



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: CULTURA,  
DESIGUALDADES E DESENVOLVIMENTO  
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**JAMILE DO CARMO CONCEIÇÃO SANDES**

**DO ACESSO ÀS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS: TRAJETÓRIAS E  
DESAFIOS DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA UFRB**

**CACHOEIRA-BA**

**2021**

JAMILE DO CARMO COMCEIÇÃO SANDES

DO ACESSO ÀS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS: TRAJETÓRIAS E  
DESAFIOS DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA UFRB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Thais Joi Martins

Cachoeira-Ba

2021

---

S216a      Sandes, Jamile do Carmo Conceição.

Do acesso às expectativas profissionais: trajetórias e desafios dos estudantes quilombolas da UFRB. / Jamile do Carmo Conceição Sandes. Cachoeira, BA, 2021.

106f., il.

Orientador: Profa. Dra. Thais Joi Martins

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: cultura desigualdades e desenvolvimento, 2021.

1. Ensino Superior – Finalidades e objetivos - Brasil. 2. Quilombolas – Condição Social – Brasil. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 378.81

---

Ficha elaborada pela Biblioteca do CAHL - UFRB.

Responsável pela Elaboração – Juliana Braga (Bibliotecária – CRB-5/ 1396)  
(os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)

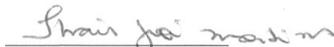
JAMILE DO CARMO CONCEIÇÃO SANDES

DO ACESSO ÀS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS: TRAJETÓRIAS E  
DESAFIOS DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA UFRB

Dissertação submetida a avaliação para obtenção do grau de Mestre em Ciências  
Sociais do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade  
Federal do Recôncavo da Bahia.

Cachoeira, 29 de novembro de 2021

BANCA EXAMINADORA



---

Profa. Dra. Thais Joi Martins

(Orientadora- UFRB)



---

Prof. Dr. Wilson Rogério Penteadó Júnior.

(Membro Interno- UFRB)



---

Prof. Dra. Priscila Martins Medeiros

(Membro Externo- UFSCAR)

*Aos povos e comunidades tradicionais, e aos estudantes quilombolas da UFRB, por fazerem de suas trajetórias de vida e acadêmicas, percursos de luta, resistência, solidariedade, construindo saberes de transformação.*

## AGRADECIMENTOS

Minha Vó não “alisou os bancos da ciência”, dizia ela. Estudou até a 4<sup>o</sup> série e cedo aprendeu a costurar, pela necessidade de tecer as linhas da própria história contada saudosamente, hoje, pelos seus cinco filhos. Minha mãe Hosana Maria mulher negra assim como sua mãe e a caçula, é professora, assim como suas outras 3 irmãs (Berna, Leinha, Adinha), o que sempre foi motivo de orgulho para Dona Maria do Carmo, que estampou na parede de casa o diploma de advogado do filho falecido anos após se formar no Rio de Janeiro. Hosana cursa, aos cinquenta e sete anos, Museologia nesta mesma universidade na qual me formei Socióloga. Incentivada por mim depois de viver acreditando que “fazer faculdade não era pra ela”. Eu sou elas, minha vó, minhas tias e minhas mãe! Meu caminho percorrido até aqui só foi possível porque essas mulheres sedimentaram o chão que piso hoje, trilhando mais uma conquista acadêmica. A elas, eu agradeço, infinita e imensamente, oferecendo todo meu amor!

Também devo gratidão ao meu irmão, Murilo, ao meu pai, Jailson aos meus primos Edson e Roberto e aos meus tios Branco e Zé, por me fazerem desde sempre crer no poder na educação e investirem em mim, seja simbólica ou financeiramente. Meu companheiro Joilson é meu amigo, sempre me auxiliando e incentivando, incondicionalmente. Tenho muita sorte e devo agradecer muito por tê-lo. Minhas amigas, parceiras de jornada: Letícia, Thaise, Débora, Diana. Algumas estão longe, mas toda a admiração, cumplicidade e amizade que temos umas com as outras, me dão força para seguir. O Mestrado me presenteou com outra parceira que levarei pra vida! Thaisy, minha conterrânea, obrigada por ser companhia e suporte ao longo desses dois anos. Agradeço aos agentes desta pesquisa, os estudantes quilombolas que seguem, historicamente, enfrentando a perversidade de sistemas de exclusão e desigualdades, sobretudo aos estudantes Antônio, que tanto me ajudou na construção deste estudo.

Esse trabalho me toca num lugar muito especial: sou como meus interlocutores, oriunda da classe popular, não fiz o curso que sonhei, encontrei dificuldades e de limões, fiz limonadas. Mas, cá estou eu, perto de me tornar mestre em Ciências Sociais - curso pelo qual me apaixonei - e em uma universidade pública. Por isso, não posso deixar de, por fim, agradecer a Federal do Recôncavo, este espaço de produção do conhecimento que possibilita o acesso a uma universidade pública – antes jamais imaginado, inclusive por mim - ao povo deste território de identidade de resistência e luta; sou filha dessa terra, maragojipana raiz e orgulhosa dessa gente. Só tenho a agradecer!!

**Resumo:** Este trabalho propõe discorrer sobre a relação entre estudantes quilombolas e o ensino superior público aqui representado pela UFRB. Dividido em quatro capítulos, ao longo do trabalho tomamos o Coletivo Quilombola como fonte de análise assim como a Instituição e as falas dos estudantes quilombolas a partir do olhar da Sociologia Econômica, apresentando as noções de trocas simbólicas e materiais, e sob a ótica da Colonialidade do Poder, matriz de dominação presente nas universidades e que encontra na perspectiva decolonial um forte contraponto. Nos norteia o objetivo de compreender quais capitais os agentes quilombolas têm acesso ao longo da sua trajetória escolar superior e como os mesmos modificam seus *habitus*/disposições, traçando o percurso formativo dos estudantes quilombolas dessa universidade. Os resultados adquiridos indicam que o vínculo entre os quilombolas e a UFRB é marcado por conflitos, negociações, encontros e estratégias de existência e resistência neste espaço, encontrando significativos obstáculos nos processos de estratificações sociais refletidos a partir de suas origens sociais, mas que também apontam para o que estamos chamando de *transição simbólica*, na medida em que conseguem certa mobilidade simbólica e aquisição de capitais culturais em relação a suas gerações anteriores. Este estudo visa apontar para caminhos cuja interação entre quilombolas e ensino superior resultem em transformações consideráveis para ambos.

**Palavras-Chave:** Quilombolas; Universidades Públicas; Trajetórias; Sociologia da Educação

**Abstract:** This work proposes to discuss the relationship between quilombola students and public higher education represented here by UFRB. Divided into four chapters, throughout the work we take the Quilombola Collective as a source of analysis, as well as the Institution and the speeches of Quilombola students from the perspective of Economic Sociology, presenting the notions of symbolic and material exchanges, and from the perspective of Coloniality of the Power, matrix of domination present in universities and which finds a strong counterpoint in the decolonial perspective. We are guided by the objective of understanding which capitals the quilombola agents have access to throughout their higher education trajectory and how they modify their habitus/dispositions, tracing the formative path of quilombola students at this university. The results obtained indicate that the link between the quilombolas and the UFRB is marked by conflicts, negotiations, confrontations and strategies of existence and resistance in this space, encountering significant obstacles in the processes of social stratification reflected from their social origins, but which also point to for what we are calling symbolic transition, as they achieve a certain symbolic mobility and acquisition of cultural capital in relation to their previous generations. This study aims to point out paths whose interaction between quilombolas and higher education results in considerable changes for both.

**Keywords:** Quilombolas; Public Universities; Trajectories; Sociology of Education

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01 .....</b>	<b>52</b>
<b>Tabela 02 .....</b>	<b>53</b>
<b>Tabela 03 .....</b>	<b>54</b>
<b>Tabela 04 .....</b>	<b>54</b>
<b>Tabela 05 .....</b>	<b>55</b>
<b>Tabela 06 .....</b>	<b>63</b>
<b>Tabela 07 .....</b>	<b>75</b>
<b>Tabela 08 .....</b>	<b>87</b>

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1- A DÁDIVA DO AQUILOMBAMENTO: IDENTIDADE QUILOMBOLA E ENSINO SUPERIOR PÚBLICO</b> .....	<b>14</b>
1.1 – Introdução ao contexto de nascimento da Sociologia Econômica e discussões atuais .....	<b>14</b>
1.2 – Algumas das contribuições de Durkheim, Mauss e Granovetter.....	<b>19</b>
1.3 – Quilombolas, Educação e Associação .....	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 2: NOVOS AGENTES, NOVAS PEDAGOGIAS: A (R)EXISTÊNCIA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO ESPAÇO SOCIAL DE UNIVERSIDADES OCIDENTALIZADAS</b> .....	<b>34</b>
2.1 – Colonialidade do poder e produção do conhecimento .....	<b>34</b>
2.2 – Estratégias decoloniais dos estudantes quilombolas e a UFRB frente a geopolítica do conhecimento: uma contextualização .....	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO 3 - UNIVERSIDADE: AÇÕES AFIRMATIVAS E ESTRATIFICAÇÕES SOCIAIS</b> .....	<b>52</b>
3.1– Breve contexto de nascimento da UFRB, das ações afirmativas e política de reserva de vagas para estudantes quilombolas.....	<b>52</b>
3.2 - Os processos de estratificação social e suas repercussões nas disposições de trajetórias escolares quilombolas.....	<b>64</b>
<b>CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>74</b>
4.1- Metodologia .....	<b>74</b>
4.2 – “Do limão uma limonada”: O que dizem as entrevistas.....	<b>76</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

Bourdieu (2007), desmistificando as ideias de dom e de talentos individuais que permeiam os ambientes da educação formal, afirma que a origem social dos sujeitos e seus capitais culturais, exercem forte influência no desempenho do estudante, promovendo, assim, desigualdades educacionais que reproduzem o sistema de estratificação e segmentação social.

Assim, as salas de aula são espaços que reforçam a cultura legítima, o *habitus* de uma classe hegemônica e favorecida econômica, social e culturalmente, enquanto marginaliza outras formas de vida. Há um grupo em específico, historicamente excluído dos conteúdos curriculares, pois são desumanizados, tidos como não sujeitos: a população negra. Fanon (2008), afirma que o julgo colonial estabeleceu o que define como “complexo de autoridade”. Esta noção traz a ideia de um processo sócio-político que estabelece o homem branco como superior e o homem negro como inferior. Tal hierarquização racial se apresenta nos sistemas de ensino na medida em que se reduz o conteúdo curricular às representações brancas/europeias/coloniais, ou melhor, ao que Bourdieu (2007) denominaria como “cultura legítima”.

Os quilombolas, grupos de expressão da diáspora africana, refletem, de acordo com Brah (2006), uma das nuances que se materializam na heterogeneização e objetificação de diversos grupos de negros racializados pelo mundo, e acabam por constituir-se também, enquanto grupo que é vítima de violência simbólica nas instituições de ensino, tendo seus saberes e história negligenciados em nome da reprodução das posições de classe e raça dominantes. Esta exclusão se faz presente não apenas no âmbito da educação básica, mas também superior. Existiu, por muito tempo, uma negação do acesso às universidades no que diz respeito ao grupo referido, refletida na ausência de políticas públicas. Ou seja, o espaço social acadêmico sempre foi acessado, majoritariamente, por aqueles cujos capitais (econômico, cultural, social) eram legitimados socialmente.

Na busca por sanar essas desigualdades e garantir a existência identitária desta população no ambiente universitário, durante os Governos Lula-Dilma (2002 a 2016) foram criadas, através de reivindicação do Movimento Negro, uma série de políticas afirmativas dentre elas a Lei nº. 12.711, referente às cotas para o Ensino Superior, sancionada em 29 de agosto de 2012. A política de reserva de vagas para estudantes quilombolas, um desdobramento da criação da mencionada lei, é vigente na Universidade

Federal do Recôncavo da Bahia, sendo um importante instrumento de acesso deste grupo marginalizado dos espaços educacionais como um todo, e especialmente do espaço social da universidade. Este trabalho, portanto, se debruça a estudar os processos que envolvem o acesso, as trajetórias formativas e desejos profissionais destes estudantes que, por meio do sistema de reserva de vagas, adentram o ambiente desta universidade no território do recôncavo baiano.

O interesse pela pesquisa se deu ainda em 2017, quando iniciei a produção do meu trabalho de conclusão de curso voltado para a relação entre a escolarização formal da educação básica e os processos de construção das identidades no quilombo de Salaminas Putumujú, em Maragogipe-BA. Apresentando as Leis e Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola em interface com as práticas educativas evidenciadas na escola, verificou-se a necessidade de repensar o plano escolar quilombola, sob pena de estar contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais e práticas discriminatórias postas a este grupo desde sempre. Sabendo que os processos formativos da educação básica marginalizam e inviabilizam as discussões em torno da identidade política quilombola, conduzindo trajetórias identitárias distantes da realidade identitária grupal, procuramos avançar, compreendendo a relação entre a escolarização formal do ensino superior e as identidades quilombolas, na medida em que se tem políticas de acesso e permanência para este grupo na UFRB.

Para alcançar esta compreensão, o caminho analítico desenhado até aqui tem como pergunta de pesquisa a busca por entender a quais capitais os agentes quilombolas têm acesso ao longo da sua trajetória no ensino superior público; quais acumulam, portanto, e como os mesmos modificam seus *habitus*. Como objetivo geral, planejamos verificar como a trajetória escolar superior contribui para o processo de ampliação do campo de possibilidades dos estudantes quilombolas, medido através das expectativas profissionais. No que tange ao objetivo específico, pretendemos: analisar como o acesso ao ensino superior pelos quilombolas possibilita sua mobilidade social/ampliação do campo de possibilidades levando em consideração categorias como raça, classe, escolaridade anterior e indicadores de capitais culturais e socioeconômicos de origem social.

Cabe salientar alguns aspectos da inserção no campo de pesquisa. Tivemos como principal interlocutor o estudante de Museologia Antônio, ex-aluno de minha orientadora que me pôs em contato com ele. Travamos, desde então, diálogos sobre os propósitos da pesquisa, a qual atende interesses comuns. Antônio também nos colocou em contato com

os agentes da pesquisa para a produção dos dados com as entrevistas, informando sobretudo a respeito da importância dos Coletivos Quilombolas.

Fazendo parte tanto do coletivo quilombola do CAHL (Centro de Artes, Humanidade e Letras) quanto do Central, Antônio sinaliza a ausência de dados sistematizados sobre os estudantes quilombolas e suas condições como um problema, inclusive, na produção de políticas assistenciais. Lacuna esta observada por nós visto que, inicialmente, houveram tentativas de coleta de dados junto a PROPAAE (Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis). A dificuldade imposta devido a não existência desses documentos ordenados e a tensão entre os coletivos e a Pró-reitoria provocada pela suspensão de alguns auxílios financeiros, resultando em ocupação por alguns dias do prédio da Reitoria, impediu essa relação.

Apontar estas características primárias do contato com o campo permite indicar a organização dos capítulos pois, os mesmos produziram subsídios importantes para o trabalho, estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, empreendemos uma reflexão sobre estudantes quilombolas e o ensino superior público tendo como pano de fundo discussões acerca da Sociologia Econômica - com o objetivo de aproximá-la do meu tema de pesquisa - trazendo Mauss e Durkheim e seus escritos sobre a dádiva, associação e altruísmo como ferramentas de trocas para manutenção de grupos, dentre outros autores.

A colonialidade do poder ganha centralidade no capítulo dois. Nele, a proposta é tratar como esta matriz de dominação estabelecida pelo eurocentrismo, modelou os processos de escolarização dos povos colonizados. Reproduzindo elementos da colonialidade, as universidades impediram a entrada de agentes historicamente excluídos, como os estudantes quilombolas, que somente passaram a compô-la a partir da implementação de uma série de políticas afirmativas. Agora nesse espaço, conseguem em alguma medida, questionar o conhecimento hegemônico/colonial do ensino superior. Em ambos os capítulos, os Coletivos Quilombolas são tomados como fonte analítica, sendo instrumentos importantes do estudo pois, ocupam um lugar de destaque nas trajetórias dos agentes quilombolas dentro da instituição. Mesmo para aqueles que não possuem contato com os mesmos, essa ausência vai representar algo em seus percursos formativos.

No capítulo três trazemos o contexto de criação da Universidade Federal do Recôncavo, seus princípios norteadores e sua missão institucional. Como parte disto, alocamos a política de reserva de vagas e sua historicidade, situando a UFRB enquanto instituição que, de acordo com seus fundamentos, assume esta política como ferramenta

de superação das desigualdades e inclusão social. Um perfil geral dos estudantes da universidade é apresentado, bem como dos estudantes quilombolas. A partir daí, utilizamos o arcabouço teórico da Economia da Educação, com seus estudos sobre Estratificação Social, para compreendermos como as origens sociais dos agentes orientam suas disposições desde a escolha do curso universitário, suas trajetórias formativas, até suas aspirações profissionais pós formação.

A metodologia e as entrevistas semiestruturadas dão conta do capítulo quatro, em que abordamos, à luz do conteúdo trazido pelos entrevistados, tudo o que foi discutido teoricamente nos capítulos anteriores, sinalizando iniciativas e programas institucionais da UFRB, analisando acerca da relação dos estudantes quilombolas com a mesma, e refletindo, sobretudo, a respeito dos caminhos desta relação e o que ela representa nos percursos da escolarização superior destes agentes quilombolas, assim como neste pós percurso (aspirações profissionais). Foram entrevistados, remotamente devido contexto de pandemia, treze estudantes distribuídos por centro, a saber: quatro do CAHL, um do CETEC, um do CECULT, dois do CFP, dois do CCS, um do CCAAB e um do CETENS.

## **CAPÍTULO 1 - A DÁDIVA DO AQUILOMBAMENTO: IDENTIDADE QUILOMBOLA E ENSINO SUPERIOR PÚBLICO**

Neste capítulo, buscaremos refletir sobre a relação entre ensino superior público e estudantes quilombolas, uma vez que com a política de interiorização das universidades e a democratização do acesso às mesmas, sujeitos historicamente excluídos passam a existir nestes espaços e mais do que isso, a pautar essa existência tecendo estratégias simbólicas e materiais de resistência. Traremos aspectos teóricos da Sociologia Econômica – visando aproximá-la do meu tema de pesquisa -, como Mauss e Durkheim e seus escritos sobre a dádiva, associação e altruísmo como ferramentas de trocas essenciais para manutenção de grupos dentre outros autores.

Aqui tomamos os Coletivos Quilombolas como fonte de análise para pensarmos sobre estas ferramentas estratégicas de trocas simbólicas e materiais visando reforçar a consciência coletiva; os laços sociais e identitários. Antes, faremos um pequeno recuo histórico trazendo os cientistas sociais que estavam tecendo o enfretamento para com os teóricos da economia, bem como estabelecer pontes, a partir de discussões mais atuais da Sociologia Econômica com os autores Zelizer e Granovetter, para pensarmos a capacidade de altruísmo (aquilombamento/associação) entre estudantes quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como mecanismo capaz de garantir suas existências materiais e também simbólicas, neste espaço historicamente negado.

### **1.1– Introdução ao contexto de nascimento da Sociologia Econômica e discussões atuais**

A Sociologia Econômica é pouco discutida entre nós, na Bahia. Suas potencialidades de pesquisa e de compreensão do mundo social por vezes são desconsideradas. Embora alguns clássicos das Ciências Sociais como Durkheim e Mauss tenham nos deixado inúmeros fios condutores analíticos para pensa-la contemporaneamente (já a pensavam em suas épocas), ainda pouco nos arriscamos em utilizar seu poder de diálogo com muitas áreas do conhecimento, em nossas pesquisas.

Isto se deve ao fato de que paira sobre nós o imaginário de que a Sociologia Econômica se resume ao estudo da vida financeira. Como se as relações econômicas – de trocas – se restringissem ao âmbito monetário. Este pensamento está intimamente ligado com o que propaga a Teoria Econômica: as relações humanas são pautadas num jogo de interesse extremamente racional e calculado, nas quais o dinheiro ocupa espaço central.

Esta noção teve ampla ressonância, ao ponto de entranhar-se no tecido social fazendo-nos esquecer que somente há sociedade se houver solidariedade, altruísmo, laços. E isto está muito além da mera busca por acúmulo financeiro. Ou seja, as trocas não se limitam ao monetário; antes de tudo elas são sociais, e como tal, cumprem a função de reforçar vínculos para que o coletivo se mantenha minimamente coeso – com isso não se pode excluir, de certo, a dimensão do conflito e da negociação que permeiam também, a vida em sociedade, ou seja, esta coletividade. Sendo assim há, no interior das interações humanas, uma circulação de bens materiais bem como, e principalmente, de bens simbólicos, sem os quais seria quase impossível manter qualquer sociedade. Afinal, o ser humano é um ser social; precisa se conectar para viver.

A Teoria Econômica fez parecer que não há por trás do “mercado”, esta entidade tanto aclamada pela mesma, indivíduos de carne e osso, carregados de simbologias, signos, visões de mundo e propósitos de vida e identidade. E a Sociologia Econômica nasce visando enfrentar teoricamente este equívoco. Cabe, primeiro, um recuo histórico trazendo os cientistas sociais que estavam tecendo o enfrentamento para com os teóricos da economia, bem como estabelecer pontes, tendo como subsídio a Sociologia Econômica, para pensarmos a capacidade de altruísmo (aquilombamento/associação) entre estudantes quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como mecanismo de garantir suas existências materiais e também simbólicas, neste espaço historicamente negado.

De acordo com Steiner (2016), as trocas comerciais na Europa ao longo do século XVIII, engendraram intensa reflexão por parte dos filósofos do “século das luzes”, que buscavam compreender a nova forma de organização econômica. Adam Smith e Anne-Robert-Jacques Turgot dessecam as estruturas dos mercados, os laços que os unem, numa sociedade na qual todos compram e vendem no mesmo. O desejo pelo lucro e a importância do interesse são discutidos pelos filósofos como os caminhos do comportamento humano neste novo período. Logo, em toda relação de troca ressoa este pensamento mercantil, racional e de busca incessante por vantagens; todos os indivíduos são levados a pensar de acordo com a teoria econômica, se tornando uma linguagem presente no tecido social antes mesmo de ser institucionalizada (quando as instituições a adotam para afirmar que tudo deve ser quantificado).

Ainda segundo ao autor, “a sociologia econômica surge da insatisfação experimentada face à teoria econômica quando ela se aparta das demais ciências sociais” (STEINER, 2006: 2). Steiner (2006) afirma que as principais contribuições residem

especialmente na ideia de conceber as diversas modalidades que assume a ação econômica e, deste modo, ir além da figura do *homo economicus* da teoria econômica ortodoxa. As características desta figura que, de acordo com a teoria econômica, compõe a vida e escolhas dos atores sociais são, essencialmente: agir a partir de uma situação de informação perfeita a respeito somente dos sinais emitidos pelo cálculo financeiro; agir sem nenhum grau de incerteza quanto às qualidades e propriedades dos bens de um mercado, ou quanto ao cenário futuro. Na avaliação de Steiner (2006), essas premissas levaram a economia a desconsiderar o papel dos fatores sociais nas tomadas de decisões dos agentes e capacidade de influência no mercado.

É por meio da inserção do social, então, que a sociologia econômica, para o autor, pode realizar uma contribuição significativa para a economia, na direção de uma melhor compreensão do mercado e de como os agentes se relacionam com ele. Assim, Steiner (2006) chama a atenção para quatro modalidades através das quais a sociologia econômica vem inserindo o social nas suas análises sobre o mercado: 1) inserção estrutural – consiste na identificação da função das relações sociais na origem histórica e no funcionamento dos mercados; 2) cultural – o papel dos valores culturais no avanço ou contenção das relações mercantis (origem) e a significação cultural que estas últimas assumem; 3) política – o modo como instituições e interesses políticos e regulações jurídicas influenciam na origem, funcionamento e significado cultural dos mercados; 4) cognitiva – quais são os sistemas de classificação, racionalidades e formas de conhecimento e representação social que estão na origem e funcionamento dos mercados.

Steiner (2006) sustenta, portanto, que a sociologia econômica assume uma posição crítica denunciando a teoria econômica na sua tentativa de se apresentar como discurso descolado do contexto social e dotado de objetividade técnica, afinal, como pode o agente que outrora se relacionava pautado em uma moral e valores religiosos os quais buscava no íntimo do seu ser, ter desaparecido? Ou seja, como este ator que era orientado conforme suas visões de mundo, agora dá lugar a um *homo economicus* frio, racional, individualizado, que visa sempre apenas seus interesses?

A abordagem sociológica da troca busca, nesse sentido, evidenciar o altruísmo que envolve a mesma, a simbologia existente em transações baseadas em outros princípios, que não os de interesse somente comercial. O altruísmo, o dom e as trocas simbólicas remetem a um vasto conjunto de práticas sociais inscritas nas sociedades de mercado, as quais foram teorizadas no século XIX por pensadores que se opuseram aos economistas do seu tempo, como Marcel Mauss e Émile Durkheim.

O comportamento pelo interesse individual, ressaltamos, não é a base das interações de trocas e de relações mercantis, dirão estes e outros autores da Sociologia Econômica. Existem sistemáticos aspectos simbólicos, abstratos, afetivos que permeiam tais relações. Segundo Jardim (*apud* Steiner, 2016), os cientistas sociais contemporâneos reivindicam compreender a economia como um fato histórico, localizado no tempo e no espaço e composto por motivações de atores sociais de carne e osso, portadores de determinados *habitus*<sup>1</sup>, que buscam produzir e reproduzir crenças no que tange aos temas ditos econômicos. Zelizer (2011), aponta que alguns movimentos fora do entendimento da teoria econômica clássica, como especialistas do campo do direito e economia, teóricas do feminismo e das desigualdades, também contribuíram para pensar os processos econômicos como sociais, enfatizando o poder, negociações e transações interpessoais.

A autora aponta que, nas fronteiras entre a economia e a sociologia, emergiram muitas novas disciplinas híbridas que propuseram novas versões dos processos econômicos, entre as quais, a “socioeconomia”, a “economia comunitária” e a análise dos sistemas mundiais, bem como a “economia social e solidária” francesa. Pouco a pouco, os especialistas da sociologia econômica se afastavam cada vez mais das compreensões economicistas padrões e um poderoso movimento paralelo produziu-se nas ciências sociais francesas. Zelizer (2011) diz que recusando qualquer divisão intrínseca entre a sociologia e a economia, análises alternativas tentam identificar os processos e as relações sociais no próprio coração da atividade econômica, incluindo, aí, o território sagrado e até o presente inexplorado dos próprios mercados. Muitas destas análises estão ligadas à declaração de Harrison White, segue a autora, segundo a qual os mercados são criações profundamente sociais e não arenas autônomas as quais os processos sociais não fazem mais do que invadir.

Num forte diálogo entre economia e sociologia, Zelizer (2011), apresenta as negociações da intimidade, um livro que verifica o que está por trás das interconexões de atividades econômicas e relações de intimidade. Empréstimos de pais para filhos, presentes entre namorados, cônjuges e parceiros sexuais, ajuda remunerada nos cuidados de uma criança, disputa de herança entre filhos, transferência de dinheiro entre médicos e pacientes, relações afetivo-sexuais que conjugam dinheiro e companhia, etc. Um escrito

---

<sup>1</sup> Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p.65)

que questiona a noção de que a vida humana se realiza em esferas separadas, nomeadas pela autora de “mundos hostis”, no receio de que uma força contamine a outra. Paralelo a esta crítica central a autora ainda aponta outros binarismos como: formal *versus* informal, impessoal *versus* pessoal, público *versus* privado. É no desvio destas conhecidas oposições que Zelizer (2011) empreende sua análise e se concentra na transferência de bens, nos fluxos, nos usos do dinheiro e nas formas de pagamentos em conexão com diversas situações cotidianas e, sobretudo, íntimas.

A autora aponta que fluxos econômicos e íntimos coexistem e se complementam, como compartilhamento de cuidados, assistência a membros da família, distribuição de recursos, posições e ganhos profissionais. No ceio dessa gestão de atividades econômicas com relações íntimas existem constrangimentos, conflitos, negociações, exercício de poder, a todo instante. Assim, o livro oferece possibilidades para destrinchar em que condições as pessoas organizam os seus sentimentos em conjunto com práticas econômicas e, em especial, com fluxos de dinheiro e pagamentos; possibilita, pois, pensar situações contemporâneas envolvidas ainda em interditos classificatórios, controvérsias e estigmas, a saber, o trânsito de afeto e economia nas uniões estáveis, nas famílias recompostas, nos filhos de outras uniões e nas relações e famílias homoafetivas. Falar destas transações traz à tona um tema clássico da antropologia, aquele relativo às obrigações mútuas derivadas das relações que as pessoas criam, recriam e refazem – dádiva.

