

Experiências biográficas: uso de narrativas na pesquisa com estudantes de comunidades tradicionais no ensino superior

Adriana Miranda Pimentel¹ e Paulo Alberto Sobral de Moraes²

¹Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos Universidade Federal da Bahia Brasil. adriana.pimentel@ufba.br, ²Departamento de Filosofia Universidade Federal da Bahia. Brasil. paulinhosobral@gmail.com

Resumo. O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que busca conhecer saberes e práticas de estudantes indígenas e quilombolas em uma universidade federal brasileira, estudo que fez uso da análise de narrativas na perspectiva fenomenológica-hermenêutica. O material textual foi organizado, sistematizado e, deste processo, originou-se categorias de análise, dentre elas, objeto deste texto, a história de formação da escola básica ao ensino superior de estudantes oriundos de comunidades tradicionais. Dois aspectos centrais nas histórias: as diferenças entre modelos de ensino pelos quais estiveram envolvidos na formação básica, que se perpetuam no ensino superior e que não dialogam entre si; e o preconceito sofrido pela condição de ser quilombola ou indígena. As histórias dos estudantes remetem para situações particulares, que cada um vivenciou durante seu processo de formação, e/ou remetem a um grupo/etnia mais especificamente, porém revelam contextos de descaso e desvalorização, nos variados níveis, dos quais são oriundos todos os estudantes.

Palavras-chave: Narrativas; Estudantes do Ensino Superior; Comunidades Tradicionais

Biographical experiences: use of narratives in research with students from traditional communities in higher education

Abstract. The article presents results of a research that seeks to know the knowledge and practices of indigenous and quilombola students in a Brazilian university, a study that made use of the analysis of narratives in the phenomenological-hermeneutic perspective. The textual material was organized, systematized and, from this process, categories of analysis originated, among them, object of this text, the history of formation of the basic school to higher education of students coming from traditional communities. Two central aspects in the stories: the differences between models of education through which they were involved in basic education, which are perpetuated in higher education and which do not dialogue with one another; and the prejudice suffered by the condition of being quilombola or indigenous. The stories of the students refer to particular situations, which each experienced during their formation process, and/or refer to a group/ethnicity more specifically, but reveal contexts of neglect and devaluation, in the various levels, from which all students come.

Keywords: Narratives; Higher Education Students; Traditional Communities

1. Introdução

Este trabalho destina-se à apresentar resultados de uma pesquisa que se desenvolve no âmbito de uma experiência inovadora de ensino superior, os Bacharelados Interdisciplinares do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa intitulada “Itinerâncias Universitárias: trajetórias de estudantes oriundos de comunidades tradicionais e extrativistas na vida universitária” foi orientada por uma abordagem qualitativa, que se utiliza da entrevista narrativa como possibilidade para conhecer os diferentes percursos e práticas que estudantes de comunidades tradicionais desenvolvem quando ingressam no ensino superior, além de compreender como têm se dado o diálogo entre diferentes saberes, ditos tradicional e acadêmico, dentro da Universidade. Este estudo baseia-se em experiência de ensino, pesquisa e

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

extensão desenvolvida no âmbito dos Bacharelados Interdisciplinares e foi motivado pelas mudanças políticas que a Universidade tem vivenciado nos últimos anos, em particular pelo ingresso de novos sujeitos neste espaço, entre eles estudantes indígenas, quilombolas, de escolas públicas e de baixa renda. Com a proposta de construção de uma verdadeira Universidade Nova, políticas e projetos estão em curso para que esses estudantes tenham acesso ao mundo universitário.

A Política Nacional de Ações Afirmativas, assim como a ampliação de vagas, cursos e turnos, possibilitados pelo Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, têm modificado o atual cenário nas universidades de todo país e contribuído para o ingresso e permanência destes estudantes (INEP, 2014). Parte destes que estamos falando é oriunda de comunidades tradicionais. As comunidades as quais destacamos neste estudo são compostas, majoritariamente, por afrodescendentes e indígenas, que mantem uma relação histórica com o uso dos recursos naturais e culturais, e conservam técnicas e processos centenários na utilização destes recursos. As atividades realizadas provem de uma relação indissociada com seus ambientes de vida e, desta relação, são produzidos saberes e modos de fazer coisas que foram historicamente negligenciados e deslegitimados ao longo dos séculos. Deste modo, foi-se fortalecendo a produção de um conhecimento a partir de um modelo epistemológico único (Santos, 2005) e desprestigiando outros modos de explicação e compreensão que, até hoje, não tem assento no mundo acadêmico. É neste modelo único que a universidade se sustenta e se movimenta. Um modelo que privilegia uma única racionalidade, um modo de pensar e produzir conhecimento pautados na ciência moderna, que não responde mais à complexidade do mundo e que não se sustenta diante da diversidade de vozes e possibilidades que cada vez mais emergem nos diferentes espaços sociais, entre eles a universidade.

