UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Filosofia, Sociologia e Política
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Dissertação

As identidades dos alunos quilombolas da Universidade Federal de Pelotas: trajetórias, construções e articulações.

Mariana Dias Cabelleira

Pelotas, 2018

Mariana Dias Cabelleira

As identidades dos alunos quilombolas da Universidade Federal de Pelotas: trajetórias, construções e articulações.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Professor Doutor Marcus Vinícius Spolle

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C111i Cabelleira, Mariana Dias

As identidades dos alunos quilombolas da Universidade Federal de Pelotas : trajetórias, construções e articulações. / Mariana Dias Cabelleira ; Marcus Vinícius Spolle, orientador. — Pelotas, 2018.

107 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Quilombolas. 2. Identidades. 3. Diferenças. I. Spolle, Marcus Vinícius, orient. II. Título.

CDD : 307.7

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

MARIANA DIAS CABELLEIRA

A IDENTIDADE DOS ALUNOS QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS: TRAJETÓRIAS, CONSTRUÇÕES E ARTICULAÇÕES.

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestra em Sociologia, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 14 de junho de 2018.

Banca examinadora:

.....

Prof. Dr. Marcus Vinícius Spolle (Orientador). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

.....

Profa. Dra. Cassiane de Freitas Paixão. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

.....

Profa. Dra. Rosane Aparecida Rubert. Doutora em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

.....

Prof. Dr. Fernando de Figueiredo Balieiro. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos.

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria da Graça Dias e Nélson Cabelleira, pelo eterno apoio.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, meu fiel Companheiro durante as leituras, Mentor de todas as minhas ideias, Fonte de toda sabedoria e inspiração na escrita deste trabalho e nas conversas com os alunos quilombolas da Universidade Federal de Pelotas. Nestas, Deus se revelou em cada gesto de carinho e cumplicidade, pois cada diálogo foi muito além de uma “simples” pesquisa, transformando-se em uma conversa entre almas.

Portanto, em segundo lugar, gratidão aos cinco alunos quilombolas que tive o prazer de conhecer, trocar ideias e compartilhar pensamentos. Também agradeço ao Professor Claudio Carle, antigo coordenador de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis da UFPel, que me orientou e disponibilizou a autorização para iniciar o contato com os estudantes.

Agradeço especialmente ao Professor Dr. Marcus Spolle, meu orientador para a construção desta pesquisa. Através de seu vasto conhecimento sociológico, tive a oportunidade de desconstruir certos preceitos e expandir meus conhecimentos. Durante as orientações, tive a oportunidade de analisar criticamente certas questões que antes passavam despercebidas. Além disso, nas suas aulas da disciplina de Raça, Etnia e Desigualdade Social, passei a enxergar o mundo com outros olhos.

Agradeço ao meu namorado, Thiago Gonçalves Madureira, que esteve ao meu lado durante toda esta fase, prestando apoio emocional e dedicando-se a ouvir, conversar e entender mais sobre minha pesquisa.

Agradeço ao meu grupo de persistência no caminho de Deus, as Mariás. Nelas sempre encontrei apoio, carinho e orações necessárias para permanecer confiante na elaboração desta pesquisa.

Agradeço a Irmã Mariana, minha orientadora espiritual, que durante o período de construção desta pesquisa sempre esteve disposta a ouvir minhas dificuldades, orientar minhas escolhas e rezar pelas minhas fraquezas.

Por fim, agradeço aos meus pais, que foram incansáveis neste processo de dedicação exclusiva ao mestrado. Que comemoraram comigo todas as conquistas, mas que também estiveram presentes quando eu estava cansada, sempre prontos para me ouvir e me apoiar. Quando eu estava triste, eles me motivaram. Quando eu

estava sem forças, eles me ajudaram a reencontrar o meu objetivo de vida. Sou abençoada por tê-los.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana” (Carl G. Jung).

Resumo

A Universidade Federal de Pelotas, desde 2015, realiza um processo seletivo específico para quilombolas nos cursos de graduação presenciais em áreas consideradas necessárias para as comunidades. O objetivo principal desta pesquisa consiste em compreender de que forma os estudantes da UFPel, oriundos de comunidades remanescentes de quilombos constroem e articulam suas identidades a partir das novas relações de identificações e diferenças, por vezes conflitantes, enfrentadas no ambiente universitário. Através do aporte teórico a respeito dos quilombolas, das ações afirmativas no ensino superior, da identidade em uma perspectiva pós-colonial e interseccional, problematizou-se a respeito das maneiras pelas quais estes estudantes constroem e articulam suas identidades, considerando as relações que estabelecem com os estudantes não-quilombolas, com a comunidade acadêmica e com a sua própria comunidade quilombola. Os objetivos desta pesquisa foram cumpridos através da metodologia da história oral. Após isto, os relatos foram classificados em quatro categorias e analisados pela metodologia de análise de conteúdo. Foi possível identificar que os estudantes tiveram experiências que proporcionaram novas identificações ao mesmo tempo em que também valorizaram suas identidades enquanto quilombolas, apesar de já terem vivenciado certas situações de preconceito. Ademais o ingresso na universidade proporcionou novas oportunidades até então dificultadas por barreiras de classe social, gênero e raça.

Palavras chave: quilombolas; identidades; diferença.

Abstract

The University Federal of Pelotas, since 2015, are realizing a specific selective process for quilombolas in the graduation courses that are considered necessary to quilombolas' comunities. The main purpose of this research is to understand how quilombolas students of UFPEL are constructing and articulating their identities as of their new identifications and differentiation relationships, that at times are conflicting, confronted in the university's ambient. With theoritical contribution bases about quilombolas, affirmative actions in higher education, perspectivies about identity in post colonials and interseccionalities theories, this research disscussed the ways that this students are constructing and articulating their identities considering the relationships between them and their classmates that are not quilombolas, the academic community and their own quilombola community. This reseach's purpose was complied through oral history metodology. The narratives was classified in four categories and analized by content analysis method. It was possible to identify that the students had experiences that provides new identifications at the same time that they valued their own quilombola identities, although they have had lived some prejudice situations. Moreover, the admission in university provided new oportunities that before was being dificulted by social class, gender and race obstacles.

Palavras chave: quilombolas; identities; difference.

Lista de Tabelas

Tabela 1 Vagas Reservadas pela Lei de Cotas n° 12.711/2012.....18
Tabela 2 Dados a respeito dos participantes desta pesquisa.....27

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
CAPE	Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
	Coordenação de Comunicação Social
CCS	Coordenação de Inclusão e Diversidade
CID	Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
COCEPE	
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NUGEN	Núcleo de Gênero e Diversidade
NUAAD	Núcleo de Ações Afirmativas Diversidade
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
TEM	Teatro Experimental do Negro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução..... 11
Justificativa..... 13
Problemática..... 16
Objetivo Geral..... 22
Objetivos Específicos..... 22
Questões Problematizadoras..... 22
Metodologia..... 23
Composição do trabalho..... 29
1.QUILOMBOLAS: ORIGEM E TRAJETÓRIA..... 31
1.1 Como tudo começou: a história da discriminação que permeia a trajetória dos negros remanescentes de quilombos..... 31
1.2 Os remanescentes das comunidades dos quilombos: quilombolas após a Constituição de 1988..... 33
2. POLÍTICAS DE COMBATE AO RACISMO E DISCRIMINAÇÃO: BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS RACIAIS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO..... 35
3. EM BUSCA DA COMPREENSÃO DA IDENTIDADE: DISCUSSÕES TÉORICAS..... 40
3.1 A Identidade nos Estudos Pós-Coloniais..... 40
3.2 Identidades e diferenças..... 47
3.3 A Identidade nos Estudos Interseccionais..... 51
4. RELAÇÕES, DIFERENÇAS E IDENTIDADES: OS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS..... 54
4.1 Diferença como experiência..... 55
4.2 Diferença como relação social..... 68
4.3 Diferença como subjetividade..... 84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – As diferenças como identidades..... 91
Referências..... 98
Anexos..... 100

Introdução

De acordo com o portal do Ministério da Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012), a Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Esta cota é subdividida em — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também é levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Deste modo, esta política de ação afirmativa transforma as instituições em ambientes com sujeitos de múltiplas identidades e trajetórias de vida, proporcionando trocas constantes entre estes.

A pesquisa realizada tramou-se a partir das leituras e discussões realizadas na disciplina de Raça, Etnia e Desigualdade Social deste Programa de Pós-Graduação. Além disto, a presente temática da pesquisa também foi pensada, a partir da participação da pesquisadora nos debates a respeito da discussão da abertura de vagas para quilombolas na Universidade Federal de Pelotas durante o evento do dia da consciência negra no município de Tavares, Rio Grande do Sul.

A partir deste momento, a pesquisadora iniciou um processo de reflexão a respeito do quão importante seria pesquisar a respeito das identidades dos remanescentes de comunidades quilombolas que ingressam na Universidade Federal de Pelotas, dado que o ambiente universitário é um espaço em que os sujeitos podem estabelecer novas relações e obter diferentes experiências, que constroem e articulam diferentes identidades.

A presente pesquisa buscou ouvir os relatos de experiências destes estudantes quilombolas para compreender de que maneira estes alunos constroem e articulam suas identidades neste ambiente considerando as relações de diferença estabelecidas entre estes e os não-quilombolas. Pois, assim como o estudante quilombola pode se identificar com o ambiente acadêmico – sentindo que nele suas diferenças são valorizadas, celebradas e reconhecidas; articular novas experiências

às suas identidades – levando estas experiências as comunidades; e participar de um espaço de diversidades; também pode estabelecer relações de conflito, pois as diferenças podem tensionar suas identidades, divergir com suas perspectivas e subjetividades até então estabelecidas; e/ou tensionar as relações entre quilombolas e não-quilombolas ou entre os estudantes quilombolas e suas comunidades.

Os estudantes quilombolas da UFPEL representam uma identidade que está pouco a pouco sendo inserida no ambiente acadêmico, constituindo um novo fenômeno que poderá suscitar novas perspectivas. Sendo assim, estas questões foram aliadas à teorias que tratam da identidade e da diferença nas perspectivas pós-colonial e interseccional, e escolheu-se como temática deste estudo as construções e articulações das identidades quilombolas a partir do momento em que ingressam na UFPEL através das políticas de ações afirmativas para quilombolas, considerando as relações de diferenças e identificações estabelecidas com os colegas, com a comunidade acadêmica, e com as próprias comunidades quilombolas, antes e após o ingresso na vida acadêmica.

Justificativa

Para justificar o desenvolvimento desta pesquisa foram analisados estudos que tratam de assuntos relacionados ao ingresso de quilombolas no ensino superior. Nestas pesquisas percebe-se que as experiências dos quilombolas enquanto universitários estão relacionadas às seguintes temáticas: as dificuldades de acesso e permanência no ensino superior em função do preconceito e/ou racismo institucional, falta de atividades acadêmicas que abordem a realidade quilombola, e dificuldades em relação ao capital informacional no espaço universitário (CAMPOS, 2016); e as lutas dos quilombolas pelo acesso ao ensino superior, a permanência e as estratégias formais e informais criadas por estes para conseguirem permanecer na universidade (SANTOS, 2017).

Uma das pesquisadoras que trabalha com a questão do ingresso de quilombolas no ensino superior é Laís Rodrigues Campos (2016). Esta pesquisadora trabalhou com os estudantes quilombolas do Campus Belém da Universidade Federal do Pará, analisando como as trajetórias destes estudantes foram construídas antes e

durante a inserção na universidade, quais representações foram feitas sobre esta inserção e quais foram os desafios deste processo (CAMPOS, 2016).

Através de estudos a respeito dos quilombos e das ações afirmativas, e com uma metodologia de pesquisa qualitativa que envolveu a entrevista de cinco alunos quilombolas; o trabalho da pesquisadora evidenciou que “os desafios quanto ao ingresso e a permanência no ensino superior, estão relacionados às dificuldades existentes no contexto escolar dos quilombos” (CAMPOS, p. 112, 2016). Além disso, após o ingresso na universidade, os estudantes passam por enfrentamentos e tentam criar “estratégias para a permanência que visam o rompimento de uma cultura e um saber dominante instituídos no espaço universitário e na ação coletiva” (CAMPOS, p. 112, 2016). Para a pesquisadora “a organização dos estudantes e a afirmação de suas identidades são processos fundamentais para garantia de permanência na universidade” (CAMPOS, p. 111, 2016) pois permitem que a universidade seja de fato um espaço dos negros, dos quilombolas e de todas as minorias, sem que estas precisem moldar-se a um modelo de ensino que os inferiorize.

Já a pesquisadora Thais Calixto dos Santos (2017), apresenta em sua dissertação “Universidade, Território e Emancipação: Quilombolas Estudantes no Ensino Superior”, um estudo sobre “questões relevantes a respeito do acesso e permanência de quilombolas estudantes da UFRB” (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) (SANTOS, p. 28, 2017). Para tanto, a autora discute primeiramente a história da formação dos quilombos no período imperial, até a questão quilombola no período pós abolição e a busca por reconhecimento e afirmação de direitos que referendam a identidade social quilombola perante o estado. Após estes debates, a pesquisadora inicia a discussão a respeito do processo seletivo especial para quilombolas na UFRB e as lutas e estratégias para a permanência destes grupos no ensino superior.

A pesquisa de Santos (2017) enfatiza a luta dos quilombolas pelo reconhecimento e a dimensão intersubjetiva de autorrealização que promove a dignidade humana, a justiça social e a dissolução das discrepâncias socioeconômicas e raciais através da afirmação do direito à diferença.

Tendo em vista que as oportunidades foram historicamente determinadas pelas relações raciais, Santos (2017) conclui que, após o ingresso na universidade, nem mesmo as bolsas de estudos concedidas não garantem o êxito e a conclusão de seus

cursos, pois além das questões econômicas que influenciam a permanência material, também existem questões que intervém na permanência simbólica, ou seja, na adaptação ao novo mundo, que passa pela relação com os familiares, com os colegas e com os coletivos em organizam para sentirem-se acolhidos e pertencidos à universidade (SANTOS, 2017). As carências materiais identificadas no estudo foram a dificuldade de deslocamento das comunidades para a universidade e os gastos com transporte, alimentação e xerox. Já a permanência simbólica envolveu questões como o desejo de reconhecimento, a necessidade de acompanhamento pedagógico e psicológico para trabalhar o sentimento de "inferioridade", a dificuldade de tempo livre para participação em pesquisas e extensão, a necessidade de ver a história do Recôncavo e a história quilombola nos currículos dos cursos e a defesa por ter mais professores(as) negros(as) como uma maneira de se sentirem representados nesses espaços historicamente ocupados por pessoas brancas. Tais demandas atingem um âmago mais profundo e subjetivo da autoestima, que é importante para que se sintam pertencidos e afiliados a esse espaço.

Essas pesquisas (CAMPOS; SANTOS, 2016, 2017) trazem relevantes contribuições para a temática das políticas de ações afirmativas para quilombolas no ensino superior, pois relacionam as questões históricas de discriminação racial com as lutas pela conquista destas vagas e com as novas lutas diárias pela permanência destes nas universidades federais. Entretanto, as pesquisas tratam a respeito das dificuldades de aprendizado e das lutas pelo reconhecimento, e não levam em conta as transformações de suas identidades em função das relações de diferenciação com os não-quilombolas, visto que de acordo com Brah (2006, p. 374) estas relações podem gerar desigualdade exploração e opressão ou igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política.

Portanto, por meio da presente pesquisa é possível compreender que, ainda que um dos objetivos da criação das políticas de ações afirmativas[1] seja de lutar contra as desigualdades sociais raciais do país (GUIMARÃES, 2003), aqueles que se beneficiam destas, são inseridos em ambientes nos quais ainda representam minoria e, de acordo com Guimarães (2003), passam por certas situações específicas em

[1] A reserva de vagas para quilombolas faz parte das ações afirmativas, que estão esclarecidas no capítulo 2: "Políticas de combate ao racismo e discriminação: breve histórico das políticas raciais de ações afirmativas na educação".

função de suas diferenças em relação à maioria. Neste sentido, no espaço universitário, as relações entre os quilombolas e os não-quilombolas devem ser consideradas, pois as diferenciações entre estes podem construir e articular identidades. A universidade proporciona um espaço de negociação, ou seja, um ambiente onde diversas identidades quilombolas e não-quilombolas podem relacionar-se, articulando suas diferenças ou estabelecendo conflitos em função destas.

O ingresso de sujeitos de comunidades quilombolas na UFPEL é um fenômeno novo, portanto as novas experiências, relações e sentimentos destes estudantes justificam este estudo. Na universidade os estudantes remanescentes de quilombolas estabelecem novas relações e levam um novo tipo de vida, longe da família, dos amigos e da comunidade à qual pertencem, experienciando novas práticas e articulando novas identidades.

Problemática

Este trabalho evidenciou alguns efeitos gerados pela reserva de vagas específicas para quilombolas[2] na UFPEL, que foram incorporadas à parte das cotas para negros. Atualmente, de acordo com o Decreto nº 4887/2003, consideram-se quilombolas os remanescentes das comunidades dos quilombos, ou seja, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

De acordo com Leite (2000), o quilombo reaparece à cena política ao final dos anos 70, ainda durante o processo de redemocratização do país. Neste período as abordagens socioantropológicas buscaram enfatizar os aspectos organizativos e políticos dos quilombos, convidando afrodescendentes, partidos políticos, cientistas e militantes a definir o que seria o quilombo e quem eram os quilombolas, a fim de inaugurar esta pauta na política nacional. Após 21 anos de governos ditatoriais militares, o regime democrático promulgou a Constituição brasileira de 1988, que definiu no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que “aos

[2] Os termos “quilombola” e “remanescentes de quilombolas” são usados aqui para referir-se a todos os sujeitos que pertencem a comunidades quilombolas.

remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida à propriedade definitiva, devendo o Estado, emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 2005 apud COSTA, p. 156, 2015). Além disso, neste mesmo período também ocorreram manifestações em razão do Centenário da Abolição que motivaram o governo brasileiro a criar a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, que existe até hoje e cuja função é, resumidamente, apoiar à ascensão social da população negra (MOEHLECKE, 2002).

O artigo da Constituição de 1988 a respeito das comunidades quilombolas gerou diversos novos debates. Em 1993, a partir de uma proposta de Emenda Constitucional do deputado federal Florestan Fernandes, iniciou-se uma série de projetos de ações afirmativas (MOEHLECKE, 2002). Após sugestões do Movimento Negro Unificado, discussões e pressões ao poder público:

> No dia 13 de maio de 1996, é lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), pela recém-criada Secretaria de Direitos Humanos, que estabelece como objetivo, dentre outras coisas, desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra e apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva. (MOEHLECKE, p. 207, 2002)

Contudo, de acordo com Guimarães (2003) algumas destas ações só foram institucionalizadas em 2001, ano em que o Brasil participou da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban. Na conferência a chancelaria brasileira decidiu aposentar definitivamente a doutrina da democracia racial e se comprometeu a reverter as desigualdades raciais pela adoção de políticas afirmativas.

Após a Conferência de Durban e após serem evidenciados, pela Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), os primeiros dados universitários sobre a identidade racial que constataram que a proporção de jovens que se definem como 'pardos' e 'pretos' nas universidades brasileiras públicas e gratuitas está muito abaixo da proporção desses grupos de cor na população (GUIMARÃES, 2003), o estado do Rio de Janeiro institui a Lei nº 3.708, que exigiu a reserva de vagas para egressos de escolas públicas e negros nas universidades estaduais (GUIMARÃES, 2003). Deste modo, a primeira instituição a aderir ao sistema

de cotas para negros[3] no ensino superior foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

No ano de 2003, em razão da luta entre a definição semântica e o significado político que definia quem eram os remanescentes de comunidades quilombolas que tinham o direito ao reconhecimento das terras, foi criado o art. 2 do Decreto Federal nº 4887:

> Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Após o esclarecimento desta questão, em 2004 é criado o Programa Brasil Quilombola, com o objetivo de articular ações voltadas para as comunidades remanescentes de quilombos, como melhorias na educação (COSTA, 2014).

No ano de 2010 é aprovado o Estatuto da Igualdade Racial, que lançou o debate sobre a diversidade étnico-racial e o problema do racismo (CAMPOS, 2016). Como consequência disto, foi aprovada a Lei de Cotas para o Ensino Superior, nº 12.711/2012, já mencionada no princípio desta pesquisa, sancionada em 29 de agosto de 2012. Após a aprovação desta lei, outras universidades passaram a adotar a política de cotas.

Neste sentido, de acordo com dados do site da Coordenação de Comunicação Social (CCS) da UFPEL (UFPEL, 2014) esta instituição, campo desta pesquisa, aprovou em 2014 a criação de uma estrutura administrativa na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) especialmente destinada às ações afirmativas para estudantes que ingressaram na universidade através da Lei de Cotas para o Ensino Superior nº 12.711/2012. Esta Lei divide os estudantes cotistas em quatro categorias conforme a tabela:

Tabela 1 - Vagas Reservadas pela Lei de Cotas n° 12.711/2012

L1	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L5	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)

[3] Negros refere-se a pretos e pardos.

L6	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Fonte: UFPEL, 2018.

Assim, foi criada a Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis (CAPE), com a finalidade de executar a política de cotas na UFPEL e gerenciar vagas específicas para estudantes indígenas e quilombolas.

Deste modo, conforme o site da CCS (UFPEL, 2015), em 2015 o Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) da UFPEL, aprovou a resolução que instituiu dez vagas voltadas para integrantes de comunidades indígenas e quilombolas, repetindo um movimento já realizado por outras instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul:

> A criação de vagas específicas para quilombolas e indígenas é apoiada na legislação brasileira, por meio da lei 12.711[4] e pelo decreto 7824[5], ambos de 2012, que permitem e incentivam os novos espaços de acesso para grupos cuja possibilidade de ingresso na universidade é dificultada por diversas condições sociais e culturais. (UFPEL, 2015).

A partir disto, a PRAE entrou em contato com entidades governamentais e movimentos sociais para enfim estabelecer a reserva de vagas específicas para os habitantes de comunidades quilombolas e indígenas em cursos cujas áreas profissionais são necessárias para as comunidades, que ainda dependem da assistência de profissionais de outras localidades (ANDIFES, 2015). O processo seletivo específico para quilombolas é regido pelo edital de processo seletivo específico COODEC (Coordenação de Desenvolvimento de Concursos) nº 007 de 13 de março de 2018 (ANEXO A), destinado à seleção específica de candidatos de comunidades quilombolas e povos indígenas. Neste edital são feitas as seguintes exigências: a autodeclaração do candidato quilombola; a declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico e coletivo assinada por três lideranças reconhecidas; a declaração da Fundação Palmares que demonstre que o candidato reside em comunidade quilombola ou o comprovante de residência em

[4] A Lei nº 12.711 completa está disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

[5] O Decreto nº 7.824 que regulamenta a Lei nº 12.711 encontra-se no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm

comunidade quilombola; a construção de um Memorial Descritivo, que se constitui de um relato acerca da história de vida do candidato; e o desenvolvimento de uma Redação em Língua Portuguesa.

Após modificação da estrutura administrativa, em 2017 a CAPE deu lugar a Coordenação de Inclusão e Diversidade (CID) criada para agregar as pautas até então inexistentes ou alocadas em outras estruturas, relacionadas à inclusão e diversidade. De acordo com o site da Coordenação de Comunicação Social da Universidade (2017), compete a CID:

> Estabelecer políticas, diretrizes e práticas para a consolidação de ações na comunidade universitária em relação às cotas no ingresso e permanência no ensino superior, em cursos de graduação e pós-graduação bem como nas cotas para ingresso nos cargos de servidores da UFPEL (UFPEL, 2017).

De acordo com Costa (2006), o combate ao racismo deve integrar os sujeitos ao mesmo tempo em que estimula a diferença. Para o autor, as políticas devem garantir o respeito, convivência e a integração entre os diferentes grupos, promovendo a inclusão ao mesmo tempo em que assegura as particularidades culturais dos grupos. Este também é um dos objetivos atribuídos à CID segundo dados do seu próprio site:

> Compete à CID desenvolver, de forma articulada com toda a IES, ações para sensibilização e mobilização da comunidade universitária para a convivência com as diversas realidades presentes na diversidade social (correlacionadas à gênero e sexualidade, à etnia, à tradição das culturas, e à vulnerabilidade socioeconômica) com foco nas diretrizes de uma discriminação positiva, em todos os segmentos universitário e em conjunto com a comunidade envolvente.

A estrutura da CID é composta por: Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGEN); Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI); e Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (NUAAD).

Acredita-se que esta proposta vai em direção ao objetivo de democratização do acesso à Universidade Federal. É importante destacar que o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas através das políticas de ações afirmativas, desperta nos quilombolas um processo que delineia novas questões de identidade, pois anuncia um olhar positivo a estes grupos que até então eram ignorados pela sociedade.

Nota-se que, desde a constituinte de 1988, as políticas públicas para remanescentes de quilombolas buscam o fortalecimento destes povos por meio do

reconhecimento de suas identidades e da participação dos mesmos em espaços públicos e privados. Deste modo, os quilombolas podem atuar na sociedade sem que para isso seja necessário obscurecer suas diferenças culturais e sociais. Entretanto, estas políticas não devem ser constituídas com a intenção de essencializar a identidade quilombola, ou seja, construir sistemas de classificações sobre quem é o quilombola, fundamentando sua identidade na história e/ou na biologia; apelando à "verdade" fixa de um passado partilhado, pois os grupos que reivindicam uma identidade não formam uma unidade coesa: sempre haverá conflitos internos e disputas de sentido nos discursos dos integrantes (COSTA, 2006).

A política de reserva de vagas para quilombolas no ensino superior tratada nesta pesquisa, é especialmente necessária visto que, além do preconceito racial, os quilombolas enfrentam outras barreiras, como a dificuldade de acesso a informação e ao ensino. Para acessar o benefício, exige-se que os candidatos se autodeclarem quilombolas e demonstrem interesse e engajamento em sua comunidade, ou seja, é necessário que o estudante realmente reconheça-se e identifique-se como quilombola. Além disso, a permanência destes sujeitos na universidade demanda uma atenção especial, diferente daquela concedida aos demais ingressantes, pois os quilombolas possuem trajetórias de vida diferentes das dos demais estudantes.

Pensando nestas discussões a respeito da inserção dos sujeitos de comunidades quilombola no ambiente universitário, esta pesquisa procura problematizar a seguinte questão: de quais maneiras os estudantes autodeclarados quilombolas da Universidade Federal de Pelotas constroem e articulam suas identidades considerando as novas situações de identificações e diferenças, por vezes conflitantes, enfrentadas a partir do ingresso via processo seletivo específico para comunidades quilombolas, considerando as relações que estabelecem com os estudantes não-quilombolas, com a comunidade acadêmica e com a sua própria comunidade quilombola?

Objetivo geral

O objetivo geral consiste em compreender de que forma os sujeitos autodeclarados quilombolas, constroem e articulam suas identidades a partir das novas relações de diferenças e identificações, por vezes conflitantes, enfrentadas a partir do ingresso na UFPEL, por meio do processo seletivo específico para comunidades quilombolas.

Objetivos específicos

A pesquisa conta com os seguintes objetivos específicos:

A) Investigar se as novas experiências de identificações e diferenças na universidade promovem o reconhecimento da identidade quilombola dos estudantes (diferença como experiência);
B) Compreender como se constituem as relações sociais entre os quilombolas, os estudantes não-quilombolas e a comunidade acadêmica (diferença como relação social);
C) Entender como os estudantes quilombolas se sentem a partir do momento em que ingressam na universidade e passam a conviver com as diferenças encontradas neste ambiente (diferença como subjetividade);
D) Investigar se os estudantes pesquisados reafirmam suas identidades quilombolas diante do ambiente de diferenças e hibridismos da universidade (diferença como identidade).