Os exemplos evocados no livro evidenciam que a entrada do dinheiro em muitas situações não anula nem corrompe as relações sociais, e que a força de combinações não pagas, de ajudas e reciprocidades é sempre viva e atuante. Ou seja, dádivas coexistem com atividades econômicas em muitos recantos do globo, não sendo de modo algum, presas fáceis do utilitarismo, do espírito calculista e racional. Utilitarismo este que norteia, como vimos, a economia clássica, que rejeita o estudo dos domínios da atividade humana em que existem conexões emocionais, de amor, de altruísmo e de engajamentos baseados em normas. Nas próximas subseções veremos o que nos dizem Durkehim e Mauss sobre trocas simbólicas, altruísmo, solidariedade, características que permeiam as interações sociais. Mais adiante, como o associativismo se relaciona com a vivência quilombola na universidade verificando, também, as dimensões de conflito uma vez que, como disse Zelizer (2011), a esfera econômica coexiste junto à esfera afetiva/altruísta, mas sempre operando exercícios de poder, negociações, desarranjos.

## 1.2- Algumas das contribuições de Durkheim, Mauss e Granovetter

De acordo com Steiner (2016), a questão do altruísmo já estava bem solidificada na ciência social francesa quando o sociólogo Émile Durkheim modifica consideravelmente a maneira de inscrevê-lo na sociologia. O autor compreende tanto o altruísmo quanto o egoísmo como consequências produzidas pela ascensão do individualismo, que acompanha o desenvolvimento da sociedade industrial. Sua crítica aos economistas reside na reflexão de que o mundo mercantil só é possível graças a existência de valores comuns que unificam o coletivo e, assim, desmontam o comportamento movido somente pelo interesse. O altruísmo não é mais, como se pensava, uma tendência psicológica guardada em alguma parte do cérebro humano. Trata-se, no entanto, da marca do social circunscrita no comportamento individual visando tornar possível a solidariedade social.

Dessa forma, Durkheim nos informa que o altruísmo não é apenas uma ação individual, ele é necessário para o funcionamento harmonioso do social. Confere-se aos comportamentos altruístas portanto, um caráter coletivo, que reafirma a solidariedade grupal. Nas palavras do autor: “Onde quer que haja sociedades, há altruísmo, porque há solidariedade.” (Durkheim *apud* Steiner, 1893, p.215). O comportamento individual é regulado pelo coletivo a que estão inseridos, sustenta ele, o que permite coesão social. O altruísmo, para Durkheim, é a influência do coletivo sobre o indivíduo:

Portanto, o altruísmo não está destinado a se tornar, como quer o Senhor Spencer, uma espécie de ornamento agradável da nossa vida social; mas será sempre sua base fundamental. Como poderíamos de fato passar sem ele? Os homens não podem viver juntos sem se entender e, por conseguinte, sem fazer sacrifícios mútuos, **sem criar laços entre si de uma maneira forte e durável.** (Durkheim *apud* Steiner, 1893, p.249, grifos meus).

Assim, o altruísmo é a solidariedade, a força que une os coletivos, é o “apego ao grupo”, e mais ainda, um sinal de moralidade. Comportamentos egoístas e altruístas são classificados por ele como *interessados* e *desinteressados*: os primeiros dizem respeito a ações que beneficiarão o próprio indivíduo, os últimos referem-se a condutas que se voltam para o grupo. Mas esse desinteresse não está qualificado como um ato desinteressado em si, mas ao processo que originou este desinteresse, ou seja, atos em prol do coletivo. Nas palavras de Steiner:

É preciso se voltar para a sociologia da religião de Durkheim, para compreender como o autor delineou a solução para este problema. Em *Formas*

*elementares da vida religiosa*, Durkheim parte da tese do *homo duplex*, segundo a qual a natureza humana é dupla, sendo material e utilitária, mas igualmente ideal e social. O entrelaçamento entre o utilitário e o ideal é semelhante ao existente entre o interesse e desinteresse, entre o egoísmo e o altruísmo. (Steiner, 2016, p.90).

O utilitarismo corresponderia, então, a uma tentativa de ganho pessoal, ao passo que o comportamento ideal corresponderia ao ganho coletivo. O desinteresse está pautado na renúncia, na abnegação de prazeres pessoais visando o social. O indivíduo transcende e esquece de si mesmo. Se supera e se liga ao coletivo, e esta superação constrói os laços sociais que aproximam o indivíduo do grupo, ao tempo em que lhe confere uma força superior que o faz acreditar que “pode mais”, pois o ideal é, para Durkheim, “calor, vida, entusiasmo” (Durkheim *apud* Steiner, 1968, p. 607).

Aqui podemos trazer meu interesse neste capítulo e sua conexão com a sociologia econômica. Uma vez que a teoria econômica sustenta o *homo economicus*, do qual falamos acima, como o orientador das escolhas e ações dos atores, o coletivo quilombola dentro da universidade se comporta na contramão desta perspectiva utilitarista da vida social. Seu objetivo é construir coletivamente um espaço em que os estudantes quilombolas se sintam acolhidos e suas vivências acadêmicas sejam respeitadas desde a possibilidade de se manterem financeiramente quanto simbolicamente. Ou seja, não há a prevalência de uma postura exageradamente calculada visando a maximização das vantagens econômicas individuais, pelo contrário, há uma organização buscando a existência econômica/material e identitária com o objetivo final de perpetuação do grupo neste ambiente – abordaremos mais sobre isto na próxima seção. Por isso invocar a Sociologia Econômica se faz necessário na medida em que esta assume a noção da vida humana concebida no entrecruzamento de aspectos econômicos, religiosos, sociais, políticos, sem uma sobreposição do economicismo.

O autor da Sociologia Econômica Granovetter (2009) se aproxima das noções de Durkheim ao desenvolver a teoria de redes sociais conformadas pelo que ele chama de laços fortes e laços fracos. Uma rede social significa um conjunto de atores que articulam vínculos (laços) ao estabelecerem relações entre si. Trata-se de contatos com algum grau de similaridade, frequência e especificidade. No que diz respeito às redes sociais que envolvem relações interpessoais, o tempo de conhecimento (soma de tempo dedicado à pessoa com a qual se estabelece o vínculo), o investimento emocional, a confidencialidade mútua, a reciprocidade e a similaridade são critérios importantes para definir a natureza desses laços, que podem ser fortes ou fracos.

Os laços fortes se caracterizam por maior intensidade, como é o caso das amizades, relações familiares e pequenos círculos. Granovetter (2009) os chama de ego ou autocentrados. Os laços fracos de caracterizam por baixa intensidade como conhecidos, colegas, o amigo do amigo. Nas redes de laços fortes há, como dito, uma identidade comum, as dinâmicas geradas nessas interações circulam entre si e nestas redes existe segurança para a tomada de decisões. Indivíduos que compartilham destes laços, segundo ele, comumente participam de um mesmo círculo social, ao passo que os indivíduos com os quais se têm relações de laços fracos são importantes pois possibilitam a conexão com vários outros grupos, rompendo a configuração de “ilhas isoladas” e assumindo a configuração de rede social. Nesse sentido, os laços fracos são vitais para a integração dos indivíduos na sociedade.

No entanto, apesar de enfatizar a relevância dos laços fracos na difusão de inovações, Granovetter (2009) alerta para o fato de que não há uma aceitação direta e imediata das mesmas. Para que os indivíduos adotem as inovações é necessário que haja sentimentos de identificação e confiança entre os membros da comunidade, o que remete ao papel das redes de laços fortes. Em síntese, podemos supor que através das relações de laços fracos os mesmos são expostos à inovação, mas para abraçá-la dependem do aval de suas relações de laços fortes; os laços fracos são como redes eficientes no transporte de informação, mas não tão eficientes para provocar uma decisão. O autor chama atenção, também, para as informações cruciais para o desenvolvimento dos membros nas redes sociais, basicamente porque elas possibilitam novas oportunidades, o que pode levar ao desenvolvimento, sob vários planos, de seus membros. A qualidade e a velocidade das mesmas são importantes para caracterizar a rede.

Assim como seu tio Durkheim e Granovetter, Mauss (2003) também se dedica a compreender o caráter simbólico das relações e como se dão os laços sociais, para além da propagada noção mercantil e interessada, e sua teoria sobre a dádiva oferece princípios para se pensar o associativismo. Chega a este entendimento analisando sistemas de trocas de sociedades arcaicas, verificando que estas modalidades não estão confinadas ao passado. Isto é, Mauss (2003) afirma que a lógica mercantil moderna não substituiu as antigas formas de constituição dos vínculos e alianças entre os seres humanos. O autor descobriu que os habitantes das sociedades da orla do Pacífico e do noroeste da América do Norte praticavam um tipo de intercâmbio de prestações e de contraprestações, denominadas pelo autor de “prestações totais”, caracterizadas basicamente pela oferta voluntária de presentes, livre e gratuita, e, simultaneamente, interessada e obrigatória.

Recorre ao termo “totais” no sentido de totalidades, uma vez que considera que as sociedades incluem todos os fenômenos de natureza econômica, cultural, religiosa, política, entre outros. Portanto, o aspecto dos bens produzidos pelas comunidades não são apenas materiais, mas também simbólicos. Este conceito será fundamental para a análise do objeto, pois, como expresso acima, a vivência quilombola universitária denota complexidades relacionais, sendo elas: conflitos econômicos, políticos, institucionais, sociais; uma totalidade de entrecruzamentos. Vejamos, agora, nas palavras do autor a definição de fato social total:

Existe aí [nas sociedades arcaicas] um enorme conjunto de fatos. E fatos que são muito complexos. Neles, tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas – até às da proto-história. Nesses fenômenos sociais "totais", como nos propomos chamá-los, exprimem-se, de uma só vez, as mais diversas instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo –; econômicas – estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição –; sem contar os fenômenos estéticos em que resultam estes fatos e os fenômenos morfológicos que essas instituições manifestam. (MAUSS, 2003, p. 187).

Uma das contribuições da teoria da é revelar como as diferentes civilizações entendem que trocar é mesclar almas, permitindo a comunicação entre os seres humanos, o estabelecimento de laços, a intersubjetividade, a sociabilidade. Dessa forma, para Mauss (2003) o objetivo da dádiva é produzir vínculo, amizade. O que circula não são apenas bens econômicos, mas, sobretudo, “amabilidades, banquetes, ritos, serviços militares, mulheres, crianças, danças, festas, feiras, dos quais o mercado é apenas um dos momentos, e nos quais a circulação de riquezas não é senão um dos termos de um contrato bem mais geral e bem mais permanente” (MAUSS, 2003, p. 191). Nesse sentido as trocas não são só materiais: a circulação pode implicar prestações de valores espirituais, por exemplo. Um aspecto fundamental também discutido é o fato de as trocas serem simultaneamente voluntárias e obrigatórias, interessadas e desinteressadas - no sentido dado por seu tio -, úteis e simbólicas. Coexistem, portanto, uma liberdade e uma obrigação de dar-e-receber, assim como uma liberdade e uma obrigação de retribuir. A dádiva não procura a igualdade ou equivalência, ela está no cerne de incertezas que caracterizam o vínculo social.

Sendo um mecanismo de ligação, de conectividade à vida, a dádiva rompe com solidões, silêncios, produzindo um sentimento de que não se está só, mas que se pertence a algo maior, mais vasto. Assim, o autor contribui para se pensar o associativismo como

uma ferramenta social de fixação de alianças – inclusive políticas -, baseada no risco e na liberdade dos indivíduos se relacionarem. Liberdade, pois, o autor foge a tirania das leituras estruturalistas das interações – por isso afirmamos acima que ela está no cerne de incertezas estruturais -, sustentando que os membros da coletividade têm certa autonomia para escolher entrar ou sair do sistema de obrigações. Sistema este conduzido por parâmetros morais definidos coletivamente.

As sociedades contemporâneas também se encontram envoltas ao sistema de trocas simbólicas (e materiais) que permeiam a dádiva teorizada por Mauss (2003). Afinal, como nos disse Durkheim (*apud* Steiner 1893), não há sociedade sem solidariedade, sem compartilhamento/troca social. Em nosso tempo, ela se tornou um instrumento de relações pessoais, subjetivas, uma vez que as relações de mercado não existem isoladamente; coexistem com outras relações de trocas, porque faz parte da natureza humana/social interagir com o outro, dividir emoções, sonhos, reconhecer e ser reconhecido pelo outro. Este é o valor do vínculo social, da associação. Aqui reside a justaposição com a proposta deste capítulo: a identidade coletiva quilombola personificada na criação de Coletivos Quilombolas dentro da Universidade, para se reconhecerem – fortaleceram a solidariedade e o vínculo – uns nos outros, e se fazerem reconhecidos pelo outro – a Instituição.

### **1.3- Quilombolas, Educação e Associação**

Trocas solidárias, altruísmo, sentimento comunitário são aspectos que envolvem a própria noção de Quilombo. A formação do mesmo se deu mediante necessidade estratégica de resistir a escravidão, a hierarquia racial que impunha condições desumanizadoras, reconstruindo relações grupais e criando uma gestão coletivizada da vida, de modo mais autônomo, livre. Adiante trataremos mais sobre isso.

Faz-se necessário compreendemos o caráter coletivo e político das identidades quilombolas. Para tanto, recorreremos, em linhas gerais, aos efeitos da discriminação racial. A cor, diz Avtar Brah, em *Diferença, Diversidade e Diferenciação* (2006), constitui um marcador simbólico que define sistemas de opressões e estigmatizações. “Pessoas de cor”, termo utilizado no período colonial, era uma espécie de código o qual legitimava as relações<sup>2</sup> de dominação e subordinação entre colonizado e colonizador. A diáspora

---

<sup>2</sup> No Brasil, os termos relacionados a cor foram se modificando ao longo dos anos. Para Saber mais, ver o artigo *Preconceito de cor e racismo no Brasil*, de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2004). Nele, o autor analisa a formação do campo temático dos estudos de relações raciais no Brasil dos anos 1940, e sua

africana heterogeneizou o modo como diversos grupos de negros foram racializados pelo mundo, entretanto, a construção do binarismo branco/não branco, permitiu o compartilhamento de experiências comuns de discriminação, inferiorização e exclusão em âmbitos como o mercado de trabalho, educação, moradia, meios de comunicação, dentre outros.

A história, então, foi distorcida pela história ocidental, contada de maneira que coloquem os brancos em situação de superioridade. É sempre em relação ao lugar do outro que o desejo colonial é articulado: o espaço criado da posse, do poder que nenhum outro indivíduo pode obter, que abre espaço para o desejo, inclusive, de inversão de papéis. A palavra “negro” surge, através do movimento negro, como afirmação identitária forte na resistência política contra o racismo e inferiorização do negro. Esta reivindicava, primordialmente, unidade política, ainda que reconhecendo as diferenças culturais.

Aqui, nos diz Brah (2006), é necessária uma perspectiva analítica cautelosa, uma vez que os grupos negros espalhados pelo mundo, consequência da já referida diáspora, não se identificam apenas pela experiência compartilhada do racismo, mas pela religião, pelo modo de vida, pela língua, enfim, por especificidades outras que caminham lado a lado junto à discriminação racial. As comunidades quilombolas são exemplos disto. Trazem consigo uma história coletiva advinda do período escravocrata brasileiro, que lhes exigiu um desenvolvimento territorial e cultural particulares, com complexidades diversas.

As fugas, segundo Reis & Silva (2009) eram uma unidade básica de resistência ao período escravocrata. A partir dela, os negros escravizados *aquilombavam-se*<sup>3</sup>. Sinalizavam a constante dicotomia negociação versus conflito com o sistema escravagista, pois, por vezes, através delas, buscava-se barganhar para um melhor viver, e por vezes também, a busca era por uma forma de vida autônoma e livre. Subterfúgios como uma das ferramentas de resistência, revelam a necessidade de reterritorialização das populações negras, que deslocadas, pretendem redefinir o sentimento de pertença, de relação comunitária e cultural, como nos diz Girloy (2001).

---

posterior superação pelos estudos de identidade racial e racismo, nos anos 1970, buscando precisar a história dos significados teóricos e dos conceitos: preconceito de cor e racismo.

<sup>3</sup> Segundo Bárbara Oliveira Souza, em sua dissertação intitulada “Panorama Histórico, Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro” (2008) o movimento *aquilombar-se* reside nas várias estratégias de mobilização impetradas pelos quilombos a fim de garantirem a integridade física, cultural e social neste país. É, portanto, uma ação contínua de existência autônoma frente aos antagonismos que se caracterizam de diversas formas ao longo da história destas comunidades, que demanda lutas para que esses sujeitos tenham o direito fundamental de existirem e resistirem com seus usos e costumes.

O vínculo com a terra e o conflito por ela, também se revelaram antes e nos dias atuais, como esta necessidade de reterritorialização, de marco identitário, que se estende ao longo dos séculos, se moldando aos contextos, mas sempre com o mesmo propósito: resistir. Resistir e perpetuar laços, vínculos comunitários, solidariedade de grupo. Brah (2006) refere-se a isso como um processo político de formação de identidade coletiva que envolve a criação desta a partir de processos de fragmentação (como colagens) da mente; reconstrução, retrabalho, relembração da história grupal. Os quilombolas se inserem neste processo citado por Brah (2006), assim como todas as identidades de grupo. Os mesmos trazem consigo aspectos culturais advindos de sua forma de vida estabelecida de modo horizontal/associativo - tomemos a ideia defendida por Mauss (2003).

Podemos pensar, por exemplo, na forma de uso da terra, que é preservada e coletivizada, servindo aos interesses econômicos e de subsistência do grupo, diferente de como se pensa a utilização da terra no sistema capitalista, vista apenas como meio de exploração e lucro individual. O coletivo quilombola assume, também, esta postura: em meio a lógica competitiva/individualista capitalista que impregna tudo, inclusive a educação, é uma organização solidária e altruísta.

Dentro da perspectiva de Bhabha (1994), na qual o autor chama a atenção para as características da colonização que, operando mecanismos sócio-políticos diversos, construiu a superioridade da branquitude e a inferioridade da negritude criando condições para a subjugação de comunidades quilombolas, nosso objeto de análise, é possível refletir - e aqui já introduzir o ambiente educacional nesta subseção - a educação formal como sendo um destes mecanismos sócio-políticos operados na constituição das hierarquizações raciais: com suas imagens e representações da cultura europeia/colonial, degenera e negligencia a cultura negra e abre espaço para a identificação social ser reduzida ao mundo branco.

Bourdieu (2007) elabora contribuições sobre isto. Desmistificando as ideias de dom e de talentos individuais que permeiam os ambientes da educação formal, afirma que a origem social dos sujeitos e seus capitais culturais, exercem forte influência no desempenho do estudante, promovendo, assim, desigualdades educacionais que reproduzem o sistema de estratificação e segmentação social<sup>4</sup>. Dessa forma, as salas de

---

<sup>4</sup> Estratificação e Segmentação social designam um campo de estudo cada vez mais utilizado pela Sociologia Econômica, que busca compreender como a sociedade se organiza hierarquicamente a partir do status social e poder econômico de determinados grupos. A forma como o poder, a riqueza e o status são distribuídos em um dado meio social, permite pensar as desigualdades para além dos fatores econômicos,

aula são espaços que reforçam a cultura legítima, o *habitus* de uma classe hegemônica e favorecida econômica, social e culturalmente, enquanto marginaliza outras formas de vida. O autor nos explica que existe uma complexidade de atitudes e de ideias dominantes produzidas dentro do ambiente escolar, que desencadeia uma espécie de hierarquia intelectual, na qual se sobrepõe os conteúdos tidos como universais. Introduce, propositalmente, o termo capital em seus estudos sobre a educação, a fim de ressaltar os limites de uma análise puramente econômica das relações sociais, salientando que outros mecanismos estão imbricados nestas. Por isso utiliza, além do econômico, os termos de capital social e cultural.

O capital econômico aparece em *Escritos de Educação* (2007), capítulos três e quatro, sob a forma de diferentes fatores (terra, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais), e é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimentos econômicos e outras relacionadas a investimentos culturais. Já o capital social é definido por ele através de três aspectos: os elementos constitutivos; os benefícios obtidos pelos indivíduos mediante sua participação em grupos ou redes sociais e as formas de reprodução deste tipo de capital. Os dois elementos que constituem o capital social são as redes de relações sociais, que permitem aos indivíduos ter acesso aos recursos dos membros do grupo ou da rede, e a quantidade e qualidade de recursos do grupo.

A noção de capital cultural surge, neste autor, da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Sua sociologia da educação se caracteriza, notadamente, pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares. No seu entendimento, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, objetivado e institucionalizado.

No estado incorporado, se apresenta sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação desta forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação. Este trabalho exige tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo agente. O capital cultural no seu estado incorporado constitui, então, o componente do plano de fundo familiar, que atua de forma mais marcante na definição do futuro

---

refinando o conhecimento de conflitos e problemas que se apresentarão também vinculados a aspectos simbólicos. (Bourdieu, 2008)

escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

No estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para apropriar-se simbolicamente destes bens é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas escolares.

Entendendo o espaço social como um campo de lutas, em que os indivíduos formulam estratégias buscando se manter ou ascender nas suas posições sociais, a educação escolar é defendida pelo sociólogo como um recurso tão útil quanto o capital econômico na determinação e reprodução dos lugares sociais. Cada agente adota estratégias diversas em função da distribuição desigual dos diferentes capitais, o que explica, também, como estes mesmos agentes apreendem as situações escolares e como se conforma a elas, ou como são excluídos do sistema educacional.

O autor desvenda a seleção escolar, que elimina e marginaliza os alunos oriundos de classes populares, enquanto privilegia aqueles detentores de maior capital cultural e social, contribuindo, então, para a reprodução de geração em geração, dos capitais econômico, cultural e social acumulados. Para Bourdieu (2007), portanto, a educação cumpre um papel importante na formação da identidade dos indivíduos, e para o que aqui nos interessa, cumpre um papel importante na formação da identidade quilombola.

Os capitais social e cultural estão intimamente vinculados ao conceito de *habitus*, concebido por Bourdieu (2007) como um sistema de disposições duráveis e transponíveis e funciona em cada momento como uma motriz de percepções, apreciações e ações. Designa um senso prático, adquirido na e para a prática. Corresponde à incorporação de valores que tendem a orientar a ação e na medida em que é produto das relações sociais, tende, também, a garantir a reprodução dessas mesmas relações. Logo, o *habitus* é um conjunto de valores e normas interiorizados, incorporados por meio das estruturas objetivas; origina esquemas de apreensão do mundo, bem como antecede e norteia a ação, ação que, segundo o autor, é inerente ao indivíduo, entretanto, a

possibilidade de exercê-la depende de condicionantes: a efetivação da ação está objetivamente estruturada em um campo de possibilidades.

A população negra é historicamente excluída dos conteúdos curriculares. Como argumentado acima, as distorções históricas engendradas pelo julgo colonial, construiu uma hierarquização racial que se reproduz também nos sistemas de ensino na medida em que se reduz o conteúdo curricular às representações brancas/europeias, ou melhor, ao que Bourdieu (2007) denominaria como “cultura legítima”. Vimos que os quilombolas são grupos de expressão da diáspora africana. Dessa forma, refletem, de acordo com Brah (2006), uma das nuances que se materializam na heterogenização e objetificação de diversos grupos de negros racializados pelo mundo, e acabam por constituir-se também, enquanto grupo que é vítima de violência simbólica nas instituições de ensino, tendo seus saberes e história negligenciados em nome da reprodução das posições de classe e raça dominantes.

A criação das Leis e Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (resolução nº08 de 20 de novembro de 2012) nascem a partir da luta do Movimento Negro, visando reparar esta exclusão. Durante o Trabalho de Conclusão de Curso, realizado em 2018, analisamos a escola quilombola de Salaminas-Putumuju, em Maragogipe-BA, na qual foi observado que apesar da existência da lei, havia uma sistemática violação simbólica das identidades quilombolas, violação que se faz presente não apenas no âmbito da educação básica, mas também superior, uma vez que, por muito tempo, a experiência universitária foi negada a estes grupos; o espaço social acadêmico sempre foi acessado, majoritariamente, por aqueles cujos capitais (econômico, cultural, social) eram legitimados socialmente.

Na busca por sanar tais desigualdades e garantir a existência identitária desta população no ambiente universitário, durante os Governo Lula-Dilma (2002 a 2016) foram criadas, também através de reivindicação do Movimento Negro, uma série de políticas afirmativas, dentre elas a Lei nº. 12.711, referente às cotas para o Ensino Superior, sancionada em 29 de agosto de 2012. A política de reserva de vagas para estudantes quilombolas, um desdobramento da criação da mencionada lei, é vigente na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia<sup>5</sup>, sendo um importante instrumento de

---

<sup>5</sup> Fruto, segundo Silva (2018), do contexto brasileiro de maior expansão universitária, que se deu na década de 1990, quando se tornou possível a entrada dos extratos sociais mais baixos no ensino superior, com crescimento considerável nos anos 2000, através de programas como FIES (2001), PROUNI (2005) e REUNI (2007). Este último em especial, garantiu a interiorização das universidades. As mesmas passaram a não ser mais somente concentradas nos grandes centros urbanos.

acesso deste grupo historicamente marginalizado dos espaços educacionais como um todo, e especialmente do espaço social da universidade.

O acesso destes grupos à universidade reflete, nos dirá Arroyo (2012) outros sujeitos, outras pedagogias adentrando este ambiente, pautando suas demandas, lutas e expectativas. Nesse sentido, a vivência estudantil não é única, e há experiências distintas geradas por origens sociais - de raça, etnia, gênero e classe - diferentes (Bourdieu, 2014).

Tais origens, sustenta Silva (2018), influenciam em todo percurso universitário, desde o período que se inicia com a escolha do curso e tentativa de entrada até a inserção propriamente dita. Assim, a maneira como cada estudante quilombola se relaciona com os saberes universitários, bem como acessa bens materiais ou simbólicos resultantes desta relação, depende de sua posição social e da expressão de seu *habitus*, ou melhor, da relação existente entre suas histórias de vida reificadas e suas histórias de vida incorporadas (expressas em atitudes, vontades e escolhas cotidianas). Nesse sentido, os mesmos se deparam com um conjunto de *habitus* tido como universal, legítimo, dominante, que compõe a universidade. São os saberes socialmente aceitos, diferente daqueles orquestrados por eles em seus territórios.

Estes são desprivilegiados, silenciados, porque, Bourdieu (2007) nos explica que existe uma complexidade de atitudes e de ideias dominantes produzidas dentro do ambiente escolar, que desencadeia uma espécie de hierarquia intelectual, na qual se sobrepõe os conteúdos hegemônicos, engendrados por uma classe dominante econômica, social e culturalmente. Os não detentores desse capital, aqueles que vivenciam uma outra dinâmica prática de vida (um outro *habitus*), são eliminados.

Milton Santos (2005), colabora para pensarmos sobre esta relação do universal – o que ele chama de poder vertical ou global – e o local – denominado em seus escritos como poder horizontal ou contiguidades. Definamos: o primeiro é habitado por um conteúdo de origem distante que se impõe em cada lugar que chega, negando todas as relações dadas no cotidiano, os aprendizados comunitários e horizontais. Ou seja, existe uma pedagogia horizontal que é ignorada por este poder vertical, que apenas busca injetar seus programas de fora para dentro; o segundo diz respeito às regras fixadas coletivamente. Saberes elaborados de acordo com as vivências grupais.

Dito isto, é importante salientar que, não se quer sustentar que esta tensão entre um *habitus* comunitário e um *habitus* verticalizado só é vivida pelos quilombolas quando adentram ao espaço universitário. O próprio Santos (2005) diz que todos os territórios gravitam entre o global e local. Logo, as comunidades quilombolas sempre lidaram

(negociando e conflitando) com esta tensão, afinal, não se encontram isoladas; são influenciadas e também moldadas por esta universalidade. Basta remontarmos o sentido da formação dos quilombos nos períodos escravocratas como nos contam Reis e Dias (2006): tinham ora o objetivo de emancipar-se deste poder vertical e desumanizador que se impusera sobre eles (conflito), ora o objetivo de reivindicar condições de humanidade, de bem viver (negociação). Aquilombar-se (associar-se) era sinônimo de resistir, de lutar, de vencer politicamente opressões e exclusões.

