e propagação de suas origens, levando para espaços de produção do conhecimento o saber tradicional e a história que não foi contada, rompendo paulatinamente com a história que mitigou direitos fundamentais de reproduzirem-se dignamente.

REFERÊNCIAS

Alfredo W. B. de. **Os Quilombos e as Novas Etnias**. In: O'Dwyer, Eliane Cantarino. *Quilombos: Identidade Étnica e Territorialidade*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2002.

ALFREDO WAGNER ALMEIDA. **Terra de Quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, castanhais do povo, faxinais e fundos de pastos: terras tradicionalmente ocupadas**. (2008)

AMORIM, Itamar Gomes. GERMANI, Guiomar Inez. *Quilombos da Bahia: Presença Incontestável*. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo: 2005.

ARRUTI, José Maurício Andion. **A emergência dos “remanescentes”**: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. 3(2):7-38, 1997.

ATCHE, Ana Cláudia dos Reis. **Política de ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no período de 2006-2012**. Dissertação de Mestrado. UFBA - 2014.

BAHIA. **Constituição Estadual de 1989**. Disponível em <http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php?id=73273>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BAHIA. **Decreto nº 11.850, de 23 de novembro de 2009**. Institui a Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos e dispõe sobre a identificação, delimitação e titulação das terras devolutas do Estado da Bahia por essas comunidades. Diário Oficial do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, 24 de novembro de 2009.

BAHIA. **Lei nº 12.910, de 11 de outubro de 2013**. Dispõe sobre a regularização fundiária de terras públicas estaduais, rurais e devolutas, ocupadas tradicionalmente por Comunidades Remanescentes de Quilombos e por Fundos de Pastos ou Fechos de Pastos. Diário Oficial do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, outubro de 2013.

BARICKMAN, B. J. **E se a casa grande não fosse tão grande?** Uma frerguesia açucareira do Recôncavo Baiano em 1835. Salvador: AfroÁsia, nº29-30, 2003, p. 79-132.

BARROS, Eliene Barreto de Araújo. **Permanência dos estudantes de origem popular na universidade: a bolsa moradia na UFBA-2014**. 127 p., il. Dissertação de Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389 de 09 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providencias. Brasília, DF, MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Manual de gestão do programa de bolsa permanência**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro 2017.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior(CONAES). **Diretrizes para Avaliação das Instituições da Educação Superior**. SINAES, INEP, Brasília: 2004.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília-DF, fevereiro de 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Relatório Antropológico Quilombo São Francisco do Paraguaçu**. (INCRA), DUTERVIL, Camila (org). Salvador-Ba, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição: República Federativa do Brasil. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

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. Presidência da República, Brasília, 2003.

BRASIL, **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**, instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Presidência da República. Brasília, DF. 2007.

_____. **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, Planalto, 2012.

_____. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL(LDB). Lei 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 10 agosto. 2016.

_____. **[LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

_____. Lei 11.096 DE 13 DE JANEIRO DE 2005 – INSTITUI O PROUNI – PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-normaatualizada-pl.html>.

BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. **A política pública de cotas na UERJ**: desempenho e inclusão. Encontro de Administração Pública e Governo. Salvador: [s.n.]. 2012.

CAMPOS, Luiz Augusto. LEÃO, Natália. “**A cor do ENEM 2014**: comparação entre o perfil e o desempenho de brancos, pardos e pretos”. *Textos para discussão GEMAA*, n. 14, 2016, pp. 1-14.

CARDOSO, Claudete Batista. VELLOSO, Jaques. **Evasão na educação superior**: alunos cotistas e não cotistas na universidade de Brasília. Caxambu, In: Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2008.

CARMO, Erinaldo Ferreira. CHAGAS, José Aercio Silva. ROCHA, E. C. FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto. **Discutindo as políticas públicas de Acesso ao Ensino Superior**. São Paulo – UNG: Revista Educação, 2015.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e Periferia**: A longa busca da cidadania. São Paulo: Annablume; Fapesb, 2006.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Legislação Federal**: Direitos Ameaçados. 2009. Disponível em: http://www.cpisp.org.br/htm/leis/legislacao_federal.aspx?LinkID=53. Acesso em: 29 de setembro de 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Análise sobre o PL de Conversão (PLV) nº34/2016 que trata da reforma do Ensino Médio**. 8 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17466-analise-sobre-o-projeto-de-lei-de-conversao-plv-n-34-2016-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio.html>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD. **Concluding observations on the combined second to fourth periodic reports of Brazil**. October, 2015. Disponível em <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2015/10/G1524832.pdf>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2017.

