



doi: 10.20396/rfe.v13i1.8657954

Narrativas de estudantes de comunidades tradicionais no ensino superior: histórias de formação¹²

Narratives of traditional communities students in higher education: training stories

Adriana Miranda Pimentel³
Paulo Alberto Sobral de Moraes⁴

Resumo

O artigo analisa narrativas sobre a história de formação de estudantes indígenas e quilombolas de uma universidade. A análise foi orientada pela fenomenologia hermenêutica em diálogo com autores críticos ao modelo moderno-colonial de produção do conhecimento. Dois aspectos são discutidos: a) modelos de formação que negligenciam as diferenças culturais e sociais dos/as estudantes; b) preconceitos sofridos por eles/as em virtude dessas diferenças. As histórias remetem a situações vividas no processo de formação que dizem respeito a um grupo, uma etnia; revelam, ainda, que os contextos dos quais os/as estudantes são oriundos têm sido alvo de descaso e desvalorização nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Narrativas. Educação Superior. Formação.

Abstract

This article analyzes narratives of indigenous and *quilombola* students from a university on the history of their training, from primary to higher education. The analysis was guided by hermeneutic phenomenology in dialogue with authors critical of the modern-colonial model of knowledge production. Two aspects are discussed: a) educational models that neglect students' cultural and social differences; b) prejudice based on these differences. The stories refer to situations these students experienced along their educational process

¹ Pesquisa financiada pelo Edital Pense, Pesquisa e Inove a UFBA – PROUFBA 2013/2014, destinado para investigações no âmbito da Universidade Federal da Bahia.

² Este artigo foi apresentado no VIII Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa – CIAIQ 2019 (Pimentel e Moraes, 2019).

³ Doutora em Saúde Pública, com ênfase em Ciências Sociais em Saúde pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, e graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade de São Paulo, USP. Professora do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU/UFBA) onde desenvolve pesquisas sobre itinerários formativos de estudantes indígenas e quilombolas no ensino superior.

⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade – EISU/UFBA

concerning a group/an ethnicity; they also reveal that the contexts which these students come from have been disregarded and devalued in educational institutions.

Keywords: Narratives. Higher Education. Training.

1. Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa intitulada “Itinerâncias Universitárias: trajetórias de estudantes oriundos de comunidades tradicionais e extrativistas na vida universitária”, que se utilizou, dentre outras técnicas e estratégias, da entrevista narrativa para conhecer os diferentes percursos e práticas que estudantes provenientes de comunidades tradicionais realizam quando ingressam no ensino superior, bem como para compreender como se têm dado o diálogo entre diferentes saberes dentro da universidade. Este estudo baseia-se em experiência de ensino, pesquisa e extensão desenvolvida no âmbito dos Bacharelados Interdisciplinares e foi motivado pelas mudanças políticas que a universidade tem vivenciado nos últimos anos, especialmente pelo ingresso de novos sujeitos, entre eles estudantes indígenas, quilombolas, de escolas públicas e de baixa renda. Com a proposta de construção de uma verdadeira Universidade Nova, políticas e projetos estão em curso para que tais estudantes tenham acesso ao mundo universitário.

As políticas públicas de Ações Afirmativas⁵, assim como a ampliação de vagas, cursos e turnos possibilitados pelo Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, têm modificado o atual cenário nas universidades de todo o país e contribuído para o ingresso e a permanência desses/as estudantes (INEP, 2014), parte dos quais é oriunda de comunidades tradicionais.

As comunidades às quais os/as estudantes pertencem são compostas, majoritariamente, por afrodescendentes e indígenas que mantêm uma

⁵ Para Santos (2009, p.54), ações afirmativas são “medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo em que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais”.

relação histórica com seus ambientes. Seus modos de vida e produções provêm de uma relação indissociada com estes ambientes e, dessa relação, são produzidos saberes e modos de fazer coisas que foram historicamente negligenciados ou deslegitimados ao longo dos séculos por contínuas e diferentes formas de colonização. Populações indígenas e quilombolas resistiram, e se mantem em constante resistência, a processos de expropriação de seus espaços de vida, e também de seus conhecimentos, expropriação essa com finalidade de consolidar um único modo de produzir conhecimento, desprestigiando outros modos de explicação e compreensão que, até hoje, não têm assento no mundo acadêmico (Santos, 2005). É neste modelo único de produção de conhecimento que a universidade se ancora e se movimenta. Um modelo que privilegia uma racionalidade, um modo de pensar e produzir saber pautado na ciência moderna, que não responde mais à complexidade do mundo e que não se sustenta diante da diversidade de vozes e possibilidades que cada vez mais emergem nos diferentes espaços sociais, entre eles a universidade (Tavares, 2013; Grosfoguel, 2016).

Nos últimos anos, todavia, parte considerável das universidades brasileiras tem promovido o ingresso a estudantes provenientes de situações econômicas, sociais e culturais que diferem bastante do perfil dos estudantes com tradição universitária (Santos, 2017), ou seja, estudantes pertencentes às classes menos privilegiadas, majoritariamente pretos e pardos, com capital social e cultural que inviabiliza o acesso ao ensino superior público. Neste sentido, o ingresso tem sido favorecido através das políticas de ações afirmativas, mas a permanência destes estudantes tem sido bastante comprometida, não apenas do ponto de vista material, mas também simbólica, por conta das barreiras culturais, sociais e psicológicas que se colocam no ambiente acadêmico (Santos, 2009; Campos, 2016).