Retomemos a questão posta anteriormente: as políticas de acesso criadas a partir dos Governo Lula-Dilma, permitem a entrada de quilombolas nas universidades. Ao acessarem, deparam-se com um conjunto de práticas pedagógicas que não dão vazão à intelectualidade que privilegia a coletividade, o espírito comunitário. Que não reconhecem, por exemplo, as formas de trabalho horizontais de comunidades quilombolas pesqueiras, na qual é o mar quem determina quando e como se vai pescar e se faz isso em grupo. Invés disso, privilegia a pedagogia da mercantilização de tudo, inclusive da educação, dando-a uma versão utilitarista baseada na individualidade, no mérito e na competitividade, sustenta Santos (2005). Suas identidades coletivas, portanto, veem-se invisibilizadas<sup>6</sup>.

O primeiro coletivo quilombola é criado em 2017. Sua destinação: acolher estudantes quilombolas recém-chegados à universidade, promovendo trocas de afeto, informação, de modo que não se sintam sozinhos neste espaço<sup>7</sup>. O coletivo também tem a função de cobrar por demandas dos estudantes frente à instituição, os fazendo ser ouvidos, como por exemplo, questões referentes a bolsa de auxílio permanência, políticas curriculares, ou seja, tudo o que envolva a trajetória formativa dos mesmos. Observemos que nesta configuração, há um processo de aquilombamento, no mesmo sentido daquele projetado durante a escravidão. E mais do que isso, nesta associação, circulam tanto bens materiais (como a luta pelo auxílio financeiro mediante a reivindicação de bolsas) quanto bens simbólicos (afetos, sorrisos, acolhimento).

---

<sup>6</sup> A ausência de dados sistematizados sobre os estudantes quilombolas da UFRB é uma denúncia desta invisibilização. Se não há dados que detalhem, por exemplo, a quantidade desses estudantes e a distribuição por centro, é como se não existissem. E não existindo do ponto de vista sistemático-institucional, a probabilidade de criação de políticas públicas voltadas para eles, é nula. Tanto é assim que empreendemos algumas reuniões com a PROPAAE buscando por estes dados. Não obtivemos sucesso. Houve uma grande dificuldade em cedê-los.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/reverso/estudantes-quilombolas-da-ufrb-criam-um-coletivo-como-forma-de-fortalecimento-e-construcao-de-espaco-dentro-da-universidade/>

Lembremos do que nos dizia Durkheim (*apud* Steiner, 1893): o ser humano não pode viver socialmente sem criar laços. O altruísmo, a capacidade de pensar o coletivo acima do individual, é o que mantém a coesão e a solidariedade grupal. O comportamento desinteressado dos estudantes quilombolas sinaliza que compreendem estar diante de um cenário que os exclui sistematicamente, e por isso, necessitam fortalecer seus vínculos, sua identidade coletiva, associando-se livremente para se conectar, romper silêncios, num sistema de obrigação horizontalmente pensado – dar (compartilhar afeto, acolhimento, informações) – receber (os que recebem sentem-se comovidos a) – retribuir (com os que virão), mantendo assim, a coesão e perpetuação de suas identidades.

Diante disso, aquilombar-se significa se organizar em torno da dinâmica negociação versus conflito, como fora outrora e como nos diz Zelizer (2011) ao apontar que as relações são permeadas pela convivência da esfera econômica - material, a busca pelas bolsas permanências - e afetiva - solidariedade, altruísmo - envoltas, por sua vez, em jogos de poder, conflitos, negociação, que neste caso se dá frente a universidade. Negociar o reconhecimento institucional destas identidades, do ponto de vista material e simbólico, tensionando, assim, para o reconhecimento de suas existências.

A superação de si e a ligação com o coletivo, constrói as conectividades sociais que aproximam o indivíduo do grupo, o que lhe confere uma força superior que o faz acreditar, com entusiasmo, que unidos “podem mais” (Durkheim *apud* Steiner, 1968). Aquilomar-se, associar-se é, então, resistir. Reforçar a consciência coletiva e a identidade grupal, fazendo a circulação/troca de bens simbólicos e materiais – a dádiva maussiana - essenciais para a trajetória grupal dos estudantes quilombolas na universidade, este espaço de poder.

Granovetter (2009) se insere nesta discussão quando diz que as redes sociais significam um conjunto de atores que compartilham vínculos entre si. O Coletivo pode ser considerado uma rede social neste sentido dado pelo autor, na medida que promove identificação mútua e constituição de laços. Como vimos, tais laços podem ser tanto fortes quanto fracos. Dessa forma, o Coletivo dispõe tanto dos primeiros quanto dos segundos: laços fortes pois, existe identificação comum, dinâmicas que circulam entre si e nestas redes existe segurança para a tomada de decisões, como as articulações empreendidas frente a instituição em favor da garantia de direitos e busca pela permanência destas trajetórias de vida na universidade; laços fracos, pois, permite a interação com outras pessoas que mesmo não fazendo parte do Coletivo - aqueles que, por exemplo, acabaram de acessar a universidade por isso não o conhece o grupo, ou aqueles cuja relação com o

mesmo não é tão intensa – se sentem acolhidas ou vêm nele um ponto de apoio para superação de dificuldades impostas.

As políticas de interiorização das universidades e de democratização do acesso ao ensino superior público desencadearam a inserção de um público que traz consigo pedagogias outras, que se colocam, por vezes, em confronto com aquelas universalmente aceitas. As identidades hegemônicas e suas visões de mundo normatizadas e reproduzidas nos currículos passam a ser questionadas, de modo que se reivindica a presença nestes espaços de experiências de vida marginalizadas ao longo da história, e que não se pretendem serem vistas como os “outros” numa leitura hierárquica que informa os mesmos como sendo “os diferentes”. Buscam, contudo, o reconhecimento<sup>8</sup> de suas formas de vida que devem ser incorporadas pelas instituições como portadores de intelectualidade pedagógica legítima.

São grupos que tecem diversas estratégias de sobrevivência e resistência. Em se tratando de comunidades quilombolas e de seus estudantes, a associação aparece como um importante instrumento metodológico, institucional e autônomo de tensionamento com o meio acadêmico. O quilombamento personificado nos Coletivos é uma reconfiguração, uma remontagem de seus próprios territórios, uma vez que, como nos diz Almeida (2002), há quilombo onde há autonomia e resistência, e isso não é uma versão inscrita somente no passado, mas no presente e futuro.

Invocar a Sociologia Econômica para pensar sobre conceitos como associativismo, trajetórias de resistências simbólicas e materiais e espaço educacional, é traçar um caminho analítico que resgata as contribuições de cientistas sociais que se dedicaram e se dedicam a defender a ideia de que sociedades não se mantêm apenas com aquilo que é trocado materialmente, mas principalmente pelo que é trocado simbolicamente, por meio dos signos e sentidos que constroem consciência e representações coletivas.

Sendo a educação formal uma instituição que, de acordo com Bourdieu (2007), visa reproduzir determinados *habitus*, nela, conseqüentemente, se produz uma economia de trocas simbólicas que vão reforçar certas representações grupais hegemônicas as quais comprometem, inclusive, a existência material/econômica na universidade, dos agentes dessa pesquisa. Com o acesso de identidades contra hegemônicas, novas economias de

---

<sup>8</sup> Abordaremos um pouco mais esta noção de reconhecimento a partir de Axel Honneth, no próximo capítulo.

trocas simbólicas são estrategicamente traçadas, para assegurar a reprodução das mesmas tanto do ponto de vista material quanto do ponto de vista das simbologias.

## **CAPÍTULO 2: NOVOS AGENTES, NOVAS PEDAGOGIAS: A (R)EXISTÊNCIA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO ESPAÇO SOCIAL DE UNIVERSIDADES OCIDENTALIZADAS**

Este capítulo propõe discutir como a colonialidade do poder estabelecida pelo eurocentrismo moldou a produção intelectual dos povos colonizados ao redor do mundo, subtraindo-a de modo que fosse substituída pelo sistema de saberes oriundo do continente europeu. Como consequência disso, os processos de escolarização, aqui representados pelas universidades ocidentais, reproduzem o conhecimento ocidentalizado e eurocêntrico. Como parte deste sistema de saberes europeu imposto, as classificações raciais hierárquicas e dualistas constituem o que estamos chamando de pedagogias de exclusão, que recaem sobre a população negra e quilombola, segmento que aqui nos interessa.

Tais pedagogias produziram uma ausência sistemática de políticas públicas que impediram, durante muito tempo, a entrada deste público nas universidades brasileiras. A partir das políticas afirmativas de acesso à universidade, estes agentes historicamente excluídos deste espaço passam a compô-lo e, em alguma medida, questionar o referido conhecimento hegemônico/colonial reproduzido no ensino superior, o qual será exemplificado nessa discussão que se segue pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Para tanto, continuaremos analisando o Coletivo Quilombola enquanto uma estratégia de enfrentamento a este conhecimento, dentre outras.

### **2.1 – Colonialidade do poder e produção do conhecimento**

Aníbal Quijano, em “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina” (2005) nos apresenta como a ideia de globalização/modernidade se forjou calcada no processo de colonização da América. O autor afirma que um dos eixos fundamentais desse padrão é a classificação social da população mundial a partir da ideia de raça – negros, índios e mestiços - classificação esta que é expressão básica da dominação colonial bem como norteia a noção de centralidade e superioridade do continente Europeu, o eurocentrismo. Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar validade à dominação imposta. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu para o resto do mundo conduziram a elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento, e com ela a formulação teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre

européus e não europeus; ou seja, a partir do estabelecimento hierárquico de que determinados povos são naturalmente inferiores, a Europa obtinha legitimidade para a conquista, exploração e escravização dos mesmos.

Tendo o poder de colonização consolidado, a Europa se fixava como centro do capitalismo mundial – discussão que não iremos nos ater nesse trabalho – e mais do que isso, impunha seu domínio sobre todas as regiões e populações do planeta no âmbito das relações intersubjetivas e culturais, chama atenção Quijano (2005). Para tais regiões e populações isso implicou um processo de re-identificação histórica, uma vez que da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da identificação imposta dos continentes América e Europa, foram estabelecidas África, Ásia e Oceania. A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias e culturas a um único mundo dominado pela Europa, significou uma subtração de configurações intelectuais e simbólicas, o que consequentemente desembocou na produção de novas configurações, universais e eurocentradas. Nesse sentido, como novo padrão de poder mundial, o continente europeu concentrou sob sua hegemonia o controle da subjetividade, da cultura e em especial da produção de conhecimento:

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas –entre seus descobrimentos culturais– aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. Em terceiro lugar, forçaram –também em medidas variáveis em cada caso– os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p.6)

Segundo o autor, o êxito Europeu Ocidental em transformar-se no centro do moderno sistema-mundo<sup>9</sup> desenvolveu nos europeus a característica comum a todos os imperialistas da história, o etnocentrismo. Mas no caso europeu esse traço tinha um fundamento e uma justificação peculiar: a classificação racial do mundo depois da

---

<sup>9</sup> Conceito nascido a partir de fortes contribuições do sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein, que em sua obra *O Sistema Mundial Moderno*, volumes 1, 2 e 3, analisa a constituição do sistema-mundo e a divisão do mundo em três níveis hierárquico – centro, periferia e semi-periferia, formados por meio da expansão do capitalismo ocidental

América. A junção do etnocentrismo colonial e a classificação racial universal explicam porque os europeus se entendiam naturalmente superiores. Dessa forma, seu projeto de novo padrão mundial gerava uma nova perspectiva temporal da história e re-situavam os povos colonizados e suas respectivas culturas e conhecimentos no passado de uma trajetória cuja culminação era a Europa. Mas não numa linha de continuidade com os europeus; ao contrário, numa linha naturalmente diferente. Logo, os colonizados eram raças inferiores e anteriores aos europeus, e suas produções culturais e intelectuais estavam circunscritas nestas mesmas categorias.

Cabe pontuarmos brevemente, alguns dos desdobramentos dessa classificação racial, universal e hierárquica no Brasil. O branqueamento é um ideal típico da sociedade brasileira. No pós-abolição este processo era caracterizado com irreversível no país. Domingues (2002), afirma que existia uma política estatal visando embranquecer a população. Em São Paulo, por exemplo, entre 1890 e 1829 entraram 1.817.261 imigrantes brancos. A europeização demográfica da cidade chegou ao ponto de em 1897, haver dois italianos para cada brasileiro. Segundo o autor, um ciclo vicioso se instalou. A entrada em massa de imigrantes brancos reforçava as teses de branqueamento, as quais clamavam por mais imigrantes.

Havia uma conjuntura na qual os brancos, aristocratas e dominantes depositavam tamanha confiança no branqueamento que o mestiço era considerado quase- branco e tratado de formas diferenciada do negro retinto. A mestiçagem – o cruzamento entre negro e não-negro - se constituía como um projeto para o clareamento gradativo das pessoas. A produção intelectual da época reforçava esta intenção; argumentavam a desapareição dos negros e um povo cada vez mais branco. Tal desapareição era por vezes justificada a partir de aspectos biológicos/naturais.

As causas apontadas para o crescente “déficit” do negro eram, afirma Domingues (2002): diminuição assombrosa da natalidade, o aumento da mortalidade e, em último lugar, sua inadaptação ao planalto paulista. Na avaliação de Alfredo Assis Júnior, intelectual da época, as causas eram de natureza fisiológicas. Para ele, o negro mesmo educado, jamais se igualaria ao branco. O projeto de branqueamento nacional se deu graças a concepção racial colonial sinalizada por Quijano (2005), de que qualquer traço não branco presente nas sociedades, remetiam naturalmente à inferioridade, animalidade, incapacidade das mesmas.

Assim, a modernidade e racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente brancos e europeus, sustenta o autor. As relações intersubjetivas

e culturais entre a Europa Ocidental e o restante do mundo foram codificadas num jogo de binários conceitos: Oriente/Ocidente; primitivo/civilizado; mágico/mítico científico; irracional/racional; tradicional/moderno. Em suma, Europa e não-Europa. O autor ainda nos diz que, mesmo diante destas classificações hierárquicas, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o outro do Ocidente (Europa) foi o Oriente. Não os índios da América ou os negros da África. Estes eram simplesmente primitivos. Dentro dessas codificações das relações entre europeu/não-europeu, raça é o conceito básico. Essa perspectiva dualista de conhecimento peculiar ao eurocentrismo, se impôs como hegemônica no mesmo ritmo de dominação colonial da Europa sobre o mundo.

Quijano (2005) afirma que esta é a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento baseada em seus dois principais mitos fundacionais: o primeiro é a ideia evolucionista de que a história humana parte de um estado primitivo e culmina na Europa, e o segundo é legitimar a superioridade da europeia a partir de classificações raciais dualistas (Europa/não-Europa) desconsiderando toda sua história de imposição de poder.

Grosfoguel (2016) também nos oferece contribuições para pensarmos como o poder colonial provocou o epistemicídio<sup>10</sup> dos sujeitos colonizados em função da construção do privilégio do homem ocidental, e como esta lógica é estruturante nas universidades ocidentalizadas. O autor argumenta que a inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade - conquistada à base da superioridade imposta pela dominação ocidental capitalista do mundo, como nos disse Quijano (2005) - e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais que regem o sistema-mundo.

Como pergunta norteadora, o autor apresenta: como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas esteja alicerçado no conhecimento produzido por uns poucos homens de

---

<sup>10</sup> Segundo Grosfoguel (2016) o sociólogo português Boaventura de Souza Santos conceitua epistemicídio como a destruição de conhecimentos ligada a destruição de seres humanos. É o controle do continente europeu sobre a subjetividade, a cultura e a produção de conhecimento dos povos colonizados, de que chama atenção Quijano (2005).

cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? Partindo daí, sustenta que a teoria emerge de uma conceituação baseada nas experiências e sensibilidades sócio históricas concretas, assim como a concepção de mundo desses espaços e corpos sociais particulares. Então, as teorias científicas sociais ou qualquer outra teoria limitada à experiência de cinco países do mundo são, para dizer o mínimo, provincianas. Entretanto, a pretensão é que o conhecimento produzido por homens desses cinco países tenha o mágico efeito de apresentar uma capacidade universal. Como resultado, nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo.

Esse processo citado, Grosfoguel (2016) chama de privilégio epistêmico. Sua outra face é a inferioridade epistêmica. Segundo ele, não há como compreender essa dicotomia sem considerar, no primeiro momento, a filosofia de Descartes, aquela que desafiou a autoridade do conhecimento da cristandade. Para Descartes, o “Eu” pode produzir um conhecimento que é verdadeiro além do tempo, por isso universal e objetivo, equivalente a visão do “olho de Deus”. O dualismo ontológico – o mesmo dualismo para o qual apontava Quijano (2005), que fundou a inferioridade de uns e superioridade de outros – é uma das principais premissas cartesianas. Nele defende-se que a mente é uma substância diferente do corpo. Isto permite que a mesma esteja incondicionada pelo corpo. Sem este dualismo<sup>11</sup> mente estaria situada num corpo e então poderia ser determinada por ele, o que implicaria afirmar que se produz saberes a partir de um espaço particular do mundo. Dessa forma, toda produção de conhecimento é localizada.

Outra premissa principal consiste na crença de que o único modo para se alcançar a certeza na produção do conhecimento é através do monólogo do sujeito com ele mesmo, o solipsismo. O conhecimento seria então gerado de maneira isolada das relações sociais. Admitir o contrário, ou seja, um saber dialógico, implicaria reconhecer que o mesmo é situado em contextos históricos particulares, não deslocado de lugares e antissocial. Honnet (2003) chama atenção para isto quando afirma que as construções de si e do que nos rodeia só se dão na interação com o outro; é por meio do reconhecimento

---

<sup>11</sup> Para aprofundar mais sobre isto, nas obras “As fontes do self: a construção da identidade moderna” de Charles Taylor (2010) e “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais” de Axel Honneth (2009), é possível compreender tal lógica dual posta por Descartes indo mais além, desde a Grécia antiga.

intersubjetivo que os sujeitos podem garantir a plena realização de suas capacidades e uma auto relação marcada pela integridade.

Para o autor, os agentes são forjados em suas interações, sendo que eles só conseguirão formar uma auto relação positiva caso se vejam reconhecidos por seus parceiros de interação. Tomando esta perspectiva, vê-se que todas as relações sociais e o conhecimento resultante delas, não podem ser concebidas como unilaterais. Logo, se o conhecimento é dialógico não se poderia defender que o “eu” humano poderia produzir conhecimento igual a visão do “olho de Deus”. Vê-se que toda a argumentação para estabelecer o pensamento de Descartes como aquele que orienta a ciência moderna, é pautado numa pretensa universalidade, e as universidades ocidentalizadas seguem carregando o legado cartesiano para validar a produção científica de conhecimento, afirma Grosfoguel (2016).

O “*Penso, logo existo*” de Descartes é, de acordo com o autor, precedida por 150 anos de “conquisto, logo existo”; alguém que se pensa como centro do mundo, porque já conquistou o mundo. A expansão colonial que começou em 1442, conecta o “conquisto, logo existo” com o “penso, logo existo”. Esta conexão se dá a partir do racismo/sexismo epistêmico produzido pelo “extermino, logo existo”. E o extermínio se dava tanto do ponto de vista físico quanto cultural/intelectual, como vimos em Quijano (2005). Ilustra isso a conquista da região de Al-Andalus na península ibérica<sup>12</sup> sob o projeto de unificação em um só território, língua e identidade da monarquia Espanhola:

Além do genocídio, a conquista da região de Al-Andalus foi acompanhada por um epistemicídio. A queima das bibliotecas, por exemplo, foi um método fundamental para a conquista da região. A biblioteca de Córdoba, com um acervo de 500 mil livros, quando a maior biblioteca cristã da Europa não continha mais de mil livros, foi queimada no século XIII. Até a conclusão da conquista de Al-Andalus, muitas outras bibliotecas tiveram o mesmo destino, culminando com a queima dos 250 mil volumes da biblioteca de Granada pelo cardeal Cisneros, no início do século XVI. Estes métodos eram estendidos aos ameríndios. Assim, o mesmo aconteceu com os códices indígenas - a parte escrita da prática utilizada pelos ameríndios na busca pelo conhecimento. O genocídio e o epistemicídio caminharam juntos no processo de conquista das Américas e de Al-Andalus. (GROSFUGUEL, 2016, p.34)

Tais procedimentos foram aplicados no resto do mundo. O sequestro dos africanos, com sua escravização nas Américas, tornou-se um evento de suma importância na história mundial. Milhões de africanos morreram nos processos de captura, transporte

---

<sup>12</sup> Cabe pontuar que a conquista desta região se deu, também, pelos mulçumanos. Sobre isto, ver: “A conquista de Alandalus segundo o relato de ‘Abdulmalik Bin Ḥabīb (m. 238 H./853 d.C.)”, 2017, de autoria do professor da USP Mamede Jarouche.

e escravização nas Américas. Foi um genocídio em escala massiva, e conforme os casos anteriores, o epistemicídio foi inerente ao genocídio. Nas Américas, os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visões de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento, segue argumentando Grosfoguel (2016). A inferiorização epistêmica foi um argumento crucial utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a falta de inteligência dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência”.

Quando, no século XVII, Descartes escreveu “penso, logo existo”, em Amsterdã, no “senso comum” de seu tempo o “Eu” não poderia ser africano, indígena, mulçumano. Todos estes agentes eram considerados inferiores ao longo da estrutura de poder global. O único ser dotado de uma episteme superior era o homem ocidental. Isto produziu autoridade para a produção de conhecimento deste, com a inferiorização e desumanização dos demais. As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizam as estruturas criadas pelos genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal, sustenta o autor, haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. É tudo reflexo das estruturas epistêmicas racistas que imperam no mundo moderno colonial, ressalta Grosfoguel (2016).

A população negra foi exaustivamente desumanizada, o que criou subsídios que legitimavam sua escravização, como vimos. Sobre isto, relembro a afirmação de Brah (2006) trazida no capítulo anterior, uma vez que ela reforça o que foi dito por Quijano (2005) e Grosfoguel (2016), afirmando que a cor constitui um marcador simbólico que define sistemas de opressões e estigmatizações. Nele o termo “Pessoas de cor”, funcionava como um código o qual legitimava as relações de dominação e subordinação entre colonizado e colonizador. Embora a diáspora africana tenha heterogeneizado a maneira como foram racializados os grupos negros, foi o binarismo branco/não branco quem estruturou experiências comuns de discriminação e exclusão em diversos âmbitos. No que tange a produção do conhecimento através da educação formal, refletida nesses escritos pela universidade, a identificação é reduzida ao mundo branco, colonial, isto porque, escreve Bhabha (1994)<sup>13</sup>:

---

<sup>13</sup> Intelectual indiano, leitor de Franz Fanon, que em seu livro “O Local da Cultura”, dedica-se a uma releitura do mesmo, tecendo argumentações sobre identidade, por exemplo.

A presença negra atravessa o conceito de pessoa ocidental: seu passado amarrado a traiçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzirá uma história de progresso civil, um espaço para o Socius; seu presente, desmembrado e deslocado, não conterà a imagem de identidade que é questionada na dialética mente/corpo e resolvida na epistemologia da aparência e da realidade. Os olhos do homem branco destroçam os olhos do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado. (BHABHA, 1994, p.71)

Cabe aqui compreendermos como se constituem as identidades quilombolas nesse contexto de subjugação colonial. Recorro, novamente, ao que foi escrito no capítulo anterior: comunidades quilombolas fazem parte do processo de diáspora e trazem consigo uma história coletiva advinda do período escravocrata brasileiro, que lhes exigiu um desenvolvimento territorial e cultural particulares. Sabemos que as fugas eram um mecanismo importante de resistência ao período escravocrata. A partir dela, os negros escravizados aquilombavam-se<sup>14</sup>, conceito referido no capítulo anterior.

O aquilombamento denota, para além da constante dicotomia **negociação** versus **conflito** com o sistema escravagista, como dito, a busca pelo sentimento de pertença, de formação de uma comunidade, de solidariedade, elaboradas em razão da diáspora; uma redefinição das relações comunitárias e culturais, sustenta Girloy (2001). Para o autor, a vivência negra na diáspora se constitui como uma contracultura à modernidade, visando busca por liberdade, cidadania e autonomia social e política.

A reterritorialização, esta busca pelo sentimento de pertença, se revela no vínculo com a terra e no conflito por ela, como uma necessidade de marco identitário, de afirmação da existência para perpetuar laços. Voltemos aos escritos de Brah (2006) trazida antes: isto se refere a um processo político de formação de identidade coletiva que envolve a criação da mesma a partir de processos de fragmentação (como colagens) da mente; reconstrução, relembração da história grupal; um retrabalho que busca trazer à tona aspectos culturais os quais vão na contramão do que se estabelece na modernidade, segundo Girloy (2001). Novamente lembramos como exemplo o uso da terra, que é preservada e coletivizada, servindo aos interesses econômicos e de subsistência do grupo, diferente de como se pensa a utilização da terra no sistema capitalista, vista apenas como meio de exploração e lucro individuais.

---

<sup>14</sup> Faz-se necessário resgatarmos tal conceito pois, dentro do olhar teórico proposto nesse capítulo – colonialidade e decolonialidade -, ele será importante.

Solidariedade, altruísmo, trocas visando a manutenção dos laços identitários não são sobrepostas por uma busca incessante pela maximização de lucros e vantagens. O *homo economicus* defendido pela teoria econômica como produto inevitável do sistema capitalista, não se sustenta diante da necessidade de resistência coletiva. Contestando esta lógica, a Sociologia Econômica nos propõe lançar outra ótica sob as relações sociais, como exposto no capítulo anterior, o que nos permite compreender os agentes estudados e seus comportamentos que transcendem a noção de ações calculadas e racionais objetivando acúmulo financeiro. Para a existência material, depende a existência simbólica/cultural/identitária; uma não está acima da outra, e o aquilombamento nos mostra isso.

Admitindo, pois, que as trocas humanas não se limitem nem tem seu fim na procura por maximização de vantagens, contestando, assim, a própria natureza do sistema capitalista colonial tal qual conhecemos, o conceito de aquilombamento nos é importante uma vez que podemos assumi-lo enquanto estratégia decolonial; questionadora, portanto, daquilo retirado e reconstruído, conforme foi explorado na sessão anterior por Quijano (2005) e Grosfoguel (2016), em favor de uma centralidade europeia e subjugação dos colonizados, discussão empreendida na próxima sessão.

## **2.2 – Estratégias decoloniais dos estudantes quilombolas e a UFRB frente a geopolítica do conhecimento: uma contextualização**

Cumpramos a perspectiva decolonial<sup>15</sup> cuja proposta se põe na contramão do sistema hegemônico colonial/ocidental de pensamento. Nela, o objetivo é problematizar as condições colonizadas do fazer epistemológico, buscando a emancipação de todas as formas de dominação articulando interdisciplinarmente cultura, política e economia, de maneira a construir um campo inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial; um pensamento inovador, diz Rosevics (2017), por não se tratar de uma matriz única, mas de um emaranhado de vozes debruçadas sobre a interferência resultante do neocolonialismo tanto em África quanto em outros continentes do planeta nos quais este penetrou incansavelmente, como abordado.

---

<sup>15</sup> O vocábulo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial” em virtude da indicação de Walter D. Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191).

Costa Neto (2016), aponta que a decolonialidade propõe romper com aquilo gravado nas mentes e corpos por gerações, representados, por exemplo, pelas tradições greco-romanas, eurocentradas, incorporando a intelectualidade dos povos originários (indígenas) e de diáspora forçada (negros) como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados. Por isso, o conhecimento é um elemento-chave na disputa da hegemonia bem como da contra hegemonia.

Tais representações compõem o conceito de colonialidade o qual, de acordo com Quijano (2010) refere-se às condições de estabelecimento do sistema capitalista como modelo de funcionamento das relações de poder na modernidade, que operam mediante a “imposição de uma classificação racial-étnica da população do mundo” (p.84). Então, o capitalismo funciona a partir de uma lógica étnico-racial subsidiando um paradigma novo de império a saber, a “colonialidade do poder”, que promove uma classificação social frente os aspectos culturais de controle e domínio dos povos outrora subalternizados pelo colonialismo.

Enquanto as bases históricas da modernidade institucionalizaram-se no Iluminismo e na Revolução Francesa impulsionando o liberalismo político e econômico, corroborando para a racionalidade eurocentrada como princípio orientador da iluminação da consciência política e filosófica ocidental, hierarquizando as relações de poder dentro de uma geopolítica própria de dominação protagonizada pelo Ocidente, a historicidade da decolonialidade encontra-se fixada na conferência de Bandung, em 1955, na qual representantes de diversos países do continente africano e asiático se reuniram para traçar um futuro que tivesse como ponto central a reflexão sobre as epistemologias subalternas (MIGNOLO, 2017, p.14). O caminho encontrado foi a descolonização.