COOPER, Frederick; HOLT, Thomas; SCOTT, Rebecca. **Além da escravidão**: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

COSTA, Emília Viotti. **Da mornaquia à república** – momentos decisivos. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Rio de Janeiro, Petropolis: Editora Vozes, 1995.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. EDUFBA, Salvador, 2008.

COUTO FILHO, Vitor Athayde. **Agricultura Familiar e desenvolvimento territorial**: um olhar da Bahia sobre o meio rural brasileiro. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/NEAD, 2007.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. GOMES, Flávio dos Santos. **Quase Cidadão: histórias e antropologias da pós abolição.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DAFLON, Verônica Toste. FERES JUNIOR, João. CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico.** Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.302-327 jan./abr. 2013.

DAFLON, Verônica Toste. FERES JUNIOR, João. **Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior.** Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, v. 5, p. 31-43, 2014.

DEPUTADOS congelam verbas da Saúde e Educação por 20 anos. **Carta Capital.** São Paulo, 10/10/2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/deputados-congelam-verba-da-saude-e-educacao-por-20-anos>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa por concepções.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

DURIGUETO, Maria Lúcia. Montaño, Carlos. **Estado, Classe e Movimento Social.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

EURÍSTENES, Poema; Feres Júnior, João & Campos, Luiz Augusto. **Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015).** *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)*, IESP-UERJ, dezembro, 2016, pp. 1-25.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**, volume I - 5.ed. São Paulo: Globo, 2008.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade: história de escravos e libertos na Bahia (1870-1910).** Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

FRAGA, Walter. **O treze de maio e as celebrações da abolição na bahia (1888 -1893).** In: PIRES, Antônio Liberac Cardoso S. Oliveira, Rosy (org). *Olhares sobre o mundo negro: Trabalho, cultura e política.* Curitiba: Ed. Progressiva, 2010. p. 329-351.

FREIRE, Paulo. **Como Trabalhar com o Povo?** Pastoral da juventude. São Paulo: maio de 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família Brasileira sob o regime da economia patriarcal.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1987.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs).** Disponível em <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/QUADRO-RESUMO.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

GELBSPAN, PRIOSTE. Thea, Fernando G. V. **Terra na Luta por Justiça Social: Direitos humanos e as estratégias de Movimentos Sociais.** Editora Terra de Direitos, Curitiba, 2013.

GERMANI, Guiomar Inez. RIOS, Kássia Aguiar N. **Territórios Terra e Água no Distrito de Acupe – Santo Amaro (Bahia-Brasil):** Pescadores Artesanais e Carcinicultores. Contradições na produção do espaço local. Perú: Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Editora Atlas, 1999

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos – mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (XVII-XIX).** São Paulo: Editora UNESP: Ed. Polis, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 – 62.

HERINGER, Rosana. De Paula, Marilene(org). **Caminhos Convergentes:** Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/ActionAid, 2009.

HOLSTON, James. **Cidadania Insurgente:** disjunções da democracia e da modernidade no Brasil; tradução Claudio Carna; revisão técnica Luísa Valentini. São Paulo: 1ª ed, Companhia das Letras, 2013.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, [edição Brasileira], tradução Luiz Repa, 2003.

IANNI, Octavio. *Raças e classes sociais no Brasil.* São Paulo Brasiliense, 2004.

INCRA. IN 57. INSTRUÇÃO NORMATIVA. Brasília, 2009.

INCRA. COORDENAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS SERVIDORES DO INCRA [CNSI] Nota dos servidores do INCRA, Brasília, DF, agosto 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONOMICAS(IBASE). LOPES, Cristina(ORG). **Cotas raciais:** Por que sim? Ibase. - 2.ed. - Rio de Janeiro : Observatório da Cidadania, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Nacional da Educação Superior 2015.** Brasília, outubro de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais:** Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2014.

INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTATÍSTICAS APLICADAS (IPEA). **II PNERA – Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária.** Brasília, junho de 2015.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **De como tornar-se o que se é:** narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. Nascimento, Claudio Orlando Costa do. **Para Fazer Conexões: Universidade, Ações Afirmativas, Diversidade**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2012.

