



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR
MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE

TIARA SANTOS MELO

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: ACESSO E
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Salvador - Ba
2018

TIARA SANTOS MELO

**DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: ACESSO E
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de Concentração: Qualidade de Vida e Promoção da Saúde na Universidade.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Dias Pereira Alves
Coorientação: Prof.^a Dr.^a Dyane Brito Reis Santos

Salvador - Ba
2018

MELO, TIARA SANTOS
DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: ACESSO E
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA / TIARA SANTOS MELO. --
SALVADOR, 2018.
138 f.

Orientador: Rita de Cássia Dias Pereira Alves.
Coorientador: Dyane Brito Reis Santos.
Dissertação (Mestrado - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE) --
Universidade Federal da Bahia, INSTITUTO DE
HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON
SANTOS, 2018.

1. Acesso. 2. Permanência. 3. Estudantes. 4.
Quilombolas. I. Alves, Rita de Cássia Dias Pereira.
II. Santos, Dyane Brito Reis . III. Título.

TIARA SANTOS MELO

**DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: ACESSO E
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**


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.

Aprovado em 28 de agosto de 2018.

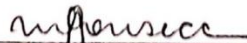
Banca examinadora



Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento



Prof.ª Dra. Genny Magna De Jesus Mota Ayres



Prof.ª Dra. Maria Goretti da Fonseca

A Laura, filha querida, que é luz e ponto de força.
Aos estudantes quilombolas da UFRB
que compartilharam conosco suas histórias de luta, força e resistência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Orumilá e os Orixás por trazerem força e equilíbrio ao meu ori e guiarem meus passos.

Aos meus pais, por serem minhas referências, por me apoiarem e por vibrarem com as minhas conquistas.

A Laura, minha filha, que com seu olhar e sorriso me abrigou;

A Delos, meu companheiro, por ter me compreendido, acompanhando e dividido comigo todos os momentos;

Aos meus irmãos e amigos, por compreenderem a minha ausência nos momentos em que me dedicava a esse trabalho.

Aos professores Claudio Orlando e Rita Dias, por serem exemplos de mestres éticos e humanos, e por terem me acolhido no PPGEISU quando eu ainda era aluna especial;

A minha orientadora Dyane Brito, pela generosidade em compartilhar comigo seus saberes e, acima de tudo, por me acompanhar nessa caminhada, momento tão importante da minha formação;

Aos meus colegas de sala, por contribuírem com minha formação. Em especial Elder Luan Santos, que se tornou um verdadeiro amigo, que esteve junto sendo companheiro, suavizando o caminho percorrido e por dividir comigo momentos inesquecíveis. A Greysy Araújo, pela amizade, por ter se entregado a este encontro e por estar presente, ainda que longe fisicamente, sendo estímulo, motivação e exemplo. Estes são meus maiores presentes ao longo do mestrado.

A descoberta da alteridade é a de uma relação que nos permite deixar de identificar nossa pequena província de humanidade com a humanidade, e correlativamente deixar de rejeitar o presumido” selvagem “fora” de nós mesmos. Confrontados à multiplicidade, a priori enigmática, das culturas, somos aos poucos levados a romper com a abordagem comum que opera sempre a naturalização do social (como se nossos comportamentos estivessem inscritos em nós desde o nascimento, e não fossem adquiridos no contato com a cultura na qual nascemos).

François Laplantine (2003, p. 23)

RESUMO

Falar em democratização do ensino superior, nos remete sobretudo à discussão do acesso de grupos sociais historicamente excluídos do processo educacional às Universidades Brasileiras. A visibilidade desses grupos minoritários tem sido prioridade no campo das políticas de Ações Afirmativas, que preconizam a erradicação das desigualdades e todas as formas de discriminação. Sanar essas diferenças requer também a oferta de uma educação superior de qualidade e que dialogue com as especificidades do novo alunado. Esta dissertação analisa as estratégias de acesso e permanência forjadas por estudantes moradores de comunidades remanescentes de Quilombo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, de base etnográfica. As técnicas utilizadas para recolher as informações foram a entrevista compreensiva, observação participante, diários de campo. Os dados encontrados apontam que os desafios estão presentes antes mesmo do ingresso na Instituição tendo em vista as condições precárias de acesso a uma educação formal de qualidade e acesso à informação que permite incluir o ensino superior como projeto de futuro. Quanto ao ingresso à universidade os entraves concorrem com a questão da certificação de sua comunidade, documento necessário para a comprovação e reconhecimento da sua origem, e que permite ao aspirante disputar uma vaga no ensino superior público. No tocante a permanência universitária os desafios são ainda maiores e indicam que as necessidades de ordem material para o financiamento das despesas com o curso e satisfação das necessidades básicas dos estudantes são imperiosas. No aspecto simbólico, os resultados revelam a necessidade de reflexão sobre o currículo acadêmico e práticas de ensino que permitam ao estudante se identificar com o meio universitário, ao mesmo tempo em que é reconhecido com suas especificidades, resignificado a si mesmo, estando presente com sua cultura, experiência e visão de mundo na apreensão do conhecimento. Toda via, num contexto de inúmeros obstáculos que viabilizem uma permanência qualificada na universidade, é possível identificar estratégias de enfrentamento informais que revelam sobretudo a construção e fortalecimento de laços entre os estudantes quilombolas que permitem a união de forças pra reivindicar seus direitos e minimizar os efeitos negativos desse momento na trajetória educacional e a construção de um ator e grupo social engajado e reflexivo sobre suas necessidades e direitos.

Palavras-Chave: Acesso; Permanência; Estudantes; Quilombolas.

ABSTRACT

Speaking about the democratization of higher education, it refers us mainly to the discussion of the access of social groups historically excluded from the educational process to the Brazilian Universities. The visibility of these minority groups has been a priority in the field of Affirmative Action policies, which advocate the eradication of inequalities and all forms of discrimination. Healing these differences also requires the provision of a quality higher education and dialogue with the specifics of the new student. This dissertation analyzes the strategies of access and permanence forged by students living in the remaining communities of Quilombo at the Federal University of Recôncavo da Bahia. It is a qualitative study, with an exploratory and descriptive character, with an ethnographic basis. The techniques used to gather the information were the comprehensive interview, participant observation, field diaries. The data show that the challenges are present even before joining the institution in view of the precarious conditions of access to a formal education of quality and access to information that allows to include higher education as a future project. As for admission to university, the obstacles are in competition with the question of the certification of their community, a document necessary for the proof and recognition of their origin, and which allows the candidate to compete for a post in public higher education. With regard to university permanence, the challenges are even greater and indicate that the material needs to finance course expenses and meet students' basic needs are imperative. In the symbolic aspect, the results reveal the need for reflection on the academic curriculum and teaching practices that allow the student to identify with the university environment, at the same time that is recognized with its specificities, resignified to itself, being present with its culture, experience and worldview in the apprehension of knowledge. In a context of innumerable obstacles that allow a qualified stay in the university, it is possible to identify informal coping strategies that reveal above all the construction and strengthening of bonds between quilombola students that allow the union of forces to claim their rights and minimize the effects negatives of this moment in the educational trajectory and the construction of an actor and social group engaged and reflective about their needs and rights.

Keywords: Access; Permanence; Students; Quilombolas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAE – Coordenação de Assuntos Estudantis

CAHL - Centro de Artes, Humanidades e Letras

CONSUNI – Conselho Universitário

CPA – Coordenação de Políticas Afirmativas

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FCP – Fundação Cultural Palmares

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituto Federal de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento institucional

PNAES - O Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEISU – Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade

PROGRAD - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROPAAE - Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1- UM ENCONTRO COM O ESTUDANTE QUILOMBOLA: REFLEXÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS.....	16
1.1 – Da concepção de objeto a mudança no olhar sobre a realidade.....	20
1.2 – O artesão intelectual: uma tentativa de superar lacunas e criar pontes	24
1.3 – A construção do nosso olhar: uma compreensão do Estudante Quilombola	26
1.4 – Caminhos percorridos: técnicas e instrumentos.....	32
1.5 – Caracterização dos entrevistados	38
2 – POVOS QUILOMBOLAS: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA	43
2.1 – A ressemantização do conceito	47
2.2 – Os “Remanescentes de Quilombo”	50
3. – OS DIREITOS DOS POVOS QUILOMBOLAS: PERCURSO HISTÓRICO, CONQUISTAS E DIREITOS	58
3.1 – Políticas educacionais para os povos quilombolas.....	69
3.2 – O caminho até a universidade	75
4. – DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: OS ÚLTIMOS 10 ANOS NO BRASIL	79
4.1 – A política de acesso da UFRB.....	85
4.2 – A escolha pela UFRB.....	88
5. – A PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA	89
5.1 – Ser universitário: o que me motiva?.....	91
5.2 – A escolha pelo curso	94
5.3 – A política de permanência/assistência na UFRB.....	96
5.4 – Permanência institucional	101
5.5 – A discriminação no ambiente universitário	108
5.6 – A união traz a força.....	113
5.7 – Dinheiro para permanecer	116
6. A GUIA DE CONSIDERAÇÕES	123
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	133

APRESENTAÇÃO

A universidade tem se apresentado, ao longo de sua história, como um espaço privilegiado de relações que possibilitam a disputa e ocupação no mercado de trabalho por meio do conhecimento. Sua trajetória excludente ultrapassou décadas servindo aos que apresentavam uma condição social e econômica elevada e fortaleceu uma ideia que haveriam “cartas marcadas” para o acesso e a manutenção do *status quo* das relações de poder. À adoção de ações afirmativas, como política de acesso ao ensino superior, para negros, indígenas, jovens de baixa renda e oriundos de escola pública bem como o investimento por parte do Estado – com a criação de novas instituições e abertura de novos campi –, proporcionou a mudança tanto no perfil dos estudantes quanto da própria Universidade.

A temática do acesso, sobretudo, a permanência de estudantes de baixa renda no ensino superior tem envolvido cada vez mais pesquisadores da área de educação que passaram a debater amplamente sobre a questão e desenvolver estudos a fim de entender este fenômeno. O objetivo destas produções é, justamente fornecer dados consistentes que revelem as mudanças reais que ocorreram após a implementação da lei de cotas no Ensino Superior. Dados de 2004 apontaram que, 54,5% dos estudantes do ensino superior público apresentavam renda média por pessoa de R\$ 2,9 mil. Em 2014, este grupo representava 36,4% das vagas nas universidades públicas. Em contrapartida, a proporção de estudantes com renda média individual de R\$ 192,00, variava em 1,2%, em 2004, aumentou para 7,6%, em 2014¹.

Em um mapeamento feito nas Universidades Federais entre 2003 e 2015 identificamos que o número dessas instituições aumentou de 45 para 63, o que gerou um acréscimo significativo no número de matrículas. Outro fator observado foi a chegada dessas instituições no interior, o que favoreceu a obtenção do grau superior para indivíduos que não moram nas capitais. Consequentemente, encontramos o acréscimo de pessoas pretas, pardas e de baixa renda no ensino superior público federal. Nesta sequência, os percentuais variaram de 5,9% para 9,8%; 28,3% para 37,8%; e de 42,8 para 51,5% entre 2003 e 2014 (GEMAA, 2015). Cooperaram e impulsionaram esses aumentos à adesão das Instituições de Ensino Superior Federal ao Reestruturação e Expansão das Universidade Federais – REUNI, que teve como

¹ Fonte: <http://www.ceert.org.br/noticias/educacao/10307/negros-quase-triplicam-no-ensino-superior-no-brasil-em-10-anos>.

principal propósito a inserção de estudantes em vulnerabilidade social a partir do compromisso social da instituição, a implementação do Sistema de Seleção Unificada – SISU, que informatizou as vagas ofertadas pelas universidades para estudantes que tenham sido submetido ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e a Lei 12.711 de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e que instituiu a reserva de 50% das vagas, em cada concurso seletivo, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desta reserva, a metade deverá ser preenchida por estudantes cujas famílias tenham renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Deste percentual, 50% das vagas reservadas em cada Instituição, deverão ser preenchidos por pretos, pardos e indígenas, respeitando-se a composição da Unidade da Federação onde está instalada a Instituição, segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2012).

Ressaltamos que no ano que foi promulgada a lei de cotas 40 Instituições Federais já possuíam algum tipo de ação afirmativa no seu processo seletivo, quer seja com o uso de bônus, cota, quer seja a conjugação cota e bônus ou, ainda, cota e acréscimo de vagas. Após a efetivação da Lei 12.711, em algumas universidades, por iniciativa própria, encontramos cotas ou vias alternativas para facilitar o ingresso de quilombolas e outros grupos minoritários.

Contudo, tendo em vista o diagnóstico do Programa Brasil Quilombola², apresentado em 2012, e os aspectos negativos sinalizados tais como: o transtorno no deslocamento e acesso dada a distância entre a residência e a escola; escassez de professores para o ensino nos primeiros graus da educação escolar; insatisfatória estrutura das unidades de ensino; currículo escolar indiferente à história e cultura quilombola, somado a falta de informações necessárias enquanto estudante do ensino médio para adentrar uma Instituição de Ensino Superior - IES, como descreve Heringer³ (2014), a dificuldade na realização da própria inscrição⁴, o quilombola encontrará mais obstáculos do que oportunidades reais para considerar a graduação seu projeto de vida.

² Para mais informações sobre o Programa Brasil Quilombola acesse: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/programa-brasil-quilombola>

³ De acordo com a autora, a escola pública de ensino médio não têm sido multiplicadora das informações em relação ao acesso, com exceção de alguns professores que, por iniciativa própria, incentivam e orientam os alunos sobre as formas de ingresso na universidade.

⁴ Como me relatou uma estudante quilombola da UFRB durante um encontro informal, na fase de amadurecimento e construção do projeto de pesquisa submetido ao PPGEISU, que havia perdido dois anos consecutivos a inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio por não ter acesso em sua comunidade aos serviços de internet.

Os princípios da inclusão social e dos atos reparatórios, em forma de políticas afirmativas, permitiram que grupos excluídos pudessem participar dos espaços que propiciam a ascensão social, como forma de superação de desigualdades, tanto sociais quanto raciais, sobretudo a população que vive em comunidades tradicionais, como as negras rurais remanescentes de quilombo que, antes tudo, é remanescente do sistema colonial escravagista – responsável direto pela ocultação, cultural e epistemológica ao negligenciar a experiência dos povos que constituíram a nação brasileira.

Tomando como análise essas dificuldades, se o ingresso pode parecer um sonho quase impossível, mais complexo ainda pode ser a passagem e permanência deste estudante pela universidade. Estudos (HERINGER, 2014; PORTES E SOUSA, 2013; RESSUREIÇÃO, 2015; SANTOS, 2009) descrevem transformações e rupturas vivenciadas nesse novo estágio e os impactos psicossociais, a exemplo: mudanças nas regras e normas institucionais, a necessária adaptação e aprendizagem das habilidades (afetiva e cognitiva) esperadas de um estudante universitário, construção de novas relações, distanciamento da família, gastos financeiros com xerox, alimentação, transporte entre outros. Assim, para a universidade não basta unicamente ampliar o acesso, deve estar atenta a permanência do estudante, sobretudo o estudante quilombola, que apresenta características ontológicas que destoam da maioria e de outras minorias, que não é contemplado no currículo acadêmico e na política pedagógica e que tem suas experiências pessoais e culturais desprezadas, aspectos esses, essenciais quando discutimos a construção e preservação da identidade étnica do indivíduo e do grupo.

Guiadas por estes princípios, para que possamos compreender o acesso e a permanência do estudante quilombola no Ensino Superior, devemos ponderar e refletir sobre os modos de vida deste grupo uma vez que a universidade, além de possibilitar a aquisição de conhecimento e garantir um lugar diferenciado frente ao mercado de trabalho, é um lugar que por meio das relações estabelecidas também influencia na constituição do indivíduo e a partir do momento que o modos de vida assumido pelo estudante quilombola, no espaço universitário, reverbera tanto o campo do material quanto o simbólico, tal como proposto por Santos (2009), precisam ser consideradas suas particularidades; na proposta curricular, nas práticas pedagógicas docentes, nas ações destinadas a permanência, assim como na pesquisa, visto que, a condição de isolamento em que permanece os sujeitos quilombolas, para Barros (2016), se não em tese, mas no imaginário da sociedade, está relacionada a uma continuidade

do passado quilombola e revela , sobretudo, as condições atuais de vida que inclui o preconceito e a discriminação, pertencentes a comunidades de indivíduos negros, marca que estabelece a relação com o entorno.

A importância deste estudo se justifica à medida que possibilita a compreensão sobre o acesso e permanência de jovens quilombolas ao ensino superior e abre espaço para discussão a respeito das ações da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB atinentes ao grupo. Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho é compreender o acesso e permanência (*material e simbólica*) de estudantes quilombolas na UFRB. Trata-se de um estudo qualitativo, com caráter descritivo e exploratório que, a partir de um percurso etnográfico buscou identificar as diferentes trajetórias associadas ao acesso e permanência acadêmica de estudantes quilombolas na Instituição; e, conhecer a percepção que o estudantes quilombolas têm acerca da sua estadia na Universidade, descrevendo as estratégias formais (institucionais) e informais que viabilizam sua permanência.

A dissertação está estruturada em 6 capítulos aqui reunidos e que representam as nossas principais reflexões e achados sobre o acesso e a permanência dos estudantes quilombolas no ensino superior, em especial na UFRB. No primeiro capítulo apresentamos uma reflexão teórico metodológico com o objetivo de descrever a construção do objeto de estudo, o aporte teórico que deu sustentação ao trabalho, os caminhos percorridos para a coleta de dados, os instrumentos utilizados e a caracterização dos colaboradores da pesquisa.

No segundo capítulo realizamos um debate teórico sobre os povos quilombolas tendo como referência a revisitação histórica do conceito de quilombo. Aproveitamos para situar quem são os remanescentes de quilombo, esses novos sujeitos de direitos, no cenário político a partir do diálogo entre os conceitos de identidade, cultura, território e pertencimento.

No terceiro capítulo, sem perder de vista a questão do ingresso dos quilombolas no rol das políticas públicas, objetivamos delinear a trajetória de luta, o envolvimento com o movimento negro e a relação com o Estado. Nesse contexto, exploramos as conquistas e desafios que marcaram a história, sobretudo, na área da educação, sinalizando as principais dificuldades vivenciadas por alguns estudantes colaboradores da pesquisa para o ingresso no ensino superior.

No quarto capítulo, tratamos da questão atinente à democratização do ensino superior, situando o contexto da interiorização universitária, com foco nas políticas de acesso da UFRB e apresentamos os motivos que levaram os estudantes colaboradores da pesquisa a escolhê-la.

No quinto capítulo, debatemos o conceito de permanência universitária, descrevemos as ações afirmativas na UFRB e analisamos as condições para permanência material e institucional a partir das narrativas dos interlocutores.

No sexto capítulo salientamos os aspectos essenciais abordados nesta produção e refazemos a trajetória educacional de cada estudante quilombola que contribuiu para a realização deste trabalho.

1- UM ENCONTRO COM O ESTUDANTE QUILOMBOLA: REFLEXÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS

O interesse em pesquisar as condições de acesso e permanência de estudantes quilombolas no ensino superior surgiu na experiência como aluna especial no primeiro semestre de 2014, no componente disciplinar Identidades, Cidade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade - PPGEISU, na Universidade Federal da Bahia. No entanto, desde minha trajetória acadêmica, enquanto estudante de psicologia, assim como nas atividades profissionais desenvolvidas após a graduação, percebi claramente o meu interesse por temáticas relacionadas à exclusão e vulnerabilidade social. O contato, a práxis e a observação das lutas, expressas no cotidiano em busca por melhorias nas condições de vida, despertou-me para a reflexão sobre os modos de existência desta parcela da população enquanto cidadãos e as formas de acesso aos seus direitos. Na presença da referida disciplina, quando debatíamos temas relacionados à democratização do ensino superior e a entrada de estudantes que anteriormente não conseguiriam acessar essas instituições, minha atenção foi direcionada para a questão do sujeito quilombola enquanto estudante universitário, suas dificuldades e singularidades, logo, comecei amadurecer o problema de estudo, os fatores que motivavam a construção do problema em questão e a minha ligação com o tema.

Preciso sinalizar que a vida universitária, sobretudo a formação pessoal e profissional do estudante, me inquietava já no período de graduação, quando percebi que as minhas experiências nos campos de estágios, oferecidos pela instituição ou os extracurriculares, e os sentimentos gerados a partir do contato com os conteúdos acadêmicos – que na maioria das vezes não correspondiam a prática – não tinham espaço para serem relatados ou mesmo sentidos em sala de aula. Ao mesmo tempo que vivenciava a vida universitária constatava que a liberdade para aprender a partir dos meus próprios referenciais e também para construir uma

identidade profissional, ajustada as minhas aspirações e vivências nos estágios, não se enquadrava no conteúdo proposto pela matriz curricular em que pese a cobrança – nas falas dos professores, na expectativa dos familiares e nos momentos de lazer com os que acompanhavam dos bastidores a minha formação – por um profissional idealizado, capaz de desvendar o psiquismo humano e resolver problemas assertivamente. Assim, em 2006, durante a escrita da monografia, estive interessada em compreender o modelo tradicional de ensino que prioriza o acúmulo de conhecimento em detrimento da formação pessoal do futuro profissional de psicologia e apontar a necessidade de um ensino que considerasse a subjetividade dos estudantes atenuando, quem sabe, os sentimentos de ansiedade presentes ao longo da graduação e mais intensificados na finalização do curso. Uma aprendizagem significativa, caracterizada pela ênfase no processo de descoberta de cada estudante, na sua participação ativa na construção de conhecimento onde, o professor torna-se o facilitador na relação de aprendizagem e o estudante deixa de ser um mero expectador, um receptáculo vazio, pronto receber o conteúdo (ROGERS, 1978; 1985; 1997; FREIRE; FAUNDEZ, 1983; FREIRE 1987). Uma aprendizagem, antes de tudo, vivencial que possibilita o envolvimento afetivo ao mesmo tempo que é geradora da significação cognitiva (ROGERS, 1978). Estava posto os valores éticos que respaldavam a minha construção pessoal enquanto estudante e futura profissional.

Entre o final da graduação e o ingresso no mestrado construí uma trajetória como profissional de psicologia na área social que me permitiu o contato humanizado com pessoas que buscaram auxílio ou suporte psicológico, por demanda espontânea ou encaminhadas por outros serviços, e maior familiaridade com as questões relacionadas a vulnerabilidade geradoras de sofrimento psíquico. O mestrado, enquanto projeto profissional, parecia oportuno na medida que eu alimentava o desejo de ingressar na carreira acadêmica. O tema do então projeto de pesquisa revelou a busca pela compreensão do acesso e permanência de estudantes quilombolas na UFRB.

Entretanto, no PPGEISU ouvi falar diversas vezes das sutilezas do trabalho de pesquisa qualitativo, sobretudo da minha implicação com o tema. Busquei entender o significado deste enunciado para mim e, a princípio, descobrir que quando falava dos estudantes de psicologia no ensino superior, no trabalho monográfico, estava falando de mim, da minha formação. Naquele momento ainda não tinha repertório teórico e pessoal suficiente para entender que busquei nos autores um porta voz para minha experiência, foram poucos os professores facilitadores de uma aprendizagem que viabilizasse o acesso as minhas

referências pessoais durante a graduação. Contribuem para essa ausência a maneira pela qual é pensada a estrutura curricular e a cultura docente que tende a deixar de lado a formação pessoal do estudante e mantem o foco na instrumentalização tecnicista como estratégia de ensino. Por outro lado, ao reconstruir essa trajetória consigo perceber que minha vivência nas instituições escolares é marcada por um posicionamento passivo diante da construção de conhecimento. Na realidade a Educação Bancária (FREIRE, 1983) ainda é uma metodologia usada em todos os níveis de formação. Foi na graduação que experimentei algum nível de liberdade para desenvolver uma relação autônoma com o saber.

No mestrado, identifiquei a importância do sujeito pesquisador ter consciência das suas motivações na produção do trabalho científico, intui que de alguma maneira pensar nos estudantes quilombolas era também falar de mim, ainda assim, me inquietava o fato de não ter clareza do porquê ter escolhido eles. Foi o contato com o professor Claudio Orlando em suas aulas ministradas tanto no EISU quanto na optativa do programa na UFRB de Santo Amaro – BA e, mais precisamente, com a professora Dyane Brito Reis Santos, minha orientadora e parceira nesta produção, que facilitou a descoberta desta escolha. Comecei a refletir sobre esses sujeitos que foram invisibilizados e calados, sem o direito de contar a própria história nos livros e nos trabalhos acadêmicos e científicos. Surgiu a angústia de como garantir esta reparação para que eles comunicassem suas histórias sem me tornar seu porta voz. Neste processo precisei autorizar minha construção de conhecimento que não surgiu nesta graduação e sim na minha formação inicial enquanto psicóloga. Fui estimulada a legitimar e confiar na minha intuição e escrita, bem como construir uma percepção mais clara e honesta do meu processo pessoal e acadêmico durante a elaboração desta dissertação.

O lugar de onde falo não é o mesmo do grupo étnico em questão. Embora negra, filha de pai negro e mãe parda, acessei ao longo da minha trajetória escolar e acadêmica equipamentos provavelmente inacessíveis aos estudantes quilombolas. Filha de emigrantes, do interior do sul da Bahia, em busca de melhores condições de vida, fui incentivada a estudar e prosseguir até a obtenção do diploma universitário. Compreendo claramente que a minha história de acesso à educação está longe de ser a história da maioria dos negros do Brasil, tão pouco do grupo étnico em questão. Compreendo também, que a origem e trajetória dos meus familiares se aproxima e traduz essa história de exclusão e, mesmo não sendo a minha história pessoal, remonta a minha origem, portanto é familiar. Saliento, no entanto, que o fato de ter acessado outros espaços não significa que fui privilegiada em não sentir o preconceito e a discriminação por ter o fenótipo diferente das pessoas que frequentavam os mesmo espaços.

Experimentei algumas vezes o sentimento de rejeição, sobretudo na escola, onde a maioria dos colegas tinham a tez mais clara e uma condição social e econômica muito maior que a minha. Atualmente desperto para a questão da vulnerabilidade, identifico as minhas vivências com os conceitos que atravessam o estudo e percebo claramente situações abusivas ou sutis de preconceito e discriminação racial comigo e com o outro, motivos estes que me aproximaram e reforçaram ainda mais o significado pessoal para com o tema.

A exemplo disso, encontramos o uso de referenciais racistas europeus por estudiosos e cientistas a partir do final do século XIX, para explicar o atraso econômico e social do país (GERMANO, SILVA, E COSTA, 2013; SANTOS, 2009), a questão da alteridade e do estranhamento que se apresenta desde sempre como um desafio para os estudos antropológicos (MUNANGA, 2006), os primeiros estudos historiográficos que não descrevem fielmente a história dos quilombolas (BARROS, 2016), os complexos mecanismos usados atualmente para identificar e mapear comunidades quilombolas que não abarcam a variedade de configurações desenhadas por elas (ARRUTI, 2009; 2011), além da pouca produção acadêmica de intelectuais negros (GOMES, 2010), sobretudo quilombolas, e a quase inexistência de trabalhos sobre a presença desta população no ensino superior. De acordo com Sousa Santos (2010) o conhecimento construído a partir de referenciais ocidentais, ancorados em valores eurocêntricos, não foram designados para valorizar as outras experiências, e se constroem mediante a invisibilidade dos que não condizem com o que é aceito e previsto normativamente. Neste sentido, os saberes alicerçados na experiência tiveram sua visibilidade subtraída das normas convencionais estabelecidas pela sociedade, porém sua existência resiste e insiste em perpetuar-se.

Olhar o outro, o estranho, não é um exercício fácil, muitas controvérsias foram levantadas ao longo do tempo em relação aqueles que se arriscaram na tarefa de conhecer e descrever os negros, povos nativos, ou indivíduos e grupos culturalmente diferenciados. Ao longo deste trabalho entendi e assumi a delicada responsabilidade de analisar o grupo étnico específico, com a compreensão que “Confrontados à multiplicidade, a priori enigmática, das culturas, somos aos poucos levados a romper com a abordagem comum que opera sempre a naturalização do social” (LAPLANTINE, 2003, p. 14), e, com a certeza que a resposta ao objetivo do estudo só seria possível a partir dos relatos dos estudantes que se tornaram mais colaboradores desta pesquisa e menos objetos de estudo. Assim, busquei como aporte teórico os fundamentos da etnometodologia e interacionismo simbólico que permitiram a construção de uma visão de ser humano, considerando os saberes tradicionais, não acadêmico,

encontrados nas falas, gestos e experiência do próprio estudante quilombola no território universitário.

1.1 – Da concepção de objeto a mudança no olhar sobre a realidade

A construção do sujeito pesquisador e seu olhar sobre a realidade tem se modificado no decorrer do tempo. A evolução na ciência, a concepção de objeto e a relação do investigador com ele ao longo dos séculos XIX, XX confirmam que a complexidade dos fenômenos sociais, sobretudo na educação, aponta para a necessidade da construção de um olhar que permita o encontro com o objeto para então responder as questões que emergem no seu cotidiano, na tentativa de superar o paradigma positivista, que ditou o caminho para o progresso científico e o ideal de ciência a ser seguido. De origem francesa, esta corrente filosófica imperou entre meados do século XIX e início do século XX, podendo ser percebida sua influência e ramificações no modo de fazer pesquisa ainda nos dias de hoje. Em linhas gerais, o paradigma positivista definiu a essência do objeto de investigação e o modelo explicativo dos fenômenos mesmo que estes pertencessem à áreas distintas: naturais e humanas.

No livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Thomas Kuhn (2006) define paradigma enquanto produções científicas que ditam padrões relativamente formais, num determinado período de tempo e que designam o desenvolvimento das pesquisas com o intuito de buscar soluções geradas por problemas formulados na própria pesquisa. Não é nossa intenção neste trabalho detalhar os elementos que compõem um paradigma ou a razão pela qual este se torna dominante, embora tenhamos como premissa que toda construção do saber e produções científicas são, em parte, reflexos das condições históricas, sociais, política, econômica e cultural do espaço e tempo em que ocorrem, bem como incide estrategicamente sobre estas condições.

Desta perspectiva, retomando a questão do modelo tradicional de ciência e o padrão adotado para investigação de qualquer fenômeno, seja produzido pela natureza ou derivado do fazer humano, identificamos a reprodução de uma mesma matriz que sustenta e orienta a construção do saber científico com danos a este último uma vez que, neste modo de produzir dados, é desconsiderado o contexto social, cultural e histórico, e a distinta área de pertencimento (WEISHEIMER, 2008; SANTOS, 2009). Por sua vez, a relação com o objeto proposto pela ciência moderna foi de distanciamento, neutralidade e impessoalidade por parte do investigador (WEISHEIMER, 2008). Kaufmann (2013) ao abordar a pesquisa social ilustra

que a intencionalidade do distanciamento do pesquisador se traduz na tentativa do sujeito que observa de manter-se atento para que o dado seja capturado com a menor interferência possível dos seus sentimentos, opiniões e interpretação pessoal para permitir a descrição mais próxima do fenômeno estudado. Do nosso ponto de vista, trata-se da busca por um conhecimento estéril que se pretende ser asséptico e o mais próximo da verdade absoluta – independente de “quem” determina o que vem a ser a “verdade” –, construída a partir da não existência do sujeito que investiga e a subjetividade dos sujeitos alvos da investigação.

Nesta linha de análise, refletimos ainda sobre a terminologia “objeto” e encontramos em Kaufmann (2013) a gênese desta palavra. Conforme o autor a expressão nasce nas ciências exatas e na teoria clássica do conhecimento e se torna sinônimo de ruptura com a percepção do sujeito pesquisador com o senso comum a partir do uso procedimentos científicos de investigação. Neste aspecto, ao observarmos a afirmação do autor, comprovamos que o modelo de ciência aqui descrito impôs a visão fragmentada e puramente mecânica, tendo como ponto de partida a decomposição reducionista dos elementos para investigação, sob a égide da garantia do controle e previsão dos fenômenos humanos, advindos do raciocínio e método cartesiano. O objeto e o campo em si foi coisificado e passou a ser minuciosamente analisado e manipulado ao abrigo do olhar atento e curioso do sujeito pesquisador (TRIVIÑUS, 1987), o método pelo qual tornou possível chegar ao dado puro foi a rigorosidade científica que por sua vez permitiu a criação de categorias de análises gerais (AYRON, 2003; WEISHEIMER, 2008), em que pese a diversidade do ser humano e a inadequação do termo objeto para designá-lo, posto que, na perspectiva tradicional objeto e coisa se confundem, sobrepõem-se um ao outro e não permite a construção de um olhar voltado para as particularidades próprias do sujeito quilombola que existe em um contexto histórico e que é marcado pela cultura, pelo território e a noção de pertencimento na produção da sua subjetividade.

Ainda nesta perspectiva, refletimos também sobre o papel do pesquisador e a suposta neutralidade apoiada no distanciamento, que sugere um controle das influências pessoais na pesquisa. Sobre este aspecto, não nos parece oportuno corroborar com tal premissa. Para Gomes (2010, p. 419): “Toda Investigação científica é contextualmente localizada e subjetivamente produzida”. Neste sentido compartilhamos do entendimento que a própria escolha por um determinado fenômeno, em detrimento de outros, também envolve motivações e intenções pessoais do sujeito que pesquisa e estão vinculados a sua construção de conhecimento e escolha do paradigma.

Decerto o conhecimento produzido no interior das universidades, sobretudo, nas ciências sociais e humanas, sofreu forte influência dos países da Europa Ocidental (GROSFOGUEL, 2016). Há muito tempo o domínio hegemônico eurocêntrico impõe o caminho para o progresso científico assim como a forma de aquisição e construção do conhecimento gerado na educação como um todo, no interior das universidades e nos grandes centros de pesquisa com consequências danosas para a sociedade quando pensamos a forma como foram desenhadas ao longo do tempo e as reais intenções. De acordo com Sousa Santos (2010) este modelo de conhecimento não se interessa pelas convicções e fundamentos que dão sentido à vida, que modificam a realidade e não está fora das relações sociais (capitalismo, colonialismo e patriarcado). Esse modelo de construção da episteme foi decisiva no pensamento ocidental e legitimou os modelos de dominação.

De acordo com Santos (2009) a adoção de uma postura similar diante dos objetos nas ciências sociais e nas ciências naturais, do ponto de vista da construção do conhecimento científico e relação com objeto, trouxe consequências negativas ao campo da análise dos fenômenos sociais e, recentemente, tornou-se tema de interesse, reflexão e debate nos meios acadêmicos. Nesta mesma direção a autora realiza uma incursão histórica pela forma como o negro foi tratado na ciência e afirma que os estudos raciais desenvolvidos, sobretudo no século XIX e início do século XX, trazia como marca a análise dos aspectos biológicos que serviram de base para determinar o grau de degeneração e inferioridade intelectual dos povos de cor, questão tão cara quando pensamos a inclusão dos negros no período pós-abolição. Convém destacarmos que a categoria raça, enquanto critério de diferenciação, deve ser usada não para excluir e sim para apoiar a criação de ações efetivas pelo Estado. Confirmamos isso em Schwartzman (1999) ao afirmar que esta categoria hoje é usada para apontar a diversidade social, cultural e histórica que está associada à diferenças nas condições de vida, oportunidades e questões ligadas a problemas de discriminação e preconceito. Entretanto, ponderamos que é preciso conhecer a construção histórica do pensamento social, cultural econômico e político visto que, em Sousa Santos (2010) encontramos apoio para afirmar que, os saberes produzidos pelos povos colonizados desde a “descoberta” do Novo Mundo foi ocultado e tornaram-se invisíveis para os colonizadores com sérias consequências no campo cognitivo da população considerada inferior diante dos saberes e modos de vida eurocênicos. Neste sentido, raça, etnia, ancestralidade, preconceito e discriminação estão entrelaçados e trazem raízes históricas profundas que marcam a trajetória desta população, sobretudo, na educação como mostraremos no decorrer deste trabalho.

Nesta mesma perspectiva situamos a população atualmente reconhecida como “remanescentes de quilombos” que pertencem a um grupo étnico racial diferenciado por apresentarem aspectos culturais e modos de vida próprios de vivência em comunidade, e por isso negligenciado e excluído ao longo da história. A noção de isolamento foi sustentada durante longas décadas e se nutria no imaginário social, científico e acadêmico a partir ideia de quilombos formados apenas por negros fugidos e distantes da convivência urbana. Entretanto, esse posicionamento contribuiu para a construção de dilemas extremamente complexos e colocou a população quilombola em desvantagem na cena social e política. Resgatamos Arruti (2011) que pondera a dificuldade para antropólogos e peritos, envolvidos na localização e mapeamento de comunidades quilombolas, para ultrapassarem as barreiras da visão que reduz e invalida formas diversas de existência e formações comunitárias não previstas, que por sua vez, reforçam a ideia de unicidade das formas de vida gestadas no interior destes espaços e negligenciam a diferença entre comunidades. Fatos estes que serviram, sobretudo, para dificultar o entendimento sobre a população, retardar a criação de políticas públicas para atendê-los.

Segundo Ayres (2016), a criação de políticas que aparecem para atender o grupo, pautadas no direito da coletividade, têm passado ao largo do debate sobre as reais necessidades dos povos quilombolas, sobretudo, no que diz respeito ao direito individual e a heterogeneidade presente entre os pares, transparecendo a fragilidade do projeto de reparação histórica proposto, que na verdade além de estar assentado num ideal de sociedade imaginária – longe de atender um projeto de nação onde os direitos individuais possam ser respeitados e atendidos –, responsabilizam os próprios agentes sociais pela inadequação ao que é oferecido em termos de aparato governamental, como se o insucesso das ações fossem da responsabilidade deles. Dyane Brito Reis Santos⁵ afirma que, embora as propostas do Estado para eles estejam concentradas nas áreas de demarcação e titulação das terras, saúde e educação, esta última é a mais aparente quando se faz referência ao grupo haja vista as desigualdades que marcam a trajetória desses povos.

Apesar do velho modelo de ciência encontrar-se em crise é inegável o avanço e desdobramento que o desenvolvimento científico proporcionou à história das civilizações. Contudo, a busca pela verdade, controle e previsão, também gerou a saturação do paradigma moderno ao trazer à superfície questionamentos sobre seus pressupostos filosóficos e científicos e as consequências para a coletividade (VIKOWSKI, 2004, p. 11). As

5

universidades, que exercem um relevante papel na construção de novas realidades e visões de mundo, têm participação ativa no modo de produzir ciência (CARVALHO 2014). Gomes (2010) confirma que a universidade é a principal responsável pela produção e socialização do conhecimento científico. Contudo, a instituição se vê diante de uma contradição pois se mantém tradicional enquanto desafios são impostos por um mundo em constante transformação (CARVALHO, 2014). Tradição esta que, quando analisada a luz das relações étnico-raciais gestadas no interior da instituição, se manteve passiva e reprodutora de mecanismos segregatórios, em que pese o recente fenômeno da expansão do ensino superior público, com criação de polos universitários, sobretudo nos interiores, e a criação políticas de acesso que permitiu o ingresso de uma população historicamente negligenciada e excluída que, no entanto, não foi capaz de exterminar as diferenças no acesso, tão pouco garantir condições para uma permanência exitosa para aqueles que conseguem adentrar nessas instituições .