Tornar a perspectiva decolonial realizável passa pela apropriação do conhecimento como ferramenta de disputa com a narrativa colonial, porque o escopo decolonial não se trata apenas de retirar a roupagem europeia das sociedades colonizadas, mas de reconstruir as epistemologias autóctones violentamente destroçadas.

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua. (COLAÇO, 2012, p. 08)

Para tanto, os aparatos educacionais, políticos e curriculares são mecanismos imprescindíveis na reconstituição epistemológica dos agentes subalternos, de modo que

o currículo educacional elabore uma pluriversidade<sup>16</sup> na produção teórico-metodológica de conhecimento. Retomando Grosfoguel (2016) e seu debate sobre as universidades ocidentalizadas/coloniais, localizamos a necessidade premente de apropriação das mesmas em razão da construção de um projeto decolonial emancipatório.

Na sessão anterior, situamos a população negra e quilombola neste debate acerca dos processos de colonização que dominam o outro. Feito isto, para que possamos iniciar a discussão sobre estratégias educacionais decoloniais na universidade, voltemos à questão: o binarismo branco/não-branco, europeu/não-europeu alicerçou a inferiorização intelectual de determinados povos que, do ponto de vista da produção de saberes, foram invisibilizados. As universidades, como argumentado, reproduzem esta lógica e mais do que isso, esta pedagogia da exclusão inscrita na estrutura da produção de conhecimento universitário, se mostra também no corpo do colonizado, o corpo negro quilombola, distante do espaço da educação superior durante muito tempo, considerando esta pedagogia responsável por informar a total ausência de políticas públicas, por parte do Estado, capazes de reparar tal dano histórico.

O Movimento Negro, compreendendo desde sempre a importância da disputa de narrativas no âmbito da educação a fim de transformar a lógica colonial imposta a população negra, muda esse cenário quando reivindica as políticas afirmativas, explicitadas no capítulo antecedente. Com a Lei nº. 12.711, referente às cotas para o Ensino Superior, sancionada em 29 de agosto de 2012, a política de reserva de vagas para estudantes quilombolas ganha corpo; um desdobramento da criação da mencionada lei vigente na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia<sup>17</sup>.

Dessa forma, outros sujeitos, outras pedagogias historicamente excluídas começam a pautar suas vivências, expectativas, demandas, diz Arroyo (2012). Nesse espaço social da universidade, veem-se diante da pedagogia da exclusão, da identificação do conhecimento reduzida ao mundo branco/colonial, e reagem, portanto, com uma pedagogia da resistência. O aquilombamento, esta estratégia de luta utilizada desde o período escravocrata, é acionada também no espaço da universidade, este espaço que insiste em os silenciar. Mas, de que modo essa tecnologia de resistência se apresenta? Na

---

<sup>16</sup>Advogando a existência de vários universos culturais, Mogobe Ramose (2011), filósofo sul-africano, argumenta que o vocábulo “universal” pressupõe um sistema único organizado hierarquicamente em centro e periferia. Desta forma, defende a utilização do conceito de pluriversalidade para referir-se a um conjunto de sistemas policêntricos no qual os conhecimentos possuem semelhante valor epistemológico.

<sup>17</sup> Resolução CONAC 033/2018

presença dos Coletivos Quilombolas<sup>18</sup>, mais uma vez aqui tomados como exemplo. O primeiro é o Osório Brito criado em 2017. Lembremos de suas funções: acolher estudantes quilombolas recém-chegados à universidade, promovendo trocas de afeto, informação, de modo que não se sintam sozinhos nesse espaço. Também cobrar por demandas dos estudantes frente à instituição, os fazendo ser ouvidos, como questões referentes a bolsa de auxílio permanência, políticas curriculares, tudo o que envolva a trajetória formativa dos mesmos. Percebe-se que os mesmos compreendem estar frente a um cenário que os exclui sistematicamente, e por isso, necessitam fortalecer seus vínculos, sua identidade coletiva, associando-se livremente para se conectar, romper silêncios.

Aquilombar-se, nesse sentido, significa se organizar em torno da dinâmica negociação versus conflito, como fora outrora. Negociar o reconhecimento institucional destas identidades tensionando, assim, para o reconhecimento de suas existências, bem como contestando a própria lógica de vivência universitária: baseada numa pedagogia que privilegia o mérito, a competitividade e individualidade, os coletivos quilombolas ressaltam a importância de uma intelectualidade que privilegia a coletividade, a conquista grupal, a resistência não de uma, mas de todas as identidades nesse ambiente. Assumindo uma postura contra hegemônica frente à cultura das universidades ocidentalizadas, concordam com uma perspectiva decolonial, na qual o ressarcimento epistêmico dos povos colonizados se efetua na luta coletiva. As características próprias do sistema capitalista colocadas em xeque pela Sociologia Econômica – mérito, competitividade, individualidade -, realizáveis primordialmente através da colonialidade (Quijano, 2010), ganham contornos impraticáveis diante da busca por manutenção e valorização das identidades quilombolas na universidade. A lógica colonial/ocidental não os serve porque os invisibiliza, antes e hoje.

Outro retrato do tensionamento que esse corpo colonizado causa na estrutura da universidade colonial/ocidental é o projeto *Museologia Kilombola*<sup>19</sup>. O curso de Museologia do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB é, segundo o estudante quilombola Antônio<sup>20</sup>, extremamente eurocentrado. Quando se fala de Egito e suas representações arquitetônicas etc., por exemplo, fala-se a partir de um Egito

---

<sup>18</sup> Existe na UFRB um coletivo por centro e um Coletivo Unificado denominado “Coletivo Quilombola da UFRB”.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B51uFfjpfdo/?igshid=g0isz1qy82yv>

<sup>20</sup> Antônio nos aponta estas questões em entrevista semiestruturada realizada em outubro de 2019, a qual iremos nos debruçar mais nos próximos capítulos.

embranquecido, sobretudo afrancesado. Sobre isto, Said (2007) oferece contribuições. Durante o século XIX na Europa, muitos Estados nacionais recém-criados buscaram construir uma memória coletiva que lhes possibilitassem ter uma identidade nacional os diferenciando daqueles não-europeus ou ocidentais. Se valeram, pois, das civilizações antigas para construir sua própria identidade, denominando como o Outro, primitivo e atrasado, tudo aquilo diferente de si. Said (2007) diz que Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem, ideia, personalidade, experiência, contrastantes. Longe de ser imaginativo, o Oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura material europeia. O Orientalismo expressa e representa essa parte em termos culturais e mesmo ideológicos, num modo de discurso baseado em instituições, vocabulário, erudição, imagens, doutrinas, burocracias e estilos coloniais.

O autor afirma que existem dois tipos de conhecimento sobre o Oriente: um baseado no desejo de compreender por razões de coexistência e de alargamento de horizontes, e o outro baseado no desejo de conhecimento por razões de controle e dominação externa. No primeiro capítulo de seu livro, destaca tal ideia fundada na noção de “conhecer para dominar” se referindo a Balfour, político inglês envolvido na ocupação britânica do Egito:

A Inglaterra conhece o Egito; o Egito é o que a Inglaterra conhece; a Inglaterra sabe que o Egito não pode ser autogovernado; A Inglaterra confirma esse conhecimento ocupando o Egito; para os egípcios, o Egito é o que a Inglaterra ocupou e agora governa; a ocupação estrangeira torna-se, portanto, “a própria base” da civilização egípcia contemporânea; o Egito requer, até insistentemente, a ocupação britânica. (SAID, 2007, p.65)

Logo, ter conhecimento de tal objeto é dominá-lo, ter autoridade sobre ele, o que implica negá-lo autonomia, diz o autor. Foi sustentada nesta sede colonial imperialista que, segundo Said (2007), um dos projetos mais vultosos de orientalismo obteve sucesso operacional. Foi aquele criado por Napoleão Bonaparte, imperador francês, em uma série de campanhas de dominação sobre o Egito, entre o fim do século XVIII e o século XIX. Isto rendeu à civilização egípcia a extração de várias de peças antigas retiradas de lá para compor os museus europeus. Nesse contexto, disciplinas como a Arqueologia e a Egiptologia, começando a se firmar cientificamente, passaram a ser utilizadas como aparato de base para legitimar as “origens” das nações, reforçando ainda mais a referida noção de “conhecer para dominar”. O Egito, como parte da elaboração do Orientalismo, foi embranquecido; afrancesado, justificando toda a inquietação citada dos estudantes quilombolas.

Em contrapartida, o *Museologia Kilombola* nasce para construir uma nova epistemologia da produção do conhecimento, que abranja de uma vez por todas, os aspectos culturais e intelectuais dos grupos e povos que tiveram suas visões de mundo subtraídas pelo poder colonial – nesse caso, as comunidades quilombolas - contribuindo, então, para uma não reprodução de epistemicídios. Um mecanismo de resistência frente ao modelo de saberes das universidades ocidentalizadas; uma estratégia decolonial.

Em setembro de 2019, os estudantes quilombolas da UFRB estiveram em **conflito** com a PROPAAE – Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – devido ao corte de auxílio financeiro de alguns estudantes, o que compromete decisivamente suas trajetórias formativas e existências na universidade. O Coletivo Central de Estudantes Quilombolas ocupou o prédio da Reitoria em Cruz das Almas. Num processo de **negociação** que durou alguns dias, a desocupação só aconteceu depois de garantias advindas da Reitoria. Cortes nestas bolsas significam interrupção de suas trajetórias formativas, de suas pedagogias de resistência. A Sociologia Econômica nos disse que não há existência simbólica sem existência material e não há existência material sem existência simbólica. Uma alimenta a outra. E do ponto de vista das consequências da dominação colonial, os povos colonizados foram submetidos a eventos de exploração de seus territórios e de sua força de trabalho, estas entregues para constituição do sistema capitalista global. Desigualdades econômicas sistemáticas pairam, portanto, sob os colonizados, que diante das pedagogias de exclusão, precisam primeiro subsistir, sendo o acesso à educação uma conquista longínqua.

Então, para garantir a existência dessas identidades no espaço social das universidades é necessário assegurar as políticas de acesso, bem como de trajetórias formativas de qualidade, e isto passa por firmar também as bolsas de auxílio permanência, as quais fornecem condições para suas presenças físicas e simbólicas capazes de questionar e forçar rupturas com a produção do conhecimento eurocentrada/ocidentalizada da universidade. Podemos considerar, pois, a luta institucional por permanência através dos auxílios, uma pedagogia da resistência afirmada ante a pedagogia que os invisibiliza, trazendo à tona ainda nos dias atuais, as consequências da colonização.

A presença desses corpos políticos colonizados, segundo Quijano (2005), dentro desse espaço de educação colonial/ocidental de acordo com Grosfóguel (2016) é resultado de tensionamentos e negociações – como fora no período escravagista - organizados em torno da dinâmica do aquilombamento – dinâmica decolonial - que, como

disse Girloy (2001), contesta o moderno; este moderno fundado a partir da exploração de outros povos, conforme enunciado.

E tal contestação se expressa nesses encontros de modo, inclusive, visualmente perceptível: em umas das conversas com o Reitor nessa negociação pelos auxílios, formaram um círculo e no seu centro, puseram todos os elementos culturais das suas vivências. Elementos que, como argumentado, foram ao longo dos anos subtraídos, negados, subjugados e agora são reafirmados no espaço institucional que os barrava. Colocavam, pois, diante da formalidade burocrática e ocidental aquilo que os identificava do ponto de vista cultural, simbólico e intelectual, e que a colonização os havia expropriado.

As reivindicações desses estudantes, suas pedagogias de resistência mediante as de exclusão, tem importância confirmada quando analisamos a composição geopolítica do conhecimento na grade curricular do curso do Bacharelado em Ciências Sociais, por exemplo. Trazemos, aqui, as observações feitas por Almeida (2018), que buscou entender se, a partir do advento de interiorização das universidades, há uma proposta diferenciada na relação aprendizado/ensino, assim como nos conteúdos ministrados, ou se há uma reprodução da lógica da *monocultura do saber* ao invés da *pluralidade de saberes*. Para isso, estudou a grade curricular do curso da UFRB/CAHL a partir da perspectiva decolonial.

Fazendo uma reflexão acerca da política de interiorização das instituições de ensino superior e o lugar da UFRB na geopolítica do conhecimento, o autor diz que a UFRB foi criada em 29 de julho de 2005 pela Lei 21.501- sendo desmembrada da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, com sede em Cruz das Almas, com a finalidade de exercer de forma integrada as atividades de ensino, pesquisa e extensão e a formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, valorizando as referências culturais locais e seus aspectos ambientais e antrópicos específicos<sup>21</sup>.

Concebida como modelo multicampi, a recém-criada instituição nasce com o compromisso de ofertar ensino superior de qualidade e exercer sua responsabilidade social de democratizar a educação, repartir socialmente seus benefícios, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável, cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do país. Associa-se a estes propósitos seu papel de promotora da paz, defensora dos direitos humanos e da preservação do meio ambiente. Cinco centros, em quatro municípios do Território de Identidade do Recôncavo (Cachoeira, Cruz das Almas e Santo Antônio de Jesus) e um no Território de Identidade do Vale do Jequiçá (Amargosa). (PDI, UFRB, 2015, *apud* ALMEIDA, 2018, p. 20).

---

<sup>21</sup> Estaremos discutindo mais sobre os princípios de criação da UFRB no capítulo 4

Segue, situando o recôncavo baiano, região na qual a instituição está instalada, enquanto um lugar que se configura com uma gama de particularidades socioculturais, por sua localização geopolítica concentrar em seu entorno territórios de identidade, comunidades tradicionais, rurais, pesqueiras, quilombolas e movimentos sociais, dentro de um contexto histórico de marginalização educacional e de políticas públicas que a região passou desde o Brasil Colônia, da República e até recentemente. Almeida (2018), afirma que a UFRB tem um grande desafio: dar conta de abarcar ou mesmo estimular a grande pluralidade de saberes de seus alunos egressos dos mais variados estratos socioculturais que historicamente não tiveram acesso ao Ensino Superior. Em tempo, levanta questões como:

(...) qual o papel da UFRB na região do Recôncavo da Bahia. Apenas transformar a região do ponto de vista desenvolvimentista ou se transformar com a região de modo mais inclusivo e plural? Até o momento, a UFRB está apenas reproduzindo um modelo colonial de pensamento ou de algum modo está inserido no contexto do pensamento decolonial? (ALMEIDA, 2018, p.21)

Tais questões ganham contornos inquietantes quando o autor apresenta sua sistematização da composição *geopolítica e corpo/política do conhecimento* da grade curricular do curso de Ciências Sociais, a partir da averiguação étnico/racial, de gênero e país de origem. Da representação por raça e gênero, autores brancos são 526, autoras brancas 177, autores negros 13, autoras negras 06. Então, conclui:

Através dos resultados da pesquisa, foi compreendido que ainda existe uma grande discrepância entre a produção do conhecimento instituído no âmbito da grade curricular e esses novos sujeitos historicamente excluídos da esfera acadêmica, estabelecida e hegemônica. Nossa grade curricular ainda está fortemente caracterizada pela hierarquia de gênero, raça/etnia e é majoritariamente dominada por autores homens, brancos, europeus e estadunidenses. Poucos autores negros/as, pouquíssimos latino-americanos, africanos, orientais, poucas autoras mulheres, no caso, maioria de mulheres brancas e a foi constatado que o grupo social menos representado é o dos povos indígenas. Quando fazemos esta análise e colocamos para entender a composição da grade curricular do curso de ciências sociais-bacharelado, percebemos como a *colonialidade do poder* ainda está tão presente em nossas instituições, estruturando de modo concreto de onde parte o poder, e quem é o *corpo-política* dominante do conhecimento. A diferença abissal de representação entre gênero, raça e etnia não nos deixa dúvida no quanto devemos avançar na promoção da diversidade de *corpos-políticos de conhecimento*. (ALMEIDA, 2018, p. 50).

Embora a análise de Almeida (2018) não se estenda a outros cursos da instituição, há uma compatibilidade da mesma com a reivindicação pautada pelos estudantes quilombolas através do movimento *Museologia Kilombola*. Todas apontam para um

mesmo caminho: a necessidade de romper com epistemologias que reproduzem a colonialidade do saber, os epistemicídios. Ao situar geopoliticamente a UFRB no recôncavo baiano, o autor chama atenção para a importância que esta possui na desconstrução das narrativas hegemônicas sobre os povos colonizados. Estando em território com processos de resistências históricas e estabelecendo relação com os agentes desses processos, a Universidade Federal do Recôncavo é potencial instrumento na produção de conhecimento construído pela ótica dos colonizados, por isso não ocidental/decolonial. Isto representa a lógica da negociação, ao mesmo tempo que revela a natureza da representativa desta instituição para este território.

Se verifica, nesse sentido, disputas constantes na reconstrução desses saberes, sinalizando, portanto, que a existência dessas identidades/corpos políticos na universidade promovem impactos e questionamentos epistêmicos significativos; tensionam as estruturas tradicionais/ocidentais de produção de conhecimento estabelecidas por esta colonialidade do poder buscando, por meio de estratégias de luta e resistência, afirmação e reconhecimento de suas identidades, produções intelectuais e culturais que foram por muito tempo negadas. Ao constatar isso, estamos assumindo a relevância histórica e social das ações afirmativas como potenciais promotoras de conhecimentos decoloniais, sendo também a UFRB parte - necessária - desta promoção, na medida que tem compromisso com a inclusão social, valorização e desenvolvimento sociocultural e científico desse território de identidade por muito tempo negado como portador de tais potencialidades.

A proposta de democratização da educação através do REUNI e personificada na interiorização das universidades, como a UFRB, é praticável se estiver em consonância com uma elaboração epistemológica plural, de fato democrática. Nos capítulos 3 e 4 observaremos que, além dos próprios fundamentos de criação da universidade proporem isto, existem iniciativas institucionais que buscam garantir tal pluralidade, mas sempre permeada pela dinâmica da **negociação** e do **conflito**. Queremos chamar atenção para o fato de que enquanto os conteúdos curriculares fizerem referência apenas aos cânones do pensamento social europeu/ocidental/; enquanto a representação do Egito no curso de Museologia se resumir ao que o colonizador fez dele, a pluriversidade de conhecimentos, pensada por Ramose (2011) e defendida por Grosfoguel (2016) não será possível nas universidades. É neste sentido que a resistência dos corpos políticos colonizados nesse espaço, os estudantes quilombolas, constituem estratégias pedagógicas decoloniais, que vão reconhecer e questionar o provincialismo do racismo/sexismo epistêmico resultante

do epistemicídio implantado pelo projeto colonial, visando romper com o universalismo do saber.

Nos próximos capítulos buscaremos elucidar estas noções trazidas aqui, procurando sempre destacar o papel contra hegemônico que a universidade do Recôncavo exerce, confrontando com os resultados obtidos através das entrevistas., considerando que é sempre na perspectiva da negociação e do conflito que este cenário se apresenta.

## CAPÍTULO 3 – UNIVERSIDADE: AÇÕES AFIRMATIVAS E ESTRATIFICAÇÕES SOCIAIS

### 3.1– Breve contexto de nascimento da UFRB, das ações afirmativas e política de reserva de vagas para estudantes quilombolas

Miranda (2021), afirma que o governo Lula (2002 – 2010) é marcado pela retomada do crescimento da universidade pública e pelas discussões de democratização de acesso ao ensino superior. Sob este governo, foram criadas 83 novas instituições, 14 delas universidades. O objetivo dessa expansão foi buscar a interiorização desse nível de ensino. Fez-se necessário, também, aliar este objetivo com outras medidas, a fim de que se pudesse alterar o perfil de ingressantes. As principais medidas adotadas foram: a política de cotas, inicialmente viabilizada através de projeto de lei de 2004, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), publicado em julho de 2010 responsável por regular as ações destinada à assistência estudantil.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia é fruto destas políticas. Criada através da Lei nº 11.145/2005, em 2007 foi amparada pelo REUNI. Miranda (2021) diz que o programa tinha como política geral, para as instituições que o adotaram, a flexibilização curricular, interdisciplinaridade, articulação entre graduação, pós-graduação e educação básica. O objetivo projetado era a diminuição das taxas de abandono, da evasão/retenção e o aumento das taxas de ocupação e dos índices de conclusão. A UFRB conta com 62 cursos divididos em 7 centros de ensino espalhados pelo interior da Bahia. Estes centros se organizaram de modo a separar os cursos por área de conhecimento. São 9.786 alunos, segundo dados de 2019, que estão divididos da seguinte forma:

**Tabela 01** - Relação de centros, localização e número de alunos da UFRB

CENTRO	CIDADE	NÚMEROS DE ALUNOS
Centro de Artes Humanidades e Letras – CAHL	Cachoeira	1.873
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS	Feira de Santana	757
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB	Cruz das Almas	2.462

Centro de Ciências da Saúde – CCS	Santo Antônio de Jesus	1.023
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC	Cruz das Almas	1.485
Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT	Santo Amaro da Purificação	393
Centro de Formação de Professores – CFP	Amargosa	1.793
Total		9.786

Fonte: Miranda (2021): “A Relação entre o Ensino Superior Público e as Desigualdades Sociais: reflexões a partir da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”

Há ainda alguns dados referentes ao perfil socioeconômico desses estudantes que merecem ser aqui explicitados, a fim de compreender quem é este público que compõe a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Vejamos:

**Tabela 02** – Percentual de estudantes por renda familiar *per capita* média

CENTRO	Renda <i>Per Capta</i>
Centro de Artes Humanidades e Letras – CAHL	R\$ 472,67
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS	R\$ 585,57
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB	R\$ 585,57
Centro de Ciências da Saúde – CCS	R\$ 631,23
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC	R\$ 552,38
Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT	R\$ 472,98
Centro de Formação de Professores – CFP	R\$ 336,79

Fonte – Andifes/Fonaprace, 2016: Nufope/Propaae, 2017

De acordo com as informações da tabela, a menor renda entre os estudantes estão no CECULT, CAHL e CFP. Já as maiores rendas se concentram no CCS, CCAAB, CETENS e CETEC. Nota-se que são os centros de cultura, artes e formação de professores que abrigam os estudantes mais vulneráveis socialmente.

**Tabela 03** – Percentual de estudantes por sexo

CENTRO	MASCULINO	FEMININO
Centro de Artes Humanidades e Letras – CAHL	36,04%	63,06%
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS	40,09%	59,01%
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB	38,03%	61,07%
Centro de Ciências da Saúde – CCS	22,02%	77,08%
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC	51,07%	48,03%
Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT	36,08	63,02%
Centro de Formação de Professores – CFP	30,0%	70,0%
Centro de Formação de Professores – CFP	30,0%	70,0%

**Fonte** – Andifes/Fonaprace, 2016: Nufope/Propaae, 2017

As mulheres são maioria em todos os centros, conforme tabela 2 aponta, e segue tendência nacional de universidades formadas majoritariamente por mulheres. Somente o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas não acompanha essa disposição, demonstrando a dificuldade de mulheres em assumirem conhecimento relacionado a exatas em razão da estrutura social machista que as descredibilizarem para tal. Obviamente, esta não é única interpretação possível. Mas, trazemos a análise de um modo geral para os fins do trabalho que empreendemos aqui.

**Tabela 4:** Percentual de estudantes por tipo de origem escolar

CENTRO	Escola Pública	Escola Particular	Parte Particular	Parte Pública
Centro de Artes Humanidades e Letras – CAHL	70,20%	17,08%	6,10%	5,09%
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS	84,80%	9,10%	3,00%	3,00%
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB	72,88%	18,40%	4,60%	4,20%
Centro de Ciências da Saúde – CCS	58,0%	37,0%	2,70%	2,30%
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CETEC	50,90%	43,50%	4,30%	1,30%
Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT	84,20%	10,50%	0,00%	5,30%

Centro de Formação de Professores – CFP	93,80%	3,60%	2,10%	0,60%
---	--------	-------	-------	-------

Fonte – Andifes/Fonaprace, 2016: Nufope/Propaae, 2017

A maioria absoluta de estudantes na UFRB são provenientes de escolas públicas. Internamente, nos Centros CFP, CETENS E CECULT, temos os maiores percentuais de estudantes vindos do ensino público.

CENTRO	AC <sup>22</sup>	L2 <sup>23</sup>	L4 <sup>24</sup>	L1 <sup>25</sup>	L3 <sup>26</sup>	Outra Cota <sup>27</sup>
Centro de Artes Humanidades e Letras – CAHL	49,40%	26,40%	13,80%	3,40%	4,10%	0,00%
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS	53,00%	31,80%	9,10%	6,10%	0,00%	0,00%
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB	47,60%	26,40%	12,80%	5,80%	5,40%	0,30%
Centro de Ciências da Saúde – CCS	48,20%	19,50%	17,10%	2,70%	5,03%	0,00%
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CETEC	56,90%	15,90%	14,02%	7,30%	0,05%	0,00%
Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT	42,10%	21,10%	26,30%	5,30%	0,05%	0,00%
Centro de Formação de Professores – CFP	46,20%	30,80%	11,20%	6,20%	4,40%	0,30%

Fonte – Andifes/Fonaprace, 2016: Nufope/Propaae, 2017

A tabela 05 sinaliza que as cotas L2 e L4 são o principal meio de ingresso dentro deste sistema de reserva de vagas. Nesse sentido, percebe-se que o mesmo corresponde um dos canais basilares de acesso desses estudantes que são em sua maioria mulheres, negras (os), oriundas (os) do ensino público e com renda inferior a um salário mínimo: este é o perfil do estudante da Federal do Recôncavo. Os estudantes quilombolas seguem

<sup>22</sup> Ampla Concorrência

<sup>23</sup> Cota de Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/Renda bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos

<sup>24</sup> Cota de Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/Independente da renda

<sup>25</sup> Cota de Escola Pública/Renda bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos

<sup>26</sup> Cota de Escola Pública/Independente de renda

<sup>27</sup> Para pessoa com deficiência, etc.

este parâmetro; são negros, classe baixa e oriundos de escola pública. Observaremos isto nas entrevistas mais adiante.<sup>28</sup>

Segundo documento que relata o contexto de fundamentação da UFRB<sup>29</sup>, a mesma foi pensada visando suprir os ínfimos investimentos dos governos federais no ensino superior baiano ao longo dos anos, o que, ainda de acordo com tal documento, restringia a capacidade do Estado de desenvolvimento socioeconômico assim como reduzia, de maneira substancial e perversa, as chances de jovens e adultos baianos desenvolverem estudos universitários. As entrevistas nos mostram a importância da instalação desta universidade no Recôncavo bem como sinalizam para o alcance deste objetivo:

A universidade ela tem um papel muito importante na nossa região... porque transforma, transforma tanto o jovem quanto o adulto, nos trouxe um papel muito importante. (Entrevista de Pesquisa, 13/01/2021, com estudante Eulina, do curso de Bacharelado em Ciências Sociais, 6º semestre, do Centro CAHL)

A universidade tem sim um papel transformador e para muitos era inimaginável um dia poder ingressar e concluir um curso na universidade e ter uma federal no recôncavo mudou, muda e continuará mudando a vida de muitos. (Entrevista de Pesquisa, 21/01/2021, com estudante Sandra, do 6º semestre do curso de Enfermagem no Centro CCS)

A Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia foi definida como núcleo inicial da UFRB, por possuir infraestrutura capaz de abrigar salas de aula e professores, além de corpo docente suficiente. As concepções norteadoras dispõem, conforme relatório, da necessidade da nova universidade de relacionar saber científico e a complexa realidade do recôncavo, num vínculo sinérgico que objetiva contribuir para a construção de competências regionais. A universidade liga o recôncavo aos processos socioeconômicos e culturais em curso em todo o mundo. A missão da instituição é exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas à promoção do desenvolvimento das ciências, letras e artes, a formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, e valorização das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico. Os princípios para o modelo institucional da UFRB regem:

---

<sup>28</sup> A escassez de dados mais detalhados da instituição em relação aos estudantes quilombolas, impede que constataremos se as mulheres são maioria entre eles. Entretanto, as entrevistas de pesquisa realizadas são compostas majoritariamente por mulheres, o que pode representar este indicador.