_____. **Currículo e Formação: Diversidade e Educação das Relações Étnico-Raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010.

KUHN, Ednizia R Araújo. **Terra e Água: Territórios dos pescadores artesanais de São Francisco do Paraguaçu**. Salvador: Dissertação de mestrado.(2009)

LAIA, Maria Aparecida. SILVEIRA, Maria Lucia. **A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena**. Coordenadoria de Assuntos da População Negra CONE, São Paulo, 2009.

LITTLE, Paul E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma Antropologia da Territorialidade**. In: Série Antropologia. Brasília: UNB, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Série Pesquisa Volume 15, Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2010.

_____. **Etnopesquisa implicada, currículo e formação**. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro de 2012.

_____. **Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma educação intercristica**. Salvador: EDUFBA, (reimpressão) 2013.

MACIEL, Danilo Alain Simões. **Políticas Públicas e Democratização Educacional: Acesso e Permanência no Ensino Superior através do Programa REUNI**. Dissertação de mestrado do PPG-EISU-UFBA. Salvador, 2014.

MANCEBO, Deise. VALE, Andréa Araújo. MARTINS, Tania B. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010**. Revista Brasileira de Educação, v.20, n° 60 – jan-mar 2015.

MACHADO, Elielma Ayres. SILVA, Fernando Pinheiro. **Ações Afirmativas nas Universidades Públicas: O que dizem ou editais e manuais**. In: Entre Dados e Fatos: Ação afirmativa nas universidades públicas Brasileiras. PAIVA, Angela R. (org). Rio de Janeiro: PUC – Rio. Editora Pallas, 2010, p.19-50.

MACHADO, Elielma Ayres. **A Invenção das Cotas: Políticas de Ação Afirmativa e os estudantes universitários**. In: Entre Dados e Fatos: Ação afirmativa nas universidades públicas Brasileiras. PAIVA, Ângela R. (org). Rio de Janeiro: PUC – Rio. Editora Pallas, 2010 p.51-74.

MANZINE-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARQUES, Carlos Eduardo. **Ações afirmativas: uma necessidade plural e multicultural para educação**. Revista África e Africanidades - Ano 3 - n. 10, agosto, 2010.

MARQUES, Carlos Eduardo. **Ações afirmativas**: uma necessidade plural e multicultural para educação. Revista África e Africanidades - Ano 3 - n. 10, agosto, 2010.

MATTOS, Hebe. RIOS, Ana Lugão. **Memórias do cativo**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MATTOS, Patrícia. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo, 2006.

MENDES JUNIOR, Alvaro Alberto O. **Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior**: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ensaio: política pública Educação, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. **Dimensão Intersubjetiva da Auto-realização**: Em defesa da teoria do reconhecimento. Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS), v 24, nº 70, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional** : dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Coordenação Assessoria Ministerial de Comunicação Social do MPPE, Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo. -- Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Redescutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 1999.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. **O contexto de emergência e de consolidação das políticas afirmativas na universidade federal de Sergipe**. In: Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe / Organizado por Frank Marcon e Josué Modesto dos Passos Subrinho. - São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. **Luta anti-racista**: entre reconhecimento e redistribuição. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 81-96, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n59/a06v2059.pdf>. Acesso em: 28.outubro de 2016.

NASCIMENTO, Claudio Orlando do. ALVES, Rita de Cássia Dias P. **Expressões Culturais e Experiências Curriculares**: as rodas de saberes e formação como referencia. São Luis – MA: Apresentação de Trabalho, 64ª Reunião Anual da SBPC, 2012.

NASCIMENTO, Alexandre. **Manifesto em defesa da justiça e Constitucionalidade das cotas**: 120 anos de luta pela igualdade racial no Brasil. 2.ed. – ver. e atual. Brasília: SEPPPIR e FCP, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. Panamá: Trabalho Apresentado no 2º Congresso de Cultura Negra das Américas, 1980.

O'DWYER, Eliane Catarino. **Terras de Quilombo**: identidade Étnica e os caminhos do reconhecimento. São Cristóvão-Sergipe: TOMO Nº 11, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011

OLIVEIRA JR. Adolfo Neves de. **Reflexão antropológica e prática pericial**. In: CARVALHO, José Jorge de (Org.). O quilombo do Rio das Rãs. Salvador:EDUFBA, 1995.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho. **Recôncavo sul: terra, homens, economia e poder no século XIX**. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

OLIVEIRA, Rosy. **O barulho da Terra**: nem Kalunga nem camponeses. Curitiba: Editora Progressiva, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do Antropólogo**. 2.ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006. 222p.