Porém, nos últimos anos, a universidade se abre para o ingresso de novos estudantes, provenientes de situações econômicas, sociais e culturais diferenciadas daqueles que faziam parte do seu perfil mais comum, o chamado *estudante herdeiro* de Bourdieu (2011). Para o autor, o sucesso escolar é condicionado à origem social dos estudantes. As condições de participação social baseiam-se em herança social. O acúmulo de bens simbólicos e outros estão inscritos nas estruturas do pensamento (mas também no corpo) e são constitutivos do *habitus* através do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esta perspectiva é relevante e deve ser levada em conta para conhecer todas as dimensões do problema, porém é importante considerar que os sujeitos também se movimentam, são agentes deste processo, fazem a universidade e desenvolvem estratégias que, pouco a pouco, vão alterando o cenário universitário.

Apreender as disputas materiais e simbólicas em curso a partir das perspectivas estudantis e dar voz a estes sujeitos torna-se essencial para a construção de propostas consistentes de desenvolvimento sustentável nas comunidades tradicionais, bem como para novas formas de produzir conhecimento com base em uma pluralidade de epistemologias possíveis a partir destas trocas. Particularmente destes saberes negligenciados, fruto de processos colonizadores que desqualificaram e suprimiram culturas, experiências, tradições, na tentativa de constituir uma narrativa única sobre coisas e mundo. Uma das questões centrais para o desenvolvimento sustentável é que os sujeitos façam uso das diferentes formas de participação existentes e construam possibilidades concretas de enfrentamento às situações que se apresentam. Neste sentido, o ingresso no ensino superior é uma possibilidade concreta de transformação da realidade para estes estudantes e lugares. Com base nestas colocações, algumas questões se apresentam para a realização deste estudo, são elas: como se expressam esses contextos de experiências e práticas dos estudantes oriundos de comunidades tradicionais no mundo universitário? Que formas de diálogo têm sido possíveis entre saberes e práticas tão distintas? Que práticas, trânsitos, usos e possibilidades têm surgido do encontro entre estudantes de comunidades tradicionais e o mundo universitário, tal qual ele se apresenta

atualmente? Estas são questões com as quais nos ocupamos nesta investigação e vão além do escopo deste artigo. Para o momento, nos caberá indagar: que narrativas apresentam os estudantes indígenas e quilombolas da Universidade sobre seus processos formativos? De que modo esta estratégia metodológica promove o diálogo e a abertura para o debate no interior da instituição universitária e, particularmente, a reflexão sobre os processos de marginalização sofridos ao longo da história destes povos e ainda vividos na formação universitária? Acreditamos que, para estas questões, uma abordagem metodológica que de fato corresponda para tal investigação tem sido a pesquisa qualitativa, em particular adotando como estratégia a entrevista narrativa na perspectiva fenomenológica-hermenêutica. Neste artigo, em particular, dedicaremos espaço para apresentar resultados da análise de narrativas sobre itinerários de formação dos estudantes quilombolas e indígenas da Universidade Federal da Bahia.

2. Itinerários formativos e o uso de narrativas na pesquisa com estudantes

Com a noção de itinerários formativos se busca analisar as articulações, construções e aproveitamento que os estudantes fazem das opções e oportunidades que estão ao seu alcance, sabendo-se que as possibilidades são múltiplas. Para esta Universidade que se pretende inovadora e que se abre para novos estudantes, é necessário, também, novos modos de conduzir a formação tendo foco no estudante, seu repertório, seus saberes. Ao falar em itinerários é possível pensar em diferentes modos de conduzir a formação universitária haja vista que atualmente, em particular na Instituição à qual estamos vinculados, pressupõe-se que existem muitos percursos possíveis, muitas formas diferentes de cumprir as demandas e exigências estabelecidas de um modelo de universidade para um determinado público atendido até então. A noção de itinerários formativos está para além dos desenhos curriculares e normativos lineares. Incluem expectativas, aprendizagens não formais, experiências significativas e tomadas de decisão diante da vida acadêmica (Casal et al, 2005). O itinerário tem um caráter biográfico fundamental, ele se constrói a partir das trajetórias pessoais dos estudantes, mas vai além da linearidade que a ideia de trajetória comporta. No estudo que se apresenta, pretende-se conhecer os percursos que os estudantes realizaram nos seus processos de formação, da escola básica à chegada no ensino superior, e como eles reconstróem essas histórias de formação. Neste sentido, a pesquisa qualitativa, orientada pela perspectiva fenomenológica hermenêutica, focalizará na análise de narrativas de estudantes oriundos de comunidades tradicionais.

A perspectiva fenomenológica é uma via para compreender essa rede de envolvimento (Rabelo, Souza & Alves, 2012) que vincula estudantes de comunidades tradicionais ao mundo universitário. Para alguns autores desta orientação, tais como Critelli (1981), Gonzales (2012), Dall'Alba (2009) e Gibbs, Angelides & Michaelides (2004), a educação, neste caso, a educação superior, precisa ser revista no momento em que sujeitos e coisas estão sempre sendo colocados em separado, sem diálogo entre si, assim como sujeitos são tratados separados de seu mundo-da-vida. Ou ainda, quando se tenta negligenciar algo que não sabemos lidar, que não estamos acostumados por não fazer parte de um mundo aparentemente conhecido ou do “nosso mundo”, pensando aí a universidade historicamente construída. Deste modo, diferentes práticas, linguagens, usos dos instrumentos e experiências precisam ganhar espaço nas novas formas de fazer universidade. Se existem novos atores, sujeitos, agentes, se existem pessoas que adentram o espaço universitário provenientes de outras culturas e mentalidades, é preciso que estas novas situações tenham espaço e, indissociadas da realidade que encontram, provoquem a mudança tão esperada na instituição universitária.