<sup>29</sup> Relatório desenvolvido em setembro de 2003, intitulado: UFRB – subsídios para criação e implementação a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/images/historia/projeto-ufrb.pdf>

- Cooperação com o desenvolvimento socioeconômico, científico, tecnológico, cultural e artístico do Estado e do País;
- Compromisso com o desenvolvimento regional;
- Criar marcos de reconhecimento social pelos serviços especiais prestados no atendimento da população;
- Gestão Participativa: a participação das comunidades interna e externa é fundamental nesse processo para a Universidade orientar seus esforços na manutenção de seus pontos fortes e no redirecionamento de seus pontos fracos;
- Uso de novas tecnologias de comunicação e de informação;
- Equidade nas relações entre os *campi*;
- Criação de uma matriz administrativa que fortaleça a unidade universitária;
- Desenvolvimento de um ambiente capaz de viabilizar a educação à distância;
- Processo de avaliação institucional permanente;
- Adoção de políticas afirmativas de inclusão social;
- Implantação modular dos *campi*.

Antes da sua implementação, a UFBA era a única universidade federal do Estado sediada na capital Salvador, e com apenas uma sede no interior, justamente a Escola de Agronomia de Cruz das Almas. Segundo o preposto, este cenário destoava da realidade de extensão territorial da Bahia e da sua importância econômica, que se caracteriza por áreas com economia específica, como é o caso do Recôncavo. Nesse sentido, a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia atende a demanda de uma região que configurou com economia e cultura próprias, extrapolando os limites da chamada Grande Salvador. Assumida pelo relatório como “região de aprendizagem”, o Recôncavo é tomado segundo aspectos particulares para realização de pesquisas. Sara, estudante do curso Tecnólogo em Política e Gestão Cultural do CECULT, quilombola da comunidade de Acupe, zona rural de São Felix, confirma isto ao dizer:

No semestre passado eu tava (sic) observando, que a maioria dos vídeos produzidos no Recôncavo, tava (sic) falando do lugar, né, ele era bem regional, os problemas do recôncavo, a beleza do recôncavo, os ritmos. Eu fiquei assim olhando, olha eles têm um foco, o trabalho da gente da cidade tem um foco, e eles vieram aqui explorar isso. E eles tentam fazer isso da melhor forma possível. (Entrevista de Pesquisa, 11/01/2021, com estudante Sara do Centro CECULT)

Com uma vasta expansão territorial, o Recôncavo se constitui a partir de subespaços sócio ambientais com núcleos significativos em termos históricos e culturais a exemplo de Cachoeira, São Félix, Santo Amaro, Nazaré das Farinhas, e das áreas de ecossistemas costeiros de Maragojipe, Nazaré, Jaguaribe e Valença. Esses aspectos permitiram a instalação de uma universidade multicampi, baseada nas especificidades desses subespaços, com centros de estudos nas diversas áreas do conhecimento, que exploram as culturas locais, as características particulares e essenciais da sua organização social e do meio ambiente. À luz do documento:

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, ocupará uma posição fundamental nessa dinâmica, empreendendo processos de inovação tecnológica de produção e difusão da ciência e da cultura, além de ocupar lugar estratégico e redefinidor da matriz de desenvolvimento socioeconômico e cultural da região em foco. (RELATÓRIO PARA CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA UFRB A PARTIR DO DESMEMBRAMENTO DA ESCOLA DE AGRONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2003)

O sistema de reserva de vagas é baseado na Resolução 005/2012 (UFRB, 2012). De acordo com a resolução, 50% das vagas da universidade ficam reservadas para estudantes que cumpram os requisitos estabelecidos pela Lei 12.711/2012, pelo Decreto Presidencial nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa nº 18/2012. Essas ações afirmativas buscam atingir, de um modo geral, alunos oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos ou pardos e de baixa condição econômica (Miranda, 2021) - abaixo veremos com mais detalhes a política de reserva de vagas para estudantes quilombolas. Logo, tomando as informações supracitadas, percebemos que Universidade Federal do Recôncavo da Bahia se apresenta com um projeto político pedagógico de inclusão dos grupos populares no acesso ao ensino superior por meio de ações afirmativas.

As ações afirmativas, sustenta Medeiros (2009), surgem no ano de 1919, na Índia, a partir da proposta de um membro da casta dos “intocáveis”, em criar a então chamada *Representação Diferenciada*<sup>30</sup> dos segmentos populacionais inferiores (Dalits e Advasis) nos processos eleitorais, isso antes da independência do país ocorrida em 1947. A autora afirma que as primeiras medidas foram implementadas em algumas províncias do sul do país como resposta aos crescentes movimentos populares contra a dominação da casta Bhahmin, socialmente rotulada como a mais alta. A Constituição Federal de 1950 foi

---

<sup>30</sup> Aqui ainda não era empregado o termo *Ação Afirmativa*, somente proferido pela primeira vez, em 1965, nos Estados Unidos, pelo então presidente da República Lyndon b. Johnson (GOMES, *apud* MEDEIROS, 2009).

aprovada e trazia as ações afirmativas como previstas legalmente. Em 1951, chegava a Suprema Corte indiana o primeiro caso envolvendo a políticas de ações afirmativas no qual era discutido a constitucionalidade de leis que previam a reserva de vagas em universidades de Medicina e Engenharia. Com a alegação de que as reservas de vagas ignoraram o princípio da isonomia, estas foram consideradas inconstitucionais.

Depois de grande repercussão, principalmente no Legislativo indiano, naquele mesmo ano uma emenda que alterava o texto constitucional foi aplicada, prevendo a reserva para grupos situados em situações desfavoráveis. Nas décadas de 80 e 90 os critérios de uso das ações afirmativas foram gradualmente flexibilizados e passaram a atender todos os públicos “inferiorizados”, que somados são 52,4% da população em geral. (MEDEIROS, 2009).

Ainda segundo a autora, Os Estados Unidos foram o primeiro país do chamado “primeiro mundo” a incorporar à sua legislação um conjunto de medidas visando emancipar o segmento subalternizado dos afro-americanos. Mesmo após abolição da escravatura, em 1865, alguns Estados do Sul dos EUA permaneceram com sistemas de segregação racial marcado pela doutrina dos “iguais, mas separados”. Em 1954, essa segregação foi banida pelo Suprema Corte que delegou aos juízes a tarefa de fiscalizar o princípio da segregação na educação pública. Todavia, as segregações permaneceram, primordialmente dos Estados do Sul, nos quais havia toda forma de driblar estas decisões judiciais. A partir dos anos 70, as ações afirmativas nos EUA passaram a incluir também populações indígenas e hispânicas residentes em seus territórios que representavam, no ano de 2000, respectivamente, 12% e 1% da população estadunidense. Medeiros (2009) salienta ainda as experiências de países africanos. As lutas pela independência de Gana e Guiné, na década de 50, originou uma série de mecanismos como cotas e outras medidas específicas destinadas a garantir rápido acesso da população nativas às funções antes monopolizadas pelos europeus. Desde então, várias condutas semelhantes foram implementadas em países como a Malásia, Canadá, Austrália, Nigéria, Argentina.

Compreendida como política pública, a ação afirmativa deve cumprir duas instâncias básicas: os princípios da legalidade e da moralidade como requisitos essenciais contra discriminação. Aqui é importante definirmos que as políticas de ações afirmativas estão fundamentadas nas seguintes perspectivas: caráter compensatório ou reparatório, distributivo, o do reconhecimento social e o da diferença. O fundamento compensatório, segundo Sarmiento (2008), tem o objetivo de promover reparação para população negra devido situação de injustiça social histórica. O aspecto distributivo está calcado na

redução das desigualdades socioeconômicas e de redistribuição de riqueza garantindo uma equidade de bens para a população negra (SARMENTO, 2008). Uma conceituação básica desse pilar está presente, aponta Medeiros (2009), no documento denominado *Perspectivas internacionais em ação afirmativa*, de 1982. Neste, está previsto que a ação afirmativa objetiva assegurar acesso de um determinado grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, a poder, prestígio e dinheiro.

A noção de reconhecimento social, baseada na teoria de filósofos como Axel Honneth, envolve o reconhecimento de questões identitárias, raciais e étnicas, a partir de interações sociais, uma que vez que se voltam para a compreensão de que parte da imagem que os indivíduos têm de si mesmos é determinada pela sua relação com o outro (HONETH, 2003). Embora não esteja de acordo com Honneth a respeito desses dois eixos, a filósofa Nancy Fraser (2006) sustenta a necessidade de que a justiça social atual precisa assumir políticas que combinam redistribuição e reconhecimento, na medida que cresce tanto a desigualdade material quanto a cultural. Segunda a mesma, uma não deve excluir a outra. Diferença é pensada sob a ótica de intelectuais como Hall (2002), crítico de discursos homogeneizantes, e defensor de que, após os processos coloniais, o sujeito possuidor de uma identidade fixa, estável, está se fragmentando, e construindo um sujeito de variadas identidades. As ações afirmativas pensadas na chave pós-colonial não têm como fundamentação a busca de uma igualdade, no sentido assimilacionista dado pela modernidade, mas sim o estímulo a vivência das diferenças. Tal noção de diferença, como citado, não compreendido no sentido essencialista, mas sim como algo construído no “entremeio”, nas relações e discursos entre sujeitos que são circunstanciais.

No Brasil, de acordo com Campos (2016), é o Movimento Negro como sujeito político e coletivo que segue lutando por essa política de igualdade. Em 1931, nasce um momento extremamente importante do Movimento Negro, com a fundação da Frente Negra Brasileira, um importante instrumento que buscou a integração de negros em vários segmentos da sociedade, objetivando denunciar as discriminações raciais existente no país (GOMES, 2012). O Teatro Experimental do Negro, criado em 1944, teve um dos líderes mais influentes do grupo: Abdias do Nascimento. Defensor dos Direitos Civis dos negros no Brasil, Nascimento, conforme Gomes (2012), lutava pela admissão de negros nas instituições de ensino secundário e universitário, nas quais este segmento não tinha acesso, devido à combinação de discriminação racial e pobreza<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Ver “História da Educação do Negro e Outras Histórias” (Coleção Educação para Todos, 2005)

Na contemporaneidade, as pautas do Movimento Negro eram levadas às ruas, denunciando o racismo. Moehlecke (apud Campos, 2016), afirma que em 1980 ocorreu a primeira elaboração de uma lei no campo das ações afirmativas, visando reparar historicamente os afrodescendentes. Sem sucesso, pois foi vetada pelo Congresso Nacional. Em paralelo a isto, o Movimento Negro permanecia denunciando o Mito da Democracia Racial<sup>32</sup>. Campos (2016), sustenta que ao longo da década de 1990 foram pautadas inúmeras medidas contra a discriminação racial no país que já sinalizavam no caminho da adoção de cotas para a população negra. A Conferência de Durban foi crucial para as questões raciais no Brasil, que passa a reconhecer as consequências históricas do racismo sobre a população negra, e, a partir do Movimento Negro, passa a entender a adoção de medidas de combate ao racismo como necessárias.

Ocorrida no dia 31/08/2001, a I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, aconteceu em Durban, na África do Sul. Entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro daquele ano, 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e mais de 16 mil participantes discutiram temas urgentes e necessários. O Brasil estava presente, com 42 delegados e 5 assessores técnicos. Ao fim da Conferência, foram elaboradas uma Declaração e uma Plataforma de Ação, visando direcionar esforços e concretizar as intenções da reunião. Aqui no país, a chamada “Declaração de Durban” influenciou diversas áreas, entre elas, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que passou a utilizar o critério de autodeclaração de Cor/Raça em suas entrevistas, bem como as Políticas de Ação Afirmativa, a exemplo da Lei de Reserva de Vagas para Negros em instituições públicas de ensino superior. Conclui-se que, esta Conferência representou grande avanço nas pautas raciais brasileiras e serviu de base para a implantação da Lei de Reserva de Vagas nas universidades (CAMPOS, 2016).

Eleito em 2002, no bojo dessas discussões, o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva traz a temática do racismo para sua plataforma de Governo, com o programa Brasil sem Racismo. A criação da Lei 10.639/03, que alterou a LDB e instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica, mostrou-se como uma dentre outras ações de políticas afirmativas, a exemplo, também, da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No contexto atual,

---

<sup>32</sup> Ver “O mito da democracia racial: contexto histórico brasileiro e a construção do racismo no Brasil” (NEVES & DA SILVA, 2019)

o momento crucial de implementação dessa política foi a aprovação da Lei 12.711, tramitada durante quatro anos na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara Federal, aprovada em 06 de junho de 2012 pela mesma, e em 07 de agosto desse mesmo ano pela Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa e pelo Congresso Nacional em agosto de 2012, sendo finalmente sancionada pela presidente Dilma Rousseff através do Decreto número 7.824 e Portaria Mec nº 18.

A lei determina que as Universidade e Institutos Federais reservem 50% das vagas para estudantes que concluíram todo o ensino médio em escolas públicas e que possuem baixa renda familiar. A distribuição também precisa ser proporcional aos alunos pretos, pardos e indígenas de acordo com o estado do curso ofertado. A reserva de vagas para estudantes quilombolas é um desdobramento dessa lei. De acordo com a resolução nº 026/2014, através do Conselho Acadêmico da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, fica instituído:

**Art. 1º** - a reserva de vagas nos cursos de graduação para estudantes na categoria de índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes de quilombos.

**Art. 2º** - serão admitidos até 02 (dois) estudantes na categoria índios aldeados ou moradores das comunidades remanescente de quilombos, além do número da vaga estabelecido e ofertada pelo curso.

**Art. 3º** - o processo de seleção dos estudantes na categoria de índios aldeados ou moradores das comunidades remanescente de quilombos será regido por edital específico divulgado pela Pró-Reitoria de Graduação

**Art. 4º** - para concorrerem as vagas na categoria de índios aldeados os moradores das comunidades remanescentes de quilombos os candidatos deverão ter realizado as provas do Exame Nacional do Ensino Médio – no respectivo ano solicitado pelo edital.

**Art. 5º** - aos estudantes selecionados nesta categoria aplicam-se os mesmo direitos e deveres dos demais estudantes da UFRB conforme seu regimento geral e demais regulamentos.

**Art.6º** - o CONSUNI, quando oportuno, baixará normas complementares a presente resolução

Assim estabelecido, o documento elaborado pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis e pelo Núcleo de Estudos, Formação e Pesquisa em

Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis da UFRB, com dados secundários do FONAPRACE<sup>33</sup> e SURRAC<sup>34</sup>, indicam<sup>35</sup>:

**Tabela 06** – Porcentagem dos estudantes quilombolas por centro na UFRB

<b>Pretos Quilombolas por Centro de Ensino</b>	
CAHL	2,61 %
CETENS	20,31%
CCS	0,00%
CECULT	0,00%
CCAAB	2,47%
CETEC	28,32%
CFP	42,73%

**Fonte** – Andifes/Fonaprace, 2016: Nufope/Propaae, 2017

Observamos que o Centro de Formação de Professores (CFP) concentra o maior número de estudantes quilombolas. Logo após estão os Centros de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) e de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). O Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) recebe, juntamente com o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), o Centro de Ciências da Saúde (CCS) e o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), o menor número de quilombolas, sendo que estes dois últimos, por possuírem quantidade não representativa, são contabilizados com zero por cento de participação de estudantes quilombolas.

Veremos na próxima sessão que a interiorização das universidades mais a criação de ações afirmativas precisam caminhar junto com políticas que superem a organização social capitalista, alicerçada em processos de estratificações sociais os quais, vimos no capítulo 1, estão ancorados em processos simbólicos e culturais, refletidos em conceitos como o de *habitus*, de Bourdieu (2007), e que exercem influência nas escolhas de curso e percursos acadêmicos dos quilombolas na UFRB.

<sup>33</sup> Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

<sup>34</sup> Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos

<sup>35</sup> Esta tabela é o máximo de dados que conseguimos a respeito dos estudantes quilombolas da instituição. Existe uma ausência de registros minuciosos sobre esse grupo na universidade.

### **3.2 - Os processos de estratificação social e suas repercussões nas disposições de trajetórias escolares quilombolas**

Percebe-se que, a existência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, fruto da política de expansão e interiorização das universidades públicas, e seu sistema de reserva de vagas para grupos historicamente excluídos do espaço social de produção do conhecimento universitário, representa grande avanço para a superação da lógica ocidentalizada e excludente da construção do saber nas instituições de ensino superior. Todavia, é necessário compreendermos como os processos de estratificações sociais e acúmulo de capitais orientam as trajetórias escolares, as disposições e as escolhas educacionais dos estudantes quilombolas.

Os estudos sobre estratificação no ensino superior apontam para uma estabilidade no que tange as desigualdades de acesso, mesmo diante da expansão das instituições de ensino superior, é o que nos dizem Carvalhaes & Costa Ribeiro (2015). Apontam também para uma diminuição das distâncias raciais no que diz respeito ao acesso, e a este resultado devemos atribuir importância às políticas de ações afirmativas, que firmaram sistema de reserva de vagas para estudantes negros e negras nas universidades públicas do país, como vimos anteriormente. Se por um lado houve certa atenuação das desigualdades raciais, por outro, ao considerarmos a categoria “origem socioeconômica”, se apresenta a mencionada estabilidade das desigualdades de acesso, uma vez, segundo os autores, pessoas com origem socioeconômica alta, ou que estudaram nos ensinos médios privados, tem mais chances de conquistar uma vaga nas instituições de ensino superior públicas.

É salutar que reconheçamos o avanço das políticas de ingresso, principalmente as raciais, sobretudo para os grupos historicamente excluídos, que passam a ter oportunidade de acesso ao conhecimento. Mas, é necessário cruzarmos tais políticas com outras noções, como a de classe social, a fim de que tenhamos uma visão ampla e apurada, pois, os mecanismos de escolha do curso universitário estão intimamente relacionados com as condições socioeconômicas e trajetória educacional. Carvalhaes & Costa Ribeiro (2015), afirmam que os estudantes de nível socioeconômico mais alto buscam cursos com alto prestígio, enquanto aqueles de nível socioeconômico mais baixo, buscam cursos com outros tipos de retorno.

Ribeiro & Klein (s.d) dizem que os candidatos com baixa condições sociais e econômicas querem cursos que lhes garantam ganhos imediatos após se graduarem, não importando seu prestígio. Um curso universitário menos exigente, o qual o título lhe credenciará ao mercado de trabalho. Vejamos:

Desigualdades raciais na sociedade também implicam em oportunidades educacionais distintas para brancos e negros, embora a raça esteja fortemente correlacionada a classe de origem. Assim, na hora de escolher um curso universitário os estudantes combinam preferências individuais por determinadas áreas do conhecimento com avaliações objetivas sobre suas chances de entrar ou não em cursos mais seletivos. Nesse sentido, a estratificação horizontal entre cursos universitários em termos de classe, sexo e raça são fruto de escolhas individuais que dependem tanto de preferências quanto de avaliações relativamente objetivas das reais chances de entrar ou não em cursos mais seletivos. (CARVALHAES & COSTA RIBEIRO, 2015, p. 221)

Pode-se observar esta afirmação nas entrevistas dos estudantes quilombolas. Grande parte deles não estão fazendo o curso que desejavam. A escolha esteve condicionada a fatores socioeconômicos. Como nos conta a estudante Carolina, da comunidade quilombola Engenhoca, do município de São Félix, recôncavo da Bahia, que cursa o bacharelado em Ciências Sociais do CAHL.

Eu sempre pensei em trabalhar na área administrativa de empresas, mas as possibilidades me levaram para a ciência social. Eu tinha a possibilidade de estudar perto de casa, em uma universidade federal, resolvi considerar. (Entrevista de pesquisa, 02/10/2019, com estudantes Carolina do Centro CAHL)

Questionamos o por que era relevante “estudar perto de casa”, e sua resposta foi que seria mais fácil custear as despesas dos estudos, já que seu sonho profissional (estudar administração) só seria possível se realizar caso fosse para a capital do Estado (Salvador -BA). Constata-se que, a mesma não fez a escolha profissional que desejava, mas aquela que suas condições financeiras permitiam. Logo, as estratificações impõem barreiras a partir do acesso. Para melhor compreendermos as imposições das origens socioeconômicas na vida dos estudantes, é necessário recorrermos, novamente, como fizemos no capítulo 1, à noção de *habitus* e de *campo de possibilidades*, de Pierre Bourdieu (2007).

Vimos que o espaço social, para o autor, é um campo de lutas, em que os indivíduos formulam estratégias buscando se manter ou ascender nas suas posições sociais. Cada agente adota estratégias diversas tomando a distribuição desigual dos diferentes capitais. A seleção escolar elimina e marginaliza os alunos oriundos de classes populares, de acordo com Bourdieu (2007), enquanto privilegia os detentores de maior capital cultural e social, promovendo os processos de estratificação os quais nos referimos neste capítulo. No capítulo 1, ficou explícito que os capitais sociais e culturais estão vinculados ao conceito de *habitus*, que é, nas palavras do autor:

(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (...). (BOURDIEU, 1983, p.65)

O *habitus*, como conjunto de valores e normas interiorizados por meio das estruturas objetivas, origina esquemas de apreensão do mundo, bem como antecede e norteia a ação que, segundo o autor, é inerente ao indivíduo. Mas, o campo de possibilidades, e aqui pretendemos explorá-lo melhor, condiciona a ação, estando, portanto, inerente a ideia de *habitus*. Significa um espaço social no qual as posições dos atores estão predefinidas, e os campos podem ser cultural, político, econômico, religioso, cada um possuindo sua disputa.

A expansão universitária assegurada nos governos Lula-Dilma, possibilitou, em tese, uma ampliação do campo de possibilidades de grupos historicamente excluídos do processo, neste caso, os estudantes quilombolas, a exemplo da nossa supracitada entrevistada. Com isso, outras pedagogias adentram nestes ambientes, reivindicando suas demandas. Compreendemos, a partir disso, que a vivência estudantil não é universal, e as experiências de origens sociais - de raça, gênero e classe – ditas por Bourdieu (2014), se manifestam.

Retomemos Silva (2018), quando sustenta que essas origens influenciam em todo percurso universitário, desde a escolha do curso e tentativa de entrada até o acesso. Dessa forma, os quilombolas se relacionam com a universidade a partir da sua posição social e da expressão de seu *habitus* (expressas em atitudes, vontades e escolhas cotidianas). Os estudos sobre estratificação sob o olhar da educação, apontam que, de acordo com a autora, os estudantes de posição social mais baixa, estimando suas chances, estão propensos a investir seus recursos onde percebem maiores probabilidades de êxito.

No início eu entrei porque fiquei com receio de me inscrever em serviço social e não passar... aí eu falei: eu vou fazer agroecologia, depois eu mudo. Não é meu curso sonhado, sonhado, porque meu curso sonhado é serviço social, ou psicologia, ou os dois... não me arrependo não, mas quando eu conseguir fazer, eu vou fazer serviço social. (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, do Centro CCAAB)

Notamos que a estudante Margarida, de Agroecologia do CCAAB e moradora do quilombo Terreno do Governo da cidade de São Felix-Ba, em seu 9º semestre, investiu no curso que considerava que conseguiria ser selecionada, por temer não garantir seu título universitário e não está credenciada ao mercado de trabalho, como defendem

Ribeiro & Klein (s.d). Nesse sentido, a expressão de seu *habitus* – escolhas, vontades - encontra condicionantes que estabelecem seu *campo de possibilidades*, o qual neste caso está reduzido, assim como está o da estudante Carine.

A trajetória escolar anterior ao acesso, indica restrito acúmulo de capitais, embora represente mobilidade cultural superior àquela tida pelos capitais de origem. As estudantes trazidas para este capítulo relatam que seus antepassados tiveram pouco nível de escolarização ou nenhum.

Meus pais não terminaram o ensino fundamental e minhas avós são analfabetas. (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, estudante Margarida, do CCAAB)

Meu pai nível médio (técnico) em adm (administração). Minha mãe até a oitava série. Meus avós parte de pai não conheci, e de mãe (avós) não sei, pelo que sei fizeram MOBRAL<sup>36</sup> (Entrevista de pesquisa, 02/10/2019, estudante Caroline, do Centro CAHL)

A origem socioeconômica oriunda de seus antepassados, são dos estratos mais baixos. Ambas as estudantes afirmam que seus pais e avós são de classe social baixa, e ao perguntar sobre a ocupação de seus pais e avós, elas respondem que é o trabalho agrícola.

Meus avós trabalhavam na roça (Entrevista de pesquisa, 04/10/2019, estudante Carolina, do Centro CAHL)

Sempre foi trabalho agrícola. Eles não tinham muitos recursos financeiros, apenas o suficiente pra não passar fome (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, estudante Margarida, do Centro CCAAB)

Cardoso (2008), estudando a transição escolar dos jovens de 1940 a 2000, explica que a maioria das famílias não investiam nos estudos de seus membros, em parte porque acreditavam que o mercado de trabalho não recompensaria por isso, e em parte porque a educação formal, dispendiosa, competia com o tempo de trabalho de seus filhos, assim como demorou a ser considerada aspecto central da cidadania. A origem rural das famílias também tem papel relevante nos processos de escolarização.

---

<sup>36</sup> MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi dos anos 60 até os 80 um sistema de ensino noturno mantido pelo Estado, destinado a jovens e adultos, analfabetos ou semianalfabetos.

A origem rural das famílias, marca estrutural do país por quase todo o período, teve papel relevante aqui. O trabalho no campo exigia níveis mínimos de escolaridade, o saber ocupacional sendo transferido de forma prática de uma geração a outra pelos progenitores, os membros mais velhos das famílias, os capatazes das fazendas etc. A escola como formadora para o trabalho era desnecessária ou acessória. (CARDOSO, 2008, p. 24.)

Ocorre que, de acordo com Cardoso (2008), com a introdução da noção de desenvolvimentismo nacional a partir dos anos de 1950, passou-se a identificar o desemprego juvenil como problema social a ser combatido, com base numa concepção de trajetória de vida típica do capitalismo organizado, marcando a entrada na vida adulta com a obtenção de emprego. Compreendia-se uma sequência de eventos que conectava de forma mais ou menos estrutura nascimento – socialização em família – entrada na escola – entrada no mercado de trabalho. Houve, então, segundo Cláudia Cavalcante (2014), uma expansão da educação básica que permitiu um aumento do acesso à escola por parte da população juvenil, desde que a LDB 9394/96 considerou obrigatório o ensino médio, houve a inserção de distintos grupos sociais, o que esclarece a referida mobilidade cultural superior das estudantes em relação a seus pais e avós.

Entretanto, os processos de hierarquização do sistema de ensino se agravaram e as desigualdades escolares aumentaram com a expansão, nos diz a autora. Segundo Cardoso (2008), o padrão de inclusão escolar dos que migraram do campo para a cidade, incluindo seus filhos, foi lento.

Em um primeiro momento, a migração do campo para a cidade não resultou em mobilidade educacional de monta, o que significa dizer que a mobilidade social não parece ter encontrado na educação seu principal motor. A mudança mais profunda, na verdade, referiu-se à drástica redução do analfabetismo entre os trabalhadores urbanos, em comparação com os trabalhadores rurais. (CARDOSO, 2008, p. 12)

Santos (apud Cavalcante, 2014), aponta que as políticas de expansão da educação para a juventude, atestam o descaso do poder público em relação a democratização desse acesso. Prossegue dizendo que o Estado não tem garantido condições mínimas para que o jovem, principalmente de camadas populares, possa dar prosseguimento à sua escolarização na educação superior. Observemos a fala da estudante Margarida que confirma o que foi dito acima.

Sempre escola pública... o ensino era meia boca. Eu falo meia boca porque foi mais ou menos. Quando eu cheguei na universidade em senti muita falta de assuntos simples que não foram passados pra gente. Aí é tanto que eu digo que

eu cheguei na escol... faculdade só sabendo ler e escrever. (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, estudante Margarida, do Centro CCAAB)

Margarida também indica que os capitais culturais apreendidos na escola básica pública são insuficientes. Quando perguntada se esta escola a levava para exposições, bibliotecas, teatro como parte do processo de aprendizagem, a resposta foi negativa. Já a escola particular por onde passou fazia isto. Do ponto de vista do campo de possibilidades destes estudantes, há um avanço na aquisição de capital cultural se comparado aos de seus pais e avós em termos de anos de escolarização.

Entretanto, no jogo de capitais empreendidos dentro deste campo, evidencia-se a insuficiência da obtenção de tais capitais, na medida em que, a partir das entrevistas transcritas acima, observamos uma análise de riscos e vantagens na escolha do curso – o que impedia que tivessem livre decisão sobre o mesmo – motivada, também, pela precarização dos capitais culturais transmitidos pela escola pública básica; as disposições destes estudantes são orientadas, na disputa dos capitais no campo de possibilidades, pelos capitais social e econômico, nos levando a compreender as estratificações como limitadoras das possibilidades. É o que sustenta Romanelli (1995), ao afirmar que “a escolha da carreira não se configura como decisão exclusivamente individual e subordina-se tanto às condições financeiras da família quanto à posse de um determinado capital cultural” (p. 468).