REIS, Ana Carolina de S. R. SOUZA, Luiza Aparecida. **A história oral como metodologia de pesquisa**: um olhar sobre a Escola Normal em Campo Grande. Mato Grosso do Sul, 2011.

REIS, João José. **Quilombos e revoltas escravas no Brasil – nos achamos em campo a tratar da liberdade**. São Paulo: Revista USP, 1995-1996.

RIBEIRO, Alexandre Rabaioli Nunes. SANTOS, Dyane Brito Reis. GARRIDO, Edleusa N. Desafios da Vida Universitária: Permanência Material e Simbólica. Cachoeira-BA: Apresentação de Trabalho no VI Seminário de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFRB, 2016.

RODRIGUES, Vera. **Multiculturalismo**: Que reconhecimento é esse? Que cidadania é essa? In: Territorialidades Negras em Questão: Conflitos, Lutas por Direitos e Reconhecimento. Org: Rosy Oliveira, Ana Paula Carvalho, Cíntia Müller. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

SALVADORI, Matheus. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Resenha. Conjectura: filosofia e educação. Universidade Caxias do Sul(UCS). v. 16. n. 1. Caxias do Sul, RS: Educus, 2011.

SANTANA, Clíssio Santos. **Nas terras da Liberdade**: a pequena propriedade de terra no Recôncavo Baiano (1850-1890). In: Revista Recôncavos. Seção-Anais do V Seminário Estudantil do CAHL, Ano 4, nº1, 2010. Disponível em: www.ufrb.edu.br/reconcavos/ Acesso em 17 de março de 2017.

SANTANA, João Rodrigo Araújo. Uma problemática para o pós-abolição no Brasil. Recife-PE: Apresentação de Trabalho no XXVIII Congresso Internacional da ALAS, 2011.

SANTOS, José Raimundo J. **As estratégias de estar e permanecer da juventude negra na universidade**: representações e percepções dos(as) estudantes da UFAL. In: Acesso e permanência da população negra no ensino superior. Maria Auxiliadora Lopes e Maria e Maria Lucia de Santana Braga (orgs). Brasília, MEC-UNESCO, 2007.

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

SANTOS, Natália Nêris da Silva. **Ideologia do branqueamento, ideologia da democracia racial e as políticas públicas direcionadas ao negro brasileiro**. Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinar – DSC/UEM. n° 19. Maringá-PR. 2009, p.173-187.

SANTOS, Tiago Rodrigues. SILVA, Paulo H. Carvalho e. GERMANI, Guiomar Inez. **As metamorfoses da questão quilombola na Bahia**. Recife-PE: Apresentação de Trabalho no XXVIII Congresso Internacional da ALAS, UFPE, 2011.

Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. **Cartilha**: Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais. Bahia: SEPRMI; Salvador, 2012.

SILVA, Maria Aparecida Lima. **Permanência e Pós Permanência no Ensino Superior**: Um Estudo sobre a Vida Universitária Através do Programa Conexões de Saberes. Dissertação de Mestrado PPG-EISU-UFBA. Salvador, 2013.

SILVA, Tatiana Dias. **O Estatuto da Igualdade Racial**: Texto para Discussão. Rio de Janeiro: IPEA, Fevereiro de 2012.

SITO, Luanda. **Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior no Brasil**. (UNICAMPI) BOGOTÁ, Colômbia: Universitas humanística N 77, enero-junio de 2014 pp: 251-273..

SCOOT, Rebecca J. HOLT, Thomas C. COOPER, Frederick. **Além da escravidão – investigação sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipadas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SOBOTTKA, Emil Albert. SAAVEDRA, Giovani Agostini. **Introdução à teoria do Reconhecimento de Axel Honneth**. Porto Alegre: Civitas- Revista de Ciências Sociais, 2008.

Souza, Barbara. **Movimento quilombola**: reflexões sobre seus aspectos políticos-organizativos e identitários. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, 1 a 4 de julho, Porto Seguro, Bahia, 2008.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira** : quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SCHWARTZ, Stuart. **Segredos internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835, São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

YABETA, Daniela. GOMES, Flavio. *Memória, cidadania e direitos de comunidades remanescentes*: em torno de um documento da história dos quilombolas da Marambaia. Salvador: Afro-Ásia. 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) **2015-2019**. Cruz das Almas, 2014.