Apreender as disputas materiais e simbólicas em curso do ponto de vista dos/as estudantes e dar voz a esses sujeitos torna-se essencial para a construção de propostas consistentes de desenvolvimento sustentável nas comunidades tradicionais, bem como para a criação de novas formas de produzir conhecimento com base em uma pluralidade de epistemologias

possíveis a partir destas trocas. Um dos aspectos centrais para o desenvolvimento sustentável é que os sujeitos façam uso de diferentes formas de participação existentes e construam possibilidades concretas de enfrentamento das situações que se apresentem. Neste sentido, o ingresso no ensino superior é uma perspectiva real de transformação da realidade para estes/as estudantes e para as comunidades das quais fazem parte. Estas colocações levaram a questões que motivaram esta pesquisa: Como se expressam os contextos de experiências e práticas desses/as estudantes oriundos de comunidades tradicionais no mundo universitário? Que formas de diálogo têm sido possíveis entre saberes e práticas tão distintas? Que práticas, trânsitos, usos e possibilidades têm surgido do encontro entre estudantes de comunidades tradicionais e o mundo universitário tal qual se apresenta atualmente? Acreditamos que a abordagem metodológica mais adequada para esse tipo de investigação tem sido a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfica, em particular adotando-se como estratégia a entrevista narrativa na perspectiva fenomenológica hermenêutica. Neste artigo, especificamente, serão analisadas narrativas sobre as histórias de formação dos/as estudantes quilombolas e indígenas da Universidade Federal da Bahia.

2. Itinerários formativos e uso de narrativas

Com a noção de itinerários formativos busca-se analisar as articulações, as construções e o aproveitamento que os/as estudantes fazem das opções e oportunidades que estão ao seu alcance, sabendo-se que as possibilidades são múltiplas. Para esta Universidade, que se pretende inovadora e que se abre para estudantes com novos perfis, são necessários, também, novos modos de conduzir a formação que tenham como foco o/a estudante, seu repertório, seus saberes. De fato, além de pressupor a existência de muitos percursos possíveis, a noção de itinerários pressupõe diferentes formas de cumprir as demandas e exigências estabelecidas dentro de um modelo de universidade que atendeu perfeitamente ao perfil do estudante com tradição

universitária (Santos, 2017), mas que já não se adequa à diversidade das/os estudantes que têm ingressado nesta Universidade nos últimos anos.

A noção de itinerários formativos amplia a ideia de desenhos curriculares e normativos lineares: inclui expectativas, aprendizagens não formais, experiências significativas e tomadas de decisão diante da vida acadêmica (Casal et al, 2007). O itinerário tem um caráter biográfico fundamental: constrói-se a partir das trajetórias pessoais dos/as estudantes, mas vai além da linearidade que a ideia de trajetória comporta. No estudo aqui apresentado, pretende-se conhecer os percursos que os/as estudantes realizaram em seus processos de formação, da escola básica à chegada ao ensino superior, e como eles/as reconstróem essas histórias de formação. Neste sentido, esta pesquisa qualitativa, orientada pela perspectiva fenomenológica hermenêutica, focalizará na análise de narrativas de estudantes oriundos de comunidades tradicionais.

A perspectiva fenomenológica é uma via para compreender essa rede de envolvimento (Rabelo et al, 2012) que vincula estudantes de comunidades tradicionais ao mundo universitário. Para alguns autores desta orientação, tais como Critelli (1981), Gonzales (2012), Dall’Alba (2009) e Gibbs et al (2004), a educação e, neste caso, o ensino superior, precisam ser revistos, na medida em que sujeitos e coisas são em geral colocados isoladamente, sem diálogo entre si, assim como sujeitos são tratados separando-os de seus *mundos-da-vida*; ou, ainda, na medida em que se tenta negligenciar algo com que não sabemos ou não estamos acostumados a lidar por não fazer parte de um mundo aparentemente conhecido, ou do “nosso mundo”, no que diz respeito à universidade historicamente construída. Destarte, diferentes práticas, linguagens, usos de instrumentos e experiências precisam ganhar espaço nas novas formas de se fazer universidade. Se existem novos atores, sujeitos, agentes, se existem pessoas que adentram a universidade, provenientes de outras culturas e mentalidades, é preciso que elas tenham espaço para que, indissociadas da realidade que encontram, provoquem a tão esperada mudança na instituição universitária.

É com base nessa perspectiva que buscamos a análise de narrativa como estratégia metodológica no processo de interpretação dos itinerários e das práticas destes/as estudantes. Tal perspectiva é crucial para o estudo centrado nas práticas cotidianas, pois a narrativa pressupõe o desenvolvimento de uma ação. É a leitura que os sujeitos fazem de suas ações cotidianas, a partir de um contexto definido, que interessa ao estudo. São as pessoas a falarem, e o significado é sempre dado pelo falante (Ricoeur, 2000). À medida que os/as estudantes ingressam no mundo acadêmico e realizam coisas, tomam consciência das situações que vivenciam, apropriam-se dos instrumentos que estão disponíveis e dão novos significados às suas experiências, transformando suas formas de existência, bem como seus mundos. A construção das narrativas pessoais dá-se mediante reflexão sobre as experiências vividas, sempre levando em conta que é uma interpretação possível e que também vai ser reinterpretada por outro/a. Essas histórias são olhares e leituras possíveis conforme a interação com o/a pesquisador/a e com o contexto em que foram produzidas as narrativas e o modo como o/a informante foi tocado pelo ato de contar suas experiências. É importante salientar que a narrativa é um instrumento que faz emergir não apenas o sujeito que fala e seu campo de interações, mas também o contexto local e global no qual está situado.