Outra questão importante a ser abordada é a ausência de uma cultura escolar quilombola na escolarização desses estudantes. Carlos, que faz licenciatura em Educação do Campo no CETENS, e está dessemestralizado, afirma não ter tido contato com o ensino escolar quilombola.

Nenhuma das duas caracterizava como escola quilombola. Mesmo uma sendo, a fundamental 1 quando estudei do pré ao quarto ano... não era uma escola totalmente quilombola. (Entrevista de pesquisa, 02/03/2021, com estudante Carlos do Centro CETENS)

A Educação Escolar Quilombola, desdobramento da Lei 10.639 (que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, com o intuito de se posicionar na construção e defesa da humanização e do antirracismo na escola e que já foi brevemente abordada acima), é consideravelmente negligenciada

pelos poderes públicos<sup>37</sup>. Sabendo que, de acordo com Campos (2017), a educação é um ato de cultura, sendo um fenômeno que resulta na formação do sujeito, visto que educar é a arte de ensinar, viver e conviver, contribuindo para significação do indivíduo, que se materializa na sociedade como sujeito identitário, o espaço escolar reflete este sentido de reprodução social e cultural. Porém, o ambiente da escola ainda é propagador das desigualdades raciais – em nome da manutenção do status quo e do saber tido como legítimo - portanto, racializado, no qual existe uma lacuna ordenada que ignora os processos intelectuais produzidos nos territórios quilombolas, formados majoritariamente por negros.

A ausência de acúmulo deste capital cultural na formação dos estudantes quilombolas que chegam à universidade, reafirma aquilo que chamamos de pedagogia da exclusão, abordada no capítulo 2, na medida que a produção do conhecimento da escolarização básica reproduz o saber hegemônico/colonial. Continua com suas características predominantemente excludentes, onde seus currículos se baseiam no modo de classe média e “branca” (AUGUSTA FERREIRA E SUELY DULCE DE CASTILHO, 2014). Isto causa forte impacto na construção dos saberes destes estudantes que encontram sua vivência identitária invisibilizada, tanto na escolarização básica quanto superior. Sem suas identificações nestes currículos, lhes restam chegar “na faculdade só sabendo ler e escrever”.

Esta pedagogia da exclusão presente, também, na escolarização básica, informa a falta de conhecimento dos quilombolas a respeito das Políticas de Reserva de Vagas para estudantes quilombolas, apontando para o fato de que, o acesso destes estudantes ao ensino superior depende de uma rede, e não somente da existência das políticas afirmativas; as mesmas possuem funcionalidade combinada com as teias de sociabilidades, que criam interesse de acesso, vontade de cursar a universidade nos quilombolas.

Não, não conhecia, até o momento de ser né aprovada pelas cotas, aquela cota L4 que eu entrei. Não tinha conhecimento nenhum, nenhum, nenhum mesmo. Entrei como leiga na universidade. Não tinha assim nenhuma expectativa, ao terminar o ensino médio, assim né... porque a gente via a universidade para pessoas que tinham condições né, pessoas ricas, então nunca me passou pela cabeça. Mas, tinha amiga minha que estudava aí no CAHL, que me incentivou pra que eu estudasse (...), mas não tinha nenhum interesse assim não, mas

---

<sup>37</sup> Ver meu TCC “Entre a Negociação e o Conflito: Escolarização formal e processo de formação das identidades nos quilombos: uma análise da comunidade de Salaminas Putumuju, em Maragogipe-ba (SANDES, 2018).

depois foi despertando o interesse assim lá dentro. (Entrevista de Pesquisa, 18/01/2021, com estudante Eulina do Centro CAHL)

Não (conhecia as políticas de acesso à Universidade pelos estudantes quilombolas). Não, eu não pensava não. Foi tanto que eu concluí o ensino médio em 2014, e fiquei em casa dois anos trabalhando, trabalho informal, e eu tava (sic) sem perspectiva de vida nenhum, até que uma prima minha me falou pra poder eu realizar a prova, eu realizei, aí ela que me, assim me explicou as coisas, me ajudou na inscrição, tudo. (Entrevista de Pesquisa, 12/01/2021, com estudante do quilombo Terreno do Governo de São Félix-Ba, Martha, do curso de Bacharelado em Ciências Sociais, CAHL, 6º semestre)

Na ausência da transmissão na escolarização básica de capitais culturais relevantes que influenciam as disposições educacionais dos estudantes quilombolas para o ensino superior, entram em cena as redes sociais pensadas por Granovetter (2009), que vão cumprir este papel. Como vimos no capítulo 2, o autor nos diz que estas redes envolvem investimento emocional e reciprocidades, alguns dos critérios que definem os laços como fortes ou fracos. Os laços fortes que permeiam a vida das estudantes trazidas acima, considerando que foi seu ciclo de relações familiares que indicou o caminho do conhecimento universitário, constituiu-se como crucial para a superação da falta de perspectiva em suas trajetórias escolares e de vida. Esta perspectiva está associada ao fato de que muitas das escolas públicas não desenvolvem *habitus* que favoreçam jovens na competição pelas vagas em universidades públicas, como a disciplina intelectual, a ascese, a desenvoltura, a apropriação da escrita e da fala, enfim, uma série de comportamentos e habilidades que constituem o capital cultural incorporado (CAVALCANTE, 2014).

Isto é perceptível ao analisarmos as entrevistas dos quilombolas ao afirmarem que não tinham qualquer informação sobre existência de políticas afirmativas para estudantes quilombolas. A pedagogia da exclusão, que impera nos sistemas de ensino para grupos populares, exerceu, nesse sentido, barreira significativa para acúmulo de capitais através do ensino superior público, mesmo existindo mecanismo de rompimento desta pedagogia, que são as reservas de vagas. Bourdieu (2012) diz que esse declínio na qualidade de ensino dos grupos populares, é uma forma branda de exclusão continuada, que se vai constituindo nos espaços escolares.

Pode-se constatar que, a expansão das universidades públicas e as políticas de ações afirmativas para estudantes quilombolas como potenciais instrumentos de ruptura com o modelo excludente, hegemônico e colonial de universidades ocidentalizadas, esbarram em obstáculos advindos da organização da cultura escolar, que fomentam

trajetórias educacionais com baixas expectativas, sobretudo porque são direcionadas por uma sociedade estratificada, modelada sob critérios socioeconômicos, os quais, na maioria das vezes, dão o tom dos percursos escolares e profissionais.

Concordamos com Fraser (2006), quando afirma que lutas por reconhecimento se dão em um mundo com exacerbada desigualdade material – de renda e propriedade, de acesso a trabalho remunerado, educação, saúde e lazer. Nesse sentido, de acordo com a autora, a tarefa intelectual e prática a se fazer é detectar o que de primordial na política de reconhecimento das identidades, cruzando com a política de promoção da igualdade. Fraser (2006) nos apresenta a existência de coletividades bivalentes, aquelas que sofrem da má distribuição socioeconômicas e da desconsideração cultural, as quais exigem políticas de redistribuição e de reconhecimento. Apontando a raça como uma coletividade bivalente, sustenta:

A “raça”, como o gênero, é um modo bivalente de coletividade. Neste aspecto, a raça estrutura a divisão capitalista do trabalho. Ela estrutura a divisão dentro do trabalho remunerado, entre as ocupações de baixa remuneração, baixo status mantidas desproporcionalmente pelas pessoas de cor, e as ocupações de remuneração mais elevada, de maior status, mantidas desproporcionalmente pelos “brancos. Entretanto, a raça, como o gênero, não é somente econômico-política. Ela também tem dimensões culturais-valorativas, que a inserem no universo do reconhecimento. Um aspecto central do racismo é o eurocentrismo: a construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados com o “ser branco”. Esta depreciação se expressa numa variedade de danos sofridos pelas pessoas de cor, incluindo representações estereotipadas como criminosos, brutais, primitivos, difamação em toda esfera cotidiana. (FRASER, 2006, p. 6)

A questão quilombola se mostra, dessa maneira, como uma coletividade bivalente, uma vez que é, histórica e socialmente, uma questão de raça, relacionada, portanto, a políticas de redistribuição material e reconhecimento cultural. Constatamos isso ao elaborarmos as falas dos estudantes quilombolas postas neste capítulo: as desigualdades materiais delineiam os percursos e disposições escolares destes estudantes, assim como aquelas referentes aos capitais simbólicos/culturais. Ao mesmo tempo em que são contemplados com políticas de reconhecimento, como as ações afirmativas de reserva de vagas na universidade para quilombolas, são afetados pela ausência de políticas redistributivas eficazes, capazes de superar as estratificações econômicas. Como vimos, as ações afirmativas estão calcadas no caráter distributivo e de reconhecimento social, entretanto, o que se observa com a expansão das universidades públicas e a reserva de vagas para grupos populares, é uma garantia apenas do eixo do reconhecimento, quando deveria ser interseccionada com o eixo da redistribuição socioeconômica.

Para além disso, ao invocarmos a discutida Sociologia Econômica, evidenciaremos a necessidade de pensar a respeito da preparação desses estudantes para este novo ambiente cultural ao qual não estiveram familiarizados, repleto de capitais simbólicos e significados ainda desconhecidos; atividades a médio e longo prazo, a fim de apresentar-lhes todo esse novo universo que chega com a proposta de uma Universidade no Recôncavo Baiano. No próximo capítulo, é possível identificar questões como estas, na medida em que estaremos diante das entrevistas realizadas com os estudantes quilombolas, abordando mais sobre escolhas de curso, assimilação de conteúdo, desafios da vivência universitária e sua plenitude, e expectativas profissionais.

## Capítulo 4 – A PESQUISA: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 4.1- Metodologia

O estudo se trata de uma pesquisa qualitativa, usando a técnica das entrevistas semiestruturadas, que nos permitiram seguir um roteiro previamente montado a fim de contemplar os objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo que nos proporcionou espaço livre para que essa conversa com finalidade (MINAYO & COSTA, 2018) pudesse ser conduzida para caminhos mais diversos. Devido a pandemia do novo corona vírus e seguindo as recomendações sanitárias de distanciamento social, as entrevistas foram realizadas de modo on-line. Como não há contato presencial numa entrevista on-line, existem alguns fatores que a permeiam e que valem salientar. Minayo & Costa (2018) nos contam que além da expressão verbal, material primordial, o pesquisador também tem em mãos relações, atitudes, práticas, cumplicidades, omissões, expressões faciais. Nenhuma destas características puderam ser observadas. Inicialmente, houve certo estranhamento com esta nova forma de aplicação.

Com exceção de duas entrevistas executadas presencialmente, uma em outubro de 2019, e outra em janeiro de 2021, outras onze foram realizadas a distância, totalizando treze entrevistas interrompidas ao atingirem ponto de saturação, considerado quando nenhum novo elemento é encontrado e o acréscimo de novas informações deixa de ser necessário, pois não altera a compreensão do fenômeno estudado. Trata-se de um critério que permite estabelecer a validade de um conjunto de dados. (NASCIMENTO *et al*, 2018)

O fato de não ser quilombola impôs limitações políticas ao campo de pesquisa, dificultando acesso ao mesmo de maneira plena. Por isso, utilizamos a técnica da bola de neve, cujo objetivo é acessar grupos difíceis de serem estudados, usando redes de referências e indicações (BOCKORNI & GOMES, 2021). Nesse sentido, a cada nova entrevista finalizada, solicitávamos que este entrevistado indicasse outro através da sua rede de contato. Abaixo, divisão dos estudantes entrevistados por Curso e Centro de Ensino.

**Tabela 07** – Estudantes quilombolas entrevistados por Centro

Centro de Ensino	Curso	N.º de Estudantes
<b>CAHL</b>	Museologia	01
	Bacharelado em Ciências Sociais	03
	<b>Total</b>	<b>04</b>
<b>CETEC</b>	Bacharelado em Engenharia Civil	01
	<b>Total</b>	<b>01</b>
<b>CECULT</b>	Tecnólogo em Política e Gestão Cultural	<b>01</b>
	Licenciatura Interdisciplinar em Artes	<b>01</b>
	<b>Total</b>	<b>02</b>
<b>CFP</b>	Licenciatura em Física	<b>01</b>
	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias	<b>01</b>
	<b>Total</b>	<b>02</b>
<b>CCS</b>	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (Enfermagem)	<b>01</b>
	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (Psicologia)	<b>01</b>
	<b>Total</b>	<b>02</b>
<b>CCAAB</b>	Tecnólogo em Agroecologia	<b>01</b>
	<b>Total</b>	<b>01</b>
<b>CETENS</b>	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza	<b>01</b>
	<b>Total</b>	<b>01</b>

Selecionamos estudantes a partir dos critérios de raça (estudantes quilombolas negros a fim de compreender como suas identidades negras se relacionam com a instituição de ensino), classe (oriundos de classes populares, possivelmente os primeiros ou um dos primeiros de suas famílias a ingressar na universidade, entendendo, deste modo, processos que chamamos de *transição simbólica*), capitais culturais, econômicos e sociais (verificando capitais de origem social e capitais adquiridos após ingresso), e estudantes que estivessem em vias de concluir a graduação (do 6º ao 8º semestre, o que nos permitirá ter acesso às expectativas profissionais, dada a maturidade no curso;

entendemos que quanto mais avançado o estudante está, mais ele compreende as dificuldades e facilidades do curso para o mercado de trabalho).

As entrevistas foram realizadas de modo a dar conta das suas trajetórias na escolarização básica, portanto antes do ingresso, percurso na universidade até o momento em que se encontram nos respectivos semestres, portanto os desafios que encontram, e quais são suas aspirações profissionais, medidas através dos desejos que têm para o mercado de trabalho. Todos os nomes dos entrevistados foram preservados, sendo utilizados apenas os fictícios.

#### 4.2 – “Do limão uma limonada”: O que dizem as entrevistas

A Sociologia Econômica nos mostra, como vimos no capítulo 1, que nasceu para contestar o equívoco elaborado pela Teoria Econômica de que os agentes são orientados puramente pela noção do *homo economicus*, aquele que traça sua trajetória de vida com base em escolhas frias, racionais, calculistas e principalmente individualizadas. Nesse sentido, a sociologia econômica nos auxilia na compreensão das visões de mundo dos estudantes quilombolas a respeito da sua vivência universitária e expectativas profissionais. Vejamos o que diz Antônio, estudante quilombola de Museologia do CAHL, dessemestralizado.

E eu tenho outra vontade, justamente ter minha possibilidade de terminar meu curso se assim for possível, trabalhando na área que eu quero tá bem realizado, pra tá dando repasse pra minha comunidade, mas também tá dando ajuda financeira a minha família. Porque eu penso assim, cada um de nós que vem filho de pessoas simples, que é o primeiro da família a tá aqui, que a gente tenha consciência, **que nesse espaço quando a gente conseguir uma melhoria, que a gente vai ficar...não rico, mas vai ter uma melhoria de vida, que você, conseqüentemente, se você tem uma ascensão social, você tem obrigação de ajudar sua família.** (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, com estudante Antônio, do centro CAHL)

Antônio expressa a necessidade de promover melhorias de vida não somente para ele, mas aqueles que de algum modo, o ajudaram a chegar onde está. A aquisição de capitais econômicos com a “ascensão social” a partir do acesso à universidade, segundo ele, não é o objetivo maior. O altruísmo de Antônio ao enxergar a universidade como um mecanismo de “promoção social” para si e para seu grupo familiar, refere-se a um comportamento desinteressado, à luz de Durkheim (*apud* Steiner, 1968), no qual o comportamento utilitarista visando o ganho pessoal, não se apresenta. Os estudantes veem a universidade como conquista coletiva, nunca individualizada.

A gente foi escravizado, explorado, um genocídio em massa aconteceu com nossos povos, não deixaram oportunidade de ter acesso à educação, e estar na universidade **isso não é uma conquista só minha**. (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, com estudante Antônio, do centro CAHL)

Conquista pra mim, pra minha família, é uma conquista sim da primeira da família a ingressar. (Entrevista de pesquisa, 12/01/2021, com estudante do quilombo Terreno do Governo de São Félix-Ba, Marta do curso de Bacharelado em Ciências Sociais, CAHL, 6º semestre)

A primeira (primeira) da família a ingressar em uma Universidade Federal, a primeira graduada da família. Filha de agricultores, sem condições financeiras pra custear os estudos filhos, quilombola, preta, mulher são muitas conquistas. (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, com estudante Margarida, do centro CCAAB)

A noção utilitária que envolve as escolhas e conquistas, advinda do sistema capitalista, não se encontra na forma como os quilombolas compreendem seus acessos ao ensino superior. Estar nesse espaço de produção do conhecimento é trazer consigo sua rede social, seus laços fortes (GRANOVETTER, 2009), que lhes garantiram a confiabilidade para ingressar na universidade. Impera também a circulação do bem simbólico de serem os primeiros da família a cursar um nível superior. Quando Antônio menciona o genocídio em massa dos negros escravizados pelos europeus, e a política de exclusão que impedia acesso à educação, está se remetendo ao genocídio e inerente epistemicídio evocado no capítulo 2 por Grosfoguel (2016).

Ao acessar a produção do conhecimento que se restringiu, desde a fundação das universidades ocidentalizadas, aos cânones europeus, restrição baseada no extermínio cultural e intelectual dos povos africanos (QUIJANO, 2005), o estudante de museologia está rompendo simbolicamente com a pedagogia da exclusão, com o epistemicídio, e trazendo consigo sua história ancestral – sua família - de resistência a tais manobras. O repasse a sua comunidade também corresponde a sua responsabilidade simbólica com os seus, com sua rede, a partir do momento que adquire capitais culturais antes inacessíveis.

Coletivo quilombola e seu cerne calcado no associativismo, representam as trocas materiais e simbólicas das quais tratam a sociologia econômica, bem como se expressam como movimentos que pautam busca pela superação dessa educação colonial. Observemos as entrevistas:

E se não fosse nosso coletivo, nosso espaço de aquilombamento, porque entenda uma coisa o coletivo não é um coletivo, nós somos uma irmandade, a gente se apoia, porque se um cair o outro vai segurar. **Porque a gente entende que se a gente deixar fraquejar vai um vai três e a gente vai agir igual a branquitude**. Por isso a importância de estar com os nosso pra gente estar em

resistência. **É um espaço simbólico de ajuda territorial e espiritual. A gente quando tá com um problema, a gente se reúne, faz uma roda, a gente toca nosso cânticos, bate nosso tambor, toma banho com nossas ervas. Porque a solidão é a pior coisa.** Por isso que luto, e tenho lutado, esses dias tem sido muito difícil eu me manter na universidade, mas eu quero, eu desejo me formar, porque eu quero ter o canudo pegar pra minha vó, pra minha comunidade e dizer: aqui, isso aqui é de vocês. **E o que tem me fortalecido é o meu coletivo. Tive a possibilidade de largar tudo. Meu coletivo: NÃO!** (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, com estudante Antônio, do centro CAHL)

Considero muito importante e indispensável pois é através dele que descobrimos quais as dificuldades que temos em comum e buscamos a melhor (forma) de solucionarmos. **É aquela questão né, juntos somos mais fortes.** (Entrevista de pesquisa, 21/01/2021, com a estudante do quilombo Santo Antônio, zona rural de São Félix-Ba, Sandra, do curso de Bis-Enfermagem<sup>38</sup>, CCS, 6º semestre)

Antônio diz expressamente da importância do coletivo em seu percurso. Estar na universidade, para estudantes quilombolas, significa enfrentar desafios de permanência, com obstáculos que envolvem questões simbólicas e de ordem econômica. Está presente na sua fala a noção de aquilombamento. Trazida no capítulo 2, como estratégia de reexistência dentro do espaço acadêmico, o aquilombamento personificado nos coletivos trata-se de um retorno aos seus territórios. Se reunir, fazer uma roda, tocar os cânticos de suas origens, são signos que trazem à tona a vivência de suas territorialidades. Segundo Almeida (2002) nos disse, há quilombo onde há autonomia e resistência. Nesse sentido, as trocas simbólicas presentes no tocar do tambor ou nos banhos de ervas, são mecanismos de autonomia e resistência visando burlar a solidão; representam a dádiva, retomando Mauss (2003), que rompe com silêncios, com sentimentos de que não se está só, mas que se pertence a algo maior: “é aquela questão né, juntos somos mais fortes”.

A autonomia e resistência se apresentam também na capacidade de se organizar em torno da persistência dessas trajetórias no campo universitário. Perguntamos para Ricardo, estudante de Licenciatura em Educação do Campo do CFP do 8º semestre, e quilombola da comunidade urbana do Angolá em Maragogipe-Ba, qual a importância do coletivo quilombola na formação dessas trajetórias.

Eu acho que ele é fundamental no acesso e permanência da gente das comunidades tradicionais quilombolas. **Ano passado a gente travou uma luta**

---

<sup>38</sup> O Bacharelado Interdisciplinar (BIs) e similares são programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento. Consistem no primeiro ciclo de formação dos matriculados. O segundo ciclo corresponde à formação específica, que no caso da UFRB são: Nutrição, Enfermagem, Psicologia ou Medicina. O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB propõe uma formação geral em cultura humanística, artística e científica, articulada a saberes concernentes ao campo da saúde, com vistas ao desenvolvimento de competência política, ética e humanística.

**ferrenha com a universidade porque eles queriam cortar a bolsa permanência da gente.** Porque a gente se matriculava em 5 componentes, tinha que passar no mínimo em 3. **Aí por exemplo, a gente passa em 2 e capenga no 3º, aí eles ficam falando lá de um score, de um rendimento lá, que a gente tem que alcançar pra manter o rendimento.** E aí a gente não conseguiu, a grande maioria. E aí eles cortaram nossa bolsa, **a gente ocupou a Reitoria, e conseguiu garantir essa bolsa que é fundamental para os estudantes na universidade.** Tem a política de cotas que a gente tá ali discutindo... **ajudando alguns estudantes que estão entrando agora.** (Entrevista de pesquisa, 05/02/2021)

É necessário destacarmos antes de prosseguirmos, o papel das bolsas permanência para os estudantes quilombolas, o que nos demonstra as particularidades de ser um estudante de classe popular no ensino superior:

Muito importante, muito mesmo. Se não fosse ela eu não estaria me formando agora. Porque eu não teria condições, nem minha família teria condições de me manter na universidade. Fora que outra cidade né, é muito gasto, aí me ajuda bastante. (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, com estudante Margarida, do centro CCAAB)

Na moradia, pois faço curso em santo Antônio de Jesus e como moro na zona rural de outra cidade ficou inviável a locomoção de uma cidade pra outro. (Entrevista de pesquisa, 21/01/2021, com estudante Sandra, do centro CCS)  
Sem falar também que foi através dessa bolsa aí que comprei meu notebook, aí faço meus trabalhos em casa. Eu lembro que assim que eu recebi a primeira coisa que eu fiz foi colocar minha internet e comprar meu notebook, porque se eu não tivesse um notebook em casa pra estudar ia ser difícil mesmo. (Entrevista de Pesquisa, 18/01/2021, com estudante Eulina, do centro CAHL)

No segundo capítulo falamos sobre a circulação, no interior do quilombamento, da associação, do coletivismo, de bens materiais e simbólicos. Lutar pela manutenção das bolsas de permanência configura busca pela manutenção de bens materiais. Assim como a ajuda garantida através dos coletivos para estudantes que estão ingressando, como aponta Ricardo, configura garantia do acolhimento, do afeto, bens simbólicos. Ao assumirmos o quilombamento como ferramenta decolonial nos capítulos anteriores, estamos posicionando-o como um elemento que age diferente da lógica da branquitude, evocada pelo estudante Antônio, na sua fala transcrita acima.

O coletivo se porta frente a cultura colonial universitária de modo a questionar o lugar de inferioridade epistêmica (GROSFOGUEL, 2016) em que são colocados os estudantes quilombolas. Ao discutir a ideia de *rendimento* exigido pela estrutura curricular universitária, que remete as engrenagens utilitárias e individualizadas do *homo economicus* da sociedade capitalista, criticada pela Sociologia Econômica no primeiro capítulo, estão disputando, dentro do campo do saber, por lógica de conhecimento que prime pelo reconhecimento das dificuldades e limitações de grupo, no que diz respeito à forma como foram socializados nos processos educacionais; foi possível evidenciar, em

Bourdieu (2007), como a seleção escolar marginaliza àqueles oriundos de classes populares, enquanto privilegia os detentores de maior capital cultural. Nesse sentido, ao dificultar uma das maiores possibilidades de existência dessas trajetórias quilombolas no ensino superior, que é a o auxílio financeiro, através de critérios utilitaristas, podemos considerar que a universidade esteja reproduzindo a lógica colonial meritocrática, a qual produz pedagogias de exclusão desses grupos historicamente excluídos.

Contudo, nos deparamos, também, com a engrenagem da **negociação** versus **conflito**, no sentido dado por João José Reis e Eduardo Dias (2006), a qual vai permear, inclusive, boa parte da trajetória de quilombolas na universidade, como o foi e o é nas dinâmicas atuais da relação dos quilombos com o Estado. Vejamos: a mesma universidade que, com olhar utilitarista, observa rendimentos dos estudantes negros e negras quilombolas como critério para continuidade ou não da bolsa, travando conflito com os mesmos, é a mesma que tem o título de universidade mais negra do Brasil. Quando completou 12 anos, em 2017, comemorou seus 83,4% de estudantes autodeclarados negros e 82% oriundos de famílias com renda total de até um salário mínimo e meio (perfil que concorda com o público quilombola)

Desde a sua criação em 2005, a primeira universidade federal do interior da Bahia elevou a oferta de vagas para além da capital do Estado e vem ganhando destaque no cenário nacional pela sua política de inclusão social. Foi a primeira universidade do país a ter uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e a aplicar integralmente a Lei de Cotas em 2012. Hoje, a instituição conta com sete centros de ensino em seis cidades do Recôncavo, onde circulam 12.345 estudantes, dos quais 91,5% são da Bahia. (DISPONÍVEL EM: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>, acessado em 03/11/2021)

Aquela premissa para implantação da UFRB, trazida no capítulo 3, que rezava pela adoção de políticas afirmativas de inclusão social, é o mecanismo que explica estes expressivos números. Estas ferramentas são potencialmente decoloniais e não meritocráticas, de modo que a instituição assume a postura defendida em seu projeto original, que é a de primar por políticas de permanência e ações afirmativas, também democratizando o conhecimento para aqueles aos quais foi negado, revelando, assim, a dinâmica da negociação, a qual se manifesta, da mesma forma, quando a universidade recua no corte das bolsas e reconhece a necessidade desta.

O conflito está posto na medida em que o coletivo quilombola se porta como instrumento frente a noção ocidentalizada da cultura universitária que, baseada na pedagogia que reconhece o mérito, a competitividade e individualidade, ressalta a

importância de uma intelectualidade que reconhece a conquista grupal, a resistência não de uma, mas de todas as identidades nesse ambiente. Identidades estas que, como disse Ricardo, em sua maioria não conseguiram dar conta dos processos de produtividade acadêmica, sendo então, penalizados. E são por essas identidades que a luta organizada do coletivo se constitui, e nesse momento assume a importância de uma trajetória grupal, e não mais individual. A ideia de que a universidade elabora conhecimento colonial é constatada mais uma vez por Antônio.

Porque por exemplo, a gente tem disciplina que vai ler um texto, quem são as criaturas: pessoas que com 8 anos de idade já produzia livros, com 15 anos de idade já era diretor de museu, aí tu olha pra criatura: branco, heteronormativo, de uma ascensão social muito grande. Então você: quilombola, negro, periférico, num processo LGBT, a gente tá reproduzindo a linguagem de quem mesmo? (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, com estudante Antônio, do centro CAHL)

As criaturas a quem se refere o estudante são os cânones das universidades ocidentalizadas, que são, nos diz Grosfoguel (2016), homens brancos de cinco países da Europa ocidental. Mas, a presença desses novos sujeitos aquilombados, associados, é capaz de lutar pelo nascimento de novas pedagogias decoloniais, como nos lembra Arroyo (2012). E esta presença é tão conflituosa quanto negociadora, uma vez que, estabelecendo o enfrentamento às figuras ocidentalizadas dos currículos da UFRB, as quais foram apresentadas no capítulo 2, agencia novas formas de se pensar o conhecimento dentro desta mesma instituição, e que somente é possível devido ao próprio compromisso institucional – da adoção de políticas afirmativas - defendido pela universidade do recôncavo. Nas palavras do entrevistado:

Por isso que essa inquietação me levou a pensar na criação de um grupo, no caso de pesquisa, voltado pra os povos tradicionais, então a gente vai criar linha pesquisa, porque a gente precisa produzir. (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, com estudante Antônio, do centro CAHL)

Como dito, aquilombar-se significa se organizar em torno da dinâmica **negociação** versus **conflito**<sup>39</sup>, como fora outrora no período escravagista e que foi debatido nos capítulos anteriores: negociar o reconhecimento institucional destas identidades tensionando para o reconhecimento de suas existências, bem como contestando a própria lógica de vivência universitária. Aqui cabe sinalizar para algo que

---

<sup>39</sup> Essa dinâmica está presente também na relação das identidades quilombolas com a escolarização básica. Ver “Entre a negociação e o conflito: escolarização formal e processo de formação das identidades nos quilombos: uma análise da comunidade de Salaminas Putumuju, em Maragogipe-Ba (SANDES, 2018).

merece atenção frente a vivência de estudantes negros e quilombolas na UFRB. Trazemos a fala de Antônio.