Questões problematizadoras

A) As novas experiências de identificações e diferenciações na universidade articulam-se as identidades dos estudantes quilombolas de forma positiva, gerando reconhecimento, diversidade e formas democráticas de agência política?

B) As novas experiências de diferenciações na universidade suscitam situações de conflito e tensionamentos entre quilombolas e não-quilombolas, gerando desigualdade, exploração e opressão?
C) As diferenças sociais foram barreiras para a permanência dos quilombolas na universidade e para que constituíssem relações de amizade e respeito entre eles, os estudantes não-quilombolas e a comunidade acadêmica?
D) Os estudantes quilombolas sentem-se tensionados a partir do momento em que ingressam na universidade?
E) Os estudantes pesquisados reafirmam sua identidade quilombola diante do ambiente de diferenças e hibridismos da universidade?

Metodologia

Para compreender de quais maneiras os estudantes quilombolas constroem e articulam suas identidades a partir do momento em que ingressam na UFPEL, esta pesquisa teve como método a História Oral e a Análise de Conteúdo.

Segundo Delgado (2010), a metodologia da História Oral tem como objetivo construir fontes e documentos a partir de narrativas pessoais induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre determinada história, que variam de acordo com o objetivo do pesquisador. Deste modo, o problema e os objetivos desta pesquisa foram analisados através das fontes construídas pelas narrativas dos estudantes a respeito de suas trajetórias em suas comunidades e na UFPEL.

De acordo com Meihy e Holanda (2007) a História Oral surgiu no período pós II Guerra Mundial, a partir da coleta de testemunhos dos combatentes. Porém, segundo os autores (2007), nesta época a metodologia ainda não era considerada séria e adequada, pois os intelectuais deste período julgavam que a história só era legítima se houvessem documentos para provar o que fora relatado.

Segundo Meihy e Holanda (2007), a História Oral como metodologia passou a ter respeitabilidade a partir de 1960. No Brasil, com o movimento pela anistia e a abertura política de 1980, a História Oral foi o método escolhido por muitos grupos que ouviram testemunhas do Regime Ditatorial a fim de esclarecer a história do país.

Este método vai ao encontro da perspectiva epistemológica pós-colonial utilizada como arcabouço teórico deste estudo pois, com o objetivo de esclarecer certos fatos, a história oral também se propõe a ouvir aquele que não fora ouvido, cujas histórias foram impostas, inferiorizadas, discriminadas e essencializadas pelos colonizadores (SAID, 1990).

Desta forma, de acordo com Delgado (2010, p. 18), a História Oral pode ser definida como:

> Um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva. Objetiva a construção de fontes ou documentos que subsidiam pesquisas e/ou formam acervos de centros de documentação e de pesquisa.

Portanto, a História Oral é um método qualitativo que está presente principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico, pois proporciona a revisão dos conceitos e pressupostos das experiências humanas através de relatos dos próprios atores destas experiências. Nesta pesquisa, esta metodologia auxilia a repensar pressuposições a respeito das identidades dos estudantes de comunidades quilombolas da Universidade Federal de Pelotas que ingressaram via processo seletivo específico para quilombolas.

Para tanto, foram realizadas conversas com roteiros abertos, com alguns questionamentos e debates a respeito das trajetórias dos estudantes nas comunidades quilombolas e do cotidiano atual como estudantes da UFPEL.

De acordo com Delgado (2010) a História Oral é constituída por três tipos de entrevistas: histórias de vida, entrevistas temáticas e trajetórias de vida. Neste trabalho foi usado o método da entrevista temática, visto que, conforme Delgado (2010), esta metodologia estabelece que o pesquisador ouça depoimentos a respeito de experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos interlocutores. Para a pesquisadora, “as entrevistas temáticas podem constituir-se em desdobramentos dos depoimentos de história de vida, ou compor um elenco específico vinculado a um projeto” (DELGADO, 2010, p. 22). Deste modo, os estudantes de comunidades quilombolas foram incentivados a narrar os percursos de suas vidas antes e após o ingresso na universidade.

Portanto, este estudo tem como recorte empírico os estudantes da UFPEL, que ingressaram através do processo seletivo específico para candidatos de comunidades

quilombolas, conforme Resoluções nº 15/2015 e 33/2016 do COCEPE[6], Lei nº 12.711/2012, Decreto nº 7.824/2012[7], Portaria Normativa MEC nº 18/2012[8], Decreto nº 6.944/2009[9] e Decreto n°. 6.040/2007[10].

Para responder aos objetivos da pesquisa foram seguidos certos passos conforme sugere Delgado (2010). Primeiramente definiu-se como objeto de estudo os estudantes que ingressaram na UFPEL pela política de reserva de vagas para quilombolas. A partir disto, iniciou-se a coleta de dados a respeito destes estudantes. Para tanto, contatou-se primeiramente a CAPE[11]. Neste local a pesquisadora conversou com o Coordenador de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis. Durante a conversa o coordenador explicou como funcionava o sistema de reserva de vagas para quilombolas, disponibilizou um documento de permissão para ir até a casa específica para estudantes indígenas e quilombolas, e concedeu o contato do líder da casa para facilitar a comunicação com os estudantes quilombolas.

Posteriormente, contatou-se o líder da casa via *facebook*. O estudante prontamente respondeu o contato, explicou fazer parte do grupo indígena e demonstrou interesse na pesquisa a respeito de seus companheiros quilombolas. Por fim, o jovem gentilmente criou um grupo no *whatsapp* e inseriu todos os oito estudantes quilombolas da casa. Deste modo, contatou-se com todos estes de uma só vez.

No primeiro contato com o grupo, a pesquisadora enviou uma mensagem apresentando-se, explicando o objetivo do grupo e da pesquisa. Após isto, a mesma sugeriu que os estudantes também se apresentassem e informassem se estavam interessados em fazer parte desta. Neste momento, sete estudantes manifestaram interesse em participar do estudo e um não se interessou.

---

[6] Dispõe sobre a abertura de vagas específicas em curso de graduação da UFPel para estudantes indígenas e quilombolas.

[7] A Lei nº 12.711/2012, que reserva vagas nas instituições federais pode ser encontrada no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

[8] A portaria normativa nº 18/2012 pode ser encontrada em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>.

[9] O decreto nº 6.944/2009, a respeito da política de cotas, está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6944.htm>.

[10] O decreto nº 6.040/2007, a respeito da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais, pode ser encontrado em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>.

[11] Após modificação de estrutura administrativa, a CAPE deu lugar a Coordenação de Inclusão e Diversidade (CID).

Após finalizar as leituras competentes ao arcabouço teórico, a pesquisadora entrou em contato com todos os estudantes para definir uma data para a primeira conversa individual conforme a disponibilidade de cada pesquisado. Apesar de sete estudantes terem manifestado interesse, dois deles explicaram que ainda não estavam na cidade, pois foram selecionados para cursos com ingresso no segundo semestre do ano. Deste modo, a participação destes teve de ser cancelada, visto que ainda que a pesquisadora esperasse suas vindas para a UFPEL, o tempo de experiência destes na instituição seria insuficiente para coletar os dados necessários para a pesquisa.

Posteriormente, a pesquisadora elaborou um roteiro aberto para a entrevista temática, contendo oito perguntas pessoais para conhecer melhor o interlocutor, e quatorze perguntas gerais sobre o tema da pesquisa, para serem feitas apenas em caso de desvio de tema e para conduzir o raciocínio da pesquisadora. Portanto, estas questões nem sempre precisaram ser utilizadas, pois o objetivo foi proporcionar aos interlocutores a possibilidade de conduzir a conversa conforme suas preferências. Tal objetivo foi alcançado na maior parte das vezes.

Para encontrar com os pesquisados, a pesquisadora solicitou que disponibilizassem data e horário conforme suas preferências, e sugeriu os prédios da UFPEL como local para a realização das conversas, visto que é um ambiente familiar tanto para a pesquisadora quanto para os pesquisados. Sendo assim, as entrevistas temáticas foram realizadas no Campus Anglo, no Centro de Integração do Mercosul e na Faculdade de Direito. Em todas as conversas os estudantes permitiram que a pesquisadora utilizasse um aparelho gravador para facilitar o processo de registro dos relatos.

Após o primeiro encontro com os cinco estudantes pesquisados, a pesquisadora notou que um destes não tinha experiências suficientes enquanto universitário para relatar, pois recém havia ingressado no primeiro semestre. O estudante ainda não havia estabelecido relações de amizade, nem mesmo participado de grupos e debates em aula, logo a pesquisadora não conseguiu aprofundar a temática a respeito de sua identidade após o ingresso na universidade e precisou removê-lo do quadro para coleta de dados.

Deste modo, a pesquisadora fechou o quadro de pesquisados com quatro estudantes e realizou o número de encontros necessários para que cada um relatasse

suas histórias e experiências – que resultou em dois a quatro encontros com cada. Apesar de todos os pesquisados afirmarem que não se importavam em terem seus nomes divulgados, a pesquisadora preferiu trabalhar com nomes fictícios para que os estudantes se sentissem mais à vontade durante os encontros e para que não houvesse algum tipo de exposição indesejada no trabalho.

Para tanto, primeiramente a pesquisadora perguntou aos estudantes se gostariam de usar algum nome fictício de suas preferências. Entretanto, apenas uma das pesquisadas escolheu o nome fictício Náriahn, e os demais afirmaram que não tinham preferência. Portanto, a pesquisadora selecionou alguns nomes para identificá-los, são estes: Sol, Lua e Apollos. Os cursos dos estudantes também não serão divulgados para manter a privacidade dos mesmos, portanto será exposta apenas suas áreas de conhecimento conforme a tabela da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). As principais informações a respeito dos estudantes para a construção desta pesquisa foram apontadas na tabela abaixo:

Tabela 2 – Dados a respeito dos participantes desta pesquisa.

NOME	IDADE	GÊNERO	QUILOMBO	ÁREA DE CONHECIMENTO	ESCOLARIDADE DOS PAIS	ATIVIDADE DOS PAIS
Náriahn	26	Mulher	Manoel do Rego	Ciências Sociais Aplicadas	**Mãe:** ensino fundamental incompleto	Agricultora
					Pai: ensino fundamental incompleto	Agricultor
Sol	22	Homem	Serrote	Ciências da Saúde	**Mãe**: graduada	Professora
					Pai: técnico e graduado	Professor
Lua	19	Mulher	Rincão da Faxina	Ciências da Saúde	**Mãe:** pós-graduada	Professora
					Pai: pós-graduado	Professor
Apollos	19	Homem	Brasa Moura	Ciências da Saúde	**Mãe:** ensino fundamental completo	Agricultora
					Pai: ensino fundamental incompleto	Agricultor

As conversas gravadas com os estudantes foram analisadas através de audição e transcrição. Após isto, partiu-se para a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2009) tem como objetivo descrever o conteúdo de mensagens através de uma unidade de análise que pode ser: palavras e temas, objetos, personagens ou acontecimentos. A unidade de análise verifica a frequência de termos ou tópicos e tem como objetivo facilitar a identificação do conteúdo dos resultados e suas características. Nesta pesquisa foram escolhidas palavras e temas como unidade de análise. Bardin (2009) divide a análise de conteúdo em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados.

A pré-análise consiste em: leitura do material, escolha do que será analisado, formulação do propósito e objetivos do trabalho, estabelecimento de indicadores e organização do material. Neste trabalho, foram selecionados como documentos todas as narrativas dos estudantes que foram transcritas, lidas e organizadas com o auxílio de um software de análise de dados qualitativos. As transcrições inicialmente foram organizadas pelos nomes fictícios dos estudantes e separadas entre o que ocorreu antes do ingresso na universidade e o que ocorreu após o ingresso na universidade. A partir deste conteúdo, foram estabelecidos os propósitos e objetivo do trabalho. Para alcançá-los, escolheu-se as classificações de diferenças estabelecidas por Avtar Brah (2006) – diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade e diferença como identidade; como referência para a análise das diferenciações e identificações relatadas pelos estudantes quilombolas.

A exploração do material é o momento de escolha da unidade de análise – que nesta pesquisa foram palavras e temas a respeito das experiências, relações, subjetividades, identificações e diferenciações dos estudantes quilombolas – e codificação do material. Nesta fase as categorias de diferença elaboradas por Brah (2006) foram codificadas no software de análise de dados qualitativos em grupos nomeados com as classificações de Brah (2006): diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade; e diferença como identidade. Quanto ao processo de codificação, após definidas as palavras e os temas de unidades de análise, as narrativas foram categorizadas nos grupos de acordo com a temática do conteúdo, facilitando a organização das referências para análise dos dados e resultados da pesquisa.

O tratamento e a interpretação dos resultados é a fase de análise dos resultados por meio de operações, testes e síntese para a elaboração das interpretações. A interpretação das narrativas codificadas baseou-se nas questões tratadas no referencial teórico. Ao interpretar as experiências, relações sociais e subjetividades dos estudantes quilombolas antes de ingressarem na universidade e compará-las às novas experiências, relações sociais e subjetividades estabelecidas após o ingresso na universidade – com sujeitos não-quilombolas da universidade (alunos, professores e servidores), estudantes quilombolas e sujeitos de suas comunidades – procurou-se captar os momentos em que estas novas questões foram articuladas às suas identidades, transformando-as. O processo de análise dos resultados será apresentado no capítulo 4: “Relações, diferenças e identidades: os estudantes quilombolas da Universidade Federal de Pelotas”.

Composição do trabalho

O presente trabalho está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo é apresentada uma breve contextualização histórica a respeito do percurso dos quilombolas no Brasil que os fez alcançar o reconhecimento de suas terras, apoiando-se nos estudos de Ilka Boaventura Leite (2000), que inicia no período pós-abolição até o período pós Constituição de 1988. Neste capítulo são evidenciadas as maneiras pelas quais estes povos foram excluídos da sociedade e como iniciaram seus processos de lutas pelo reconhecimento, chegando até as conquistas atuais.

No segundo capítulo realizou-se um apanhado a respeito da história das políticas de ações afirmativas na educação que visam combater o racismo e a discriminação.

No terceiro capítulo estão desenvolvidas as fundamentações teóricas relacionadas ao problema de pesquisa. Neste capítulo são tratados os conceitos de identidade (Said; Fanon; Bhabha; Hall; Woodward; Costa; 1990, 2008, 1998, 2014, 2005, 2015), *différance* (Derrida, 1991), diferença (Hall; Woodward; Costa; 2014, 2005, 2015), negociação (Bhabha, 1998), interseccionalidade (Brah; Piscitelli; 2006, 2008) e hibridismos (Bhabha, 1998), fundamentais na organização lógica da explicação desta pesquisa.

Já no quarto, e último capítulo, estão desenvolvidas as análises dos diálogos realizados com os(as) estudantes quilombolas da UFPEL. Neste capítulo se analisam, através dos relatos destes jovens, as relações de diferenças e identificações que vivenciaram antes e após o ingresso na universidade, classificando-as nas categorias de diferença estabelecidas por Brah (2006). Também neste capítulo apresentam-se as considerações finais desta pesquisa, procurando demonstrar algumas das conclusões possíveis de serem pensadas a respeito das construções e articulações das identidades dos estudantes quilombolas durante suas trajetórias na universidade.

1. QUILOMBOLAS: ORIGEM E TRAJETÓRIA

As discussões a respeito da trajetória dos quilombolas perpassam diversos caminhos. Com o objetivo de compreender em primeiro lugar quem são os sujeitos desta pesquisa, através dos estudos de Ilka Boaventura Leite, traçou-se o percurso dos quilombos e quilombolas na história do país até os desafios e conquistas mais recentes destes povos.

Os primeiros quilombos constituíram-se durante o período colonial brasileiro. Nesta época, o Conselho Ultramarino Português de 1740 os definiu como "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles" (ROCHA, p.99, 2005). Entretanto, de acordo com Leite (2000) também são considerados quilombos os espaços rurais de comunidades negras rurais, cujas terras foram compradas por estes ou herdadas de antigos senhores através de testamento lavrado em cartório.

Atualmente, além do lugar e do povo que vive neste lugar, a definição de quilombo também está associada as relações sociais ali estabelecidas, aos sistemas econômicos constituídos e as manifestações populares ali praticadas. Entretanto, por vezes estes espaços também estão associados, a locais de conflitos e de práticas condenadas, gerando preconceito e discriminação destes perante a sociedade (LEITE, 2000).

1.1 Como tudo começou: a discriminação que permeia a trajetória dos remanescentes de quilombos

Em 1850, ainda no período escravocrata, institui-se no Brasil a primeira Lei de Terras, que excluiu "africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros, situando-os numa outra categoria separada, denominada 'libertos'" (LEITE, 2000). Deste modo, esta lei desencadeou os primeiros atos de discriminação dos quilombolas por meio de racismos, violências, expulsão e remoção dos lugares que escolheram para viver "mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foi herdada de antigos senhores através de testamento lavrado em cartório" (LEITE, p. 335, 2000).

Portanto, a simples apropriação destes espaços passou ser um ato de resistência e luta destes grupos que resultou na organização política dos quilombos e quilombolas.

Neste sentido, a partir da abolição da escravatura em 1888, os negros começam a organizarem-se em associações quilombolas para reivindicarem “o direito à permanência e o reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o livre exercício de suas práticas, crenças e valores” (LEITE, p. 334, 2000). Porém, desde o pós-abolição, estes povos enfrentam questionamentos a respeito da legitimidade do reconhecimento de suas terras, o que resulta na desqualificação destes quilombolas, no descaso do poder público com os lugares que habitam, além de muitas vezes serem “questionados por outros grupos recém-chegados, com maior poder e legitimidade junto ao estado” (LEITE, p. 334, 2000).

Deste modo, ao longo do processo da formação social brasileira, foi configurado um “sistema disfarçadamente hierarquizado pela cor da pele, onde a cor passou a instruir níveis de acesso (principalmente à escola e à compreensão do valor da terra)” (LEITE, p., 2000). Tal situação fez com que os quilombos fossem muito além de um passado a ser rememorado, mas principalmente um direito a ser reconhecido, inaugurando assim uma nova “demanda, ou nova pauta na política nacional: afrodescendentes, partidos políticos, cientistas e militantes são chamados a definir o que vem a ser o quilombo e quem são os quilombolas” (LEITE, p. 335, 2000).

Após diversas situações de discriminação e preconceito, na década de 30 os militantes negros iniciam o processo de defesa pela reparação da marca simbólica deixada pela escravidão. Para tanto, o conceito de quilombo entrou em ação como expressão e norte das pautas cruciais à mudança e como sustentação da identidade negra ainda fragmentada pelo modelo de desenvolvimento do Brasil (LEITE, 2000). Também neste período, surgem os primeiros estudos das ciências sociais a respeito da existência de bairros negros urbanos periféricos e comunidades negras rurais.

É deste movimento de lutas que, em 1988, após 100 anos de abolição da escravatura, é promulgada a nova Constituição, que tornou os preconceitos de raça ou de cor em crime inafiançável e imprescritível (LEITE, 2000) e definiu no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida à propriedade definitiva, devendo o Estado, emitir-lhes os títulos respectivos” BRASIL,

2005 apud COSTA, p. 156, 2015). Além disto, na Constituição de 1988 também se introduziu o novo campo dos direitos étnicos, demonstrando que finalmente o estado brasileiro reconheceu que havia uma formação social diversa e desigual no país, colocando-se como “árbitro e defensor deste direito e reconhecendo com isto a existência de grupos culturalmente diferenciados” (LEITE, p. 345, 2000).

1.2 Os remanescentes das comunidades dos quilombos: os quilombolas após a Constituição de 1988

O retorno do quilombo e dos quilombolas ao debate após a Constituição de 1988 trouxe à tona a reivindicação de afro-brasileiros pela prestação de uma dívida que está para além das propriedades fundiárias. A partir deste momento, as lideranças negras desenvolveram um intenso trabalho na defesa dos direitos civis dos negros e nas novas questões de identidade delineadas pela expressão “remanescente das comunidades de quilombos”, pois o termo abrangia uma grande diversidade de situações envolvendo os afrodescendentes. A nova discussão deu-se em função de que a noção de “remanescente” expressava algo que já não existia ou que estava desaparecendo, e a noção de “quilombo”, indicava uma unidade fechada, igualitária, coesa e restrita (LEITE, 2000).

O impasse formou-se principalmente porque o significado predominante de quilombo era o do Quilombo de Palmares: “unidade guerreira constituído a partir de um suposto isolamento e autossuficiência” (LEITE, p. 341, 2000) Para tentar corrigir o problema, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) foi convocada pelo Ministério Público para dar o seu parecer. Em 1994, o Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais finalmente elaborou um conceito de “remanescente de quilombo” que desfazia a ideia de isolamento, comprovação biológica ou população homogênea. De acordo com Leite (p. 342, 2000)

> O documento posicionava-se criticamente em relação a uma visão estática do quilombo, evidenciando seu aspecto contemporâneo, organizacional, relacional e dinâmico, bem como a variabilidade das experiências capazes de serem amplamente abarcadas pela ressemantização do quilombo na atualidade.

Deste modo, o quilombo deixou de ser visto como uma realidade inequívoca, ou mais uma peça do folclore nacional para ser pensado como “um conceito que abarca uma experiência historicamente situada na formação social brasileira” (LEITE,

p. 342, 2000). Pertencer a uma comunidade quilombola, portanto, é estar em uma organização que dá sentido, estimula e fortalece as lutas contra a discriminação, viabilizando políticas e estratégias de reconhecimento.

Ser quilombola, portanto, não necessariamente coincide com as trajetórias históricas dos escravos. O termo Comunidade Remanescente de Quilombos se refere a uma categoria política contemporânea de luta, que de acordo com Ramos (p. 45, 2011) constitui-se por:

> Grupos de mobilização política e social dentro e fora das comunidades negras – já que o termo é discutido pelo Movimento Negro e por outros movimentos sociais e grupos que atuam em políticas públicas, por pesquisadores, partidos políticos, etc. –, pode ser compreendida como ações atuais de grupos que foram marginalizados e deixados de fora da participação política e social do país.

Portanto, o artigo constitucional usa o termo “comunidade” pois considera que “é o grupo, e não o indivíduo, que norteia a identificação destes sujeitos do referido direito” (LEITE, p. 344, 2000). Entretanto, estas referências que os organizam enquanto coletivo não tem o objetivo de criar uma identidade que os congela no tempo e transforma o quilombo em um patrimônio histórico exposto à visitação. Mas sim, procuram formar uma coletividade que conduz ao reconhecimento dos seus direitos, até então desconsiderados pela sociedade, ou seja, “coletividade no sentido de um pleito que é comum a todos” (LEITE, p. 352, 2000).

Por fim, para além da experiência coletiva, também é necessário pensar nas dinâmicas de lutas, conflitos e especificidades individuais dos remanescentes de quilombolas. Portanto, é possível inferir que ainda é necessário que existam mais oportunidades para os jovens quilombolas, através de estudos técnicos e acadêmicos e em locais próximos aos seus territórios. Este é o objetivo das políticas de ações afirmativas para quilombolas.

2. POLÍTICAS DE COMBATE AO RACISMO E DISCRIMINAÇÃO: BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS RACIAIS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO

De acordo com Moehlecke (2002) as políticas de ação afirmativa surgiram como uma das propostas de solução para a discriminação e desigualdade. A demanda por estas políticas vêm de um longo processo histórico do período pós-abolição. No final do século XIX, os grupos raciais foram oficialmente designados pelos censos demográficos pelas cores: branca, preta e parda. A designação negra, desde então, passou a ser usada politicamente, para agrupar pretos e pardos, visto que, conforme já abordado no capítulo anterior, a ideia de raça tinha um significado histórico e cultural, e era usada pelos brancos de forma insultuosa e discriminatória. De acordo com Leite (p. 342, 2000):

> Mesmo antes, quando o modo de produção colonial sustentado pela mão-de-obra escrava já esboçava o seu completo esgotamento, chegando logo depois a um ponto de verdadeira saturação, o que era identificado como sendo "negro" referia-se – mais do que isto, englobava – à experiência histórica dos africanos e seus descendentes, tratados nos séculos anteriores como sujeitos a-históricos, negados em sua condição de humanidade.

Por esta razão, as experiências daqueles que se identificam como negros revelam um duplo sentido: "por um lado, a marginalização; por outro, a força simbólica demonstrada no seu persistente poder aglutinador, vindo a configurar ou expressar uma identidade social, e a nortear inclusive políticas de grupos" (LEITE, 2000, p. 342).

Após a abolição, em função das características negativas atribuídas aos negros ex-escravos e seus descendentes, o país passou a adotar a imagem da democracia racial como uma característica positiva da identidade brasileira, que na realidade mascarou a discriminação e a estratégia de ascensão social pelo embranquecimento através da miscigenação (ORTIZ, 1985). Entretanto, após ser comprovada a existência de racismo no Brasil, conforme já abordado no capítulo anterior, houveram diversas mobilizações para reparar os danos causados pela discriminação que resultaram em uma população negra de baixo capital cultural e intelectual, que os prejudicava principalmente no âmbito do ensino e do mercado de trabalho.

De acordo com Guimarães (2003), além das questões da discriminação racial, a política educacional brasileira também contribuiu no baixo nível de escolaridade dos negros. De acordo com o autor, enquanto no ensino superior "a iniciativa privada demonstrou-se incapaz de ofertar um ensino equivalente, em termos de 'qualidade', à

rede pública já estabelecida" (GUIMARÃES, p. 198, 2003). Por outro lado, no ensino elementar e médio ocorria o oposto: enquanto o ensino público se expandia sem melhoras da qualidade de ensino, as escolas privadas se expandiam na mesma medida em que expandia a qualidade do serviço prestado. Isto ocorria porque, motivadas pelo mecanismo do vestibular para acessar o ensino superior público de qualidade, as famílias de classe média e alta optavam pela "rede privada de ensino elementar e médio, permitindo não apenas a sua expansão física, mas a melhoria da oferta dos seus serviços, reforçada ainda mais pela concorrência entre as escolas particulares" (GUIMARÃES, p. 199, 2003). Deste modo, quanto mais se acentuava a concorrência nas provas de vestibular para ingressar no ensino superior público, mais difícil ficava para aqueles situados nas classes mais baixas, que não podia cursar os melhores colégios.

A partir da década de 70, principalmente a classe média negra, já sentia os efeitos deste impasse. Deste modo:

> ao contrário dos anos 60, não foram as classes médias "brancas", mobilizadas em torno de ideais socialistas. Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definiam como "negros" e se pretendiam porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes dos escravos africanos, trazidos para o país durante mais de trezentos anos de escravidão (GUIMARÃES, p. 199, 2003).

A partir deste momento, cada vez mais as organizações negras frequentavam fóruns internacionais. Além disto, as estatísticas oficiais revelavam que, de fato, o país que antes era exemplo de democracia racial, estava permeado por desigualdades raciais. Conforme dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 1982:

> Uma proporção mais elevada de crianças não-brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção de pretos e pardos que não têm acesso de todo à escola é três vezes maior que a dos brancos (HASENBALG E SILVA, 1990, p. 99, apud. GUIMARÃES, p. 200, 2003).