Ainda nesta perspectiva, observando a produção do conhecimento científico e o olhar do pesquisador sobre a realidade – que têm estado demasiado distante pra capturar os significados produzidos pelos sujeitos objetos de investigação –, nos interrogamos como pode a ciência por este caminho, fornecer respostas assertivas frente ao fenômeno dos movimentos reivindicatórios pelas minorias étnicas raciais, sobretudo dos quilombolas que foram invisibilizados pelos sistemas social, econômico e político?⁶ Kaufmann (2013, p. 31) ao analisar métodos de pesquisa e o pesquisador no contexto interativo com o objeto afirma que “torna-se compreensivo, por exemplo, que seja difícil se apaixonar pelo conceito de anomia quando se abrem as portas do vasto campo de luta contra exclusão”. Entretanto, para alcançarmos a complexidade que envolve a questão étnico-racial e cultural presentes na discussão sobre os povos quilombola e sua permanência no ensino superior é inevitável recorrermos a outra perspectiva de análise que evidencie a trajetória de luta, com foco no protagonismo destes sujeitos. Desta maneira, a superação do paradigma positivista representa a desconstrução dos axiomas postulados na perspectiva tradicional de ciência e pesquisa, com a estruturação de um olhar distinto sobre a realidade.

1.2 – O artesão intelectual: uma tentativa de superar lacunas e criar pontes

É possível falarmos em uma mudança recente nas pesquisas na área das ciências humanas, especialmente nas que versam sobre educação. Neste percurso, a forma como o

⁶ Destacamos que o uso da palavra minoria neste trabalho não se refere ao aspecto quantitativo mas sim ao grau de vulnerabilidade dos grupos sociais.

conhecimento é construído, a concepção de objeto de pesquisa, a prática da investigação, os métodos usados e o papel do sujeito pesquisador deram espaço para a construção de relações interacionais pautadas numa maior aproximação entre pesquisador e fenômeno estudado, a análise qualitativa das informações coletadas, a primazia da aquisição de um saber científico gerado a partir da vivência pessoal do sujeito pesquisador e do indivíduo foco do estudo, situados em um espaço geopolítico⁷.

Neste cenário, destacamos o enfoque do estudo que prioriza a interpretação qualitativa dos dados como alternativa à análise quantitativa. A esse respeito, Galeffi (2009) chama atenção para a diferença terminológica entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa e explica que o termo qualitativo revela desde o início o contexto histórico do seu surgimento, desenvolvimento e a diferenciação de outras formas de pesquisa. Embora reconheça a força da ciência positivista e sua influência nas pesquisas, salienta as lacunas existentes entre as ciências humanas e as ciências da natureza - carecido de investigações adequadas, isentas de posicionamento enviesado e disputa por reconhecimento -, e sai em defesa da pesquisa qualitativa. De acordo com Rivero (2004), a pesquisa qualitativa surge como uma alternativa mediante a complexidade dos fenômenos humanos e sociais, possibilita a busca por metodologias com características flexíveis na tentativa de superar limitações vivenciadas na investigação, como distância pesquisador e objeto e neutralidade científica. Essa flexibilidade é o resultado da plasticidade e adaptabilidade do sujeito investigador com o intuito de compreender as informações recolhidas no campo de pesquisa.

Nós não advogamos aqui a superioridade das pesquisas qualitativas em contraposição à quantitativa. Consideramos a importância dos dados quantitativos quando estes fornecem um panorama da população negra e quilombola na história da educação em comparação à populações hierarquicamente distintas pois, compartilhamos da mesma perspectiva de Kaufmann (2013) quando este afirma que, uma amostra não pode representar uma categoria e a tentativa de apresentar dados quantitativos deve se manter prudente e ocupar caráter secundário. De fato, como apresentaremos no decorrer deste capítulo, esta investigação não foi realizada com uma amostra composta por numerosos estudantes quilombolas, nem sequer todos os estudantes quilombolas da UFRB, sobretudo por não intencionarmos fornecer dados

⁷ Para Boaventura de Souza Santos o termo geopolítico não necessariamente está relacionado ao aspecto geográfico afinal existe um sul dentro do Norte. O termo geopolítico é usado por ele e absorvido neste trabalho enquanto um conjunto de nações que lutam contra a hegemonia política, econômica e científica do norte político. Para acesso ver: <https://www.youtube.com/watch?v=q75xWUBI8aY>

para a generalização desta população, buscamos a partir de algumas experiências fornecer norteadores para a compreensão destes sujeitos no ambiente universitário crendo que cada indivíduo carrega em si particularidades que os diferenciam uns dos outros ainda que pertençam a mesma comunidade. Buscamos ainda, mostrar que cada estudante quilombola recorre a estratégias pessoais de enfrentamento para acessar e permanecer na instituição e que a união e construção de redes interacionais entre eles fortalece e legitima esta presença.

Neste trabalho, resgatamos a postura do artesão intelectual (KAUFMANN, 2013) e optamos por esta relação diferenciada no modo de fazer pesquisa e com os sujeitos participantes, conscientes das limitações vivenciadas em todo trabalho de pesquisa que se propõe à facilitar que o próprio indivíduo conte sua história, sem que essa construção epistemológica comprometa a seriedade da pesquisa científica. Além disto, ao direcionarmos nosso olhar para a questão da população quilombola, especificamente no que se refere a sua história de luta e resistência, ressaltamos que toda ideia ou prática científica, baseadas em ideologias dominantes, que intencionem atender suas necessidades, com posicionamento que remetam a hierarquia e dominação não é efetiva, muito menos fornece bases sólidas para o efetiva compreensão e reconhecimento do grupo. Desta perspectiva encontramos sustentação em um paradigma que contempla as inquietações que se apresentam a sociedade e ao mundo acadêmico a respeito dos povos quilombolas, especialmente com foco na questão do ingresso e permanência deste público na UFRB, numa tentativa de superar lacunas existentes e construir pontes de diálogos a partir dos seus relatos.

1.3 – A construção do nosso olhar: uma compreensão do Estudante Quilombola

Na busca pela teoria que orientasse nosso olhar, enquanto buscávamos compreender os estudantes quilombolas nas literaturas que versam sobre o tema, surgiu também a necessidade de construirmos um pensamento sobre quem são eles. Um questionamento esteve presente desde o início deste estudo: O que é ser quilombola? Embora esse não fosse o objetivo do nosso trabalho, sabia da responsabilidade de situá-los no presente caso contrário correríamos o risco de retomar o passado, contradizer a própria trajetória de resistência e luta ainda vista nos dias atuais e contribuir para o hiato decorrente da omissão de fatos como, por exemplo, a busca pela liberdade, inserção na sociedade pós-abolição e o reconhecimento via afirmação identitária e cultural.

Em contato com a professora Georgina Santos (2016), quando apresentei o tema da dissertação, ela trouxe outro questionamento que aumentou minha curiosidade e, de certa

forma, ajudou no enquadre e direcionou ainda mais o olhar para o grupo que pretendia investigar: O que faz um quilombola se tornar estudante universitário?⁸ Com estas inquietações estava certa que era necessário buscar nas correntes de pensamento científico uma visão de homem que respondesse as questões epistemológicas levantadas no decorrer da investigação. Assim, engajada na perspectiva oposta à visão tradicional de objeto, iniciei uma procura por teorias que servissem de base para minha construção de ser humano e que pudessem guiar minha construção teórica sobre os sujeitos quilombolas. Percebi que a escrita científica demandaria um trabalho sério e minucioso como requer todo trabalho científico, porém jamais neutro. Motivada por esse questionamento outras inquietações surgiram e, desta vez, a pergunta foi qual teoria me daria este suporte e como faria uso dela ao longo do trabalho? Neste sentido elegemos o interacionismo simbólico e, para agregar e ampliar o entendimento de ser humano que intencionávamos compreender, recorremos a etnometodologia que nos possibilitou essa construção. Convém ressaltar que não priorizamos a análise dos dados partindo dos conceitos estabelecidos por estas teorias, fizemos seu uso com a intenção de entender e descrever o lugar de onde falamos quando nos referimos a pessoa pertencente a uma comunidade quilombola que se encontra numa IES Federal. A etnometodologia e o interacionismo simbólico serviram como guias para construção da visão de ser humano e direcionou a seleção das referências que constam neste trabalho e que primam pela abordagem crítica e contextualizada dos sujeitos oriundos de comunidades quilombolas e evidenciam o caráter protagonista de sua ação social construída na interação.

Deste ângulo, refletimos sobre o interacionismo simbólico que é uma linha de pesquisa sociológica e sociopsicológica nascida na Escola de Chicago, que adotou como prisma de análise a interação social recíproca, ressaltando o caráter simbólico da ação social. Nesta vertente, a vida em grupo é apreendida como o resultado das interações mediadas simbolicamente. O fenômeno central são os significados produzidos pelas pessoas nas relações que, por sua vez, dão sentido às ações individuais e dirigem as ações interindividuais. Desta forma, os significados são considerados um produto do social que surge no fazer diário na medida que as pessoas se relacionam com o mundo externo na vida cotidiana (JOAS, 1999; PALMAS, 2004; CARVALHO, BORGES E REGO, 2010). Seu maior expositor foi Herbert Blumer, discípulo de George Herbert Mead e de outros pesquisadores que buscavam a análise interpretativa dos fenômenos sociais utilizando a metodologia etnográfica (JOAS,

⁸ Aula do componente curricular “Inter experiências Formativas e Produção de Conhecimento”, ministrada pela docente Prof^a Dr^a Sônia Sampaio, realizada no Período Letivo 2015.2, com a participação da Prof^a Dr^a Georgina Santos que, na oportunidade, abordou a perspectiva teórica da etnometodologia.

1999). Alguns autores que versam sobre este campo, a exemplo de Carvalho, Borges e Rego (2010), mencionam que foi entre os anos de 1930 e 1940 que esta corrente foi criada, desenvolvendo-se nas duas décadas subsequentes e consolidou-se na década de 70. Em contraposição ao estudo do social de tradição europeia, o foco na interação social se distancia da teoria sociológica clássica posto que privilegia os significados produzidos pelo próprio sujeito nas relações mediante uso da linguagem, abandonando a herança especulativa e a criação de categorias gerais na análise de fenômenos sociais. Portanto, a perspectiva interacionista permite acessar e compreender o modo como os indivíduos interpretam os objetos e pessoas com as quais se relacionam. É com base nesta prerrogativa que o interacionismo simbólico estabelece três princípios fundamentais: a ideia de que o ser humano orienta suas ações mediante a função que as coisas adquirem para ele; que o significado é adquirido a partir da interação estabelecida com outro par; e que estes significados influenciam e sofrem influência a partir de um processo de interpretação construído pelo próprio indivíduo.

Ainda nesta linha de análise constatamos a fluidez e atualização continua das significações simbólicas por parte de membros do corpo social. De acordo com Joas (1999) as relações sociais não são estabelecidas previamente, tal como regras fixas a serem seguidas, mas sim o resultado do reconhecimento constante e ininterrupto por parte dos indivíduos que integram uma comunidade. A esse respeito, Palma (2004) esclarece que:

A sociedade humana é vista como uma interação. Ela existe em ação, em processo constante de atividade em que os indivíduos interagem. Ontologicamente o mundo social é um modelo de relações simbólicas e de significados sustentados através de um processo de ação e interação. Trata-se de um modelo sempre aberto para reafirmações ou mudanças através das interpretações e ações dos indivíduos. Epistemologicamente trata-se de entender a natureza e a modelagem dos símbolos com os quais os indivíduos gerenciam suas realidades sociais. O conhecimento, o entendimento e as explicações das relações sociais devem levar em conta forma como a ordem social é elaborada pelos seres humanos e como são significativas para eles (p. 2).

O social (regras e normas) é desenvolvido e compartilhado pelo sujeito que, num movimento contínuo de assimilação e elaboração, colabora para a construção do seu próprio meio. A esse respeito, nos aproximamos da construção epistemológica que se opõe a ideia de estruturas sociais que determinam as relações.

Ao rememorar as notas do diário de campo, encontro anotações que descrevem o amadurecimento dessa construção de pensamento:

O estudante quilombola, para mim, existe para além da negligência sofrida e deve ser visto enquanto um sujeito que constrói sua trajetória, desenvolve estratégias de enfrentamento que correspondem a esquemas simbólicos próprios, complexos e heterogêneos. Não é alguém sujeitado, reduzido a estruturas sociais e econômicas

que determinam sua existência. Também não é determinado apenas pelas consequências de seu núcleo familiar ou raízes culturais. Pelo contrário, é multideterminado e desenvolve um protagonismo específico, sobretudo, no ambiente universitário onde amplia as relações, constrói e fortalece laços entre pares que permitem a união de forças pra reivindicar seus direitos e minimizar os efeitos negativos desse momento na trajetória educacional.

Deste prisma não há supremacia da sociedade em relação a individualidade. O indivíduo, deste ponto de vista, não está assujeitado à determinantes sociais como numa relação de causa e efeito. Ainda nesta perspectiva, refletimos sobre a questão dos grupos que ocupam posições sociais desfavoráveis por apresentar uma situação econômica inferior e entendemos que as circunstâncias não determinam enquanto regra fixa mas, são condições que compõem o quadro deste extrato social. Neste veio, Georgina Santos (2016) afirma que o social não é o resultado de estruturas pré-definidas mas sim o resultado daquilo que as pessoas constroem. Nesta linha de análise é que podemos compreender como um quilombola conseguiu romper com as barreiras impostas e construir sua própria história, desenvolvendo estratégias de enfrentamento e luta na busca pelo grau superior e para permanência na instituição a partir dos significados que essas experiências têm para eles e se tornar um estudante universitário.

Implicadas com a visão de homem postulada pela perspectiva interacionista, pactuamos com seu fenômeno central e orientamos nossa compreensão sobre o estudante quilombola. Nesta direção, consideramos os são significados elementos constituintes do estudante que, ao mesmo tempo constrói e tem papel ativo na produção da Universidade como coparticipante dos seus processos sociais e não um indivíduo determinado por estruturas rígidas previamente impostas pela Instituição, tal como afirmam Carvalho, Borges e Rego (2010). Ele está presente com sua história, cultura e saberes produzidos no interior da comunidade e nas demais relações que estabelece. Para Geertz (1978) a cultura pode ser entendida como a maneira que o ser humano percebe o mundo e esta maneira de ver o mundo é impregnada dos significados construídos ao longo da vida nas relações. Por isso, defendemos que a sua presença na universidade se dá mediante a negociação e até mesmo imposição da sua cultura para com as regras e normas universitárias a fim de garantir sua permanência neste espaço. Neste sentido, o ato social não é visto por nós apenas como um comportamento externo observável mas é, antes de tudo, resultado de um processo interpretativo, produtor de significados, que direcionam o fazer diário destes estudantes (CARVALHO; BORGES; REGO, 2010).

Ainda nesta perspectiva, considerando o papel do pesquisador, afirmamos que faz parte do seu trabalho considerar estes significados presentes na experiência dos indivíduos, que vivenciam o fato, em busca da compreensão total do processo social no qual está envolvido (CARVALHO; BORGES; REGO, 2010). Neste trabalho, ao recorrermos à postura do artesão intelectual, optamos pela relação próxima com os estudantes quilombolas para acessar as informações presentes nesta investigação. Nesta interação me construí enquanto sujeito pesquisador que participa ativamente e experimenta na prática a desmistificação da neutralidade científica, uma vez que, enquanto observava estive envolvida subjetivamente na pesquisa e, com a permissão da vertente interacionista, consciente dos meus valores e motivações. Neste contexto, a minha relação com os participantes da pesquisa foi de proximidade, garantindo a presença das minhas experiências pessoais no momento da interação e legitimando os sentimentos que surgiam, enquanto buscava acessar os significados presentes nas narrativas, nos silêncios, gestos e comportamentos expressos por eles.

Prosseguindo com a exposição dos referenciais teóricos que nos apropriamos para a construção da visão de ser humano apresentamos a etnometodologia, fundada especialmente nos estudos das experiências de vidas marginais urbanas de base fenomenológica e interacionista produzidos na Escola de Chicago. Alain Coullon (1995), principal disseminador desta vertente, cita Harold Garfinkel como precursor desta corrente que vai se ocupar da descrição do social a partir de um enfoque analítico microsocial, o que equivale dizermos que seu método de pesquisa vai se dedicar a análise das ações localizadas no âmbito do sujeito e das relações menores que ocorrem no cotidiano, em oposição ao método da análise macrosociológica que considera o ator como agente passivo que responde a um conjunto de normas e regras ditadas por uma sociedade. Neste sentido, o indivíduo não é um agente passivo que responde indiscriminadamente a regras externas e fixas sem atribuir significados a elas, pensamento herdado da influência interacionista. Os fatos sociais são considerados realizações práticas e não coisas, são produtos da atividade humana que coloca em ação os procedimentos e regras de conduta que dão sentido à vida dos indivíduos (COULON, 1995a, 1995b).

Seguindo com as ideias de Oliveira e Montenegro (2012), as práticas sociais revelam expressões e ações dos indivíduos, produtores de sentido, na medida que eles se relacionam com seu entorno e imprimem suas subjetividades ressignificando-as nas relações. Desta forma, o ator social, suas ações e a forma que interage com o mundo social se tornam as principais fontes de investigação visto que suas concepções de mundo, aquelas que denominamos senso

comum, são de maior valor para esta corrente. De acordo com Kauffmann (2013) a noção de saber adquirido na vivência ordinária e a sua assimilação enquanto dado empírico desloca a concepção de objeto trazendo clara distinção nas ciências humanas, resignificando a compreensão de indivíduo enquanto objeto de investigação e o modo de fazer pesquisa. O conhecimento adquirido no cotidiano, a partir das experiências, deixa de ser considerado um não conhecimento, para estar conectado ao conhecimento científico. Na etnometodologia isso ocorre porque o indivíduo deixa de ser considerado um “idiota cultural” e passa a ser entendido como um ator social, um membro atuante na comunidade que assimila e se comporta a partir dos significados construídos nas ações impressas no dia a dia, um sociólogo no estado prático que também produz subjetivação assim como um erudito. Nesta perspectiva os indivíduos produzem ações usadas trivialmente, que, no primeiro momento, parecem ser banais mas, que ao olhar atendo do investigador, revelam um jeito habilidoso para dar sentido ao seu cotidiano. Esses artifícios usados cotidianamente foram conceituados por Garfinkel como etnométodos (COULLON, 1995a, 1995b).

Embora os postulados contidos no interacionismo simbólico e na etnometodologia sejam produções de teóricos estrangeiros, cuidamos para que seu uso fosse cuidadosamente situado no contexto local. A realidade dos países subdesenvolvidos da América Latina demanda por métodos de interpretação próprios sob o risco de deslocarmos para outro campo padrões de análise que tratam essencialmente da realidade de países diferentes no que tange sua economia, história, cultura e política (TRIVIÑOS, 1987). À vista disso, recorreremos as duas vertentes para forjar nossa compreensão sobre o estudante quilombola partindo da concepção que este é um ator social, capaz de produzir significados e dar sentido as suas ações cotidianas a partir da troca interativa consigo e os outros. As motivações que envolvem esse posicionamento epistemológico expressam a nossa compreensão que somente assim facilitamos que os estudantes quilombolas falem deles por eles mesmos, afinal como poderíamos falar de uma vivência que não é a nossa? Como garantir que suas vozes sejam ouvidas e reconhecidas? Ou nas palavras da própria estudante Carolina ao avaliar o saber produzido na universidade, que tende a negligenciar ou ocultar seus pares transformando-os em mero objeto de análise:

Precisa quebrar esses muros simbólicos que a gente tem com a comunidade externa né? ... as Comunidades Quilombolas que ficavam mais distante do centro. Enfim, deixar de enxergar esses indivíduos, como eu e a minha comunidade, como objeto. Eu vou lá colho e volto.

Com a adoção desta perspectiva intencionamos garantir o reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de direitos que tem a plena consciência das suas histórias, sobretudo,

por vivenciá-las no seu dia a dia e imprimir nelas seus significados próprios. É também promover justiça cognitiva que, para Sousa Santos (2010), significa romper com as relações de poder políticas e culturais constitutivas do sistema mundial ditada pela influência ocidental hegemônica que silenciou os povos dos países colonizados gerando a ocultação e invisibilidade de uma série de sistemas culturais. Somente com a justiça cognitiva é que poderemos promover a justiça social, somente com esta presença é que abrimos espaço para o reconhecimento de suas reais histórias. Portanto, se trata do reconhecimento no aspecto simbólico e não apenas da diferenciação e redistribuição previstos nas políticas públicas para grupos quilombolas (Arruti, 2009; 2011).

1.4 – Caminhos percorridos: técnicas e instrumentos

O estudo proposto se inscreve no quadro das pesquisas qualitativas, com caráter exploratório e descritivo. Para alcançarmos o aprofundamento das questões que envolvem o acesso e permanência (material e simbólica) de estudantes quilombolas na UFRB optamos por procedimentos que julgamos fundamentais para a execução da investigação: a pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica foi realizada antes mesmo da ida a campo e perdurou até a conclusão da dissertação. Nesta fase reunimos livros, teses, dissertações, artigos científicos publicados, que versam sobre o assunto, escritos impressos e também disponíveis em meio eletrônicos. A literatura disponível sobre povos quilombolas e acesso à terra, em forma de redistribuição e reconhecimento de direitos agrários é ampla, contudo, materiais sobre educação quilombola como um todo ainda é parca o que exigiu mais esforço na consideração e exame de cada material selecionado e, conseqüentemente, na interpretação das informações para compor o arsenal que forneceu apoio às nossas argumentações. A este respeito, Kaufmann (2013; p. 55) nos lembra que “[...] todo tema tem uma infinidade de ligações transversais com outros temas: basta pôr em evidencia essas ligações para poder utilizar dados disponíveis”. Triviños (1987) reforça esta afirmativa ao sinalizar que é necessário tanto o domínio do estudo quanto o embasamento teórico. Desta forma, recorreremos a leitura de materiais que consideramos relevante para o trabalho e buscamos o embasamento teórico nos domínios das ciências sociais, com destaque as ciências sociais na educação; história, com ênfase na história do grupo; além do saber tradicional, não acadêmico, encontrado nas falas, gestos e experiência do próprio estudante quilombola.

Especificamente no âmbito da educação superior, tendo em vista a revisão bibliográfica sobre as ações afirmativas, buscamos material que descrevessem as experiências

vivenciadas nesse contexto e pesquisas que mostram o impacto da inserção de estudantes negros no ensino superior antes e depois da implementação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Incluímos a análise da legislação e documentos criados para atender a população, documentos institucionais e leis específicas disponíveis sobre acesso e permanência no ensino superior assim como legislação vigente que apresentam parâmetros e normas educacionais, especialmente os criados pela UFRB. A interlocução entre os materiais compilados serviu para compreendermos e darmos significado aos fatos relacionados às particularidades dos povos quilombolas e sua presença na universidade.

Em conformidade com a construção do olhar sobre o estudante quilombola o método que usamos para o trabalho de campo foi a pesquisa etnográfica. Segundo Boumard (1999) a etnografia pode ser entendida como um método e uma conduta do sujeito pesquisador. Enquanto método engloba a técnica do trabalho de campo que envolve a observação participante, o desenvolvimento de diálogos, conversas e questionamentos partilhados com os participantes em busca da sua história de vida (BOUMARD, 1999; COULON, 1995). Como postura, a etnografia envolve um aspecto comportamental revelado na atitude do investigador, na condição de se fazer presente, com o olhar dirigido para o outro, buscando no estranhamento os fatos que se revelam no cotidiano. “Trata-se de olhar (regarder). Ainda que ver consista em receber imagens, olhar (regarder) supõe, como aliás diz a etimologia, ‘estar em guarda’, portanto prestar atenção, interessar-se” (BOUMARD; 1999, n.p.). Contudo, não é um estranhamento que intenciona testar hipóteses ou validar premissas lançadas a priori mas, para extrair do campo elementos necessários para encontrar o sentido no discurso do outro: “[...] a investigação etnográfica dá lugar pleno ao sujeito numa atitude de atenção flutuante, nunca neutra, sempre à espreita duma eventual produção de sentido” (n.p.), que, por sua vez, requer tempo para que o investigador seja contaminado pelos costumes e hábitos do grupo, partindo da premissa que “[...] é necessário partilhar a sua realidade, a sua descrição do mundo e as suas marcas simbólicas” (n.p.). Assim, com o olhar direcionado para o estudante quilombola, estive em busca das expressões e hábitos presentes no ambiente, considerando-os enquanto atores sociais, não atores que encenam papéis, mas sim protagonistas e construtores de suas histórias, aproximando-me da descrição feita por Laplatine (2003) sobre o pesquisador etnógrafo, que é capaz de viver nele mesmo a essência da cultura em estudo, atento ao que é percebido como secundário, numa abordagem microssociológica, considerando que a etnografia é a experiência de imersão total no campo observado.

O contato com o primeiro colaborador ocorreu na oportunidade de estar presente junto com a orientadora no componente curricular ministrado por ela no CAHL-UFRB para a prática do tirocínio. Ao seu convite, soube que teria acesso a um possível participante na pesquisa pois um dos estudantes era quilombola. Dessa forma, a técnica para a seleção dos colaboradores da pesquisa foi a bola de neve que tem como principal marca a indicação dos participantes a partir de características específicas (VINUTO, 2016). A sua intervenção foi fundamental na execução da amostragem pois, para o autor, o informante-chave fornece informações que facilita a identificação da primeira pessoa que compõe a amostra. Em seguida, o estudante indicado, indicou outros estudantes e assim sucessivamente. Convém destacar que o uso da rede social Facebook foi igualmente importante para o acesso a estes estudantes, sobretudo para dar continuidade aos contatos iniciados presencialmente.

Não estabelecemos unicamente como critério para a seleção dos participantes o acesso à universidade via processo seletivo específico para estudantes quilombolas em razão do curto período de tempo desde a implementação da cota específica para o grupo e da possibilidade de inexistência de informações substanciais para embasar à análise das informações prestadas pelos colaboradores, sobretudo quando ponderamos as greves ocorridas em 2015 e 2016. Além do mais não podemos desconsiderar que, mesmo antes da Resolução do Conselho Acadêmico – CONAC da UFRB n. 026/2014, publicada em 15 de dezembro de 2014, na qual está prescrita a reserva de vagas quilombolas, a Universidade já recebia como público estes estudantes via cota racial, dado relevante para a compreensão sobre o acesso ao ensino superior pois confirma o uso de estratégias outras para garantir sua presença numa Instituição Federal de Ensino Superior. De igual modo, não nos ocupamos em enquadrar características que restringissem período/ semestre ou curso, tão pouco selecionamos estudantes de comunidades reconhecidas ou já tituladas, consideramos exclusivamente o fato da auto declaração feita pelos próprios sujeitos no momento inicial da investigação.

Como instrumentos para busca dos dados optamos pela observação participante, uso de diários de campo e aplicação de entrevistas. Lançamos mão destas ferramentas por serem recursos indispensáveis ao percurso etnográfico e assegurarem diferentes formas de coleta das informações.

A metodologia da observação participante é parte da postura etnográfica e se ocupa por certos aspectos observáveis na medida em que são legitimadas por eles. Neste sentido, promove o encontro e a interatividade entre o pesquisador, os sujeitos e o contexto no qual eles vivem (BOUMARD,1999; FERNANDES E MOREIRA, 2013). Para ter acesso aos

colaboradores, a partir desta ótica, foi necessário participar do seu cotidiano institucional. O início da atividade de tirocínio foi a primeira oportunidade que tive para estar neste espaço enquanto pesquisadora. Anteriormente, já havia estado no campus para apresentação de trabalho e participar de seminários e palestras promovidas pela Instituição. Entretanto, o olhar era outro e, neste momento, estava imbuída pela expectativa de encontrá-los. O período que correspondeu a esta etapa foi de 15 de setembro de 2016 a 29 de março de 2017, quando estive presente uma vez por semana para a prática da atividade e em outros momentos para vivenciar o dia a dia destes estudantes e realizar as entrevistas. A imersão no campo permitiu os encontros formais, informais e o estreitamento das relações com os estudantes. A partir do contato direto foram estabelecidas relações entre nós e assim, pude usar diversos recursos para recolher informações necessárias à pesquisa.

O diário de campo tornou-se um instrumento essencial para compor os dados deste trabalho. De acordo com Triviñus (1987) os registros no diário de campo fazem parte dos dados referentes a pesquisa, são descrições do problema e servem para o entendimento do fenômeno. Este instrumento é capaz de oferecer a descrição completa do ambiente, dos gestos, dos fatos, dos pensamentos e das sensações do pesquisador. De acordo com Oliveira (2014), os diários de campo podem funcionar como impulsionadores de articulações e potencializadores de compreensões das ações no cotidiano. Posso assegurar que, nesta investigação, o diário foi mais que uma caderneta com registros sobre a experiência de imersão no campo. Este diário tornou-se o meu principal aliado, sobretudo, por contar com sua funcionalidade para registrar sistematicamente tudo que observei e vivenciei neste período. Recorrer aos escritos, além de permitir um resgate dos detalhes percebidos por mim e a ressonância dos sentimentos vivenciados, facilitou também a elaboração da análise e da escrita uma vez que, além destes elementos, registrei ideias a respeito do contato e as bases teóricas para confirmar as evidências, principalmente, após a realização de cada entrevista.

As entrevistas realizadas estiveram alicerçadas nos pressupostos da Entrevista Compreensiva. Segundo Ferreira (2014), esta é uma técnica qualitativa de levantamento de dados que une formas tradicionais de entrevista semi-diretiva com técnicas de entrevista de caráter mais etnográfico. Possibilita a obtenção de um discurso essencialmente narrativo, para além do conteúdo, resultado da relação intersubjetiva entre entrevistado e entrevistador. O desafio que se coloca para a entrevista de tipo compreensivo é a impressão pessoal do entrevistador pois, de acordo com autor.

[...] pressupõe um saber-fazer mais pessoal do que estandardizado, decorrente do próprio envolvimento do investigador no desenvolvimento da pesquisa num terreno

concreto, havendo, contudo, lugar a um grau de formalização e de sistematização mais elevado que as técnicas etnográficas de recolha de informação. (2014, p. 981).

Neste sentido, a Entrevista Compreensiva renova as pesquisas qualitativas pois está fundamentada na criatividade, improvisação do sujeito pesquisador e a possibilidade de formular hipótese não a priori mas a partir das informações recolhidas na entrevista. A leitura do livro *A Entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa de campo*, de Kaufmann (2013) foi elucidativa e encontrei ressonância com a construção da minha postura enquanto pesquisadora desde o início, em especial, no que se refere a construção das atitudes facilitadoras no contato com o sujeito da pesquisa, atitudes estas que já fazem parte do meu repertório profissional que são: a escuta sensível e a possibilidade de compreender o outro a partir do seu referencial interno, ou seja, a partir do conjunto de significados próprios do indivíduo e que é impossível de ser deslegitimado por outra pessoa. Estas atitudes facilitadoras decorrem de um profundo respeito pelo locutor e da segurança interna do ouvinte, que tem clareza de seus sentimentos e referenciais e, por isso não distorce o conteúdo da narrativa em questão (GOBBI; MISSEL, 2002).

Para a realização desta pesquisa produzimos dois formatos de roteiro, um endereçado aos estudantes quilombolas e outra de forma a atender ao então gestor de Políticas Afirmativas da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - PROPAAE. Entretanto, este último não pode ser usado uma vez que após inúmeras tentativas de encontrá-lo, sem sucesso, a conversa ocorreu ao acaso, de maneira informal, apressada, enquanto eu caminhava pela rua 13 de Março na cidade de Cachoeira-Ba. Solicitei outras tentativas de encontro, incluindo a possibilidade de enviar o roteiro via e-mail, contudo, fui orientada a aguardar uma conversa presencial que não ocorreu. Chamamos atenção para participação deste protagonista numa pesquisa dessa natureza tendo em vista a necessidade de verificar contradições, paradoxos, contrapor as percepções dos estudantes universitários e, ao mesmo tempo, identificar as ações propostas e executadas para o grupo. Neste sentido, sentimos o pesar de não ter presente as narrativas deste importante colaborador e admitimos a possibilidade de existir informações incompletas ou mesmo deficitárias a respeito das políticas de permanência para os estudantes quilombolas.

Com os estudantes foram realizadas cinco (5) entrevistas, uma com cada participante, sendo que uma destas serviu como entrevista piloto utilizada para avaliar a funcionalidade das perguntas diante do objetivo geral e específico, e experimentar minhas habilidades com o instrumento. No total, conseguimos 3h79min de gravação, os encontros para esta etapa se deram, na maioria, durante a ocupação dos estudantes na Universidade diante da mobilização

nacional contra a proposta de Emenda Constitucional 55, nomeada na Câmara dos Deputados como PEC 241⁹. Uma entrevista foi feita na sala de aula, com a presença da orientadora quando já havia o indicativo de greve, as demais também foram realizadas nas dependências do campus (área de convivência, biblioteca) porém a greve já havia sido deflagrada. Destes estudantes, dois estiveram presentes na mobilização, momento da realização da entrevista, e os outros dois compareceram a universidade neste período para a coleta de dados. Em consonância com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos optamos por usar nomes fictícios para identificar os colaboradores. Julgamos oportuno destacar que ao serem solicitados que criassem um nome para ser usado neste trabalho todos decidiram por permanecer com seu próprio nome, embora dois tenham fornecido nomes alternativos. Entretanto, devido a necessidade de preservação do anonimato dos participantes da pesquisa, optamos por usar os nomes dados e, para aqueles que não forneceram, cuidamos nós para que isto fosse feito.

Saliento que no projeto inicial estava previsto a ida as comunidades dos participantes para entrevistar um de seus familiares e saber deles o impacto da presença de um membro da família numa IES. Entretanto, com a instalação da greve percebi que o projeto inicial deveria ser adequado às condições práticas de pesquisa e, junto com a orientadora, ponderamos a suspensão deste procedimento. Convém sinalizar que todo trabalho de pesquisa apresenta desafios e na minha experiência não foi diferente. Viver os descaminhos da realização desta investigação foi importante e não devem ser supervalorizados ou invalidados pois a superação de cada desafio foi essencial a realização do trabalho uma vez que possibilitaram rearranjos que contribuíram para a finalização exitosa do material acadêmico.

A técnica para tratamento dos materiais coletados foi a triangulação de dados que parte do princípio da impossibilidade da apreensão do fenômeno sem seu conhecimento histórico, cultural e implicação no contexto estrutural maior. O interesse está dirigido para as informações apreendidas por meio da observação por parte do pesquisador, e as que foram produzidas pelo próprio sujeito; os fatos fornecidos pelos autores; e a conjuntura em que se insere o problema de pesquisa. Desta forma, os dados empíricos estão em constante articulação com a teoria e a análise do contexto (TRIVIÑUS, 1987; MARCONDES; BRISOLA, 2014). Nesta pesquisa, a análise das entrevistas dialogaram com os dados da observação participante, do diário de campo e dos referenciais teóricos eleitos no decorrer do

⁹ A PEC 241 prevê o congelamento dos gastos públicos com a educação e mobilizou diversas entidades educacionais. Os estudantes, sobretudo os quilombolas, ocuparam o Cahl e nos dias de mobilização promoveram debates internos sobre a Emenda.

trabalho. A leitura das informações estão sustentadas no paradigma interpretativo que é passível de reinterpretação, aberto e disponível para ser reformulado (COULON, 2005) por qualquer leitor.

Ressaltamos que obtivemos nas entrevistas acesso a um rico material a partir das narrativas dos nossos interlocutores. Percebemos que os objetivos iniciais, tal como descrito na apresentação desta dissertação, se ampliaram e os dados colhidos extrapolaram as questões levantadas para a compreensão do estudante quilombola no ensino superior. Entretanto reconhecemos que é impossível num único produto acadêmico dar conta de tantas questões. Neste sentido, selecionamos falas e optamos por trazê-las para dialogar diretamente com os autores que ajudam a compor a escrita. Assim, garantimos nesta redação que eles conversem com os teóricos que abordam a temática e suas transversais. As motivações que envolvem essa forma de construir o trabalho expressam a nossa compreensão de que devemos garantir que eles narrem suas histórias e os dados não sejam uma mera reprodução de tantos outros estudos onde o sujeito só encontra espaço numa parte pequena destinada a análise e considerações finais, após uma grande quantidade de teoria lançada falando sobre eles e não como eles vivenciam o que está descrito.

1.5 – Caracterização dos entrevistados

Os participantes que colaboraram com a pesquisa foram cinco (5) estudantes com idade entre 18 e 29 anos sendo dois (2) estudantes do sexo feminino e três (3) estudantes do sexo masculino, conforme delineados no quadro abaixo¹⁰:

Estudante	Comunidade de origem	Idade	Gênero	Curso	Acesso	Tradição Universitária
Dandara dos Palmares	Baixa Grande/Muritiba – Ba	29	F	Ciências Sociais	Cotas raciais	Possui uma irmã no ensino superior.
Carolina Maria	São Francisco do Paraguaçu/Cachoeira-Ba	23	F	Ciências Sociais	Cotas sociais	Família sem tradição universitária
Pescador Artesanal	Conceição de Salinas/ Salinas da Margarida-	24	M	Comunicação Social-Jornalismo	Cotas quilombolas	Família sem tradição universitária

¹⁰ Os dados utilizados para compor esta tabela correspondem as informações concedidas no momento da entrevista.

	Ba					
André Rebouças	São Francisco do Paraguaçu/Cachoeira-Ba	18	M	Gestão Pública	Cotas quilombolas	Família sem tradição universitária
Milton Santos	São Francisco do Paraguaçu/Cachoeira-Ba	19	M	Comunicação Social-Jornalismo	Cotas quilombolas	Possui um primo no ensino superior

Dandara dos Palmares:

A Estudante encontrava-se no 3º semestre do curso de Ciências Sociais, mora com os pais e três irmãos. É a primogênita e desde os 22 anos trabalha para prefeitura de Muritiba – Ba, na área da saúde, na condição de concursada. A renda familiar é de 2 salários mínimos provenientes da aposentadoria de seu pai e da remuneração do seu trabalho. É a segunda da família a cursar o ensino superior e ingressou pelo sistema de cotas raciais pois no momento de sua inscrição a comunidade ainda não possuía a certificação expedida pela Fundação Cultural Palmares – FCP. Se identifica como quilombola e acrescenta que é uma militante do movimento negro. Participa ativamente, bem como promove ações na sua comunidade. Iniciou com outros jovens a busca por certificação junto à FCP. Na entrevista, direciona sua narrativa especialmente para as dificuldades que tem em trabalhar e estudar, fala da sua relação com o saber acadêmico e questiona a forma como o conhecimento é passado na Universidade. O encontro com Dandara ocorreu na biblioteca quando a greve já havia sido anunciada e durou cerca de 41'09 minutos. Apresentou um discurso muito facilitado, discorreu sobre sua vida pessoal, envolvimento com as causas da comunidade, respondeu às perguntas que constavam no roteiro e tocou em pontos essenciais do trabalho, como o epstemicídio acadêmico e outros fatores que concorrem com o estranhamento de estar numa instituição de ensino superior.