_____. CONAC - Conselho Acadêmico da UFRB: Resolução nº3/2007 – **Diretrizes para Elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFRB**. Cruz das Almas (BA), 2007.

ANEXO

NOTA DE REPÚDIO

Nós do Coletivo de Estudantes Quilombolas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB do Centro de Artes Humanidades e Letras – CAHL, vem por meio deste documento, expressar o sentimento de repúdio com relação ao tratamento da PROPAAE no processo de homologação das Bolsas Permanência para conosco. Visto que não tiveram a devida assistência no processo das inscrições do Programa de Bolsa Permanência (PBP). Nesse sentido, repudiamos o despreparo da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - PROPAAE com relação à assistência aos estudantes Quilombolas, no que diz respeito à falta de comunicação e informação, caracterizando-se como um descaso institucional. Na medida em que estes sujeitos tiveram historicamente os seus direitos negados, o auxílio significa um dos caminhos possíveis de permanência estudantil na Universidade. Sendo assim, a forma despreparada da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - PROPAAE, corresponde a um processo de exclusão e negação de direitos conquistados através de lutas e resistência dos grupos étnicos, indígenas e quilombolas. A falta de acesso a esses auxílios acarretará a evasão estudantil, pois os gastos e despesas com material didático (xerox, livros, etc), moradia, alimentação e transporte só são possíveis de serem supridos mediante o recebimento da bolsa permanência. A questão do descaso é visto em três aspectos:

- Os estudantes que entregaram os documentos e não foram homologados pela exigência do comprovante de renda, o qual não foi solicitado no edital do PBP, e em momento algum foi comunicado pela PROPAAE via e-mail ou telefone esta exigência aos alunxs;
- Os estudantes que tiveram a homologação efetuada, entretanto não receberam o pagamento;
- Os atrasos mensais do auxílio para os estudantes já inscritos no programa.

Diante do exposto, os estudantes organizados decidiram coletivamente, expor a situação para que o descaso não se torne um fato contínuo à vida deste grupo no espaço acadêmico, este que deveria ser democrático na garantia ao acesso e permanência.

26 de janeiro de 2017

Coletivo de estudantes quilombolas do CAHL

MENSAGEM DA ESCOLA DAS ÁGUAS AOS APROVADOS NA UFRB

É como muito festejar que a Escola das Águas, diante de mais uma conquista que a Luta dos povos das águas nos traz, com o pisado forte de quem sabe que não está só, e que os resultados dos esforços são ainda maiores quando comemorados no coletivo, socializamos com todas/os esse momento de celebração, saudações e agradecimentos.

Setembro de 2016 começou ainda mais forte com o ingresso de quatro participantes da Escola, aprovadas/os para a Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB/ 2016.1.

Companheirada:

CARLOS AUGUSTO SANTANA - Bacharelado em Comunicação Social - Jornalismo
DAIANA SANTOS FERREIRA – Serviço Social
MAURICIO SACRAMENTO SANTOS - Licenciatura em Educação Física
NAIARA NEVES DOS SANTOS - Licenciatura em Matemática

Entendemos que esse momento é como uma puxada de rede, que conta com várias mãos. Desde seu tecer, seu lançamento e puxada das águas.

Essa conquista é dos ingressos, mas também de cada colaboração. E para cada aprovação mais sonhos são despertados...!Festejemos assim a possibilidade de lutar para ocuparmos todos os espaços.

Sabemos dos desafios dos ambientes negados e dessa Educação classista e racista que nos é ofertada. Por isso seguiremos juntas e juntos e com a certeza da importância da nossa sabedoria, e que ela soma aos conhecimentos da Universidade, que também é nossa por direito. Demarcar esses espaços de pescadoras, pescadores, marisqueiras e quilombolas, construindo à visibilidade do nosso povo das águas e nossas pautas.

Saudações as Ancestralidades e as comunidades em seus territórios pesqueiros, que dão inspiração e sustentação as nossas conquistas.

Seguimos contentes com as aprovações, mas também com a clareza que outras conquistas foram frutos das práticas da Escola e dos compromissos coletivos. A exemplo, a Articulação da Juventude Pesqueira, Formação Política, maior participação nos espaços de tomadas de decisão do Movimento e aprovações em anos anteriores.