Tais mobilizações e comprovações de desigualdades contribuíram para que a Constituição de 1988 tornasse a prática de preconceitos de raça um crime, aumentando assim as denúncias das ONGs negras contra os atos de discriminação. Mas "foi justamente o esgotamento da estratégia de combater as desigualdades punindo a discriminação racial que levou as entidades negras a demandarem políticas de ação afirmativas" (GUIMARÃES, p. 201, 2003).

Entretanto, desde os primeiros debates sobre a questão, as políticas de ação afirmativas de cunho racialista não foram bem recebidas pelos principais intelectuais

e meios de comunicação de massa da sociedade civil, pois, de acordo com Guimarães (p. 201, 2003): “de fato, nada mais contrário à identidade nacional brasileira, tal como foi formada historicamente – como identidade anticolonial, culturalmente híbrida e racialmente mestiça –, que o reconhecimento étnico-racial dos negros”.

Ainda assim, após diversas mobilizações dos movimentos negros, em 1993 o deputado federal Florestan Fernandes, inaugurou uma proposta de Emenda Constitucional que deu início a uma série de iniciativas para instituir ações afirmativas (MOEHLECKE, 2002). Neste sentido, em 1996 o presidente Fernando Henrique Cardoso disponibilizou um “espaço para que a demanda por ações afirmativas, formulada pelos setores mais organizados do movimento negro brasileiro, se expressasse no governo” (GUIMARÃES, p. 199, 2003).

Contudo, de acordo com Guimarães (2016) estas iniciativas foram institucionalizadas somente em 2001, ano em que o Brasil participou da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban. Na conferência a chancelaria brasileira decidiu aposentar a doutrina da democracia racial - ainda que isto não tenha de fato se concretizado - e se comprometeu a reverter as desigualdades raciais pela adoção de políticas afirmativas. No entanto, apenas alguns programas do governo federal levaram em consideração a identidade racial dos participantes. O grosso da ação governamental restringiu-se ao combate à pobreza (GUIMARÃES, 2003).

Deste modo, as ações governamentais de combate a pobreza de fato foram bem-sucedidas, mas o mesmo não ocorreu com as desigualdades raciais. Portanto, o governo seguinte retomou a demanda por ações afirmativas, desta vez pensadas para o ensino superior, pois os primeiros dados universitários sobre a identidade racial feitos em 2000 pela Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), constataram que “a proporção de jovens que se definem como ‘pardos’ e ‘pretos’ nas universidades brasileiras, principalmente naquelas que são públicas e gratuitas, está muito abaixo da proporção desses grupos de cor na população” (GUIMARÃES, p. 204, 2003).

Tais estatísticas foram essenciais para impulsionar as cotas nas universidades, que foram primeiramente instituídas por leis estaduais nas universidades do Rio de Janeiro e da Bahia, estados de maioria populacional negra, que reservaram 40% das suas vagas de vestibular aos afrodescendentes (GUIMARÃES, 2003). Em 2002 o

Ministério da Educação criou o Programa Diversidade na Universidade, que elaborou estratégias para que pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente afrodescendentes e indígenas brasileiros, tivessem acesso ao ensino superior. Como consequência disto, “em 2004 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva encaminhou para o Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.627, que instituiria o sistema de cotas nas universidades e institutos federais” (SANTOS, p. 85, 2017). Cabe salientar que, mesmo anteriormente a estas discussões e elaborações do projeto de lei, diferentes modelos de políticas de cotas já haviam sido implementados em certas universidades brasileiras.

De acordo com Santos (2017), em 2010 foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial, que lançou o debate da diversidade étnico-racial e o problema do racismo. Tal projeto impulsionou a aprovação da Lei 12.711/12, já mencionada na introdução deste texto, referente às cotas para o Ensino Superior, sancionada em 29 de agosto de 2012.

Entretanto, as políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior específicas para remanescentes de comunidades quilombolas ocorrem de maneira pulverizada, pois não há um percentual específico obrigatório por lei. As universidades que reservam vagas para quilombolas apoiam-se na Lei 12.711/12.

Em suma, as políticas de reserva de vagas buscam atingir uma futura igualdade de fato, pois já está comprovado que a estrutura da sociedade brasileira não garante que as pessoas vençam por suas qualidades e esforços, pois permite que os indivíduos vençam mediante favores, redes de amizade, cor, etnia e sexo (MOEHLECKE, 2002, p. 213). Além disto, Guimarães (2005) destaca que as ações afirmativas possibilitam a entrada e participação do negro nas lógicas competitivas da sociedade e fortalecem a identidade negra.

Na perspectiva de Moehleck (2002, p. 213), o problema é que existe “uma seleção velada, que situa brancos e negros, ricos e pobres, em posição de desigualdade quanto às oportunidades de acesso ao ensino superior”. Esta afirmação justifica o uso das cotas para quilombolas na universidade, pois antes estes sujeitos não tinham fácil acesso ao ambiente acadêmico. Normalmente, os remanescentes de quilombolas cursavam o ensino básico em escolas públicas de áreas rurais próximas às suas comunidades. Concluída esta etapa, a opção apresentada era o trabalho na

terra através de conhecimentos transmitidos de pai para filho, como já fora discutido na introdução deste trabalho.

3. EM BUSCA DA COMPREENSÃO DA IDENTIDADE: DISCUSSÕES TÉORICAS.

3.1 A Identidade nos Estudos Pós Coloniais

O processo de reconhecimento das comunidades quilombolas através das políticas de ações afirmativas, desperta nos quilombolas um processo que delineia novas questões de identidade, pois anuncia um olhar positivo aos grupos que antes eram ignorados pela sociedade. Para Leite (2000, p. 340) os estudos a respeito da cultura que propiciaram as políticas específicas para coletivos discriminados pela sociedade inicialmente introduziram uma visão de grupo como:

> Unidade fechada em si mesma, coesa, como uma cultura isolada, contribuindo assim para uma visão idealizada da vida coletiva destas populações, consideradas não mais "primitivas", mas "tradicionais". Congeladas também numa visão estática de tradição e da história, eram definidas principalmente por uma suposta harmonia, coesão e ausência de conflito.

Entretanto, na década de 80, apoiados em uma concepção pós-estruturalista de cultura, os teóricos pós-coloniais recusam a ideia da formação de uma identidade cultural essencial dos sujeitos e anterior à política. Nesta perspectiva, a pesquisa a ser desempenhada atenta ao fato de que a identidade quilombola não é a essência última do sujeito, pois todo ser é construído socialmente por diversas identidades. Logo, a identidade quilombola é apenas uma dentre as diversas identidades que os estudantes podem atribuir a si mesmo no decorrer de suas trajetórias de vida.

De acordo com Costa (2015), os teóricos pós-coloniais desconstroem as identidades homogêneas que aprisionam, essencializam e localizam a cultura, e passam a referir-se à ideia de diferença articulada nas lacunas entre as fronteiras culturais. Quanto ao conceito de diferença, o autor (2015, p. 149) explica:

> Não é uma entidade ou expressão de um estoque cultural acumulado, é um fluxo de representações, articuladas *ad hoc*, nas entrelinhas das identidades externas totalizantes e essencialistas. Nesses termos, mesmo a remissão a uma suposta legitimidade legada por uma tradição "autêntica" e "original" deve ser tratada como parte de uma *performance* da diferença.

Deste modo, é preciso compreender que mesmo sendo reconhecidos como quilombolas, estes estudantes apresentam outras identidades articuladas em si, e ainda assim irão articular outras novas diversas identidades em suas relações com colegas e comunidade acadêmica. Isto não significa que as identidades quilombolas

serão apagadas, pois a teoria pós-colonial expõe que as representações essencializadas do sujeito baseadas na concepção binária de diferença entre o eu e o outro devem ser desconstruídas. Isto significa que o sujeito não precisa ser considerado “um ou outro" – como se pudesse escolher apenas uma identidade para seguir – mas pode ser “um e diversos outros”. Para discutir estas questões, serão utilizadas as concepções e categorias das obras Jacques Derrida (1991), Edward Said (1990), Frantz Fanon (2008) e Homi Bhabha (1998).

Os autores pós-coloniais mencionados neste estudo, foram estudiosos que surgiram em um período pós-estruturalista, que rompia com a ordem imposta pelas teorias do estruturalismo. Os teóricos centrais desta vertente assemelham-se no sentido de que todos nasceram em países periféricos mas fizeram suas carreiras em países centrais, característica que torna compreensível o fato de que suas as teorias romperam com as estruturas até então solidificadas pela relação entre colonizador e colonizado, dominador e dominado, senhor e escravo do período colonial e pós-colonial.

O primeiro autor a ser abordado é Edward Said, que com a obra Orientalismo, pode ser considerado um dos percussores da teoria pós-colonial. Nesta obra, o autor apresenta a forma como tramou-se a relação entre o Ocidente e o Oriente como uma relação de poder, dominação e hegemonia.

Said (1990) explica sua teoria partindo do período de ascendência europeia, principalmente ao final do Renascentismo, pois neste momento diversos cientistas, eruditos, missionários, negociantes e soldados ocidentais “estavam no Oriente, ou pensavam nele, porque podiam estar lá, ou podiam pensar sobre ele, com muito pouca resistência da parte do Oriente” (SAID, p. 19, 1990). O objetivo de Said era fazer uma crítica às concepções de identidades fixas e hierarquizadas instituídas pelos ocidentais e impostas aos povos orientais. Tais concepções ocidentais baseavam-se no binarismo e oposição entre ocidentais e orientais, indicando que tudo o que ocorria no ocidente era sinônimo de progresso e desenvolvimento. Do contrário, o Oriente estava relacionado ao atraso e menor desenvolvimento. Portanto, Said (1990) tinha como proposta um método que viesse a promover a fusão dos dois horizontes.

Para explicar melhor a questão da dominação do Ocidente sob o Oriente, o autor apresenta o conceito de representação: ideia sobre algo ou alguém, que surge através de discursos e que produzem ações e pensamentos, de forma a se impor

sobre os indivíduos e grupos. Entretanto a representação é instável, pois trata de pessoas, ou seja, seres cujas individualidades, identidades e subjetividades estão constantemente sendo mediadas, construídas e modificadas. Para entender as representações e dominações do conhecimento do Ocidente sob o Oriente, Said (p. 22, 1990) entende que é necessário compreender a relação da política com a cultura:

> O que me interessa agora é sugerir como o consenso liberal geral de que o "verdadeiro" conhecimento é fundamentalmente apolítico (e de que, ao contrário, o conhecimento abertamente político não é conhecimento "verdadeiro") obscurece as circunstâncias politicas extremamente organizadas, ainda que de modo obscuro, que predominam quando o conhecimento é produzido.

Deste modo, é necessário que os sujeitos estejam inteirando-se das questões políticas, pois para Said (1990) é desta maneira que compreende-se como a sociedade é organizada e como, historicamente, estabeleceram-se as dominações.

Analisando a trajetória histórica dos quilombolas já apontada neste trabalho, percebe-se que, assim como o Oriente, os quilombos também foram dominados por uma elite “cientificamente instruída”, como o Ocidente, que não os possibilitava de participarem do corpo social, político e econômico. Logo, o pensamento de Said (1990) permite visualizar que as políticas que viabilizam aos quilombolas o acesso à universidade possibilitam que estes possam ter acesso ao espaço de produção do conhecimento, favorecendo suas próprias compreensões sobre as questões políticas que os cercam, formulando as suas próprias ideias e pensamentos e impondo-se àqueles que tentam diminuí-los.

Nesta perspectiva, Fanon (2008) médico negro que nasceu na ilha da Martinica e foi para a França estudar psiquiatria, também observou a oposição e divisão da sociedade entre dominantes e dominados, principalmente de caráter racial. Durante o seu período como estudante, Fanon observou os efeitos do racismo em si mesmo, conforme o seu próprio relato:

> Começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco (FANON, p. 94, 2008).

De acordo com Fanon (2008), os estudantes tinham este sentimento porque os demais sujeitos recusaram a considerá-los pretos, tendo em vista que o preto era considerado não-evoluído, ou “selvagem”. Isto ocorria em função da permanência de

significados estabelecidos pelas instituições coloniais e racistas que aboliram os costumes e referências dos colonizados, alienando-os e impossibilitando-os de constituírem-se na história.

Para entender como ocorreu a construção social, o autor recorre ao sistema de linguagem do período colonial, pois foi através deste que se estabeleceram significados que enterraram a originalidade cultural dos povos dominados. Para o autor, o complexo de inferioridade dos dominados emerge no momento em que uma nação civilizadora apodera-se da linguagem, uma vez que "falar é existir absolutamente para o outro" (FANON, p. 33, 2008).

Deste modo, a colonização para Fanon (2008) está para além da subordinação material de um povo, pois, naquela época, o teórico observou que a sociedade defendia o embranquecimento pois acreditava que somente os brancos poderiam usar a razão. Portanto, o autor percebeu que a sociedade ocidental estigmatizava o povo negro com expressões e significados que se mantiveram no inconsciente coletivo da população, de forma que o povo já não percebia seus atos de preconceito.

Deste modo, o negro estava constantemente sendo reafirmado pelo branco como símbolo da irracionalidade, do mal e do feio, fatores que reforçavam o preconceito no inconsciente coletivo. Tais símbolos mantinham um complexo de inferioridade nos negros, como um sintoma próprio desta raça, que só poderia ser solucionado através da desalienação destes, ou seja, através de uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. O objetivo de Fanon (2008) era conduzir o negro a deixar de ser escravo de seus arquétipos:

> Enquanto psicanalista, devo ajudar meu cliente a conscientizar seu inconsciente, a não mais tentar um embranquecimento alucinatório, mas sim a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais. Meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, p. 96, 2008).

Para Fanon (2008), a relação dialética entre o "eu" e o "outro" é a base da vida ética, portanto, a luta contra o racismo não é contra o Outro, mas para entrar na dialética entre o "eu" e o "outro", tanto no âmbito das interações sociais quanto no âmbito da razão e do conhecimento. Além disto, para Fanon (2008) a luta não é pela preservação da cultura, de forma que sempre hajam estruturas dominantes, mas sim pela libertação do ser humano para que possa ressignificar constantemente sua cultura. Ou seja, Fanon (2008) defende que os negros devem agir para se

desprendam das determinações do passado impostas pelos brancos, mas também atenta que estes debates não devem levar a uma polaridade em que cada um destes valorize o seu espaço e trate o outro como ameaça.

Deste modo, o ingresso dos quilombolas no ensino superior também reforça os ideais de Fanon (2008), pois os estudantes têm a oportunidade de participar de um espaço que os inclui e os possibilita que participem do pensamento e produção científica. Ainda que hajam situações de preconceito, em que quilombolas e não-quilombolas podem vir a visualizarem-se como identidades em oposição, neste espaço os estudantes têm a chance de romper possíveis estigmas e ideais antes construídos e promover a reiteração entre os estudantes dentro da universidade. Assim, os quilombolas podem expressar suas diversas formas de pensamento e estabelecerem uma dialética com os não-quilombolas, formando relações que irão articular e construir suas identidades de diversas maneiras, ressignificando suas culturas.

Homi Bhabha (1998) recorre às teorias de Fanon (2008) para explicar os deslocamentos culturais dos povos subordinados, que usam deste artifício para poderem afirmar suas tradições culturais, recuperar histórias e serem reconhecidos em suas diferenças. O objetivo de Bhabha (p. 352, 1998) é “transformar nossa noção do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos", promovendo a desestabilização dos essencialismos.

Assim como Fanon (2008), Bhabha (1998) também acredita que a linguagem da elite ocidental reforça seu próprio conhecimento e poder na medida em que produz um discurso sobre o sujeito colonial como – o outro – recusando as suas diferenças e transformando-o em um desajustado. A linguagem, portanto, acaba reforçando a discriminação, pois cria estereótipos dos povos colonizados, ou seja, falsas representações da realidade que negam o reconhecimento da diferença. Tal reconhecimento poderia liberar “o significante de pele/cultura das fixações da tipologia racial, da analítica do sangue, das ideologias de dominação racial e cultural ou da degeneração” (BHABHA, p. 117, 1998).

A dominação atua, portanto, neste sentido: estereotipando o outro e impossibilitando-o de nomear a si mesmo. Por isto, Bhabha critica as perspectivas coloniais binárias que separam os grupos em categorias antagônicas – dominantes e

dominados – e defende que estas fronteiras de oposição construídas entre os grupos sempre podem ser negociadas:

> Com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de interação que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência (BHABHA, 1998, p. 52).

Portanto, para o autor, a negociação é um conceito que substitui a antítese da dialética hegeliana, que defendia a ideia da superação entre dois elementos antagônicos e contraditórios. Para Bhabha (1998), os elementos situados no campo dos antagonismos e contradições das diferenças culturais são articulados, e é através destas articulações que os sujeitos e as realidades sociais constroem significados que podem produzir campos de força historicamente contingentes.

Neste sentido, observa-se que o processo de lutas pelo reconhecimento das terras quilombolas que desencadeou no artigo 68 da Constituição de 1988 e que, mais tarde, também definiu quem eram os quilombolas no Decreto 4887/2003, foram fatores que contribuíram para a ressignificação das identidades quilombolas. Estas definições foram importantes pois possibilitaram que estes povos passassem a afirmar e valorizar suas próprias identidades quilombolas. Portanto, os quilombolas, antes separados e discriminados pela sociedade, hoje podem afirmar sua identidade quilombola e serem inseridos em ambientes em que podem posicionar-se e negociarem suas diferenças com não-quilombolas. Assim, as relações entre os estudantes possibilitam que suas diferenças sejam reconhecidas, celebradas e afirmadas.

Na teoria de Bhabha (1998) a perspectiva da diferença apoia-se no conceito de *différance*, de Derrida (1991), que de acordo com Barbosa (2012):

> O “a” de *différance* marca não um mero erro ortográfico em relação a *différence*, mas uma forma sucinta de criticar a tradição filosófica ocidental, deixando explícito um de seus sintomas, o fonocentrismo – o privilégio da fala sobre a escrita. *Différance* mostra, portanto, que não só a escrita não dá conta de representar a fala de forma isonômica e vice-versa; avança mais além, radicalizando ainda mais os pressupostos e consequências do conceito de representação, tão caro à filosofia da identidade que predomina no Ocidente há séculos, desde Platão e Aristóteles até Saussure e Lévi-Strauss.

Ou seja, através do conceito de *différance,* Derrida (1991) quer evidenciar que a escrita e a fala são interdependentes, e que não há um único sentido para o que é escrito ou falado. Na realidade, em tudo há um duplo sentido, entretanto, um significado sempre toma privilégio sobre outro. O trabalho de Derrida é oferecer uma

alternativa para que as contingências sejam consideradas e os significados nunca se encerrem.

O conceito de *différance* permite entender que, ao pertencer a espaços de diversidades, os remanescentes de quilombolas serão reconhecidos por sua identidade quilombola, mas também irão adquirir novas percepções ao relacionarem-se com diferentes grupos, incorporando perspectivas que poderão transformá-los. Em um movimento de recorrer ao passado vinculando-o ao presente, o estudante poderá contar a sua versão de si, hoje, não podendo reconstituí-la de forma idêntica em outro momento.

Neste sentido, Bhabha (1998) defende a importância da negociação das diferenças, pois é a partir desta negociação que são produzidos lugares e objetivos híbridos e articulados, essenciais para a mudança política:

> o valor transformacional da mudança reside na rearticulação, ou tradução, de elementos que não são nem o Um (a classe trabalhadora como unidade) nem o Outro (as políticas de gênero), mas algo mais, que contesta os termos e territórios de ambos" (BHABHA, p. 55, 1998).

Portanto, para Bhabha (1998), os sujeitos se constituem pelos hibridismos formados no que ele chamou de terceiro espaço. O terceiro espaço é considerado o momento em que o conhecido e o desconhecido se encontram e acionam a tradução cultural, ou seja, há um cruzamento entre as diferentes linguagens que exige a negociação entre estas através do diálogo. Deste modo, para Bhabha (1998) a cultura é construída por estas relações e negociações, pois apesar de sempre existirem posições específicas a serem escolhidas pelos indivíduos, os seres humanos não conseguem conter-se dentro de limites estabelecidos por estas. Portanto, os sujeitos estão constantemente articulando-se a diferentes linguagens e culturas que transformam suas identidades.

Aplicando esta teoria à realidade desta pesquisa, entende-se que o estudante quilombola tem sua identidade articulada por múltiplos espaços, que tornam suas identidades híbridas, articulando os diversos papéis em um único sujeito, os quais sejam: filho, aluno, quilombola, militante, estudante, rural, urbano, entre outros. Portanto, para os estudantes quilombolas, a universidade é considerada um espaço de negociação e luta, que proporciona tanto o reconhecimento da identidade quilombola, como também a rearticulação e tradução das diversas identidades, hibridizando-as.

3.2 Identidades e diferenças

O vocábulo *différance,* cunhado por Derrida (1991), também foi apropriado no pensamento de Stuart Hall (2003, 2014). Dentre outras vertentes, o teórico utiliza as ideias dos estudos pós-coloniais para criticar também o fato de que os colonizadores construíram sistemas que privilegiavam suas identidades e classificavam o dominado como “o outro”, ou seja, o exótico em oposição aos dominadores. Tais distinções e classificações binárias constituíram, conforme Derrida (apud. COSTA, 2006) o modo ocidental e logocêntrico de apreender o mundo, que estabeleceu a base das estruturas de dominação moderna. É com este objetivo de “escapar à ideia de uma identidade fixa e essencial, impingida ou autoatribuída” (COSTA, 2015, p. 149), que o conceito de *différance* é apropriado nesta pesquisa em relação a identidade dos estudantes quilombolas.

Hall (2003, 2014) critica as concepções essencialistas dos povos colonizados, que perduraram mesmo após o período colonial, pois foram estas concepções que por muito tempo fundamentaram ideias como a questão de que os brancos eram mais racionais que os negros, pois estes últimos eram erroneamente considerados inferiores e exóticos (FANON, 2008). Nesta perspectiva, Hall (2014) também rompe com a teoria estruturalista, que apoia-se na ideia de que as afirmações e significados produzidos pelos sujeitos são criados dentro dos limites das estruturas dos códigos de linguagem e dos sistemas culturais.

Assumindo o pensamento de Derrida (1991), Hall (2014) também defende que os significados não podem ser fixados a uma forma final. Portanto, nem mesmo os indivíduos conseguem fixar o significado de suas identidades a uma essência única solidificada na história, pois:

> As palavras são multimoduladas. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo que dizemos tem um "antes" e um "depois" — uma "margem" na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que

> surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis (HALL, p. 41, 2014).

Portanto, para Hall (2014) as identidades são como as palavras, carregam ecos de diversos significados, são instáveis e não se encerram, pois estão constantemente sendo perturbadas e construídas pelas diferenças. Deste modo, é preciso considerar que, nesta pesquisa, as identidades dos estudantes quilombolas sempre apresentam um antes e um depois, que adiciona novos significados conforme suas experiências e relações, adiando qualquer tentativa de criar uma identidade estável, sendo continuamente perturbadas e transformadas pelas diferenças.

Hall (2014) destaca que estas questões foram tratadas a partir do último terço do século XX, pois neste período ocorreram diversas mudanças estruturais na sociedade que transformaram as paisagens culturais sólidas da modernidade – de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade – em paisagens fragmentadas com identidades descentradas, ou seja, não-essenciais e hibridizadas. Assim, o sujeito pós-moderno fragmentou-se e tornou-se:

> composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, p. 11, 2014).

Estes novos processos de identificação produziram, portanto, um sujeito de identidades dinâmicas e não essenciais, ou seja, formadas e transformadas pela história e pelas relações. No caso desta pesquisa, as identidades dos estudantes quilombolas são compreendidas conforme o pensamento de Hall (2014), pois não foram estudadas com o objetivo de serem encerradas em um significado fixo, essencial e final, mas sim para serem observadas através de suas manifestações frente as diferenciações de classe social, cultura, raça e gênero que podem suscitar articulações, confrontos, ou identificações, construindo-as e transformando-as constantemente.

Como exemplo das mudanças estruturais na sociedade na questão da identidade, Hall (2014) cita os movimentos sociais que surgiram a partir de 1960, também comentados por Woodward (2005). De acordo com ambos os autores (2014, 2005), nesta época estes movimentos não se concentravam mais apenas nas questões de classe social, pois o reconhecimento da complexidade das divisões

sociais pela política de identidade – na qual a 'raça', a etnia e o gênero são centrais – chamavam atenção para outras divisões e opressões sociais. A autora argumenta que, ao invés de compartimentalizar tais opressões, é necessário que estas sejam elaboradas através de estratégias de interconexão e articulação, para que sejam enfrentadas em conjunto. De igual maneira, nesta pesquisa as opressões e divisões sociais entre as identidades quilombolas e não-quilombolas também são articuladas em conjunto, trabalhadas e analisadas de forma interseccional.

De acordo com Woodward (p. 34, 2005), a política da identidade:

> Concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica.

Ou seja, para a autora a política da identidade é uma forma de reconhecimento dos grupos oprimidos, que desperta a mobilização política para afirmação das diferenças e inserção destes grupos na sociedade. Entretanto, a autora atenta que a identidade pode ser entendida de duas formas: com afirmações essencialistas – as identidades são entendidas como fixas, permanentes na história e separatistas; ou não essencialistas – as identidades são fluídas e historicamente contingentes, pois não estão presas ao passado. Nesta pesquisa, as identidades são visualizadas de forma não essencialista, pois foram consideradas suas diversas transformações no decorrer da trajetória dos estudantes quilombolas.

Hall (2014) e Woodward (2005) também atentam que os grupos que reivindicam uma identidade não podem ser considerados como uma união de sujeitos com as mesmas características. Na realidade, os grupos são constituídos por indivíduos com diferentes construções identitárias e subjetividades, que em um determinado momento se articulam e se organizam para reivindicar questões em comum. Portanto, os estudantes que participaram desta pesquisa, também foram visualizados como indivíduos que, apesar de terem certas características em comum pois pertencem a um grupo que representa a identidade quilombola na universidade, também constituem conflitos e disputas de sentido em função de suas individualidades.

Considerando tais diferenciações entre os indivíduos, para Woodward (2005) a perspectiva relacional é a ferramenta de vigilância epistemológica que combate a essencialização das identidades. Pois segundo a autora, a partir da análise das

relações entre os sujeitos é possível perceber que as diferenças marcadas entre estes constantemente constroem, desconstroem e articulam suas identidades. Deste modo "a identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença" (WOODWARD, p. 40, 2005).

Entretanto, as relações de diferença podem atuar de forma negativa – quando excluem ou marginalizam as pessoas, definindo-as como "outros"; ou de forma positiva – quando as diferenças são celebradas por construírem um ambiente de diversidade com sujeitos heterogêneos e híbridos, que buscam resgatar as identidades e celebrar a diferença. Deste modo, nesta pesquisa as diferenças entre quilombolas e não-quilombolas foram pesquisadas com o intuito de identificar quando estas atuam de forma positiva, e quando atuam de forma negativa.