Carolina Maria:

No momento da coleta de dados Carolina estava no 5º semestre do curso de Ciências Sociais. De família pobre, afirmou que a renda vem do trabalho de mariscagem e da bolsa família, que não passa de 300,00. É Marisqueira junto com a mãe, mas mora de aluguel em

cachoeira por causa da universidade, recebe a bolsa permanência que serve tanto para manter-se na sua universidade quanto para ajudar em casa. Teve muitas dificuldades antes da bolsa e algumas pessoas, inclusive seu familiares, duvidaram que ela conseguiria se manter na universidade, antes mesmo de entrar. A jovem venceu as barreiras e hoje é universitária. Conheceu a UFRB após a presença de um projeto em sua comunidade quando professores da Universidade disseram que ela tinha perfil para o curso. Exerce papel fundamental no quilombo, sobretudo, para com os jovens pois os incentiva e auxilia à ingressar no ensino superior. Neste período desenvolvia trabalho social junto a sua comunidade, fruto do projeto de extensão. Deseja permanecer no território, o qual é chamado de base, e espera adquirir na academia conhecimentos necessários para ajudar o quilombo. Seu maior sonho, até então, era ser professora na escola da comunidade. Carolina, assim como os demais colaboradores na pesquisa é protagonista na sua história e em especial na sua trajetória acadêmica. Sofreu com a adaptação inicial e com algum sofrimento conseguiu passar a fase inicial de adaptação. Constrói uma trajetória reflexiva e crítica. A conversa com Carolina durou o maior tempo de todos, 1h45min e ocorreu na biblioteca do CAHL. A entrevista aconteceu num clima agradável e instigante, o tempo passou despercebido diante da riqueza que saía em formas de palavras.

Pescador Artesanal:

Pescador estava no primeiro semestre do curso de jornalismo e a entrevista contou inicialmente com a presença de Dyane Brito Reis Santos, orientadora deste trabalho e professora do estudante. Seu discurso transcorreu fluidamente, sua narrativa além de responder o essencial contido no enunciado do roteiro nos levou para sua comunidade e nos colocou a par da sua construção enquanto sujeito quilombola. Embora estivesse no primeiro semestre, que quase não estava acontecendo por causa da greve, ele experienciava questões ligadas às dificuldades vivenciada por calouros como estranhamento, adaptação. O jovem nos deu pistas claras da sua (re) construção indenitária mediante a presença na Universidade, do seu uso como via de acesso a direitos pelas cotas, os desafios da permanência. Contou-nos dos saberes tradicionais adquiridos e compartilhados na sua comunidade. Pescador, assim como as outras estudantes, tem papel essencial na sua comunidade como multiplicador de informações atinentes aos direitos do povos quilombolas e junto com outros jovens de sua comunidade desenvolve um trabalho social ligado a comunicação, motivo que o levou a

buscar o ensino superior e optar pelo curso de jornalismo. O estudante é pescador, aprendeu o ofício com seu pai, também pescador e ao ser solicitado a dar um nome fictício não hesitou em escolher o nome que descreve sua atividade laboral. Penúltimo filho numa família de 8 irmãos. Seu pai é falecido e a família vive da renda proveniente da pesca artesanal que rende mensalmente até um salário mínimo. Como membros do núcleo de pescadores, possuem cadastro no Registro Geral de Pesca - RGP, do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA, no período que estão proibidos de realizar a pesca, recebem o defeso¹¹.

André Rebouças

André estava no 1º semestre do curso de gestão pública da UFBR e é o primeiro da família a ingressar no ensino superior. Filho de motorista e diarista, mora com seus pais e uma irmã, a renda não passa de 1 salário mínimo e meio. O jovem tentou fazer o ENEM quando ainda estava no segundo ano intencionando concluir o ensino médio e ingressar no ensino superior. Encontrou dificuldades para realizar o exame devido à falta de domínio dos procedimentos que envolvem o registro na plataforma digital. Ingressou pelas cotas especiais e teve Carolina como principal incentivadora. O estudante nos contou sobre sua trajetória de acesso e relatou questões atinentes a permanência, sobretudo na adaptação inicial, o encantamento com o mundo universitário e situações relacionadas a sua identidade étnico racial. Falou da sua relação com a mãe e a satisfação em vê-la feliz com o seu ingresso. A entrevista foi realizada na área externa da faculdade, André parecia estar envergonhado, respondeu estritamente as perguntas sem desenvolver maiores diálogos. Embora parecesse embaraçado com a situação não houve impedimento para um contato tranquilo.

Milton Santos

Milton estava no primeiro semestre do curso de jornalismo, é filho único e mora com os pais que são profissionais autônomos no ramo de vendas. A renda familiar é de até 1.000,00 por mês, entretanto, segundo informações do estudante, essa quantia varia de acordo com as vendas. Revelou ser tímido e essa informação se confirma na forma como se apresentou no encontro. O estudante estava visivelmente constrangido e nervoso, o que levou

¹¹ Serviço que permite ao pescador profissional artesanal solicitar ao INSS o pagamento do benefício de Seguro-Desemprego do Pescador Artesanal durante o período de defeso, ou seja, quando fica impedido de pescar em razão da necessidade de preservação das espécies. Fonte: <https://www.inss.gov.br/beneficios/seguro-desemprego-do-pescador-artesanal/>

a interrupção da entrevista em alguns momentos para perguntar se ele gostaria de suspender ou adiar a coleta de informações. Diante da negativa, seguimos com a conversa mas sem muitas extrações que ajudássemos a aprofundar outras questões além dos motivos que o levaram a escolher a UFRB. Encabulado, o estudante se pronunciava em tom baixo o que demandou esforços para ouvir e até a solicitação que respondesse um pouco mais alto. A entrevista foi realizada na área externa da Universidade onde pude encontrá-lo outras vezes, em outros momentos, mas sem muito espaço para estreitar o vínculo. Contudo, mesmo com essa intempestiva ocorrência, não podemos afirmar que não encontramos alguma pista que versasse sobre o acesso e a permanência na Universidade.

2 – POVOS QUILOMBOLAS: UM DIÁLOGO COM A TEORIA

As sociedades coloniais nas Américas, formadas entre os séculos XVI e XIX, tiveram como marca a exploração, deliberada geração de riquezas e o trabalho escravo de indígenas e, sobretudo, africanos. De vários lugares da África, homens e mulheres, sequestrados da sua nação, foram trazidos e espalhados de forma aleatória por todo o continente (GOMES, 2015). No Brasil, estima-se que 4.864.373 (quatro milhões oitocentos sessenta e quatro mil trezentos setenta e três) africanos tenham desembarcado para submeter-se ao labor compulsório¹². Conforme Gomes (2015)

[...] De diversos lugares, chegaram – através do tráfico atlântico – milhões de homens e mulheres, muitos já escravizados na própria África. Eram provenientes tanto de microssociedades com chefias descentralizadas na Alta Guiné e da Senegâmbia como de impérios e reinos do Daomé, Oyo, Ndongo, Ketu, Matamba e outros; ou de cidades como Uidá, e Luanda, nas áreas ocidentais e centrais africanas, entre savanas e florestas. (GOMES, 2015, p. 8).

A grande dificuldade enfrentada pelos colonos era sem dúvida a fuga e a rebelião de escravos. Em busca de liberdade, os negros com frequência se rebelavam contra as precárias condições de vida, maus tratos e violência de seus senhores. Na época do sistema colonial escravagista não era incomum notícias sobre deserção ou formação de quilombos.

A revisitação histórica do conceito de quilombo nos revela uma polissemia de significados, no seu bojo, uma dinâmica viva encontrada nos significados produzidos pelos atores sociais envolvidos e nos apontam situações que remontam a época do tráfico negreiro, do mercado ilegal de escravos no seu território de origem e aqui. No Brasil, em 1740, o Conselho Ultramarino Português definiu pela primeira vez o termo quilombo: "toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem achem pilões neles". Essa conceituação não correspondia de fato ao que vinha a ser um quilombo.

O termo quilombo, substancialmente histórico, precisou ser resignificado, sobretudo com o advento da Constituição Federal, em 1988, e a necessidade de contemplar as comunidades que estiveram à margem da sociedade, desde o fim da escravidão, mas que buscaram perante o Estado a garantia do direito à terra e outros direitos básicos para a existência humana. De acordo com o referido documento, no art. 68. do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Entretanto, a expressão quilombo, muito antes de ser utilizada na

¹² Fonte: <http://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>

Constituição Federal, tornou-se foco de interesse nos campos dos saberes e demais setores sociais e abarca uma ampla construção teórica desenvolvida ao longo da história.

Soares (2012) apresenta o sentido do termo quilombo e resgata as perspectivas teórico-conceituais da historiografia, sociologia e antropologia, e pondera negativamente o ponto de convergência entre eles com ênfase no papel da fuga. Deste ponto de vista, analisa sucintamente os documentos oficiais produzidos na época do Brasil Colônia e Império, os primeiros a usarem o termo, e conclui que a definição proposta na época representava a formação dos quilombos como uma afronta ao sistema, uma organização que infringia as regras estabelecidas, de natureza criminosa e por isso deveria ser derrotada ou aniquilada. Outros autores também tecem críticas sobre as descrições oficiais a respeito dos quilombos neste período. Gomes (2015) afirma que o material disponível foi produzido entre os séculos XVI e XIX, por autoridades que se ocuparam em deter o movimento de resistência com o uso da força e da violência. Nesta mesma linha de análise, Barros (2016) acrescenta que o fato desses documentos terem sido construídos a partir de instâncias administrativas do período colonial requer cuidados quando na análise do seu conteúdo, tendo em vista os motivos ideológicos em que estavam assentados. Schmitt, Turatti e Carvalho (2002) ainda reforçam essa argumentação ao afirmarem que muitos aspectos relacionados à economia, localidade e relação com a sociedade estiveram encobertos pela história documentada na época da escravidão e que privilegiavam apenas uma visão. O objetivo dos quilombos era mesmo abrigar, também, os que desertavam do trabalho escravo e por este motivo confrontava a harmonia da ordem social. Entretanto, o que se estava produzindo nos interiores desses espaços eram vidas em comunidades, sistemas vivos, com pessoas que tinham os mesmos propósitos.

Decerto, a intencionalidade destes documentos foi marginalizar o negro do quilombo e, numa análise não ingênua, é possível encontrarmos o rastro dos valores ideológicos que fundamentam as descrições, que contribuíram para a discriminação e exclusão histórica deste seguimento e que influenciaram de modo desfavorável na construção de elementos que pudessem fornecer subsídios para uma caracterização mais próxima da realidade vivida por essas comunidades. O objetivo em descrever os quilombos como áreas isoladas, ainda presente no imaginário social, parece ser não outro do que ocultar os modos de vida existentes nessas comunidades, arrancar da memória do seu povo a raiz ancestral e identitária que rege o fazer dessas pessoas e negligenciar o estado de miséria e vulnerabilidade a que estão submetidos desde o tempo de escravidão.

Schmitt, Turatti e Carvalho (2002, p. 2) afirmam que a “[...] caracterização descritiva perpetuou-se como definição clássica do conceito em questão e influenciou uma geração de estudiosos da temática quilombola até meados dos anos 70 [...]” e que ocuparam-se em descrever os quilombos como espaços de resistência e isolados, “[...] exclusivamente como expressão da negação do sistema escravagista [...]”. Segundo Soares (2012) e Barros (2016), a abordagem culturalista, fundada na década de 30, e a perspectiva materialista desenvolvida nos anos 60 focalizaram a fuga e a resistência, em detrimento do papel protagonista dos negros. Ainda conforme Schmitt, Turatti e Carvalho (2002), os estudos realizados neste período são significativos e coerentes com o pensamento da época, contudo, não abarcam a complexidade e variedade de relações e a forma como os quilombolas se apropriaram das terras.

O paradoxo torna-se aparente quando refletimos sobre a trajetória constitutiva desses espaços que, para além da fuga – quer seja intencionalmente descrita negativamente nos documentos oficiais, quer seja equivocadamente analisada como forma de preservação da cultura africana, como proposto pela abordagem culturalista ou a partir da luta de classes entre senhores e escravos, genericamente importada do materialismo histórico –, gestaram situações complexas de convívio entre seus membros e com a sociedade, jamais isolados. Para nós, esses fatores reforçam a necessidade de uma perspectiva de análise ampliada para compreensão dos valores sociais, políticos, econômicos e culturais presentes no uso do conceito, as diversas formas de organização e relações sociais desenvolvidas no interior desses espaços, a atuação dos atores que protagonizaram o surgimento e manutenção do quilombo histórico, bem como a nova roupagem que adquirem esses territórios na contemporaneidade, sob o risco de nos mantermos na superficialidade das questões atinentes ao grupo.

A maior parte da análise historiográfica sobre o regime escravocrata no Brasil privilegiou a abordagem com foco na formação dos quilombos a partir da relação conflituosa entre senhores e escravos, as grandes revoltas foram aviltadas em detrimento das revoltas menores, as de menores proporções eram acobertadas para não fazer alarde, as grandes formações comunitárias tornaram-se o centro das atenções enquanto que os quilombos menores não ganharam destaque nem importância histórica. Esses mecanismos sutis não operaram em vão. Na verdade a intenção era manter propagada uma ideia falsa de relação pacífica entre senhores e subalternos e intensificar a repressão na formação dos quilombos. Contudo, os contornos assumidos ao longo do percurso histórico desses locais são complexos

e atravessados por múltiplos aspectos que não podem ser submetidos a uma análise simples ou dicotomizada (GOMES, 2005). Desmistificar a história oficial requer de nós a abertura para o olhar sensível que agregue e questione elementos aparentemente irrelevantes aos olhos viciados de um observador distante, pois as experiências históricas que compõem o fenômeno quilombola se complementam e não devem ser descontextualizadas.

Neste veio, Slenes (2005) afirma que a questão da fuga para o quilombo na realidade encorajava o negro fugido que, por sua vez, encontrava apoio material e social e reforçava a ideia de uma possível vida em liberdade, além de desestabilizar e retirar dos senhores a segurança em relação a sua posse. Soares (2012), ao analisar o papel da fuga na constituição do quilombo redireciona o olhar para o protagonismo daqueles que se arriscaram no abandono de seus senhores. Nesses termos, a autora considera que o fenômeno social do quilombo atravessou o período da escravidão, impulsionou a origem de um arranjo grupal de indivíduos que dividiram as mesmas dificuldades e sentimentos advindos da condição de vulnerabilidade, própria da vida em fuga e esquiva, e que acima de tudo, compartilharam ao longo dos anos a mesma convicção de que “o fio da liberdade se tece no tempo e o resultado dos cruzamentos desses fios é a constituição de uma rede que nutre e potencializa a luta e a resistência” (p. 50). De acordo com Barros (2016), tanto de forma individual ou coletiva, a fuga acentuou o protagonismo dos negros na luta contra a escravidão e evidenciou a face perversa do sistema que conferia humanidade para eles apenas para punir ou penalizar por alguma contravenção. Neste sentido, acreditamos que o Quilombo representa a origem de uma das principais formas de oposição ao sistema escravagista brasileiro e à desumanização imposta aos africanos e seus descendentes. A manifestação da potencialidade grupal tanto para viver em comunidade quanto para sobreviver e resistir a pesar das diversidades impostas.

A reflexão sobre o percurso histórico formativo desses espaços, em verdade, nos leva a desmistificar a ideia de quilombo apresentada e alimentada pela descrição oficial e pelos estudiosos que discorreram sobre este complexo fenômeno social. Mesmo pertinente, as bases teóricas que sustentaram a análise desses territórios no Brasil foram introduzidas e assimiladas, frente à necessidade de compreensão desse grupo social formado logo nas primeiras décadas da escravidão e para facilitar o restabelecimento e manutenção da ordem social. Essas referências estiveram enviesadas pelos valores ideológicos da época e do seu local de origem e impediram um olhar contextualizado sobre os diferentes espaços denominados quilombos e o protagonismo dos atores sociais envolvidos, questão cara ao

grupo étnico-racial, que desde os primórdios resistiram para sobreviver em liberdade e que continuam existindo com outros arranjos e formas de organização social.

Souza Santos (2010) critica a visão eurocêntrica, enquanto conhecimento, dominante e a conseqüente produção da invisibilidade dos povos tradicionais que foram marginalizados e ocultados pelos sistemas colonial e capitalista. Desta forma, aprofundamos a reflexão e encontramos à atualização da produção da invisibilidade dos quilombolas nos dias atuais, quando ponderamos a imagem dessas pessoas nos livros escolares e a intencionalidade que marca a sua representação, questão ainda mais delicada quando pensamos que essas informações estão postas em períodos escolares iniciais e que influenciam diretamente a constituição do sujeito em formação, quer seja ele branco ou não branco. Ou, em estágios posteriores onde indivíduos, que estão em fase de transição da adolescência para idade adulta, experienciam o processo de maturação juvenil atravessados também pelo fator étnico-racial (CASTRO; ABRAMOWAY, 2002), apesar da Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e tornou obrigatória a inserção da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo formativo oficial da rede escolar, não integrada satisfatoriamente neste complexo instrumento que baliza a educação brasileira e que tende a desaparecer no atual cenário político, haja vista a reforma do ensino médio, entre outras ações. Por outro lado, o reconhecimento da história, sob o prisma do protagonismo dos sujeitos envolvidos, evidencia o papel do quilombola na constituição do seu território enquanto um espaço simbólico de pertencimento, resistência e luta, produtora de significados. Significados estes que devem ser reconhecidos nos espaços educacionais, em todas as fases formativas.

2.1 – A ressemantização do conceito

O quilombo tal como existe na atualidade é resultado do seu percurso histórico, produto das adaptações internas em prol da sobrevivência, território constitutivo de uma identidade politicamente engajada. Segundo Calheiros e Stadtler (2010) e Ayres (2016), apenas recentemente, com a intensificação da luta do movimento agrário pela terra e condições para sobrevivência, acompanhado também de perseguição, desapropriação e assassinato de representantes de movimentos e sindicatos de trabalhadores rurais, em paralelo ao momento de reconsideração das leis do país, foi que iniciou-se a busca por um conceito contemporâneo de quilombo que contemplasse a complexidade dos arranjos sociais que se

apresentam hoje nas famílias descendentes dos povos africanos escravizados, que possuem uma relação de usufruto comum com a terra e que têm alguma ancestralidade africana.

Conforme Ayres (2016), no final dos anos 80, o coletivo organizado por representantes quilombolas começou a aparecer junto ao Estado para reivindicar seus interesses e demandas em forma de políticas que garantissem à eles apropriação legal da terra tradicionalmente ocupada, melhores condições de saúde, educação, sustento e participação social. Até 1988, ano da promulgação do texto constitucional, as comunidades quilombolas eram denominadas como “[...] comunidades negras, mocambos, quilombos, terras de preto e outras designações nativas [...]” (p. 26). De acordo com Schmitt, Turatti e Carvalho (2002, p. 3)

“[...] os grupos que hoje são considerados remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção.”

Terras estas que foram doadas, compradas, mas que não possuíam nenhum papel de certificação válido que garantisse a posse da propriedade.

Convém lembrar que a estrutura agrária no Brasil é desenhada a partir distribuição injusta de terra que favoreceu a classe dominante. O sistema de administração territorial da Capitania Hereditária, aplicada durante a colonização, concedeu terras para indivíduos que possuíam recursos. De acordo com Ayres (2016), a questão relacionada à propriedade da terra e o papel do Estado em conceder a sua titulação para as comunidades remanescentes de quilombo causou impacto na esfera jurídica e acadêmica tendo em vista a sua finalidade, a falta de uma definição clara desses agentes sociais na legislação e a inexistência de categorias nativas que correspondessem a esses sujeitos de direito. Neste sentido, podemos afirmar que eles não eram reconhecidos, mesmo apresentando necessidades que extrapolavam à outros processos formativos que também demandavam reconhecimento.

A questão dos diferentes processos de formação e os múltiplos arranjos de convívio em grupo presentes nas comunidades negras rurais e a inadequação no conjunto de normas jurídicas logrou atraso no seu reconhecimento e dificultou o acesso à direitos básicos. Arruti (2011) afirma que estes impedimentos ocorreram, em parte, pela tradicional visão com enfoque na dinâmica de classe e aspectos econômicos, que ajudou a ocultar as diferenças socioculturais inerentes à vida no campo e, em parte, pela incorporação da noção de comunidade na militância católica, responsável pela construção de uma imagem cristianizada,

igualitária e uniforme da população. Graças ao avanço na construção epistemológica dos estudos antropológicos e a retomada das discussões sobre reforma agrária, no contexto da Nova República, que se abriram possibilidades para consideração de outras formas de assentamentos. As demandas que o grupo apresentava não estavam de acordo com modelo dos assentamentos dos agrários existentes e conhecidos, o que implicou na adequação da legislação aplicável. Antes disso, no âmbito do jurídico, não é possível encontrarmos referências que nos leve a identificação de tentativas para flexibilizar as categorias existentes ou construir novos grupos para designar posse da terra e promover de fato um reconhecimento destes territórios.

Castilho e Carvalho (2015) ao abordar o conceito de quilombo contemporâneo o difere dos quilombos tradicionais formados a partir das fugas durante o período da escravidão.

Os quilombos contemporâneos, em termos de território, têm origens diversas: ocupação de terra devoluta; por herança, por ocupação simples, por doação, por compra, entre outras. Podem estar situados em regiões rurais, ou entre a fronteira urbana/rural ou urbana. Quanto à paisagem humana e social, são multiculturais e multirraciais. Possuem, porém, diacríticos demarcadores de suas identidades, tais como trajetória histórica própria, relações territoriais específicas, pertença à ancestralidade negra de resistência à escravização. (CASTILHO; CARVALHO, 2015, p. 354).

Os quilombos na atualidade apresentam características peculiares que diferem do quilombo tradicional. Neste contexto se enquadram ainda as comunidades formadas a partir de ex escravos que saíram em busca de local para moradia após abolição. Entretanto, não podemos falar em uma ruptura com o passado. São comunidades que existem a partir da ligação entre os membros que, por sua vez, estão interligados pela cultura, tradição, relação com a terra e trazem como marca a herança obstinada do povo negro.

Segundo Schmitt, Turatti e Carvalho (2002), o contexto da constituinte impôs a ressemantização do conceito de quilombo que agora, de forma ampliada, relativiza e adequa os critérios para envolver as inúmeras formas de apropriação da terra e contemplar os grupos que pleiteiam esta categoria. Entretanto, Arruti (2002) reconhece a impossibilidade de uma categoria geral dada a variedade de organizações formadas desde a época colonial. Ainda nesta linha de análise, Souza (2008) afirma que:

As milhares de comunidades quilombolas possuem a sua própria história, a sua tradição cultural específica concebidas no processo de constituição dessas comunidades como grupo diferenciado. As comunidades apresentam entre si, como elemento estrutural, o pluralismo e a diferença como fundamento. Portanto, as diversas comunidades rurais negras trazem seu histórico, sua tradição cultural, seus processos próprios que as caracterizam e definem.

As comunidades quilombolas, muitas delas surgidas nos séculos XVII, XVIII e XIX, chegam ao século XXI como uma forma alternativa de organização social,

eticamente constituída, com dimensões histórica, social e culturalmente distintas, e esses elementos tem vínculo profundo com o modo de acesso e com os usos da terra. (SOUZA, 2008; p. 89).

Embora a trajetória constitutiva destes espaços tenha sido caracterizada pela luta, resistência, a relação com as instâncias governamentais no sentido de garantia de direitos só se deu tardiamente, o que revela um trato de isolamento e negligencia por parte destes. É imperativo a consideração das particularidades desses sujeitos de direitos. Tais afirmações direcionam mais uma vez nossas reflexões as inúmeras variedades de organizações sociais e vivências comunitária que comportam essas formações e a necessidade do reconhecimento da diferença, no âmbito legal, governamental, acadêmico e escolar, sobretudo se considerarmos o histórico colonizador da estrutura agrária brasileira, não superada com o advento da Carta Magna, e que mantém a injusta divisão de terras com tendência a ofuscar fenômenos singulares e a pluralidade étnica concebida no centro destes espaços.

Ainda que os limites para uma análise mais aprofundada desta temática sejam tangíveis, na nossa compreensão, ao apreendermos a diversidade da composição destes territórios, suas diferentes designações, formas de vida, costumes, valores e representação frente ao Estado, encontramos a real e oportuna elasticidade presente no termo ressemantizado de quilombo e, nos direcionamos para a reflexão a respeito dos sujeitos envolvidos e as políticas governamentais atinentes ao grupo.

2.2 – Os “Remanescentes de Quilombo”

A ressemantização do conceito de quilombo ergue uma série de questionamentos que se tornam verdadeiras frentes de análise. Para Arruti (2002), a Constituição Federal de 88, não só concedeu o acesso legal e pleno a terra, mas também fundou uma categoria política e sociológica ao mencionar no corpo do texto os “remanescentes de quilombo”. Neste sentido, outro aspecto igualmente importante que emerge do marco constitucional é o que vem a ser um quilombola, hoje, para além da descrição histórica, equivocada e ultrapassada que destaca unicamente o negro fugido, um agente atuante e reconhecido constitucionalmente. Julgamos marcadamente relevante a compreensão de quais são as bases que sustentam a caracterização do grupo e quais elementos sobressaem para esta definição.

A identificação e o reconhecimento dos locais como comunidades remanescentes de quilombo envolve um mecanismo complexo, atravessado por dilemas sociais, políticos e intelectuais, que, quando tomado apenas como um procedimento objetivo – mapas e listas – minam a capacidade de reflexão crítica da realidade e a assimilação das implicações nos

processos (ARRUTI, 2002). Neste seguimento, identificamos não só a variedade de composições sociais internas, que diferenciam um quilombo do outro e a dificuldade para o mapeamento dessas terras tendo em vista o vasto território brasileiro como também a complexidade para identificar e legitimar os processos identitários que ocorrem no interior destes locais.

Segundo Arruti (2002), o importante para a identificação do grupo não é a existência de resquícios arquitetônicos, arqueológicos ou documentais que lembrem o tempo da escravidão, mas sim a relação do grupo com o espaço habitado. De acordo com Souza (2008; p. 86):

Os aspectos identitários, entretanto, devem ser levados em consideração para além da questão fundiária. A terra é crucial para a continuidade do grupo enquanto condição de fixação, mas não como condição exclusiva para sua existência. E o território não se restringe apenas à dimensão geográfica, mas abarca também elementos culturais, históricos e sociais mais amplos.

Pescador deixa claro em sua fala os elementos que contribuem para a percepção de si enquanto remanescente de quilombo:

Sou da relação assim direta com a pesca e também sou descendente de Africanos, meus avós também eram escravos.

Neste sentido, quando falamos em “remanescentes de quilombo” é inevitável que tenhamos que recorrer ao respeito e consideração da tradição quilombola do conhecimento passado em linha sucessória, que traduzem um estilo de vida culturalmente diferenciado; a ligação com o território e os sentidos produzidos a partir dessa relação; e o fator negritude na construção do ser quilombola.

Apontamos neste trabalho o indispensável entendimento dessa categoria, que agrega os conceitos chaves nas discussões sobre o tema: *Identidade e Território*, que se insere num contexto muito mais amplo de um debate recente, impossível de ser contemplado na sua profundidade. O que nos interessa é compreender como estes conceitos dialogam com esse novo ator social e em que medida estão presentes na elaboração de políticas públicas para atender a demanda do grupo.

Como ponto de partida, abordamos o conceito de identidade brasileira proposto por Munanga (2012), que discute sobre identidade nacional e afirma que esta deve ser entendida como um processo dialógico e em construção, dado o seu caráter dinâmico. De acordo com o autor, a identidade brasileira é marcadamente plural por ser um país visivelmente mestiço, composto por diversas etnias, culturas e identidades (classe, sexo, gênero, raça, idade, etnias). Desta perspectiva, considerando a identidade do negro, inserida no contexto nacional, está

posto que esta passa, necessariamente, pela categoria sócio-histórica da negritude e pelo contexto social do negro no país visivelmente racista. Destacamos ainda que a identidade brasileira forjada a partir da suposta “democracia racial”¹³ e a defesa da eugenia com base no clareamento da população brasileira são elementos que operam simbolicamente na constituição da representação do negro e mestiço na sociedade e revelam que o racismo e o preconceito são práticas antigas, transformadas em mecanismos de exclusão, são estruturantes na trajetória de negação do negro enquanto cidadão de direitos e agem imbricados na construção da identidade étnica. Arruti (2002) confirma essa afirmação ao defender que a identidade do negro é posta como uma relação de diferenciação que tem como imperativos a subalternidade e diferenças de classes. A submissão deste grupo pode ser identificada nas representações sociais, com forte influência do racismo, que explicam a sua ocupação no degrau inferior da pirâmide social.

Souza (2008) nos lembra que a hegemonia do discurso que afirma existir uma única nação a partir do desprezo de paridades étnicos raciais se solidifica pela abrangência de seu enunciado e pela recorrência histórica desta configuração no imaginário dos nossos povos. Entretanto, o discurso hegemônico de uma nação brasileira livre de diferenças foi abalado com o surgimento nas últimas décadas de organizações que pleiteiam o reconhecimento das suas identidades, culturas e direitos. Todavia, reiteramos que a formação de territórios quilombolas desde os primórdios comportam raças e etnias diversas e por isso não podemos falar de uma predominância de indivíduos negros, se levarmos em consideração o reconhecimento pela cor da pele. Os aspectos relacionados a afirmação de uma identidade culturalmente diferenciada extrapolam essa questão. A identidade quilombola agrega valores que ligam os sujeitos deste grupo a história da formação e continuidade dos territórios aos quais pertencem e, para o Estado, há a necessidade de afirmação identitária a partir de elementos que legitimem essa relação.

A noção de território surge com duas conotações: material e simbólica. A primeira abrange a dominação político – econômica e a segunda envolve o domínio subjetivo, cultural, simbólico. Assim, a relação com o território ocupado transcende a posse legal e plena da terra

¹³Construída a partir de 1820, o mito alcança seu ápice em 1930, ano da publicação do clássico Freyriano “Casa Grande e Senzala”. Tal obra, além de representar a esperança de um ambiente capaz de proporcionar o convívio social harmônico e pacífico entre as diferentes raças e postos hierárquicos que formaram a nação, argumentava a favor do ideal de raça a ser alcançado num futuro próximo. Tinha como referência para este ideal a generalização de poucos casos de ascensão social do mulato e, seu reconhecimento se dava, antes de tudo, pela depreciação do negro visto como portador de comportamentos e estética incompatíveis com o que se esperava de uma nação civilizada. O exemplar apresenta uma realidade a partir da influência social e cultural na relação entre os habitantes da casa – grande e da senzala e enfatiza a miscigenação entre as raças na formação da nação brasileira. Outras leituras sobre o tema em: BERNADINO, 2002; REIS, 2009; SANTOS, 2009.

e, numa linha contínua, envolve aspectos relacionados a subjetividade do sujeito (HAESBAERT, 2007). Desta perspectiva, quando maturamos a ideia da construção de uma identidade quilombola, podemos afirmar que território e identidade são conceitos indissociáveis (SOUZA, 2008) e surgem imbricados nesta estruturação. Um território carregado de sentido e também produtor deste na medida que, guarda em si, no fazer diário dos seus membros, práticas culturais e vivências ancestrais transmitidas pelos antepassados via oralidade e que contribui para a construção de uma identidade territorialmente situada. Neste sentido, Carolina, que se mudou para o quilombo ainda pequena e aprendeu junto com seus irmãos, mediado por seus pais, a atividade de pesca e mariscagem revela,

A gente foi exercendo atividade aos poucos. A maioria dos meus irmãos nem sabia por onde começar, essa questão da relação com o mar, com o mato. Mas aí meu pai foi inserindo ele, porque meu pai já era pescador, morava na comunidade, minha mãe marisqueira. Eu lembro bem que a primeira vez que minha mãe me ensinou a atividade de mariscagem, foi com o jereré [...] e a gente foi tendo uma relação mais íntima com o território.

O estranhamento com o novo território estiveram postos para eles que, gradativamente, foram inseridos na nova realidade e cultura. A narrativa da estudante confirma o que descrevemos anteriormente sobre as práticas e vivências ensinadas pelos antecessores e nos dá uma noção de como a educação é exercida com as crianças no quilombo. Nesta mesma perspectiva, um trecho da conversa com Pescador revela uma experiência similar.

Desde pequeno minha mãe gostava de me levar para praia. Enquanto minha mãe estava mariscando a gente estava dando pelos mangues, pegando “aratu”, caranguejo ou armando ratoeira, ou senão conhecendo as espécies de peixe brincando de ser pescador. Nessa relação fomos aprendendo, perguntando: “mainha o que é isso?”.

Os aprendizados adquiridos na educação tradicional quilombola está presente nas falas dos estudantes quando eles descrevem sua construção identitária. As observações de Carolina e Pescador atestam a relação subjetiva com o território que está muito além da questão de possuir legalmente suas terras, ainda que este direito se faça necessário. Trata-se de uma consciência de si atravessada por inúmeras experiências de aprendizagens, memórias, resistência, opressão, isolamento, preconceito, desamparo. É também experiência de vida, construída a partir das relações com os membros da sua comunidade e fora desta, com a cultura, a ancestralidade e o território.

Pescador, vai além, afirma que o território guardado na sua memória, das vivências enquanto infante, é diverso do território atual. Neste sentido ele confessa:

A gente sempre foi aprendendo nesta relação de contato mesmo. Então desde pequeno eu fui vendo que territórios de fácil acesso hoje não tem mais, estão cercados.

A observação do estudante nos remete aos atuais dilemas vivenciados por moradores de comunidades quilombolas que veem um futuro incerto para si e seus territórios. Dandara, que se apresenta como uma militante do movimento negro, declara que tem buscado junto com outros jovens da sua comunidade a certificação da sua comunidade enquanto remanescente de quilombo.

Partiu de mim e outra 7 jovens da comunidade a ideia de pedir a certificação para a fundação Palmares E aí a gente foi fazer a pesquisa com os moradores da comunidade mais velhos e aí a gente fez todo o processo e enviou a documentação Ata com tudo que a gente conseguiu coletar para Fundação e a certificação saiu com pouco tempo a gente conseguiu a certificação.

Neste sentido, Arruti (2002) defende que a identidade quilombola e a sua incorporação enquanto categoria política no texto constitucional passou a ser uma poderosa arma na luta pela sobrevivência material e simbólica das comunidades negras rurais, introduziu novas relações de diferenças que passaram a ser fundamentais na batalha pelo direito de permanecer no local habitado e transmitir às gerações posteriores o território, formado por gerações passadas. Logo, podemos entender que a construção de uma identidade quilombola também está intimamente relacionada aos significados produzidos pelo sujeito a partir da relação com o território e seus costumes. Uma Identidade entrelaçada às lutas políticas travadas para garantir que estes elementos não se desintegram do ponto de vista prático e objetivo. Situamos aí a perspectiva de uma identidade fundada no diálogo entre o mundo externo e o próprio sujeito. Sujeito este que, como sinalizamos anteriormente, tem a habilidade para ressignificar as relações que estabelece com o seu meio e construir laços que facilitem e fortaleçam o pertencimento. A esse respeito, Souza (2008) analisa que:

A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à idéia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, e vinculam-se a ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação.

Uma identidade que é individual e também coletiva, que agrega valores a história de luta pela sobrevivências nestes e destes territórios.

Há uma trama social tecida a partir das ações coletivas e representações que são determinantes para o estabelecimento das noções que dão eco à idéia de que os quilombolas constituem uma comunidade, um povo, que, por sua vez, possui elementos estruturais que tornam este grupo distinto do que intitula-se sociedade nacional. A idéia de irmandade, de união entre as comunidades quilombolas das mais distintas e longínquas localidades é ressaltada na teia de relações e compartilhamentos existentes entre as comunidades, e é uma questão presente em diversas narrativas de lideranças quilombolas. Esse ponto constitui-se como fundamental para a construção da luta comum, que tem como principal ponto a luta pelo direito à terra. (p.78).

Desta perspectiva, a consideração de uma identidade quilombola deve ser sinônimo de valorização das características do grupo. A coletividade e a noção de pertencimento adquirem preponderância e merecem destaque nos debates sobre a população. Schmitt, Turatti e Carvalho (2002) destacam a relação de pertencimento entre membros e o território, enquanto expressão da identidade e da territorialidade e descreve: “Este sentimento de pertença a um grupo e a uma terra é uma forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade, construídas sempre em relação aos outros grupos com os quais os quilombolas se confrontam e se relacionam” (p. 4). Algumas comunidades podem apresentar composição de membros que pertencem a uma mesma família. A exemplo disso Dandara mapeia os moradores da sua comunidade e confessa:

Moro na comunidade onde as pessoas são praticamente todas da minha família tem uma avó e um avô ainda que estão vivos tenho muitos tios primos muitos também. Gosto de muita zuada lá na casa da minha avó.

Outras comunidades podem ser compostas por inúmeras famílias, como é o caso de Carolina que mora em um quilombo que mesmo tendo outras composições familiares, seus parentes ainda são muitos como avós, tios e primos. Por este ângulo, tendo como base essas narrativas, podemos afirmar que as relações sociais junto ao componente território, igualmente constituem a identidade quilombola, pois, a partir dos laços familiares se localizam estruturalmente, se relacionam no interior de um território maior e entre comunidades.

Além do território e do pertencimento, a cultura é outro aspecto que chama atenção quando falamos da identidade quilombola tendo em vista a sua capacidade de englobar estes e outros elementos. A cultura é abordada por Furtado, Pedroza e Alves (2014, p.107) que afirmam:

A cultura deve ser compreendida como campo simbólico, por possibilitar aos sujeitos uma complexa rede de relações sociais capaz de significações por meio de símbolos, signos, práticas e valores. Nesse contexto, as comunidades passam a ser compreendidas a partir de suas singularidades, individualidades próprias e estruturas específicas. A cultura é percebida, portanto, como um sistema de códigos que comunicam o sentido das regras a fim de orientar as relações sociais. Dessa forma, é definida como a totalidade de reações subjetivas e sociais que caracterizam a conduta dos indivíduos componentes de um grupo, coletiva e individualmente, em relação ao seu ambiente natural, a outros grupos, a membros do mesmo grupo e de cada indivíduo consigo mesmo.

Falar de cultura nos remete as relações com o grupo que, ligados por uma rede complexa de elementos que dão significado a existência do indivíduo, possibilitam a construção e assimilação de códigos e regras que orientam as relações e a construção de laços

a partir dos sentimentos de afeto e pertencimento. Ainda desta perspectiva, as autoras propõem que:

A cultura quilombola, enquanto esfera social, permite aos indivíduos expressarem seus valores e princípios e vincularem-se de forma simbólica e afetiva ao grupo. Por ser um espaço de trocas e compartilhamento de conteúdo simbólico-afetivos, permite aos sujeitos que se sintam pertencentes a esse universo particular e se apropriem de valores e conteúdos inerentes à realidade em questão (FURTADO, PEDROZA E ALVES, 2014, p.107).

A função da cultura na constituição de um indivíduo e grupo não somente facilita a apropriação de valores e conteúdos mas também permite que estes, por meio da linguagem e experiência, atravessem o tempo e mantenha viva a tradição, perpetuando-se e adaptando-se.