Contar a própria história implica refletir sobre os acontecimentos e sobre si mesmo. A reflexão é um ato de retorno a si mesmo mediante o qual o sujeito é capaz de captar (Ricoeur, 2000, p. 200). De certa forma, é colocar-se na perspectiva do outro, é olhar de novos ângulos os acontecimentos vividos. E é nesse ato de narrar que o sujeito se reconhece. Assim, a identidade é localmente produzida e emerge desse ato de narrar. Ao narrar a própria história, é possível encontrar-se com os vários outros que participam dessa história, estabelecer vários diálogos com esses outros sujeitos, em um processo contínuo e dinâmico. Para Ricoeur, o discurso “pretende, em todos os seus usos, levar à linguagem uma experiência, um modo de viver e de estar-no-mundo que o precede e pede para ser dito” (2000, p. 206). A narrativa é construída com base nas experiências dos sujeitos percebidas

temporalmente. As experiências pessoais são narradas e, desse modo, a história vai sendo reconstruída à medida que os sujeitos da história vão refletindo sobre ela, uma vez que ao contarem, vão tecendo significados para ela (Ricoeur, 2012). A compreensão que se vai construindo das próprias histórias permite recuperar a nossa vida passada. Além disso, interessa-nos compreender as narrativas sobre a cotidianidade; como as pessoas percebem e atribuem significados às situações vividas, às experiências e às suas produções – práticas localmente situadas; a articulação entre o lugar (contexto em que se dá a experiência do ponto de vista da pessoa), as histórias de vida e as *maneiras de fazer cotidianas* (Certeau, 2003). Esse entrelaçamento parece-nos bastante interessante e significativo para compreender determinadas situações vividas no contexto universitário.

Para produzir narrativas que atendessem a estes aspectos foi utilizada a técnica da entrevista narrativa. Esta importante ferramenta de produção de dados na pesquisa qualitativa permitiu reconstruir as experiências de formação dos/as estudantes quilombolas e indígenas, na medida em que seus relatos refletiam muitos acontecimentos de suas vidas, bem como os contextos em que ocorriam. O instrumento para a realização das entrevistas narrativas foi elaborado com base em três tópicos: a) a história de formação dos/as estudantes, da formação básica ao ingresso no ensino superior; b) ser quilombola/indígena na Universidade Federal da Bahia; c) relação da Universidade com saberes e práticas ditos tradicionais. Outro aspecto importante a ser destacado nesse processo foi a entrada em campo e a identificação dos/as interlocutores/as. Em um primeiro momento, foi necessário identificar e acompanhar grupos e coletivos de estudantes quilombolas e indígenas existentes na Universidade, bem como encontros e eventos científicos que aconteceram entre 2015 e 2016 que pudessem aproximar-nos das questões diretamente relacionadas à vida destes/as estudantes no âmbito da Universidade. Dentre eles, destacam-se o Abril Indígena, o Coletivo de Estudantes Quilombolas da UFBA e o Núcleo de Estudantes Indígenas da UFBA. Em um segundo momento, realizamos

conversas informais com estudantes e participamos de reuniões dos grupos para apresentação da pesquisa e identificação de possíveis interlocutores/as. Por fim, efetuamos as entrevistas narrativas com os/as estudantes que se dispuseram a colaborar com o estudo. Tais entrevistas, previamente agendadas, ocorreram em locais reservados após o consentimento dos/as interlocutores/as mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Registro CEP n. 1.309.322. Ao todo, seis estudantes quilombolas e dez estudantes indígenas concederam entrevistas que foram gravadas e transcritas, produzindo um material textual exaustivamente lido e fichado a fim de identificar as categorias de análise. Iniciamos a categorização a partir dos tópicos disparadores da entrevista e, no processo analítico, identificamos as categorias e subcategorias: 1. histórias de escolarização dos/as estudantes, desdobrada em dificuldades estruturais e culturais para dar prosseguimento aos estudos; 2. ingresso na Universidade Federal da Bahia, subdividida em: 2.1. impacto com a cidade grande e com a Universidade; 2.2. “tomada de consciência” e reconhecimento do que é ser indígena e quilombola; 3. relação entre os saberes, tradicional e acadêmico/científico, que se desdobra em três subcategorias: 3.1. desconhecimento da existência e negligência de outros saberes; 3.2. diálogo no interior dos grupos e coletivos específicos aos quais pertencem os/as estudantes indígenas e quilombolas; 3.3. dupla posição assumida pela Universidade nesse diálogo que, em parte, cerceia e dificulta, mas também propicia a construção da mudança. Posteriormente, todo o material produzido por meio dos registros em diários de campo e das transcrições das entrevistas foi organizado e sistematizado, e foram elaborados relatórios das categorias e subcategorias de análise. Para os fins deste artigo levaremos em conta a análise do processo de formação dos/as estudantes, da escola básica ao ingresso na Universidade. Cabe-nos neste momento apresentar aqui os/as interlocutores/as da pesquisa.

Os/As estudantes indígenas entrevistados possuem entre 20 e 33 anos de idade e pertencem às etnias Pataxó, Tuxá, Pankará, Pankararú, Tumbalalá e Kaimbé, todos/as estudantes da Universidade Federal da Bahia, cursando

Letras, Biologia, Odontologia, Direito, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Engenharia Mecânica e Geografia. Os/As interlocutores/as são oriundos/as de aldeias da Bahia e de Pernambuco – respectivamente dos municípios de Prado, Santa Cruz Cabralia, Rodelas, Euclides da Cunha, Carnaubeira da Penha, Petrolândia e Cabrobó –, localizadas no interior dos estados, onde o acesso a muitos bens existentes nas grandes cidades é bastante restrito. A formação básica da maioria dos/as entrevistados/as ocorreu em escolas indígenas até o ensino fundamental, mas para dar continuidade aos estudos foi necessária a migração para o que eles/as denominaram “*escola de brancos*”, ou seja, escolas da região em que moravam, mas sem uma educação “*diferenciada*” indígena. O termo *diferenciada/a* esteve presente algumas vezes nas narrativas dos/as estudantes e refere-se, no caso da educação, a uma formação escolar que contemple conhecimentos próprios, material didático específico, as línguas nativas, formas de organização e práticas sociais dos povos indígenas ou originários.