Portanto, apesar das fronteiras estabelecidas pelas diferenças separarem uma identidade da outra, o indivíduo está sempre exposto as contingências sociais e históricas que podem fragmentar as suas identidades. Este ponto de vista também é o do pesquisador Sergio Costa (2015) que, do mesmo modo, parte dos estudos pós-coloniais para demonstrar que as identidades são construídas a partir das diferenças e articuladas nas lacunas de sentido entre as fronteiras culturais. De acordo com o autor a diferença:

> Não tem o sentido de herança biológica ou cultural, nem de reprodução de uma pertença simbólica conferida pelo local de nascimento, de moradia ou pela inserção social, cultural etc. A diferença é construída no processo mesmo de sua manifestação, isto é, ela não é uma entidade ou expressão de um estoque cultural acumulado, é um fluxo de representações, articuladas *ad hoc*, nas entrelinhas das identidades externas totalizantes e essencialistas.(COSTA, p. 148, 2015)

Deste modo, de acordo com Costa (2015) o momento de representação da diferença entre quilombolas e não-quilombolas, por exemplo é, ao mesmo tempo, o momento de construção e articulação desta. Logo, os discursos e os sujeitos são constituídos simultaneamente, ou seja:

> Quando uma minoria étnica ou outro grupo sociocultural qualquer comparece na esfera pública como unidade identitária, o que se tem aí não é a apresentação pública de algo que já existia de forma latente no seio social, mas uma junção circunstancial e contingente do discurso identitário com um grupo que passa a articular suas diferenças em torno de tal discurso. Em outro momento, esse mesmo grupo pode articular outras diferenças, a partir de outros discursos (COSTA, p. 150, 2015).

Portanto, para Costa (2015) as identidades minoritárias não são endógenas, mas politicamente construídas, logo "minorias culturais se articulam conforme as

oportunidades políticas existentes e se constituem a partir de suas relações com seu entorno" (COSTA, p. 147, 2015). Deste modo, considera-se que a inserção dos quilombolas em ambientes nos quais representam minoria e constroem relações com diferentes identidades, pode despertar um sentimento de reconhecimento e afirmação política das identidades. Ou seja, os estudantes quilombolas, ao ingressarem na universidade, relacionam-se com outros quilombolas e não-quilombolas e são reconhecidos por suas diferenças, fatores que podem despertar novas oportunidades políticas e consequentemente suscitar novas questões e articular novos significados as identidades quilombolas.

3.3 A Identidade nos Estudos Interseccionais

A partir do final da década de 90, os debates antes voltados às opressões enfrentadas por identidades de categorias específicas – de gênero, raça ou classe por exemplo – passaram a voltar-se as opressões enfrentadas pela multiplicidade de diferenciações, ou seja, pelas diversas categorias que construíram identidades pluralmente estigmatizadas (PISCITELLI, 2008).

De acordo com Piscitelli (2008), este debate iniciou-se em função das teorias feministas que formularam conceitos que essencializavam as mulheres em uma única categoria de gênero que suscitava as mesmas problemáticas para todas elas, como se fossem iguais e compartilhassem das mesmas questões. Em função disto, foram criadas as categorias de articulação e as interseccionalidades, cujos debates "ocupavam-se da emergência de categorias que aludem à multiplicidade de diferenciações que, articulando-se a gênero, permeiam o social" (PISCITELLI, p. 263, 2008).

Neste sentido, as autoras que trabalham com esta perspectiva estão ancoradas em aproximações desconstrutivistas: "procedimento de olhar criticamente para os supostos sustentados por diversas disciplinas, examinando e desmontando sua lógica discursiva" (PISCITELLI, p. 264, 2008). As perspectiva interseccional questiona abordagens que mantém o princípio de identidade como unidade cultural e interna, que compreende os sujeitos diferentes como exógenos e externos. Deste modo, esta pesquisa utiliza-se desta perspectiva pois, compreende que as identidades quilombolas são construídas por articulações históricas e culturais entre diferentes

categorias, linguagens, discursos e opressões que são produzidos nas relações de diferença entre os sujeitos (PISCITELLI, 2008).

A teoria interseccional, de acordo com Piscitelli (2008), pode ser dividida em duas vertentes que interpretam os conteúdos de formas diferentes, ainda que compartilhem dos mesmos princípios. A abordagem teórica que Piscitelli (2008) chamou de “leituras sistêmicas” é defendida pela advogada Kimberlé Crenshaw. Esta vertente considera a interseccionalidade como “formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo” (PISCITELLI, p. 267, 2008). Para Crenshaw (2002 apud. Piscitelli, 2008) A noção de interação entre as formas de subordinação, admite, por exemplo, que uma mulher quilombola pode ser oprimida por dois eixos – ser mulher e ser quilombola:

> A imagem que ela oferece é a de diversas avenidas, em cada uma das quais circula um desses eixos de opressão. Em certos lugares, as avenidas se cruzam, e a mulher que se encontra no entrecruzamento tem que enfrentar simultaneamente os fluxos que confluem, oprimindo-a. (PISCITELLI, p. 267, 2008)

Para Piscitelli (2008) esta abordagem é problemática porque confunde a diferença com a desigualdade, destacando “o impacto do sistema ou da estrutura sobre a formação de identidades” (PISCITELLI, p. 267, 2008). Ou seja, considera as categorias de gênero, raça e classe como sistemas de dominação que determinam quais serão as identidades subordinadas. A autora também aponta o problema de que nesta abordagem o poder é tratado como propriedade exclusiva de alguns, que sempre poderão reprimir e produzir sujeitos; não considerando que as relações de poder passam por conflitos e resistências que as alteram constantemente.

A outra vertente citada por Piscitelli (2008) é a que a autora chama de “construcionista”, que abrange as pesquisadoras Anne McKlintock e Avtar Brah, e que foi utilizada neste estudo. Para Piscitelli, a abordagem construcionista destaca que os sujeitos se constituem em processos dinâmicos de relações que possibilitam experiências de diferenciação e identificação. Estas relações e experiências são fatores que possibilitam que os sujeitos reflitam e ajam de forma a constituírem lutas contínuas em torno da hegemonia, articulando diferentes elementos e transformando suas identidades como resultado da prática articulatória.

De acordo com Piscitelli (2008), esta abordagem traça distinções entre categorias de diferenciação e sistemas de discriminação: “por exemplo, há um

questionamento à fusão entre raça e racismo, considerando que nessa fusão há uma visão estática do significado da categoria raça e se trata o racismo como um sistema único". Na abordagem construcionista, de acordo com Piscitelli (p. 268, 2008)

> Os processos mediante os quais os indivíduos se tornam sujeitos não significam apenas que alguém será sujeito a um poder soberano, mas há algo mais, que oferece possibilidades para o sujeito. E os marcadores de identidade, como gênero, classe ou etnicidade não aparecem apenas como formas de categorização exclusivamente limitantes. Eles oferecem, simultaneamente, recursos que possibilitam a ação.

Ou seja, os marcadores de raça, gênero e classe, por exemplo são categorias que diferenciam e identificam os sujeitos, mas não os encerram nestas posições, pois, através de relações de reciprocidades e contradições, os sujeitos podem encontrar estratégias para mudarem os sistemas de poder. De acordo com esta perspectiva, os quilombolas, por exemplo, podem articular suas diferenças em movimentos de resistência e rejeição, mas também podem assumir posições de cumplicidade, negociando seus posicionamentos nos contextos nos quais estão em situação de desigualdade.

Ou seja, as articulações entre quilombolas e não-quilombolas, ainda que possam situar os primeiros em posições inferiorizadas, apresenta ambiguidades e contradições que abrem espaços para negociações entre ambos. Entretanto, "essas negociações só podem ter lugar se consideramos, à maneira de Brah, que as formas de categorização podem limitar, mas também abrem possibilidades para a agência" (PISCITELLI, p. 272, 2008). Ou seja, categorizar os estudantes remanescentes de quilombos como "quilombolas" pode delimitar suas identidades, mas esta categorização é necessária para que possam organizar-se politicamente e terem a possibilidade de agenciarem-se. Portanto, o grupo de estudantes quilombolas ou até mesmo um único sujeito quilombola aporta diversas questões em função de suas identidades, entretanto, podem afirmar-se como uma unidade – estudantes quilombolas – para, por exemplo, lutarem para modificar uma realidade específica no sistema político e social.

A teoria a respeito da diferença elaborada por Brah (2006), foi utilizada como base para a análise de dados desta pesquisa e, portanto, será melhor esclarecida no capítulo a seguir.

4. RELAÇÕES, DIFERENÇAS E IDENTIDADES: OS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.

A fim de entender de que maneiras os estudantes quilombolas da UFPEL articulam suas identidades após entrarem na universidade, foram analisados seus relatos com base na perspectiva de "diferença" elaborada por Avtar Brah (2006).

Para a autora, são as diferenças marcadas entre os grupos e indivíduos que mobilizam diferentes conjuntos de identidades culturais ou políticas. Entretanto, a autora atenta que estas diferenças não devem separar as identidades em categorias essencialmente fixas, opostas e que transcendem limites históricos e culturais. Na realidade as categorias estabelecidas devem ser entendidas como "campos historicamente contingentes de contestação dentro de práticas discursivas e materiais" (BRAH, 2006). Ou seja, as diferentes identidades são mobilizadas em função de disputas inscritas em certos contextos históricos e são constantemente transformadas pelo meio social, e deve-se sempre levar em conta que:

> a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política (BRAH, p. 374, 2006).

Neste sentido, nesta pesquisa, os estudantes quilombolas ao ingressarem na universidade constituem novas relações e vivenciam experiências que articulam novas identidades, pois "a natureza humana não é essencial, mas socialmente produzida" (BRAH, 2006). Logo, ser quilombola não se resume a uma essência última e não se encerra em um único grupo que compreende todos os que pertencem as comunidades quilombolas. Na realidade, marcadores de diferença como classe, gênero e lugar, por exemplo, fazem com que quilombolas vivenciem experiências distintas que irão construir e articular diversas identidades.

Para ilustrar seu pensamento, Brah (2006) utiliza como exemplo os feminismos negro e branco, demonstrando que a experiência de ser mulher não é única, pois envolve significados biológicos, sociais, culturais, psíquicos e historicamente variáveis que devem ser considerados de forma interseccional. Seguindo estes critérios, nesta pesquisa, considerou-se que a experiência de ser quilombola não é única, haja vista que ser quilombola e ser universitário, por exemplo, implica em novas relações de diferença entre quilombolas e não-quilombolas na universidade, constituindo e

articulando novas identidades, que consequentemente também os tornam diferentes dos demais integrantes de suas comunidades.

Portanto, as experiências e relações sociais dos estudantes quilombolas antes de ingressarem na universidade foram comparadas às novas experiências e relações de diferença estabelecidas entre os estudantes quilombolas e os sujeitos não-quilombolas da universidade (alunos, professores e servidores); e entre os estudantes quilombolas e os sujeitos de suas comunidades. A partir disto, foi analisado de que forma estas novas experiências e relações foram articuladas às suas identidades e subjetividades, transformando as identidades. Para tanto, as narrativas foram classificadas de acordo com as categorias de diferença elaboradas por Brah (2006), são estas: diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade; e, por fim, diferença como identidade, categoria que é resultado da junção de todas as outras formas de diferenciação.

4.1 Diferença como experiência

A experiência é uma construção cultural, ou seja, "é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo a que chamamos 'realidade'" (BRAH, p. 360, 2006). Nesta pesquisa buscou-se, em primeiro lugar, entender de que formas as experiências de vida dos estudantes quilombolas influenciaram na escolha pelo ingresso na universidade. Além disto, as experiências antes e após a entrada na universidade, também indicam as identidades articuladas pelos estudantes quilombolas na universidade.

Ao conversar com os estudantes sobre suas vivências antes e após entrarem na universidade, a primeira experiência de vida a ser destacada é o fato de três, dos quatro jovens (Sol, Lua e Apollos) relatarem que pertencem a famílias que estão envolvidas em algum cargo das associações que representam suas comunidades. Em função disto, antes de ingressarem na universidade os jovens vivenciaram conjuntamente com seus pais os processos de reconhecimento e certificação pela Fundação Palmares e INCRA[12] acompanhando desde as primeiras reuniões da comunidade, conforme o relato:

[12] Nem todas as comunidades tiveram o reconhecimento das terras.

> Quando começou o movimento lá em 2010 o pai explicava só que eu não entendia. Eu tinha uns 12 anos quando nos associamos. O pai começou a me explicar: agora tu vais ser reconhecida como quilombola, remanescente de pessoas que moravam em quilombo, como os meus avós moraram. Eu ia lá onde os meus avós moraram e eles começaram a me contar a história deles. Aí eu já comecei a frequentar as reuniões as vezes nem sabendo o que era.

Ou seja, todos estes três jovens já estavam efetivamente incluídos na movimentação política por reconhecimento dos quilombolas. Apesar de, no Brasil, este ser um movimento que organizou-se a partir da Constituição de 1988, em 1960 Hall (2003), já observava que, na Grã Bretanha, os grupos anteriormente ignorados pela sociedade estavam estruturando-se em movimentos com identidades próprias. Deste modo, Woodward (2005, p. 67) ressalta que "a identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas" e os movimentos sociais atuais, como as associações quilombolas, por exemplo, estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais.

Os três jovens que relataram pertencer a famílias que estão envolvidas em algum cargo das associações quilombolas, antes do processo de reconhecimento, tinham informações sobre o processo histórico dos quilombos, informado por seus avós e pelas suas escolas, mas identificavam-se como trabalhadores rurais negros. A exceção é a estudante Náriahn, que relatou que sua comunidade, antes de receber a certificação quilombola, já se identificava como comunidade religiosa negra, onde todos são fiéis da Igreja Evangélica Luterana e se reúnem em função desta. Esta característica denota intersecções, articulações e traduções identitárias, pois reúne ser quilombola, ser negra e ser evangélica, transformando as experiências da jovem em "algo mais, que contesta os termos e territórios de ambos" (BHABHA, p. 55, 1998). A estudante ainda relatou que, após serem informados da possibilidade da certificação da comunidade como quilombola, iniciou-se um processo de pesquisa a respeito da história desta, que se intensificou a partir do ingresso dela e de seus irmãos na universidade, pois passaram a interessar-se mais por suas questões culturais para além das questões religiosas.

Quanto a experiência de ser reconhecido como quilombola na universidade, todos os jovens afirmaram que este foi um dos fatores que os impulsionou a interessarem-se de fato pelas comunidades, conforme explicou a estudante Lua:

> Eu comecei a me interessar pelas reuniões quando entrei para a faculdade. Antes eu não me interessava muito. Eu pensava: o que eu estou fazendo

> aqui? Mas eu sempre acompanhei, desde o início, desde quando começaram a organizar. O meu avô foi presidente. (Lua, 08/06/2017)

Este dado revela que o fato da universidade os reconhecer como quilombolas é um incentivo para que os mesmos valorizem suas identidades. De acordo com Fanon (2008) o homem só é humano na medida em que se impõe a outro homem a fim de ser reconhecido, pois os sentimentos de valor e realidade humana dependem deste reconhecimento. Também Bhabha (1998) evoca este ponto de vista para mostrar que é através de deslocamentos culturais, como a inserção de grupos discriminados na universidade, que povos subordinados podem afirmar-se, recuperar suas histórias e serem reconhecidos e nomeados por suas diferenças. Para Guimarães (2005) as ações afirmativas, tem justamente este objetivo: inserir o negro nas lógicas competitivas da sociedade, fortalecendo sua identidade racial e contribuindo para valorização da mesma.

Ademais, Lua e Apollos, que são colegas de curso, planejam escrever juntos um artigo para o CIC – Congresso de Iniciação Científica, em que, segundo Lua: “vamos contar a nossa história na universidade: como nós entramos, as leis e como nós nos adaptamos” (Lua, 04/05/2017). O relato mostra mais uma vez o quanto o ambiente acadêmico pode interferir de forma positiva na consciência dos jovens sobre suas próprias realidades.

Quanto a jovem Náriahn, que antes estava mais vinculada as questões de sua comunidade apenas em função da religião, também passou a interessar-se pelos conteúdos a respeito dos quilombolas após a vinda para a universidade:

> Devido ao fato da nossa comunidade quilombola ter o mesmo pessoal da comunidade religiosa, é um pouco confuso. Mas foi a partir da vida acadêmica, a partir do momento em que o meu primeiro irmão entrou na universidade que nós passamos a ver uma realidade diferente. [...] Eu trabalho aqui na Universidade com as comunidades quilombolas de Piratini [...] Nós estamos tentando resgatar os saberes tradicionais dessas comunidades para que isto fique documentado em um livro. Porque estes saberes estão apenas na memória das pessoas, não tem nada registrado. [...] E também procuramos dialogar com eles a importância das comunidades dentro da universidade e da universidade dentro das comunidades (Náriahn, 15/12/2017).

Esta experiência faz com que a jovem reconheça sua identidade quilombola, tornando-se inclusive estudante quilombola e pesquisadora dos diversos saberes que ao longo do tempo constituíram esta identidade que também é sua, e que ainda será modificada e transformada ao longo do tempo, sem se estagnar. De acordo com Woodward (2005), esta é a proposta do conceito de *différance* de Jacques Derrida:

> Segundo esse autor, o significado é sempre diferido ou adiado; ele não é completamente fixo ou completo, de forma que sempre existe algum deslizamento [...]. Ao ver a identidade como uma questão de "tornar-se", aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum. (WOODWARD, p. 29, 2005)

Portanto, seguindo esta linha de pensamento, o fato de Náriahn ser prestigiada por ser quilombola na universidade, auxiliando no seu próprio reconhecimento como tal, não significa que a jovem se fixou a uma essência última como quilombola. As relações de diferenças propiciam trocas de experiências entre os sujeitos, que constroem identidades fluídas como a de Náriahn: evangélica, quilombola, universitária, pesquisadora, entre outras diversas identidades que se articulam entre si a constroem enquanto sujeito. Além disto, a atitude da universidade de não apenas acolher os estudantes quilombolas, mas também de dialogar com suas comunidades, vai ao encontro da perspectiva de Woodward (2005), que argumenta que as identidades são construídas por meio das relações de diferença e do reconhecimento destas de forma fluída, sem que as identidades sejam fixadas na oposição binária "nós/eles".

Além disto, o estudante Apollos contou que a sua vinda para a universidade, não só despertou em si o sentimento de reconhecimento de sua identidade quilombola, como também despertou em todos os integrantes de sua comunidade. Sobre isto, ele diz:

> A união da comunidade começou a pouco tempo. Porque antes mesmo muitos não levavam fé que ia dar certo. Agora que eu vim para cá para a faculdade que eles começaram a acreditar. Fazia tempos que nós tentávamos a autenticação e não conseguíamos. Outras pessoas da família achavam: ah, não vai dar certo, não adianta ficar correndo atrás de uma coisa que não vai conseguir". Aí assim que conseguimos eu vim para a faculdade, aí que começaram a se interessar e a se juntar. (Apollos, 09/11/2017)

Ou seja, enquanto os integrantes da comunidade não viam algum tipo de reconhecimento por parte dos outros, os "não-quilombolas", não havia motivação para que estivessem unidos pelas causas, reconhecendo-se como quilombolas, pois de acordo com Gordon no prefácio do livro de Fanon (p. 16, 2008): "até mesmo o autoconhecimento requer uma colocação sob o ponto de vista de um outro".

Quanto às experiências das atividades de sustento das famílias dos estudantes, todos os interlocutores quilombolas residiam em áreas rurais e tem pais que trabalham ou já trabalharam com agricultura. Os estudantes Apollos, Sol e Náriahn já auxiliaram seus pais nestas atividades, entretanto, nenhum destes

escolheu seguir a área das Ciências Agrárias no ensino superior. A estudante Náriahn contou que é técnica nesta área e já tentou entrar no curso de Medicina Veterinária, porém não passou, então, no ano seguinte, optou pela área das Ciências Sociais Aplicadas e foi aprovada.

Os outros três estudantes optaram pela área das Ciências da Saúde. A falta de interesse dos jovens Náriahn, Apollos e Lua nas experiências em atividades rurais é evidenciada pelo relato de Lua: “o meu pai dizia: do jeito que tu é, tu não gostas de capinar, pegar uma enxada, tu achas que tu vais gostar quanto tu parar de estudar? Aí eu: ‘tá’, vou continuar [estudando], é melhor”. (Lua, 04/05/2017) O estudante Apollos também afirmou: “Os meus irmãos gostam do campo, nunca param, difícil eles estarem dentro de casa. Eu sempre fui mais de ficar em casa estudando, eu não gostava muito de morar lá fora” (Apollos, 09/11/2017).

De acordo com Freitas e Spolle (2015), as lideranças quilombolas preocupam-se com o desinteresse dos jovens em permanecer nas comunidades, pois muitos não estão dispostos a dar continuidade a atividade agrícola de sua família e preferem ir em busca de outras oportunidades na cidade, deixando suas comunidades, o que pode ocasionar o envelhecimento e desaparecimento gradual destes povos. Segundo os autores, isto ocorre porque em alguns casos a remuneração da atividade rural não é atrativa, ou então porque não existem outras opções para aqueles que não desejam exercer estas atividades.

As atividades rurais ainda estão atreladas a identidade quilombola pois, de acordo com Leite (2002, p. 200) a terra é “a fonte principal de recursos necessários para o sustento das famílias. É o lugar onde se investiu e se investe trabalho e de onde se tira o alimento que viabiliza a permanência das famílias e a sucessão da vida”. Entretanto, conforme a autora, para os quilombolas a terra vai além de um meio de atividade produtiva, havendo também a dimensão relacional:

> A terra é o que propicia condições de permanência, de continuidade das referências simbólicas importantes à consolidação do imaginário coletivo, e os grupos chegam por vezes a projetar nela sua existência, mas não tem com ela uma dependência exclusiva. Tanto é assim que temos hoje inúmeros exemplos de grupos que perderam a terra e insistem em manter-se como grupo, como o caso do Paiol de Telha, no Paraná (LEITE, p. 344, 2000).

Deste modo, o ingresso dos mesmos em outras áreas que também são necessárias para as comunidades pode ser uma opção frente a questão do desinteresse nas atividades rurais, ainda que não seja obrigatório o retorno destes

para as comunidades. A falta de interesse em permanecer nos territórios rurais familiares não significa que os sujeitos deixarão de ser quilombolas, pois de acordo com Leite (2000) os quilombolas não são definidos em função dos territórios que habitam, mas sim pelos vínculos às suas comunidades.

Quanto às escolhas de cursos dos estudantes, Náriahn explicou que apesar de já ser técnica na área de Ciências Agrárias, escolheu as Ciências Sociais Aplicadas pois gosta da ideia de ter conhecimento técnico e acadêmico em áreas diversas que também podem ser trabalhadas em conjunto. Lua e Apollos explicaram que escolheram a área das Ciências da Saúde em função da carência destes profissionais em suas comunidades. Sol também escolheu esta área, e o relato de uma experiência pessoal justifica sua opção:

> Eu era muito fã de um médico que tem lá na minha cidade. Quando eu era bem pequeno, alguns meses, eu tive meningite, e aí foi ele que diagnosticou rapidamente. Porque meningite, você sabe, é muito rápido para morrer. Lembro que meus pais foram na casa dele e ele atendeu. Ele meio que leva a medicina como um sacerdócio, é isso que eu acho muito legal. O pai dele pegava o carro e saia dando consultas de graça para todo mundo. Tipo, se ele estava num bar e chegasse alguém: "doutor, eu estou com uma dor aqui", ele já estava com a receita ali e passava. Quando eu era pequeno eu gostava muito desse médico, as vezes eu até inventava doença para a minha mãe me levar lá. Quando eu olhava para ele parecia que eu já ficava curado (Sol, 20/10/2017).

O relato de Sol explicita que não é um sujeito já constituído que escolhe suas experiências, mas é a experiência que define as escolhas de vida, formando o sujeito e construindo identidades, corroborando a afirmação de Brah (2006, p. 360) "contra a ideia de um 'sujeito da experiência' já plenamente constituído a quem as 'experiências acontecem', a experiência é o lugar da formação do sujeito".

Quanto as experiências dos estudantes nos locais de moradia antes e após do ingresso na universidade, todos residiam em áreas rurais, entretanto, Lua e Apollos destacam que suas experiências na cidade os fizeram preferir residir no meio urbano, conforme o relato de Lua:

> Com o tempo fui perdendo a vontade [de ficar na zona rural]. Eu fui para a cidade e comecei a fazer amizades. Quando eu era mais nova, até uns 12 anos eu dizia: eu não vou sair daqui, eu vou trabalhar aqui. Eu gostava de onde eu morava. Aí eu conheci a cidade e: tchau, vou embora. Um final de semana e deu. (Lua, 08/06/2017)

Ainda que a jovem seja muito ativa em sua comunidade, este relato confirma que sua experiência individual na cidade foi positiva e fez com que logo ela se

identificasse mais com o meio urbano. Lua, e Apollos contam que o processo de adaptação na cidade de Pelotas foi tranquilo, pois já manifestavam preferência pela cidade. Náriahn, ainda que não tenha manifestado tamanho gosto pela cidade como os demais, disse estar adaptada. Por outro lado, o estudante Sol conta que não teve um processo de adaptação tão fácil, pois, diferente dos demais interlocutores, ele residia na região nordeste do país, logo, teve de lidar com diferentes hábitos, clima, gastronomia e outros fatores que o diferenciaram ainda mais do restante dos estudantes não-quilombolas.

Portanto, apesar de todos os interlocutores identificarem-se como "quilombolas", estas diferenças no processo de adaptação e nas preferências entre um estudante quilombola e outro ocorrem pois de acordo com Brah (2006) nenhuma categoria individual – neste caso a categoria dos estudantes quilombolas – é internamente homogênea. Esta afirmação pode ser evidenciada tanto no coletivo – nenhum grupo é homogêneo no sentido de ser composto por pessoas que pensam de forma idêntica, pois diversos conflitos podem ocorrer nas relações entre os participantes de um grupo; quanto individualmente – os indivíduos também não são internamente constituídos por uma identidade única com ideologias homogêneas, pois os conflitos também ocorrem no campo da subjetividade. Logo, a metodologia da história oral é utilizada neste trabalho com o objetivo de compreender não só as diferenças entre quilombolas e não-quilombolas, mas entre os próprios quilombolas. As diferenças devem ser compreendidas a partir das articulações entre os discursos e práticas individuais, e como estes inscrevem relações sociais e produzem posições de sujeito e subjetividades (BRAH, 2006).

Quanto as suas experiências nos locais de suas atuais residências, todos os estudantes interlocutores relataram que moram na casa de estudantes específica para indígenas e quilombolas[13] disponibilizada pela UFPel. Ao ser questionada a respeito da experiência de compartilhar a casa com indígenas, Lua contou:

> Nós quilombolas e indígenas dentro da casa somos uma harmonia, sempre juntos. Tem as discussões, mas quem não tem? Nós estamos sempre juntos, sempre unidos, até porque isso é uma luta que todos nós lutamos juntos e vencemos. (Lua, 04/05/2017)

[13] Até a finalização desta pesquisa, apenas os estudantes quilombolas residiam na casa referida.

A narrativa de Lua aponta que havia uma união entre quilombolas e indígenas na casa, pois ambos se identificaram enquanto grupo universitário que luta pelos mesmos ideais. De acordo com Leite (p. 334, 2000) “em diversas situações, índios e negros, por vezes aliados, lutaram – desde o início da ocupação e exploração do continente – contra os vários procedimentos de expropriação de seus corpos, bens e direitos”.

Quanto às experiências na casa de estudantes quilombolas, os interlocutores relataram que valorizam o fato desta moradia ser específica para eles, pois ali podem compartilhar suas vidas e também expressarem seu sentimento de coletividade. Sentimento este que é tão importante nas comunidades quilombolas (LEITE, 2000) e que os jovens têm a oportunidade de expressar também durante a trajetória universitária, conforme o relato de Apollos sobre suas experiências de lazer com os quilombolas:

> Eu gosto de ir para a praça, para o DS, para o Galpão. Já fui em várias festas aqui. Gosto de caminhar, ir no shopping [...]. Prefiro sair mais com os quilombolas do que com os indígenas, porque quando a gente vai para festa com os indígenas eles nos deixam sozinhos. Eles são muito de te deixar, sabe. E quando eu vou com os quilombolas não, a gente fica sempre junto, quando um quer ir embora o outro vai embora (Apollos, 04/07/2017).