Reforçando, que esse projeto da Escola das Águas, implementado pelo Movimento das/os Pescadoras e Pescadores da Bahia MPPBA, é fruto do sonho de Dona Maria do Paraguaçu, que acreditava na formação como estratégia de fortalecimento de luta e empoderamento dos povos da pesca, e conta com os desejos e empenhos de muitas companheiras e companheiros. Para toda e todos que acreditam e colaboram, nosso imenso agradecimento.

“No rio ou no mar, pescadores na Luta!”

Com muita celebração,

Escola das Águas – 12/09/2016

Movimento das/os Pescadoras e Pescadores da Bahia - MPP/BA- Thico Menezes

APÊNDICE

APENDICE 1: Formulário para quilombolas da UFRB

INSTRUMENTO BÁSICO PARA AS RODAS DE SABERES E FORMAÇÃO COM QUILOMBOLAS DA UFRB

Convidamos a (o) Sr.^a para participar, como voluntária, da pesquisa intitulada **Território, Universidade e Emancipação: quilombolas estudantes no ensino superior**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Thaís Calixto dos Santos, mestranda do Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia, e está sob orientação da Prof^a Dr^a Rita de Cassia Dias Pereira Alves.

Este formulário tem a intenção de colher informações gerais de **quilombolas estudantes** que ingressaram no ensino superior da UFRB em qualquer de seus campus: Centro de Artes Humanidades e Letras – (CAHL- Cachoeira); Centro de Culturas e Linguagens (CECULT-Santo Amaro); Centro de Ciências da Saúde (CCS-Santo Antonio de Jesus); Centro de Ciências Agrárias e Biológicas (CCAAB) ou Centro de tecnologia (CETEC – Cruz das Almas), Centro de Energia e Sustentabilidade (CETENS-Feira de Santana), e que participaram das RSF, afim de posteriormente relacionar os dados gerais apresentados sobre o acesso e a permanência no ensino superior, que comporão análise da pesquisa.

NOME COMPLETO:

IDADE: _____

Como você se declara em relação a cor: _____

Qual a fé que você professa? _____

Congrega alguma denominação?

Qual? _____

Qual comunidade quilombola pertence:

Curso de graduação na ufrb: _____

Já trabalhou, ou trabalha? Em que?

Concluiu o ensino médio quando? _____

Concluiu o ensino médio em qual modalidade?

____ Normal
Médio)

____ ENEM (Exame Nacional do Ensino

____ EJA (Educação de Jovens e Adultos

____ Supletivo

Outro

Concluiu o ensino médio na rede pública ou privada? _____

Participa da associação quilombola ou de algum coletivo? Qual?

Ingressou na UFRB pelo sistema de cotas para quilombolas? Ou pelo sistema geral de cotas? Ou não foi pelas cotas?

Em que ano você ingressou na UFRB: _____ Mudou de curso? _____ Qual curso você fazia antes?

Você é beneficiário do Programa Bolsa Permanência do governo federal? Se sim, desde quando?

Recebe algum outro apoio institucional das políticas de ações afirmativas da UFRB, como o PPQ _ Programa de Permanência Qualificada? Qual modalidade?

Sobre sua família:

Qual a composição familiar?

Seus pais e/ou responsáveis trabalham aonde?

Até quando seu pai e sua mãe estudaram?

Deseja falar mais alguma coisa em relação à vivência na universidade ou mesmo em relação a essa pesquisa? (escreva no verso)

Muitíssimo

Obrigada pela contribuição à pesquisa, Thaís Calixto dos Santos

APÊNDICE 2: Termo de Esclarecimento e de Livre Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES SOBRE UNIVERSIDADE

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Convidamos a (o) Sr.^a para participar, como voluntária, da pesquisa intitulada **Território, Universidade e Emancipação: quilombolas estudantes no ensino superior**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Thaís Calixto dos Santos, mestranda do Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia (Avenida Adhemar de Barros, 453, Ondina, Salvador – BA, CEP: 40170-110, Contatos: (71) 991636788 e email: thais-calixto@hotmail.com) e está sob orientação da Prof^a Dr^a Rita de Cassia Dias Pereira Alves (Contatos: (71)99985-6588 e email: rcdias22@yahoo.com.br).