A complexidade e especificidade da população quilombola demanda por reflexões ainda mais profundas na medida que estamos falando de um grupo distinto que mantém relações de pertencimento com o território, membros e cultura própria e ainda outros pares. Com a ressemantização do termo há, em paralelo, a necessidade de redimensionar a concepção de território, transcendendo o aspecto legal para agregar a produção de significados do indivíduo, as tramas engendradas no cotidiano mais ordinário e a sua relação simbólica com o local habitado tendo em vista o caráter diferenciado da proposta de reconhecimento. O fato de existir diversas culturas reforça a ideia de uma compreensão contextualizada de cada comunidade e que por isso deve ser compreendida na sua singularidade.

De acordo com Munanga (2012), uma abordagem multicultural reconhece a existência das diferenças presentes na nação. A negação da existência da pluralidade de culturas e comunidades pode ser propício a instalação de conflitos culturais ou identitários. No caso do Brasil, existe um movimento em prol do reconhecimento público destas culturas e sua inclusão no processo educacional, questão fundamental quando pensamos nas comunidades quilombolas que têm como identidade, constituída na luta pelo território, que envolve a posse legal da terra e subjaz uma relação simbólica que se revela na relação com o espaço ocupado, com sua cultura e com os outros, quer seja de seu núcleo familiar, da sua comunidade ou fora desta.

Todavia, não podemos deixar de refletir que essa relação com o outro sempre foi marcado por tensões, disputas e negociações. Ademais, nos resta apontar o fato de estar na responsabilidade do outro certificar a identidade quilombola, ainda que o auto

reconhecimento faça parte desse processo¹⁴. Como situa Arruti (2008), o quilombo é um objeto aberto e de disputa nos campos dos saberes, entretanto, o outro não deixa de existir por vontade de um Eu dominador. Este outro, no caso o estudante quilombola, existe para além da negligência sofrida e, enquanto um sujeito que constrói sua trajetória, desenvolve estratégias de enfrentamento e que corresponde a esquemas simbólicos próprios, complexos e heterogêneos. Não é alguém sujeitoado, reduzido a estruturas sociais e econômicas que determinam sua existência. Pelo contrário, desenvolve relações, constrói e fortalece laços entre pares que permitem a união de forças pra reivindicar seus direitos e minimizar os efeitos negativos desse momento na trajetória educacional e permite a construção de um ator e grupo social engajado e reflexivo sobre suas necessidades e direitos e as formas de reconhecê-lo.

¹⁴ Situamos que o auto reconhecimento não é sinônimo de certificação. As etapas que envolvem os processo de reconhecimento e certificação são inúmeras e a morosidade para homologação é um fato.

3. – OS DIREITOS DOS POVOS QUILOMBOLAS: PERCURSO HISTÓRICO, CONQUISTAS E DIREITOS

A inserção na sociedade brasileira de povos menos favorecidos, do ponto de vista social e econômico, é historicamente desigual e acompanhada de consequências danosas no que tange o acesso a direitos básicos. No caso dos povos quilombolas essa questão torna o quadro ainda mais delicado uma vez que a relação Estado – Quilombo/ Quilombolas é assimétrica e apresenta contornos indefinidos, sobretudo, quando consideramos a forma como são tratadas suas demandas e transformadas em políticas públicas.

A própria história da luta pelos direitos quilombolas é imprecisa a julgarmos pelos fatos descritos na literatura. De acordo com Gomes (2005; 2015) no período pós abolição o quilombola foi associado ao negro em geral o que contribuiu para ofuscar as suas características e as de seu território. Na década de 70 o termo “quilombo” foi apropriado pelo movimento negro urbano que o transformou em motivação para luta política, um objeto a ser pleiteado (GOMES, 2005; 2015). Neste sentido, Arruti (2011) afirma que a visibilidade da população negra rural foi ofuscada pela mobilização negra urbana e impediu o reconhecimento das diferenças e desigualdades em relação a outros povos. Desta forma, o fenômeno quilombola torna-se objeto de exploração a despeito dos aspectos simbólicos presentes na construção da identidade, das relações engendradas na trama social, das diferenças econômicas, regionais e geográficas e da diversidade étnica-racial. Por outro lado, autores como Souza (2002) e Castilho e Carvalho (2015) afirmam que a coadunação entre o movimento negro e o movimento quilombola fortaleceu a luta destes povos. Deste ângulo, a militância negra serviu para dar visibilidade a causa que ganhou consistência e espaço no cenário político, além de possibilitar a ressignificação da ideia de grupo quilombola.

De certo as relações assimétricas de poder entre as diferentes matrizes culturais e raciais, formadas ao longo da história, determinaram e ainda dividem o território brasileiro (ASSIS; CANEN, 2004). A abolição da escravatura – com a proposta de libertar o homem negro do cativo, retirando de sua condição de objeto de posse e, portanto, de responsabilidade do seu senhor, na verdade acabou por expor os egressos da escravidão a condição de vulnerabilidade e insegurança social. Logo, a condição de homem livre, não conferiu ao negro garantias ou amparo por parte do Estado, atenção específica nas suas necessidades básicas, tão pouco indenização pelo tempo cativo, pela retirada abrupta da sua nação, pela morte real e simbólica da sua cultura. Ao contrário, o projeto de liberdade se mostrou fragilizado quando não pesou as consequências concretas de uma abolição sem

estratégias de cuidado, prestação de auxílio ou assistência, que viessem assegurar ao negro e, do mesmo modo, os povos quilombolas, a inclusão na sociedade. Segundo Silva e Araújo (2011), a herança do passado escravagista levou a população a compor um quadro vulnerável predominado por negação de bens materiais e simbólicos necessitando de amparo específico na legislação e propostas de ações relativas à proteção dos seus direitos humanos. A liberdade sem uma proposta de inserção na sociedade se tornou a principal fonte explicativa do quadro de miséria, submissão e falta de amparo formado após a promulgação da Lei Áurea.

Não podemos negligenciar a construção histórica da desigualdade e da inferioridade dos negros e as consequências da sua inclusão na sociedade. Também não nos parece oportuno deixar de ir em busca do protagonismo dos sujeitos em questão para falar da sua inclusão no cenário político, até porque, trata-se de um longo processo, descaso, luta, tensão e também conquistas e desafios, avanços e retrocessos. Deste modo, o que propomos como objetivo deste capítulo é o delineamento dos direitos quilombolas a partir do seu envolvimento com a militância negra e, conseqüentemente, com o Estado; a construção e estruturação das políticas públicas para o grupo; e os principais desafios e conquistas que marcam a história destes povos.

Nesta direção, a mudança na descrição do grupo frente ao Estado representou um grande avanço para a categoria e marca a conquista e visibilidade dos povos quilombolas, tendo em vista a insegurança relacionada à posse da propriedade em que já vivem e tornou esses indivíduos novos atores sociais no cenário político, pois viabilizou o acesso a direitos antes marginalizados. Contudo, conforme Arruti (2011) apenas nos primeiros anos do século XXI é que o reconhecimento das comunidades negras rurais ganham um sentido mais amplo e a população é atendida de maneira diferenciada. Até então, a luta do movimento quilombola esteve somada a luta do movimento negro (SOUZA, 2002). Para Castilho e Carvalho (2015), a ocultação desses territórios começa a findar com a pressão dos movimentos sociais negros pela oficialização do Artigo 68. No caso da população negra rural, reconhecida legalmente como “remanescentes de quilombo”, é a relação direta e legal com o território, a partir do reconhecimento e valorização da cultura e da identidade - nas suas mais particulares formas -, que dá o tom dos movimentos reivindicatórios. A questão da diferenciação e reconhecimento, material e simbólico, é primaz no bojo das discussões sobre os direitos para os povos quilombolas, sejam estes de territórios conhecidos como terras de preto, terra de herdeiro, terra de santo.

Entretanto, até o final do século XX os aspectos simbólicos foram negligenciados na discussão sobre os direitos dos povos quilombolas. Arruti (2011) ressalta que apenas na década de 80, no contexto da nova República, é que jovens militantes negros iniciam encontros regionais de comunidades negras rurais no Maranhão e em Belém e pleitearam o direito de contrapor os discursos hegemônicos da época. Neste contexto,

[...] o discurso sobre o passado escravo e sobre a figura histórica dos quilombos não era mediada apenas pela metáfora política ou pela releitura crítica da história, mas por algumas horas de viagem de ônibus ou de barco, até a casa dos pais ou dos avós. O que era metáfora em um contexto converteu-se em re-ligação em outro[...] (ARRUTI, 2011, p. 286).

No ensejo, a população que havia sido privada de contar a própria história, teve a oportunidade de adentrar espaços antes vetados e ter alguma representatividade, anunciando sua efetiva realidade. Para o autor, esta presença inaugurou um renovado discurso sobre o passado histórico, mas não foi capaz de modificar o trato da questão latifundiária na elaboração da nova Constituição, que deixou para este tema um “[...] reconhecimento mais do que sucinto, precário, e pensado como temporário [...]” (ARRUTI, 2011, p. 286). A questão da terra foi tratada como um fim em si mesmo e deixou ao largo os aspectos simbólicos e substantivos da relação com a terra.

Neste sentido, a adoção de medidas de reparação histórica e cultural teve mais aceitação e encontrou amplo espaço com uma sessão destinada a preservação e valorização dos costumes (ARRUTI, 2011). Dessa forma, o conjunto de normas jurídicas aplicáveis a população para reconhecimento e distribuição de terras apresentou um alcance limitado, dada as particularidades existentes em cada território – formado por estes sujeitos desde o período anterior à abolição –, equívocos, impasses e retrocessos. A questão étnica foi sucumbida a uma sessão aparentemente alegórica e figurativa. Porém esses indivíduos são mais do que remanescentes dos quilombos descritos historicamente, eles apresentam características que revelam verdadeiras organizações que lutam para garantir suas terras (ARRUTI, 2002) e preservar seus valores e costumes. Ainda que os aspectos substanciais da relação com o território não tenham adquirido a conotação veraz e não tenham encontrado espaço para o reconhecimento efetivo, estes não deixaram de ser propulsores de suas lutas.

Souza (2002) corrobora com Arruti (2011) no que diz respeito às dificuldades para aplicação da política latifundiária, sobretudo no que se refere à compreensão desta categoria e a aplicabilidade da legislação pertinente. Acrescenta que durante o processo da construção da Constituição de 88 e nos anos seguintes a implementação do Artigo 68 o debate sobre a sua execução não obteve ressonância significativa na esfera legislativa que favorecesse o grupo.

Contudo, é justamente no âmbito das organizações quilombolas e no meio acadêmico que a discussão sobre a implementação e os aspectos conceituais ganharam vivacidade e se tornam centrais.

Ocorre que a população quilombola não adquiriu notoriedade e atenção específica frente ao Estado e no Judiciário antes da Constituição Federal e mesmo depois dela. A inscrição do referido Artigo não levou à ação imediata por parte do Estado. Conforme Arruti (2011) somente em 1995 o Governo Federal apresentou orientação para a aplicabilidade da lei que determinou a demarcação, medição e titulação das terras. A Portaria Interna nº 307/95 do INCRA tinha um alcance restrito, pois, beneficiava apenas comunidades situadas em propriedades públicas ou desapropriadas e não previa mecanismos de desapropriação que pudesse atingir outras formas de assentamento, o que ocorreu um ano depois quando a questão da responsabilidade pela titulação já havia sido transferida para o Ministério da Cultura, concentradas na Fundação Cultural Palmares - FCP¹⁵. O processo de titulação destas propriedades funcionou de modo precário, com equívocos entre as titulações concedidas pelo Governo Federal e os respectivos reconhecimentos em cartório, o que gerou conflitos e agravamento nas relações das comunidades com o Estado.

Situamos ai dois acontecimentos que fortaleceram e estruturaram o movimento quilombola: o “I Encontro Nacional das Comunidades Quilombolas”, ocorrido durante a “Marcha Zumbi dos Palmares”, em Brasília – DF, que marca a participação do segmento no cenário nacional e resultou na criação de uma comissão nacional que tinha como proposta central a articulação e mobilização das comunidades nos Estados e Federação; e, posteriormente, em 96, a criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ, pelos próprios quilombolas, responsável pela manifestação organizada de suas demandas. Entretanto, mudanças continuaram a acontecer trazendo instabilidade e insegurança para a população.

Em 2001, o Governo Federal, via Decreto 3.912, foi consolidado o desligamento das ações de titulação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, foi também um momento de retrocessos nos debates sobre o Projeto de Lei 129/95 de autoria da senadora Benedita da Silva, que previa a regulamentação dos direitos quilombolas, já adiada no ano da sua elaboração, por causa da transferência inicial da responsabilidade pelo procedimento de titulação de propriedade do INCRA para FCP (ARRITI, 2011).

¹⁵ Para cesso à portaria ver: <http://www.cpis.org.br/htm/leis/fed4.htm>

De acordo com o mesmo autor, outro retrocesso foi a supressão da auto atribuição das comunidades (ARRITI, 2011). A competência de julgar se uma determinada comunidade apresenta características que a validem como território quilombola deixou de ser da responsabilidade do próprio membro para ser entregue nas mãos de terceiros. Neste sentido, exploramos novamente o componente identidade – que, no caso do quilombola, conforme descrevemos anteriormente, traz em sua essência outros componentes impossíveis de serem ignorados – para tentarmos compreender o que ela representa na auto atribuição

Em Munanga (2012) encontramos que a identidade é composta por duas outras que atuam paralelamente: individual e coletiva. No plano individual, inicia-se quando somos nomeados ao nascer, o nosso primeiro nome é que nos diferencia dos demais membros da nossa família e, quando acrescido o sobrenome, nos difere da sociedade. Assume a função de marcar a diferença e, numa dimensão ontológica, conferir significado existencial ao ser. A identidade coletiva, por sua vez, existe pelas mesmas razões que justificam a identidade individual: marcar a condição de existência de um grupo na medida que se diferem dos demais. Com efeito, a identidade coletiva é uma categoria de definição do grupo. Neste sentido, a identificação pode ser feita pelo próprio grupo, a partir de elementos que emergem no sistema cultural, como a religião, língua, artes, economia, perspectiva de mundo, organização política, assim como outros atributos que os diferencia dos demais grupos. Neste caso a identidade é entendida como uma categoria de auto atribuição carregada de subjetividade e preconceito em relação ao outro (MUNANGA, 2012). Ambas partem de referenciais internos e mesmo que faça alusão a um grupo, esta parte de uma consciência coletiva, ou da maioria. Isto é, são conceitos que surgem a partir de significados que foram apropriados pelo sujeito no âmbito individual ou grupal. Diz respeito às suas vivências e por isso é mais autêntico, genuíno e visceral.

Ainda conforme o autor, a identidade de um grupo também pode ainda ser atribuída por outro grupo por meio da identificação de sinais que o diferencia e que não foram selecionados pelo próprio grupo. Trata-se aqui da hetero-definição (MUNANGA, 2012). Acontece que, quando consideramos os riscos que envolvem a identificação de grupos marginalizados ao longo da história por outros, sobretudo numa nação onde a identidade nacional foi forjada em torno de uma unicidade de povos que convivem harmoniosamente e sem desigualdade, refletimos que é provável que diferenciar grupos ou pensar nesta possibilidade seja demasiado contraditório aos ideais forjados no imaginário da nossa sociedade ainda reproduzido na atualidade, que tende a homogeneizar as singularidades e

ofuscar as vivências e particularidades de cada grupo. É uma tarefa delicada mesmo com a constatação que a população negra foi a única prejudicada pela ideia de uma nação sem diferença e a indecifrável relação quilombolas - Estado, questão tão cara quando pensamos a população em questão que reclama para si o respeito e reconhecimento das suas diferenças traduzidas em modos de vida próprios.

A esse respeito, Souza (2008, p. 86) põe em destaque:

A questão da identidade quilombola, do reconhecer-se como quilombola, por exemplo, é um ponto que vem sendo argumentado por acadêmicos, parlamentares e outros como nevrálgico para a contestação dos direitos quilombolas.

Desanuviar o complexo processo de identificação dos povos quilombolas não é uma incursão fácil. Contudo, é possível encontrarmos membros que realizam essa identificação de forma asséptica e genuína como é o caso de Dandara, que afirma ao ser perguntada pelo tipo de comunidade a qual pertence afirma:

É uma comunidade, é tradicional porque tem algumas coisas que ainda são presentes, são fortes na minha comunidade, como por exemplo o samba. As pessoas ainda praticam em casa depois que fazem a reza para São Cosme; São Roque. Nós temos rezadeiras na comunidade, mas é uma comunidade rural, da agricultura mesmo.

Pescador similarmente refere-se ao termo para descrever sua identidade: *“Eu sou quilombola, me identifico na comunidade também”*.

Desta maneira, entendemos que cada indivíduo é capaz de reconhecer e identificar-se com o seu local de vivências. É inegável também que os atores sociais envolvidos na trama quilombola possam ser portadores de suas vozes.

Dandara, que participou ativamente do processo de reconhecimento da sua comunidade, conhece bem as diferenças regionais entre ela e os demais quilombolas:

- A gente compreende que a história da gente é uma só, apesar de... Carolina mesmo, ela é de uma comunidade onde o rio passa. Na minha comunidade o rio não passa, e aí Pescador é de uma comunidade pesqueira, minha comunidade o trabalho rural. Só que quando a gente para pra conversar a gente vê que a história da gente é a mesma coisa, apesar dessa diferença geográfica, mas a história é a mesma.
- A mesma em que sentido?
- No sentido de vivências, das dificuldades, das coisas que são legais, dos nossos antepassados, essas coisas.

Se parece demasiado difícil para o Estado e eruditos estabelecerem uma linha analítica que comporte as diferenças entre comunidades, tendo em vista a multiplicidade de aspectos que envolvem o ser quilombola e seu território, para Dandara essa diferença é evidente. Entretanto, não podemos falar de uma linha divisória que dicotomiza e coloca em polos extremos mas, sim, uma linha que os definem internamente como diferentes mas com uma vivência similar que os une. Essa similaridade versa, especialmente, sobre as vivências de

lutas diárias, os aspectos culturais preservados na memória e os significados que estes elementos adquirem na história de vida deles. Neste sentido resgatamos Macedo (2016) que, ao abordar a etnometodologia, destaca que os sujeitos sociais além de possuir os sentidos adquiridos no fazer prático, eles também são potenciais produtores destes uma vez que constroem e organizam as regras sociais e culturais no contexto em que estão imersos. Desta ótica, retomando a questão de quem está apto a realizar essa identificação, é o próprio sujeito quilombola que possui potencial para teorizar suas vivências. Ele deve ser a principal fonte de identificação.

Não obstante, essa facilidade em autodenominar-se não está posta para todos. Conforme Ayres (2016) indivíduos moradores de comunidades quilombolas podem apresentar resistência por entender que ser quilombola é, necessariamente, ser remanescente de escravos. A dificuldade parece acentuar, sobretudo, se considerarmos o inapropriado uso do termo ao longo da história e o desconhecimento por parte das comunidades do seu real significado e que gera objeção quanto a autodenominação enquanto remanescentes de quilombo.

Entretanto, confirmamos em Souza (2002, p. 6) que:

A insurgência de organizações nas últimas décadas, como as quilombolas, que reivindicam o reconhecimento de sua identidade, de seus direitos, de seus costumes pelo Estado, aponta para uma crise do modelo historicamente construído e imposto de identidade nacional.

Além disto, conferir ao outro à autoridade para realizar essa atribuição é retirar o poder inerente ao indivíduo de afirmar sua identidade a partir de seus próprios referenciais.

Ademais, não raro temos a dificuldade de situar essa população nos dias atuais, como se os indivíduos e a comunidade deixassem de existir com a abolição da escravatura. Afinal, o que é mesmo ser quilombola na contemporaneidade? Neste sentido, encontramos resposta em Souza (2002) ao reconhecer que a identidade quilombola apresenta uma dimensão de resistência construída ao longo dos anos que está para além da ocupação de territórios a partir da fuga, como já abordamos anteriormente. Numa abordagem contemporânea do conceito de resistência ligado ao movimento quilombola a autora afirma:

Por resistência se entende a luta constante das comunidades quilombolas pelo direito de existir, de um existir que pressupõe intrinsecamente uma rede de relações estabelecidas que permeia a batalha cotidiana pelo direito ao território, às tradições, à identidade. (SOUZA, 2002, p. 9).

As lutas e mobilizações quilombolas, contudo, ao longo da história do país se fizeram presentes e, a partir dos contextos históricos presentes em cada época, buscaram as estratégias possíveis para estabelecer-se em contraponto aos seus antagonistas. Portanto, o movimento quilombola, histórico na construção do país, hoje dialoga com antagonismos distintos dos séculos anteriores, o que pressupõe

novas estratégias de luta, mas trazem os mesmos princípios que é a busca pela efetivação de seus direitos. (SOUZA, 2002, p. 10).

Trata-se de um movimento de resistência histórico em prol da existência e que ganha um caráter étnico-racial, embora esses lugares tenham sido formados por múltiplas etnias. Neste sentido, em consonância com as ideias de Souza (2002), percebemos o movimento quilombola como um agrupamento que integra a resistência negra, historicamente situado e com características próprias, que encontrou na união com o movimento negro força para buscar o reconhecimento dos seus direitos frente ao Estado, evidenciando a questão da identidade e preservação dos costumes. Ainda nesta linha de análise, a reflexão sobre a trajetória do movimento negro quilombola nos revela a dimensão da busca por reparações, e evidencia a questão do reconhecimento da identidade étnica racial como fator imperativo na proposta de políticas públicas para o grupo.

Ainda no que diz respeito a nossa tentativa de situar os sujeitos conhecidos atualmente como “remanescentes de quilombos”, sem perder de vista o caráter histórico da constituição desses territórios, encontramos o conceito *aquilombar-se*. Para Souza (2002) este movimento é caracterizado pela ação autônoma de luta contra os antagonistas¹⁶ empreendida continuamente ao longo da história e que apresentam formatos diferenciados em cada tempo. As ações de luta estão presentes ao longo das gerações e voltadas para o coletivo da comunidade e, no aspecto mais amplo, une outras comunidades. Luta engajada que revela um olhar diferenciado sobre si mesmo, amplia a compreensão de suas particularidades, ressignifica a noção de quilombo e pertencimento ao grupo a partir da união de forças.

No cenário político, 2003 foi um ano importante relativo à acesso ao direito à propriedade e a titulação das terras quilombolas. As vozes quilombolas ecoaram na esfera governamental que, por sua vez, era liderado pelo Partido dos Trabalhadores – PT e tinha como proposta central a participação democrática, o desenvolvimento econômico e social via promoção da equidade. De acordo com Arruti (2011), este ano foi marcado pela expedição de um novo decreto que viabilizou condições para efetivação dos direitos reconhecidos na Constituição.¹⁷ O Governo Federal, liderado pelo presidente Luís Inácio da Silva, mediante o Decreto 4887/03, estabeleceu o INCRA como órgão competente pelo processo de regularização fundiária, facilitou a elaboração de mecanismos para a desapropriação de territórios tendo como fim a redistribuição de terras, fixou o direito à auto atribuição e

¹⁶ Ao usar o termo antagonista a autora se refere ao Estado, Sociedade e demais grupos que exercem sobre estes sujeitos ação de dominação e poder.

¹⁷ Para acesso na íntegra ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm

instituiu que a titulação das propriedades deve ser em nome da entidade que representa a comunidade. Entretanto, forças contrárias, que sempre estiveram presentes, mais uma vez tentaram sabotar essa efetiva mudança. No mesmo ano, foi proposta pelo Partido da Frente Liberal – PFL, posteriormente renomeado de Democratas – DEM, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade nº. 3239, que questionou a legitimação do Decreto. Foram momentos de insegurança que mobilizou lideranças quilombolas e simpatizantes do movimento. Recentemente, a referida ação foi agilmente desengavetada e levada ao Supremo Tribunal Federal – STF que manteve a validade do Decreto que tem como base a Constituição Federal de 1988 e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT. Contudo, a titulação das terras é um processo complexo e para Dandara, que desconhece os mecanismos que envolvem o procedimento, essa possibilidade é tida como uma ameaça à harmonia da sua comunidade que é composta majoritariamente por membros familiares.

A gente só tem a certificação, a gente nem entrou nesse processo de pedir a titulação com o Incra, nada, porque a gente não tem tanto domínio de como é que acontece e as terras lá da comunidade, a gente não tem conflito nenhum. As pessoas têm terra, algumas têm mais, outras têm menos, mas por que adquiriu. Uns compraram mais e outros menos mesmo, a gente não tem conflito com isso. Que a gente imagina que pedir a titulação das terras possa gerar até conflito na comunidade, porque quem tem mais não vai querer perder.

A desinformação da estudante reflete um certo distanciamento dos órgãos competentes e nos faz pensar sobre a efetividade da relação quilombolas e Estado, que, não obstante, constrói políticas públicas para a população mas permanece demasiado longe.

Em 2004, o Plano Plurianual – PPA¹⁸ incluiu pela primeira vez a representatividade das demandas quilombolas em forma de políticas de promoção da equidade. No mesmo ano, o Governo Federal, lançou o Programa Brasil Quilombola¹⁹, e sua coordenação geral é de responsabilidade da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, criada em 2003, a partir do reconhecimento da trajetória de luta do movimento negro que em parceria com outros órgãos do Governo Federal acolhe o programa. Em 2007, a partir do decreto 6.261, foi criada a Agenda Social Quilombola, responsável pela execução de ações voltadas à melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas oriundas de comunidades quilombolas.

¹⁸ Estabelece as diretrizes, objetivos e metas para as três esferas governamentais no período de quatro anos.

¹⁹ O objetivo do Programa é consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas. A coordenação geral é de responsabilidade da SEPPIR (criada a partir da Lei N. 10.678, de 23 de Maio de 2003), que atua em conjunto com os ministérios que compõem o seu Comitê Gestor. Informações extraídas no Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>

Numa análise sobre as políticas públicas para quilombolas, Arruti (2009) afirma que elas já nasceram descentralizadas com o intuito de superar a inserção da temática em um único órgão, ministério ou fundação, como foi até o ano de 2003, quando o Ministério da Cultura gerenciava as ações. O objetivo dos dois programas descritos acima é reunir o conjunto de ações e propostas dispersas em diversos ministérios sobre a articulação da SEPPIR. A intenção é dar um sentido coordenado às ações pensadas para o público. Ainda de acordo com o autor houve um deslocamento na relação do Estado para com o grupo, que passa a considerar a temática para além da cultura e por isso a inclui numa variedade de políticas públicas de responsabilidade do Governo Federal. O autor lembra que nas discussões sobre a primeira formulação do Artigo 68 foi realizado o seu desmembramento de forma que o texto referente ao tombamento da história dos quilombos foi incluído de maneira permanente na Constituição Federal, enquanto que a parte relativa, a questão agrária foi colocada no Ato dos Dispositivos Transitórios. Para Arruti (2011), a forma como a cultura foi tratada revela que este era o limite permitido ao reconhecimento público e político dessa temática. Um contorno que nos remete ao modelo social ainda vigente e que tende a esmagar os direitos primaz dessa minoria.

Todavia, Arruti (2009) insiste em sinalizar que há uma dificuldade para delimitar qual seria a população atendida nas políticas públicas para quilombos visto que os números fornecidos pelo próprio Estado são imprecisos e, a falta de critério para estabelecer o público revela que não há intencionalidade de ultrapassar a estimativa e estabelecer controle social a partir das particularidades de cada caso. Cita em complemento que a execução do orçamento nos anos de 2004-2007 ficou abaixo do previsto, totalizando apenas 32,8% do valor orçado. Ademais, outros desafios dos quilombolas, concorrem com a questão do reconhecimento e titulação de terras, como por exemplo, a violência simbólica a que estão expostos nas disputas por territórios com grandes latifundiários, a especulação imobiliária e propriedades que são reclamadas pela esfera pública federal como no emblemático caso do Quilombo Rio dos Macacos, na Base Naval de Aratu, em Salvador- BA, e a Marinha do Brasil, que alega que os moradores encontram-se em propriedade de pertencimento da União e que por isso devem ser desalojados, caso este amplamente divulgado na mídia, nas redes sociais e que levanta a questão sobre quem é sujeito de Direitos, incluindo aí o acesso às terras. Convém lembrarmos que, mesmo inscritos na Constituição Federal, os desafios sempre estiveram presentes. Ayres (2016) afirma que as demandas por reconhecimento e titulação sempre foram maiores do que a capacidade para atendimento pelos órgãos responsáveis. As políticas públicas destinadas à

atender o grupo faz referência ao coletivo, não garantem suporte aos aspectos individuais e por isso são ineficientes.

Outros desafios estão postos para a população e que torna a cena ainda mais preocupante, até 2012, 1.900 comunidades quilombolas estavam reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro. Das 214 mil famílias, apenas 72 mil estavam cadastradas no Cadastro Único de Programas Sociais. Destas, 78% eram beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, 75,6% encontravam-se na linha extrema pobreza, 92% declaravam-se pretos ou pardos e 23,5% não sabiam ler²⁰. Podemos inferir que a não inclusão de comunidades e o não cadastramento desses indivíduos podem ocorrer em parte pelo vasto território brasileiro que esconde muitas formas de vida em grupo ou, também, podemos considerar a inoperância do alcance de políticas públicas nestes locais. Não é distante a imagem de um cenário de miséria e escassez nesses territórios sociais – configuradas como comunidades tradicionais²¹ ou não, que tem impacto direto no autossustento, consequência de uma história social e econômica de sofrimento e escravidão, que intensifica a situação de vulnerabilidade social e econômica destas comunidades. Também não é aleatório a relação com a cor da pele dos indivíduos que compõem este precário quadro, sabemos que este retrato se intensifica quando pensamos as condições sociais e as vulnerabilidades do grupo étnico racial, no que tange ao acesso à educação superior e as particularidades da vida no campo. Além disto, nos salta aos olhos, as dificuldades pertinentes as condições básicas de sobrevivência desta população, especialmente na educação visto que o acesso a uma educação básica de qualidade apresenta-se como um dos maiores desafios a ser enfrentado.

Retomando a questão das políticas públicas voltadas para quilombolas, Arruti (2009; 2011) afirma que há duas tendências que podem ser descritas, de maneira geral, entre as que são propostas especificamente para a população e as que são formuladas como extensão ou atribuição de cota especial. Na primeira modalidade existe o reconhecimento tanto da exclusão histórica quanto da necessidade de considerar as formas próprias das comunidades e as distintas organizações sociais e culturais quilombolas. Trata-se da compreensão que o reconhecimento não pode ser reduzido à redistribuição, implica transpor a visão do outro

²⁰Dados disponíveis em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/destaques/diagnosco-do-programa-brasil-quilombola-2012-atualizado2/view>

²¹ Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e as define como: “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” Para acesso ao documento: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm

como pobre, miserável e preso a estruturas hierárquicas para identificar a real e efetiva diferença que distingui inclusive um grupo quilombola de outro grupo quilombola, implica, sobretudo, na disponibilização de políticas de fato diferenciadas a partir da concepção do outro como efetivamente diferente. Na segunda modalidade, há o reconhecimento do legado histórico da escravidão e o acesso negado a serviços e recursos disponibilizados pela República Federativa que, por sua vez, deve garantir a reparação com o acesso diferenciado à políticas públicas. Neste sentido, a população pode, por exemplo, pleitear o ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior via cota para quilombola que, inicialmente é pensada para população negra em geral. Trata-se de uma aproximação dos quilombolas das políticas para negros e o reconhecimento resulta numa política diferenciada.

Segundo dados fornecidos pelo GEMAA (2016), ao contrário do que se poderia temer com a ausência deste seguimento na lei que garante o acesso ao ensino superior público, em 2016 aumentaram os números de instituições que ofertaram vagas para o público: em 2012, antes da implementação das cotas, apenas 1 universidade disponibilizou reservas de vagas para quilombolas, em 2016, 6 adotaram o mesmo procedimento (EURISTENES; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016). Embora o estudo aponte para um crescimento na oportunidade de ingresso o caminho para equidade a ser percorrido é lento tendo em vista que das 63 instituições federais apenas 6 tiveram essa iniciativa.

3.1 – Políticas educacionais para os povos quilombolas

As mobilizações formadas pelos movimentos sociais na década de 90 sequenciaram uma série de ações no âmbito da educação, amparadas legalmente, com foco na diversidade, inaugurando uma nova relação do Estado para com os seguimentos excluídos²². Neste contexto, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 que prevê a construção de um currículo capaz de proporcionar uma formação do indivíduo em harmonia com a sua realidade local²³, conforme descrito no artigo 26.

²² Esse foi um período de importantes conquistas para a população negra, inclusive quilombolas, e também de retrocessos. Destacamos a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI) em 20 de novembro de 1995, influenciado pela “Marcha Zumbi dos Palmares” – marco do movimento negro nacional e primeira participação pública efetiva de lideranças quilombolas, que resultou na elaboração das demandas da população, com desdobramentos que culminaram na organização do CONAQ, que veio a reforçar a denúncia da situação vivida pelos quilombolas quanto a precariedade do acesso a direitos básicos, sobretudo, na educação, extrapolando a questão do território. Para aprofundamento da questão ver LIMA (2010) e SANTOS (2009).

²³ As informações foram colhidas no documento Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos, da Secretária de Educação do Estado da Bahia. Para acesso ao documento: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi19ai90ZHQAhUG>

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Este dispositivo modificou drasticamente a concepção dos processos formativos ao propor a inclusão dos aspectos simbólicos dos estudantes e uma educação igualitária para todos os indivíduos em termos de acesso, permanência e sucesso escolar. Com efeito, os desdobramentos deste importante instrumento resultaram na criação de normas específicas, regulamentações e diretrizes curriculares próprias garantindo um trato diferencial para a população indígena e do campo. Posteriormente, a Lei 10.639 promulgada em 2003, alterou a LDB e tornou obrigatório a inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio. Nesta circunstância impôs-se a necessidade de criação de estratégias que viabilizassem a concretização do dispositivo legal na proposta curricular com vistas a uma educação antirracista.

Os avanços aí descritos abriram precedentes para a contemplação da população quilombola. Na Agenda Social Quilombola, criada em 2007, a educação aparece incluída no eixo que dispõe sobre a infraestrutura e prevê a consolidação de mecanismos efetivos para a construção de equipamentos a atender esta demanda (BRASIL, 2004). Em 2012, a resolução nº 08 do Ministério da Educação – MEC definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, que tem a Escola como principal protagonista. De acordo o documento,

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

A inscrição legal garantiu, ainda que em tese, que as ações desenvolvidas pelos recursos humanos nas escolas quilombolas, ou as que recebem estudantes moradores de

[iJAKHSMYC9AQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fescolas.educacao.ba.gov.br%2Fsystem%2Ffiles%2Fprivate%2Fmidiateca%2Fdocumentos%2F2016%2Forientacoes-curriculares-ensino-fundamental-de-9-anos.pdf&usg=AFQjCNEK5VBa_UwZ_HR3J9D40DUMr73Xw](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Para Acesso à lei :
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

comunidades quilombolas, tivessem como princípios norteadores a construção de um conhecimento pautado nos saberes tradicionais, reconhecimento e valorização da identidade quilombola.

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Entretanto, os dispositivos legais que sustentam uma educação compromissada com a diversidade brasileira e dos povos quilombolas é recente, com inúmeras lacunas que se deixam transparecer na forma como o conhecimento ainda é construído, a formação do estudante é pensada em todos os níveis da educação brasileira e que tende a não valorizar a constituição do sujeito a partir dos seus próprios referenciais. Concorrem e intensificam esses hiatos a precariedade a que estão expostas as comunidades remanescentes de quilombo, sobretudo as que estão afastadas dos centros urbanos.

De acordo com dados fornecidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, divulgados pelo MEC, até 2007, 1.984,947 estudantes estavam matriculados em 761 escolas localizadas em área remanescente de quilombos. Destes, 57.437 estavam distribuídos em 446 escolas no estado da Bahia. Ocorre que as informações contidas no Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola apontam um encadeamento de adversidades que impactam decisivamente nos processos formativos da população. Até 2012 as dificuldades no âmbito da educação envolveram a distância que separa à escola das comunidades e que dificulta o deslocamento e acesso às unidades escolares; a inexistência de infraestrutura capaz de fornecer condições mínimas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e a permanência do estudante na escola; o déficit quantitativo de professores e a ausência de uma formação específica para o ensino da história do Brasil; e, a inexistência no currículo de temáticas específicas que proporcione a formação de um sujeito social e historicamente situado.

Para Miranda (2012)

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar. A educação escolar destinada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes. (MIRANDA, 2012, p. 374).

As implicações do descompasso entre as demandas quilombolas e o alcance das políticas públicas em educação fizeram parte da vivência escolar de Carolina. Esse aspecto pode ser facilmente observado quando ela, ao rememorar sua trajetória formativa na escola, fala das dificuldades:

Eu concluí o ensino médio de forma muito precária. Era por que a gente ia pro Iguape, que é 6 quilômetros antes da minha comunidade, e todos os dias a gente tinha que pegar carro. Quando a gente chegava doze e pouca na escola, às vezes não tinha aula e a gente não sabia que o professor não tinha ido, o motorista também não, a gente tinha que ficar até 5:00 da tarde para esperar a volta do ônibus. Muitas vezes a gente não esperava, a gente vinha andando no sol quente, voltava para casa. Minha turma, de 33 alunos, só eu estou na universidade. Os meus colegas desistiram no meio do caminho e nem formaram, muitas engravidaram antes.

Além do problema com o deslocamento até a escola, a fala de Carolina nos traz outros elementos que nos aproximam ainda mais da precariedade que envolve a questão da educação do quilombola. A estudante descreve sobre a ausência de aula, apesar do dificultoso trajeto dos quilombolas até a escola, que desconsidera os enfrentamentos impostos a população e acrescenta a evasão dos colegas, que é uma triste realidade no ensino público brasileiro e um dos maiores desafios para as políticas públicas em educação. Contudo, essas não são as únicas dificuldades mencionadas por ela. Carolina confessa que teve outros obstáculos na sua trajetória, dentre eles a falta de recurso para arcar com as despesas dos materiais e trabalhos escolares.

... a gente ia fazer trabalho de colégio, meu pai não tinha para dar todo mundo, não tinha como comprar material escolar, então vendo isso minha mãe sempre deu incentivo da gente procurar um meio de ganho. Aí eu fui fazendo unha fazendo unha, fazendo unha. Mas eu sempre soube que não era aquilo que eu queria eu queria estudar. Minha mãe até pergunta de onde eu tirei isso de querer estudar.

Sem representatividade na família em relação aos estudos, mas com seu incentivo e apoio, Carolina desenvolveu estratégias para manter-se na escola e concluir os estudos. A artimanha engendrada pela quilombola foi um método utilizado para alcançar o objetivo maior que era se tornar uma universitária.

Ainda nesta linha interpretativa, situamos que uma educação para ser igualitária deve não só garantir o acesso, mas viabilizar a permanência nas instituições escolares e contribuir para êxito escolar. Entretanto, mesmo com a LDB e as políticas públicas que intencionam aniquilar as desigualdades, as ações promovidas pelo Estado ocorrem de forma lenta, quando consideramos as necessidades educacionais dos quilombolas.