Percebe-se que o relato também apontou desentendimentos entre quilombolas e indígenas. Tais episódios não foram comentados nos primeiros encontros da pesquisadora com os pesquisados, pois começaram a ocorrer após um tempo de convivência entre os dois grupos. A medida que o tempo passa, os estudantes quilombolas e indígenas diferenciam-se, pois além das formas de sociabilidade dos indígenas diferenciarem-se dos quilombolas, também existem as opções individuais por relações e interesses distintos. Cada um dos jovens passa a encarar a vida universitária de maneiras diferentes, identificando-se com diversos interesses. Em razão disto, a relação entre indígenas e quilombolas enquanto integrantes do grupo de povos tradicionais da universidade são tensionadas, pois não formam uma unidade essencial, havendo, portanto, conflitos internos e disputas de sentido (BRAH, 2006).

Os conflitos internos continuaram ocorrendo em outras situações que exigiam a unidade do grupo para tomarem importantes decisões. Em um dos encontros, Lua contou sobre os novos debates que estavam ocorrendo entre coordenadores da casa de estudantes, alunos quilombolas e alunos indígenas:

> Agora teve a função de ir para a casa de estudante nova. Os coordenadores da casa queriam que nós nos mudássemos para lá, mas a gente não quer.

> Nossos horários já estão todos adaptados, nós já estamos acostumados ali [...]. Aí nós, quilombolas, nos reunimos e falamos que não. Os indígenas se reuniram e também falaram que não. Aí fizemos uma reunião todos juntos, decidimos que não vamos sair e mandamos uma ata. Aí não tocaram mais no assunto (Lua, 17/10/2017).

Entretanto, alguns dias depois, em uma conversa com o estudante Apollos, ele comentou sobre os problemas que estavam ocorrendo entre os dois grupos da casa:

> Agora está tendo uma divisão na casa, porque nós quilombolas queremos ficar, e os indígenas vão ir embora. Acho que ficaremos só nós. Na verdade, eles [indígenas] disseram que não iam, mas nós descobrimos que eles vão embora essa semana e não disseram nada para nós. Amanhã vai ter uma reunião sobre isso, porque a gente não quer ir. E eles [indígenas] mudaram do nada, porque eles não queriam ir e de repente todos querem ir (Apollos, 09/11/2017).

Por fim, em um outro encontro com a estudante Náriahn, ela contou:

> Nós e os indígenas não estamos mais morando juntos. Todos foram para a casa do estudante da UFPel [...]. Nós queremos ficar para manter a nossa cultura, porque acabamos trocando conhecimentos. Mesmo sendo do mesmo município, é diferente uma comunidade da outra. Agora mesmo chegou um rapaz de Goiás, aí ele conta como é o dele, eu conto como é o meu (Náriahn, 15/12/2017).

O relato de Náriahn justifica a decisão dos quilombolas em permanecerem juntos em uma casa específica. Os quilombolas gostam de conversar entre si para realizarem esta troca de experiências entre uma comunidade e outra. De acordo com Woodward (2005), a afirmação de uma identidade cultural oprimida ou marginalizada é um importante fator de mobilização política que envolve “a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica” (WOODWARD, 2005).

Portanto, há um sentimento de coletividade especialmente entre os quilombolas. Isto não quer dizer que o grupo seja homogêneo e que todos os integrantes se relacionem perfeitamente bem, como na interpretação idealizada em alguns estudos de comunidade e etnografias, que “ao reconstituir processos políticos de reafirmação étnica, enaltecem a solidariedade e a resistência, menosprezando os níveis de conflito presentes no interior do próprio grupo como um importante agente de transformação e mudança” (LEITE, p. 352, 2000). O sentimento de coletividade para os quilombolas existe por ser “o que efetivamente conduz ao reconhecimento de um direito que foi desconsiderado, de um esforço sem reconhecimento ou resultado, de um lugar tomado pela força e pela violência. Coletividade no sentido de um pleito que é comum a todos”, mas que não tem a intenção de impor àqueles que se

identificam como quilombolas a uma identidade e cultura congeladas no tempo, que devem ser tombadas pelo patrimônio histórico e exposta à visitação pública (LEITE, 2000).

Quanto a organização da casa de estudante quilombola, o local conta com um representante e um vice representante. Tais cargos de liderança são ocupados respectivamente por Apollos e Lua, jovens que se interessam pelo bem-estar e manutenção da casa. Entretanto, por vezes estes cargos acabam entrando em conflito com os horários de aula, conforme o relato de Apollos: “É legal [ser representante da casa], mas acaba atrapalhando também. As vezes tem alguma reunião importante e tem que escolher entre a aula ou ir à reunião” (Apollos, 09/11/2017) Tal conflito ocorre pois:

> A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra. (WOODWARD, p.32, 2005)

A estudante Náriahn, provavelmente por estar na área das Ciências Sociais Aplicadas, também assume cargos de liderança na casa e se dedica às questões relacionadas aos estudantes quilombolas:

> Agora que eu estou na universidade, estou lutando pelos direitos em função de alguns cortes que estão ocorrendo. Eu estou passando a conviver um pouco mais com a lideranças [da universidade], tendo um diálogo maior com eles e percebo que acontecem alguns cortes porque eles manipulam a mente das lideranças [dos estudantes quilombolas], que acabam ‘entregando o ouro’. Quando nós passamos a questionar eles, nós viramos um incômodo, um empecilho para alcançarem seus os objetivos (NÁRIAHN, 15/12/2017).

Para Náriahn, o ingresso na universidade foi um fator que permitiu que ela pudesse se identificar com outras identidades além de evangélica – ainda que sua religião represente importante papel em sua constituição individual – mas também como negra, cotista e quilombola, participando ativamente das discussões relativas a estas. Quanto a isto, Costa (2015) afirma que os estudos teóricos pós-coloniais e pesquisas empíricas antropológicas e sociológicas tem mostrado que a constituição das identidades minoritárias não é pré-política ou endógena. Na realidade “esses estudos deixam claro que minorias se articulam conforme as oportunidades políticas existentes e se constituem a partir de suas relações com seu entorno” (COSTA, p. 147, 2015), como ocorre com Náriahn, que encontrou na universidade uma oportunidade de vivenciar experiências de lutas pelos direitos dos quilombolas e de

diálogo com as lideranças, vivenciando questões políticas de maneira mais eficiente, penetrando de uma forma ativa e afirmando suas identidades. Para Brah (2006) a experiência é um lugar de contestação, ou seja, um espaço discursivo em que posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais podem mobilizar-se como força política pela mudança, interrogando valores e normas que legitimam a dominação e a desigualdade e naturalizam as diferenças. Assim as posições podem ser inscritas, reiteradas ou repudiadas.

Porém, neste ponto, Sol é a exceção. O estudante afirmou não ter interesse em ocupar cargos de representatividade ou participar das decisões na casa de estudantes quilombolas:

> Estavam em uma polêmica se iam ou não para a casa do estudante. E aí o pessoal preferiu ficar lá. Para mim tanto faz, mas se fossem para a nova casa eu não iria, porque eu já dividi quarto e meus horários são invertidos, aí não dá muito certo. Apesar de que lá terá sala de estudos. Mas vários colegas já tinham chamado para ir morar com eles e eu fiquei balançado com essa proposta. Os dois moram perto da faculdade [...]. Mas é uma possibilidade, vamos ver como é que vão ficar as coisas até lá (Sol, 20/11/2017).

Apesar de ter uma boa relação com os demais estudantes quilombolas, Sol explica que não criou afinidade com estes devido a extensa carga horária de aulas e intensa rotina de estudos. De acordo com Sol: “eu mal fico lá [...]. Só passo por dentro da casa. Eu fico bem isolado, aí eu não me relaciono muito. Passo, dou boa noite e já vou para o meu quarto”. Quanto as suas atividades de lazer em seu tempo livre, Sol explica:

> Eu fico mais no meu quarto, que fica no final da casa. Como eu não gosto de assistir TV, fico no computador assistindo *netflix*. Aí no final de semana eu saio com os meus colegas da faculdade, vou para casa de alguém, jogo videogame. Porque eles [os outros quilombolas da casa] gostam de ir para a balada sertaneja, mas eu não gosto. Aí quando é para sair eu saio com os meus colegas de aula. Quando tem uma balada universitária eu vou [...]. Mas é isso, eu saio com os meus amigos, não vou muito em balada. Nós nos reunimos e fazemos churrascos. Mas a maioria dos finais de semana eu fico em casa estudando (Sol, 23/06/2017).

Conforme o relato, nota-se que as experiências de Sol estão mais atreladas aos seus colegas de faculdade, pois o jovem não se identifica com as atividades de lazer normalmente executadas pelos seus colegas de casa quilombolas. Esta opção pessoal de Sol não necessariamente irá comprometer sua identificação como quilombola, pois segundo Woodward (2005) as identidades não são essências fixas presas as diferenças, mas são fluídas. Logo, cada membro tem “o direito de construir e assumir a responsabilidade de suas próprias identidades” (WOODWARD, p. 36,

2005). Nesta mesma perspectiva, Fanon (p. 190, 2008) afirma “não se deve tentar fixar o homem, pois o seu destino é ser solto”.

Quanto as experiências dos quilombolas em sala de aula, todos os estudantes relataram que os professores deram oportunidade para que falassem sobre suas comunidades quilombolas, conforme o relato de Apollos:

> No primeiro dia de aula nós nos apresentamos [...]. E nós que somos das comunidades, falamos: nós entramos pelo processo específico de quilombolas e indígenas. Aí eles [os professores] perguntam: como é que é lá? Como é que foi? Essas coisas. [...] Tipo, eles procuram também dar uma atenção especial, eles ficam perguntando como é que nós estamos nos sentindo e se nós precisamos de alguma coisa (Apollos, 04/07/2017).

Este tipo de oportunidade é dado pois, muitas vezes, os demais estudantes não compreendem quem são os quilombolas. Mesmo assim, em alguns casos, os estudantes quilombolas enfrentam situações como a relatada por Lua:

> Eles [os colegas] perguntam e eu não sei explicar. [...] Porque, assim, eles me confundem com os indígenas [risos]. Eles perguntam: como é lá na tua aldeia dos quilombolas? [...] Como é a dança da chuva? Faz a dança do sol para parar essa chuva. E eu falo: eu sou quilombola [risos]. [...] Aí eles perguntam: tá, mas o que é quilombola? Eu sou negro, por que eu não sou quilombola? Aí tem que explicar que eram as pessoas que moravam em quilombo. Eu não morei mas os meus avós moraram em quilombo. Aí eu não sei explicar, eu só falo: pessoas que moram em quilombo (Lua, 17/10/2017).

Este tipo de confusão ocorre pois tanto os quilombolas quanto os indígenas são reconhecidos pela cultura nacional como povos tradicionais. Para Hall (2014), a cultura nacional é um discurso composto de instituições culturais, símbolos e representações que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. O problema é que, muitas vezes, aqueles que pertencem aos povos/comunidades tradicionais tem suas diferenças culturais estereotipadas pela sociedade. A perspectiva pós-colonial dos autores Bhabha (1998) e Fanon (2008) demonstram que atribuir um estereótipo a alguém é transformar o sujeito estereotipado em um desajustado, negando a este a possibilidade de diferença e circulação que o liberaria “das fixações da tipologia racial, da analítica do sangue, das ideologias de dominação racial e cultural ou da degeneração" (BHABHA, p. 117, 1998). O estereótipo é, portanto, uma falsa representação da realidade que não leva em conta as articulações entre as identidades do sujeito.

Outro aspecto observado no relato de Lua, foi a dificuldade que a estudante tem para explicar o que é ser quilombola. Tal situação possivelmente ocorre, pois, as

experiências vivenciadas nas comunidades quilombolas estão tão intrínsecas aos sujeitos que muitas vezes eles mesmos tem dificuldades de pontuar os aspectos que marcam as diferenças entre quilombolas e não-quilombolas para relatar aos colegas. Tal aspecto também foi evidenciado quando o estudante Apollos, ao ser questionado sobre quais eram as diferentes experiências tradicionais na sua comunidade, relatou que não haviam traços a serem destacados. Porém, ao conversar com Náriahn sobre sua pesquisa sobre comunidades quilombolas do município de Piratini, ela contou que, na realidade, a comunidade de Apollos mantém uma importante tradição, que é a elaboração do chamado "pão na pedra". A contribuição de Náriahn evidencia a afirmação de Brah (2006) de que "o mesmo contexto pode produzir diversas 'histórias' coletivas diferentes, diferenciando e ligando biografias através de especificidades contingentes", e obtendo significados variáveis.

Todos os interlocutores afirmaram que, ao visitarem suas comunidades, sentiram-se prestigiados pelos demais quilombolas por estarem estudando e representando a comunidade em uma universidade federal. Os estudantes Apollos e Lua afirmaram que anualmente os quilombolas de suas comunidades organizam uma Feira Quilombola, em que, na última edição, Apollos e Lua tiveram a experiência de participar do evento na condição de palestrantes. Juntos, os estudantes apresentaram um trabalho acadêmico relacionado à saúde, transmitindo a informação da sala de aula para os quilombolas que participaram da feira.

Pode-se dizer que estas experiências que unem o espaço da universidade ao espaço das comunidades através dos próprios estudantes quilombolas constituem o que Bhabha (1998) chama de terceiro espaço: o lugar intercultural de cruzamento entre diferentes linguagens, onde o desconhecimento é traduzido pela enunciação e diálogo, tornando-se familiar. Em contraposição às construções homogeneizadoras que buscam aprisionar e localizar a cultura, o terceiro espaço considera as diferenças articuladas nas lacunas de sentido entre as fronteiras culturais.

Estas experiências também estão relacionadas às observações de Said (1990) quanto as relações entre oriente e ocidente, e as possíveis negociações entre os dois opostos, sugerida por Bhabha (1998). De acordo com Said (1990), o processo de colonização deu-se pela dominação do ocidental – colonizador; ao oriental – colonizado e escravizado. Deste modo, apenas os ocidentais, ou seja, "o cientista, o erudito, o missionário, o negociante ou o soldado, estavam no Oriente ou pensavam

nele, porque podiam estar lá, ou podiam pensar sobre ele, com muito pouca resistência da parte do Oriente" (SAID, p. 19, 1990). Entretanto, a partir da negociação, é possível que, o "oriente", ou seja, aqueles considerados inferiores pela sociedade – que nesta pesquisa são os quilombolas – também possam estar no "ocidente", ou seja, aqueles locais de saber que antes eram acessados apenas por aqueles que detinham o poder – neste caso a universidade federal – podendo repassar sua experiência para outros considerados do "oriente", sendo narradores de suas próprias histórias. Portanto, na universidade, os estudantes têm a experiência habitarem o terceiro espaço, atuando como representantes de suas comunidades, conduzindo o diálogo entre estas e a universidade.

4.2 Diferença como relação social

O conceito de "diferença como relação social" diz respeito às diferenças estabelecidas por práticas institucionais e discursos econômicos, culturais e políticos, constituídos e organizados em relações sistemáticas (BRAH, 2006). Ou seja, são "as trajetórias históricas e contemporâneas das circunstâncias materiais e práticas culturais que produzem as condições para a construção das identidades de grupo" (BRAH, p. 363, 2006).

Diferenciações de gênero, classe ou racismo, são exemplos de diferenças estabelecidas pela relação social, pois são instituídos e estruturados pela articulação historicamente variável entre micro e macro regimes de poder. Neste sentido, ser negro, por exemplo, destaca um posicionamento em estruturas de relações entre raças, não apenas como "uma situação subordinada dentro de estruturas socioeconômicas e políticas de poder", mas também como "sistemas de significação e representação que constroem a classe como categoria cultural" (BRAH, p. 363, 2006).

Quanto aos locais de moradia das famílias dos estudantes, ainda que as comunidades de Lua e Apollos possuam áreas delimitadas pelo INCRA, todos residem em área rural privada próximas a estas áreas. De acordo com Náriahn:

> Quando eu te digo que tu não vê muitos negros andando pela cidade é porque eles ficam mais pelos seus Distritos. Eu fiz o meu estágio na Emater e trabalhei com os assentados [...]. Aí eu passei a conhecer a realidade de outro Distrito. Tu vês a questão econômica. Em algumas localidades é de uma forma: casas e casarões; mas em outros tu vês uma maior simplicidade,

> existe maior dificuldade econômica. Eu sempre reclamava muito das coisas, mas a minha mãe e meu pai faziam todas as minhas vontades e sempre diziam: olha, tanta gente não tem! E durante o meu estágio eu via famílias com tantas dificuldades, mas que tu via que tinha tanto amor. Eu lembrava da minha mãe e do quanto eu reclamava da vida. As vezes o pouco que tu tens já é o necessário para ser feliz (Náriahn, 15/12/2017).

Através do relato percebe-se que a jovem se sente pertencente a uma realidade econômica com melhores oportunidades quando percebe a realidade das outras famílias da zona rural que conheceu durante o seu estágio. Além disso, através dos relatos entendeu-se que todos os estudantes percebem ter mais oportunidades que seus pais e avós: “eles [avós] contam as histórias, que demorava um monte pra chegar na escola, a gente ia caminhando mais de 3 quilômetros, agora tem ônibus passando na quadra de casa” (Apollos, 04/07/2017).

Apesar destes jovens quilombolas terem o entendimento de que já houveram melhorias em suas condições vida se comparadas as dos seus antecessores, todos relataram que já passaram por certas dificuldades por residirem em áreas rurais. Sobre isto, Sol relatou: “eu estudava na cidade, eu ia e voltava, passava boa parte do tempo viajando, na estrada” (Sol, 23/06/2017). E Apollos complementa: “lá aonde eu moro não passa ônibus para ir para a cidade” (Apollos, 04/07/2017). Tais relatos evidenciam que as barreiras de acesso ao ensino básico e superior para os quilombolas de áreas rurais são maiores quando comparado aos sujeitos que residem no meio urbano. Esta constatação é uma das razões que justificam o processo seletivo específico para quilombolas bem como o auxílio moradia e outros benefícios citados pelos interlocutores que incentivam a permanência: restaurante universitário, auxílio alimentação, bolsas de pesquisas, disponibilidade de monitoria, etc.

Quanto às trajetórias escolares, todos os interlocutores estudaram em escolas públicas, que para Guimarães (2003) é outro problema que explica a pequena absorção de negros nas universidades. Lua e Apollos cursaram ensino fundamental e médio em área rural, Sol cursou o ensino fundamental e médio na cidade e Náriahn cursou o ensino médio em escola técnica na cidade. Todos estes apresentaram dificuldades de aprendizado após entrarem na universidade. O relato de Apollos confirma esta constatação:

> Aqui no começo eu não consegui pegar bem as matérias. As provas que eu fiz eu rodei em praticamente todas. Recém agora nas segundas provas que eu estou conseguindo passar, estava achando bem puxado. (Apollos, 09/11/2017)

O fato do ensino fundamental e médio oferecido pela rede pública não oferecer preparo suficiente para o ingresso no ensino superior em relação ao ensino privado é outro fator que justifica a política de reserva de vagas para quilombolas. Segundo Guimarães (2003) a melhora da qualidade do ensino superior público e o ingresso pelo mecanismo do vestibular foi o que motivou a melhoria do ensino fundamental e médio oferecido pela rede privada. Logo, as famílias de classe média e alta demandaram em proporção crescente as escolas particulares, permitindo não apenas a sua expansão física, mas a melhoria da oferta de seus serviços, reforçada ainda mais pela concorrência entre estas. Entretanto, "quanto mais se acentuava a concorrência, mais difícil ficava para os filhos das classes médias, situados na sua franja mais pobre, cursarem os melhores colégios e atingirem a universidade pública" (Guimarães, 2003, p. 251).

Quanto ao grau de escolaridade das famílias dos estudantes, apesar de todas residirem em áreas rurais – local cujo número de pessoas que concluem o ensino superior é extremamente menor quando comparado a zona urbana (DIEESE, 2011), os pais dos estudantes Sol e Lua possuem ensino superior completo, atuam como professores e já foram professores de seus filhos na escola. O fato de pertencer a uma família que valoriza a educação provavelmente é um fator que impulsiona os jovens a esta jornada, pois segundo Lua:

> Eu sempre tive o incentivo do meu pai, ele sempre me incentivou a ir [nas reuniões da associação] porque assim eu teria meus benefícios. Minha mãe e meus avós também me incentivaram. Porque eu não gosto de mexer em terra, então eles me diziam: se tu não queres mexer em terra e trabalhar no sol, vai estudar. Aí eu: 'tá', então eu quero estudar! Eu via os meus pais passando trabalho, trabalhando no sol. Agora meus pais são formados, tem pós-graduação e estão fazendo concurso. Eles fizeram faculdade de letras e são professores. Meu pai também me deu aula, minha mãe também me deu aula (Lua, 17/10/2017).

Esta atitude de Lua expressa a não-acomodação já esperada no momento em que o termo "quilombo" foi inserido na Constituição de 88 como um conceito socioantropológico e não mais exclusivamente histórico, proporcionando "o aparecimento de novos atores sociais ampliando e renovando os modos de ver e viver a identidade negra" (LEITE, 2000). De acordo com a autora (2000, p. 348), o termo:

> Vem evidenciar o aspecto militante e de não-acomodação, contrariando os estereótipos correntes de conformismo, sujeição, embranquecimento, malandragem e corrupção que fundamentam as falsas noções de "democracia racial" vigentes no país desde a Primeira República (1889-1930).

Ademais, o estudante Sol, que também tem pais com ensino superior completo, contou que sempre sonhou em ser médico, contudo, ao conhecer a difícil realidade dos vestibulandos em medicina, pensou em desistir. Neste momento, seus pais foram os principais motivadores para que o jovem não abrisse mão de seu sonho visto que, conforme o relato do jovem, diferente dos demais sujeitos do município, ele pertence a uma família que prioriza os estudos:

> O pensamento lá é assim: fiz 18 anos vou para São Paulo. Os meninos com tipo 10 anos já estão sonhando em ir para São Paulo. Vão trabalhar como operário, quebrar pedra. Eles vão, ganham dois mil reais e para eles já está muito bom. Para quem não tem nada é muito bom. E tipo, estudar é bom, mas cansa e o retorno demora. Eu tenho 21 e vou passar mais uns 5 anos dependendo dos meus pais. Não é todo mundo que aguenta e não são todos os pais que conseguem ajudar. Mas tem que ter vontade mesmo, quem quer vai atrás. Porque os meus pais e os irmãos dele acho que quase todos estudaram. Eu tenho onze tios e acho que oito são formados. Mas isso [o hábito de estudar] meio que se restringe aos meus avós e meus tios. São poucos da comunidade que também se esforçam para estudar e dão esse valor ao estudo. Até muitas vezes o pessoal fica com inveja porque vê a gente crescendo e acha que tudo é fácil. Não sabem o quanto foi difícil. Eu só vou duas vezes no ano para casa, não é todo mundo que aguenta (Sol, 20/10/2017).

Pode-se dizer, portanto, que ambas famílias e estudantes viram no estudo uma oportunidade para que se constituíssem enquanto sujeitos que atuam história, atitude que, para Fanon (2008), é essencial para combater a alienação colonial. Além disto, as influencias relatadas pelos estudantes quilombolas são efeitos das relações sociais familiares, sempre atuantes em seus cotidianos e desde suas infâncias conduzindo seus pensamentos, desejos e atitudes, evidenciando o pensamento de Brah (p. 363, 2006):

> Os efeitos das relações sociais não estão confinados às operações aparentemente distantes das economias, da política ou das instituições culturais nacionais ou globais, mas também estão presentes nas arenas altamente localizadas do local de trabalho, da casa [...], tanto quanto nos interstícios da mente onde a intersubjetividade é produzida e contestada. Todas essas esferas sempre foram interligadas, mas se articulam de maneira única no momento histórico presente.

Além disto, estes mesmos estudantes afirmaram que nunca foram obrigados por seus pais a ajudá-los em suas atividades, pois frequentar a escola, estudar em casa e apresentar boas notas sempre foi prioridade. Entretanto, esta não é a realidade da maioria dos jovens negros. Guimarães (2003), ao analisar dados da Fundação para o Vestibular – Fuvest, constatou que diversos problemas estruturais da sociedade brasileira explicam a pequena absorção de “negros” nas universidades e justificam a política de ações afirmativas para estes grupos desfavorecidos, conforme já explicado

no capítulo 2 “políticas de combate ao racismo e discriminação: breve histórico das políticas raciais de ações afirmativas na educação”. Por pertencerem a classes socioeconômica menos favorecidas e precisarem trabalhar, os jovens negros tem pior desempenho no vestibular (GUIMARÃES, 2003). Esta situação ocorreu no caso de Náriahn e Apollos, pois os dois jovens auxiliavam seus pais e pertencem a famílias do meio rural em que o maior nível de escolaridade alcançado é o ensino médio, fatos que reforçam a importância das cotas.

Apesar de ser filha de pais com ensino superior, Lua estudou em escola pública do meio rural, fato que também influencia na importância das cotas, pois:

> O ensino era fraco. Mas eu não boto a culpa nos professores, porque como era uma escola de interior os alunos não pensam em vir para a faculdade. Na minha escola tinha bastante gente de assentamento, eles nem pensam em sair para estudar [...]. E os outros têm medo de sair, né? Eles têm medo do que vão enfrentar. Aí outros também falam que tem que ajudar em casa, nas despesas, que estudando não vai ter como dar um retorno (Lua, 08/06/2017).

Portanto, diferente dos demais alunos, os estudantes quilombolas vêm de uma realidade social que não tem como foco principal o ingresso na universidade. A baixa qualidade de ensino durante o período escolar relatada, foi confirmada no momento em que todos os estudantes afirmaram ter passado por dificuldades de aprendizagem ao ingressarem na universidade, precisando do auxílio de monitoria.

Além das barreiras de acesso ao ensino, os quilombolas também enfrentam barreiras de acesso a informação. De acordo com Náriahn: “nós ficamos sabendo do processo seletivo nos últimos dias, tivemos que correr muito. Ficamos sabendo através da secretaria da assistência social em Canguçu, que tem um departamento que trabalha com as comunidades quilombolas” (Náriahn, 15/12/2017). O relato comprova que, diferente da zona urbana, o acesso a informação é limitado nas comunidades.

Estes fatores que de alguma forma dificultam o acesso dos quilombolas ao ensino ocorrem não só pela fronteira espacial entre o campo e a cidade, mas também pela fronteira simbólica, que estabelece diferenças culturais entre o rural e o urbano e determina os incluídos e os excluídos, separando-os (WOODWARD, 2005).

Contudo, todos os interlocutores passaram pela experiência de receber atenção e apoio da UFPel através do CID, NUAAD, dos coordenadores e professores dos cursos, da comunidade acadêmica em geral. Com frequência estes alunos são chamados a reuniões para exporem suas dificuldades e, além disto, todos afirmaram ter disponibilidade de monitoria nas cadeiras necessárias. De acordo com Apollos:

“eles procuram dar uma atenção especial, eles ficam perguntando como é que a gente está se sentindo, se a gente precisa de alguma coisa”. A estudante Náriahn confirma:

> É superinteressante, os professores me tratam com muito respeito aqui na universidade, sempre se colocam a disposição para qualquer dificuldade que eu tiver. No ano passado a coordenação arrumou monitoria, teve um diálogo com a direção da faculdade para dizer como eu estava, me perguntaram como eu estava me sentindo. [...] Ele e outro professor que na época era diretor disseram que se eu quisesse conversar, qualquer dificuldade ou qualquer coisa que eu precisasse as portas da direção estavam abertas para mim. Então eu me sinto feliz (Náriahn, 15/12/2017).