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, sendo que, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. São seus direitos: a garantia de requerer resposta a qualquer pergunta ou dúvida acerca dos procedimentos, riscos e benefícios e outros assuntos relacionados à investigação, antes e durante a pesquisa; a liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízos a si; a segurança de que não será identificado e que manterá o caráter confidencial das informações relacionadas à sua privacidade, a menos que por sua livre vontade, você queira ser identificado.

Os dados coletados nesta pesquisa, através de entrevista semi-estruturada, serão exclusivamente utilizados para fins de análise, sendo parte integrante da Dissertação de Mestrado Stricto Sensu, do Programa de Pós Graduação supramencionado. Sua contribuição é de grande valia. Desde já, agradeço pela sua participação e colaboração.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Este trabalho pretende analisar os processos vivenciados por quilombolas estudantes em torno do acesso, permanência e pós permanência na universidade. Em especial, visa abranger o

campo de pesquisa específico da universidade federal do recôncavo da Bahia. Para análise dos dados será utilizada a observação participante nas comunidades quilombolas onde residem estes estudantes, bem como rodas de saberes e formação com estudantes quilombolas do ensino médio, como também a realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes quilombolas que já ingressaram ou saíram(egressos) da universidade. Além disso, a duração média da entrevista é de uma hora, de acordo com as condições de cada sujeito entrevistado(a), podendo cessar antes do prazo previsto. O instrumento de pesquisa contém dezenove perguntas. Havendo constrangimento por parte do entrevistado(a) e/ou dificuldade ou falta de conhecimento nas perguntas realizadas, o(a) pesquisador (a) passará para a próxima pergunta. Evitando dessa forma qualquer tipo de situação constrangedora.

Os benefícios diretos e indiretos previstos por essa pesquisa estão relacionados à contribuição na discussão das políticas de ações afirmativas da UFRB, para este público alvo, e para inserção de novos quilombolas estudantes no ensino superior. Para isso, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados alcançados pela pesquisa no âmbito das associações da comunidade, entre os próprios estudantes colaboradores(as), e nos meios científicos acadêmicos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos(as) voluntários(as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa através da gravação em áudio ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidos pelas pesquisadoras (ressarcimento de despesas).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com a orientadora do estudo.

(Assinatura do pesquisador)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____ CPF _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetida(o). A explicação que recebi esclarece as finalidades do estudo sobre acesso, permanência e pós permanência de

quilombolas estudantes no ensino superior. Sei que meu nome não será divulgado (caso eu não queira) e não receberei dinheiro por participar do estudo, sendo portanto, voluntária. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Eu concordo em participar do estudo.

_____ BA, _____ de _____ de 201_

Nome completo do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Nome completo do Pesquisador: Thaís Calixto dos Santos

Assinatura do Pesquisador: _____

APÊNDICE 3: FONTES ORAIS

Aqaltune, estudante de ciências sociais da UFRB, moradora da comunidade quilombola de São Francisco do Paraguaçu, Cachoeira/BA.

Nelson Mandela, egresso da UFRB do curso de Comunicação Social – Jornalismo, comunidade quilombola de São Francisco do Paraguaçu, Cachoeira/BA.

Zeferina, estudante de ciências sociais da UFRB, moradora da comunidade quilombola de São Francisco do Paraguaçu, Cachoeira/BA

Martin Luther King, estudante de comunicação social – Jornalismo, comunidade quilombola de São Francisco do Paraguaçu, Cachoeira/BA.

Regina dos Santos, estudante de Serviço Social, Centro de Artes Humanidades e Letras, pertencente à comunidade quilombola de Santiago do Iguape, Cachoeira/BA.

Grande Otelo, estudante do curso de história, Centro de Artes Humanidades e Letras, pertencente à comunidade quilombola de Santiago do Iguape, Cachoeira/BA.

Lélia Gonzales, estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape, Cachoeira/BA.

Luís Gama, estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape, Cachoeira/BA.

Jovelina Perola Negra, estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape, Cachoeira/BA.

Lima Barreto, estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape, Cachoeira/BA.

Maria Felipa, estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape, Cachoeira/BA.

André Rebouças, estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape, Cachoeira/BA.

João Cândido, estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape, Cachoeira/BA.

Adhemar Ferreira da Silva, estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape, Cachoeira/BA.

Cruz e Souza, estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape, Cachoeira/BA.

Anastácia, estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape- Cachoeira/BA.

Givania Maria da Silva, estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape- Cachoeira/BA.