Pescador também identifica dificuldades na sua trajetória, entretanto teve acesso a uma instituição diferenciada, pois encontrou alternativa na “Escola das Águas”, que funciona em regime de alternância e tem uma proposta metodológica que o aproxima da sua realidade.

Primeiro, quando eu era menor eu estudei em uma instituição chamada a cobeba, que como era muito precário lá, essa instituição abraçou as crianças da comunidade. Eu fui até os meus 18 anos. Depois quando eu completei 18 anos eu fui para a Escola das Águas, que é uma escola de formação de pescadores, formação política e preparatória para o Enem. Aí foi por meio dessa escola que eu consegui entrar na universidade.

A Escola das Águas foi uma porta assim que eu vi na minha vida. Eu já estava estudando ensino médio, foi no meu segundo ano quando eu fui para Escola das Águas. Na primeira vez eu percebi que era uma escola diferenciada, que valoriza os conhecimentos tradicionais e me dava a oportunidade de aprender, não de forma evasiva, mas, por exemplo, os conhecimentos da África, o conhecimento da Língua Portuguesa, de matemática, essas coisas assim que quando eu cheguei lá, poxa! Eu acho que eu não aprendi quase nada na escola pública foi daí que eu falei assim: “vou estudar na Escola das Águas”, que é 10 dias em Salvador, agora é em... 10 dias na escola e depois tudo que você aprende você leva para a comunidade, a base.

A instituição é tida como uma importante aliada na trajetória escolar pois foi neste local que encontrou uma formação oposta à oferecida pelo sistema convencional. Ele expressa claramente a importância de ter conjugado os conhecimentos adquiridos na sua comunidade com os assuntos do currículo formal durante o ensino médio. Essa aprendizagem tornou-se significativa na medida que os seus saberes não foram negligenciados. Neste sentido, Jesus (2012) afirma que a pedagogia de alternância tem como objetivo auxiliar o aluno a compreender e valorar seu modo de existir em consonância com seus aspectos culturais, além de facilitar a construção de um cidadão crítico. Neste espaço, Pescador teve acesso a experiências formativas que proporcionaram a construção de uma visão política acerca do mundo ao passo que se via integrado ao seu meio. Consciente dos seus direitos, ele protagonizou junto a outros jovens reivindicações dos direitos quilombolas e se tornou um multiplicador do sentimento de resistência e luta na sua comunidade, referendada como “base”.

Entretanto, essa não é a experiência de tantos outros estudantes quilombolas. A escola, pensada para o homem branco e urbano, negligenciou e ainda negligencia aspectos essenciais à formação educacional desses povos, questão tão cara quando refletimos que é pela promoção da igualdade e o respeito a diferença que se pode ter uma democratização do ensino. De acordo com Souza (2008), a forma clássica usada na transmissão de conhecimento é descontextualizada da realidade territorial, com práticas pedagógicas, propostas curriculares e metodologias de ensino obsoletas, pautadas na concepção do indivíduo como atrasado e arcaico. Desta perspectiva, as práticas educativas refletem um modelo de ensino e aprendizagem convencional e homogeneizante, que tende a desconsiderar os valores ideológicos do estudante na sala de aula e desperdiçar os aspectos subjetivos do aprendiz,

tanto em escolas situadas no interior dos quilombos quanto em instituições que recebem este alunado.

A verdade é que a ausência de visibilidade nas propostas educativas não minou a transmissão de conhecimento dentro dos quilombos. No interior da maioria desses territórios os conhecimentos são transmitidos na convivência, a partir da observação de seus anciões e pela oralidade (FERREIRA; CASTILHO, 2014). Conhecimentos tradicionais que, quando desprezados, podem interferir negativamente na construção identitária dos estudantes tendo em vista que sua cultura, a relação com o território e com os membros são elementos primordiais do ser quilombola.

Neste sentido, Ferreira e Castilho, 2014 observa que:

[...] a Escola deve buscar dialogar com a Educação Quilombola, diminuindo as distancias entre estas duas instâncias da sociedade, possibilitando o surgimento de uma nova proposta de ensino. A partir deste diálogo, entre instituição e comunidade quilombola, podem traçar novos caminhos, novas estruturas pedagógicas diferenciadas, na busca de sua autoafirmação. Pois é a partir da escola na e para as comunidades que se começa a discussão da inserção dos quilombos no cenário político, socioeconômico, antropológico, jurídico, cultural e espacial. (FERREIRA; CASTILHO, 2014, p. 17).

Diferente da educação escolar convencional, a proposta de uma educação quilombola valoriza elementos que constituem a identidade do sujeito quilombola.

No âmbito da educação superior, embora a Lei 12.711 tenha sido um divisor de águas ao viabilizar o ingresso de estudantes egressos do ensino público, pretos, pardos e indígenas, para população em epígrafe não existem leis que regulamentem o seu ingresso. Entretanto, algumas universidades, no uso de sua autonomia, disponibiliza vagas para esses estudantes. Paradoxalmente, o governo federal oferece a Bolsa Permanência, recurso financeiro que objetiva suprir as necessidades materiais do alunado. Entretanto, a garantia da permanência via concessão de bolsas para a conclusão desta etapa encontra-se estremecida uma vez que há atrasos no repasse do valor e a atual demanda de estudantes na graduação está aquém da proposta de inclusão no programa anunciado pelo MEC. Ademais, caso consiga concluir o ensino médio e ultrapassar os obstáculos que envolvem o caminho até a universidade, o quilombola, ao ingressar numa universidade – que, quando comparada às escolas que frequentou no estágio anterior, apresenta uma infraestrutura “mais favorável” para o ensino e aprendizagem –, continuará desafiando a si mesmo em busca do sonho de adquirir o diploma universitário uma vez que não há propostas de inclusão que considere as especificidades culturais do grupo.

3.2 – O caminho até a universidade

Ingressar numa IES não foi um empreendimento simples para alguns dos quilombolas que participaram da nossa pesquisa. O percurso é longo e não se inicia com a entrada na universidade. As trajetórias desses estudantes chamam atenção para um olhar sensível, pois as dificuldades vivenciadas nas tentativas de acesso ocasionaram o retardo no ingresso. Carolina, nos conta que não obteve sucesso na primeira tentativa de fazer o ENEM, não alcançou pontos suficientes para concorrer as vagas na universidade. Prestou vestibular duas vezes em uma universidade estadual, concorrendo a vaga para quilombolas, e também não obteve êxito.

Não foi fácil porque eu formei em 2010 e tentei o ENEM a primeira vez e não tive sucesso de passar. Tentei o vestibular da UEFS, perdi por meio ponto em redação. Aí depois eu tentei a vestibular da UEFS novamente e perdi novamente. O Enem tentei e na segunda vez eu perdi, e perdendo sucessivamente duas vezes no Enem, e sucessivamente no vestibular da UEFS eu resolvi trabalhar.

Quando eu fiz o Enem eu lembro que minha nota não foi tão boa em matemática. Ciências da Natureza e suas Tecnologias também eu não fui tão boa. E aí eu comecei a me desesperançar de novo.

O sentimento de desânimo levou Carolina a buscar outras alternativas como projeto de vida. Iniciou um trabalho em sua comunidade mas os atrasos no pagamento a fez mudar de plano, migrou para capital em busca de novas oportunidades de trabalho.

Aí depois eu resolvi ir estudar em Salvador. Teve uma seleção da Prosegur, empresa de segurança e transporte que trabalhava intimamente com dinheiro, processamento de dinheiro de banco. Só que eu ia ficar na casa de minha sogra, fiquei lá um tempo, só que era muito humilhada lá na casa dela. Eu trabalhava de noite e era uma série de medos, porque eu nunca tive a noite como o horário de atividade, atividade de produção. Sempre que eu fazia a unha era mais fim de semana e durante o dia, então Salvador uma cidade grande, perigosa, eu ficava morrendo de medo. Eu ia para o trabalho com o coração na mão eu ia rezando todos os dias para conseguir chegar no trabalho e conseguir voltar.

As motivações para permanecer na capital e alcançar os objetivos pensados concorreram com a sensação de segurança que sentia no território quilombola. As exposições e sentimentos decorridos da vulnerabilidade a qual estava exposta fizeram reascender em Carolina o desejo de cursar o ensino superior. A partir daí a jovem lança mão de estratégias para alcançar seu objetivo.

Não é isso que eu quero para mim não. Mas resolvi. Todos os dias que eu chegava do trabalho às sete, eu fazia as coisas dentro de casa, porque eu tava na casa dos outros, eu tinha que dar conta das atividades domésticas. E aí eu ia, dava conta até às nove horas, fazia comida, fazia tudo e aí sentava para estudar até às doze. Às doze que eu estudava, eu ia dormir, acordava seis e meia porque eu tinha que me arrumar para ir para o trabalho, fazer comida de novo para levar para o trabalho, essas coisas. E aí eu levei também um período de três meses, que foi mais ou menos quando eu acordei para o Enem, e eu só dormia quatro horas e meia de relógio estudando para o Enem né? com computador na mão. E eu lembro de uma frase que talvez foi o motor para eu continuar estudando, foi uma frase que podia me desmotivar, mas que

acabou me motivando, foi que minha sogra disse: “porque você está estudando?” aí eu peguei e falei assim: “porque eu vou fazer o Enem que é uma entrada para Universidade”.

Para Carolina, o trajeto percorrido até o efetivo ingresso teve muitos obstáculos e envolveu a mudança de planos. Portes e Sousa (2013) afirmam que para jovens pobres e egressos de escolas públicas há uma carência de conhecimentos na sua escolarização e a ampliação de vagas para o acesso no ensino superior abre espaço para reflexão sobre o processo seletivo. O modo precário pelo qual a jovem teve acesso a escola e a deficitária instrumentalização decorrente do ensino público de baixa qualidade podem ter sido decisivos, resultando nas inúmeras tentativas de acessar sem sucesso o ensino superior.

Outro aspecto observado é a ausência de conhecimento para operar a plataforma digital e ter acesso a isenção da taxa de inscrição do ENEM. André Rebouças nos conta que enquanto cursava o segundo ano do ensino médio, intencionou realizar o referido exame para obter a conclusão dos estudos e, conseqüentemente, ingressar no ensino superior²⁴. Entretanto, ao concluir o registro gerou equivocadamente o boleto com a taxa de inscrição.

Eu havia feito antes quando era segundo ano, minha mãe me incentivava para fazer o ENEM. Só que quando eu era segundo ano eu me inscrevi, só que eu não sabia começar, então, um negócio lá, uma besteira lá e errei... depois eu me esqueci do prazo, não paguei e no segundo ano não fiz.

A taxa de isenção para fazer o ENEM beneficia estudantes de escolas públicas ou bolsistas integrais de colégios particulares e que tenham renda familiar mensal de até 1,5 salário mínimo por pessoa; participantes com renda familiar de meio salário mínimo por pessoa ou renda familiar total de até três salários mínimos, inscritos no Cadastro Único para programas Sociais do Governo Federal – CadÚnico, que possuam um Número de Identificação – NIS válido; e pessoas que conseguiram a certificação de conclusão do ensino médio após submeter-se ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA. A solicitação do benefício é via internet, mediante declaração de carência e requer conhecimento suficiente das prerrogativas que envolvem o pleiteio, um certo domínio dos comandos no computador, desenvoltura e atenção para concluir o procedimento com êxito. Para André o sucesso na inscrição só ocorreu posteriormente, quando desobrigado de pagar pela taxa, conseguiu efetivar o registro. Porém o jovem permanece sem saber explicar o que vem a ser a declaração de carência. Neste sentido ele prossegue,

²⁴ Desde de 2017 o ENEM não é mais usado como diploma do ensino médio. A prova foi substituída pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

“... foi no 3º ano eu me inscrevi. Declarei minha carência, esse negócio de declarar carência aí. Eu fui, declarei e fiz a prova e cair na ufrb ... e quando foi ver o resultado eu passei, acho que foi quinhentos e pouco e vi lá o resultado lá.”

O estranhamento das regras e o domínio necessário para executar tarefas que, mesmo básicas, são complexas na universidade (COULLON, 2008) podem aparecer antes mesmo do efetivo ingresso no ensino superior, pois a dificuldade para realizar a inscrição no referido exame pode resultar no fracasso inicial.

Ainda desta perspectiva, refletimos sobre como as informações para o acesso ao ensino superior chegam até os alunos nas escolas públicas em razão da ausência de orientações no ensino médio o que faz com que os estudantes não incluam o ensino superior como projeto de futuro (HERINGER, 2014). Segundo Dandara o desconhecimento por parte de jovens da sua comunidade sobre esse universo os mantêm distantes da possibilidade de cursar uma universidade. Neste sentido ela afirma:

Eu conheço meninas que, outro dia conversando comigo, estavam falando disso, que não sabiam que a UFRB, que a gente poderia estudar sem pagar nada, que não sabia que dava para entrar pelo ENEM... tem gente que tem vontade de estudar, mas não sabe que não é tão difícil como parece.

Como é possível notar, além do total desconhecimento a respeito das informações essenciais para ingressar numa universidade, esse trecho do relato nos coloca a par da construção do pensamento desses jovens ao projetar a instituição como um território impenetrável. Teixeira (2011) nos lembra que a realidade dessas famílias é de escolarização incompleta e deficitária, entretanto, não podemos falar de uma desvalorização da educação, neste caso, o que concluímos é que há uma vivência alheia a este universo onde as informações não chegam o que distancia ainda mais esses jovens da escola superior.

Ainda sobre os fatores relacionados às dificuldades no percurso até a universidade, destacamos a experiência de Pescador que envolve a questão de ser quilombola e ter que comprovar essa condição diante da universidade que, na UFRB, requer a apresentação de documentos comprobatórios assim descritos:

- I. Autodeclaração étnico-racial devidamente assinada, a qual se declara remanescente de comunidade quilombola;
- II. Declaração de sua respectiva comunidade que o/a candidato/a reside em comunidade remanescente de quilombo, assinada por pelo menos 1 (uma) liderança reconhecida pela comunidade ou comprovante de residência de comunidade quilombola;
- III. Ata ou outro documento comprobatório da condição de liderança, com reconhecimento de firma em cartório.

A apresentação destes documentos não defere automaticamente a matrícula do estudante pela Universidade,

Caberá à Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos (SURRAC), confirmar através de consulta eletrônica à Fundação Cultural Palmares, se a comunidade remanescente de quilombo, declarada pelo/a candidato/a, possui certificado de reconhecimento.

A comunidade de Pescador, no período da matrícula, ainda não havia recebido o certificado da FCP reconhecendo seu território como remanescente de quilombo. A Dificuldade no acesso à documentação necessária para ingressar na universidade resultou nas idas e vindas do estudante na tentativa de conseguir o documento definitivo.

A Fundação Palmares, ela fornecia um “despacho” que a minha comunidade, é a comunidade, é reconhecida como quilombola, que está apta, aliás, a receber o certificado, mas ainda não tinha recebido. Foi com esse documento, com muita luta na verdade, porque a Fundação Palmares demorou, inclusive foi em 2015, e 2014 que a gente enviou os documentos informando que a comunidade se identificava, se tinha algum problema. Depois voltou, aí em 2015 a gente entrou com todos as documentações mas a fundação Palmares não emitiu, não foi fazer pesquisa técnica nem nada. A comunidade ficou pressionando pelo certificado. Aí quando a gente passou aí teve que ter alguma documentação da Fundação Palmares, que a Instituição até colocou obstáculos até aceitarem a documentação, mas a gente conversou e a gente conseguiu ocupar a vaga.

O que Pescador chama de obstáculo na realidade é uma norma institucional prevista no edital de seleção e nas especificações da matrícula. O estudante queria entrar, tentou insistentemente ao recorrer a ambas instituições, segundo ele burlou as normas previstas e com a concessão da Universidade conseguiu.

Já sinalizamos anteriormente sobre as dificuldades que a FCP tem para atender as demandas quilombolas (AYRES, 2016) e, considerando a importância que o ensino superior representa na vida de um jovem que escolheu uma graduação como projeto de futuro e as expectativas que a possibilidade desse ingresso pode gerar, nos questionamos sobre o que essa experiência pode representar. No caso deste jovem, ao analisarmos atentamente seu discurso, a expressão “ocupar a vaga” nos remete a insistência e não aceitação ao que está posto. É a reprodução da luta diária de resistência para ocupar espaços historicamente inverossímil.

Para pessoas oriundas de comunidades quilombolas as dificuldades no trajeto até a universidade podem ser empecilhos para dar sequência a trajetória educacional uma vez que os obstáculos são inúmeros e reais. Entretanto, contrariando a lógica dominante de exclusão e vulnerabilidade, esses estudantes conseguiram transpor as barreiras que os levariam para outros caminhos que não o da universidade.

4. – DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: OS ÚLTIMOS 10 ANOS NO BRASIL

Recentemente acompanhamos intervenções governamentais na área da educação superior com objetivo de ampliar a oferta de vagas nas universidades e promover a equidade. A expansão universitária, com a criação de novas instituições e campus, na capital e no interior do país, vem contribuindo para o aumento dessa oferta, garantindo o acesso de povos historicamente excluídos do processo educacional superior. Dessa forma, jovens, pretos e pardos, quilombolas, oriundos das camadas populares e periféricas, conseguem alcançar a formação superior, contrariando as lógicas de exclusão.

De acordo com o relatório do MEC, que analisou a expansão das universidades federais entre 2003 e 2012, a necessidade de ampliação das matrículas em cursos superiores se deu pela constatação do delicado cenário brasileiro frente a outros países da América Latina: apenas 12% da população de jovens com idade entre 18 e 24 anos estavam na universidade. Os números alarmantes, tendo em vista a importância dessa graduação na qualificação de trabalho e, conseqüentemente crescimento do país, impulsionou a criação da meta de 30%, a ser atingida até 2010 pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) e o aumento do recurso orçamentário para garantir o crescimento de estudantes nos centros universitários (MEC, 2012). Desde de então, houve um investimento maciço na ampliação da rede de ensino e nas modalidades de ensino superior. De acordo com Afonso, Ramos e Garcia (2012), foram nestas circunstâncias que se fortaleceu a educação tecnológica com a reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, que passam a ser denominados de Institutos Federais de Educação de Ciência e Tecnologia - IFES, deixando de se concentrar no ensino médio para focar no ensino superior. Rieder (2011) afirma que o termo expansão, neste contexto, abrange diversos processos e inclui desde a variedade de opções dos serviços ofertados até a disponibilidade de vagas.

As ações iniciais do PNE tiveram como prioridade o acesso e permanência na instituição e a interiorização do ensino federal a fim de levar a outras localidades uma educação de qualidade. Até o ano de 2002, haviam 45 universidades federais e 148 unidades de ensino em regiões afastadas da capital. De 2003 a 2010 houve um acréscimo neste quantitativo, passando para 59 universidades e 274 campus universitários. Neste contexto, o número de municípios atingidos também aumentou: anteriormente 114 cidades do interior contavam com a presença de instituições federais, até 2002, 272 municípios passaram a acolher escolas superiores. Entre 2011 e 2014, mais 47 campus foram criados concluindo o processo de interiorização. Como consequência, o número de vagas ofertadas na graduação, na modalidade presencial, passou de 109.184 em 2003 para 231.530 em 2011. Com efeito, as matrículas cresceram de 527.719 para 842.606 nos respectivos anos (MEC, 2012), conforme quadro abaixo.

Ano	Número de matrículas
2003	527.719
2004	533.892
2005	549.171
2006	556.231
2007	578.536
2008	600.772
2009	696.693
2010	763.891
2011	842.606

Fonte Ministério da educação, 2012.

Atrelados às metas do PNE foram criados outros mecanismos para dar sustentação à proposta descrita. Em 2007 o REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096²⁵, auxiliou no aumento da oferta de cursos superiores, inclusive no turno da noite:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

²⁵ Para acesso ao decreto na íntegra ver: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>

Além de ampliar o acesso, diminuir vagas ociosas e investir recursos financeiros nas instituições federais de ensino superior, o REUNI teve como objetivo garantir a permanência de estudantes universitário até a conclusão do curso, inovar a proposta pedagógica e curricular, levar em consideração o itinerário formativo deste estudante, permitindo a mobilidade entre cursos e entre instituições, contribuindo assim para a diminuição da evasão no ensino superior. Segundo dados do Grupo de estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA, em 2011, 55 instituições federais eram beneficiadas pelo REUNI. Atualmente, todas as instituições federais aderiram ao programa.

No ano de 2012, a Portaria Normativa nº 21, criada pelo MEC, instituiu e regulamentou o SISU, com a função de condensar as vagas existentes nas universidades federais e dispor para os candidatos submetidos ao ENEM, num ambiente virtual, onde os aspirantes deverão escolher gratuitamente os cursos que desejam graduar-se²⁶. A política permite que vagas ociosas sejam ocupadas e garante que indivíduos de todo o país possam disputar as inúmeras vagas existentes, ampliando assim as possibilidades de ingresso. No mesmo ano, fruto da pressão exercida por segmentos sociais, foi criada a Lei 12.711 que dispõe sobre o acesso nas universidades federais e designa a reserva de cotas para estudantes oriundos do ensino médio público, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, cabendo ainda a universidade, no uso de sua autonomia, destinar vagas especiais para públicos específicos, como é o caso dos quilombolas.

Nesse contexto, a criação de universidades federais no interior do país representa a possibilidade de jovens, que residem distantes das capitais, ingressarem no ensino superior público. Rieder (2011) afirma que a proposta de expansão e interiorização pode ser entendida como um processo de inclusão, via proposta democrática especial de acesso, que contraia a lógica capitalista historicamente solidificada.

A elite pensante, formadora de opinião, era preparada para encontrar o seu espaço social e econômico nas Universidades. E os setores (indústria, comércio, serviços especializados) responsáveis pelo desenvolvimento da economia local, regional e nacional se beneficiavam contratando o recursos humanos preparado pelas instituições. Em geral, tais setores instalavam suas sedes próximas as Universidades. (RIEDER, 2011, p. 230).

A permanência das instituições nos grandes centros favoreceu a concentração de mão de obra e economia na capital, deixando o interior a margem do desenvolvimento econômico, político e social, uma vez que seus conterrâneos estavam longe para contribuir com o

²⁶ A seleção via SISU é feita com base na equação que considera a nota do ENEM, as vagas em cada curso, a modalidade e a concorrência, cabendo a chamada imediata para matrícula ou aguardar na lista de espera. Para acesso na íntegra, ver: http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria_n21.pdf

crescimento da própria cidade. Cenário que contribuiu durante anos para a migração de indivíduos, que saíam de suas terras originárias para morar e estudar na cidade grande. Desta perspectiva, Rirder (2011) prossegue:

Isto então também representava drenagem de talentos do interior para a capital. Este modelo acentuava as carências do interior brasileiro e aprofundava os problemas sociais nas capitais e metrópoles. Mantinha um interior modesto e pobre, enquanto as capitais apresentavam um desenvolvimento desordenado e descontrolado. (RIEDER, 2011, p. 231).

Neste sentido, podemos afirmar que a interiorização acarreta mudanças que reverberam no local, nas pessoas, na cultura, na economia regional e traz uma roupagem específica para o binômio universidade – comunidade em termos de ações educacionais que visam promover no entorno intervenções decorrentes de práticas acadêmicas.

Do ponto de vista econômico, a presença de uma universidade nestes locais pode representar o crescimento da região. Para Moreira e Ribeiro (2012) o investimento na educação nesses territórios pode agitar o desenvolvimento da comunidade causando um acelerado aumento, especialmente, quando ponderamos que uma unidade de ensino nestas proporções demanda da cidade uma estruturação atípica para acolher professores, estudantes e funcionários. Essa nova presença contribui para o desenvolvimento da educação local e modifica radicalmente o espaço onde está inserida a universidade.

A interiorização também pode simbolizar para a família o sonho de ter um dos seus estudando próximo a eles e a crença que este familiar pode contribuir para o crescimento da sua comunidade (RIEDER, 2011).

[...], no interior, distantes dos grandes centros de Educação Superior, o sonho de cursar faculdade, mantinha-se reprimido em indivíduos que suscitavam mudar de condição social e que viam na Educação Superior essa possibilidade. Mas para tal tinham que migrar para às capitais, as vezes levando consigo familiares. Predominantemente estes não retornavam, depois de formado, às suas origens. (RIEDER, 2011, p. 231).

Entretanto, a repercussão não se resume a essas linhas interpretativas. Segundo Moreia e Ribeiro (2012), as mudanças nos aspectos educacionais e culturais, consequência da relação universidade – comunidade, é uma realidade, sobretudo, se refletirmos sobre o papel social da instituição em diminuir fronteiras entre a comunidade local e a universidade – com ações de extensão, que coloca os estudantes em contato direto com a população – e facilitar que pessoas da região construa uma visão distinta e abrangente tornando-se um profissional apto a fazer escolhas e formar sua própria opinião. Seguindo nesta linha de análise entendemos que a ampliação de oportunidades educacionais dessa natureza contribui para a formação política e culturalmente situada de indivíduos que antes precisavam se deslocar até a capital para

adquirir o grau superior, já que, integrado ao seu ambiente pode pensar sua formação conjugando território e saberes acadêmicos.

De um outro prisma, somos levados a refletir sobre os possíveis impactos negativos da interiorização. Em primeiro lugar, rememoramos a fala da estudante Carolina e propomos como reflexão a relação da universidade com a comunidade, a partir do lugar que a universidade pretende ocupar nesta relação uma vez que, para própria estudante, o importante é

“[...] deixar de enxergar esses indivíduos, como eu e a minha comunidade, como objeto. Eu vou lá colho e volto.”

Neste sentido, do ponto de vista da colaboradora, esta interação presume proximidade, uma nova postura do estudante universitário que intenciona contribuir para com a comunidade mas, que na realidade, não se relaciona com ela enquanto um espaço que acolhe pessoas, vivências e experiências singulares e dignas de respeito e atenção, e sim um campo estéreo para coleta de dados.

Moreira e Ribeiro (2012) alertam para a possibilidade do choque entre culturas nesta interação. O que está em questão é como essa instituição forma os futuros profissionais, qual a ideia de profissional proposto por ela uma vez que a presença de um estranho sempre modifica o meio e, nesta relação, as ações devem primar pela redução dos danos causado pela vulnerabilidade social e não contribuir para o distanciamento, ainda que simbólico, da universidade. Desta perspectiva, não é suficiente que a universidade esteja situada no interior é preciso que seus valores e propostas pedagógicas estejam interiorizadas. Em outras palavras, é preciso que a instituição universitária conjugue os valores regionais às suas práticas e priorize os aspectos substanciais que compõem seu entorno dando uma nova roupagem ao binômio universidade – comunidade.

Ainda nessa perspectiva, propomos um segundo viés de análise e situamos a reflexão no âmbito da efetivação do ingresso de estudantes da comunidade local nestas instituições. Neste sentido, Apresentamos a fala da estudante Dandara que examina o fato da universidade estar no interior e conclui que muitos jovens da sua região estão fora dela.

Se é uma Universidade do Recôncavo, e a gente vê o Recôncavo vem pouco aqui [...] agora muita gente desistiu, até pessoas que vieram de fora, mas na minha sala tinham poucas pessoas que eram daqui do Recôncavo. Do meu Município mesmo só tinha duas pessoas e é logo aqui, Muritiba é logo ali do lado. Aí a gente fica vendo o que a universidade é no Recôncavo mas não é para o Recôncavo.

A estudante responsabiliza a Instituição por não acolher as pessoas da localidade e dos municípios circunvizinhos, o fato da Universidade estar na região deveria garantir o ingresso

destes estudantes. Entretanto, os fatores que convergem para a ausência de jovens no ensino superior são diversos, reiteramos, por exemplo, o fato da ausência de informações no ensino médio sobre as possibilidades de ingresso numa Instituição de Ensino Superior Pública (HERINGER, 2014), acrescentamos a necessidade de trabalhar para ajudar a família nas despesas domésticas (SANTOS, 2009), ou ainda a crença de que este ambiente não os acolherá. Paradoxalmente, é possível ver estudantes do ensino médio visitando as universidades, inclusive no interior, mas, ao que parece, esta ação por si só não alcança todo o alunado e não é suficiente para aproximar eles da realidade vivenciada nestes espaços e sensibilizá-lo quanto a construção de um projeto de futuro que inclua o grau superior. Somamos a este fato a situação de escassez e vulnerabilidade de distritos mais afastados dos centros no interior e que sofrem com a dificuldade para deslocar-se da zona rural até a universidade.

Por fim, sem pretendermos esgotar todas a possibilidade de reflexão sobre esta temática, posicionamos as dificuldades estruturais de uma universidade interiorizada. Na prática a distância entre a instituição e a capital, local onde se encontra mão de obra especializada e maior disponibilidade de recursos materiais, pode dificultar a sistemática manutenção de equipamentos e comprometer o andamento de atividades cotidianas na instituição, em que pese o sucateamento das universidades públicas advindo da carência de recursos financeiros e afastamento do Estado. Desta forma a estrutura disponível para acolher os estudantes, professores e funcionários torna-se deficiente e expõem os envolvidos a um maior esforço, flexibilidade, adaptação e manejo para a realização das atividades. Ainda nesta perspectiva, situamos as dificuldades para permanência dos estudantes cotistas que são atendidos pelas políticas de assistência e permanência. Conforme Sousa e Portes (2011), o forte movimento da oferta de instituições nos interiores demanda um estado alerta pois as ações pensadas para passagem destes sujeitos pelo ensino superior, muitas vezes transformadas em políticas assistencialistas, podem deixá-los desamparados, sem condições mínimas para a realização exitosa da graduação. Prova disto é a ausência de restaurantes universitários na maioria das instituições e o abandono das residências universitárias que requer do estudante arranjos adaptativos para a sobrevivência no ensino superior.

O processo de expansão e interiorização do ensino superior nos últimos dez anos aponta para uma mudança de postura do Estado para com os povos que foram excluídos ao longo dos anos das universidades. Entretanto os desafios ainda são muitos tendo em vista que não superamos o déficit de jovens na universidade, as inovadoras políticas implementadas para

atender a este propósito são recentes e requer constante monitoramento e avaliação dos resultados, e o posicionamento do Estado neste sentido é preocupante.

4.1 – A política de acesso da UFRB

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia iniciou as suas atividades no segundo semestre letivo de 2006, ofertando quinze cursos de graduação, com acesso exclusivo através dos exames vestibulares, em primeira e segunda fase, que aconteciam em parceria com a Universidade Federal da Bahia – UFBA. A primeira seleção da UFRB, aconteceu através de um Vestibular Especial que disponibilizou 620 vagas. Entre 2006 e 2009, a UFRB seguiu realizando o vestibular tradicional, em parceria com a UFBA, o que segundo aponta o Relatório Quinquenal da gestão de 2006 a 2011 da Pro-Reitoria de Graduação - PROGRAD, confundia os estudantes, e impactava radicalmente na procura dos cursos oferecidos, que era sempre abaixo da oferta.

Entre 2006 e 2007, a UFRB continuou a oferecer 620 vagas em seus processos seletivos, saltando para 1420 em 2008, e 1849 em 2009. Em 2009, com o projeto nacional de transformar o ENEM em prova nacional para o ingresso nas universidades federais, a UFRB modificou sua forma de acesso aos cursos de graduação para o ingresso no ano seguinte. Ao contrário da UFBA, que custou a aderir ao ENEM, a UFRB contava então com um processo diferenciado de acesso, o que causou impacto inclusive na procura pelos cursos da universidade.

Ainda segundo dados apresentados pela PROGRAD, a procura pelos cursos da UFRB dá um salto em 2010 após a adoção do ENEM como forma de ingresso. Até 2009, a maior concorrência entre os cursos de graduação da UFRB, era em Enfermagem, com 10,6 candidatos por vaga. Em 2010 a procura cresceu dez vezes mais em todos os cursos: Enfermagem com 132 candidatos por vaga, e Serviço Social 91. A nova forma de ingresso aumentou, de forma expressiva, a quantidade de inscritos na UFRB, devido, sobretudo, as possibilidades que o ENEM, junto ao Sistema de Seleção Unificada oferecia.

O ENEM possibilitava, e ainda hoje possibilita, que estudantes de todo país se candidatem à uma das vagas da UFRB, sem que seja necessário se deslocar até a universidade para fazer o exame vestibular, tal como acontecia anteriormente. Da mesma forma, o ENEM abre as portas para os e as estudantes do Recôncavo, oriundos de escolas públicas, que não possuíam condições de arcar com os custos dos exames vestibulares, que sempre foram muito altos. No caso específico da UFRB, o Cadastro Seletivo, uma outra política decorrente do

SISU, oferece ainda mais possibilidades de que estudantes do Recôncavo acessem seus cursos.

Em 2011, após constatar que muitas de suas vagas não estavam sendo ocupadas, a UFRB decidiu criar o chamado Cadastro Seletivo, onde, após o período nacional de inscrição e seleção realizados através do SISU, estudantes que não foram selecionados, tinham como opção inserir seu nome em uma Lista de Espera, só que, para isso, precisam comparecer aos campi da UFRB. Essa estratégia, possibilitou que diversos estudantes do Recôncavo, e oriundos das escolas públicas, incluíssem seus nomes nas vagas remanescentes, e consequentemente acessassem a universidade por meio de uma concorrência menor do que aquela do período de inscrição nacional. De forma ainda mais específica, essa estratégia adotada pela universidade, além de reduzir significativamente o número de vagas ociosas, possibilitava também o cumprimento de um dos principais objetivos da UFRB, que é de ser para o Recôncavo. Convém lembrar que essa não é uma percepção de todos os estudantes conforme analisamos anteriormente.

Além de democratizar o acesso, através da adoção do ENEM e SISU em seu processo seletivo, e do Cadastro Seletivo e Lista de Espera para ocupação das vagas ociosas, desde a sua criação, a UFRB já adotava a política de cotas e reservava 45% de suas vagas para estudantes pretos e pardos, e oriundos de escolas públicas. Em 2009, quando instituiu o acesso de estudantes através do ENEM e SISU o Conselho Universitário - CONSUNI aproveitou para revalidar a política de cotas institucional, por meio da Resolução n. 005/2009 que reserva 45% das vagas para estudantes pretos, pardos, índios ou descendentes que estudam em escola pública, seguindo os percentuais de acesso por sete diferentes categorias:

A – Candidatos de escolas públicas que se declararam pretos ou pardos, cursado todo o ensino médio e pelo menos uma série entre a quinta (5) e a oitava (8) do ensino fundamental. Nesta categoria 36,69% foram matriculados em 2010;

B – Candidatos de escolas públicas de qualquer etnia ou cor, cursado todo o ensino médio e pelo menos uma série entre a quinta (5) e a oitava (8) do ensino fundamental. Nesta categoria 5,95% foram matriculados em 2010;

C e E – Todos os candidatos, qualquer que seja a procedência escolar e a etnia ou cor. Nesta categoria 51,76% foram matriculados em 2010;

D – Candidatos que se declararam índio ou descendentes que tenham cursado desde a quinta (5) série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio na escola pública. Nesta categoria 0,59% foram matriculados em 2010;

F – Candidatos que se declararam índio aldeado ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos que tenham cursado todo o ensino fundamental até a conclusão do ensino médio na escola pública. Deverá apresentar declaração expedida pela FUNAI para índio, e para moradores das comunidades remanescentes dos quilombos declaração da Fundação Palmares. Nesta categoria 0,12% foram matriculados em 2010.

O – Outras formas de acesso: portadores de diplomas; transferência interna e externa; rematrícula. Nesta categoria 4, 89% foram matriculados em 2010.²⁷

Em 2012, assim que foi aprovada a Lei 12.711/2012, a UFRB foi a primeira a aprovar integralmente, começando a contar a partir do processo seletivo do ano de 2013. Com essa mudança, a UFRB passou a destinar 50% de suas vagas à estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, além de priorizar 25% das vagas para estudantes cujas famílias possuam renda per capita menor ou igual a um salário mínimo e meio.

Já em 2012, antes da aprovação da lei, quando a UFRB desenvolvia sua própria política de reserva de vagas, 84,3% dos estudantes se declaravam negros, o que colocava a universidade muito a frente a média nacional, que na época era 40,8%. Em 2011, um ano antes da aprovação da lei, das 2497 vagas que foram ofertadas, 995, cerca de 40% foram ocupadas por estudantes pretos e pardos. Já em 2012, das 2137 vagas ofertadas, 797 delas foram ocupadas por estudantes pretos e pardos, o que corresponde a 37% do total de vagas, um pouco menos que no ano anterior.

Ressaltamos que esses dados são referentes aos estudantes que ingressaram especificamente via reserva de vagas para estudantes pretos e pardos, e que não estão sendo contabilizados aqueles que ingressaram por ampla concorrência, o que pode promover uma variação, pra mais ou pra menos do número total de estudantes pretos e pardos que ingressaram na UFRB nos anos que antecederam a aprovação da lei de cotas.

Atualmente, a política de ingresso na UFRB, é dividida em cinco modalidade de vagas:

- a) Ampla concorrência
- b) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
- c) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
- d) Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
- e) Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Em 2014, a PROGRAD encaminhou ao CONAC a Resolução que previa um processo seletivo específico para índios aldeados e negros quilombolas, e o primeiro processo seletivo

²⁷ Dados publicados na Resolução 05/2009 do Conselho Universitário da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e acessados por meio da dissertação de mestrado de Ana Cláudia dos Reis Atche “POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no período de 2006-2012”.

aconteceu em 2015, onde foram disponibilizadas 56 vagas, distribuídas em 27 cursos de graduação, tendo como resultado a inscrição de 241 candidatos, sendo que somente 17 deles ingressaram na instituição.

4.2 – A escolha pela UFRB

A política de acesso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, tem atuado no sentido de democratizar o ingresso a universidade e possibilitar que estudantes que sempre tiveram o acesso à educação superior negado, possam então acessá-lo. Uma das principais contribuições da UFRB, tem sido justamente a de modificar o perfil dos estudantes que acessam o ensino superior brasileiro, possibilitando que jovens pretos e pardos, quilombolas, oriundos das camadas populares e periféricas, contrariem as lógicas de exclusão e alcance a formação superior. Neste sentido, observamos que os motivos que levaram os estudantes participantes da pesquisa a escolherem a UFRB como Instituição para ingressar no ensino superior foram, por unanimidade, à aproximação da Universidade de suas casas. Entretanto, duas narrativas nos chamam atenção. Carolina, ao discorrer sobre o assunto, revela que o fato da Universidade ser Federal traz confiança, contudo, essa não é a percepção das pessoas em seu meio de convívio.

Porque estava perto da minha casa né. Eu moro na comunidade que é da cidade de Cachoeira. E por que era um federal eu vi essa credibilidade, apesar de muita gente não vê a ufrb como Universidade daqui da comunidade. O que acha que a ufrb a Fundo de Quintal da UFBA. Da UFBA ou da UEFS, que tem mais anos, universidades mais consolidadas, de nome, vamos colocar assim.