A gente tem que ter um currículo que trate também das especificidades. Quando fala dos povos quilombolas: ah são tudo negro, vamo colocar tudo no mesmo balaio de gato e jogar todo mundo junto. Não adianta tratar as comunidades negras rurais quilombolas como outras comunidades negras (Entrevista de pesquisa, 25/02/2021, com estudante Antônio, do centro CAHL)

Sobre isso, Kabengele Munanga (2003), nos diz:

São essas identidades plurais que evocam as calorosas discussões sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo numa educação-cidadã, etc. Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes. Os descendentes de italianos em todo o Brasil preservaram alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra mãe; os gaúchos no Rio Grande do Sul têm também peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares e culinários que os diferenciam dos baianos, etc. Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. (MUNANGA, 2003)

A existência deste corpo negro na universidade é atravessada por suas vivências étnicas, de pertencimento a um grupo no qual suas referências de mundo foram forjadas<sup>40</sup>. Pensar uma instituição pública, que possibilita a entrada destes grupos historicamente limados do processo de construção do conhecimento, através das políticas públicas de ações afirmativas, significa propiciar que sua história étnica particular seja abordada, discutida, referenciada. Significa contribuir para um currículo plural, no qual não haja espaços para silenciamentos epistêmicos dos mais diversos, uma vez que, embora compartilhem da mesma história racial, experimentam diversidade étnica, sendo negros e, também, quilombolas.

Soma-se a esta ausência de reconhecimento de si em plenitude – experiências raciais e étnicas – na vivência acadêmica, às dificuldades de ser um estudante de classe popular com socialização escolar no ensino médio público precarizado: questões que se

---

<sup>40</sup> Inclusive, têm-se uma diversidade étnica, de formas de vida e de territorialidades dentro dos próprios quilombos que, de acordo com Almeida (2002) em “Quilombos e as Novas Etnias”, precisa ser ouvida e respeitada. Cada grupo resistiu e resiste historicamente de forma diferente, o que não permite que todos sejam reduzidos a uma única fórmula sociocultural.

apresentam no cotidiano da vivência universitária como obstáculos na assimilação dos conteúdos.

Eu mesma tremia na base assim, porque quando me deparei na aula de estatística e pesquisa social quantitativa, a gente não tinha conhecimento nenhum pra gente chegar na frente de um computador, fazer um trabalho. **Lembro que uma época a gente apresentou trabalho num cartaz, que é coisa de ensino fundamental, e alguns colegas riam, mas a gente levou na brincadeira, rimos também, né, porque a gente não entendia nada pra gente fazer um slide, fazer uma apresentação.** É... a professora foi até compreensiva nessa apresentação, tiramos até uma nota boa..., mas tem professor que não queria saber disso, tínhamos que nos virar pra aprender. (Entrevista de Pesquisa, 18/01/2021, com estudante Eulina, do centro CAHL)

As vezes a gente sente dificuldade em absorver esses conteúdos sim, principalmente os de editais, produção, porque é muito ligado a tecnologia. **Algumas coisas é cultura, a gente pesquisa Tradição, beleza, mas aquilo que tem a ver com tecnologia dificulta um pouco pra gente.** Por exemplo a gente teve um teórico chamado Mec Luhan, que a turma praticamente inteira... não tomou pau porque os professores deram um jeitinho brasileiro. Mec Luhan ele fala sobre tecnologia, ele é um homem de mil novecentos e tanto, parece que ele é o Bill Gates contemporâneo, as coisas que ele fala de tecnologia, que a gente ficou, assim, a gente teve muita dificuldade pra aprender. (Entrevista de Pesquisa, 13/01/2021, com estudante do quilombo Acupe, zona rural de Santo Amaro-Ba, Sara do curso de Tecnólogo em Política e Gestão Cultural, CECULT, dessemestralizada)

Tenho dificuldade sim porque é algo muito distante de tudo que eu já vivi sabe, já aprendi, aí então como é algo fora do meu cotidiano, fora da minha realidade, então eu fico muito perdida, tenho bastante dificuldade. (Entrevista de pesquisa, 12/01/2021, com estudante Marta, do centro CAHL)

Não se relacionam (os conteúdos abordados em sala com a realidade da comunidade que vive) porque o ensino das escolas públicas não condiz com o que é exigido em uma Federal. As dificuldades são muitas desde o início do curso. Já reprovei em disciplinas por não conseguir da conta do conteúdo (Entrevista de pesquisa, 11/01/2021, com estudante Beatriz)

Expusemos no terceiro capítulo, como os capitais culturais adquiridos no ensino médio público são limitadores das possibilidades dos estudantes de classes populares. Os mesmos não são incentivados a buscarem continuidade dos estudos, como fazem as elites, confirmando os percalços que encontram para lidar com os conteúdos de uma realidade alheia ao seu cotidiano, que pouco lhe dizem e que não sabem manusear. A respeito disso, Nogueira & Nogueira (2015), revisitando a obra *Os Herdeiros*, de Pierre Bourdieu, afirmam que essa dificuldade no manuseio dos capitais culturais recém apresentados a estes estudantes, se devem a um aparato de saber-fazer, instrumentos de manipulação dos mesmos, que não são transmitidos, o que nos ajuda a compreender por que Eulina precisou apresentar seu trabalho num cartaz, e como Sara não consegue aprender sobre tecnologia e seu curso. Nas palavras das autoras:

No entanto, não se trata simplesmente de constatar que o domínio maior ou menor da cultura dominante é importante como recurso para o sucesso escolar, dada sua afinidade com a cultura escolar. Bourdieu e Passeron apresentam uma tese ainda mais forte e que também será recorrentemente retomada em seus trabalhos posteriores: a escola não apenas valoriza a posse da cultura dominante, mas valoriza ainda uma certa forma de se relacionar com ela (marcada pela espontaneidade, desenvoltura, naturalidade), forma que é típica daqueles que a adquiriram precocemente, em seu meio social de origem, e inexistente entre aqueles que a receberam tardiamente e por meio de processos formais de aprendizagem. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2015, p.7)

Como apresentado nesse mesmo capítulo, o desejo de ingresso no ensino superior é geralmente impulsionado por familiares, amigos, movimento político, ou um único professor de sua escola, que dizem da existência do sistema de reserva de vagas. Mas, raramente o é através da aparelhagem da instituição escolar, do currículo e corpo docente, empenhados em fazer desse estudante um candidato apto a concorrer às vagas nas universidades, e naturalmente preparado para isso.

**Minha tia ela fez faculdade antes da gente entrar, ela fazia EAD (Ensino a Distância), na UNIFACS, na verdade eu já tinha o incentivo dela né que tinham entrado.** Só que aí quando eu terminei o ensino médio eu não consegui logo entrar na faculdade. **Então eu fui em busca de um curso técnico, pra tentar agilizar, que cidade pequena é difícil achar um trabalho, conseguir se manter.** (Entrevista de Pesquisa, 01/02/2021, com estudante do quilombo Rio Preto, zona urbana, Luana do curso de Licenciatura em Física, CFP, 6º semestre)

**Rapaz eu não pensava não, já achava um martírio estudar o ensino médio, minha intenção era arrumar um emprego, mas aí quando eu comecei a frequentar o movimento de pescadores minha cabeça foi mudando,** aí eu pensei em fazer universidade por conta da luta da militância das causas dos pescadores (...) Eu comecei a conhecer a partir de 2009, já tinha terminado o ensino médio, comecei a fazer parte do movimento social de pescadoras e pescadores artesanais do Brasil. Aí foi através de deles, com a formação do conselho pastoral dos pescadores que eu consegui ter acesso... saber que tem e conseguir ter acesso a essas políticas. (Entrevista de Pesquisa, 05/02/2021, com estudante Ricardo, do centro CFP)

Sim pensava (em fazer universidade), **mas achava que era uma realidade muito distante de mim. Considero que tanto a família quanto as políticas de acesso me motivou** (sic). (Entrevista de pesquisa, 21/01/2021, com estudante Sandra, do centro CCS)

Percebe-se o apelo pelo ingresso no mercado de trabalho antes do acúmulo do conhecimento nas classes populares, além da ausência de uma ideia objetiva de curso, encarando a universidade como “uma realidade muito distante de mim”, noção que veremos abaixo sustentada. Isto é modificado em função da rede em torno do estudante, aguçando as vontades e possibilidades. É importante destacar como tal rede expressa no capital político dos movimentos sociais também cumpre essa função. Quando Ricardo

fala que só conheceu e ingressou na universidade após ter contato com o Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP), ele está sinalizando este caminho. Sobre isso, Arroyo (2012) escreve.

É pedagógico que resistam aos currículos, às instituições da ciência moderna tão cercadas com a mesma lógica política com que lutam contra as cercas da propriedade privada do agronegócio, que aproximem as lutas pela reforma agrária com as lutas pela reforma da educacional. **Que articulem as lutas pelo direito a terra, e a vida com o direito ao conhecimento, à escola, à universidade.** (ARROYO, 2012, p.33, grifos meus).

Observamos que, ainda que o acesso à universidade através das políticas de ação afirmativa e da luta dos movimentos sociais, vide o relato supracitado - como instrumentos de superação das pedagogias de exclusão – tenha tornado o desejo de cursar o ensino superior uma realidade não mais distante, os desafios que se colocam no dia a dia do cotidiano universitário são muitos, a ponto da estudante quilombola Marta ter pensado em organizar atividades a nível de informação nas escolas de ensino médio público a fim de preparar – e ao mesmo tempo incentivar - os alunos para o ingresso nas instituições de ensino superior.

Antes da pandemia a gente tava (sic)... até queria até fazer um trabalho nas escolas estaduais da região próxima, pra poder tá explicando pras (sic) pessoas, pros estudantes, como é (a universidade). (Entrevista de pesquisa, 12/01/2021, com estudante Marta, do centro CAHL)

Deparam-se com um universo para o qual não foram moldados e criam entraves de aprendizagem, de internalização dos capitais culturais, os quais, portanto, a existência das ações afirmativas não garante por si só. Como política de reparação racial, que permite o acesso histórico de grupos excluídos da produção de conhecimento nas universidades, visando promover uma reorganização epistêmica do saber, as ações afirmativas são eficazes, e podemos sustentar, nesse sentido, que são também potenciais estratégias decoloniais extremamente necessárias (negociação). Entretanto, os limites/entraves aos quais nos referimos acima, nos coloca diante das bases coloniais/meritocráticas que ainda permeiam o espaço universitário (conflito).

Teve outros casos de racismo explícito: alguém em plena sala de aula, ter mais de quatro estudante quilombola, ele simplesmente falar que não tinha necessidade de criar a Fundação Palmeiras<sup>41</sup>. Que era direito dos povos indígenas as terras, mas os povos quilombolas era desnecessário. **Porque uma**

---

<sup>41</sup> Seu objetivo é promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.

**fala dessa é uma fala racista, porque você desmerece uma luta nossa de anos e anos e anos.** (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021)

Uma vez em uma determinada disciplina uma professora deu a entender que ali não era meu lugar, acho que por ser negra também, pois quem tem essas condições não deve cursar uma universidade (Entrevista de Pesquisa, 02/10/2019, com estudante quilombola Carolina do curso de Bacharelado em Ciências Sociais, CAHL)

**Mas assim, a gente ser negra e pobre nesses espaços é bem complicado, você ficar na universidade branca, num espaço que não é apresentado pra você, você ser mulher, negra, em qualquer espaço é complicado, e vindo de quilombo, não é fácil não. Já chegou discurso assim de professor chegar na sala de aula e dizer que contra as cotas, entendeu? Se é contra as cotas é contra o negro, é contra o pobre, né? De querer dizer assim nas entrelinhas que ali não é o seu lugar, porque você tem dificuldade com tecnologia, porque você tem dificuldade com esse modelo branco que a universidade tem, de escrita, de leitura... é horrível né, deveria ter outra consciência né, tem um nível de conhecimento altíssimo pra ser contra cota, pra ser contra quilombo. Mas a gente presencia sim, na universidade as vezes essas coisas, e é horrível.** (Entrevista de Pesquisa, 13/01/2021, com estudante Sara, do centro CECULT)

**Já sofri preconceito dentro da faculdade com professor, eu e alguns colega... ele olhou pra cara da gente e disse que a gente não tinha cara de cientista social, na cara da gente mesmo... apontando com o dedo, você, você, não tem cara de cientista social.** (Entrevista de Pesquisa, 18/01/2021, com estudante Eulina, do centro CAHL)

As falas de determinados professores evidenciando a todo tempo sobre o não pertencimento destes estudantes no espaço social da universidade, inclusive indicando que seu corpo não se parece com o de um cientista – apontando para a concepção eurocêntrica e racista de que cientistas só podem ser brancos - nos mostra sobre as dificuldades dos mesmos em lidar com a permanência de suas trajetórias neste contexto. Denotam mais uma vez, a pedagogia da exclusão oriunda da herança colonial repercutida nas epistemes. Ao negar o instrumento das ações afirmativas como potente mecanismo de superação das desigualdades; ao descredibilizar a necessidade das mesmas, observa-se uma tentativa de manutenção destas pedagogias de exclusão que, neste momento, ganham o contorno de obstáculos para a existência desses corpos nas instituições de ensino, adotando uma postura conflituosa.

Todavia, ao acessarmos o site do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da UFRB, por exemplo, encontramos projetos e programas de extensão que se colocam na contramão deste cenário trazido acima, o que, dentro da perspectiva analítica abordada neste trabalho, nos põe diante de uma objetiva busca pela negociação. São propostas que visam, em linhas gerais, aproximar a ciência da comunidade, produzir novos saberes a partir do conhecimento de comunidades tradicionais, contribuir para o

desenvolvimento socioeconômico do Recôncavo, ou seja, construir episteme a partir de um olhar decolonial. Importante elencarmos aqui de quais elaborações estamos falando:

**Tabela 08** – Relação de alguns projetos de extensão do CETENS com linguagem democrática e contra hegemônica

<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO</b>
CETENS na Feira	A atividade tem como finalidade promover a popularização da ciência, uma vez que possibilitará divulgação do conhecimento científico-tecnológico para a população em geral de forma a minimizar a distância entre a sociedade e a academia, atuando também como ferramenta de inclusão social
Formação de Professores para Escolas Quilombolas no Município de Antônio Cardoso	Este projeto está focado em fornecer um curso de formação para os educadores do campo que atuam nas escolas municipais de Antônio Cardoso e no Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão, locado no mesmo município.
OBARÁ: saúde, sabores e cheiros da culinária ancestral dos Territórios de Identidade Portal do Sertão, Sertão Produtivo e Oeste da Bahia	Objetivo geral deste projeto é fortalecer as práticas da arte culinária das comunidades quilombolas dos Territórios de Identidade Portal do Sertão, Sertão Produtivo e Sudoeste da Bahia. A duração do projeto são três anos, com ações em torno do fortalecimento dos sistemas agroalimentares locais, na busca por uma alimentação saudável e com manejo agroecológico do solo, fortalecendo a cultura alimentar ancestral, em diálogo com a alimentação escolar quilombola.
Diálogo intercultural, diversidade e educação do campo: construindo e	Desmistificar os estereótipos construídos a respeito dos povos indígenas e

<p>diversificando os saberes indígenas e quilombolas</p>	<p>quilombolas, assim como, retratar a proximidade que elas possuem em seu contexto histórico, político e cultural, baseando nas experiências vividas dentro da aldeia Tuxá e a comunidade quilombola de Barreiros de Itaguaçu, ao passo que os objetivos específicos são: a) promover o diálogo entre os povos Indígena e Quilombolas; b) levar aos telespectadores um pouco de informação sobre a cultura e Tradição dos povos Indígenas e Quilombolas; c) dialogar temas relevantes a nossa realidade Indígena e Quilombola de forma simples e crítica; d) Abordar o contexto social, cultural e econômico das aldeias indígenas e quilombolas; e) Contextualizar as vivências dentro da aldeia Tuxá e a comunidade quilombola de Barreiros de Itaguaçu; f) Identificar como a intercultural (indígena/quilombola) constrói a formação identitária dos povos tradicionais.</p>
<p>Potencialização dos saberes e das culturas dos povos camponeses: a etnomatemática como propulsora das habilidades virtuais de produtores rurais</p>	<p>Projeto poderá proporcionar debates em que os agricultores percebam o valor dos saberes populares, sobretudo aqueles relacionados à matemática, pois, ao valorizar a própria história estarão potencializando suas identidades e a cultura local.</p>
<p>Princesas da Tecnologia no Recôncavo</p>	<p>Neste projeto de extensão intitulado Princesas da Tecnologia no Recôncavo, a qual faz referência ao codinome utilizado</p>

	<p>para a cidade de Feira de Santana como Princesa do Sertão e a região do entorno, onde será realizado, pretende-se investigar e incentivar o interesse de estudantes de escolas públicas e que fazem graduação, na área de exatas, especialmente do sexo feminino. A finalidade deste projeto consiste em despertar e incentivar o interesse de meninas para carreiras nas áreas de ciências exatas e tecnológicas, através de eventos, palestras, oficinas e ensaio fotográfico virtual.</p>
--	---

Fonte: Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cetens/projetos-programas-e-bolsistas>. (Acessado em 04/11/2021)

Nota-se, por meio da tabela e tomando um *campi* como exemplo, que ações buscando nova maneira de constituir conhecimento são empreendidas. Aproximações, inclusive, com comunidades quilombolas e seus modos de saber-fazer. Uma pedagogia que se propõe o oposto da exclusão, daquela discutida nos capítulos anteriores. Uma universidade que está, através do seu corpo discente e docente, engendrando formas de agregar epistemologias consideravelmente marginalizadas ao longo da história de sobreposição da visão de mundo europeia/branca/colonial. Não obstante, os conflitos são iminentes e presentes.

Estudantes quilombolas lidam, ao acessar a universidade, com as dificuldades impostas por uma estrutura que, embora tenha assumido premissa contra hegemônica, aderindo às políticas públicas de democratização do acesso destes povos, ainda carrega consigo dispositivos que concebem e reforçam lugares sociais desiguais e excludentes, os quais são limitadores dos próprios campos de possibilidades. Vejamos.

Não, já fui, mas com a mudança de ciclo do BIS pra psico (psicologia) eu perdi a bolsa. Para a universidade é como se eu tivesse mudado de curso mesmo sendo um único curso com dois ciclos de formação, segundo consta no PPC (Plano Político Pedagógico). Dificulta (a perda da bolsa) demais minha permanência na universidade, inclusive o período de perda da bolsa coincidiu com o período de pandemia, então voltei pra casa, mas se assim não fosse não sei como se daria a minha permanência. Muitas são as chances de eu não permanecer. (Entrevista de pesquisa, 02/02/2021, com estudante do quilombo Passagem Velha, zona rural de Senhor do Bonfim, Vitor, do curso de Psicologia, CCS, 7º semestre)

A gente recebe a bolsa permanência a gente é vetado de outros processos. Onde exclui a gente de vários grupos de pesquisa, então a gente não pode concorrer a bolsa de pesquisa, bolsa de extensão, a gente está obrigado a receber aquele dinheiro, e até mesmo se a gente quiser fazer mobilidade acadêmica a gente tem consciência que vai fazer e você vai perder. (Entrevista de Pesquisa, 25/01/2021, com estudante Antônio, do centro CAHL)

Eu passei na monitoria, e foi uma repercussão na universidade: “Sara passou em primeiro lugar, já recebe 900,00<sup>42</sup> agora vai ficar recebendo 400,00<sup>43</sup>” (Entrevista de Pesquisa, 13/01/2021, com estudante Sara, do centro CECULT)

A organização interna e burocrática que rege a vida universitária na UFRB, garante uma estagnação no acúmulo de capitais culturais pelos estudantes quilombolas. Nas entrevistas de Antônio e Sara se expressam a impossibilidade de mobilidade acadêmica frente às suas condições de bolsistas quilombolas; a capacidade de obterem uma formação plena, que passa pelas diferentes experiências de se vivenciar o conhecimento, é restrita a partir da aquisição de suas bolsas. Observa-se que suas trajetórias simbólicas – no sentido da aquisição dos capitais culturais – estão intimamente relacionadas com suas trajetórias materiais: ao estudante quilombola bolsista é garantido a possibilidade de permanecer do ponto de vista econômico, mas, essa permanência custa a possibilidade de desenvolvimento acadêmico pleno.

Contudo, este cenário tem outro aspecto a ser considerado: a UFRB abre inscrições para voluntários de iniciação científica através de editais lançados pelo Pro-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação, Criação e Inovação<sup>44</sup>. Dessa maneira, os bolsistas impossibilitados de fazer mobilidade acadêmica passam a ter essa oportunidade sem prejuízos. Entretanto, os entrevistados não demonstram ter conhecimento deste assunto. Vejamos: o acolhimento promovido pela instituição para os calouros visa informar sobre o universo acadêmico e suas possibilidades. Segundo o site, a instituição reconhece as dificuldades da transição do ensino médio para o a vida universitária, principalmente dos alunos das classes populares, e quer “receptionar estudantes recém-ingressos e apresentar as ações afirmativas, como bolsas e auxílios, empreendidas pela UFRB, a fim de garantir a permanência qualificada do estudante até o final de seu curso”<sup>45</sup>. Mas, nos deparamos

---

<sup>42</sup> Valor da bolsa ofertada pelo Programa de Permanência Qualificada da Instituição, para estudantes quilombolas

<sup>43</sup> Valor da bolsa para estudantes selecionados no programa de Monitoria dos cursos de graduação da UFRB

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgci/noticias/1096-ppgci-publica-o-resultado-final-edital-03-iniciacao-cientifica-voluntaria-2019-2020>. (Acessado em 04/11/2021)

<sup>45</sup> Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/4646-ufrb-realiza-acolhimento-dos-calouros-2017-1-pre-matricula-segue-ate-dia-07>. (Acessado em 04/11/2021)

com este déficit de informações, que provocam, de novo, a dinâmica da negociação versus conflito.

Nogueira & Nogueira (2015), sinalizam para esta desvantagem na aquisição de conhecimentos, resultantes da relação que diversos grupos sociais mantêm com a cultura legítima, e como a mesma se apresenta como mecanismo que contribui para as desigualdades educacionais, as quais não se extinguem apenas com a universalização do acesso à escolarização. Na supracitada dinâmica da **negociação** e do **conflito**, na qual a desinformação acerca dos meandros institucionais da universidade impera, percebe-se que o estudante quilombola se limita a sua própria condição, restringindo seu campo de possibilidades desde a sua formação, o que certamente pode impactar no campo de disputas do mercado de trabalho. Seus percursos simbólicos são atingidos pela ausência de circulação destas informações. De fato, a universidade propicia possibilidades outras, porém, tais possibilidades alcançam os estudantes quilombolas?

A origem social se estende, com forte influência, a todos os domínios do percurso escolar dos estudantes. As desvantagens ligadas as origens se apresentariam de modo articulado, sendo as desigualdades geográficas, por exemplo, fator condicionante para delinear as experiências acadêmicas e suas infinitas oportunidades. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2015). É possível verificar esta afirmação na fala de Carolina ao ser questionada se participava de grupos de pesquisa ou de iniciação científica, apontando para a distância geográfica de sua casa para a universidade como impedor.<sup>46</sup>

Não. Sempre que me interessava por algum o horário ou dia das reuniões não dava para mim. Fica complicado o transporte, o horário fica apertado. (Entrevista de Pesquisa, 04/10/2019 com estudante Carolina, do centro CAHL).

A situação do estudante Vitor transcrita acima, é de **conflito** também imposto pela organização interna e burocrática da universidade. Perdeu sua bolsa na transição do ciclo de formação do curso de Psicologia, embora a instituição reconheça que se trata do mesmo curso na elaboração do Plano Político Pedagógico, a burocracia de distribuição de recursos dentro da universidade através do Programa de Permanência Qualificada (PPQ) diz o contrário, e orienta para o corte de bolsa deste estudante, da qual depende a

---

<sup>46</sup> O CAHL, centro de em que estuda a estudante, possui 39 grupos de pesquisa, divididos nos eixos de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cahl/pesquisa-ga/grupos-de-pesquisa>. (Acessado em 04/11/2021)

continuidade de sua formação. Mas, dispondo de quatro modalidades de auxílio (moradia, deslocamento, alimentação e creche) os objetivos do PPQ visam:

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 psico-social, pedagógico) e assistência a demandas específicas.<sup>47</sup>

Estamos diante, mais uma vez, da dialética negociação versus conflito, que permeia as identidades quilombolas e o Estado, na medida em que a instituição dispõe de um regimento de Permanência Qualificada construído com vistas a garantir amparo socioeconômico às trajetórias de estudantes de grupos populares no ensino superior (negociação), mas este regimento compreende determinadas nuances que originam danos à qualidade desta permanência de estudantes quilombolas, como no caso (conflito).

Esta dinâmica faz alusão à relação das políticas de ações afirmativas no ensino superior, necessárias para ruptura das pedagogias de exclusão, com as trajetórias dos estudantes quilombolas nesse mesmo ensino. O tensionamento do Movimento Negro para que as bases da educação, com parâmetros europeus e brancos, fossem modificadas, criam condições para a criação das reservas de vagas aos grupos historicamente excluídos da construção do saber. Enquanto instrumento de reparação, abriga grande potencialidade, inclusive decolonial, na constituição de outros sujeitos, com outras pedagogias acessando e produzindo conhecimento. A presença de quilombolas na UFRB, agentes sociais outrora negligenciados nesses espaços, evidencia isto. Todavia, os desafios postos a estes estudantes ao longo de suas trajetórias acadêmicas indicam necessidade de pensarmos além do acesso. Os processos de estratificação social e as especificidades étnicas apontam para tal reflexão.

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/propaac/ppq>. (Acessado em 04/11/2021)

Presta & Almeida (2008) dizem que, na medida em que determinados grupos sociais tradicionalmente aliados do ensino superior vêm a possibilidade de fazê-lo, começam a enxergar como algo possível, desejável, embora nunca natural como o é para os estudantes das classes altas, desde sempre preparados para aquele ambiente e com as ambições de cursos claras. Jovens de grupos populares, sustentam as autoras, vão nomear menos frequentemente um curso específico, falando de forma mais genérica em “fazer faculdade”. Beatriz, do quilombo de Campo Grande, zona rural de Santa Terezinha, e estudante de Engenharia Civil do 8º semestre no CETEC, nos ajuda a compreender.

Depois disso **eu sonhava em cursar universidade, mas não sabia qual era o curso**, aí com o incentivo do professor de matemática, foi que eu entrei pro curso de ciências exatas, mas assim, **não era uma coisa que eu queria, sabe, só que foi uma oportunidade, ele fez minha inscrição no SISU** (Sistema de Seleção Unificada), **eu passei, e fui, e acabe gostando**. Mas o sonho era esse, eu tinha um sonho de entrar na universidade só que não sabia o curso, entendeu? (Entrevista de pesquisa, 11/01/2021, com estudante Beatriz, do centro CETEC)

Esse desejo, portanto, está condicionado a variáveis que dizem respeito a origem social. Faz jus a esta noção a própria “escolha forçada” – termo cunhado por Bourdieu (apud Presta & Almeida, 2008) – do curso de Beatriz, que não queria fazê-lo, mas se viu frente à oportunidade. As autoras seguem afirmando que, o ensino superior, para os jovens de grupos populares, é percebido como uma necessidade de luta contra o desemprego ou contra os trabalhos manuais extenuantes que enxergam os adultos a sua volta desempenharem. É o que nos conta Antônio:

Porque a questão é essa a gente pensa em melhoria de qualidade de vida pra ajudar a si, mas também a família. **Ninguém quer ficar a vida toda ser lavrador, tá o tempo todo no campo, no sol quente... isso é cansativo**. Porque eu penso assim: eu vou voltar pra casa e eu vou fazer o que? **Vou voltar pra aquilo tudo que eu sempre critiquei. Porque a única forma de eu me manter vai ser trabalhando, trabalho subserviente, um trabalho que vai me exaurir. Eu tão jovem, cheio de sonhos... praticamente vou morrer**. (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, com estudante Antônio, do centro CAHL)

Cursar universidade para estes jovens representa uma oportunidade de se verem longe de condições de vida desfavoráveis. Já para os grupos médio alto, a ambição é por cargos de destaque, que garantam autonomia e altos rendimentos. Verificamos este cenário ao observar as incertas expectativas profissionais de alguns estudantes entrevistados.