Para Backes (2006) a educação de qualidade de fato continua sendo um privilégio para poucos, pois à medida que aumenta o nível de ensino, diminuem as chances de acesso das classes populares, principalmente das classes populares negras por razões históricas de discriminação e preconceito. Entretanto:

> Apesar dessas dificuldades, os afrodescendentes, por meio de muita luta, organização e resistência, subvertem a lógica da exclusão do ensino superior e, ao ocuparem este espaço, afirmam sua identidade cultural/racial, contribuindo positivamente para que mais sujeitos deste grupo cultural e de outros grupos culturais em situação de desvantagem sintam-se encorajados para lutar e ocupar lugares tradicionalmente frequentados pelos grupos dominantes. (BACKES, p. 432, 2006)

Com isto, a partir do ingresso na universidade os alunos passam a serem valorizados em suas relações por sua identidade quilombola, que por muito tempo foi deixada de lado pela sociedade. De acordo com Santos (p. 93, 2017):

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

Em função das diferenças entre quilombolas e não-quilombolas, dois estudantes disseram já ter sofrido preconceito por serem quilombolas, antes e após o ingresso na universidade. A estudante Lua relatou que quando morava com seus pais e ia para a cidade: “o pessoal da cidade não nos aceitava. Nos chamavam de ‘coloninhos dos assentamentos’. Eu me sentia uma ‘colona’ também. [...] Aí então eles não nos aceitavam muito”. Ou seja, desde os tempos da escola a jovem já lida com a discriminação por ser quilombola, porque os moradores da cidade usavam a diferença da jovem para estabelecer uma relação de oposição e confronto. De acordo com Brah

(p. 363, 2006), “é o eco da ‘diferença como relação social’ que reverbera quando legados da escravidão, do colonialismo ou do imperialismo são invocados”.

Além disto, após o ingresso na universidade, Lua contou outra situação de discriminação:

> Foi antes da apresentação. Era uma colega minha e ela falou que eu não tinha capacidade de ir lá apresentar em público. E eu já estava afim de apresentar, aí sim me deu mais vontade. Aí eu falei que as pessoas acham que nós, quilombolas e indígenas, não tem capacidade de entrar numa faculdade Federal ou de apresentar um trabalho. Aí eu falei que nós temos as nossas dificuldades, né? E quem é que não tem? As monitorias, os nossos monitores, também nos ajudaram a vencer essas dificuldades (Lua, 04/05/2017).

Esta situação demonstra a relação de poder pode existir entre não-quilombolas e cotistas quilombolas no ambiente da universidade. Segundo Hall (2003, p. 69), raça é “a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”. Percebe-se que a política de acesso ao ensino superior é uma oportunidade para que os remanescentes de quilombolas tenham voz e insiram o quilombo, até então excluído da sociedade pelas práticas de discriminação e preconceito, nas discussões e debates acadêmicos. A universidade proporciona novas relações e novas perspectivas que poderão contribuir de diversas maneiras, tais como: reforçar seus conhecimentos intelectuais, melhorar suas condições financeiras de vida; e desconstruir as visões essencialistas que os não-quilombolas tem dos quilombolas.

Ainda quanto as relações dos estudantes quilombolas com seus colegas não-quilombolas, dois interlocutores comentaram que muitas vezes são questionados por seus colegas a respeito das diferenças entre negros e quilombolas, e porque os quilombolas têm acesso a alguns direitos especiais. Quanto a isto, a estudante Náriahn disse dar a seguinte explicação a seus colegas:

> Tem alguns negros que não sentem que sofreram tudo isso, que não tem essa história de que seus antepassados vivenciaram tudo isso. E também há a dificuldade de acesso, porque a maioria das pessoas que são de uma comunidade quilombola tem uma dificuldade no ensino básico e no acesso a informação. Elas vivem mais no mundinho delas e não tem muito convívio com a sociedade. Mas tem aquelas pessoas negras que vivem na zona urbana, que convivem com todo mundo, que tem condições de pagar um cursinho e de estudar em uma escola particular. O acesso a informação é mais fácil. E não se sentem [negro]. Porque tem o negro que acha melhor não se declarar negro para não sofrer toda essa dor do preconceito. Eu já escutei relatos do tipo “não coloca aí na certidão do meu filho que ele é negro porque eu não quero que o meu filho sofra isso que eu sofri”. Para isso é necessário que a gente se mantenha unido, porque unidos somos mais fortes (Náriahn, 15/12/2017).

De acordo com o relato da jovem percebe-se que ser quilombola está relacionado ao sofrimento do período escravocrata e pós-abolição, e também pela questão de ser um mundo à parte da zona urbana, ou um “mundinho”, como ela denomina. De fato, o quilombo representa os primeiros focos de resistência dos africanos ao escravismo colonial. Entretanto, na década de 80, a redemocratização do país abre a possibilidade de que estes povos ressignifiquem suas inserções na cena política. Desde então

> Os negros organizados em associações quilombolas, reivindicam o direito à permanência e ao reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o livre exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade (LEITE, p. 4, 2000).

Portanto, o “mundinho” pode ser a territorialidade “imposta por uma fronteira construída a partir de um modelo específico de segregação” (LEITE, p. 344, 2000). Além disto, de acordo com a perspectiva interseccional de Brah (2006) ser negro e quilombola trata-se de estar diante de dois discursos racializados, diferenças que por vezes potencializam as relações de discriminação e preconceito.

Ainda tratando sobre as diferenças entre quilombolas e não-quilombolas, Náriahn contou que no município em que reside, a zona rural é habitada por quilombolas e pomeranos. Segundo a jovem não há confronto entre os dois grupos:

> A gente cresceu ali participando da Igreja Evangélica Luterana, que é a mesma Igreja dos Pomeranos, mas não é a mesma comunidade religiosa. O nosso pastor sempre explica que teve uma briga no passado, mas que não está ocasionando nenhum problema agora. Há uma relação amigável entre a população. Também sempre tem eventos como no dia da consciência negra. Lá em Canguçu tem o FestCap, que é dos Pomeranos e na gestão passada a secretaria de educação criou o FestQuilombola, para que houvesse uma troca entre estas culturas (Náriahn, 15/12/2017).

Pelo relato percebe-se que, as diferenças entre quilombolas e pomeranos que antes estabeleciam relações de conflito, resultando na separação entre suas Igrejas, hoje já não são consideradas problemáticas. De acordo com Náriahn, hoje em dia pomeranos e quilombolas celebram as diferenças através de eventos como o FestCap e o FestQuilombola e relacionam-se normalmente.

Ainda quanto as diferenças entre quilombolas e não-quilombolas, apesar dos episódios de preconceito, também houve um caso em que a identidade racial do estudante quilombola Sol foi motivo de orgulho. Ele contou:

> Nunca atendi ninguém de comunidade. Mas já aconteceu de eu atender uma paciente e no fim da consulta ela tocar em mim e dizer: você parece muito com o meu neto. Então muitos pacientes se identificam. Eu fiquei pensando nisso porque eu já ouvia relatos de uma colega minha que também é negra e ela me contava desses casos do paciente se identificar com você. Porque é muito difícil um médico negro. Acho que eles se sentem mais à vontade (Sol, 20/10/2017).

Isto acontece porque de acordo com Backes (p. 438, 2006) conforme o IBGE, “os negros estão em desvantagem em todos os segmentos pesquisados: saúde, emprego, renda, educação" e esta “exclusão dos negros do mercado de trabalho assalariado (questão econômica) tornou-se possível por causa dos significados culturais produzidos e impostos pela classe/raça branca” (BACKES, p. 436, 2006). Portanto, percebe-se que de fato a questão racial está articulada com a questão de classe.

Entretanto, a única entrevistada que não pertence a área da saúde, criticou o demasiado incentivo das comunidades apenas nesta área:

> A maioria dos quilombolas vão para a área da saúde devido aos problemas de hipertensão e diabetes, que tem muito nas comunidades. Mas esses dias eu disse para as lideranças: eu acho que é importante vocês ressaltarem tamanha importância que o curso de agronomia tem para as comunidades, porque a maioria das comunidades é na zona rural. Já o curso de educação física ajuda na questão do sedentarismo, trabalhando juntamente com a área da saúde. Assim como o pessoal da psicologia, porque tem muitas pessoas com problemas psicológicos que as vezes tiram a própria vida e não procuraram um profissional. [...] E também há a crença de que apenas a medicação irá curar. No primeiro processo entrou um aluno na administração e estava surgindo a cooperativa de todas as comunidades da região. E quanto a importância do direito, o aluno que é da vivência de uma comunidade pode exercer o direito dentro das comunidades para defendê-la e lutar pelas suas causas.

A jovem observa que mesmo com as diversas áreas oferecidas pela universidade, as comunidades dão elevado valor aos âmbitos relacionados à saúde do corpo, esquecendo de outras áreas essenciais para a vida intelectual e social, como a educação, cultura, meio ambiente e a própria saúde da mente.

Quanto a continuidade na participação dos quilombolas em suas comunidades e associações, um fator que por vezes impede os jovens Sol, Lua e Apollos de as frequentar é a demanda de aulas e estudos. O estudante Sol, por exemplo, apesar do interesse em participar da associação de sua comunidade quilombola, só pode frequentá-la duas vezes ao ano, no período de férias da UFPel, pois sua comunidade está mais de 3.500 quilômetros de distância da cidade de Pelotas. Já os estudantes Lua e Apollos, muitas vezes não conseguem ir para casa pois precisam estudar. De acordo com Lua: “eu queria ir nas reuniões da comunidade, só que eu estou aqui na

faculdade. Mas quando eu estava lá eu ia" (Lua, 08/06/2017). O estudante Apollos também relata "Agora eu fico geralmente três finais de semana seguidos aqui. Eu fico para estudar porque quando eu vou para casa eu não consigo estudar".

Percebe-se que o fato de ingressarem na universidade como quilombolas é um fator que, paradoxalmente, reduz a participação dos estudantes em suas comunidades, criando, portanto, um novo modo de relacionarem-se com estas. Nesta pesquisa, através do aporte teórico de Bhabha (1998) considera-se que o sujeito está constantemente produzindo identidades que não seguem uma lógica binária de oposição. Bhabha (1998) propõe a categoria da negociação, pois acredita que os elementos contraditórios das diferentes identidades são articulados e produzem identidades híbridas. Esta perspectiva também é sustentada por Brah (2006, p. 361) que, sob o prisma das interseccionalidades, afirma que a experiência e a formação do sujeito devem considerar que "o 'eu' e o 'nós' que agem são modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas, e não são entidades unificadas, fixas e já existentes". Portanto, a trajetória dos estudantes quilombolas é continuamente marcada por múltiplas práticas e experiências, por vezes contraditórias, que modificam suas relações com os quilombolas de suas comunidades, mas que não interferem na construção da sua identidade quilombola. As novas práticas se reúnem às experiências anteriores, hibridizando-se e produzindo diversas identidades.

Ao mesmo tempo em que os estudantes quilombolas diminuem sua participação por motivo de aulas e de intensa demanda de estudos, ocorre atualmente, segundo os interlocutores, uma evasão de jovens de comunidades quilombolas para a zona urbana. Estes jovens vão em busca de oportunidades de emprego, pois não se interessam pela vida no meio rural. Ainda que não seja um fenômeno ocorrido somente com os quilombolas, pois se repete com os demais jovens da agricultura familiar, tal situação, segundo Lua, é preocupante pois a cultura destes povos corre o risco de não ser perpetuada, conforme o relato:

> O que os jovens mais querem é estudar, querem internet e não olham muito para a nossa cultura. Eu mesma quando cresci e experimentei a cidade queria mais ir para festa. Mas eu tenho interesse. É que eu acho que tem que ter uma coisa que não prenda eles ali, mas uma coisa que interesse. Tipo, as vezes a EMATER vai lá, fazem oficinas de doce, de como aproveitar as cascas, essas coisas. Só que nessas coisas os jovens não ficam. Acho que levando alguma coisa do interesse deles, eles poderiam ficar. Mas eu gosto. (Lua, 04/05/2017)

A proposta da UFPel para os estudantes quilombolas, enquanto ação afirmativa é possibilitar que, se desejarem, retornem as comunidades após a conclusão dos cursos, para aplicarem seus saberes, auxiliando na melhora das condições de vida destes povos. Ainda que não seja obrigatoriedade, todos os estudantes relataram que de fato pretendem retornar aos quilombos para exercerem suas futuras profissões. Conforme relata Lua: “eu tenho que dar um retorno para a minha comunidade porque graças a ela estou aqui” (Lua, 08/06/2017).

Esta decisão dos estudantes é um reflexo das experiências coletivas do grupo que resultam neste sentimento de coletividade e responsabilidade com a comunidade, sem que para isso seja necessário que todos se identifiquem essencialmente a um único conceito. Brah (2006, p. 336) exemplifica esta situação ao relatar a respeito do uso do conceito “negro” como sinal comum da experiência de grupos africanos-caribenhos; e da experiência de grupos do sul da Ásia; na Grã-Bretanha do pós-guerra:

> o conceito de negro foi mobilizado como parte de um conjunto de princípios e ideias constitutivas para promover a ação coletiva. Como movimento social, o ativismo negro tinha como alvo gerar solidariedade; ele não necessariamente supunha que todos os membros das diversas comunidades negras inevitavelmente se identificariam com o conceito em seu uso britânico.

Ainda quanto a continuidade das relações dos quilombolas com suas comunidades, quando foi tratado a respeito das relações entre os estudantes e seus amigos quilombolas de infância, três estudantes afirmaram que acabaram distanciando-se destes em função do novo estilo de vida universitário. Lua explicou:

> Os meus amigos mesmo reclamam: agora tu só queres saber dos teus amigos de Pelotas, não queres mais saber da gente [...]. Aí no final de semana, acho que o retrasado, eu fui e eles marcaram: vamos para festa! E eu: tá, se eu conseguir terminar uns trabalhos e estudar um pouco para a prova eu vou. Aí chegou na hora e eu não tinha terminado o meu portfólio. E aí eu disse: ah, eu não vou poder ir. Aí eu me distanciei né, mas fazer o quê (Lua, 08/06/2017).

O que acontece é que os jovens quilombolas passam a encarar diferentes responsabilidades que demandam maior disponibilidade de tempo e os impedem de relacionar-se da mesma maneira que em seu estilo de vida anterior. Por isso, eles também passam a diferenciar-se de seus antigos grupos de amizade, confirmando que não existem construções identitárias homogeneizadoras, mas sim diferenças que se articulam em busca de sentidos entre fronteiras culturais, conforme já evidenciado pelos teóricos pós-coloniais:

> em contraposição às construções identitárias homogeneizadoras que buscam aprisionar e *localizar* a cultura, preferem referir-se à ideia de diferença, articulada, contextualmente, nas lacunas de sentido entre as fronteiras culturais. Diferença aqui não tem o sentido de herança biológica ou cultural, nem de reprodução de uma pertença simbólica conferida pelo local de nascimento, de moradia ou pela inserção social, cultural etc. A diferença é construída no processo mesmo de sua manifestação, isto é, ela não é uma entidade ou expressão de um estoque cultural acumulado, é um fluxo de representações, articuladas ad hoc, nas entrelinhas das identidades externas totalizantes e essencialistas (COSTA, p. 149, 2015).

Ou seja, de fato é importante que os quilombolas se unam e lutem enquanto coletivo pelo reconhecimento de suas diferenças em relação aos não quilombolas, que foram cada vez mais acentuadas em função do comportamento da sociedade perante os quilombolas, desde a escravidão até os dias de hoje, conforme já abordado no capítulo 1. Mas deve-se ter em conta que os grupos quilombolas, bem como qualquer outro, são heterogêneos, pois cada integrante vivencia sua individualidade e subjetividade, diferenciando-se dos demais. É no fluxo da vida cotidiana e no encontro com as diferenças que os quilombolas articulam suas identidades e diferenciam-se. Esta concepção de diferença dos teóricos pós-coloniais origina-se do vocábulo "*différance*":

> Ao cunhar o neologismo *différance*, como corruptela do vocábulo francês différence (diferença), Derrida indica a existência de uma diferença que não é traduzível no processo de significação dos signos, nem organizável nas polaridades identitárias eu/outro, nós/eles, sujeito/objeto, mulher/homem, preto/branco, significante/significado. Tais distinções e classificações binárias constituem, conforme Derrida, o modo ocidental, logocêntrico de apreender o mundo e formam a base das estruturas de dominação modernas (COSTA, p. 149, 2015).

Ou seja, o ingresso na universidade proporciona que os estudantes quilombolas pertençam, ao mesmo tempo, destes dois ambientes – comunidade e universidade – e que, apesar da distância, mantenham relações com os sujeitos da comunidade, mesmo que de formas diferentes de anteriormente, bem como estabeleçam novos tipos de relações com os não-quilombolas e quilombolas da universidade. Preenchendo assim, ambos os espaços, e articulando suas identidades entre dois lugares que, apesar de diferentes, não são opostos e podem inclusive ser complementares.

Apesar dos distanciamentos entre os estudantes quilombolas e seus amigos quilombolas de infância, dois interlocutores contaram que pertencem a comunidades localizadas no mesmo município e que foram colegas durante o período escolar. Hoje os dois estão no mesmo curso e moram na mesma casa, fator que favoreceu ambos:

> Antes tinham os eventos e convidavam e ninguém ia. Agora quando tem eu sempre vou com a Lua, a gente sempre procura sair juntos. Nós estamos sempre juntos. Eu vejo ela como minha parente já, porque é a pessoa mais próxima e as nossas famílias já se conheciam. Em função da casa e da faculdade nós nos aproximamos mais. Ela já estava torcendo que eu passasse para cá. Quando abriu o processo ela já mandou mensagem: Apollos, vai lá e te inscreve para ficar aqui comigo! (Apollos, 09/11/2017)

A convivência no ambiente acadêmico fortaleceu a amizade entre os dois jovens, principalmente por morarem na mesma casa, estudarem no mesmo curso e terem interesses e realidades sociais e econômicas semelhantes: “o Apollos tudo que eu falo ele aceita. Se eu digo: vamos fazer esse trabalho? Vamos. Vamos ir nessa palestra? Vamos. As vezes que não vamos é porque não temos dinheiro. Mas de graça nós vamos” (Lua, 17/10/2017). Além disto, Lua, Apollos e Náriahn também participam juntos do grupo "Setorial negro da UFPel":

> É bem legal. Nós conversamos sobre alguns assuntos da faculdade. A última vez que nós fomos conversamos sobre aquelas fraudes dos alunos da medicina. Inclusive fomos ali para a frente daquele prédio na frente do mercado, onde teve uma audiência sobre isso. Nós protestamos ali na frente (Apollos, 04/07/2017).

As relações entre os quilombolas, especialmente entre Lua e Apollos que estão no mesmo curso, são relevantes pois os grupos racialmente discriminados que reúnem-se, organizam-se e discutem desenvolvem “um sentimento de pertencimento racial, por meio do qual seus membros vão se fortalecendo para enfrentar os processos discriminatórios aos quais são submetidos cotidianamente” (BACKES, p. 433, 2006).

Além disto, o fato dos dois também pertencerem ao grupo de estudantes negros da UFPel, que de acordo com os relatos tem como objetivo reunir os estudantes negros para discutir situações e temáticas que tratam desta identidade e reivindicar quando necessário; proporciona um tipo de relação que resulta na articulação de diversas categorias de diferenciação, tais como: classe – estudantes cotistas; raça – estudantes negros; cultura – estudantes quilombolas. Este fato evidencia o caráter interseccional das categorias, visto que não são idênticas, mas estão em relação e se articulam de forma recíproca ou contraditória. E através destas articulações poderão ser elaboradas estratégias para a mudança.

Portanto, de acordo com esta linha, é importante que este estudo considere a identidade dos estudantes quilombolas através de “uma macroanálise que estude as inter-relações das várias formas de diferenciação social, empírica e historicamente,

mas sem necessariamente derivar todas elas de uma só instância determinante", ou seja, que as diferenças não sejam estudadas somente pelo viés da raça, da cultura, ou da classe, mas que todas estas categorias sejam consideradas em suas articulações. Além disto, esta abordagem interseccional nomeada por Piscitelli como construcionista, considera que:

> Os processos mediante os quais os indivíduos se tornam sujeitos não significam apenas que alguém será sujeito a um poder soberano, mas há algo mais, que oferece possibilidades para o sujeito. E os marcadores de identidade, como gênero, classe ou etnicidade não aparecem apenas como formas de categorização exclusivamente limitantes. Eles oferecem, simultaneamente, recursos que possibilitam a ação. (PISCITELLI, p. 268, 2008)

Deste modo, percebe-se que os marcadores de identidade dos dois estudantes quilombolas de fato são mobilizados em discussões de grupo e os levam a agir no sentido de lutar para modificar uma realidade de discriminação e preconceito em função de suas diferenças.

Os amigos Lua e Apollos, também contaram que juntos já atuam como estudantes da área da saúde em suas comunidades, pois ambos são porta-voz do conhecimento adquirido:

> Agora vai ter uma feira na minha comunidade. Eu e o Apollos vamos apresentar um trabalho juntos. Vamos falar sobre hipertensão e diabetes. Eu vou fazer uma oficina e vou conferir pressão. Também vamos tentar levar plantas medicinais que eles adoram. Esse evento é organizado pela presidente da minha comunidade desde o ano passado. As comunidades de Piratini se juntaram para fazer e convidaram as universidades UFPel e FURG. A escola Adão Preto também vai apresentar algo de manhã, porque tem alunos da comunidade lá. A gente teve bastante incentivo da escola, aí até hoje tem esse vínculo (Lua, 08/06/2017).

A presença dos jovens na feira, como estudantes que detêm o conhecimento, demonstra que o ingresso na universidade resultou em um novo tipo de relação entre estes e suas comunidades. Quanto a isto, todos disseram que já são reconhecidos por suas futuras profissões em suas comunidades e já auxiliam os moradores da forma que for possível.

Além disto, o fato dos estudantes conseguirem chegar até a universidade é algo que estimula e incentiva os jovens quilombolas em idade escolar:

> Esses tempos a moça da secretaria de assistência social de Canguçu me disse: Náriahn, agora todo mundo quer ser que nem tu! E eu: o quê?! [risos]. É uma baita responsabilidade, mas é interessante, eu fico feliz porque eu acabo motivando o pessoal, abrindo para outras pessoas.

A estudante tornou-se exemplo para o restante dos jovens das comunidades

quilombolas pelo fato de ter conquistado o acesso ao ensino superior em uma universidade federal. Novamente percebe-se que, conforme exposto pela abordagem interseccional construcionista, existem formas – ainda que não sejam simples – de lutas que permitem que o sujeito transforme sua realidade e deixe de ser subordinado por poderes soberanos. A luta que resultou na inserção das vagas específicas para quilombolas na universidade já comprovou empiricamente o que esta abordagem defende, podendo ser agora evidenciada novamente, visto que os quilombolas têm novos recursos que possibilitam novas ações, mantendo uma transformação constante e contingente à história (BRAH, 2006).

Esta transformação da realidade também é a proposta de Fanon (2003). O autor defende que o negro deve ser transformado em um ser de ação, principalmente no que se refere a sua cultura, mas não para conservá-la, sim para que possa ser livre para ressignificá-la. Bhabha (1998) também defende esta perspectiva pois através dela o sujeito da cultura é deslocado para um lugar enunciativo, onde pode nomear a si mesmo.

Quanto as diferenças nas relações de gênero, todos os quilombolas afirmaram que não existem diferenças nas atividades de suas comunidades e que nunca enfrentaram este tipo de preconceito, mesmo após o ingresso na universidade. Entretanto, observou-se no relato de Náriahn que há uma atividade específica para mulheres na comunidade de Apollos: “eu fico feliz porque eu vejo que nas comunidades de Piratini eles mantém muito as tradições. Eles fazem muitas comidas típicas do povo negro. As mulheres ainda fazem o pão na pedra” (Apollos, 09/11/2017).

Também Lua, ao ser questionada sobre as atividades tradicionais de sua comunidade, relatou algumas funções delegadas a gêneros específicos:

> Uns trabalham com a família, uns trabalham para fora em agricultura, outros trabalham na cidade [...], plantam, trabalham de pedreiro. As mulheres fazem artesanato, crochê, pintam guardanapo, fazem bonecos daqueles de pano. E eu fico pensando: nossa, eu tenho que aprender para fazer, é tão legal. A minha avó me ensinou a pintar, eu sabia quando eu era pequena, eu me interessava. Sei pintar, sei fazer crochê também, faz tempo que eu não faço tricô. A vó costura, faz doce também [...]. Eu vou para casa e a mãe tá sempre lá tricotando. E ela diz: Lua, tu não sai do celular? Não queres aprender? Aí eu fico pensando, celular ou tricô? Aí eu quero celular, um me chama aqui, outro me chama ali (Lua, 04/05/2017).

Novamente este relato demonstra o quanto os estudantes têm a oportunidade de serem sujeitos de suas próprias histórias pois, por muito tempo, atividades como

pintar, costurar e cozinhar estiveram atribuídas as mulheres, sendo estas suas únicas possibilidades na comunidade de Lua. De acordo com Brah (p. 341, 2006):

> Nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos[...]. O signo "mulher" tem sua própria especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero. Seu fluxo semiótico assume significados específicos em discursos de diferentes "feminilidades" onde vem a simbolizar trajetórias, circunstâncias materiais e experiências culturais históricas particulares. Diferença nesse sentido é uma diferença de condições sociais.

Por outro lado, ao analisar os relatos de Sol percebeu-se que o estudante pertence a uma família cuja avó paterna é uma forte representação feminina. De acordo com Sol, sua avó é uma mulher estudiosa desde os tempos em que mulheres, principalmente de classe baixa, não tinham acesso ao estudo:

> A minha avó me contou nessas férias que sempre gostou de estudar. Quando ela era mais nova o prefeito teve algum repasse do governo e mandou uma professora para lá. E aí ela começou a aprender a ler. Tinha uma pessoa lá na comunidade que eu não sei aonde estudou, mas ela sabia ler, aí a professora passava a atividade, a minha avó fazia e pedia para essa pessoa ajudar. E nesse meio tempo ela estava trabalhando, trabalhando e estudando! E aí chegou um tempo que ela já sabia mais que a professora [...]. A professora falava: você já sabe mais do que eu, não tem mais como eu te ajudar. Ela pegava aquelas cartilhas do governo e foi assim que ela aprendeu a ler e a escrever. E aí, com o tempo, como ela era a que mais sabia ler na comunidade, veio aquele programa de rádio escola e ela foi escolhida. O prefeito já sabia, a secretária lá também sabia que ela era bem desenrolada e chamaram ela para ser professora. Aí ela começou a dar aula. Aí ela foi estudando. Ao mesmo tempo em que ela ia ensinando, ia aprendendo também. Mas ela sempre está aprendendo. Eu chego lá e ela está com os livros abertos: bíblia, etc. Ainda mais agora, que ela e a minha tia juntaram dinheiro e fizeram uma viagem para Israel. Ela passou uns 15 dias lá fazendo o que ela adora, fazendo os caminhos que Jesus fez. E eu digo: vó, a senhora é doida! Porque ela foi bem quando estava dando aqueles ataques em 2015 em Istanbul [...]. Por incrível que pareça eu descobri que a minha avó sabe até o verbo *to be* (Sol, 23/06/2017)

Através do relato, percebe-se que o jovem tem uma representação feminina muito forte na família, que batalhou para ser sujeito de sua própria história e que realizou sonhos. Fator que também influencia na própria força de vontade do jovem, visto que o ato de batalhar pelo futuro é algo que está enraizado em sua família, sem discriminação de gênero.