O preconceito para com a Universidade, de acordo com o relato da jovem, parece estar relacionado à pouca idade da Instituição. Outros julgamentos podem fazer parte do imaginário social quando se trata de uma universidade recém criada e que geram insegurança. O professor Claudio Orlando, por exemplo, cita que nos primórdios da Universidade havia um discurso que afirmava ser a UFRB filha da Escola Imperial de Agronomia do Recôncavo e por isso não serviria para as Políticas Públicas de Ações afirmativas. Entretanto, ela se destaca também por ser a primeira a criar uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - PROPAAE.

Pescador, aborda a questão do interesse primeiro em cursar o ensino superior, deixando o fato de ter sido a UFRB como secundário. Neste sentido, para ele, poderia ser qualquer Universidade, mas o que pesou na escolha foi a proximidade de casa.

Na verdade principalmente aqui em Cachoeira, é mais próximo da minha comunidade. Tem também a UFRB de Santo Antônio, próximo. Na verdade foi um dos instrumentos para entrar na universidade. A UFRB não foi especificamente uma escolha. Uma coisa importante que eu queria dizer, não foi uma escolha minha mas pelas oportunidades. Não foi uma escolha de dizer “Poxa!” essa Universidade é melhor. É porque é a oportunidade que me foi dada.

Como é possível notar não há uma predileção pela Universidade. De acordo com o jovem estar na UFRB não foi uma escolha sua. Entretanto, a trajetória inicial do estudante e sua história com a Instituição foi marcada por uma luta diária para ingressar e permanecer na UFRB como já abordamos e ainda veremos no decorrer deste trabalho. Diversos fatores podem esclarecer esse posicionamento: a dificuldade para fazer a matrícula, as condições precárias para permanência, a dificuldade para conseguir a bolsa.

É certo que a política de acesso da UFRB não só beneficiou estudantes de baixa renda oriundos da escola pública, como também viabilizou o acesso de pretos, pardos, indígenas e quilombolas. Entretanto, tal como sabemos, apenas garantir o acesso desses estudantes ao ensino superior, ainda não é suficiente para que os mesmos concluam seus cursos com êxitos, e tenham trajetórias de vida diferentes daquelas que historicamente seus pais e ancestrais tiveram. Para que haja êxito na formação desses jovens, é necessário que se tenha, em igual medida, uma política que qualifique a permanência, e ofereça garantias de sucesso acadêmico e êxito em seus estudos.

5. – A PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A universidade enquanto espaço formativo possibilita a aquisição do conhecimento e se traduz na possibilidade de ocupar um lugar diferenciado no mercado de trabalho. O ingresso em uma IES representa um momento marcado por inúmeras transformações que requer rearranjos adaptativos a fim de garantir uma exitosa experiência universitária. Essa etapa é um momento delicado na vida do sujeito pois, diferente do ensino médio, estar no ensino superior exige dele uma constante acomodação pessoal e intelectual para se tornar um universitário.

De acordo Coulon (2008) essas mudanças são necessárias para se adquirir, ainda que temporariamente, o status de estudante, caso contrário não concluirá esta etapa ou a fará de forma precária. Aprender o ofício de estudante é, sobretudo, apreender os diversos códigos que regem a vida universitária no âmbito institucional a partir da compreensão das normas, regras, práticas e rotinas da universidade; e no âmbito intelectual, quando já familiarizado, atender às inúmeras solicitações

acadêmicas, entender e selecionar os conteúdos e se posicionar assertivamente diante dos saberes e conhecimentos. Segundo Carneiro e Sampaio (2011) não basta adquirir as habilidades necessárias é essencial mostrar que aprendeu e apresentar domínio suficiente das competências inerentes ao estudante universitário para se tornar membro do grupo.

Nesta perspectiva, Santos (2009) propõe que as transformações decorrentes do ingresso no ensino superior diferem entre os estudantes. No caso de indivíduos pertencentes às camadas populares essa etapa se torna ainda mais difícil em decorrência da sua condição social e econômica. Neste sentido, as mudanças vivenciadas envolvem duas dimensões: material e simbólica. A primeira está ligada a condição econômica, o estudante, especialmente os que apresentam perfil socioeconômico desfavorável, terá dificuldade em arcar com os custos que surgem durante a graduação. As despesas financeiras envolvem gastos com a moradia, deslocamento, aquisição de xerox ou impressões, alimentação, deslocamento e, a depender do curso, outros materiais instrumentais se fazem necessários para a realização das atividades, além de existir graduações que exigem a dedicação exclusiva o que inviabiliza a busca por trabalho para sanar as necessidades materiais do curso, em que pese os desafios enfrentados pelos que conseguem conciliar a muito custo atividades remuneradas e a graduação. A segunda dimensão, de igual importância na vida universitária dos estudantes, recai sobre o aspecto simbólico e que diz respeito a forma como o sujeito vivencia subjetivamente a vida universitária. Assim, para a autora, no âmbito do simbólico estão associados as relações interpessoais e a identificação do discente com um determinado grupo e o enfrentamento de mecanismos excludentes reproduzidos no interior da própria universidade. Para uma permanência qualificada é necessário que o estudante adquira meios que garantam sua permanência material, que encontre apoio no que se refere as transformações de ordem pedagógicas, na valorização da autoestima e no encontro com professores que acolham e sirvam como referência, condição ainda frágil quando pensamos a estrutura curricular e pedagógica proposta pela universidade e a condição peculiar que envolve os sujeitos quilombolas.

Para o estudante quilombola essa permanência é ainda mais delicada visto que se trata de uma população marcada pela diferença cultural e os saberes, tradicionalmente adquiridos no interior dos quilombos. Neste sentido, pensar a

permanência qualificada é refletir sobre o papel da universidade em garantir a existência de ambientes de aprendizagem que facilitem o empoderamento e ocupação de espaço, a valoração dos saberes tradicionais – adquiridos ao longo da vida – e conjugação com os saberes acadêmicos. É entender a relação Estado – estudante quilombola, estabelecida via Programa Bolsa Permanência, política pública que viabiliza a permanência material via concessão de bolsas. Desta perspectiva é que buscamos compreender os motivos que levaram nossos colaboradores a incluir o ensino superior como projeto de vida, a escolha pelo o curso, o que propõe a UFRB em termos de políticas afirmativas para esses povos e as condições de permanência institucional e material.

5.1 – Ser universitário: o que me motiva?

Os fatores que levam os jovens optarem pelo ensino superior como projeto de vida são diversos. Para estudantes de origem popular o ingresso numa universidade pode representar um futuro diferente, é a possibilidade de modificar o seu destino (SANTOS, 2017). No caso dos estudantes que colaboraram com essa pesquisas as motivações revelam também um desejo de suprir as expectativas dos familiares ou ajudá-los além da possibilidade de contribuir para com o quilombo:

Queria mostrar para ela que sou capaz de tudo. Quero mostrar que... quero dar um futuro melhor para ela. Não só para mim, mas como para ela também. Que ela não teve no passado e no presente agora, ela não teve as coisas que ela... eles estão tentando me dar. E essas oportunidades que tenho nem meu pai teve, então quero mostrar para ele que sou capaz de me formar na UFRB como quilombola. (André).

Como é possível notar, a procura pelo ensino superior é motivada pelo sentimento de retribuição para com os pais que, de acordo a percepção de André, se esforçam para garantir as oportunidades que não tiveram quando jovens e atualmente. Um relato similar é proferido por Pescador que lembra saudoso do seu pai falecido:

Eu sou o primeiro da família a conseguir entrar na Universidade Federal acho que as federais têm mais ênfase assim. Eu gerando uma história muito importante que meu pai dizia sempre, ele já é falecido, dizia assim: “um dia meu sonho é gastar todo meu dinheiro na sua formatura. Que eu tive esse prazer, porque eu tive sete filhos e nenhum me deu esse prazer de se formar”. É que ele sempre quis estudar mas meu pai era analfabeto, sempre envolvido com pesca. E a escola regular a questão da lua, porque o pescador depende da lua, dos horários da maré. A maré às vezes tá boa de manhã, às vezes pela tarde, às vezes pela noite, então tem essa questão de sobrevivência.

Aí meu pai falou dessa relação que tinha vontade de estudar mas não tinha condições e que fez de tudo para mim e meus irmãos termos, apesar das dificuldades. Pescou a vida toda para dar o melhor, ainda que o melhor não seja algo que ele achava que era melhor. Mas ele deu amor, atenção, deu comida, ainda que escasso.

Ambos reconhecem os esforços dos familiares, as condições ínfima da família, a trajetória de acesso negado deles à educação por terem sido obrigados a trabalhar e abrir mão dos estudos. Esses estudantes esperam ser motivo de orgulho estando numa instituição federal como quilombola. Certamente, ser quilombola e estar numa universidade, um espaço tradicionalmente impenetrável mas capaz de conferir status e prestígio, é um acontecimento extraordinário em suas vidas.

Pescador traz ainda outros motivos que o levaram a buscar o ensino superior. Neste sentido, a questão da identidade étnica racial diferenciada associada à experiência de estar na universidade ganha outra conotação no seu discurso. Pescador deseja tornar sua comunidade e os aspectos culturais dela visíveis, impulsionado pela luta para permanecer no território e garantir que sua tradição não se perca com a ostensiva desapropriação de terras. Acrescenta que suas motivações estão igualmente ancoradas à atividade pesqueira que desenvolve e lembra de uma ancestral que lhe serve de exemplo e incentivo.

Primeiro para dar visibilidade a minha comunidade. Quando eu digo a minha comunidade, eu digo em específico “pesqueira”, porque onde ha pesca artesanal eu considero como a minha comunidade. Porque, por essa questão da especulação imobiliária, as indústrias de agricultura e outros meios de opressão foi necessário até eu entrar no nível superior. E também por conta de uma militante do movimento de pescadores, chamada Dona Maria, hoje ela é falecida, ela era analfabeta, semianalfabeta. Ela tinha um conhecimento amplo do mundo, mas ela disse que se ela tivesse esse conhecimento acadêmico ela poderia fortalecer mais a luta.

Pescador se percebe como figura fundamental na luta pelo espaço habitado e as motivações que embasam essa narrativa decorrem das suas experiências na comunidade. Para Rogers e Kinget, (1977) a noção de experiência exprime tudo aquilo que o indivíduo vivencia e está disponível a consciência. Dessa forma, os motivos que levaram o jovem a pleitear o ingresso numa escola superior revelam um envolvimento com seu território e uma preocupação com o futuro deste local.

Carolina, assim como Pescador, também associa sua escolha às dificuldades vivenciadas por sua família.

O que é que me levou a busca pelo ensino superior? Uma série de questões né?! Vendo a minha família em condições precárias, assim, saúde, o sistema único de saúde pública, escola pública... Minha mãe sempre me dizia: “Olha sua mãe que tem 5 filhos, não tem condições básicas para dar a vocês”, e não queira isso para sua família. Sempre esses conselhos que ela me dava foi um motor para que eu buscasse estudo como alternativa de ter uma vida melhor uma condição de vida melhor.

A estudante acrescenta que deseja retornar para “base” e contribuir com os conhecimentos adquiridos na universidade e pondera como será feito sua trajetória acadêmica. Neste sentido ela prossegue:

Eu penso a universidade, eu penso que eu não quero parar na graduação. Eu quero ir pro mestrado, eu quero ir pro doutorado. Mas aí fiquei pensando e refletindo outro dia, o que seria o meu doutorado se eu não vou tá trabalhando em São Francisco do Paraguaçu, por exemplo? Não adianta eu ser doutora e esquecer minha base, por que foi lá que me formei. E aí eu pensei ne, intimamente, como articular isso e eu digo: olha, se eu for doutora, eu tenho que articular meu tempo entre estar na universidade, porque eu vou pensar em estar na universidade.

A universidade traz para Carolina uma série de possibilidades reais: a graduação, o mestrado, doutorado. Contudo é interessante notar que, a partir dos diálogos internos, ela toma consciência e pondera como realizar esse trajeto. Retornar a base, no sentido proposto por Carolina, significa não só o espaço físico, o território material, mas também é o lugar onde as referências identitárias são gestadas e servem de base para sua existência enquanto quilombola. Essa concepção de ser universitária sem perder suas raízes e ainda contribuir para com sua comunidade é decorrente do compromisso que fez a si mesmo de não deixar a base, de retornar, de permanecer, contribuir e mostrar que suas escolhas deram certo e que é possível outros percorrerem o mesmo caminho.

Mais um aspecto merece nossa atenção e está relacionado ao impacto das ações da estudante na sua comunidade. Segundo Santos (2009), para muitos jovens de origem popular o ingresso em uma universidade pode representar um marco no histórico educacional familiar – que, em geral, não possui uma tradição universitária –, assim como pode servir também de referência positiva para outros jovens de sua família ou comunidade. Neste sentido, a presença deste sujeito num ambiente acadêmico proporciona transformações no meio social em que vive e também em si mesmo. André e Milton, vizinhos de Carolina, afirmam ser ela a principal incentivadora na comunidade. André deixa claro na sua fala essa influência:

“Sempre foi ela que me incentivou a passar nesse negócio, foi a primeira, a primeira não, a terceira vez que ela veio me falando: ‘olha, você tem que fazer isso.’”.

Neste sentido, o papel que a estudante exerce na sua comunidade reverbera positivamente na decisão de outros jovens que dividem com ela o mesmo território.

De igual modo, a estudante Dandara afirma ter tido a influência de outra pessoa, entretanto, inicialmente, não via motivações pessoais para ingressar no ensino superior. Foi graças ao “empurrão” de sua irmã, estudante universitária, é que ela está na universidade. Hoje, familiarizada com esse universo pondera vantagens que sua permanência pode trazer para si e sua comunidade.

Eu não tinha nem vontade de estudar. Quando minha irmã começou a estudar eu não tinha vontade, mas aí depois eu resolvi fazer o ENEM. E foi mais assim, por força dela, por empurrão dela.

Depois que eu comecei, que eu me matriculei e tudo, que eu comecei a conhecer, foi numa época de greve, e aí eu não tinha aula, mas eu comecei a ter contato com

peças aqui de dentro da universidade, aí eu comecei a ver caminhos para conseguir a certificação da minha comunidade e pra conquistar muita coisa para comunidade.

Então o motivo que eu vim estudar foi esse, eu vim pra universidade porque eu vi que iria ter contatos com pessoas que iriam me ajudar.

Lembramos que a jovem já havia se mostrado interessada nos assuntos da comunidade e uma agente ativa na luta pelos direitos do seu território quando liderou, junto com outros jovens, a busca pelo reconhecimento do lugar onde (com)vivem. O fato do seu ingresso ter coincido com a greve possibilitou que a estudante resignificasse as motivações iniciais e fizesse o uso desse espaço como um território para criação de laços e fortalecimento da militância na qual já estava engajada. O que Dandara coloca como possibilidade de caminhos para ajudar seus pares nos lembra a afirmação de Maia (et al., 2011) ao analisar que,

Esses espaços tendem a servir como contextos de aprendizagem política – uma vez que neles os jovens acessam discussões sobre política, cidadania e direitos humanos, oportunizando uma formação fragilizada em praticamente todos os currículos formalizados das escolas e universidade, onde o estudo e a discussão política não são privilegiados.” (MAIA, et al., 2011, p. 171).

Neste contexto, o espaço para o debate germinou na estudante a possibilidade de associar as demandas quilombolas aos conhecimentos e experiências adquiridos e partilhados no espaço universitário ao longo da greve. Para alguns jovens quilombolas o ensino superior está para além do diploma e de tornar-se um profissional. Para muitos estudantes, o contato com o ensino superior pode ser a chance de transformar a realidade em que vivem.

5.2 – A escolha pelo curso

A decisão em qual curso ingressar, de igual modo, envolve uma série de fatores que os estudantes precisam ponderar antes do efetivo acesso. Rodizio e Fagundes (2013) afirmam que os caminhos traçados pelos jovens não são por acaso e nem acontece em um determinado período. Estes caminhos são traçados ao longo da vida e envolve experiências cognitivas e afetivas, influenciadas por familiares ou fruto das idealizações construídas nas diversas etapas da existência do sujeito. A dúvida sobre qual curso escolher pode fazer parte do processo e, para os estudantes colaboradores da pesquisa, observamos aspectos relacionados a vínculos afetivos e, novamente, a expectativa de contribuir com os conhecimentos adquiridos na comunidade.

Milton Santos esclarece que a escolha por jornalismo está diretamente relacionada ao forte vínculo com seus pais e a proximidade de casa. Afirma que gostaria de ter cursado engenharia civil, entretanto não encontrou apoio dos seus familiares pois a predileção envolveria a saída de casa e ele repensou sua escolha. Nas palavras do estudante,

Sou filho único e aí você sabe né? Meus pais não queriam que eu fosse para longe. Eu também não. Sou muito caseiro, muito apegado a eles e ir para outra cidade ia ser distante. Daí olhando para os cursos daqui resolvi fazer jornalismo mesmo.

O que o jovem traz no seu relato nos faz pensar sobre as dificuldades emocionais vivenciadas pelos pais quando o projeto de vida escolhido pelo membro envolve a saída de casa. A depender de como os vínculos estão estruturados a possibilidade dessa separação pode vir acompanhada de sentimentos negativos. Neste sentido Milton prossegue,

“Eu sou muito caseiro, já te falei que sou tímido. Fico em casa o tempo todo, sou muito apegado aos meus pais. Eu quase não saí de casa.”

A possibilidade de uma ruptura, nessa composição familiar, tende a ser sofrida e acompanhada da sensação de insegurança. Rieder (2011) nos confirma que, com a inexistência de escolas superiores fora da capital, o sonho de cursar uma universidade era contido justamente por envolver essa separação. A chegada da UFRB para essa família parece ter sido a oportunidade de estar perto e não romper com o forte elo que os une.

Carolina estava em dúvida entre dois cursos e os motivos que sustentaram sua decisão revelam mais uma vez o envolvimento com as questões da comunidade e a maneira pela qual ela poderia contribuir.

A escolha do curso, que a princípio era pedagogia e segundo eu optei por Ciências Sociais, e eu vi que era a Ciência Sociais. Quando eu passei em pedagogia na UEFS no final do primeiro semestre de Ciências Sociais aí eu disse assim ó: Ciências Sociais vai ser a base para eu fazer pedagogia. Quando eu fiz pedagogia e passei na UEFS eu disse não é o que eu quero. É Ciências Sociais de acordo com a realidade que a gente vive, que é a questão da reforma agrária e a comunidade quilombola tem essa relação íntima com a terra e aí eu fui meio que me sensibilizando a cada dia mais com as discussões de antropologia, sociologia e política, com a questão da reforma agrária. Cada dia que passava, com a questão da identidade, antropologia foi a disciplina que mais me sensibilizou com a questão tanto é que minha vertente vai ser a da antropologia da identidade quilombola étnico-racial.

A estudante pensa na sua comunidade e nos dilemas vivenciados pelos membros para projetar uma trajetória acadêmica capaz de se adequar às necessidades de seu território. Inicialmente cogitou a possibilidade de fazer pedagogia pois seu maior sonho é ensinar na escola da comunidade, entretanto, ao ingressar na universidade, Carolina percebe que outros conhecimentos são necessários para dar conta dos seus anseios e questionamentos como pessoa pertencente a uma comunidade quilombola.

Similarmente, Pescador associa o componente familiar e a militância. Nesse sentido ele narra:

Nós temos uma articulação da juventude pesqueira e é uma articulação de jovens filhos dos pescadores marisqueiros e que se identificam com a luta de resistência e de tentar, de alguma forma agregar valor nos nossos pescados, e teve a ideia de montar um, como se fosse um estúdio, posso dizer uma mídia social que dê visibilidade a toda luta. Que pudesse colocar realmente com riqueza nossa vivência,

essa relação de intimidade com a natureza. Então foi aí que eu escolhi o curso de comunicação e além do mais por esse sonho de meu pai de ver um filho na universidade. Essa relação, ainda hoje me dá mais prazer para permanecer.

O estudante tem o desejo de se apropriar dos conhecimentos adquiridos no curso de jornalismo para contribuir e aprimorar o trabalho que desenvolve na sua comunidade. A perspectiva do estudante é associar o conteúdo acadêmico ao que ele denomina “mídia social” e ampliar a divulgação do seu território a partir da exposição da realidade vivenciada por eles. Soma a este motivo a realização do sonho de seu pai falecido e que tem grande representatividade na sua vida.

Diferentemente dos outros estudantes, Dandara ao falar dos motivos que levaram escolher Ciências Sociais refere-se primeiro a escolha do campus para depois falar do curso.

Eu me dou melhor nesse do que nos outros cursos de Cruz das Almas, por exemplo, de Santo Antônio de Jesus e aqui da UFRB o que eu dei preferência foi Ciências Sociais.

Essa construção não é aleatória. Segundo a estudante os cursos do Cahl são os que se adequam melhor as suas habilidades. Interessante notar que os campus eliminados correspondem aos Centros que oferecem cursos nas áreas das ciências exatas e saúde, considerados de alto prestígio e também os mais concorridos (SANTOS, 2017). Por outro lado, o Cahl se apresenta como um lugar acolhedor onde a expressão da liberdade de estudantes é possível, mesmo com todas as dificuldades próprias da vida universitária (SILVA, 2017).

5.3 – A política de permanência/assistência na UFRB

Assim que foi criada, e afim de cumprir o compromisso firmado de promover justiça social por meio da educação superior, a UFRB criou em outubro de 2006 a PROPAAE, primeira do Brasil com essa função. Segundo Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, primeira Pró-Reitoria de políticas afirmativas do país, que ajudou a criar e durante cinco anos esteve à frente da PROPAAE, a Pró-Reitoria tem como objetivo “articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização, vinculadas às ações institucionais e aos assuntos estudantis” (NASCIMENTO e JESUS, 2010, p. 313).

O foco da PROPAAE está na garantia do acesso, permanência e pós-permanência dos estudantes de origem popular, oriundos das escolas públicas, comunidades rurais e bairros periféricos, afrodescendentes, indígenas, além de brancos pobres na educação superior pública brasileira. Nesse sentido, Jesus (2010) salienta:

Com a incumbência de trabalhar de forma articulada as Ações Afirmativas com os Assuntos estudantis, ampliando o espectro da assistência estudantil, ao versar sobre

– acesso, permanência e pós permanência de estudantes oriundos das 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, 2010, In: NASCIMENTO E JESUS, 2010, p. 313).

A atuação da PROPAAE tem como foco as políticas afirmativas em todos os seus aspectos e variações, sejam elas da diversidade étnico-racial, religiosa, geracional, de gênero ou sexualidades, e os assuntos estudantis, desde a garantia da permanência material dos estudantes, até a sua permanência simbólica e afiliação universitária, afim de que os mesmos alcancem o sucesso acadêmico e o êxito em suas formações.

Segundo Jesus (2010), igualdade, educação, e inclusão social, são três aspectos que são assumidos como referenciais constitutivos da atuação político-pedagógica da PROPAAE, sobretudo:

Pela possibilidade de contribuir na superação de formas de convivência conservadoras, discriminatórias e excludentes, visando assim, a inserção cidadã, cooperativa, propositivas e solidárias, dos diferentes sujeitos sócios históricos, nos âmbitos culturais, político e econômico da sociedade. (JESUS, 2010, In: NASCIMENTO E JESUS, 2010, p. 313-314).

A PROPAAE atua em diversas frentes, é quem tem assumido na UFRB a garantia da permanência qualificada dos estudantes, desde a concessão de auxílios nas modalidades de moradia, transporte, alimentação, projetos e apresentação de trabalhos, ao desenvolvimento de atividades e projetos que pretendem a fixação e vinculação do estudante à instituição. Segundo site da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a PROPAAE tem como missão:

Assegurar a execução de Políticas Afirmativas e Estudantis na UFRB, garantindo à comunidade acadêmica condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades, visando a inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária nos âmbitos cultural, político e econômico da sociedade e o desenvolvimento regional.

O programa pelo qual a PROPAAE tem oferecido os auxílios, e mediado a garantia da permanência na universidade, é o Programa de Permanência Qualificada – PPQ, que realiza seleções semestrais para concessão dos auxílios. São objetivos do PPQ:

1. Garantir a permanência dos estudantes dos cursos de graduação da UFRB, ao assegurar a formação acadêmica dos beneficiários do Programa, através de seu aprofundamento teórico por meio de participação em projetos de extensão, atividades de iniciação científica vinculada aos projetos de pesquisa existentes nos Centros, atividades de ensino/acadêmica relacionadas à sua área de formação e ao desenvolvimento regional.
2. Implementar na instituição a adoção de uma política de permanência associada à excelência na formação acadêmica.
3. Possibilitar maior interação entre o ensino, a extensão e a pesquisa.
4. Estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural em articulação com o desenvolvimento regional.

5. Qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos Programas de Políticas Afirmativas da UFRB.
6. Contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na graduação.
7. Combater o racismo e as desigualdades sociais. É composto por diferentes ações de atenção às demandas acadêmicas, entre elas as Modalidades de bolsas disponíveis: Bolsas de Auxílio à Moradia/ à Alimentação/Bolsas Pecuniárias associadas a projetos vinculados à Extensão, Pesquisa e Graduação e serviços (acompanhamento psicossocial, pedagógico) e assistência a demandas específicas.

Segundo Jesus (2010), a PROPAAE tem como eixo base o desenvolvimento regional do Recôncavo e o comprometimento em pagar a dívida histórica que a educação brasileira e as políticas públicas educacionais têm com as populações menos favorecidas, especialmente as populações negras, o que, claramente podemos perceber nos objetivos do PPQ, e no discurso da primeira Pró-Reitora de Ações Afirmativas, quando afirma o posicionamento epistemológico e político da PROPAAE:

Educação, igualdade racial e inclusão social são assumidas como referenciais constitutivos da reflexão e atuação sobre as pautas político-pedagógicas da Universidade, sobretudo, pela possibilidade de contribuir na superação de formas de convivência conservadoras, discriminatórias e excludentes, visando assim, a inserção cidadã, cooperativa, propositivas e solidárias, dos diferentes sujeitos sócios históricos, nos âmbitos culturais, político e econômico da sociedade. (JESUS, 2010, In: NASCIMENTO E JESUS, 2010, p. 313-314).

No que tange a assistência estudantil e a permanência material, desde 2006, a Pró-Reitoria vem concedo auxílios, assim como já foi citado anteriormente, de moradia, alimentação, residência universitária e projetos. Tais auxílios variam entre os campi, principalmente porque ainda não existem residências, nem restaurantes universitários em todos as cidades que abrigam os Centros de Ensino da UFRB.

Os auxílios de alimentação, garantem tanto o acesso ao Restaurante Universitário, para os estudantes de Cruz das Almas, quanto auxílio financeiro para custear a alimentação. Da mesma forma funciona o auxílio moradia, que só é concedido aos estudantes dos centros de ensino que não possuem residência universitária. Já o auxílio projetos, uma modalidade do PPQ, oferece uma bolsa no valor de R\$ 430,00 e exige que o estudante se vincule à algum grupo de pesquisa. Isso tem possibilitado, tanto a garantia da permanência material, quanto a inserção do estudante nos espaços da pesquisa científica, tão disputado e hierarquizado na academia.

A atuação da PROPAAE, mesmo que pioneira, atualmente tem como referência, desde 2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, lugar de onde saem os recursos financeiros que custeiam a assistência estudantil nas universidades federais, e que em concordância com os objetivos da PROPAAE, prioriza os estudantes oriundos de escola

pública que acessaram a universidade via política de cotas e que sejam de famílias com renda per capita de até 1 salário mínimo e meio.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES foi instituído em 2010, através do decreto nº 7.234, visando expandir as condições de permanência dos estudantes da educação pública superior. Segundo consta no decreto, os objetivos do PNAES são:

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).

O plano ainda sugere que a sua implementação se dê articulada com as atividades de pesquisa, ensino e extensão, com ações que devem visar a garantia da moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, creche, apoio pedagógico, da participação em eventos acadêmicos e artísticos culturais, além do acesso, participação e aprendizagem de estudantes que possuam qualquer tipo de transtorno de desenvolvimento, habilidade e superdotação.

Conforme abordamos anteriormente, a atuação da PROPAAE tem se dado em acordo com aquilo que o PNAES propõe, e além da concessão de auxílios, outras atividades e programas que visam a garantia da permanência qualificada vem sendo desenvolvidos. Segundo dados disponibilizados por Barros (2013), a PROPAAE conta com duas coordenações: Coordenação de Políticas Afirmativas – CPA, atualmente chamada de Coordenadoria de Políticas Afirmativas – COPAF, e Coordenação de Assuntos Estudantis - CAE, que tem, respectivamente, como competência:

CPA - Implantar, executar, acompanhar e avaliar as políticas e programas de ações afirmativas que assegurem a democratização relativa ao ingresso, permanência qualificada e pós-permanência estudantil no ensino superior na instituição
CAE - Executar ações de provimento das condições de permanência no ensino superior de estudantes oriundos de classes populares a fim de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e raciais na região e reduzir a evasão e o fracasso escolar, possibilitando a conclusão de curso superior com sucesso acadêmico (BARROS, 2013, p. 39 e 40).

Em atuação conjunta, essas duas coordenações têm desenvolvido diversas ações que tem como objetivo garantir a permanência dos estudantes e efetivar as políticas afirmativas na UFRB, sendo elas: Criação do Fórum Internacional 20 de Novembro; Diálogos com os Cotistas; Conversa Afiada: Universidade e povos indígenas; Quilombos Educacionais; Programa de Permanência Qualificada (PPQ); Rodas de Saberes e Formação; Programa de Combate ao Racismo Educacional; Projeto de Pós-permanência: Equidade na Pós-graduação; Revisitando o 13 de Maio; UFRB e questão Quilombola; Festival de Múltiplas Sexualidades;

programa de Desenvolvimento de Línguas; o programa de incentivo a prática do esporte. (BARROS, 2013).

Essas atividades são realizadas pelos Núcleos que compõe as coordenadorias, que atualmente, segundo informa o site da PROPAAE, são oito, quatro ligados a COPAF e quatro ligados a CAE. Em relação as políticas afirmativas, a Pró-Reitoria conta com o Núcleo de Esporte, Cultura e Lazer; Núcleo de Estudos, Formação e Pesquisa em Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis; Núcleo de Gênero, Diversidade Sexual e Educação; Núcleo de Políticas de Ingresso, Permanência e Pós-Permanência e Ações Afirmativas. Já com relação a Assistência estudantil, tem-se o Núcleo de Acompanhamento Integral ao estudante; Núcleo de Acompanhamento dos Programas de Ingresso, Permanência e Pós-permanência; Núcleo de Gestão de Atendimento e Documentação; Núcleo de Gestão de Infraestrutura Física e Apoio aos Estudantes, que se subdivide em outros dois: Núcleo de Apoio Restaurante Universitário; Núcleo de Apoio Residências Universitárias.

Como descrevemos até aqui, pelo menos nos aspectos que versam sobre a sua estrutura organizacional, a PROPAAE tem pensado uma política de permanência estudantil que vai além da concessão de auxílios financeiros e questões materiais, pensando também nas questões que envolvem a existência do estudante na universidade e a sua vinculação com a instituição universitária.

Entretanto, o que não conseguimos identificar no escopo da política de permanência desenvolvida pela UFRB, foram ações que pensem especificamente a permanência de estudantes quilombolas, e outras demandas específicas dos estudantes universitários. Por maior que seja o campo de atuação da PROPAAE na UFRB, percebe-se que muito ainda precisa ser avançando, principalmente ao que tange a diversificação do público atendido por essas políticas. É notório que as questões de classe, raça e escolaridade são consideradas no processo de construção das ações da Pró-Reitoria, entretanto há um vazio enorme em relação a políticas que considerem outros marcadores que também traduzam a vulnerabilidade social e as condições de discrepâncias entre os estudantes universitários.

Não há, por exemplo, nenhuma política que considere as questões de gênero e sexualidade, mesmo existindo um Núcleo que pense a diversidade sexual (SILVA, 2017). De igual modo não há nenhuma ação que garanta a permanência qualificada e o êxito de estudantes portadores de necessidades especiais – tal como prevê o PNAES, e especialmente ao que tange a esse estudo, não há na política nenhum registro que considere a origem quilombola dos estudantes universitários. O programa de permanência qualificada não é um

programa especial para estudantes quilombolas, ele atende aos estudantes em vulnerabilidade social de um modo geral, o que acaba beneficiando os estudantes.

Ainda que popularizada, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, assim como tantas outras IES, ainda possui diversos entraves que dificultam a permanência qualificada de estudantes oriundos de comunidades quilombolas. Contudo, é importante lembrar que a entrada de quilombolas, assim como a de indígenas é recente na história das universidades públicas brasileiras e, no caso da UFRB, há o processo seletivo especial que em muitos momentos ajudou o ingresso também no PBP.

5.4 – Permanência simbólica

Como já sinalizamos, o ingresso numa universidade é marcado por várias transformações. De um lado está o estudante recém ingresso, cheios de expectativas e sedento para desbravar esse novo mundo, do outro está a universidade, com seu funcionamento próprio e que requer deste estudante adaptação. Segundo Coulon (2008) o período inicial é decisivo para o discente tendo em vista as inúmeras rupturas que caracterizam este momento e a exigência da construção de uma nova relação com o saber. Para alguns dos estudantes que participaram desse estudo a fase inicial foi marcada pela expectativa em relação às avaliações e o aprendizado de comportamentos esperados do estudante universitário que diferem do estudante de ensino médio.

André, que vivencia um momento especial em sua vida, nos contou entusiasmado as descobertas de estar no ensino superior.

Bom, não é igual a escola, é bem mais diferente do que a escola, não posso dizer que é mais difícil, mas um pouco mais complexo.

Assim... tudo se justifica, você tem que ter cada coisa... deixa eu ver aqui... É tudo mais explicado, mais elaborado, você presta bem mais atenção em cada coisa, coisa que os professores falam, eles não dão bem explicado mesmo. Cada vez que eu estou me passando aqui eu aprendo mais com eles, é bem mais... é bem melhor do que uma escola, bem melhor mesmo!

Como é possível notar, o jovem se sente atraído pela universidade e pelo aprendizado que pode adquirir nessa estadia. Ao mesmo tempo, ele identifica diferenças entre o ensino médio e a escola superior e à avalia como complexa. Precisa de atenção, os professores não são claros e não há tutela. Estar na universidade é ter cuidado e a habilidade para adivinhar o que os professores dizem nas entrelinhas. É preciso identificar o essencial mesmo que não seja dito pelos professores que, aliás, cedem o mínimo de orientação possível (COULON, 2008).

- Eles falaram que era só um teste, só testando o nosso conhecimento e vamos dizer assim, que o trabalho foi bem puxado mesmo, era um trabalho mesmo que a gente

teve até que ir até Muritiba fazer esse negócio. Várias coisas sobre a cidade de lá para pesquisar, só que deu a greve a gente não pode fazer o trabalho nenhum e esse era avaliativo.

- Como assim puxado?

- É assim, você tinha que se esforçar bastante, que ela não falava se é avaliativo ou não. A gente tinha que se esforçar para ver o nosso, ela queria que a gente se esforçasse para ver o nosso conhecimento, ela não dava pista nenhuma. Se falasse que era vale ponto todo mundo ia se esforçar para ter aquele ponto, mas se ela falasse que não era não ia dar a mínima para aquela atividade.

Além da dificuldade pela ausência do diálogo transparente com o professor, parece clara também a forma como a avaliação é pensada pelo estudante, especialmente quando condiciona a nota ao quanto ele deve se empenhar para obtê-la. O jovem acredita que se o professor anunciasse que a avaliação iria ser pontuada ele saberia medir seus esforços, como não acessou essa informação, a estratégia foi dar tudo de si. Segundo Rogers (1978) as avaliações são o início e o fim da educação, entretanto, sabemos que essa forma de avaliar está longe de aferir as capacidades do alunado uma vez que, a forma como eles se comportam nesse contexto é muito mais para atingir o que é esperado, ou melhor, o que acredita que é esperado, do que de fato podem dar se o clima não fosse acompanhado de incertezas, insegurança e angústia. Desta mesma perspectiva, Coulon (2008) analisa que as notas são o termômetro que indicam se o estudante está no caminho certo, contudo, há uma renúncia do seu ideal de conhecimento.

Pescador, que ainda não havia vivenciado integralmente o ambiente universitário por estar em busca dos documentos que o levaria a obter a bolsa permanência, nos conta:

Primeiro passo acho que para eu me entregar totalmente é resolver as pendências as quais eu falei antes mas, por exemplo, eu não tenho ainda muita clareza ainda, não participei de pesquisas, que eu acho importante. Ainda não tive nenhum contato físico de avaliação. Estou um pouco ansioso mas por conta disso, por esse contato. Como é que eu vou dar andamento no planejamento na universidade, só por essa questão de avaliação. Como é que eu vou ser avaliado? Como vai ser minha primeira avaliação direta? Então essas coisas não tem me... por conta disso eu não ter me incluído de corpo e alma nesse contexto.

A preocupação com as avaliações parece fazer parte dos pensamentos do estudante quando ele consegue se desvincular, ainda que momentaneamente, das suas preocupações com a bolsa. Embora o estudante apresente uma situação peculiar em relação às demandas referente à sua permanência material, observamos na sua narrativa uma expectativa em relação à avaliação e a forma como será avaliado. Parece-nos que essa ausência de clareza traz para os estudantes uma certa angústia tendo em vista a curiosidade em saber como sairá nas avaliações. Rogers (1978) analisa que essa ausência de informação pode instaurar uma desconfiança por parte do aluno que tende a se comportar não como gostaria mas sim como acredita que o professor deseja. Contudo, é forte o aspecto o material atravessando a

permanência institucional. Enquanto o estudante não conseguiu resolver as pendências que lhe preocupava não pôde ingressar de fato neste novo mundo. A exemplo disso, o estudante relata o desejo de fazer parte de um grupo de pesquisa mas ainda não havia tido tempo para ir em busca dessa possibilidade. Sabemos que estar inserido num grupo de pesquisa facilita a permanência simbólica de estudantes (SANTOS, 2009) entretanto, para Pescador esse projeto teve que ser adiado.

Além da preocupação com as avaliações, os estudantes podem ter outras dificuldades quando ingressam no ensino superior em decorrência das mudanças, sobretudo mudanças que dizem respeito ao saber. Segundo Coulon (2008), a relação com o saber sofre uma drástica transformação. Sobre este aspecto a narrativa de Carolina, ao rememorar o início deste contato, nos situa sobre complexidade da estética do trabalho acadêmico e o tipo de conteúdo passado.

Tive muitas dificuldades com as primeiras leituras né. Com a interpretação dos textos científicos e com a produção de textos científicos, que é as resenhas críticas, os artigos. Até o ensino médio a gente faz redação argumentativa, dissertativa. Então o texto quando você chegar na universidade muda. A partir do momento que muda você é cobrado um maior tempo, uma compreensão diferenciada, até porque a universidade não está interessada no seu tipo de compreensão, ela quer um conhecimento único, que é científico. Então você tem que estar dentro desses parâmetros e a minha dificuldade esteve basicamente aí. As outras dificuldades de adaptação foi com relação ao programa. A gente tem no curso de Ciências Sociais um programa que é pesquisa social qualitativa e é você que tem que produzir no SPSS e mensurar os dados, aquelas coisas, aquela dificuldade toda, aquele universo o novo para mim.