Os/As estudantes quilombolas, por sua vez, possuem entre 21 e 52 anos de idade e pertencem às comunidades de Graciosa, Cruz das Almas, Acupe, São Félix, Orobó e Furadinho, localizadas nas regiões do Recôncavo, Baixo-Sul e Sudoeste da Bahia. No momento da entrevista estavam cursando História, Ciências da Computação, Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e Direito/Serviço Social. A maioria fez a formação básica inicial dentro de suas próprias comunidades e, em algum momento, teve que se deslocar para outras regiões para cursar o fundamental II e o ensino médio; foram muitas as dificuldades ressaltadas neste processo, tais como a distância entre as comunidades e as escolas e a falta de diálogo e de preparo dos professores para lidar com as diferenças culturais, sociais e econômicas. Dois aspectos apresentados pelos/as estudantes indígenas e quilombolas perpassam o conjunto do material: modelos de formação que negligenciam as diferenças culturais e sociais dos/as estudantes, vivenciados na educação básica e que se perpetuam no ensino superior; e os preconceitos sofridos pelos/as estudantes pelo fato de serem quilombolas ou indígenas. As

histórias dos/as estudantes remetem a situações particulares vividas individualmente durante o processo de formação e/ou a situações que dizem respeito a um grupo, uma etnia mais especificamente; revelam, ainda, que os contextos dos quais são oriundos/as também têm sido alvo, em diferentes níveis, de descaso e desvalorização.

3. Formação dos/as estudantes indígenas e quilombolas

Quase todos/as os/as estudantes indígenas realizaram algum período da formação básica em escolas indígenas. Apesar das dificuldades enfrentadas por essas estruturas como falta de instalações adequadas e de professores, ou as salas multisseriadas, os/as estudantes consideram importante essa experiência pela convivência na comunidade e pela presença de elementos que valorizavam sua cultura, tal como referiram duas estudantes indígenas: “Na escola indígena você ouviu falar sobre a nossa cultura, sobre o dialeto...” (WP); “[...] a gente dançava o Toré, a gente fazia nossas práticas na escola” (ET).⁶ Para os/as estudantes quilombolas, o problema da distância entre as comunidades e as escolas foi algo recorrente, tanto a distância física quanto a simbólica. Dar continuidade aos estudos implicava deslocar-se por quilômetros para as sedes ou para outras cidades, sem qualquer infraestrutura ou auxílio das prefeituras, e depois retornar para as comunidades em algum momento, o que inviabilizava essa possibilidade para muitos/as estudantes.

A questão estrutural vincula-se à condição das escolas, ao preparo dos professores, ao material didático disponível e às dificuldades dos municípios de garantir a continuidade dos estudos para os/as estudantes que vivem em locais mais afastados. Neste sentido, ou o/a estudante teve o apoio da

⁶ Importante ressaltar que a educação escolar indígena passou por um importante processo de reorganização a partir da década de 1990, particularmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2005) que garantiu aos indígenas uma educação escolar específica, diferenciada e bilíngue, que respeitasse seus modos de elaborar e transmitir conhecimentos, com objetivos, currículos e calendários definidos por cada sociedade indígena (Silva, 2020).

família para enfrentar as dificuldades e limitações, ou teve que adiar sua formação privilegiando o sustento da família em dado momento. Parte dos/as estudantes ressaltou a necessidade de interromper os estudos para trabalhar ou ajudar os familiares. De qualquer forma, o aspecto mais representativo nas narrativas refere-se às diferenças culturais que vão do desconhecimento dos professores sobre os povos indígenas e quilombolas, ao, mais especificamente, não reconhecimento de saberes e modos de fazer coisas provenientes das histórias e dos repertórios destes povos, de algo que faz parte das comunidades, dos contextos onde vivem e que poderiam ser trazidos para o diálogo no interior das escolas. O estudante quilombola relata que o ensino básico em escolas da comunidade incorporou um conteúdo da história afro-brasileira que deveria dialogar com o modelo tradicional de ensino.

Tinha uma disciplina no ensino fundamental II que se chamava história afro-brasileira e indígena. Eles excluía a parte indígena, e quando de história afro-brasileira, normalmente os professores falavam de religião. Porque vinha..., vinha não, vem, na verdade, do currículo, que vem dizendo o que deve ser trabalhado, e aí ninguém modificava esse currículo. E aí, tem muitas questões de dentro da comunidade que poderia ser trabalhado pra gente conhecer nossa própria história e a gente não conhecia, e ficava por isso mesmo porque até hoje é assim. Porque se aparecer alguma questão de lá, eles tratam como questão folclórica. E não é uma questão folclórica, porque tem toda uma *história diferenciada*, tem todo um momento diferente que não tem nada a ver com a questão folclórica brasileira (JA).