Sinceramente eu não tenho um norte, ah eu vou fazer isso aqui, vou trabalhar com isso aqui...  **você forma, mas você fica sempre, ah eu queria ir pra esse lado, eu queria ir pra esse. Que o sonho da gente é chegar na universidade e achar que as portas vão se abrir.** Hoje a gente vive uma nova realidade né, você vê amigos seus, ultra inteligentes fazendo o que a gente chama de subemprego né, serviços que não tem nada a ver com sua formação pra sobreviver, porque tá muito difícil arrumar emprego.  **Porque você tem sua formação, você estuda numa federal, você vai ser bem sucedido, não é bem assim. Principalmente pra gente que é negro, que vem de uma outra realidade, o caminho parece que é mais longo, entendeu? Houve algumas mudanças, mas eu não cheguei aonde eu queria.** (Entrevista de Pesquisa, 13/01/2021, com estudante Sara, do Centro CECULT)

Pretendo buscar uma vaga de emprego dentro da minha área de formação, E enquanto eu não conseguir porque não é uma tarefa fácil, vou me colocar no mercado de trabalho independente de formação, porque terminar a graduação não significa que vou achar logo trabalho (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, com estudante Margarida, do centro CCAAB)

No momento ainda não penso não, no momento acho que depois de formado, tô (sic) pensando em fazer mestrado ou uma pós. (Entrevista de pesquisa, 02/03/2021, com estudante Carlos, do CETENS)

Ainda não tá em mente, mas... como vou trabalhar com a mulher na política, quem sabe futuramente não aí seja nessa área. (Entrevista de Pesquisa, 18/01/2021, com estudante Eulina, do centro CAHL)

E complicado, pensamos em cursar a universidade em busca de maiores/ melhores oportunidades de emprego, mas apesar de serem cursos importantes, é difícil conseguir trabalho na área. (Entrevista de Pesquisa, 02/10/2019, com estudante Carolina, do centro CAHL)

Chama atenção a dificuldade em estabelecer uma meta profissional concreta, embora estejamos diante de estudantes com certa maturidade em seus cursos, já avançados em seus semestres, não enxergam com objetividade lugares no mercado de trabalho em suas áreas. Indicam, além disso, também a partir da estudante Sara, que a universidade não garante portas abertas, havendo uma distância muito grande entre diploma e posição reconhecida no mercado de trabalho. Sobre isso, Rocha & Marques (2013), revisitando a obra de Pierre Bourdieu em “Certificação escolar segundo Pierre Bourdieu: a educação superior e a contradição da legitimação profissional”, apontam que os diplomas são títulos de certificação simbólicas que dão direito a vantagens de reconhecimento. Segundo as autoras, porém, esta certificação e as vantagens que dela decorrem, estão envolvidas em capitais sociais e econômicos, que vão contribuir para a posição social adquirida através do diploma.

Ainda que o ingresso nas profissões liberais suponha a posse de títulos escolares elevados, o acesso às posições mais elevadas nestas profissões depende um pouco menos da posse de um capital econômico e social do que no setor industrial e comercial, o que explica a taxa muito elevada de hereditariedade profissional, sobretudo na elite médica onde existem

verdadeiras dinastias profissionais (BOURDIEU, *apud* ROCHA & MARQUES, 2013, p. 6).

Nesse sentido, o acesso ao mercado de trabalho e suas posições depende do capital de relações sociais que o agente possui. Complementam ainda que o desempenho das frações dominantes é relativamente independente do ingresso no ensino superior, visto que, para as classes populares, a posse de um diploma, por mais prestigiosa que seja, não é por si só capaz de assegurar o acesso ao poder econômico (ROCHA & MARQUES, 2013). Isso compreende a afirmação de Sara, que traz como exemplo a situação de colegas próximos portadores de diploma, mas sem sucesso no mercado de trabalho, temendo acontecer o mesmo consigo. Por isso:

O diploma vale fora do mercado escolar o que seu detentor vale econômica e socialmente, sendo que o rendimento do capital escolar (forma transformada do capital cultural) depende do capital econômico e social que pode ser utilizado em sua valorização. (BOURDIEU, *apud* ROCHA & MARQUES, 2013, p. 6)

Logo, se por um lado buscam, ao acessar conhecimento, uma mudança de vida, e aqui lembramos do estudante Antônio, esbarram nos processos de estratificação, que vão influenciar, como vemos, desde seus acessos até suas aspirações profissionais. São estes fatores que refletem a presença ou não dos grupos populares em cursos de prestígio social, como Direito e Medicina, e que é abordado pelo estudante supracitado.

Uma estrutura de uma universidade em que muitos dos nosso (sic) estão nos cursos supostamente baixos, nos cursos superiores, nos cursos mais elevados como Medicina, a gente não tá presente, é contato os gatos pingados. (Entrevista de Pesquisa, 25/01/2021, com estudante Antônio, do centro CAHL).

Os dados em porcentagem de estudantes quilombolas por curso, trazidos no capítulo 3, indicam que, no CCS (Centro de Ciências da Saúde), estes estudantes estão presentes em menor escala, razão pela qual estão representados com 0,00%. Já no Centro de Formação de Professores (CFP) e no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), estão em maior escala, 42, 72% e 28, 32% respectivamente, o que endossa o problema citado por Antônio, de que em cursos como Medicina, estudantes de quilombos são sub-representados. Sobre isso, analisa Nogueira & Nogueira (2015):

Bourdieu e Passeron dão, no entanto, um passo a mais ao demonstrar que as desigualdades sociais se manifestam não apenas no acesso ao ensino superior em geral, mas nas escolhas entre diferentes percursos no interior desse nível de ensino. Essa seria, como escrevem os autores, uma “forma mais oculta de desigualdade”. Os estudantes não se distribuiriam homoganeamente entre os

diferentes cursos ou áreas de formação, mas, ao contrário, essa distribuição seria influenciada por sua origem social. Aqueles com uma origem mais modesta seriam afetados por aquilo que os autores chamam de uma “restrição de escolha”, concentrando-se nos cursos de menor prestígio, como Letras e Ciências, em detrimento de opções como Medicina e Direito. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2015, p.10)

A origem social orienta as escolhas dos estudantes quilombolas; os cursos preferidos – quando existe um desejo prévio e definido de curso -, verificamos nas entrevistas, não são aqueles que sonhavam, são aqueles oportunizados, e isto nos ajuda a compreender o motivo pelo qual quilombolas encontram dificuldade em se verem nos cursos de prestígio. Abaixo, algumas entrevistas concordam com esta afirmação:

**Na verdade, eu caí na educação do campo de paraquedas, eu achei que eu ia fazer uma prova, e depois que eu fizesse a prova que eu passasse, eu escolheria qual curso que eu iria fazer lá.** Não sabia que era Centro de Formação de Professores, porque eu jamais queria ser professor na minha vida, acho que nunca pensei em ser. (Entrevista de pesquisa, 05/02/2021, com estudante Ricardo)

**Sonhava em fazer Direito, do nada caí nas Engenharias.** Estudar as leis (me fez desistir) ... eu vi que era muita coisa. (Entrevista de pesquisa, 11/01/2021, com estudante Beatriz)

Meu sonho sempre foi arquitetura e urbanismo. **Eu vou** (para o curso de Museologia), **porque acho que, a oportunidade é dada, e a gente vai fazer de um limão uma limonada.** E as vezes as pessoas nos questionam sobre a desistência, ou que as pessoas caíam de paraquedas no curso. Mas você já perguntou a essas pessoas de onde ela vem, origem, identidade, **que talvez foi aquela única oportunidade dada a ela, não é o curso que eu quero, mas é única oportunidade que eu tenho de ter uma ascensão social.** (Entrevista de pesquisa, 25/01/2021, com estudante Antônio, do centro CAHL)

Percebe-se, portanto, o quanto as condições socioeconômicas impactam na vida acadêmica destes estudantes, que se vêem diante de escolhas moldadas pelo acúmulo dos seus capitais culturais/simbólicos e econômicos, buscando fazer dos limões, limonadas, extraindo o melhor daquilo que lhes foi possibilitado, em nome da ascensão social mencionada por Antônio. É a respeito dessa ascensão que discutiremos. De acordo com Prestes & Almeida (2008), existe uma significativa diferença entre processos de mobilidade social que desencadeiam ascensão social, o que as mesmas vão chamar de melhoria na qualidade de vida.

Para compreender o sentido dessas transformações, é importante distinguir desde já “melhoria nas condições de vida” de “ascensão social”, já que nem sempre a melhoria nas condições de vida se deve a casos de ascensão social no sentido mais preciso do termo. Talvez seja importante lembrar, nesse ponto, que os estudos sobre mobilidade social tratam como ascensão social apenas os casos em que a ocupação dos filhos supera a ocupação dos pais, numa

classificação hierárquica ocupacional que leve em consideração as modificações ocorridas na própria classificação ocupacional num determinado período do tempo. Assim, o fato de que uma das avós entrevistadas tenha afirmado que “faltava tudo em casa, comida em primeiro lugar” e que seus netos “fazem cara feia e deixam comida no prato quando não gostam do que tem para o almoço” é um indício de melhoria nas condições de vida, assim como são também indícios dessa melhoria o fato de morarem em casa própria, num bairro com esgoto, água encanada, transporte coletivo na porta e escola a dois quilômetros de distância, tendo o avô crescido numa região rural do interior do Pará, sem luz elétrica, sem escola por perto, tendo que andar duas horas para chegar à escola onde cursou até à 2ª série. No entanto, o fato de que seu marido tenha se aposentado como cortador de carne em açougue e que seu filho seja hoje pedreiro, tendo abandonado a escola na 7ª série, indica que não houve ascensão de uma geração para outra. (PRESTES & ALMEIDA, 2008, p. 13)

Ao observarmos a geração antepassada dos estudantes quilombolas e seus percursos educacionais, averiguamos uma mudança na aquisição de capitais culturais pela geração atual. A democratização do acesso à educação, em função da expansão escolar ao longo dos anos, permitiu que houvesse uma movimentação simbólica diferente de uma geração para outra, com considerável obtenção de novos capitais culturais adquiridos pela Universidade. Este é um ponto primordial, pois nos permite considerar que, as premissas de implementação da universidade, as quais rezavam pelo compromisso com o desenvolvimento regional, o que certamente inclui desenvolvimento sociocultural das pessoas desta região, estão se cumprindo (negociação).

Muitas coisas que as vezes a gente tinha um preconceito, a gente muda a visão lá dentro, como muitos colegas mesmos me diziam: ah quando você sair de lá você terá uma visão diferente. Os conteúdos lá dentro faz (sic) com que a gente mude a visão da gente cá fora. E acaba contribuindo pra que a gente transforme nossa comunidade. (Entrevista de Pesquisa, 18/01/2021, com estudante Eulina, do centro CAHL)

Adentrar a universidade realmente foi uma transformação de opiniões que mudou em mim, de novos conceitos, de conhecer um pouco da realidade do Brasil, abriu os meus olhos para novas situações, para novos conceitos, creio que foi uma trajetória muito importante para transformar em uma nova pessoa. (Entrevista de pesquisa, 02/03/2021, com estudante Carlos, do centro CETENS)

Depois que entrei na UFRB foi muito importante, hoje em dia eu sou uma pessoa que entendo muito mais as coisas. Sei me portar nos lugares, sei falar, sei me comportar, sei agir de forma adequada, então a UFRB contribuiu muito pra mim, pra minha formação, tanto acadêmica quanto como pessoa. (Entrevista de Pesquisa, 13/01/2021, com estudante Sara, do Centro CECULT)

Entretanto, a maneira como se dá a escolha do curso – sempre condicionada aos fatores socioeconômicos – da universidade, a forma como se apresenta a relação com estes capitais culturais na instituição de ensino superior e, sobretudo, as baixas

expectativas profissionais destes estudantes que têm grade dificuldade em almejam cargos de destaque, apontam para uma melhoria nas condições de escolarização, no sentido trazido por Prestes & Almeida (2008), muito mais do que processos de ascensão ou de reconversão sociais, os quais dependem:

Em larga medida, do estado do sistema dos instrumentos de reprodução (estado das leis de direito sucessório, do mercado de trabalho, do sistema escolar, etc.) e do estado (volume e estrutura) dos recursos (capitais – *grifos nossos*) econômicos, culturais, sociais e simbólicos que os diversos grupos procuram reproduzir; **elas dependem ainda da avaliação que é feita das oportunidades de manutenção na posição ocupada e envolvem em elevado grau as disposições e perspectivas em relação ao futuro** (SAINT-MARTIN APUD OLIVEIRA, 2017. p.5).

Logo, para se considerar que existe reconversão ou ascensão social, os mesmos precisam estar calcados na acumulação de diferentes capitais, empreendidos enquanto recursos mobilizadores que proporcionam hierarquia às estruturas sociais. Os processos de acúmulo de capitais culturais/simbólicos destes estudantes sofrem impactos advindos de obstáculos dos mais diversos ao longo de suas trajetórias, a exemplo da dificuldade material em se manter no curso – que não é sonhado, mas sim o oportunizado - assim como a dificuldade em absorver determinados conteúdos distantes de suas realidades em função de certas posturas um tanto meritocráticas e eurocêtricas adotadas pela academia. Isto exerce influência sob a forma como estes encaram a universidade e a contribuição desta para suas trajetórias de vida (conflito).

A universidade ela é muito deficitária. **Eu entendo que a universidade é marginalizada, reparatória para o recôncavo. Então ela deveria ter mais cautela com esses povos que entraram.** A gente não tem dados, a gente não tem política pública, a gente não tem informações... se a gente não faz zuada (sic), se a gente não faz barulho, a gente não é lembrado. **Tem duas imagens: as imagens que as pessoas tem, e a imagem que a gente vive.** (Entrevista de Pesquisa, 25/01/2021, com estudante Antônio, do centro CAHL).

**O projeto do recôncavo (a partir da universidade) se concretiza em algumas partes, né, quando você agrega a entrada dos alunos das classes pobres, negros, nós das comunidades tradicionais, mas a dificuldade se mantém dentro da universidade, então... a universidade até tenta fazer o melhor,** mas na maioria das vezes ela nem sempre consegue..., mas, os projetos ajudam muito. (Entrevista de Pesquisa, 01/02/2021, com estudante Luana, do Centro CFP)

Vê-se que os quilombolas reconhecem a importância histórica e social da UFRB para o recôncavo e seu povo. Dizem que a universidade é “reparatória para o recôncavo”, que “tenta fazer o melhor”, pontos abordados no capítulo 3, que na primeira sessão vai

trazer falas de estudantes endossando projetos universitários visando colaborar para a valorização do território. Também os abordamos ao longo deste capítulo, o qual discuti iniciativas curriculares bem como elaborações institucionais com vistas a adoção de políticas afirmativas de inclusão social e de permanência destas trajetórias no ensino superior, o que indicam ações buscando negociações por parte do Estado impulsionadas por luta histórica advindas de movimentos sociais, como a conquista das ações afirmativas. Apesar disso, evidencia-se ainda, uma relação – dos estudantes quilombolas com a instituição – marcada pelo conflito gerado pela ausência de circulação de informações importantes, por questões burocráticas, por silenciamentos nos currículos, por enfiamentos para existir econômica e simbolicamente neste espaço, tecendo estratégias diversas para tanto, como a criação do coletivo quilombola, questões que reverberam, dessa maneira, na acumulação de seus capitais culturais acadêmicos e posterior expectativas profissionais. Soma-se a isto todo o arcabouço oriundo de suas origens sociais e processos de estratificação.

Desse modo, é importante refletirmos se de fato podemos afirmar que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia possibilita caminhos de Reversão ou Ascensão Sociais. Diante do exposto, recorreremos ao que chamamos de *transição simbólica*, para analisar as trajetórias dos estudantes quilombolas. Seu acesso à universidade é fruto de uma política decolonial que faz frente a pedagogia da exclusão vivida por povos limados ao longo da história da produção do saber. Esta política juntamente com as demais ferramentas trazidas acima e assumidas pela UFRB, garantem que estes outros sujeitos com suas outras pedagogias, agora inseridos nesse espaço social de poder, sejam capazes de adquirir – e até mesmo questionar - capitais culturais/simbólicos antes jamais pensados pelas gerações anteriores de suas famílias, o que denota as engrenagens da negociação.

Por isso falamos em transição, e a mesma é simbólica na medida em que os fatores impostos pelos processos de estratificação social colocam impedimentos para que os quilombolas sejam capazes de vivenciar seus desejos de universidade e a própria universidade de maneira plena, prejudicando percursos de Reversão Social completos, nos quais haveriam ruptura de uma condição de vida desfavorável – e não somente uma transição – sendo realizável o acúmulo de capitais tanto culturais/simbólicos, quanto econômicos e sociais, o que aponta para as engrenagens do conflito. Suas disposições encontram campos de possibilidades reduzidos, e a potencialidade das ações afirmativas

esbarra em obstáculos construídos por uma sociedade desigual do ponto de vista socioeconômico. Sobre isso, trazemos:

Acreditavam eles que essa situação de injustiça real não deveria ser combatida por meios “artificiais”, como, por exemplo, a política polonesa da época de elevar – mediante reserva de vagas – a taxa de ingresso dos filhos de operários e camponeses na universidade. Isto porque a adoção de princípios de seleção heterodoxos (não meritocráticos) veria seu efeito se extinguir juntamente com a extinção da política que lhe deu origem, uma vez que as fontes reais das desigualdades não teriam sido efetivamente atacadas. Ora, se é impensável uma mudança de critérios nos vereditos escolares, nada impediria que se vislumbrassem modificações ao nível do ensino propriamente dito, de modo a se adotar, nas próprias atividades de ensino, um tipo de ação pedagógica que, através de exercícios metódicos e contínuos, tornasse explícito tudo aquilo que ocorre de modo implícito no decurso do processo de ensino-aprendizagem, em particular “as técnicas e os hábitos de pensamento exigidos pela escola” (p. 98). A isso eles darão o nome de “pedagogia racional”. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2015, p. 13)

Contudo, não consideramos que a política de ação afirmativa seja artificial ou ineficaz para este grupo. Estudantes quilombolas passam a acessar, como dito, um universo cultural e simbólico negado, o que promove uma transição simbólica significativa em suas trajetórias. Mas, consideramos que, para que as fontes reais das desigualdades sejam atacadas, é necessário refletir a respeito de estratégias que estejam além das ações afirmativas; políticas que repensem, inclusive, a própria instituição de ensino e sua organização interna, e que atinjam o problema da estratificação social, sob pena de estarmos orientando trajetórias de estudantes quilombolas nas universidades baseadas em transições, em fazer de limões limonadas, e dificilmente em rupturas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, epistemologias nativas foram brutalmente suprimidas pelos colonos, que estabeleceram sistemas de dominação nos quais a produção do conhecimento esteve sempre atrelada ao olhar branco, eurocêntrico e colonialista, cujo objetivo era/é inferiorização e degradação cultural destes povos, provocando o epistemicídio. Criadas neste bojo, as universidades assimilaram esta lógica de produção do conhecimento desde a filosofia cartesiana até a assunção de cânones do pensamento científico, todos brancos e europeus.

No Brasil, existe reprodução desta realidade. As universidades estão concentradas nos grandes centros urbanos o que, devido desigualdades geográficas e de renda, impede o acesso por parte de estudantes oriundos de classes populares, além de, em função desta produção do saber elitista e ocidentalizada, impor barreiras significativas para o ingresso destes estudantes. Estes estudantes também possuem um perfil social: na sua grande maioria negros e periféricos. Para o que nos interessa neste trabalho, nosso perfil de estudante que encontra dificuldades com o ensino superior são os quilombolas, também negros.

Reconhecendo que é importante o acesso a construção do conhecimento, o Movimento Negro, em luta no decorrer dos anos, passou a reivindicar uma educação inclusiva e que garantisse ingresso de estudantes negros e de oriundos de classes populares ao ensino superior, este espaço social no qual as epistemologias são forjadas e penetram as teias da sociedade. As ações afirmativas passaram a ser objetivo para realização disto. Os Governo Lula-Dilma abriram caminhos para estabelecimento das reservas de vagas e da expansão das universidades por meio do REUNI, visando assegurar que o perfil de estudantes outrora excluídos dos espaços de conhecimento das universidades pudesse, agora, se apropriar destes capitais culturais.

A UFRB é fruto deste cenário, assume essa postura contra hegemônica e os estudantes quilombolas acessam a universidade através destes mecanismos os quais consideramos decoloniais. Entretanto, prevalece em torno disto uma dinâmica permeada por negociações, agenciadas tanto por parte da instituição quanto por parte dos estudantes, bem como por conflitos, também agenciados por ambos. Isto se reflete em questões que envolvem reconhecimento identitário curricular dos estudantes quilombola, auxílios financeiros que pavimentam suas trajetórias simbólicas, aquisição de capitais culturais, estratégias coletivas de para existirem no espaço, aspirações para o mercado de trabalho,

campo de possibilidades. Em suma, a relação destes estudantes remonta o que fora o ambiente de aquilombamento no período escravagista.

Utilizando o aporte as Sociologia Econômica e da Economia da Educação, compreendemos o quanto as origens sociais destes agentes orientam seus percursos formativos, desde a escolha até a escolha profissional e suas possibilidades. O que é sonhado por eles enquanto escolha de curso geralmente é impraticável, acarretando posturas que desembocam em fazer “de limões, limonadas”. Também é inegável a aquisição de capitais simbólicos ao longo das trajetórias. Estes representam o que estamos chamando de *transição simbólica*, visto que não concebem rupturas no sentido de gerar ascensões ou reconversões sociais (transformações nas posições sociais do campo de disputas), mas, se comparados às trajetórias das suas gerações familiares anteriores, marcam considerável mudança.

Com esta análise, buscamos apontar para o fato de que, como potencial ferramenta de promoção das transformações socioeconômicas dos atores deste território no qual está localizada, a Universidade Federal do Recôncavo encontra, no entanto, barreiras que dizem respeito a organização política, social e econômica da sociedade, em que as estratificações sociais constituem fortes obstáculos. É necessário pensarmos além das políticas de ações afirmativas, não para questionar sua notória efetividade, mas para construirmos sociedade na qual seja possível reconversões sociais – e não apenas transições - por partes dos grupos populares, historicamente atingidos por pedagogias de exclusão; na qual seja possível produções de conhecimento que reflitam numa estrutura organizacional capaz de dirimir desigualdades. Os estudantes quilombolas significam à UFRB aquilo para o qual ela foi instituída, assim como a UFRB significa para os estudantes quilombolas aquilo pelo qual travaram luta histórica. Esta relação, **conflitiva** e baseada em **negociações**, é também de retroalimentação, sustentada por políticas e estratégias contra hegemônicas, que tem em seus cernes iniciativas e desejos decoloniais, de ambas as partes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ALMEIDA, Weder Bruno de. **Um diálogo entre o pensamento decolonial e o curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira, 2018.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombos e as novas etnias**. In: *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

BRHA, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. In: *Cadernos Pagu*. (26), 2006.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFCS, 2014.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva & GOMES, Ferraz Almiralva. **A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração**. Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção – crítica social do julgamento**. Zouk, Porto Alegre, 2008.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COSTA NETO, Antônio Gomes da. **A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial**. Revista EIXO, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Paraná quanto a permanência**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

CARVALHAES, Flávio & COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. **Estratificação Horizontal da Educação Superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional**. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v.31, n.1, 2015.

CARDOSO, Adalberto. **Transições da Escola para o trabalho no Brasil: Persistência da Desigualdade e Frustração de Expectativas**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v.51, nº 2, 2008.

CAVALCANTE, Valente Cláudia. **Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro.** Tese (Doutorado). PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2014.

DOMINGUES, Petrônio José. **Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930.** Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 3, 2002, pp. 563-599

FANON, Franz. **Pele negra, máscara brancas.** Salvador: Edufba, 2008.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista.** Cadernos de Campo, São Paulo, n. 14/15, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça.** Educ. Soc. Campinas, v.33, n.120, p. 727-744, 2012.

GIRLOY, Paul. **O atlântico negro.** São Paulo: 34, 2001.

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. vol.31 no.1 Brasília Jan./Apr. 2016

GRANOVETTER, Mark. **Ação Econômica e Estrutura Social: o problema da Imersão.** IN: Redes e sociologia Econômica / org. Ana Cristina Braga Martes – São Carlos: EDUFSCar, 2009. pp. 31-68.

HONNETH, Axel. **Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: ED. 34, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (7ª Edição).

JARDIM, Maria Chaves. Prefácio. *In*: STEINER, Philippe. **Altruísmo, dons e trocas simbólicas: abordagens sociológicas da troca.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MIRANDA, Vinícius de Lacerda. **A Relação entre o Ensino Superior Público e as Desigualdades Sociais: reflexões a partir da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira, 2021.

MEDEIROS, Priscila Martins. **Raça e Estado Democrático: o debate sociojurídico acerca das ações afirmativas no Brasil.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

- MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017.
- MINAYO, Maria CECÍLIA de Souza & COSTA, Antônio Pedro. **Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa**. Revista Lusófona de Educação, 40, 139-153, 2018
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB. Rio de Janeiro, 2003
- NOGUEIRA, M.M. Cláudio & NOGUEIRA, Maria Alice. **Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior**. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 130, p. 47-62, jan.-mar, 2015
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.) (1998). **Pierre Bourdieu. O Capital Social – Notas Provisórias**. In: *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NASCIMENTO, Luciana de Cássia Nunes, SOUZA Tania Vignuda, OLIVEIRA, Isabel Cristina dos Santos, MORAES Juliana Rezende Montenegro Medeiros de, Aguiar Rosane Cordeiro Burla de, SILVA Liliane Faria da. **Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de experiência na entrevista com escolares**. Revista Brasileira de Enfermagem 71(1):228-33, 2018
- OLIVEIRA, de Roberto Marcus. **Dominação e mobilidade em Monique Saint-Martin**. Revista NEP-UFPR (Núcleo de Estudos Paranaenses), Curitiba, v.3, n.3, p. 314-322, 2017
- PRESTA, Sueli & AMEILDA, Ana Maria F. **Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, 2008.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- RIBEIRO, Costa Sérgio & KLEIN, Ruben. **A divisão interna da universidade: posição social das carreiras**. (s.d)
- RAMOSE, Mogobe. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana**. Ensaio Filosóficos. Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011.

ROMANELLI, G. **O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, 1995.

ROSEVICS, Larissa. **Do pós-colonial à decolonialidade.** In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

REIS, João José & SILVA, Eduardo. **Fugas, revoltas e quilombos: os limites da negociação.** In: *Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista.* São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROCHA, Luís Elane & MARQUES, Alves Rúbia Mara. **A certificação escolar segundo Pierre Bourdieu: a educação superior e a contradição da legitimação profissional.** Revista Ensino Em Re-Vista, v.21, n.2, p.409-420, jul./dez, 2014

SARMENTO, Daniel Antônio de Moraes. **O negro e a igualdade no direito constitucional brasileiro: discriminação de facto, teoria do impacto desproporcional e ações afirmativas.** IN: ZONINSEIN, Jonas. FERES JUNIOR, João (Org). Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro. Rio de Janeiro: Iuperj; Belo Horizonte: EdFMG, 2008.

SANTOS, Milton. **O retorno do território.** In: *Revista Observatório Social da América Latina.* 6 (16), 2005.

STEINER, Philippe. **Altruísmo, dons e trocas simbólicas: abordagens sociológicas da troca.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

STEINER, Philippe. **A Sociologia Econômica.** São Paulo: Atlas, 2006.

TESES E DISSERTAÇÕES. MESTRADO. SILVA, Montibeller Mariene. **Trajetórias universitárias: acesso, permanência e expectativas.** UNICAMP. Campinas, 2018.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo. Companhia das Letras, 2007

VIVIANA, Zelizer. **A negociação da intimidade.** Coleção Sociologia. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.