4.3 Diferença como subjetividade

Os projetos do pós-estruturalismo, feminismo, anti-colonialismo, anti-imperialismo e antirracismo que surgiram após a segunda guerra problematizaram a universalização de verdades atribuídas pelas grandes narrativas da história que colocaram o homem europeu em seu centro (BRAH, 2006). Estas correntes intersectam com outros projetos, como a teoria pós-colonial e as lutas para reverter a discriminação através de ações afirmativas, abordadas neste estudo, pois sublinham a noção de que o sujeito não existe sempre como um dado, mas é produzido no discurso" (BRAH, 2006). Ainda assim, considerar como se constrói a identidade de um sujeito apenas pelo seu discurso, não dá conta das operações não-logocêntricas da subjetividade. De acordo com Brah (2006), esta questão levou feministas e outros grupos que reivindicam reconhecimento das diferenças na sociedade a revisitarem a psicanálise que:

> perturba noções de um eu unitário, centrado e racional por sua ênfase num mundo interior permeado pelo desejo e pela fantasia. Esse mundo interior é tratado como o lugar do inconsciente com seus efeitos imprevisíveis sobre o pensamento e outros aspectos da subjetividade. Ao mesmo tempo, a psicanálise facilita a compreensão das maneiras como o sujeito-em-processo é marcado por um senso de coerência e continuidade, um senso do núcleo a que ela ou ele chama de "eu" (BRAH, p. 367, 2006).

Portanto, de todas as categorias a diferença como subjetividade é a parte mais íntima do sujeito, tornando a análise dos relatos um verdadeiro desafio.

Quanto aos fatores que motivaram os jovens a ingressar na universidade, Náriahn afirmou que foi para a cidade com um único objetivo: cursar o ensino superior. Já Lua, Sol e Apollos afirmaram que durante o ensino médio já traçavam o objetivo de morar na zona urbana, mas sabiam que não seria fácil. Portanto, ao saberem do processo seletivo específico, visualizaram-no como uma oportunidade de realização deste sonho. O estudante Sol contou:

> Desde pequeno eu falava que eu queria fazer um curso na área da saúde. Aí eu fui crescendo e vendo como era a realidade para poder entrar [...]. E aí tinha uma amiga da minha mãe que me incentivava muito, ela também era professora, ela tem uma boa condição e ela ficava: Sol, eu vou te ajudar, você consegue, eu te prometo te dar um paletó quando você se formar. E quando eu já estava no ensino médio eu disse: não sei, estou pensando em fazer outro curso, engenharia, alguma coisa assim. E ela: não Sol, continua! E aí nesse tempo, um sobrinho dela passou em medicina na UFPR. E aí sempre ficavam me incentivando a isso (Sol, 20/10/2017).

De acordo com o relato, percebe-se que desde a infância Sol desejava ser médico, porém ao perceber que não seria simples devido as barreiras que dificultavam seu acesso ao curso, pensou em desistir. De acordo com Fanon (2008), esta tendência a desistir pode ser o resultado de um complexo de inferioridade que permeia a identidade negra. Este complexo se inicia a partir da fragilidade das condições econômicas do sujeito e as consequentes situações de constrangimento pelas quais ele passa, que o fazem interiorizar a condição de inferioridade. Guimarães (2003) também aborda esta questão ao perceber que, de acordo com dados da FUVEST, há um problema de racismo introjetado no país pois, aqueles que se declaram pardos ou pretos, tem um desempenho inferior das demais raças, independentemente da classe socioeconômica. Portanto, o autor acredita que "há também um elemento subjetivo, talvez um sentimento de baixa autoconfiança, que interfere no desempenho dos "negros" em situação de grande competição, tal como ocorre também com outros grupos oprimidos" (GUIMARÃES, p. 205, 2003).

Por estas razões que, no momento em que Sol pensou em desistir, o apoio de sua família e principalmente o apoio da amiga de sua mãe foram essenciais para que o jovem persistisse em seu sonho. De acordo com Woodward (2005) apesar de envolver pensamentos e emoções pessoais conscientes e inconscientes a subjetividade é vivida em um "contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade". Ou seja, mesmo com nossas tendências individuais, o sujeito também é modificado pelo contexto social em que vive. Outro relato de Sol também evidencia isto:

> E outra, eu era muito fã de um médico que tem lá na minha cidade. Quando eu era bem pequeno, com alguns meses, eu tive meningite e foi ele que diagnosticou rapidamente. Porque meningite, você sabe, é muito rápido para morrer. Lembro que meus pais foram na casa dele e ele atendeu. Ele meio que leva a medicina como um sacerdócio, isso que eu acho muito legal. O pai dele pegava o carro e saia dando consultas de graça para todo mundo. Tipo ele estava num bar bebendo e chegava alguém: doutor, eu estou com uma dor aqui. E ele já estava com a receita ali e passava. Quando eu era pequeno eu gostava muito desse médico, as vezes eu até inventava doença para a minha mãe me levar lá. Quando eu olhava para ele parecia que eu já ficava curado (Sol, 23/06/2017).

O relato demonstra que a escolha de Sol vem de uma situação de identificação ocorrida na infância, e desde então o jovem passou a ter o médico como exemplo e inspiração de vida. Segundo Woodward (p. 19, 2005)

> O conceito de identificação: tem sido retomado, nos Estudos Culturais, mais especificamente na teoria do cinema, para explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada na tela.

Portanto, conforme o pensamento de Woodward (2005), a construção da identidade de Sol envolveu um momento de identificação com a pessoa e imagem do médico, que ativou desejos inconscientes que o fez tê-lo como inspiração.

Ainda quanto a escolha do Já para Lua e Apollos a escolha dos cursos envolveu outra questão: os dois estudantes relataram que optaram por vir e escolheram área das Ciências da Saúde porque não têm interesse pelas atividades da zona rural. Quanto a isto Lua explicou:

> Eu mesma quando cresci e experimentei a cidade eu queria mais ir para festa. Com o tempo fui perdendo a vontade [de ficar na zona rural]. Eu ia para lá [cidade] e comecei a fazer amizades. Quando eu era nova, até uns 12 anos, eu dizia: eu não vou sair daqui, eu vou trabalhar aqui. Eu gostava de onde a gente morava. Aí eu conheci a cidade e tchau vou embora. Um final de semana e deu (Lua, 04/05/2017).

De acordo com o relato, logo nos primeiros contatos com a zona urbana, a zona rural deixou de ser interessante, logo, ir para a cidade tornou-se seu objetivo de vida. Apesar da comunidade quilombola da jovem ter atividades tradicionais relacionadas a agricultura e ao artesanato, os pais de Lua nunca a obrigaram a manter estas tradições. A jovem sempre foi motivada por seus pais a seguir seus sonhos: “o meu pai dizia: do jeito que tu é, tu não gosta de capinar, de pegar uma enxada, tu acha que tu vai gostar quanto tu parar de estudar? Aí eu: tá, vou continuar [estudando], melhor” (Lua, 08/06/2017). Percebe-se que a família de Lua segue a perspectiva de Fanon (2008), que defende que a luta dos povos subordinados não deve ser pela preservação de suas culturas de forma a cristalizá-las no tempo e na história, mas sim pelas suas liberdades, para que os indivíduos sejam livres para ressignificarem as suas próprias culturas.

Além disto, a jovem também contou: “as vezes eu vou ali onde que os meus avós moravam, meu Deus, eu nunca moraria” (Lua, 04/05/2017). Por tratar-se de um local onde seus avós construíram suas histórias de vida, Lua ressalta que entende a importância histórica e cultural do local, mas não se identifica com este estilo de vida. Este fato não é um problema para Fanon (2008), pois de acordo com o autor é através da superação de um dado histórico atribuído ao sujeito, que ele pode introduzir o ciclo da sua liberdade, desconstruindo as formações discursivas e construindo novas

subjetividades. Ou seja, para Lua, bem como para todos os estudantes quilombolas, a vinda para a universidade pode ser uma das oportunidades de desconstruir formações discursivas – tais como: residir na zona rural, trabalhar com agricultura, fazer artesanatos – e construir novas subjetividades enquanto quilombola que vive no meio urbano e tem outras diferenças e identificações.

Diferente de Lua – que gostava da zona rural, mas passou a interessar-se mais pela cidade quando teve seus primeiros contatos com esta – Apollos comentou:

> Os meus irmãos gostam do campo, nunca param, difícil eles estarem dentro de casa. Eu sempre fui mais de ficar em casa estudando, eu não gostava muito de morar lá fora. Eu sempre fui mais da cidade (Apollos, 09/11/2017).

Através do relato percebe-se que o jovem já tinha interesses mais relacionados a cidade ainda que tenha crescido no campo. De acordo com Woodward (p. 67, 2005), “sistemas classificatórios não podem explicar, sozinhos, o grau de investimento pessoal que os indivíduos têm nas identidades que assumem”. Ou seja, apesar de estar inserido em um espaço e uma família que é totalmente atrelada a vida rural, individualmente Apollos não aderiu a este modo de vida. Sobre isto, Woodward explica que:

> A discussão das teorias psicanalíticas sugeriu que, embora as dimensões sociais e simbólicas da identidade sejam importantes para compreender como as posições de identidade são produzidas, é necessário estender essa análise, buscando compreender aqueles processos que asseguram o investimento do sujeito em uma identidade. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições. Podemos ser - ou gostaríamos de ser - pessoas de cabeça fria, agentes racionais, mas estamos sujeitos a forças que estão além de nosso controle.

Portanto, ainda que as dimensões sociais e simbólicas das trajetórias de vida dos estudantes quilombolas sejam avaliadas, ainda assim não é possível compreender todo o processo que assegura o investimento destes em uma identidade, pois existem dimensões do inconsciente que estão além de seus controles, sendo necessária uma análise mais profunda e especializada.

Apesar de Lua, Sol e Apollos de considerarem o ingresso na UFPel como uma oportunidade para alcançarem um dos seus objetivos de vida, todos os estudantes pesquisados sentiram-se tensionados pela possibilidade de sofrer preconceito na universidade antes do primeiro dia de aula. De acordo com Apollos: “eu tive assim, um pouco de medo de talvez sofrer algum preconceito, mas não, está sendo muito bom até” (Apollos, 04/07/2017). O medo de vir para a cidade e ter de lidar com

situações de preconceito é um dos fatores que entravam a vinda dos quilombolas para a universidade. Sol também relatou seu tensionamento inicial:

> No início quando eu fiquei sabendo que era para ser aqui eu fiquei pensando: nossa, eu vou, mas eu já vou preparado que eu vou sofrer bastante. Mas aí quando eu cheguei aqui até que eu me surpreendi (Sol, 20/10/2017).

O fato dos jovens sentirem-se tensionados antes mesmo de ingressarem na universidade, pode ser efeito do inconsciente coletivo que, de acordo com Fanon (2008), é o que abrange um conjunto de preconceitos, mitos e atitudes coletivas de um grupo determinado, sem que haja necessidade de recorrer aos genes. Entretanto, todos afirmaram que tiveram o incentivo de seus familiares para ingressarem na universidade.

Contudo, de fato ocorreram alguns episódios de preconceito com Lua, Náriahn e Sol após ingressarem na universidade. A estudante Lua relatou:

> Foi antes da apresentação. Era uma colega minha e ela falou que eu não tinha capacidade de ir lá apresentar em público. E eu já estava afim de apresentar, aí sim me deu mais vontade. Aí eu falei que as pessoas acham que nós, quilombolas e indígenas, não tem capacidade de entrar numa faculdade federal ou de apresentar um trabalho. Aí eu falei que nós temos as nossas dificuldades, né? E quem é que não tem? As monitorias, os nossos monitores, também nos ajudaram a vencer essas dificuldades (Lua, 08/06/2017).

Segundo Fanon (2008), devido ao histórico de dominação e discriminação, a primeira atitude dos negros ao perceberem que estão sendo julgados por alguém deve ser reagir negando qualquer definição sobre si, como Lua fez. De acordo com Woodward (p. 19, 2005) este tipo de julgamento ocorre pois: “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. Visto que por muito tempo os brancos foram incluídos e os negros excluídos da sociedade, estes significados vêm sendo sustentados ainda nos dias de hoje. O estudante Sol também relatou outro caso:

> Na faculdade tem só um professor que é bem carrasco, ele é daqui mesmo e meio que é contra ENEM, contra virem pessoas de fora porque vão tomar as vagas dos que estão aqui. No início ele não gostava muito de mim, mas depois no segundo semestre ele já estava conversando comigo, já ficava fazendo brincadeiras. No laboratório eu sempre ficava perto dele e mostrava que tinha interesse, que queria aprender, mostrava o meu valor e ele: o Sol aí ó, é dedicado! (Sol, 23/06/2017).

Através do relato de Sol, percebe-se que, apesar do tensionamento provocado pelo professor, o estudante utilizou o fato como uma oportunidade para desconstruir

a visão preconceituosa do mesmo. Como também fez Lua, quando disse que ao saber que sua colega estava considerando-a incapaz de apresentar um trabalho em público, sentiu-se ainda mais preparada para falar e inclusive acrescentou em sua fala a questão do preconceito que sofre por ser quilombola. Náriahn disse que já passou por situações semelhantes às de Sol e Lua, já Apollos afirmou nunca ter vivenciado situações de preconceito na universidade.

Ainda quanto aos tensionamentos enfrentados, todos os estudantes relataram que, além do preconceito, houveram outros desafios para permanecerem na universidade. O estudante Sol relatou:

> Eu tive bastante dificuldade porque é um ritmo assim, frenético, muito puxado. Até outras pessoas que entraram, que vinham de cursinho em um ritmo mais pegado, todos sofreram. Tem muito índice de depressão entre os estudantes da área da saúde. O pessoal acha que você é máquina. É estudar o dia inteiro. Na terça feira, por exemplo, nós temos aula de 8 da manhã as 10 da noite. O meu primeiro semestre foi um impacto, você está no ensino médio e depois quando chega na faculdade é professor querendo te ferrar, trabalho e prova em cima de prova. Você tem que faltar aula as vezes para estudar para a prova (Sol, 23/06/2017).

Observa-se que Sol enfatiza em seu relato o fato do curso exigir muito além do esperado, visto que até mesmo aqueles que tiveram condições de ter um preparo maior durante a escola e pré-vestibular passaram por dificuldades. Desafios que para ele foram ainda maiores, visto que sempre estudou em escolas públicas que, de acordo com Guimarães (2003), normalmente não conseguem competir com a qualidade do ensino privado. De acordo com Santos (p. 130, 2017)

> Com essas barreiras institucionais, o subjetivo do estudante também é afetado, pois além de se sentir “sozinho” tendo que decifrar procedimentos nunca antes visto, e diante de tantas informações novas, torna-se difícil a “permanência qualificada” desses estudantes.

Visto que todos os estudantes afirmaram ter dificuldade com os estudos e tiraram notas baixas, principalmente nos primeiros semestres, percebe-se que possivelmente este foi um fator que os afetou. Lua e Apollos inclusive pensaram em desistir dos cursos. Entretanto, todos afirmaram que tiveram o apoio da comunidade acadêmica através de auxílios, reforços e monitorias e conseguiram ultrapassar esta barreira.

Em vista disto, todos os estudantes relataram que atualmente se sentem confiantes. Sol afirmou: “é bom poder aprender, também trazer um pouco da minha cultura, dos meus aprendizados”. Náriahn também relatou:

> E agora que eu estou na universidade, estou lutando pelos direitos em função de alguns cortes que estão ocorrendo. Eu estou passando a conviver um pouco mais com a lideranças [da universidade], tendo um diálogo maior com eles, e percebo que acontecem alguns cortes porque eles manipulam a mente das lideranças [dos estudantes quilombolas], que acabam 'entregando o ouro'. Quando nós passamos a questionar eles, nós viramos um incômodo, um empecilho para alcançarem seus os objetivos (Náriahn, 15/12/2017).

Ou seja, o ingresso na universidade despertou um sentimento de inquietação em Náriahn, para estas questões que antes ela não tinha conhecimento. De acordo com Fanon (2008) "a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais". Para Náriahn, o ingresso na universidade proporcionou justamente isto, a tomada de consciência que a fez despertar para questões e lutas por direitos das minorias, principalmente negros e quilombolas, que antes não faziam parte de suas discussões. Além disto, Santos (2017, p. 140) também apontou em sua pesquisa que a extrema relevância para a permanência na universidade está na:

> necessidade de afirmação de suas origens, de sua negritude, de suas identidades, como forma de resistência e auto-afirmação dentro da comunidade e na interlocução com a universidade, mas que eles retratam que tem sido muito complexo assumir a condição de jovens negros/as quilombola, em buscar esse reconhecimento de si e dos outros, desconstruir as chagas do racismo registradas nas suas subjetividades e psique como parte de um processo mais amplo de afirmação da identidade étnico-racial e na afirmação de direitos.

Quanto aos planos para o futuro, todos os jovens afirmaram que, apesar de preferirem a vida na zona urbana, desejam voltar para suas comunidades pois sentem-se responsáveis por estas. Entretanto, ainda existe a possibilidade de mudarem de opinião até o final dos cursos, pois de acordo com Brah (p. 368, 2006) "a subjetividade então não é nem unificada nem fixada, mas fragmentada e constantemente em processo". O relato de Náriahn confirma esta afirmação de Brah, pois mesmo desejando voltar para a sua comunidade, a estudante também tem outros planos:

> Eu tenho vontade de fazer mestrado e doutorado. Eu quero muito fazer meu doutorado na África, nas minhas origens, porque o meu bisavô veio da Nigéria. O meu sonho é conhecer a África. Eu também quero ver uma forma de retribuir e auxiliar a minha comunidade. O direito é mais complicado para dar esse retorno, porque não tem como abrir um escritório lá fora, mas quem sabe defender eles em casos que ocorrerem, dar algumas orientações (Náriahn, 15/12/2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS – As diferenças como identidades

A identidade, tema central desta pesquisa, é a última categoria mencionada no estudo de Brah (2006) pois é construída pela articulação entre as demais categorias – experiências, relações sociais e subjetividade.

Neste sentido, de acordo com Brah (2006), as identidades pessoais são constituídas pelas experiências individuais de vida esboçadas nas minúcias diárias das relações sociais. As identidades individuais também são articuladas as experiências coletivas, mas produzem trajetórias que não simplesmente espelham a experiência do grupo. Já as identidades coletivas podem ser definidas como "processo de significação pelo qual experiências comuns em torno de eixos específicos de diferenciação – classe, casta ou religião – são investidas de significados particulares" (BRAH, p. 371, 2006).

Entretanto, Brah (2006), assim como os demais teóricos tratados nesta pesquisa (SAID; FANON; BHABHA; HALL; WOODWARD; 1990, 2008, 1998, 2014, 2005) ressalta o fato de que a identidade é um processo, ou seja, "é mais apropriado falar de discursos, matrizes de significado e memórias históricas que, uma vez em circulação, podem formar a base de identificação num dado contexto econômico, cultural e político" (BRAH, p. 372, 2006).

Neste sentido, uma identidade individual é proclamada sempre de acordo com um contexto específico. Já a identidade coletiva é proclamada em função de uma miríade de fragmentos que se reúnem e se fundem em função de um processo político, podendo "gerar considerável disjunção psíquica e emocional no domínio da subjetividade" (BRAH, p. 372, 2006). Brah (2006) ainda ressalta que a comunalidade de uma identidade coletiva só se torna significativa em articulação com um discurso de diferença.

Portanto, tendo em vista que o objetivo geral deste estudo consiste em compreender de que forma os sujeitos autodeclarados quilombolas, constroem e articulam suas identidades a partir das novas relações de diferenças e identificações, por vezes conflitantes, enfrentadas a partir do ingresso na UFPel; a análise da diferença como identidade foi configurada como conclusão deste estudo, pois consiste na articulação dos relatos apresentados nas categorias anteriores.

Através das narrativas dos estudantes quilombolas, percebeu-se que, apesar de três dos quatro estudantes terem vivenciado situações de preconceito, todos tiveram experiências de valorização e reconhecimento de suas identidades quilombolas na UFPel.

Os estudantes Lua, Sol e Apollos já haviam experienciado a construção de suas identidades quilombolas durante o processo de certificação de suas associações e reconhecimento das terras, logo já ingressaram na universidade envolvidos com estas questões. Já para Náriahn, que pertence a uma comunidade que, para além do reconhecimento quilombola identificava-se como comunidade religiosa, a experiência de ingressar na universidade e sentir-se reconhecida por sua identidade quilombola, foram fatores que motivaram a jovem a entender e inserir-se mais nestas questões.

Neste sentido, todos os estudantes sentiram-se reconhecidos pela comunidade acadêmica desde o primeiro momento, fator que provavelmente os impulsionou a valorizarem suas identidades e a permanecerem envolvidos com as comunidades quilombolas. Este vínculo entre os alunos quilombolas e suas respectivas comunidades inclusive promoveu a integração entre os saberes dos dois espaços: os estudantes tiveram as experiências de dialogar e realizar trabalhos acadêmicos, pesquisas e eventos nas comunidades.

Esta integração permite que quilombolas e não-quilombolas constituam um terceiro espaço que proporciona relações de diferenças e promove a negociação entre os saberes e experiências, buscando transformar estes locais em espaços híbridos. Assim, por vezes, os possíveis estranhamentos e essencialismos sobre os quilombolas puderam ser desconstruídos, cumprindo, portanto, a proposta da *différance*.

Além disto, a experiência de integração entre comunidades e universidade, não contribuiu apenas para os estudantes, mas também para os demais integrantes de suas comunidades, que também se sentiram reconhecidos pelo simples fato de poderem constatar através desta política que suas lutas já estão apresentando resultados, motivando-os a seguir em busca de melhores condições de vida. Em vista disto, os próprios estudantes quilombolas também são reconhecidos pelas suas comunidades, que passa a prestigiá-los por estarem estudando e representando seus coletivos em uma universidade federal.

Tendo em vista que nenhum dos os interlocutores estão em cursos na área das Ciências Agrárias, todos reconhecem a importância das experiências na universidade pois percebem que através desta facilidade de acesso ao ensino, o trabalho rural deixa de ser a única possibilidade em suas comunidades como ocorria até então – com exceção de uma minoria de quilombolas que com muita dificuldade conseguiram ter acesso ao ensino superior e com muito sacrifício concluíram os cursos, como é o caso dos pais de Sol e Lua. Deste modo, os estudantes quilombolas têm a chance de romper com a categoria de trabalhadores rurais imposta anteriormente a estes, pois não haviam outras possibilidades. Assim, podem construir novas histórias e transformar suas identidades.

Mesmo assim, Lua, Sol e Apollos, ao escolherem o curso na área das Ciências da Saúde, pensaram em suprir a carência destes profissionais em suas comunidades, evidenciando o quanto consideram importante a existência de outros profissionais nas comunidades, além dos especializados em atividades agropecuárias. Portanto, apesar de Lua e Apollos destacarem que suas experiências na cidade os fizeram preferir residir no meio urbano, todos afirmaram que pretendem voltar para as suas comunidades após o curso.

Outro ponto que é preciso destacar é a questão de que Náriahn encontrou na universidade a oportunidade de vivenciar experiências de lutas pelos direitos dos quilombolas e de diálogo com as lideranças, vivenciando questões políticas e penetrando de forma ativa nas questões das ações afirmativas.

Ademais, foi possível perceber que o fato dos interlocutores morarem juntos, contribuiu para o reconhecimento e valorização das identidades, principalmente de Lua, Apollos e Náriahn. Isto ocorre porque os quilombolas estão habituados a viver em comunidade, logo esta experiência de coletividade proporcionou o fortalecimento da identidade do grupo. A única exceção foi Sol, que tem gostos e rotinas diferentes das dos demais estudantes, evidenciando que, de fato, um grupo pode ser constituído de identidades que apesar de terem pontos em comum, também são diversas e se diferenciam conforme as experiências individuais, pois não são fixas.

Apesar destas experiências positivas, também ocorreram certos conflitos e tensionamentos entre quilombolas e não-quilombolas que prejudicaram a experiência de reconhecimento e valorização dos primeiros. Apesar de todos os estudantes relatarem que os professores disponibilizaram momentos para que contassem sobre

suas comunidades quilombolas durante as aulas, Lua e Sol passaram por algumas experiências em que foram estereotipados, inferiorizados e/ou discriminados pelos colegas, fator que tensionou os estudantes.

Contudo, a experiência de estar na universidade é significativa para todos os quilombolas pois finalmente sentem-se representados no ambiente acadêmico e são os narradores de suas próprias histórias. Deste modo, é possível perceber que, na maioria das vezes, as relações de diferença entre os quilombolas e a comunidade acadêmica não quilombola, proporcionam um ambiente de diversidade, igualdade e democracia.

Quanto aos relatos a respeito das diferenças marcadas nas relações sociais entre quilombolas e não-quilombolas foram suscitadas diversas questões. Primeiramente, percebeu-se que todos os interlocutores, ao estabelecerem relações com os universitários não-quilombolas, percebem que pertencem a realidades de classe e de culturas diferentes da maioria destes.

Portanto, quanto as barreiras em função das diferenças de classe entre quilombolas e não-quilombolas, o primeiro fator identificado foi que, apesar de cada estudante quilombola apresentar um tipo de situação econômica, todos os interlocutores residiram na zona rural, ou seja, em localidades cujo nível escolar é baixo e o trabalho no campo era considerado a única opção de atividade econômica. Em decorrência disto, todos tiveram dificuldade de aprendizagem nos primeiros semestres dos cursos, principalmente Náriahn e Apollos, que pertencem a famílias cujo nível máximo de escolaridade atingido é o ensino médio.

Após a chegada na universidade, os estudantes tiveram algumas barreiras iniciais para estabelecerem relações com os não-quilombolas. Entretanto, a partir de oportunidades oferecidas pela comunidade acadêmica eles puderam apresentar-se e vencer certas dificuldades. Entretanto, todos os estudantes quilombolas afirmaram que já vivenciaram alguma situação de preconceito racial em função de suas diferenças, antes e após o ingresso na universidade.

Ainda assim, o espaço acadêmico proporcionou aos jovens diversos momentos em que puderam estabelecer relações de troca com os não-quilombolas. Dentre estes, cabe destacar a situação relatada pelos interlocutores, de que os estudantes não-quilombolas muitas vezes questionam sobre quais são as diferenças dos quilombolas em relação aos negros, iniciando um debate. Este fato, evidencia o

quanto este espaço proporciona trocas que enriquecem as discussões sobre quem são os quilombolas de acordo com eles mesmos.

Quanto as diferenças nas relações de gênero, todos os quilombolas afirmaram que não existem diferenças nas atividades de suas comunidades e que nunca enfrentaram este tipo de preconceito, mesmo após o ingresso na universidade. Entretanto, observou-se no relato de Náriahn e de Lua que existem certas atividades específica para mulheres nas comunidades. Logo, percebe-se que o ingresso na universidade também é uma oportunidade para que as mulheres quilombolas sejam sujeitos de suas próprias histórias. Deste modo, atividades antes atribuídas as mulheres quilombolas, como pintar, costurar e cozinhar deixam de ser suas únicas possibilidades.