O que geralmente se observa, ao contrário, é que essa “*história diferenciada*”, como o estudante a define, é negligenciada e traduzida muitas vezes como “*questão folclórica*”. Ou ainda no fragmento abaixo de uma estudante indígena sobre o modo como os conteúdos eram trabalhados pelos professores em sala de aula, mesmo sendo uma escola localizada no interior da aldeia:

É, eu comecei a estudar da primeira série porque lá não tinha alfabetização, e aí a escola em si, a estrutura era muito precária, a escola era quase caindo, era dentro da aldeia mesmo e, assim, os primeiros anos até a 1^a, 2^a e 3^a séries não tinha assim muita relação da aldeia em si com o que era abordado na escola, até porque nessa época os professores eram brancos e pra eles assim acho que não era tão conveniente abordar a temática indígena. Eu me lembro até de uma vez que a gente foi estudar sobre os povos indígenas e aí a professora levou um livro e no livro tinha, né, o menino com o cabelo de cuia, é moreninho e, tipo, nós crescemos, aquelas pessoas que estavam ali, aquelas crianças todas eram indígenas, ouvindo que somos indígenas e nos deparamos a situação de que, como assim o índio é aquele? e nós? Porque nós não atendíamos aqueles padrões que era dado ao índio. E aí, depois da quarta série, não tinha mais lá na aldeia, aí eu fui estudar na cidade, da quinta até o terceiro ano eu estudei em Tacaratu e, com certeza, lá muito menos fazia relação, eu sinceramente acho que nunca ouvi nenhum debate, nenhuma aula que falasse assim dos povos indígenas, nada mesmo, mas pelo menos a educação era de boa qualidade. [...] E teve também assim uma coisa que eu lembro que me deixou muito triste foi um colega meu que falou que lugar de índio era pra tá no mato, que eu tinha que esquecer minha cultura porque se eu fosse pensar ainda em ser indígena eu não estaria estudando porque índio não estuda, índio tem que tá no mato, sem contar que isso acontece em todos os lugares que não é só na universidade. (AP)

Em ambos os fragmentos acima citados, o primeiro de um estudante quilombola e o segundo de uma estudante indígena, é possível perceber que havia uma precariedade na formação básica, em particular pelo tipo de

ensino oferecido, pois este se distanciava do modelo esperado, aquele que permitiria com mais facilidade o ingresso e a permanência no ensino superior, o da *escola de brancos*; este modelo, que não privilegia outros saberes e outras formas de produzir o conhecimento, é permeado de preconceitos sobre o que é ser indígena ou quilombola, mesmo acontecendo dentro das próprias comunidades onde este ensino se realizava. No fragmento da estudante indígena destaca-se o preconceito vivido nas chamadas “*escolas de brancos*”, mas não apenas nelas, pois nesse caso tratava-se de uma escola indígena, que, todavia, ainda não possuía, no período, professores habilitados para o trabalho a ser desenvolvido. O preconceito ocorre por um desconhecimento quase total sobre os povos indígenas e quilombolas e sobre as tantas outras formas de conhecimento produzidas pelos povos originários, e negligenciadas ao longo de séculos, o que Santos (2005) designa como *epistemicídio*. Para o autor, esse termo refere-se à “morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência alienígena” (Idem, p. 22), com a qual comungamos e que, ao longo do tempo, rejeita toda forma de saber que não se baseie no modelo de produção do conhecimento científico. A este conhecimento agregam-se tantos modos de ler, pensar e entender o mundo, mas nada e ninguém que lhe seja alheio ou que não se enquadre nos parâmetros estabelecidos por um determinado grupo que o domina. Para os/as estudantes entrevistados/as, a “*escola de brancos*” é a escola de qualidade, é a escola que oportunizará a continuidade dos estudos, o acesso a um tipo de conhecimento que fará com que eles ingressem no ensino superior, embora seja a escola indígena que tenha possibilitado um conhecimento *diferenciado*. A partir das narrativas dos/as estudantes é possível pensar que este conhecimento *diferenciado* deveria levar em conta a história de subalternização dos povos indígenas e quilombolas, uma história marcada por relações de exploração, expropriação, submissão, desvalorização e negação da diversidade de saberes camponeses, quilombolas e indígenas. É neste sentido que o uso de narrativas é fecundo como estratégia que possibilita a reconstrução das histórias não apenas das pessoas, mas também de seus grupos, comunidades

e mundos. Narrando suas histórias, os/as estudantes as revivem e atribuem novos significados para o momento atual; revisitam histórias da formação básica, recuperam um tempo perdido, pouco compreendido e que agora surge para ser revivido, recuperado e reinterpretado de maneira nova em um novo contexto de aprendizado que é a universidade. Para Ricouer (2006), “um texto não é uma entidade cerrada sobre si mesma, é a projeção de um novo universo distinto daquele no qual vivemos” (p. 15).

Outro aspecto relacionado com as diferenças culturais apontadas nas entrevistas é o preconceito sofrido pelos/as estudantes nas escolas e, também, na Universidade, por serem indígenas ou quilombolas. A noção de “identidade” apareceu em diferentes momentos no material textual, tanto para salientar a importância da formação *diferenciada* que receberam nas escolas do ensino básico, que lhes permitiu reconhecer-se como indígenas, por exemplo, quanto para enfatizar os preconceitos sofridos devido aos “traços” esperados e que se manifestam em vestuário, cor da pele, tipo de cabelo, etc. – “estereótipos” esperados pelos ditos “brancos” e que permeiam o cotidiano dos/as estudantes desde a formação básica até a Universidade. Expressões como: “*menino com cabelo de cuia*” ou “*que vive no mato*”, que apareceram nos fragmentos de narrativa dos/as estudantes acima citados, evidenciam um tipo de representação criada em torno desses estereótipos, também experimentados na Universidade:

[...] no primeiro dia de aula eu ouvi coisas assim do tipo: ah, o povo lá na sua aldeia anda nu e num sei o quê, e sempre me referenciavam como bonita, ah, essa índia é linda e num sei o quê, num sei o quê, e aquilo me matava [...] (ET);

[...] quando eu cheguei aqui de início assim, que eu tive contato com meus colegas, que eu já falei pra eles que eu era indígena, eu ouvia muitas brincadeirinhas tipo, ah, índia desse jeito, cadê o arco e flecha? E assim, a surpresa deles quando viram que eu tinha um celular [...] E teve também assim uma coisa que eu lembro que me deixou muito triste, foi um colega meu que falou que lugar de índio era pra tá no mato, que eu tinha que esquecer minha cultura porque se eu fosse

pensar ainda em ser indígena eu não estaria estudando porque índio não estuda, índio tem que tá no mato (AP).