A experiência narrada pela estudante nos informa sobre o impacto sofrido com o ingresso no ensino superior. A relação com o saber mudou significativamente o que demandou grandes esforços para conseguir alcançar o que era cobrado. De repente, a jovem percebeu que o que era familiar deveria ser deixado para trás, os conhecimentos adquiridos no ensino médio não serviriam para aquele universo, só restou a memória do conforto em ter domínio sobre o saber. Esse novo mundo veio acompanhado de um desprezo do Outro pelo saber antigo e negligência pela forma como ela constrói sua compreensão. O que a estudante exprime nos lembra a afirmação de Coulon (2008, p. 42) sobre os códigos que regem a vida intelectual na universidade:

Esquemas culturais devem ser desenvolvidos, é preciso “esquecer” sua cultura anterior de estudante de ensino médio [...] para substituí-la por uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada, tão mais difícil de decodificar e adquirir na medida em que ela é mais simbólica.

Não podemos deixar de refletir sobre a responsabilidade da instituição ao colocar essas demandas para o aluno. Sem contar que essas dificuldades se multiplicam e aparecem em

todos os espaços universitários tais como grupos de pesquisa, estágios, monitoria, por exemplo, onde outras normas e significados são apresentados ao estudante, ainda que dentro do mesmo mundo universitário.

Situamos aqui o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UFRB, elaborado para 2010 -2014 e que prevê o acompanhamento da vida do estudante por um professor orientador. De acordo com os relatos descritos esses estudantes desconhecem a existência dessa figura no processo de ensino e aprendizagem. O acompanhamento e orientação se tornam fundamentais, sobretudo, no período inicial que é carregado de muitas dúvidas e desconhecimento por parte dos estudantes. Entretanto o que nos parece é que esse caminho é solitário o que expõe ainda mais o alunado aos efeitos negativos da permanência simbólica.

Outro aspecto de igual importância suscitado nesta categoria é a questão do currículo acadêmico. O ambiente universitário, assim como os saberes produzidos no seu interior tende a ser uma repetição do não diálogo com os referenciais culturais internos dos estudantes desde seu ingresso. Sobre esse aspecto Carolina nos conta:

Eu lembro que a minha primeira crise, ainda no primeiro semestre, foi a questão da ciência né, a ciência ser neutra; a ciência não atender o senso comum e o senso comum para mim é a forma como a gente da comunidade enxerga nossa forma de viver sabe, e para mim eu considero a lua. A lua cheia, o plantio da Mandioca, a lua cheia e a maré cheia para pescaria não é senso comum é ciência, é uma forma de ciência, mito, mas é uma forma de ciência de uma comunidade tradicional. Só que aqui não é respeitado sabe.

Nas palavras da estudante podemos notar um certo desapontamento ao entrar em contato com os saberes passados na universidade, principal propagadora das teorias científicas. A questão da ciência desvalorizar os conhecimentos tradicionais aparecem com frequência no seu discurso ao longo da entrevista e sempre acompanhado de uma narrativa que critica e rejeita o que tem encontrado. Esse posicionamento nos sugere que, para ela, estar na universidade é, antes de tudo, dialogar com o seu conhecimento - adquirido no cotidiano mais ordinário, e construir um pensamento questionador a respeito do saber acadêmico e científico. Supomos também que esse estar não é sem sofrimento, afinal de contas, Carolina vê a todo tempo seus saberes sendo invalidados. A noção de senso comum para a jovem, a partir do ponto de vista científico e acadêmico, é algo a ser menosprezado.

Contraditoriamente, encontramos no PDI referências à uma revisão crítica do currículo e a valorização do saber ordinário para preservar a cultura e como ferramenta de ensino. E esse é o nó da questão quando refletimos sobre as afirmativas de Carolina. A estudante não percebe essas ações tão pouco vislumbra essa possibilidade na sua narrativa.

Dandara de igual modo fala do estranhamento ao perceber que os saberes que carrega consigo não dialogam com os conhecimentos acadêmicos. Neste sentido ela rememora um episódio com um professor e declara insatisfação com sua metodologia.

O professor não usava uma metodologia que dialogasse com a comunidade, com a comunidades daqui. Como a gente estava falando de ilhas de fora, eles sempre falavam de lá, eles nunca faziam uma comparação das comunidades lá com as comunidades daqui, mas, eu acho que os assuntos dão para dialogar sim.

André, que cursa gestão pública, nos conta que esse diálogo é quase inexistente.

Rapaz, no meu curso não fala muito da comunidade, fala mais assim, da coletividade como um todo. Ai eu posso dizer que sim. Porque lá na comunidade tem muita gente que precisa daquelas coisas.

Segundo o jovem, o curso viabiliza uma discussão que serve para sua comunidade, entretanto, parece que carece ainda da participação ativa dele com suas visões de mundo e realidades. No campo do conhecimento, de acordo com Sousa Santos (2010), a visibilidade em que se encontra legitimado o pensamento moderno ocidental se faz mediante a invisibilidade dos que não condizem com o que é aceito e previsto normativamente. No âmbito do invisível encontram-se asilados os mistérios contidos em práticas ancestrais de agentes que, como consequência de sua estranheza para o outro, adquiriu o desprezo da natureza humana. As crenças, os pensamentos, ritos, religiosidade, compreensão intuitiva ou subjetiva de povos que foram excluídos, isolados e silenciados ao longo da história não são legitimados no campo do conhecimento. Dessa forma, “[...] desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso [...]” (2010; p. 73).

Se é verdade que a ciência tradicional tende a desvalorizar esses saberes por julgá-los superficiais, falso e ilusório, também é certo que a ciência pós moderna se deixa penetrar pelo vulgar, comum, o senso que direciona nossas ações e que dão sentido à vida (SOUSA SANTOS, 2008). Entretanto, conforme nos lembra Munanga, os atuais currículos são reflexos da história do Brasil e estão alicerçados na lógica da dominação (GONÇALVES, 2013) e tendem a produzir invisibilidades e silêncios. Neste sentido, Carolina nos conta:

Hoje até meu discurso é diferente né. Antes eu tinha medo de me expressar eu entendia que eu sabia muito sobre minha comunidade, que eu sabia muito sobre minha identidade, mas eu percebia como eu era silenciada nesses espaços a todo momento, com os discursos mais formados, mais bonitos. Eu digo Olha, se eu repudio isso e vejo esses discursos como algo opressor, algo que vai me oprimir, eu preciso estar dentro desses discursos e ter esses discursos através da leitura, principalmente, para eu conseguir também discursar, pra eu conseguir também falar. Só que nem todos têm essa mesma... não vou usar meritocracia, mas nem todos conseguem ter essa visão. Por que é brutal quando a gente é silenciado. Digo isso porquê entraram 5 da minha comunidade. Eles são muito afastados das discussões.

O que aparece como desafio para Carolina é como estar e resistir num universo em que precisa a todo momento validar sua construção epistemológica silenciada, em que pese a existência de várias ciências e diversos saberes. Se essa violência ocorre no campo pedagógico, de igual modo repercute no aspecto simbólico, impulsionando a construção de um novo estudante. Um estudante mais crítico, mais consciente de si e dos elementos que o constitui, um estudante engajado na tarefa de sensibilizar os pares para resistir e não ser silenciado.

Dandara, por sua vez, não se contenta com a ausência de diálogo e com a exclusão da sua realidade nos debates em sala de aula e tenta reverter a situação:

Eu mesmo cheguei numa aula e coloquei para ele se a gente não podia fazer uma comparação com as comunidades quilombolas da região, aí ele disse que sim, que dava e realmente ele fez.

A conquista da estudante, assim como a (re)construção pessoal Carolina, via discurso empoderado e implicado, nos lembram o que Calmon e Lázaro (2013) descreveram ao analisar que a adoção de políticas de ações afirmativas direciona para uma multiplicidade de contextos que modifica o perfil do estudante universitário. Neste sentido, traçando a própria história, esses estudantes podem encontrar apoio e acolhimento em espaços fora da sala de aula que também são espaços de aprendizagem como veremos ainda neste trabalho.

A realidade é que a presença desse novo alunado pode mudar o perfil do ensino na medida que se autorizam a traçar a própria trajetória protagonizando mudanças efetivas na sua trajetória acadêmica. Contudo, os desafios são muitos, tendo em vista que os currículos para a educação superior normalmente são elaborados de forma unilateral, estritamente ligados a ideologia dominante, sem participação dos professores, muito menos dos estudantes (CUCHIARO E CARIZIO, 2011).

Não podemos ingenuamente fechar os olhos para a estrutura curricular que a academia possui e que não é a dos povos africanos ou das comunidades tradicionais e muito do conhecimento trazidos por este “novo estudante universitário” sempre são colocados em xeque, quando confrontados com o “discurso acadêmico tradicional”. O currículo enquanto instrumento norteador do ensino deve ser capaz de permitir que as vivências e experiências dialoguem com os conteúdos previstos, tal como preconizado no PDI. Esses conteúdos devem da mesma maneira ser revisitados e adequados a nossa realidade. Nesta mesma perspectiva, Silva (2001) propõe que:

Uma perspectiva crítica busca incorporar o currículo devidamente adaptadas aquelas estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo dos estudos culturais e dos estudos pós-coloniais [...] buscaria lidar com a questão da

diferença como uma questão histórica e política não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade mas de questioná-las [...] deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político (SILVA, 2001, p. 102).

Para os quilombolas, esse aspecto é ainda mais delicado visto que o saber também é aquele adquirido tradicionalmente, construídos na coletividade e ocultados desde os anos escolares, em que pese a Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e tornou obrigatória a inserção da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo formativo oficial da rede de ensino. Neste sentido pensamos sobre o que vem a ser êxito para um estudante quilombola que precisa dominar o universo acadêmico, a despeito de toda uma construção histórica da sua cultura e identidade.

A pesar disso, a cultura, conforme propôs Geertz (1973), é o resultado de um conjunto de significados que o próprio homem produz e, enquanto produtor de sentido, também constrói suas ações a partir da interpretação que faz do mundo. A experiência para Macedo, Nascimento e Moura (2014) não ocorre no plano do abstrato, ela é visceral e o ato de pensar não é dissociado da experiência pessoal, portanto, experiência e subjetividade são intrínsecas nas suas constituições e devem ser responsabilmente consideradas na formação do sujeito. Assim, seguindo esta linha de análise, as experiências individuais impregnadas da formação cultural quilombola devem ser consideradas na vivência universitária, rompendo com o ciclo vicioso, descrito por Macêdo, Nascimento e Moura (2014), que revela uma tradição humana de negligenciar, desperdiçar ou coisificar experiências para adequar-se à padrões homogeneizantes. O papel principal do currículo é, antes de tudo, de contribuir para o acesso a diferentes referenciais que proporcione uma leitura de mundo e de relacionamento com ele (BURNHAM, 1998).

Para Siqueira (2014), a história da África é também a história do povo brasileiro e a contemplação da beleza nela contida deve guiar o olhar da universidade brasileira. Este novo olhar pode revelar novas possibilidades de leitura e interpretação das sociedades, enriquecer a epistemologia dada a diversidade dinâmica cultural, racial e étnica. Souza Santos (2010) sinaliza que as propostas epistemológicas nos últimos anos têm apontado para novos tipos de conhecimentos e produção de conhecimento tornando-se emergente repensar o seu lugar no campo das ciências, quer seja nas ciências humanas, quer seja nas ciências naturais, considerando sua diversidade e a inter-relação com outros saberes não científicos que norteiam a vida cotidiana.

A permanência simbólica, questão tão cara quando pensamos a passagem do estudante pelo ensino superior, requer que se pense o currículo acadêmico e práticas de ensino que

permitam ao estudante se identificar com o meio universitário, ao mesmo tempo em que será reconhecido pelos seus pares, resignificando a si mesmo, estando presente com sua cultura na apreensão do conhecimento. Este é um princípio básico da existência social.

5.4.1 – A discriminação no ambiente universitário

Ao longo da história do Brasil, as diferenças étnico-raciais e sociais desenharam trajetórias educacionais desiguais, marcadas por conflitos, contradições e exclusões. A discriminação não é um fenômeno recente, ele acompanha nossa sociedade desde sua composição inicial. No âmbito da educação não é diferente, ela se faz presente desde quando se pensou no ensino em terras brasileiras, prova disso é a predileção de instrução para os filhos dos colonos em detrimento dos povos indígenas, africanos e seus descendentes. No ensino superior, a discriminação, especialmente a racial, foi a principal forma de veto do ingresso desses povos. O histórico elitista desse território, o racismo institucional dinâmico e vivo no interior das universidades comprometeram e comprometem a presença da população étnica.

Para o entendimento dessa categoria propomos como indispensável o breve esclarecimento de quatro elementos estruturais para se pensar as relações étnico raciais no Brasil: etnia, raça, preconceito e discriminação. Neste sentido resgatamos a fala da professora Dyane Brito Reis Santos, que afirma ser a etnia um conceito antropológico, sinônimo de cultura, e também relacionada a elementos culturais que desenharam padrões estéticos. Raça, que pode ser entendida como categoria política criada para justificar o racismo entre povos diferenciados, tendo como base a hierarquia entre grupos onde os que se percebem superiores reforçam os seus valores para aniquilar os Outros. Preconceito, que corresponde a raiz da palavra, portanto, um conceito prévio a respeito de. Discriminação, ato de negligência para com o outro a partir do preconceito. Todavia, não existe discriminação sem preconceito, sendo o primeiro a concretização deste último.

Neste trabalho, observamos que os estudantes vivenciam diversas formas de discriminação no ambiente universitário e que todas elas convergem para um mesmo elemento: a identidade étnica racial. Muito dos entrevistados tem uma experiência relacionada a este fenômeno o que também marca sua passagem pela universidade, quer seja na forma como se identifica diante do outro enquanto quilombola, na relação com os professores e funcionários ou na relação com o saber acadêmico.

André compartilhou conosco uma situação em sala de aula que trouxe desconforto e o inibiu de afirmar sua identidade. Segundo ele,

Logo no primeiro dia teve uma menina que era de uma comunidade quilombola, só que era de outro município, e teve uma pessoa daqui da sala que citou: “Ah! ela quer se amostrar que é comunidade quilombola, tá falando demais, só porque é de comunidade quilombola tem que ficar se gabando, tem que fazer isso.”. Eles acham que comunidade quilombola é melhor do que uma pessoa normal quando passa aqui, que não pode ganhar nada, uma pessoa normal como tem aqui, tem uma condição assim. Que comunidade quilombola vai ganhar dinheiro, vai ganhar isso, vai ganhar aquilo. Mas eles aqui, só não falaram na frente dela, mas ficaram falando mal dela aqui na sala dizendo que ela ficava se gabando da comunidade quilombola.

A percepção que o estudante tem sobre como o quilombola é visto pelos colegas é de um estudante que possui regalias e benefícios, que os coloca numa condição diferente dos outros. Vivenciar essa situação gerou incômodo no jovem e o fez permanecer em alerta para se preservar da exposição e, conseqüentemente, desaprovação do outro. Neste sentido ele prossegue,

Eu não senti como se fosse eu, mas assim, senti aquele aperto! Deu aperto no coração porque ver falando mal de uma comunidade quilombola e eu sendo quilombola, então eu evitei até de falar porque se falasse ia procurar confusão, então eu evitei até.

O fato de não sentir como se fosse com ele não impossibilitou o estudante de se sentir discriminado por ser também de uma comunidade quilombola. Ao ser perguntado o que foi feito da angustia ou diante do ocorrido ele afirma que a estratégia usada foi de se retrair para não gerar atrito e indisposição com os colegas de sala . Declarar sua identidade ou se posicionar diante da situação parece ser demasiado custoso além de estar em evidencia e, para evitar desavenças, a conduta adotada foi se calar.

Paradoxalmente, ao ser perguntado se já precisou esconder que era de uma comunidade quilombola, André responde que não. Neste sentido o que o estudante coloca como evidência é que para ele o seguro é discriminar o momento para se apresentar. Essa afirmação identitária não pode ser feita a qualquer momento, sob o risco de ser rejeitado. Discriminar nesse sentido é mapear internamente a forma como é percebida a experiência e ter a certeza que terá uma liberdade para se identificar como tal. Segundo Rogers e Kinget (1977) a liberdade experiencial decorre do fato do indivíduo se sentir livre para identificar e dar significado as suas experiências e sentimentos da forma como ele vivencia e compreende. Presume ainda que o indivíduo não se sinta obrigado a esconder ou omitir suas opiniões. Neste sentido, a omissão e a necessidade de se preservar de qualquer situação que seja acompanhada da sensação de ameaça pode gerar uma deformação de como o quilombola percebe a experiência universitária. Conforme Santos (2009) a situação de discriminação impede a permanência simbólica do estudante recém ingresso. Para reverter a situação é

necessário que ele já esteja estabelecido no ambiente universitário o que requer tempo e adaptação.

Dandara, assim como André, não viveu diretamente situações discriminatórias. Ela se sente confortável ao se apresentar como quilombola e acrescenta que essa condição identitária lhe traz uma sensação de bem-estar, de aconchego.

Não sinto isso não. Porque sempre que eu vou me identificar aqui na Universidade ou em qualquer outro lugar que eu vou, mas relacionado a Universidade mesmo, falo que eu venho de uma comunidade quilombola, e como é um espaço que de certa forma foi criado para gente, então eu sinto sempre que sou bem tratada na Universidade. Agora claro que não deixa de existir coisas que, as vezes, acaba empurrando a gente pra fora.

A liberdade para se identificar é decorrente da concepção que a estudante tem do espaço universitário. Ser acolhida é fundamental nesse contexto e está relacionada a percepção que ela tem da UFRB como um todo, uma universidade inclusiva. Entretanto, a discriminação por pertencer a uma comunidade quilombola está presente na universidade e pode interferir na constituição do sujeito enquanto estudante universitário. Este fato ganha contornos ainda mais preocupantes quando se faz presente na relação com o professor. Dandara sabe que em outras situações vivencia a discriminação, ainda que de forma velada. Ao ser perguntada como percebe a relação com os professores ela destaca:

- Eu tenho uma boa relação, só não tenho boa relação quando eu sinto que o professor é racista, que tem também aqui dentro.
- Como é que você percebe isso?
- Na forma de falar. Uma coisa que eu fico olhando muito na aula dela que quando ela fala, ela sempre tá olhando para meus colegas brancos e eu sempre tive isso desde quando era criança que meus professores nunca se importaram comigo então eu fico observando isso que ela sempre olha para os meus colegas brancos.

Essa forte passagem nos reporta a presença do racismo na educação, já nas primeiras séries escolares e que marcou a construção da jovem enquanto pessoa. Refletimos o impacto dessa experiência ainda na infância onde as relações deveriam ser de cuidado e proteção visto que a vulnerabilidade subjetiva se intensifica nesse estágio de desenvolvimento. Ao avaliarmos as instituições de ensino, em todos os níveis de escolaridade, constatamos que elas se constituíram a partir da diferença segregadora, a acolheram e fomentaram o racismo e o preconceito em suas relações interpessoais e como prática, vista nos modelos pedagógicos. A presença da discriminação e do preconceito racial na educação básica fere a proteção conferida legalmente aos infantes e destoa do papel esperado do educador. As repercussões dessa experiência imprimem no indivíduo marcas difíceis de serem esquecidas, mas não impedem de serem resignificadas. Dandara experiencia cotidianamente em sala de aula, com essa professora, situações que fazem lembrar sua infância, gerando os mesmos sentimentos

que por vezes a confundem, sem saber identificar se o que vivencia é de fato uma discriminação resultante do racismo e preconceito.

É muito difícil ela olhar para mim que sou negra na sala e outros que eu não sei se é compreensão minha ou se é uma coisa que é real. Mas eu acredito que eu percebo assim.

O preconceito racial como elemento incorporado à estrutura social e a sua presença naturalizada na formação do sujeito são fatores que impedem que ele mesmo possa se identificar como vítima e/ou reconhecer o outro como agressor. Por outro lado, a qualidade da relação estabelecida no contexto pedagógico, sobretudo, a de professor-aluno pode ser determinante no próprio envolvimento pessoal do estudante (ROGERS, 1978; 1973).

Para três estudantes quilombolas o melhor mesmo é quando há uma identificação e representatividade com a figura do discente.

A professora Dyane, ela entende das relações sociais, mais a ver com a minha militância. Tem o professor Luís, ele a questão da comunicação, mais na teoria de comunicação ele dá essa abertura para você interpretar, essa abertura para criticar o autor, a visão, dar o seu ponto de vista. Então são essas duas áreas que eu mais me destaco até por ser mais próximo da minha militância. (Pescador)

Agora a gente tem uma optativa ofertada por Osmundo Pinho que eu peguei de duas mãos que é raça e classe, Tópicos Especiais da Antropologia VI, com recorte raça e classe. Quem dá é Osmundo Pinho que é também uma referência para a gente, enquanto professor negro. E aí eu peguei essa disciplina justamente pela questão da representatividade, do trabalho sério que ele tem com a questão racial. (Carolina)

Até agora eu não tive problema com nenhum professor não. A melhor pra mim mesmo é a professora Dyane, ela fala nossa língua. Parece que você tá conversando com uma pessoa normal, igual a gente mesmo. Eu não falo, mas tem colegas que falam, eles falam lá e a aula é bem legal. Eu gosto. (Milton).

Através desses comentários identificamos algumas condições que foram necessárias para o estabelecimento de uma boa relação professor - aluno: proximidade relacional, confiança na potencialidade do estudante, liberdade para aprender, relação horizontalizada, acolhimento, linguagem apropriada, entre outros.

Ainda no âmbito das relações desenvolvidas no espaço universitário, destacamos a relação dos estudantes com os funcionários. A maioria dos colaboradores relatam não ter dificuldade nessa relação, contudo, Dandara, a única que vivenciou uma situação discriminatória com um funcionário relaciona o episódio a cor da sua pele.

Outro dia aqui na eu não lembro bem o nome do espaço, mas foi aqui, eu fui fazer a matrícula, eu fui pedir informação a um dos funcionários brancos, o cara gritou comigo, como se eu tivesse dito a pior coisa para ele, só porque eu pedi uma informação de como eu faria para trancar uma disciplina, e aí eu fiquei assim, eu olhei para a cara dele, aí eu fui procurar alguém lá fora, fui conversar com outro menino negro que trabalha aqui, o menino me tratou super bem. O racismo bate com mais força na gente que tem a pele mais escura sim.

Carolina na sua narrativa levanta um outro elemento que merece nossa atenção. Ela descreve que se sentiu discriminada por trazer sua realidade para o universo acadêmico.

Eu acho que me sinto discriminada só em relação a esse saber científico né, que, por exemplo, você comer manga com leite, lá é visto como “não pode”, “é um veneno”, “vai fazer mal”; você misturar caju com jaca, frutas né. Então você traz essa noção que você tem pra universidade, você é discriminada porque você não está presa à ciência, você fica presa ao mito. Mas assim, depois que você tem a compreensão de como funciona... Daí eu lembro que a dialética de Adorno e Horkheimer, foi assim, muito esclarecedor para mim ver uma passagem que tinha Ulisses, que ele ia com os marinheiros dele a bordo, que estavam a serviço dele, e ele tinha que passar por uma sereia. A sereia ia fazer um canto e esse canto podia prender eles, e aí ele fez assim, olha, o interessante é isso, vocês me amarraram e eu vou ouvir o canto da sereia mas eu não vou seguir ela, porque o canto da sereia é para morte, claro! Então eu não vou seguir ela. Eles amarraram ele, ele tapou o ouvido das pessoas que estavam na embarcação com ele, e ele foi amarrado. Ele precisava ouvir aquele canto. E foi muito esclarecedor para mim também pensar Levi Strauss pensando o mito como ciência nas estruturas elementais assim, do pensamento humano. Aí, tipo, a partir dessa discussão eu comecei a pensar como a ciência ela tem a todo momento essa relação íntima com o mito, a partir do momento que ela precisa estudá-lo. E como ela tenta a todo momento desvalidar ele, desvalorizar ele para ela se consolidar. Entendido isso comecei a perceber que eu não podia me sentir tão discriminada, eu podia me sentir discriminada mas eu não podia me sentir diminuída por isso sabe?

Para a estudante há um choque na conjugação desses conhecimentos. Germano, Silva e Costa (2013) afirmam que enquanto produtora de conhecimento, a universidade constituiu-se a partir de uma epistemologia da força, influenciada estritamente por valores ocidentais, privilegiando saberes e instituindo um modo de construção de conhecimento pautado essencialmente em princípios que privilegiam determinados saberes em detrimento de outros. O sistema de dominação produziu efeitos ainda mais nocivos no que diz respeito aos saberes dos povos colonizados, esquemas inteiros de conhecimentos e tradições foram aniquilados para dar lugar à um saber construído por outros o que acarretou na interdição da formação de sujeitos integrados ao seu próprio mundo.

Neste sentido, a estudante percebe que o interesse da universidade sobre seu conhecimento e do seu povo é para transformá-lo em objeto científico e, por conseguinte, desprezá-lo. Essa percepção que a estudante tem do conhecimento científico a deixa desconfiada e contribui para que ela construa um pensamento e posicionamento crítico acerca da ciência, seus objetivos e utilidade. O que Carolina ilustra como sendo o canto da sereia pode ser entendido como o conhecimento diferente do que construiu ao longo da vida, que encanta mas que requer atenção e posicionamento defensivo para que ela consiga resistir, sob o risco de perecer.

Para a jovem, a forma como o saber é construído no ambiente acadêmico tende a desvalorizar os saberes tradicionais. Os conhecimentos adquiridos a partir das suas experiências, mesmos não incorporados à universidade, são particularmente valorosos e

precisam ser preservados. Desse modo, deve construir estratégias para lutar contra a morte de suas raízes, ela assim faz quando busca nos textos uma leitura que reverbera os significados que construiu e constrói e desenha sua própria trajetória acadêmica, afinal ela sabe que tem uma visão de mundo diferente mas isso não a faz menor. Entretanto, como abordamos anteriormente, esses aspectos simbólicos atravessam a relação pedagógica e para que haja uma aprendizagem efetiva, que penetre e envolva integralmente o estudante sua subjetividade deve ser incluída e, para isso, a UFRB deve criar condições para que aconteça.

5.4.2 – A união traz a força

Fazer parte é contribuir com espaço e é quando se está junto (Dandara)

O ingresso na universidade permite a criação de novos laços de amizades e outras formas de socialização. A interação entre os estudantes pode favorecer a permanência institucional. As relações podem servir de acolhimento, identificação e partilha de experiências. Uma relação empática capaz de amortecer as dificuldades vivenciadas na experiência universitária.

a gente nunca vive sozinho né. E aí eu tive vários amigos na universidade que viveram a mesma realidade e me ajudaram. A gente compartilhava as mesmas experiências as mesmas crises, a gente vai conversando né, se fortalecendo.
(Carolina)

Conforme nos lembra Rogers (1997) é extremamente recompensador aprender em grupo. Esses laços formados no ambiente universitário, referidos pela jovem, podem ter sido os maiores facilitadores de aprendizagem tendo em vista a ausência de suporte oferecido pela própria Instituição.

No ambiente universitário podemos encontrar ainda estudantes em grupos institucionais, em movimentos sociais ou em coletivos desvinculados da Universidade que fazem uso ou não da sua estrutura para a reunião de seus participantes. As motivações podem estar relacionadas as possibilidades de adquirir conhecimento, acessar a partilha de experiência dos seus pares, ser acolhido, dentre outras possibilidades. Neste sentido, Castro (2011) afirma que os estudantes podem, a partir daí, legitimar suas identidades na medida que permanecer significa pertencer. Pertencer ao ambiente, pertencer a um grupo. As comunidades de pertencimento caracterizam-se primordialmente pela permanência autônoma e crítica à uma rede que proporciona ao sujeito se sentir “parte de” o que, do nosso ponto de vista presume de igual modo que, para fazer parte um grupo é necessário a identificação com

ele. Dandara, que participa de um núcleo de estudantes negros, relata uma experiência que nos aproxima dessa questão:

Eu conheci o Akofena, que é o núcleo de estudantes negros e negras aqui na Universidade, a gente começa a perceber também que o negro tem papéis além do que a sociedade quer impor a gente a todo instante. E nas salas de aula os professores não tem esse diálogo com autores negros, esses tipos de coisas, mas a gente consegue ler textos e ver que existem negros que escreveram coisas legais.

O que a estudante traz nos faz pensar o significado desses grupos na Universidade quando propõe um aprendizado diferenciado aos estudantes ao mesmo tempo que ressignifica o lugar que tem ocupado na sociedade. É um aprendizado significativo, apresenta outras possibilidades de identificação e ressignificação das suas vivências.

Em um mapeamento realizado pelo projeto “Ações Afirmativas no Ensino Superior: continuidade acadêmica e mundo do trabalho”, simultaneamente designada Trajetórias Cotistas, que tem como objetivo o estudo da trajetória de estudantes cotistas e egressos, foram encontrados na Bahia 5 grupos institucionais, entre eles Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, e 10 grupos e coletivos que abordam a questão étnico racial. Destes, 3 encontram-se localizados na UFRB e um deles é o Coletivo Osório de Brito, criado em 2016, por estudantes quilombolas. No momento da coleta de informações na referida pesquisa, porta vozes do coletivo informaram que o seu objetivo maior é o debate e construção de estratégias visando a permanência dos estudantes quilombolas.

Até então as necessidades de socialização, pertencimento e busca por conhecimento estavam restritas a grupos de estudos, pesquisas e movimentos sociais na universidade que debatiam questões ligadas a raça e etnia, sem uma abordagem específica sobre os povos quilombolas ou suas condições de permanência no ensino superior.

Acompanhamos o início do Coletivo quando ainda era um movimento embrionário. Acreditamos que os estudantes nesse momento não tinham ideia de onde iriam chegar. A verdade é que já neste período observamos a força e potencialidade dessa integração. Os motivos que favoreceram o encontro do alunado foi, em especial, a causa de Pescador e sua intensa jornada na busca pela bolsa permanência, e a dificuldade que outros estudantes estavam encontrando para obterem também o benefício. Pescador apresentou em detalhes o início de tudo.

Na verdade essa articulação iniciou a partir do primeiro dia que a gente colocou os pés na universidade porque houve essa dificuldade de ter o benefício da bolsa, a questão das documentações, a falta de transparência da Propae daqui do Cahl e, a partir do primeiro momento que eu conheci, foram três quilombolas, ainda perguntei se eram pescadores, e daí eu percebi que cada um deles tinham as mesmas necessidades que eu e que os outros quilombolas.

A partir daí a gente teve a proposta de nos juntarmos e, já que nós temos as mesmas demandas, a gente se juntar no grupo a partir do conhecimento que cada um tem, a gente começa ajudar um ao outro.

Articulação iniciou no WhatsApp e no Facebook, porque tem muitos que não tem WhatsApp ou Facebook. Então a partir do WhatsApp e do Facebook a gente começou a plantar alguns problemas, por exemplo, “você sabe qual é o documento de tal bolsa?”, “de tal benefício?”, “como eu posso chegar a esse retorno por parte da universidade?”. Inclusive foi a partir dessas dúvidas, que foram colocadas, que quem sabia se propôs a se juntar para ir na Reitoria que foi a nossa primeira articulação. Mas a gente não se reúne por questão de tempo.

A narrativa do entrevistado nos situa sobre a forma como os estudantes se organizaram para dar encaminhamento as suas demandas. As estratégias para enfrentamento das dificuldades vivenciadas impulsionaram uma adequação da comunicação entre eles, sobretudo, pela necessidade de manterem-se “conectados” já que a rotina na universidade não prevê a inclusão desses espaços e tempos humanizados, essenciais para esses estudantes que têm uma história de vida marcadamente diferenciada.

A percepção dos estudantes que participaram ativamente dessa construção denota a qualidade da relação tecida.

Eu acredito que neste semestre tá tendo mais um diálogo através de um grupo do WhatsApp. A gente criou esse grupo para pensar quem são esses quilombolas que estão na universidade de como se articular para conseguir políticas públicas nossas e a gente vê esse grupo como interessante para articulação nossa. (Carolina)

Está sendo mais acessível possível graças a Deus o contato está sendo sensacional. (Pescador).

Eu acabei tendo uma relação com pessoas que já estavam aqui na universidade agora nesse mestre, depois que a gente teve essa ideia a gente dialoga, é muito até pelas redes sociais, que aqui o tempo é mais curto. Mas a gente tem conversado trocar de conhecimentos ideias essas coisas.

Eu acho que quando a gente se juntando com aqueles que estão buscando alguma coisa que vai ser em benefício para a gente mesmo acho que a gente consegue contribuir com o espaço (Dandara).

Através desses comentários observamos que, além de aproximar os estudantes quilombolas, que antes estavam espalhados pela Universidade, a construção dessa rede vêm permitindo que os estudantes reflitam sobre o que é ser quilombola e estar no ensino superior. A rede de solidariedade que ainda estava no início quando coletamos as informações para compor este trabalho pode viabilizar o agrupamento, identificação, troca entre pares e, conseqüentemente, uma melhor passagem na Universidade.

Neste sentido acreditamos que a posterior consolidação do grupo enquanto coletivo se deu porque uma vez encontrando apoio nas primeiras demandas, os envolvidos se sentiam assegurados para expor outras e, na medida que outras iam surgindo, a rede de se fortalecia.

5.5 – Dinheiro para permanecer

Eu como aluna que tinha acabado de me formar no ensino médio a gente não tinha perspectiva de como estudar, meu pai mesmo me perguntava: ‘como é que você vai estudar no ensino superior? Eu não tenho condições Sua mãe também não.

Iniciamos essa categoria com a frase de Carolina que nos chama atenção por expressar a angústia que abraça os familiares quando recebem a notícia que um dos seus irá ingressar na universidade ou sonha com essa possibilidade. Olhando para a própria história de vida, os pais da estudante, assim como muitos pais de jovens pertencentes a camada socioeconômica desfavorável, sobretudo os quilombolas, temem pelo ingresso uma vez que sabem das dificuldades que terão com essa nova etapa. A experiência universitária, como já abordamos, traz uma série de transformações na vida do estudante e também nas dos seus familiares. Segundo Santos (2009) a preocupação com as questões de ordem material está presente antes mesmo do ingresso. Para os colaboradores que nos auxiliaram na compreensão da permanência de estudantes quilombolas no ensino superior verificamos uma série de experiências que provavelmente levaria ao insucesso nesta etapa visto que os gastos com o curso e as necessidades básicas que precisam ser supridas para se manter numa universidade são inexistentes se contarem com recursos próprios, eles precisam de dinheiro para permanecer.

Destacamos como fundamental para o entendimento dessa categoria a existência de uma bolsa específica para eles. O Programa de Bolsa Permanência²⁸ (PBP) é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro para estudantes quilombolas e indígenas, fruto da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que garante um valor diferenciado, de mais ou menos o dobro de R\$400,00, em razão de suas especificidades com relação à organização social comunitária onde vivem, condição territorial, as regras sociais de sua cultura, costumes, idiomas, matrizes religiosas e passado. Identificamos como maior objetivo a redução na taxa de evasão. Assim, o PBP é um instrumento fundamental na medida que possibilita que este estudante arque com as despesas do curso. Dentre as condicionalidades para ser contemplado com a bolsa o estudante, além de comprovar a identidade quilombola

²⁸O 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 decorrência de sua vulnerabilidade social e econômica e para estudantes indígenas e quilombolas. Informações: <http://permanencia.mec.gov.br/>

deve apresentar bom rendimento acadêmico. É também permitido o acúmulo com outras bolsas.

O valor diferenciado dado as características da população e a possibilidade de acumular bolsas reforçam a ideia da condição de vulnerabilidade de estudantes moradores de comunidades remanescentes de quilombo e nos direciona para a reflexão sobre o impacto do aspecto material sobre o simbólico nas transformações vivenciadas por estudantes com identidade étnico racial diferenciada. Neste sentido, o recurso material da bolsa servirá para garantir sua permanência na universidade, diminuir os possíveis sentimentos negativos em decorrência da escassez financeira para suprir os gastos com o curso e, para alguns, também ajudar com as despesas em casa, podendo ser esta talvez a única renda familiar.

Carolina conseguiu a bolsa depois que ingressou na universidade, no início passou dificuldades porém nunca desistiu. A estudante ao lembrar a notícia que havia sido selecionada experimentou entusiasmo por ter conseguido atingir seu objetivo. Estava trabalhando em Salvador, ganhando o suficiente para se manter e ainda ajudar os pais e construir uma casa para ela na sua comunidade. A notícia da aprovação ofuscou a realidade, ela não quis deixar passar a oportunidade que havia conquistado com muito esforço.

Eu não ganhava de todo mal, eu ganhava mil e pouco, eu ganhava mil e duzentos mais ou menos e desse curto período que eu ganhava meu dinheiro eu tava fazendo minha casa lá no interior; já ajeitando lá minha casa, dando dinheiro para meu pai para ajudar dentro de casa e mandando dinheiro para ele construir minha casinha lá. Não consegui terminar porque eu entrei na universidade e teve a greve e acabou que eu tinha saído do trabalho justamente por causa da faculdade. Eu tive que assinar e sair sem direito a nada. Aquela euforia né, você passou! você não quer largar oportunidade, e aí não analisei muitas as coisas, e cheguei lá assinei e sai.

A realidade é que, exceto pelo trabalho que estava, a situação financeira de sua família não havia mudado junto com a notícia que mudaria sua vida. A realidade era que as condições financeiras permaneciam escassas e, ao sair do emprego para estudar o tão sonhado ensino superior teve despesas que não foram ponderadas inicialmente, teve gastos, viveu as dificuldades de ser pobre e estar na universidade e ter que conciliar o trabalho e os estudos.

Ai cheguei, fiquei 3 meses em casa, aí voltei para o meu serviço prestado, só que eu ganhava bem menos dessa vez. Eu ganhava duzentos e cinquenta reais e ainda pra trabalhar e fazer faculdade aí era uma loucura quando eu chegar em casa fazer as atividades do serviço prestado e fazer atividades da faculdade dia de terça e quinta eu saí às 5:00 da manhã de casa chegar em casa 2:00. Dia de segunda quarta e sexta sair às 6:30 e chegava em casa 3:00. Muitos desses dias eu não tinha o dinheiro do lanche, eu não tinha porque os duzentos e cinquenta só dava para eu pagar o transporte de ida de volta, aí as vezes eu trazia água, às vezes eu trazia uma laranja, quando tinha uma merenda né, alguma coisa, uma banana. E meu pai e morrendo de dó né de mim pelas necessidades que eu tava passando. Eu chegava morrendo de

fome, eu chegava tremendo de fome: “o filha desista disso, você não vai aguentar não.” Eu digo: “não eu vou”.

A persistência e determinação da estudante sensibilizaram seu pai que tornou-se um grande aliado na luta inicial de permanecer na universidade: “E aí eu lembro que meu pai começou a se sensibilizar mais e até café da manhã, fazia uma garrafinha, botava na minha mochila para eu trazer e tal.”