Um fator que atrapalha a relação dos estudantes Sol, Lua e Apollos com suas comunidades quilombolas é a demanda de aulas e estudos, principalmente para Sol que está a mais de 3.500 quilômetros de distância de sua comunidade. Entretanto este fator faz com que estes jovens relacionem-se com mais intensidade, neste momento de vida, na universidade, construindo novas relações com os professores e colegas não-quilombolas e participando de outros grupos de discussões para além do meio acadêmico. Além disto, estes estudantes não deixam de se relacionar com suas comunidades, apenas relacionam-se de formas diferentes. A única exceção é Náriahn, que frequenta sua comunidade em praticamente todos os finais de semana, pois tem um vínculo sólido com sua Igreja.

Entretanto, percebeu-se através dos relatos que, ainda que tenham que deixar de frequentar assiduamente suas comunidades, todos pretendem retornar para estas, evidenciando esta característica dos quilombolas de pensarem e atuarem pelo bem de seus coletivos.

A negociação entre os ambientes da universidade e das comunidades, é o que move as relações sociais entre quilombolas e não-quilombolas, hibridizando todos os que participam destas. Apesar das dificuldades iniciais de aprendizagem e dos preconceitos, todos os estudantes quilombolas construíram novas relações, facilitando o processo de permanência na universidade. Ademais, a relação entre os quilombolas na casa de estudantes também contribuiu neste sentido, pois todos formaram um vínculo de amizade e coletividade, com exceção de Sol, que construiu laços mais intensos com seus colegas de curso.

Ou seja, as diferenças como relações sociais formaram algumas barreiras para que os quilombolas conseguissem ser aprovados nas disciplinas e constituíssem relações de amizade e respeito com os não-quilombolas e com a comunidade acadêmica; dificultando seus processos de permanência na universidade. Entretanto, ambas foram amenizadas através das ações citadas nos relatos, como debates, monitorias, pesquisas e bolsas de auxílio permanência.

Quanto as questões mais subjetivas dos participantes desta pesquisa, pode-se perceber através dos relatos que todos sentiram-se tensionados antes mesmo de ingressarem na universidade. Fator que demonstra o quanto as subjetividades destes estudantes diferenciam-se da maioria dos alunos não-quilombolas que não possuem um histórico de discriminação e preconceito. Tal situação fez com que Lua, Apollos e Sol pensassem em desistir, pois sabiam que iriam sofrer algum tipo de preconceito. Entretanto, todos tiveram apoio dos familiares para seguirem seus sonhos: seja de ser um bom profissional da saúde; de ir morar na zona urbana; de não exercer atividades rurais; ou de cursar o ensino superior.

Ainda que apenas Sol tenha relatado maior dificuldade de adaptação com o novo estilo de vida, três dos quatro estudantes foram tensionados por algum tipo de preconceito durante suas trajetórias na universidade. Entretanto, através dos relatos percebeu-se que todos estes jovens aproveitaram estas situações para mostrarem o quanto são capazes, desconstruindo as opiniões preconceituosas. Além disto, de acordo com os estudantes, o apoio da universidade também os fortaleceu diante destas dificuldades e tensionamentos. Inclusive, estes tensionamentos despertaram em Náriahn um sentimento de inquietação que a levou a participar de estudos e debates que discutem estas questões.

Quanto aos próximos passos, apesar de sentirem-se satisfeitos com a nova vida acadêmica, os jovens planejam voltar para as suas comunidades pois sentem-se responsáveis por estas; com exceção de Náriahn, que pretende seguir no ambiente universitário pois planeja seguir a carreira acadêmica. Tal escolha evidencia que, apesar dos tensionamentos por suas diferenças, a estudante sente-se bem neste ambiente.

Sendo assim, percebeu-se que apesar dos interlocutores terem crescido no meio rural, estes jovens quilombolas não se identificam com as atividades atreladas a este local. Portanto, a oportunidade de ingressar na UFPel, foi o meio que estes

quilombolas encontraram para seguir nas carreiras que realmente são de seus interesses. Ainda que não esteja relacionado ao trabalho rural, o ambiente universitário proporciona que os estudantes reafirmem sua identidade quilombola e evidencia o quanto a convivência com as diferenças os torna livres para seguirem sonhos, que antes eram impedidos por barreiras de classe, gênero e raça. Portanto, é possível perceber que o espaço dado ao quilombola na universidade de fato contribui para a transformação de sua história e para o fortalecimento de suas identidades.

Referências

ANDIFES. UFPel aprova criação de vagas especiais para quilombolas e indígenas. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Ascom UFPel, 2015. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/ufpel-aprova-criacao-de-vagas-especiais-para-quilombolas-e-indigenas/>. Acesso em: 11 de mai. 2017

BACKES, José Licínio. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 95, p. 429-443, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de dez. 2017

BARBOSA, Lázaro. Hall leitor de Derrida. Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinar – DCS/UEM. Nº 26, 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte/MG, Ed. UFMG, 1998.

BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade, Diferenciação. In: Cadernos Pagu. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n.26 p.329-376, 2006.

BRASIL. Código civil e Constituição Federal. 61. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 21 de nov. de 2003. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br> Acesso em: 10 de out. 2016.

CAMPOS, Laís Rodrigues. Do quilombo à universidade: Trajetórias, Relatos, Representações e Desafios de Estudantes Quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à Permanência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, 2016.

CAPES, Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação. Fundação CAPES, Ministério da Educação, Brasil, 21 mar. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em 18 out. 2017.

COSTA, Sergio. Desprovincializando a sociologia. A contribuição pós-colonial. Revista Brasileira de Ciências Sociais RBCS v. 21 n. 60, 2006.

COSTA, Sergio. Da desigualdade à diferença: direito, política e a invenção da diversidade cultural na América Latina. *Contemporânea* – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 5, n. 1, p. 145-165, 2015.

DELGADO, Lucília. História Oral – memória, tempo, identidades. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Estatísticas do meio rural 2010-2011. 4. ed. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011.

DERRIDA, Jaques. A diferença. Margens da filosofia. Campinas: Papirus, 1991.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FREITAS, Tiago Larrossa; SPOLLE, Marcus Vinícius. Conquistando autonomia após a abolição: relações entre a propriedade da terra, o autoconsumo e a manutenção das comunidades negras rurais. Texto apresentado no 7º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, Curitiba (UFPR), de 13 a 16 de maio de 2015. Anais completos do evento disponíveis em http://www.escravidaoeliberdade.com.br/

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 247-268, mar. 2003

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Raça, Cor e Outros Conceitos Analíticos, in: Osmundo Pinho e Livio Sansone (orgs.). Raça. Novas Perspectivas Antropológicas, 2 ed. rev., Salvador: ABA/EdUFBA, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Ed 34, 2005.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no brasil: questões conceituais e normativas. Etnográfica, v. IV (2), p. 333-354, 2000.

MAIO, Marcos Chor; GRIN, Mônica. O antirracismo da ordem no pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco. In.: Revista Topoi. v. 14, n. 26, p. 33-45, jan./jul., 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. História Oral: Como Fazer, Como Pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. AÇÃO AFIRMATIVA: HISTÓRIA E DEBATES NO BRASIL. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. Estudos avançados n. 18 (50), p. 209-224, 2004.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira & identidade nacional. São Paulo: Editora brasiliense, 1985.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. Sociedade e Cultura, v.11, n.2, p. 263-274, jul/dez. 2008.

RAMOS, João Daniel Dorneles. Identidade quilombola: mobilização política e manifestações culturais em Beco dos Colodianos, Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

ROCHA, Elizabeth Guimarães Teixeira. “O Decreto 4887 e a regulamentação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos”. Boletim Informativo do Nuer: Territórios quilombolas: reconhecimento e titulação das terras, Florianópolis, v.2, n. 2, p. 97-102, 2005.

SANTOS, Thaís Calixto. Universidade, Território e Emancipação: Quilombolas Estudantes No Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, 2017.

SAID, Edward. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: TADEU DA SIVA, Tomaz; WOODWARD, Kathryin; HALL, Stuart. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Edital Quilombolas e Indígenas. Coordenação de Desenvolvimento de Concursos. Pelotas, 2014. Disponível em: <http://concursos.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2018/03/Edital-007-Quilombola-e-Indigena-1.pdf>. Acesso em: 11 de mai. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. UFPel aprova criação de vagas especiais para quilombolas e indígenas. Coordenação de Comunicação Social, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2015/05/08/ufpel-aprova-criacao-de-vagas-especiais-para-quilombolas-e-indigenas>. Acesso em: 11 de mai. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis (CAPE). Pró Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, Pelotas, 2015. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/prae/coordenacao-de-politicas-estudantis>. Acesso em: 11 de mai. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Coordenação de Inclusão e Diversidade. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cid/> Acesso em: 17 de out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Consun aprova criação de estrutura para ações afirmativas. Coordenação de Comunicação Social, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2015/05/08/ufpel-aprova-criacao-de-vagas-especiais-para-quilombolas-e-indigenas>. Acesso em: 11 de mai. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. UFPel muda estrutura administrativa. Coordenação de Comunicação Social, Pelotas, 2017. Disponível em:

<http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2017/06/27/ufpel-muda-estrutura-administrativa/>
Acesso em: 17 de out. 2017.

ANEXOS

ANEXO A - Edital de processo seletivo específico, COODEC nº 007 de 13 de março de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE CONCURSOS

EDITAL DE PROCESSO SELETIVO ESPECÍFICO, COODEC Nº 007 DE 13 DE MARÇO DE 2018.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel), conforme Resolução nº 42 DE 16 de novembro de 2017, do Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE), Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, Decreto Nº 6.944 de 21 de agosto de 2009 e Decreto nº. 6.040/2007 (Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais), torna pública a realização do Processo Seletivo Específico para ingresso em 2018/1 e 2018/2, destinado à seleção específica de candidatos de COMUNIDADES QUILOMBOLAS e POVOS INDÍGENAS, para o provimento no total de 10 (dez) vagas em cursos de graduação presenciais oferecidos pela UFPel, mediante as condições estabelecidas neste Edital.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. O Processo Seletivo Específico será executado pela Coordenação de Desenvolvimento de Concursos (COODEC) em conjunto com Comissão do Processo Seletivo Específico selecionada pela Coordenação de Inclusão e Diversidade (CID/UFPel).
1.2. O Processo Seletivo Específico será regido por este Edital e realizado na cidade de Pelotas ou no município do Capão do Leão/RS.
1.3. O Edital será publicado no Diário Oficial da União e estará disponível no site da UFPel/COODEC: http://concursos.ufpel.edu.br

2. DOS CURSOS E DAS VAGAS

2.1. Serão ofertados 10 (dez) vagas/cursos exclusivamente a candidatos Quilombolas E Indígenas Aldeados que apresentem em suas trajetórias pessoais as características a seguir:
a) **tenham realizado o ensino médio integralmente em escola pública;**
b) **que mantenham vínculos com a sua comunidade quilombola e aldeia indígena**
c) **que ainda não tenha concluído nem estejam matriculados em algum curso de nível superior**
2.2. Os **candidatos indígenas** serão selecionados, conforme o seu desempenho no Processo Seletivo Específico, e de acordo com o seguinte quadro de oferta de vagas:

CÓDIGO	CURSO	Nº DE VAGAS	INGRESSO
14975	Medicina	01	2018/1
14980	Enfermagem	01	2018/1
14973	Odontologia	01	2018/1
102306	Educação Física - LIC	01	2018/1
14987	Pedagogia	01	2018/1

2.3. Os **candidatos quilombolas** serão selecionados, conforme o seu desempenho no Processo Seletivo Específico, e de acordo com o seguinte quadro de oferta de vagas:

1

CÓDIGO	CURSO	Nº DE VAGAS	INGRESSO
14975	Medicina	01	2018/1
14973	Odontologia	01	2018/1
14970	Agronomia	01	2018/1
102306	Educação Física - LIC	01	2018/1
1102064	Psicologia	01	**2018/2**

2.4. Informações sobre os cursos, tais como horários de funcionamento, disciplinas, endereços e outras informações pertinentes, poderão ser consultadas no endereço https://institucional.ufpel.edu.br/

3. DO PREENCHIMENTO DAS VAGAS

3.1. Serão oferecidas 10 (dez) vagas destinadas a candidatos de comunidades quilombolas e indígenas aldeados em cursos de graduação presencial, apresentados conforme item 1.2.

3.1.1. Cada candidato poderá escolher até **duas opções de Cursos de Graduação**, a serem informadas no ato da Inscrição, sendo a primeira opção, a preferencial para classificação.

3.1.2. Após a realização da Inscrição, não será permitido ao candidato modificar as opções de curso.

3.2. Considerando a listagem geral dos classificados para o Processo Seletivo Específico, o preenchimento das vagas aos quilombolas e indígenas dar-se-á pela seguinte maneira:

3.2.1. Pela ordem geral de classificação, de acordo com a média final dos classificados e a opção de curso e modalidade (Comunidade Quilombola OU Povo Indígena) indicada pelo candidato.

3.2.2. Para ocupação das vagas, será considerada preferencialmente a primeira opção de curso dos candidatos. Não sendo classificado para a primeira, o candidato será classificado para a segunda opção, caso obtenha nota para aprovação

3.2.2. Após a finalização do processo seletivo, considerando as opções de curso, as vagas que não forem preenchidas serão ofertadas aos demais candidatos quilombolas e indígenas aprovados no mesmo curso, de acordo com a ordem decrescente de classificação.

4. DA INSCRIÇÃO

4.1. PERÍODO DE INSCRIÇÃO: das **12h do dia 14 às 23h59min do dia 22 de março** (quarta-feira) de 2018, horário oficial de Brasília (DF).

4.2. A inscrição do CANDIDATO implicará ciência e aceitação das condições estabelecidas neste Edital, das quais, não poderá alegar desconhecimento.

4.3. FORMA DE EFETUAR A INSCRIÇÃO:

1) Acessar via internet, o endereço eletrônico https://goo.gl/forms/SBdvfGFMJeRmbmDZ2 e preencher obrigatoriamente todos os campos da ficha de inscrição. A não observância dessa condição ou o preenchimento incorreto implicará na exclusão do candidato no Processo Seletivo.
2) O candidato, ao realizar sua inscrição, deve digitar o seu nome por COMPLETO (nome e sobrenome). A data de seu nascimento, o número de RG e CPF devem ser informados por COMPLETO, assim como e-mail, localidade, residência etc.
3) Enviar, para o e-mail docs.coodec.ufpel@gmail, os documentos obrigatórios conforme item 4.7.

4.4. No formulário de inscrição, as informações quanto a escolha dos cursos serão de inteira responsabilidade do candidato, em relação às quais não poderá alegar desconhecimento ou equívocos do sistema, nem poderão ser modificadas após divulgação das mesmas.

4.5. A Coordenação de Desenvolvimento de Concursos (COODEC) não se responsabilizará por envio incorreto, incompleto ou outras ocorrências que impeçam a efetiva inscrição do candidato indígena/quilombola.
4.6. As informações prestadas pelo candidato quilombola e indígena durante o Processo Seletivo Específico serão de sua inteira responsabilidade, podendo a UFPel excluir desse processo o candidato que prestar informações falsas, assim como anular sua eventual aprovação caso a falsidade venha a ser detectada posteriormente, estando sujeito, ainda, a responder por crime contra a fé pública, além de responder pelo disposto no parágrafo único do Art. 10 do Decreto 83.936, de 06 de setembro de 1979.
4.7. Para a **efetiva inscrição** dos candidatos além do preenchimento da inscrição online, os **seguintes documentos deverão ser enviados para o e-mail docs.coodec.ufpel@gmail.com**:

a) Autodeclaração do candidato quilombola ou indígena (conforme modelo disponível na página do Processo Seletivo);
b) Declaração de sua respectiva Comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico e coletivo, assinada por 3 (três) lideranças reconhecidas (conforme modelo disponível na página do Processo Seletivo);
c) Declaração da Fundação Palmares (Comunidade Quilombola) ou da Fundação Nacional do Índio (Funai) (Povo Indígena) que o candidato reside em comunidade quilombola ou comprovante de residência em **comunidade** quilombola (Comunidade Quilombola) OU que reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena (Povo Indígena);
d) **Cópia de um documento de Identidade** (serão considerados documentos de identidade: Registro Administrativo de Nascimento (RAI), carteiras expedidas pelos Comandos Militares, pelas Secretarias de Segurança Pública, pelos Institutos de Identificação e pelo Corpo de Bombeiro Militar; carteiras expedidas pelos órgãos fiscalizadores de exercício profissional (Ordens, Conselhos, etc.); passaporte brasileiro; certificado de reservista; carteiras funcionais do Ministério Público; carteiras funcionais expedidas por órgão público que, por Lei Federal, valham como identidade; carteira de trabalho; carteira nacional de habilitação. Não serão aceitos como documentos de identidade: certidões de nascimento, CPF, títulos eleitorais, carteiras de estudante, carteiras funcionais sem valor de identidade, nem documentos ilegíveis, não identificáveis e/ou danificados;
e) **Memorial Descritivo** conforme orientações do item 6.2

4.7.1. Todos os documentos devem ser enviados em um único e-mail por candidato, cujo assunto deverá ser: DOCUMENTOS EDITAL 007/2018. Neste mesmo assunto deverá ser inserido o nome do candidato. Os documentos que necessitam de autenticação deverão ser digitalizados e enviados em formato pdf.
4.7.2. No dia da prova de redação, os candidatos deverão, obrigatoriamente, apresentar os documentos originais acima elencados para que os mesmos sejam autenticados.
4.8. Será divulgada uma lista de homologação no site da COODEC, após a análise das inscrições, em data provável **22 de março de 2018** no site da UFPel/COODEC: http://concursos.ufpel.edu.br
4.9. A UFPel não cobrará nenhuma taxa de inscrição no Processo Seletivo Específico.
4.10. A UFPel disponibilizará alojamento provisório e alimentação no Restaurante Universitário, no caso de interesse do candidato que participará do Processo Seletivo Específico.
4.11. O candidato que desejar utilizar o alojamento, bem como o restaurante, deverá informar no formulário da inscrição.

5. DOS PEDIDOS DE ATENDIMENTO DIFERENCIADO

5.1. O candidato que desejar atendimento diferenciado deverá solicitar **no ato da inscrição** tipo de atendimento compatível com a sua deficiência ou necessidade para a realização da prova, acompanhado de laudo médico emitido por especialista na área de sua deficiência, conforme o Decreto nº 3.298/1999. O laudo médico apresentado

terá validade somente para o Processo Seletivo de que trata este Edital e não será devolvido ao candidato. O atendimento às condições solicitadas ficará sujeito à análise pela Perícia Médica, à viabilidade e à razoabilidade do pedido.

5.2. A candidata em período de amamentação que solicitar atendimento diferenciado para os dias das provas deverá levar uma pessoa responsável e capaz juridicamente pela guarda e zelo da criança, durante as etapas do Processo Seletivo Especifico. Essa pessoa, juntamente com a criança, será acomodada em sala diferenciada durante a realização da prova.

5.3. O candidato que não informar no formulário de inscrição a sua condição através dos procedimentos acima no prazo estipulado não receberá tratamento especial durante o concurso.

5.4. O candidato quilombola/indígena com deficiência participará do concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que se refere a conteúdo, a avaliação, a data, ao horário e ao local de realização das provas, mas caso necessite uma hora adicional será considerado.

5.5. Será divulgada uma lista de homologação no site da COODEC, após a análise das solicitações.

6. DAS ETAPAS DO PROCESSO SELETIVO

6.1. As Etapas do Processo Seletivo Especifico são descritas a seguir:

ETAPA	PROVA	PONTOS	CARÁTER
I	Avaliação do Memorial Descritivo	6	Classificatório
II	Redação em Língua Portuguesa	4	Classificatório e Eliminatório

6.2. **Da Etapa I – Análise de Memorial Descritivo**

6.2.1. O Memorial Descritivo se constitui de um relato acerca da história de vida do candidato que contenha elementos como a trajetória escolar, a vivência em comunidade e as expectativas de ingresso na Universidade e, ainda, sobre o curso de graduação escolhido e a importância dessa formação para a realidade da Comunidade Quilombola/ Povo Indígena.

6.2.2. O documento deverá ser redigido em até 03 (três) páginas, em formato livre (texto impresso ou escrito à mão, de forma legível), e deverá ser enviada apenas 01 (uma) via junto com os demais documentos solicitados no ato da Inscrição (conforme item 1.4.5 acima).

6.2.3. O Memorial Descritivo será lido e as ideias ali presentes serão avaliadas pela banca de professores que que atribuirão notas de 0 (zero) a 6 (um) ponto.

6.3. **Da Etapa II – Redação em Língua Portuguesa**

6.3.1. A prova de Redação em Língua Portuguesa será avaliada de 0 (zero) a 4 (pontos) pontos e consistirá na elaboração de um texto que apresente, preferencialmente, no mínimo 20 linhas e no máximo 30 linhas, em que sendo pontuadas as habilidades de expressão escrita, de argumentação e de articulação das ideias do candidato acerca do tema proposto. Busca-se verificar a competência comunicativa do candidato, manifestada através da redação de caráter dissertativo. As redações que tiverem menos ou mais linhas do que as permitidas, terão desconto na nota.

6.3.2 O candidato deverá escrever o texto definitivo na Folha de Redação com caneta esferográfica de tinta preta ou azul em material transparente. Essa folha será o único documento considerado para a correção da redação.

6.3.3. A redação será corrigida por dois corretores designados pela COODEC, de forma independente. A nota final corresponde à média aritmética simples das notas atribuídas pelos dois corretores.

6.3.4. Será atribuída a **nota zero** à redação que incorrer numa das seguintes situações:

a) apresentar menos de 10 linhas (incluindo o título);

b) fugir ao tema da prova de redação;

c) for escrita a lápis.

7. PERÍODO DE REALIZAÇÃO DAS ETAPAS DE AVALIAÇÃO

7.1. A Etapa I, que consiste na **Análise de Memorial Descritivo**, terá o resultado divulgado a partir do dia **27 de março de 2018.**

7.2. A Etapa II, que consiste na prova de **Redação em Língua Portuguesa**, será realizada no dia **29 de março de 2018 (provável), com início às 14h e término às 16h30min.** (2h e 30min)

7.2.1. A hora do cumprimento das Etapas corresponde ao horário de Brasília, a hora oficial do Brasil.

8. DOS CRITÉRIOS DE ELIMINAÇÃO DO CANDIDATO

8.1. Será automaticamente eliminado do Processo Seletivo Específico o candidato que:

a) Não tenha realizado o ensino médio integralmente em escola pública;
b) Não manter vínculo com a sua comunidade quilombola/indígena;
c) No período da Inscrição, não apresentar todos os documentos solicitados;
d) Atrasar-se ou não comparecer a qualquer uma das Etapas;
e) Tirar nota 0,0 (zero) em qualquer uma das Etapas ou não atingir a média final igual ou superior a 5,0 (cinco);
f) Esteja cursando um curso superior (presencial e/ou à distância);
g) Prejudicar, de alguma forma, o bom andamento do Processo Seletivo Específico;
h) For surpreendido, durante a realização da prova de Redação em Língua Portuguesa, em comunicação com outro candidato ou com pessoa estranha, por qualquer meio, ou que se utilize de qualquer forma de consulta como manuscritos, livros, agendas telefônicas, telefones celulares e outros utensílios eletrônicos, pelos encarregados da fiscalização da prova.

9. DO CÁLCULO DA MÉDIA FINAL

9.1. A Média Final dos candidatos do Processo de Seleção Específico será soma simples das notas relativas ao seguinte: Etapa I Prova de Memorial Descritivo (até 6 pontos); Etapa II Redação em Língua Portuguesa (até 4 pontos); 6.0 + 4.0 = 10 (dez) pontos no total.

10. DA CLASSIFICAÇÃO E DOS CRITÉRIOS DE DESEMPATE ENTRE CANDIDATOS

10.1. Os candidatos serão classificados por vaga/curso, em ordem decrescente da Média Final que tiverem alcançado.

10.2. Em caso de empate entre candidatos, serão adotados critérios de desempate na seguinte ordem:

a) maior nota no Memorial Descritivo;

a) maior nota na Redação em Língua Portuguesa;

d) maior idade cronológica, até o último dia de inscrição (art. 27 da lei 10.741 – Estatuto do Idoso);

10.3. A ordem de classificação dos candidatos aprovados no Processo de Seleção Específico, acompanhada das respectivas notas, será divulgada via internet, no endereço eletrônico http://concursos.ufpel.edu.br/wp/

11. DOS RECURSOS ADMINISTRATIVOS

11.1. Serão aceitos recursos das provas até 3 (três) dias úteis, após a publicação do resultado no site da COODEC

11.2. O candidato deverá preencher o Formulário de Recurso, que se encontra na página do Processo Seletivo.

11.3. Os recursos deverão ser dirigidos à Coordenação de Desenvolvimento de Concursos (COODEC), pessoalmente ou via e-mail para o endereço: coodec.ufpel@gmail.com

11.4. O Formulário de Recurso será analisado pela banca examinadora do Processo Seletivo Específico.

11.5. O impetrante do recurso deverá ser claro, consistente e objetivo. Recurso inconsistente ou fora do prazo será preliminarmente indeferido.
11.6. Não serão admitidos recursos quanto à nota da Redação. Os candidatos poderão solicitar uma cópia de sua redação para fins didáticos.

12. DISPOSIÇÕES GERAIS DO EDITAL

12.1. É de exclusiva responsabilidade do candidato tomar conhecimento dos locais, datas e horários de todas as Etapas previstas pelo Edital do Processo de Seleção Específico.
12.2. O acesso ao local de prova dar-se-á durante a hora que antecede o início de cada Etapa, sendo vedado o ingresso após esse período.
12.3. Para todas as etapas presenciais, os candidatos deverão apresentar documento de Identificação oficial, original e com foto atual. A não apresentação do documento de identificação impedirá o candidato de realizar as provas.
12.4. Não será aceita cópia do documento de identidade, ainda que autenticada, nem protocolo do documento. O candidato que não apresentar, por ocasião da realização das provas, documento de identidade original, na forma definida no subitem 4.5 deste Edital, não poderá fazer as provas e será automaticamente eliminado do Processo de Seleção Específico.
12.5. Caso o candidato esteja impossibilitado de apresentar no dia de realização das provas documento de identidade original por motivo de perda, roubo ou furto, deverá ser apresentado documento que ateste o registro da ocorrência em órgão policial (Boletim de Ocorrência), expedido há, no máximo, 45 (quarenta e cinco) dias.
12.6. A identificação especial será exigida, também, ao candidato cujo documento de identificação apresente dúvidas relativas à fisionomia ou à assinatura do portador.
12.7. Os candidatos aprovados e classificados deverão obter informações sobre a matrícula na Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA), no seguinte endereço: http://www2.ufpel.edu.br/alunos/index.php?link=home
12.8. A inscrição neste processo implica, desde logo, conhecimento e tácita aceitação, por parte do candidato, das condições estabelecidas nesse Edital e seus Anexos, além das condições estabelecidas para a realização das provas, das quais não poderá alegar desconhecimento.
12.9. Os casos omissos serão resolvidos pela COODEC.
12.10. O inteiro teor deste Edital, bem como suas atualizações, estará disponível na página http://concursos.ufpel.edu.br/wp/ e informações podem ser obtidas pelos telefones (53) 3284-4313 ou através do e-mail: coodec.ufpel@gmail.com.

Prof. Albino Magalhães Neto
Coordenador da COODEC

Prof. Dr. Pedro Curi Hallal
Reitor