Esta representação, que se apresenta imutável nas instituições, está diretamente relacionada ao discurso colonial (Bhabha, 2007), o mesmo que sustenta e reforça o modelo de ensino tradicional, que busca manter distante e excluído tudo que é diferente (Santos, 2010). As narrativas dos/as estudantes movem-se em duas direções, evidenciando o quão complexa é a questão da identidade. Há uma demanda institucional por uma identidade que reafirme as diferenças e os estereótipos, uma identificação com um biotipo que deve atender às prerrogativas das políticas afirmativas e que possibilitaria melhorias para esses grupos dentro da Universidade, com abertura de espaços bastante disputados de poder internamente. Mas, também, de uma “identidade” com a qual não se reconhecem por toda a diversidade de situações vivenciadas ao longo do tempo e que foram pouco a pouco transformando esses grupos em suas múltiplas dimensões. Para Gilroy (2012, p. 25), a ideia-chave da diáspora pode ser compreendida como “formas geopolíticas e geoculturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem”. Embora as identidades dos grupos etnicamente minoritários tenham como critério consubstancializador o forte senso de pertencimento a uma comunidade através dos laços internos de união e dos elos com suas comunidades originárias, dos saberes e práticas sociais que se diferenciam do mundo ‘exterior’ e demarcam fronteiras com o outro, seria enganoso simplificá-las em tipos homogêneos. Nem sempre diferenças estão permanentemente consolidadas. Nesse sentido, o termo *hibridismo* pode nos servir como chave de análise para caracterizar comunidades diaspóricas em seus processos de intercomunicação e tradução cultural que ocorrem no seio da sociedade moderna e ocidental (Hall, 2013). O hibridismo não se refere apenas à existência de um tipo de sujeito híbrido, o qual se adapta e se apropria dos significados culturais do outro ou de um sistema hegemônico e que, a partir de uma individualidade definida e

através da chave da alteridade, pode ser contrastado ao sujeito tradicional ou moderno. Mais do que individualidades, o hibridismo diz respeito a processos inacabados, repleto de antagonismos e ambiguidades, onde os sistemas de referência cultural em suas normas e valores se desestabilizam diante da necessidade de negociação com a diferença do outro.

O sistema de reserva de vagas para estudantes indígenas e quilombolas pré-estabelece em seu critério de seleção a necessidade de que, para estarem aptos a ingressar na Universidade através desse sistema, os estudantes deverão comprovar serem originários de uma aldeia indígena ou de uma comunidade quilombola. Para isso, existem documentos que atestam que as terras de onde vieram foram demarcadas ou tituladas por órgãos estatais. Embora haja um primeiro critério de identidade definida pela Instituição, as identidades quilombola ou indígena não estão definidas pela relação que estes/as estudantes têm com suas comunidades e nem fechadas nos vínculos internos em seus sistemas de referência cultural. Ao ingressar na Universidade, as identidades se abrem para novos processos e outras zonas de contanto são estabelecidas com o outro, o diferente, seja através de práticas associativas, estratégias de luta, das situações de preconceito e racismo e das relações que esses grupos estabelecem com a Instituição.

A categoria identidade tem sido utilizada ao longo do tempo para entender o modo como grupos que compartilham condições diversas interagem entre si, servindo a identidade para classificar indivíduos e orientar ações e agentes nos âmbitos particular e coletivo. Essa definição utilitarista e geral do conceito de identidade pode servir-nos como chave de análise para compreender os fragmentos que evidenciam situações de racismo e preconceito. No que diz respeito aos/as estudantes indígenas, a interação estabelecida em um primeiro nível de contato com o outro é mobilizada pelo aspecto qualitativo e objetivo da identidade, isto é, por traços fenotípicos, utensílios, quando utilizados, cor da pele, tipo e forma do cabelo. Estas qualidades, que podem ou não estar dadas, são aspectos que conformam o estereótipo da identidade indígena e demarcam um modo esperado de interação com outros grupos. Para Sodré (2015), é neste nível

de interação que aparecem as representações racistas, formas interpretativas coagulantes da diversidade humana que desconhecem a dinâmica histórica do outro.