Pescador viveu uma situação peculiar em relação ao acesso a bolsa permanência pois o mesmo documento que serviu para o ingresso como estudante quilombola não facultou o recebimento do benefício. O estudante que já havia experimentado embaraços para efetivar a matrícula, sofreu com a busca pela bolsa. Nesse sentido ele nos conta:

Mas agora a situação é do auxílio da bolsa permanente do MEC que a instituição disse que nossa comunidade não é certificada como quilombola e por isso não tem como, apesar que eu venho alegando que a comunidade é reconhecida pela Fundação Palmares porque ela já disse que minha comunidade já está apta a receber a certificação. Não tem como essa bolsa ser adquirida burlando porque a própria Fundação emitiu um despacho e foi com isso que ocupei a vaga então é contraditório isso.

Estar apta não quer dizer estar em posse do documento que comprova a certificação junto a FCP. Em uma conversa informal no pátio da Universidade, o estudante esclareceu que o documento final havia sido encaminhado para Brasília e aguardava a assinatura do responsável para que a comunidade conseguisse a certificação. O documento que permitiu o ingresso foi uma declaração da FCP aceita pela Universidade no uso de sua autonomia. Entretanto, o programa de auxílio permanência é ligado ao Governo Federal e requer a efetiva comprovação da origem do estudante.

Na busca por condições que garantissem sua permanência material, o estudante revelou as delicadas relações nos órgão competentes. São relações marcadas por tensões raciais.

Na verdade nada é fácil. Tudo é com muita pressão. A gente, por exemplo, pra gente conseguir esse primeiro contato, nós fomos lá na representação da Fundação Palmares em Salvador, e era um homem de pele clara e pensamento branco. Essa relação de dificultar as coisas não deu um encaminhamento e pela forma como tratou a gente é como se ele estava fazendo um favor quando não é! É um direito da gente A gente pressionou lá e ele deu um encaminhamento. A gente pediu contato, daí foi com uma representante a qual eu não me recordo agora. A gente entrou em contato, eu queria enfatizar, inclusive, que foi com ela que a gente conseguiu o despacho. Aí esse contato com ela, é via rede social, a gente não consegue ter o contato direto.

O que nos chama atenção é a presença na Fundação de alguém com “pensamento branco”. Não colocamos em dúvida a vivência de Pescador, tão pouco a existência do racismo institucional em qualquer estrutura organizativa, entretanto, o que nos inquieta é pensar que o

lugar que era pra ser receptivo e acolhedor na verdade intensifica a tensão racial, além de não atender as demandas do estudante o que dificulta uma permanência qualificada (SANTOS, 2009).

Na relação com a Universidade, para o jovem, a situação é similar. Falta empatia, sensibilidade e clareza por parte dos funcionários da Propaae. Pescador sinaliza ainda a dificuldade para acessar informações precisas, conta que não se vê acolhido pelos funcionários que deveria passar claramente as informações. Nesse enredo, nos chama atenção o fato da Universidade ter colocado para dentro o estudante sem pensar na forma como ele se manteria.

Eu percebo que a Propaae daqui não tem clareza das documentações, porque várias vezes eu cheguei aqui procurando algumas informações, só que não foram informações claras (pausa longa). Teve por exemplo alguns quilombolas que já estavam aqui que tava querendo ter acesso a uma área da Universidade nas redes sociais. Nem eles mesmos sabiam como esses estudantes conseguiriam ter acesso. Então foi outro quilombola vasculhando lá, que conseguiu. E teve a questão da bolsa permanente, já que eu estava com essa dificuldade. A bolsa permanente, por exemplo, ela não está disponível.

A situação do jovem não permitiu que ele vivenciasse plenamente a vida universitária pois sempre estava em busca do seu benefício. Quando perguntado como estava sendo a experiência universitária ele nos contou:

Acho que para eu me integrar totalmente é resolver as pendências, as quais eu falei antes. Mas, por exemplo, eu não tenho ainda muita clareza. Ainda não participei de pesquisas, que eu acho importante. Ainda não tive nenhum contato físico de avaliação e estou um pouco ansioso mais por conta disso, por esse contato, como é que eu vou no andamento, no planejamento na universidade. Só por essa questão de avaliação, como é que eu vou ser avaliado? como vai ser minha primeira avaliação direta? Então essas coisas não tem me... por conta disso eu não ter me incluído de corpo e alma nesse contexto.

Até o momento do final da coleta de dados Pescador não havia conseguido a bolsa, estava preocupado, mas já havia desenvolvido estratégias para sobreviver materialmente no ambiente universitário. O estudante, que foi acolhido na residência universitária informalmente, contou que se virou como pôde, compartilhando a comida, dividindo o computador para o estudo. As possibilidades nesse caso são poucas e envolve uma desenvoltura e flexibilidade do estudante na sua condição de existência. O que o estudante experiência na universidade se aproxima do que Santos (2009) descreve ao analisar que, para sobreviver nesse ambiente, os estudantes recorrem a estratégias formais ou informais como meio de viabilizar essa permanência. A presença do jovem na residência de seu de maneira informal pois para ter acesso à assistência os estudantes devem ser selecionados. Entretanto, a

rede de contato que fez no território institucional garantiu condições básicas para ele permanecer enquanto esperava a bolsa.

André, diferentemente de Pescador, não encontrou impedimentos para realizar o pedido junto a Propaae. No momento da entrevista o estudante estava a espera da aprovação e liberação da bolsa, contudo, a demora foi acompanhada por situações parecida com a dos outros estudantes. André nos conta que passou dificuldades e que teve que racionar a comida para garantir as refeições, chegando a privar-se da alimentação pois o recurso arrecadado entre os residentes na casa que morava ainda teria que cobrir o aluguel. O diálogo a seguir detalha fidedignamente o que descrevemos.

- É contemplado pela bolsa permanência?
- Ainda não, mas já fiz tudo, já organizei tudo para isso, mas ainda não consegui.
- Como faz para atender as necessidades com o curso?
- A gente faz, a gente sempre tirar um dinheiro, aí é uma metade de dinheiro, somos em 3, a gente tira metade do dinheiro e dividimos para esse negócio de aluguel, só que é bem puxado. Tem dia que a gente come e tem dia que não, então é bem difícil mesmo.

Além do transporte, alimentação e moradia, estar numa instituição de ensino superior demanda outros gastos. Esses estão relacionados aos materiais necessários para cursar a universidade: xerox, impressão, materiais para confecção de trabalhos, dentre outras necessidades que acompanham a vida cotidiana desses estudantes. Santos (2009) nos lembra que não raro esses gastos ultrapassam as condições financeiras dos estudantes. No caso da UFRB está disponível cota para impressão, contudo, as demandas pelos materiais extrapolam o auxílio e muitos estudantes desconhecem. Neste sentido, Dandara, a única estudante que trabalha e estuda, narra que a experiência universitária acompanha exigências de ordem material e a universidade está o tempo todo “empurrando para fora”. Nas palavras da estudante,

É uma coisa que ao mesmo tempo que diz que o espaço para a gente é um negócio que empurra a gente o tempo inteiro para fora daqui, eu vejo a universidade assim. Vejo dificuldade porque até para pegar o texto mesmo maior dificuldade, a gente não tem dinheiro para pagar passagem, dificuldade para acessar as bolsas. Para a gente se manter aqui é muito difícil, passar fome, eu saio de casa 6 horas da manhã fico aqui até 12, quando chega 12 que eu já tô com fome. Mas eu fico até meio dia assim mesmo é isso.

A percepção da estudante sobre as dificuldades a faz crer que esse universo não é para ela, o que reitera a pertinente crítica sobre a expansão e ampliação de vagas no ensino superior com vistas a incluir povos marginalizados sem pensar na qualidade da permanência (SANTOS, 2009; MELO; SANTOS, 2015).

Outro elemento importante considerado por Dandara envolve a cansativa rotina de ter que conciliar o trabalho e a faculdade. De acordo Santos (2009), esse aspecto impacta diretamente na vida acadêmica pois, ao necessitar trabalhar para ajudar seus familiares, o estudante não tem disponibilidade para vivenciar plenamente a universidade. A estudante deixa claro essa interferência no desempenho acadêmico.

Eu tenho dificuldade para acompanhar, assim, a quantidade de leituras mesmo, mais por conta da minha rotina. Acho que se eu não trabalhasse, para mim seria mais fácil, teria mais tempo para, até para aproveitar a universidade, pra poder estudar mais, mas também eu não posso deixar porque, eu tenho que vim pra universidade, ai é aquela coisa.

Em outro relato encontramos:

Eu acho que a Universidade oferece muito, eu posso ter pego pouco, mas a Universidade oferece muito. E mesmo esse pouco eu já aprendi muita coisa por aqui.

Como é possível notar, a estudante não consegue dividir bem os horários e organizar uma forma que possa harmonizar as demandas acadêmicas e a atividade que desenvolve, que poderia aproveitar mais. Lembramos que, de acordo informações dada pela jovem, a família vive dos recursos advindos da aposentadoria de seu pai e da remuneração do seu trabalho. A estudante não recebe a bolsa pois o perfil com base na renda familiar não se enquadra nas prerrogativas do programa, porém, ela afirma que a quantia recebida com a bolsa ajudaria e melhoraria as condições de permanência. A estudante não pode interromper o trabalho para se dedicar aos estudos. Em primeiro lugar, há a necessidade de ajudar seus familiares, em segundo, e não menos importante, há a necessidade de garantir meios para cursar a universidade.

Apesar de trabalhar, meu pai é aposentado, meu pai se aposentou agora, tem só dois meses, um mês, nem dois tem, e ele ainda tava com problemas de saúde, não tava podendo trabalhar, ai só eu que trabalhava na minha casa e eu só vim pra universidade porque minha irmã pagava minha passagem, agora que eu tô conseguindo pagar e ai ela me ajuda, tem dia que eu tenho que eu ajudo ela e a gente vem. A bolsa dela é de deslocamento.

A estratégia forjada por ela foi dividir com a irmã os custos da passagem para garantir a presença na Universidade. Essa experiência pode traduzir algumas experiências de estudantes que precisam trabalhar e estudar tendo em vista a situação econômica de suas famílias.

Ingressar numa universidade sem dúvida foi um importante acontecimento na vida desses jovens. Muitas mudanças ocorreram nessa experiência, sobretudo no que diz respeito as transformações de ordem material. Estar na universidade tornou-se um verdadeiro desafio e os obstáculos encontrados nesse trajeto requisitaram deles estratégias para manter-se na

universidade. Não foi e nem é uma experiência fácil. Os sentimentos advindos da insegurança de poder ou não permanecer na universidade deixaram marcas que os fizeram outros estudantes. A experiência universitária deste prisma transforma o sujeito na mesma medida que eles transformam o meio imprimindo estratégias de sobrevivência no ambiente universitário.

6. A GUISA DE CONSIDERAÇÕES

O processo de democratização do ensino superior garantiu que estudantes de origem popular acessassem a universidade, sobretudo, os estudantes quilombolas, o que representa um marco histórico na vida dessas pessoas, suas famílias e também da comunidade, especialmente se refletirmos que o ensino superior é uma realidade distante para muitos desses jovens. As considerações que abordamos aqui estão longe de serem finais, muito menos conclusões fechadas a respeito da compreensão do acesso e permanência dos estudantes quilombolas na UFRB. As questões que descrevemos agora são reflexões suscitadas a partir da análise das narrativas dos estudantes que colaboraram com este estudo e estão elencadas de forma a fornecer um panorama dos principais aspectos observados.

Neste sentido, a primeira consideração que fazemos diz respeito a trajetória escolar dos jovens quilombolas, especialmente o período que antecede o ingresso na universidade ou deveria anteceder, se as condições para alcançar esse objetivo fossem atendidas. Salientamos que o ensino superior pode ser uma escolha na vida do jovem ou não. Não intencionamos afirmar que este é apenas um destino possível, outros caminhos podem fazer parte dos planos de estudantes do ensino médio. Entretanto, dirigimos o nosso olhar para aqueles que não se encontram na universidade ou pleiteiam seu ingresso pela precária condição de vida a que estão expostos, que muitas vezes os forçam à abandonar os estudos para trabalhar, e pelo acesso quase inexistente a uma educação básica de qualidade, sobretudo nas cidades do interior, que não garante à aprendizagem e informações oportunas para que essa escolha seja possível. É neste veio que não podemos esquecer a responsabilidade dos nossos governantes quando não investem nas escolas e quando estas não preparam os estudantes para a continuidade dos estudos, também não podemos deixar de refletir sobre os desafios postos aos professores no que diz respeito às condições de exercer sua prática.

A segunda questão está diretamente relacionada com a primeira e diz respeito a relação que a Universidade interiorizada estabelece com o seu entorno. No caso específico da UFRB, tomando como exemplo o relato de Carolina que afirma ter cogitado a possibilidade de cursar o ensino superior após uma atividade de extensão na sua comunidade, acreditamos que essa relação Universidade – comunidade tem muito a contribuir para atenuar as lacunas que existem no sistema escolar, citados anteriormente, ao fornecer as informações necessárias e preparar os estudantes do ensino médio para escola superior. Nesse quesito a UFRB sai na frete quando garante que essas ações aconteçam, entretanto, parece que o alcance ainda é limitado e não ocorrem sistematicamente. Porém, para aumentar o contingente dessa

população na Universidade essas ações devem acontecer periodicamente, quer seja como fruto de ações de extensão ou derivadas de atividades de grupos de pesquisa.

A terceira questão que gostaríamos de ressaltar é sobre o acesso dos estudantes quilombolas no ensino superior. Neste sentido, destacamos dois elementos que julgamos ser marcadamente relevante. O primeiro, está relacionado a ausência da população na Lei 12.711, conhecida como lei de cotas. O fato dessa categoria não estar contemplada especificamente no corpo do texto não quer dizer que os sujeitos não tenham como perspectiva de futuro o ingresso na universidade. Mesmo com todas as dificuldades descritas ao longo desse trabalho, observamos que Dandara e Carolina concorreram ao ingresso pelas cotas raciais e sociais, respectivamente. A primeira por não ter sua comunidade reconhecida, e a segunda por desconhecer a política de reserva de vagas especiais da UFRB. Ressaltamos que o amparo legal com a inclusão desta categoria cumpre a finalidade de reparação e superação da desigualdade prevista na lei de cotas uma vez que delegar as IFES a autonomia para aderir a cotas específicas não garante que todas façam, o que pode diminuir as chances dessa população de se fazer presente no ensino superior. Neste caso, a luta por reconhecimento e justiça social ainda é uma realidade distante, sobretudo se considerarmos a história educacional desses povos e a importância do ensino superior como forma de superação da pobreza. Entretanto, essa é uma ação que ocorre no nível macro, está para além de um empreendimento individual ou local. Porém, sabemos que algumas normas jurídicas, principalmente as que amparam as minorias, partiram de ações locais e neste sentido, a Universidade seria um espaço propício para o fomento desse debate.

O segundo elemento que aparece nessa questão decorre da observância do caso emblemático de Pescador que, ao efetivar sua matrícula, não possuía o documento que comprovava o reconhecimento de sua comunidade como remanescente de quilombo. Lembramos que foi a partir do consentimento da UFRB que o estudante acessou o ensino superior, contudo, como descrevemos em seguida, essa permissão garantiu o ingresso mas não viabilizou o acesso a bolsa permanência comprometendo a permanência material e simbólica do estudante tendo em vista o seu distanciamento da sala de aula para conseguir o benefício. Não invalidamos a conduta da Universidade, tão pouco avaliamos moralmente o modo pelo qual garantiu a entrada de Pescador. O que propomos como reflexão é a negligência da PROPAAE ao não se responsabilizar pela inclusão do estudante nas ações assistenciais oferecidas visando a sua permanência qualificada. Rememoramos uma anotação

no diário em que é descrito a visita ao referido órgão na tentativa de encontrar o gestor para a entrevista, sem sucesso.

Ainda estou mexida com o que ocorreu ontem. Para minha surpresa o professor não foi mas, até saber que ele não iria, passei a tarde lá. Foi cansativo e muito proveitoso. A Propaae estava fechada para atendimento externo, só recebeu estudantes que seriam entrevistados para concorrer a bolsa PRQ. A entrada principal estava interditada, tive que fazer a volta e entrar pelo fundo. Na outra porta, fui abordada por uma moça que me perguntou o que eu queria, falei do meu encontro com o gestor e ela permitiu que eu entrasse.

Ainda neste primeiro trajeto, cruzei com uma pessoa que eu achei que era professora, na verdade é funcionária da UFRB. Ela me abordou e perguntou o que eu estava fazendo ali e disse que não sabia do professor. Quando soube que estava em busca dele para falar sobre os quilombolas, falou que poderia dar informações quantitativas sobre o PBP pois o seu trabalho está ligado com o cadastro dos estudantes mas que não poderia fazer naquela hora porque ia a outro lugar, acho que no campus mesmo. Agradei a disponibilidade, peguei seu contato telefônico enquanto falava por alto dos objetivos da pesquisa. Ela me alertou para não ouvir o Cahl, que era para procurar mesmo a Propaae e que apenas um caso no Cahl que não recebe bolsa, lembrei na hora de Pescador, ela fez referência ao caso de Salinas, fiquei curiosa, acho que pode ser Pescador.

Sabemos que o momento em que realizamos a coleta de dados era delicado, sobretudo, na conjuntura política que se formava, em que as minorias estavam tendo seus direitos ameaçados e a existência de fraudes nas bolsas para quilombolas, inclusive envolvendo a própria UFRB, com repercussão midiática. Talvez fosse esse o motivo do clima desconfiado que pairava no ar sinalizado pelo desconforto interno neste contato. Sabemos também que a UFRB e a Propaae são recém criadas e talvez seja mais um componente de consideração. Entretanto, não podemos deixar de regatar as experiências de Carolina, André e Pescador que, sem bolsas permanência, construíram estratégias informais para sobreviver na Universidade, a despeito do envolvimento dela.

Há um aspecto específico da questão anterior que também tem importância. Atualmente, o cenário também não é favorável para os estudantes quilombolas. O PBP têm passado por uma crise mais especial porque o Ministério da Educação fez reformulações no programa e nessas reformulações ele muda os documentos que os estudantes entregam para se vincular a bolsa. Essa mudança repercute nos velhos e novos bolsistas que tiveram suas bolsas desvinculadas para serem vinculadas novamente. A princípio, o que essas ações nos sugere é que uma vez sem recursos para se manter na universidade é provável que grande parte deste alunado desista do ensino superior. É, portanto, razoável concluirmos que cabe a Universidade garantir condições para que essa permanência seja bem sucedida, acolhendo a população em ações assistenciais já existentes.

A questão seguinte envolve os aspectos relacionados a permanência institucional dos estudantes quilombolas na UFRB. Destacamos que a construção identitária do sujeito

quilombola é marcada por sua cultura, ritos, mitos e valores tecidos no seio de sua comunidade. Trata-se de uma identidade construída na relação com o território, com os pares, que tem como marca o conhecimento tradicional passado pelos ancestrais e compartilhado na vida em comunidade. É também uma identidade marcada pelas lutas travadas no cotidiano que revela a marca obstinada de um povo que resiste às forças sociais, culturais, econômica e políticas contrárias a essa vivência. Isso significa dizer que é impossível estar na ambiente universitário e não ser quilombola. No entanto, aprendemos com eles que a passagem pela Universidade pode ser atravessada por dilemas que podem comprometer essa estadia.

O contato inicial desses estudantes na sala de aula se assemelha a outras histórias de estudantes recém ingresso no ensino superior (COULON, 2008). A expectativa inicial é acompanhada ou substituída pelas dúvidas e frustrações que decorrem da descoberta de não saber absolutamente nada sobre esse novo universo. Para os quilombolas colaboradores na pesquisa esse contato ainda esteve acompanhado da constatação que os saberes que carregam consigo não teriam espaço no ambiente acadêmico, fato que agrava a permanência e contribuem para uma relação com o saber marcada pela não identificação e completo estranhamento, afinal como se sentir pertencente a um espaço que negligencia e menospreza o que há de familiar e comum?

Somamos aí o fato dos conhecimentos pessoais estarem totalmente ocultados no currículo acadêmico e na sala de aula, quando os professores não dão espaço para dialogar a partir dos referenciais do aluno. Como ocorre então a aprendizagem se o estudante não consegue ter voz nos espaços de aprendizagem, no conteúdo acadêmico e no currículo? Se a estrutura curricular que a academia possui com uma abordagem que não é a dos povos africanos ou das comunidades tradicionais e muito dos conhecimento trazidos por este “novo estudante universitário” sempre são colocados em xeque, quando confrontados com o “discurso acadêmico tradicional”? O ensino colocado desta forma, impede que a subjetividade do aluno emerja e que tenha um papel no processo de ensino - aprendizagem. Fica impossível imaginarmos que este futuro profissional seja uma pessoa integrada, com uma consciência global de si e da sua prática. A não ser que esse movimento seja feito de forma autônoma e independente, o que coloca em questão o papel social da Universidade e a função do currículo e professores.

Apesar da dificuldade em viver a Universidade, nossos colaboradores mostraram sua resistência e continuaram a desenvolver estratégias de enfrentamento e luta, prova disso foi a construção dos laços solidários e a criação do Coletivo Osório de Brito que facilitam a

permanência, possibilita a identificação e, o mais extraordinário, facilita o contato com outras formas de aprendizagem que estão para além da sala de aula, para além do currículo.

É neste sentido que não podemos negar ou mesmo esquecer o papel social e político que as instituições de ensino superior cumpriram ao longo da sua existência e também as várias formas de expressão do racismo no cotidiano do tecido social, especialmente “[...] quando ligadas a critérios de fenotípia [sic] como a cor da pele, a tessitura do cabelo, os traços corporais que denotam pertencimento a um determinado grupo étnico racial [sic] – negros, quilombolas.” (PASSOS, 2005, p. 4-5).

Assim como os quilombolas que estranham o ambiente universitário quando chegam, a Universidade também precisa se estranhar e reaprender com seu público. A revisão do currículo torna-se essencial quando se fala desses estudantes; o professor tutor, previsto no PDI, também se faz imprescindível; o acompanhamento pedagógico, da mesma forma, é inquestionável tendo em vista as dificuldades que esses estudantes encontram no início e no decorrer da estadia universitária. As possibilidades de garantir a qualificação da permanência não se esgotam quando ponderamos a presença desse alunado.

Citamos também a necessidade de cotas para quilombolas nos grupos internos da Universidade de pesquisa e extensão visando à sensibilização e aderência do público em questão. Estar vinculado a uma dessas atividades na universidade é de extrema importância para a permanência deles, além de contribuir para estudos sobre a população e estimular a investigação da própria experiência. Até então, na UFRB só temos conhecimento da existência de cotas no Grupo “Pet Conexão de Saberes” que não tem qualquer ligação com a Universidade. Contudo, essa iniciativa é isolada e não dá conta de uma proposta diferenciada e efetivamente inclusiva.

Por fim, atentamos para a importância da inclusão das demandas institucionais, simbólicas e materiais deste público na pauta de discussão das reuniões de colegiado e em outros espaços onde a relação dialógica quilombola – Universidade seja possível uma vez que, sem representatividade esses estudantes continuaram silenciados e invisíveis e a Universidade permanecerá segregando e produzindo saberes que se pretendem hegemônicos, passando ao largo do movimento da sociedade atual e que não pode mais esconder as necessidades de povos ainda simbolicamente colonizados.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. da R.; RAMOS, M. G. G.; GARCIA, T. E. M. Movimentos de Expansão no Ensino Superior na Universidade Brasileira. In: XXX International Congress of the Latin American Studies Association–LASA. Anais... São Francisco, Califórnia. 2012.
- ARRUTI, J. M. As comunidades negras rurais e suas terras: a disputa em torno de conceitos e números. *Dimensões*, n. 14, 2002.
- ARRUTI, J. M. Diferenciar, redistribuir, reconhecer: ensaio de atualização dos debates sobre terra e educação para quilombos. *Cadernos de Campo* (São Paulo, 1991), v. 20, n. 20, p. 285-294, 2011.
- ARRUTI, J. M. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Fundação Heinrich Boll Stiftung, Actionaid, 2009.
- ARRUTI, J. M. Quilombos. *Jangwa Pana*, v. 8, n. 1, p. 102-121, 2008.
- ASSIS, M. D. P.; CANEN, A. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, [S.I.], v. 34, n. 123, p. 709-724, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/468>>. Acesso em: 14 jun. 2015.
- 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. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre A Universidade, Itac, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16472/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%206%20agosto.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- AYRES, G. M. de. J. M. Comunidades quilombolas: reivindicação de direitos e afirmação da cidadania. 2015. 272 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- BARROS, R. C. S. Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB. Coleção estudos afirmativos, v. 4, 2013.
- BARROS, Ronaldo Crispim Sena. Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB. Coleção estudos afirmativos, v. 4, 2013.
- BARROS, Z. dos S. Processo de emergência histórica dos quilombos, Cachoeira: UFRB. Coletivo Angela Davis, 2016. 58 p.
- BOUMARD, P. O lugar da Etnografia nas Epistemologias Construtivistas. In: *Revista de Psicologia e Institucional*. v.1, n. 2, 1999, n.p. Disponível: <<<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2016
- BRASIL, Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010.
- BRASIL. Decreto-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.

BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, J. (Org.), Reflexões em torno da abordagem multirreferencial, São Carlos, SP: EdUFSCar., 1998. 35-55.

CALHEIROS, F. P.; STADTLER, H. H. C. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. Revista Katál, Santa Catarina, RS, v. 13, n. 1, p. 133-9, 2010. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/viewArticle/13883>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

CALMON, C.; LÁZARO, A. A cor da universidade e a importância das ações afirmativas. In: BARROS, R.C.S. (Orgs). Coleção estudos afirmativos, 4: políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:<http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_35.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

CARVALHO, M.B.M. O mosaico e o caleidoscópio: da multi à interdisciplinaridade na universidade. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Doutorado em Política e Gestão Ambiental, 2014. p.67-93.

CARVALHO, V. D.; BORGES, L. de O.; RÊGO, D. P. do Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. Psicologia: ciência e profissão, v. 30, n. 1, p. 146-161, 2010.

CASTILHO, S. D. de; CARVALHO, Francisca Edilza de Andrade. Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 353- 369, nov. 2015. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio> . Acessado em: 20.06.16

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 143-176, 2002.

CASTRO, P. A. de. Tornar-se aluno: identidade e pertencimento um estudo etnográfico. 2011. 157 f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

COULON, A. A Condição de Estudante: a entrada para vida universitária. Tradução Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUCHIARO, A. L.; CARIZIO, W. G. Ensino Superior, Currículo e formação profissional, [S.I.], 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/K3Lj2B>>. Acesso em: 15 maio 2015. Não paginado.

EURÍSTENES, P.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015). Levantamento das políticas de ação afirmativa GEMAA (IESP-UERJ), p. 1-25, 2016.

FERNANDES, F. M. B.; MOREIRA, M. R. Considerações Metodológicas Sobre as Possibilidades de Aplicação da Técnica de Observação Participante na Saúde Coletiva. Physis: revista de saúde coletiva da UERJ, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, 2013. Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2016.

FERREIRA, A. E.; CASTILHO, S. D. de. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA. RP3-Revista de Pesquisa em Políticas Públicas, v. 1, n. 1.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FURTADO, M. B.; PEDROZA, R. L. S.; ALVES, C. B. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 13, 2014.
- GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S. (Org.). *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciência humana*. Salvador, BA: EDUFBA, 2009. p. 13-74.
- GEERTEZ, C. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: _____. *A interpretação das Culturas*. Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978. p. 13-41.
- GERMANO, J. W.; SILVA, T. C. da; COSTA, J. S. G. da. Saberes Ausentes: colonialismo e injustiça cognitiva. *Revista Inter-Legere*, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 7, p. 168-179, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4678/0>>. Acesso em: 23 dez. 2015.
- GERMANO, J. W.; SILVA, T. C. da; COSTA, J. S. G. da. Saberes Ausentes: colonialismo e injustiça cognitiva. *Revista Inter-Legere*, [Rio Grande do Norte], v. 1, n. 7, p. 168-179, 2013. Disponível em: . Acesso em: 23 dez. 2015.
- GOBBI, S. L.; MISSEL, S. T. Vocabulário e noções básicas da abordagem centrada na pessoa. *Vetor*, 2002.
- GOMES, F. dos S. *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. Editora Companhia das Letras, 2015.
- GOMES, F. dos S. *A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVII-XIX)*. São Paulo, Editora da Unesp: Ed. Polis, 2005.
- GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 492-516, 2010.
- GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.
- HAESBAERT, R. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). *Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos*. Rio de Janeiro: Access, p. 33-56, 2007.
- HERINGER, R. R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Revista Tomo*, [Sergipe], v. 1, n. 24, p. 13-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>> Acesso em: 12 dez. 2016.
- JESUS, J. N. de. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O DEBATE DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO ESTADO DE GOIÁS. *REVISTA NERA*, n. 18, p. 7-20, 2012.
- JOAS, Hans. *Interacionismo simbólico. Teoria social hoje*, p. 127-174, 1999.
- KAUFMANN, J. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Editora Vozes Limitada, 2013.
- LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. Tradução Marie-Agnés Chauvel. 20ª reimpressão da 1. ed. de 1988, São Paulo: Brasiliense, 2003.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos-CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&script=sci_arttext>, Acesso em: 28 ago. 2015.

MACEDO, R. S. Instituintes Culturais da Experiência Curricular-Formativa: Bases para um Etnocurrículo. In: ALVES, R. de C. D.P. (Org). **Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2016. p. 11-21

MACEDO, R.; NASCIMENTO, C. O. do.; MOURA G. D. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação. *Revista Científica e-curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1556-1569, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21668>>. Acesso em: 15 out. 2015.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. (2014). Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, 20(35), 201-208.

MIRANDA, S. A. de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista brasileira de educação*, v. 17, n. 50, 2012.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, [São Paulo], n. 68, p. 46-57, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/igfpQX>>. Acesso em 13 jul. 2016.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

NASCIMENTO, C. O. C. do. JESUS, R. de C. D. P. de. Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais. Curitiba: Progressiva, 2010.

NASCIMENTO, Claudio Orlando Costo do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais. Curitiba: Progressiva, 2010.

PALMA, G. M. O interacionismo nas investigações linguísticas: Características e procedimentos. II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Relatora do Grupo de Trabalho, 2004.

PORTES, E. A.; SOUSA, L. P. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (Orgs.). *Universidade, responsabilidade social e juventude*. 1ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2013, v. 1, p. 58-79.

RESSURREIÇÃO, S. B. da. Jovens indígenas universitários: experiências de transições e etnogênese acadêmica nas fronteiras interculturais do desenvolvimento. 2015. 414f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RIEDER, A. A interiorização da educação superior no Brasil: caso de Mato Grosso. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, v. 4, n. 3, 2011.

RIVERO, C. M. L. A Etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação: caminhos para uma síntese. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, São Paulo. Anais II Sipeq. São Paulo: Universidade do Sagrado Coração, Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, 2004. Não paginado.

- ROGERS, C. Liberdade para aprender. 4 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- _____. Liberdade de aprender em nossa década. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. Tornar-se Pessoa. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SANTOS, D. B. R. Curso de Branco: uma abordagem sobre acesso e permanência entre estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Revista Contemporânea de Educação, [S.l.], v. 12, n. 23, p. 31-50, abr. 2017. ISSN 1809-5747. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3229>>. Acesso em: 01/08/18.
- SANTOS, D. B. R. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- SCHMITT, A.; TURATTI, M.C.M A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. Ambiente & Sociedade, 2002.
- SCHWARTZMAN, S. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. Novos Estudos CEBRAP, v. 55, p. 83-96, 1999. <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/origem.pdf>. Acesso em 26 de dezembro de 2015.
- SILVA, P.V.; ARAÚJO, D.C. Educação em direitos humanos e promoção da igualdade racial. Rev. Linhas Críticas. Brasília, DF, v. 17, n. 34, p.483-505, set/dez. 2011. Disponível em:<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6241/5115>>. Acesso em 15 nov. 2014.
- SLENES, R.W. Apresentação—o escravismo por um fio. UNESP, 2005. In: GOMES, F. dos S. G. A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVII-XIX). Unesp, 2005.
- SOARES, E.G. Educação Escolar Quilombola: quando a política pública diferenciada é indiferente, 2012. 130f. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- SOUSA SANTOS, B. de. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. [S.I.]: Cortez, 2010. cap. 1, p. 23-71.
- SOUSA SANTOS, B. de. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. [S.I.]: Cortez, 2010. cap. 1, p. 23-71.
- SOUZA, B. O. Movimento Quilombola: Reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários. Artigo apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias, v. 1, 2002.
- TRIVIÑUS, A. N. S Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- UFRB, Resolução 05/2009 do Conselho Universitário da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2009.
- VINUTO, J. A AMOSTRAGEM EM BOLA DE NEVE NA PESQUISA QUALITATIVA: UM DEBATE EM ABERTO. **Temáticas**, n. 44, 2016. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144> acesso em: 20/01/2017

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO ENTREVISTA COMPREENSIVA - ESTUDANTES

DADOS GERAIS

1. idade
 2. sexo
 3. comunidade de origem
 4. com quem reside
 5. Renda Familiar (caso possua a Bolsa Permanência, favor não incluir no cálculo)
() até 1 Salário Mínimo
() de 2 a 3 SM
 6. Origem da renda
 7. Você é a primeira pessoa da família à ingressar na Universidade?
() Sim* () Não
- *Quantos ingressaram? Em quais Instituições? Quais Cursos? Pode descrever o que representa na sua trajetória educacional o ingresso deles no Ensino Superior?

DADOS DA UNIVERSIDADE

1. curso
2. ano de ingresso

ACESSO À UNIVERSIDADE

1. Gostaria que comentasse o que levou você a buscar a Educação Superior.
 2. Porque escolheu a UFRB? E o curso?
 3. Fez cursinho pré-vestibular?
() Sim* () Não
- *onde?
4. Como soube da existência das cotas para ingresso na Universidade?
 5. Houve dificuldades para reunir a documentação necessária para realizar a inscrição?
() Sim* () Não
- *Quais documentos? Como fez para superar esse desafio?

SOBRE A PERMANÊNCIA INSTITUCIONAL

1. Gostaria que descrevesse o que significa para você a experiência universitária.
 2. Você encontrou alguma dificuldade para se adaptar as regras e normas de funcionamento da Instituição?
() Sim* () Não
- *Narre uma situação que ilustre esse fato; como fez/faz para superar?
3. Você se sente integrado ao ambiente universitário? Por que?
 4. Você já se sentiu discriminado por pertencer a uma Comunidade Remanescente de Quilombo?
() Sim* () Não
- *Poderia narrar uma situação que ilustre esse fato? Qual estratégia usou/usa para enfrentar a situação?
5. Você já sentiu necessidade de esconder que pertence a Comunidade Remanescente de Quilombo?

() Sim* () Não

*Pode descrever para mim os motivos?

6. Como descreve sua relação com o conhecimento acadêmico?

7. Como é seu rendimento acadêmico?

8. Tem/ teve dificuldade com algum componente curricular?

() Sim* () Não

*Qual estratégia utilizada para superar?

8. Consegue expor suas ideias na sala de aula e em outros espaços de aprendizagem na Universidade?

() Sim* () Não

*Por que? Poderia narrar uma situação que ilustre esse fato? Qual estratégia usou/usa para enfrentar a situação?

9. Os assuntos estudados e discutidos na Universidade dialogam com a realidade de sua comunidade?

() Sim* () Não

* Poderia narrar uma situação que ilustre esse fato?

10. Como descreve sua relação com os colegas?

11. Conhece outros estudantes na Universidade que também pertencem a Comunidade Remanescente de Quilombo?

() Sim* () Não

*Como descreve sua relação com eles?

12. Gostaria que relatasse como é sua relação com os professores?

13. Como descreve sua relação com os servidores?

14. Conhece alguma ação que voltada para a permanência de estudantes quilombolas na universidade?

() Sim* () Não

*Quais? Você participa?

PERMANÊNCIA MATERIAL

1. Você é contemplado pelo Programa Bolsa Permanência?

() Sim

Pode descrever o impacto desse auxílio para sua vida acadêmica? Para sua vida como um todo?

() Não

Por que? Como faz para atender suas necessidades com o curso (aquisição de material, alimentação, deslocamento)

- Existe algo que gostaria de acrescentar e que não foi abordado até agora?

- Como foi para você participar dessa entrevista?

- De que forma você acha que essa pesquisa pode contribuir para o acesso e permanência dos estudantes quilombolas?

- Gostaria de escolher um nome para ser usado na pesquisa?

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Democratização do Ensino Superior: acesso e permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB”. Nesta pesquisa pretendemos “compreender o acesso e permanência de estudantes quilombolas na UFRB”. O motivo que nos leva a estudar “o acesso e permanência de estudantes quilombolas na UFRB é o entendimento que a Universidade enquanto espaço formativo representa na vida do estudante ingressante um momento marcado por inúmeras rupturas e transformações de ordem material e simbólica que requer rearranjos adaptativos a fim de garantir a estadia universitária e permitir a conclusão desta etapa na vida educacional do estudante. Além de possibilitar a aquisição do conhecimento e garantir um lugar diferenciado no mercado de trabalho, a universidade é um lugar que por meio das relações estabelecidas e dos conhecimentos adquiridos também influencia na constituição do indivíduo e, a partir do momento que os modos de vida assumidos pelo estudante quilombola reverbera tanto no campo do material quanto no campo do simbólico precisam ser consideradas suas particularidades na proposta curricular, nas práticas pedagógicas, nas ações destinadas a permanência assim como na pesquisa”. O estudo proposto se inscreve no quadro das pesquisas em educação, com caráter exploratório e descritivo e base teórica da etnometodologia. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: a observação participante, diários de campo e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa serão os estudantes pertencentes às comunidades remanescentes de Quilombo, que se encontram matriculados na UFRB e um ou mais membro familiar de cada estudante entrevistado. Ciente da responsabilidade de garantir a inexistência de qualquer fato que possa causar risco ou possível dano material, físico, psicológico, moral e ético, intenciono com este estudo contribuir para com a população moradoras de comunidades remanescentes de Quilombos e a comunidade acadêmica. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso seja identificado e comprovado danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Dyane Brito Reis Santos, UFBA – UFRB (75) 9 9206-4071

Tiara Santos Melo, UFBA (75) 9 9144-9268

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciência na Universidade Federal da Bahia e a outra será fornecida o(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa Democratização do Ensino Superior: acesso e permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 .

Nome completo (participante)

Data

Nome completo (pesquisador responsável)

Data

Nome completo (testemunha)

Data

Em caso de minha desistência em permanecer na pesquisa, autorizo que os meus dados já coletados referentes a resultados de exames, questionários respondidos e similares ainda sejam utilizados na pesquisa, com os mesmos propósitos já apresentados neste TCLE.

Nome completo (participante)

Data

ANEXO 3

ROTEIRO ENTREVISTA COMPREENSIVA – PROPAAE

1. O PDI é anterior a cota específica para quilombola. A Propaae fez alguma modificação para atender este público?
2. Existem ações específicas para estudantes quilombolas? Quais?
3. Como a Propaae tem acompanhado a dificuldades que os recém ingressos tem passado com a questão da bolsa permanência?
4. Como a Propaae identifica os estudantes quilombolas? Como é divulgado a bolsa permanência?
5. Como é feito o encaminhamento para o programa de apoio psicossocial – NUGEB e pedagógico – NAAP?
6. O PDI prevê um professor para orientar o alunado durante sua trajetória formativa. Como é feito essa ação?