Jurema da Silva, estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Eraldo Tinoco, na comunidade quilombola de Santiago do Iguape-Cachoeira/BA.

Tereza de benguela – estudante de história do campus de Cachoeira-UFRB, Comunidade quilombola de Baixa Grande- Muritiba/BA.

Dandara, estudante de ciências sociais do campus de Cachoeira-UFRB, Comunidade Quilombola de Baixa Grande- Muritiba/BA.

Zacimba Gaba – estudante de museologia do campus de Cachoeira-UFRB, comunidade Quilombola de Baixa Grande- Muritiba/BA.

Esperança Garcia, estudante de história do campus de Cachoeira-UFRB, comunidade quilombola de Baixa Grande- Muritiba/BA.

Luíza Mahin – estudante de ciências sociais do campus de Cachoeira-UFRB, comunidade quilombola de Baixa Grande- Muritiba/BA.

Zumbi, estudante de engenharia de Pesca do campus de Cruz das Almas-UFRB, comunidade quilombola de Baixa Grande- Muritiba/BA.

Mariana Crioula, estudante de história do campus de Cachoeira, UFRB, comunidade quilombola de Baixa Grande-Muritiba/BA.

João Cândido, estudante oriundo da Escola das Águas iniciativa do Movimento de Pescadores e Pescadoras, quilombola de Conceição de Salinas-BA, ingressante do curso licenciatura em Educação do Campo do Campus de Amargosa, UFRB.

Abdias do Nascimento, estudante oriundo da Escola das Águas iniciativa do Movimento de Pescadores e Pescadoras, quilombola de Conceição de Salinas ingressante do curso licenciatura em Educação do Campo do Campus de Amargosa, UFRB.

Na Agontimé, estudante oriundo da Escola das Águas iniciativa do Movimento de Pescadores e Pescadoras, quilombola da comunidade de Acupe-Santo Amaro da Purificação, ingressante do curso licenciatura em Educação do Campo do Campus de Amargosa, UFRB.

Malcolm X, estudante oriundo da Escola das Águas iniciativa do Movimento de Pescadores e Pescadoras, quilombola da comunidade de Conceição de Salinas das Margaridas, ingressante do curso licenciatura em Educação Física do Campus de Amargosa, UFRB.

Ganga Zumba - estudante oriundo da Escola das Águas iniciativa do Movimento de Pescadores e Pescadoras, quilombola da comunidade de Conceição de Salinas, ingressante do curso licenciatura em Educação Física do Campus de Amargosa, UFRB.

Milton Santos – estudante de engenharia florestal do campus de Cruz das Almas-UFRB, pertencente à comunidade quilombola de Jaqueira/Valença-BA.

Carolina Maria de Jesus, estudante, estudante de engenharia Sanitária e Ambiental, comunidade quilombola de Jaqueira.

Akotirene - estudante egressa do curso de Serviço Social, do campus de Cachoeira-UFRB, pertencente à comunidade quilombola de Jaqueira/Valença-BA.

Franz Fanon – estudante do curso de Agronomia, do campus de Cruz das Almas-UFRB, pertencente à comunidade quilombola de Jaqueira/Valença-BA.

Mario Gusmão – estudante do curso de Engenharia Florestal, do campus de Cruz das Almas-UFRB, pertencente à comunidade quilombola de Jaqueira/Valença-BA

Rosa Rubra, estudante de licenciatura em Biologia, comunidade quilombola de Vila Guaxinin, Cruz das Almas.

Luiza Bairros – estudante do curso de Comunicação Social – Jornalismo, do campus de Cachoeira-UFRB, pertencente à comunidade quilombola de Vila Guaxinin, Cruz das Almas.

Maria Firmina dos Reis - estudante do curso de Agroecologia do campus de Cruz das Almas-UFRB, pertencente à comunidade quilombola de Baixa da Linha, Cruz das Almas.

Antonieta de Barros, dona de casa, moradora de Vila Guaxinin, Cruz das Almas.

Glauber Rocha, estudante do curso de Agronomia do campus de Cruz das Almas-UFRB, pertencente à comunidade quilombola de Baixa da Linha, Cruz das Almas.

Eva Maria do Bonsucesso, estudante do curso de Gestão de Cooperativas, do campus de Cruz das Almas-UFRB, pertencente à comunidade quilombola de Vila Guaninin, Cruz das Almas.