Embora este processo de desconhecimento e preconceito também ocorra no interior da Universidade, é dentro dela que situações novas têm sido inventadas e problematizadas, mesmo que de forma tímida e não sem embates. Para os/as estudantes quilombolas, o processo de reconhecimento de suas identidades toma novos contornos. Por exemplo, quando estão em contato com estudantes não-quilombolas e necessitam definir suas identidades negativamente, desmistificando os estereótipos:

Mas, uma vez eu tive uma experiência, que foi quando eu falei: Realmente eu sou quilombola. Por meus amigos, colegas que viveram comigo por mais de dois anos de amizade diziam: Pô, eu não sabia que você era quilombola. Comunidade quilombola é uma coisa que fica, tipo, no meio do mato, sem energia elétrica, como é que é? A ideia que a galera tinha de comunidade quilombola era de Quilombo dos Palmares. Era uma comunidade muito grande, isolada no meio do mato e que não podia aparecer ninguém de outro lugar e quando aparecia falava: que confusão, sacou? Não, não é nada disso... é uma comunidade como outra qualquer. A única diferença é que ela é quilombola porque têm uma história por trás que é remanescente de quilombo. Têm alguns elementos que existem ainda ou que foram perdidos, mas elas não deixam de ser, mas ela não deixa de ser comunidade quilombola, sabe? (RS)

O pouco conhecimento por parte dos/as estudantes não-quilombolas sobre os quilombos, mencionado pelo estudante, coloca a necessidade do esclarecimento quanto a 'de onde eu venho'. No entanto, situações como esta não apenas desfazem os estereótipos reproduzidos, mas também produzem para o sujeito que esclarece novas narrativas sobre si mesmo, o que implica a produção da identidade. Paul Ricoeur (1991), ao propor a ideia de identidade narrativa buscou, a partir da apreensão das teorias narrativas clássicas e contemporâneas, operar a conciliação dos aspectos da

identidade que em primeira vista pareciam inconciliáveis: mesmidade e diversidade. É com o dado da temporalidade adicionada à investigação sobre o si mesmo que o conceito de *história de uma vida*, mediada pela função narrativa, viabiliza a mescla dos aspectos de permanência e não permanência. Assim, as narrativas dos/as estudantes quilombolas em relação aos seus itinerários e vivências, além de nos revelar acontecimentos pessoais, nos aproxima do processo de produção e amadurecimento de suas identidades dentro da universidade.

Alguns/mas estudantes militantes ou pertencentes às associações comunitárias ingressam na Universidade e já manifestam uma ideia de “identidade”, algo que ele/a vem permanentemente construindo sobre o que é “ser quilombola”⁷, ou “ser indígena”, mas não são todos/as, como pudemos perceber nas narrativas. No entanto, é no interior da Universidade que esse processo de conhecimento, reconhecimento e particularmente de reflexão se acirra. O/A estudante depara-se com preconceitos, diferenças, dificuldades, com a assunção de uma identidade institucional que já lhe impõe um lugar de fala, mesmo com todas as contradições lá colocadas. A partir daí ocorre um movimento de interações com outros/as estudantes indígenas e não indígenas, quilombolas e não quilombolas, demandando questões aos/as professores/as e gestores/as e construindo espaços de afirmação e de diálogo que pautam a questão indígena e quilombola no interior da Universidade a fim de dar visibilidade às dificuldades que eles/as enfrentam cotidianamente.

Os coletivos são espaços importantes que participam do processo de afirmação da identidade. Nesse sentido, O CODEQUI (Coletivos dos Estudantes Quilombolas) e o NEI (Núcleo dos Estudantes Indígenas) agregam estudantes de diferentes origens em uma rede afetiva e de colaboração mútua, que é um potente meio para amenizar os efeitos negativos que as situações de racismo e preconceito causam, bem como em

⁷ Em relação ao processo da construção da identidade quilombola, a política de titulação das terras das comunidades quilombolas é um marco importante a ser ressaltado. O termo ‘quilombola’ é inserido na realidade das comunidades rurais, conhecidas como “terras de pretos” ou “comunidades negras rurais”, que passam a buscar o direito a posse definitiva da terra, definida na constituição de 1988 (SOUZA & BRANDÃO, 2015).

uma rede de organização e mobilização política para reivindicar as demandas dos/as estudantes e promover a articulação entre saberes tradicionais e acadêmicos. No caso dos/as quilombolas, a amizade que surge entre estudantes de diferentes comunidades, mediadas a princípio pelo CODEQUI, como no relato de um estudante que diz: “[...] *hoje eu sou amigo de todas as pessoas que fazem parte do CODEQUI. A gente se chama de irmão de quilombo [...]*”, possibilita trocas discursivas e de experiências de vida nas quais uma dinâmica intersubjetiva perfaz narrativas originais sobre si-mesmos, conservando aspectos essenciais, oriundos das vivências nas comunidades e criando novos sujeitos imaginados, porém atuantes, engajados na construção de “[...] *um território quilombola dentro de um lugar que não é mesmo um território quilombola*” (JF).

Por fim, o sentido de fortalecimento compreende não apenas as pautas institucionais, mas também o bem viver, a busca de uma vida boa na cidade e dentro do espaço acadêmico. Nesse sentido, todas as dificuldades encontradas na Universidade são amenizadas quando os/as estudantes encontram nos espaços associativos um lugar em que se sentem valorizados/as. O fortalecimento que acontece a partir dos Coletivos faz com que os/as estudantes reconheçam a si mesmos/as enquanto quilombolas ou indígenas universitários/as e, assim, possam enfrentar as situações de preconceito e reivindicar horizontalidade no diálogo de saberes.

4. Considerações Finais

Este estudo foi iniciado propriamente em 2015 e, desde então, temo-nos debruçado na análise do material textual que produzimos. Tal material revela muitas histórias de precariedade, dificuldades e negligências que acompanham a vida de estudantes indígenas e quilombolas há muito tempo: estes/as são os/as que chegaram ao ensino superior; tantos/as outros/as não alcançaram êxito nesse desafio, e tantos/as outros/as continuam persistindo, embora a luta seja bastante desigual. Esse processo inicia-se na escola básica, com instalações precárias, com professores que atuam sem formação específica e sem condições para realizar um trabalho adequado, com

estudantes que sofrem toda forma de estigmatização social, apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos do ponto de vista legal e das políticas afirmativas.

Alguns/mas entrevistados/as ressaltaram as mudanças que vêm ocorrendo nas instituições, inclusive nas que se encontram nas comunidades de onde são oriundos/as e na Universidade. Parte destes/as estudantes encontrou um contexto diferenciado pelo fato de o terreno já ter sido assentado parcialmente pelos/as primeiros/as ingressantes, ou seja, já existiam canais de comunicação abertos através de coletivos, núcleos e fóruns, programas e ações organizadas pelos grupos e Universidade, entre outras iniciativas que vêm modificando o cenário neste espaço. Porém, isto não diminui o esforço diário e desafiador necessário para romper preconceitos e conquistar espaços dentro e fora da Universidade.

As narrativas até o momento apresentadas revelam histórias difíceis vividas pelos/as estudantes, de precariedade e preconceito; muitas dessas histórias mostram o que está por trás disso, ou seja, a negligência para com saberes e práticas de povos não considerados pelo saber hegemônico que norteia o nosso modo de ser e viver desde o início do que chamamos civilização ocidental. É o que Tavares (2013) denomina *ocidentocentrismo* do conhecimento, que assume muitas vezes a forma de racismo. É neste sentido que o conceito de *interculturalismo* proposto por Santos (2010), entre outros/as autores/as com as quais temos dialogado, vem sendo defendido como uma forma de reconhecer, respeitar e incluir outras culturas e saberes, mas não adicionando conteúdos, sobrepondo-os, e sim em um processo de construção participativa (Walsh, 2007). A narrativa, por sua vez, permite a construção e a compreensão de histórias e experiências destes/as estudantes e, ao mesmo tempo, implica-os/as. Possibilita-lhes falar sobre seu cotidiano na Universidade, sobre o que os aflige e sobre os percursos que vão realizando. Destarte, poderá contribuir para mudanças efetivas no ensino superior que favoreçam não apenas o acesso aos/as estudantes, mas especialmente uma permanência que promova

transformação em suas vidas, nas comunidades e, particularmente, na Universidade.

Agradecimentos

Agradecemos a valiosa contribuição das bolsistas de iniciação científica Estevita Queiroz da Silva e Andressa Thaiany de Carvalho na produção e organização do material textual. E agradecemos principalmente a todos/as os/as estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal da Bahia que colaboraram significativamente para a realização desta pesquisa. Importante agradecimento à Pró-Reitoria de Inovação e Pesquisa da UFBA, que promoveu a realização deste estudo com financiamento pelo Programa Pense, Pesquise e Inove a Universidade Federal da Bahia – Edital Proufba 2013/2014.

Referências

BHABHA, Homi Kharshedji. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases* – Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdfhttp://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12/12/2019.

CAMPOS, Laís Rodrigues. *Do quilombo à Universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à permanência*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém.

CASAL, Joaquim; GARCÍA, Maribel; MERINO, Rafael. Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de Educación*, 342, p. 213–237, enero–abril 2007.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CRITELLI, Dulce Mara. Para recuperar a educação: uma aproximação à ontologia heideggeriana. In: HEIDEGGER, Martin. *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. São Paulo: Moraes, 1981. p. 59–72.

DALL'ALBA, Gloria. Phenomenology and education: an introduction. *Educational Philosophy and Theory*, v. 41, n. 1, p. 7–9, 2009.

GIBBS, Paul et al. Preliminary thoughts on a praxis of higher education teaching. *Teaching in Higher Education*, v. 9, n. 2, p. 183–194, April 2004.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. 2. ed. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GONZALES, Alberto Durán et al. Fenomenologia heideggeriana como referencial para estudos sobre formação em saúde. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 16, n. 42, julho–setembro 2012.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31 n. 1, janeiro-abril 2016.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: 2011 – Resumo Técnico*, Brasília, abril 2013. Disponível em: <<http://www.inep.org.br>>. Acesso em: 21/02/2014.

PIMENTEL, Adriana Miranda; MORAES, Paulo Alberto Sobral de. Experiências biográficas: uso de narrativas na pesquisa com estudantes de comunidades tradicionais no ensino superior. In: VIII CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. *Atas...* Lisboa, 2019.

RABELO, Miriam Cristina Marcilio; SOUZA, Iara Maria de Almeida; ALVES, Paulo César Borges. *Trajatórias, sensibilidades e materialidades: experimentações com a fenomenologia*. Salvador: EDUFBA, 2012.

RICOUER, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Trad. Lucy Moreira Cesar, Campinas, SP: Papirus, 1991.

RICOUER, Paul. Narratividade, fenomenología y hermenéutica. *Análisi: Quaderns de comunicació i cultura*, n. 25, p. 189-207, 2000.

RICOUER, Paul. La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora – Pepeles de Filosofia*, v.25, n.2, p.9-22, 2006.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. v.1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade

Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 23, jan./abr de 2017.

SILVA, Ariádila Santos Queiroz. *Percursos acadêmicos e profissionais de indígenas egressos da Universidade Federal da Bahia*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre a Universidade). Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUZA, Sidimara Cristina de, BRANDÃO, André Augusto Pereira. Política de titulação de terras quilombolas. In: VII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. *Anais...* São Luiz, 2015. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo12/politica-de-titulacao-de-terras-quilombolas.pdf>>. Acesso em: 15/02/2019.

TAVARES, Manuel. A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. *Revista Lusófona de Educação*, n. 24, p. 49–74, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Iesco-Pensar, 2007.

Submetido em: 21/12/2019

Aceito em: 29/04/2021

Publicado em: 12/05/2021