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

Contar a própria história implica refletir sobre os acontecimentos e sobre si mesmo. A reflexão é um ato de retorno a si mesmo mediante o qual o sujeito é capaz de captar (Ricoeur, 2000, p. 200); é um pouco colocar-se na perspectiva do outro; é um pouco olhar sob novos ângulos os acontecimentos vividos. E é nesse ato de narrar que o sujeito se reconhece. Deste modo, a identidade é localmente produzida e emerge desse ato de narrar. Nesse narrar a própria história, é possível o encontro com os vários outros que participam dessa história, vários diálogos que são estabelecidos com esses outros, num processo que é contínuo e dinâmico. Para Ricoeur, o discurso “pretende, em todos os seus usos, levar à linguagem uma experiência, um modo de viver e de estar-no-mundo que o precede e pede para ser dito” (2000, p. 206). A narrativa é construída a partir das experiências dos sujeitos percebidas temporalmente. As experiências pessoais são narradas e, desse modo, a história vai sendo reconstruída na medida em que os sujeitos da história vão refletindo sobre ela, na medida em que contam e vão tecendo significados para ela. Essa compreensão que vai se construindo das próprias histórias nos possibilita recuperar a vida passada. Para além disso, nos interessa compreender as narrativas sobre a cotidianidade. Como as pessoas percebem e atribuem significados às situações vividas, às experiências e às suas produções – práticas localmente situadas. A articulação entre o lugar (contexto em que se dá a experiência do ponto de vista da pessoa), as histórias de vida e as *maneiras de fazer cotidianas* (Certeau, 2003). Esse entrelaçamento nos é bastante interessante e significativo para compreender determinadas situações vividas no contexto universitário.

Para dar conta de produzir narrativas que atendessem a estes aspectos, foi utilizada a técnica da entrevista narrativa. Esta é uma estratégia de produção de dados na pesquisa qualitativa e permitiu reconstruir as experiências de formação dos estudantes quilombolas e indígenas com o intuito de que contassem suas histórias pois elas refletem muitos acontecimentos de suas vidas, bem como os contextos nos quais estes se desenvolveram. A estratégia permite que estudantes reconstituam suas histórias de formação, as experiências vividas nos diferentes contextos nos quais elas se desenvolveram e poderão refletir sobre as situações buscando possíveis explicações para os acontecimentos (Jovchelovitch & Bauer, 2003; Flick, 2009). Um roteiro elaborado permitiu que os estudantes pudessem contar suas histórias de formação livremente, através de entrevista, com o mínimo de interrupção por parte dos entrevistadores, apenas amparados por tópicos disparadores, tais como: a) a história de formação dos estudantes, da formação básica ao ingresso no ensino superior; b) ser estudante quilombola/indígena na Universidade Federal da Bahia; c) relação da Universidade com os saberes e práticas ditos tradicionais. Outro aspecto importante a ser destacado

neste processo foi a entrada em campo e identificação dos interlocutores. Primeiramente, a coordenadora da pesquisa e dois bolsistas de iniciação científica acompanharam grupos e coletivos de estudantes quilombolas e indígenas existentes na Universidade, bem como participamos de encontros e eventos científicos que aconteceram entre 2015 e 2016, que pudessem nos aproximar das questões diretamente relacionadas à vida destes estudantes no âmbito da Universidade. Dentre esses espaços, estão: o Abril Indígena, o Coletivo de Estudantes Quilombolas da UFBA e o Núcleo de Estudantes Indígenas da UFBA. Em um segundo momento, realizamos conversas informais com estudantes e participamos de reuniões dos grupos para apresentação da pesquisa e identificação de possíveis interlocutores. E um terceiro, contou com a realização de entrevistas narrativas com os estudantes que se dispuseram a colaborar com o estudo. As entrevistas ocorreram em locais reservados, previamente agendadas e com o consentimento dos interlocutores através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Registro CEP n. 1.309.322. Ao todo, foram 6 estudantes quilombolas e 10 estudantes indígenas que concederam a entrevista. Estas, foram gravadas e o áudio transcrito, produzindo um material textual exaustivamente lido e fichado na perspectiva de identificar as categorias de análise. Iniciamos a categorização a partir dos tópicos disparadores da entrevista e, no processo analítico, identificamos as categorias e subcategorias: 1) histórias de escolarização dos estudantes que se desdobra em dificuldades estruturais e culturais para dar prosseguimento aos estudos; 2) o ingresso na Universidade Federal da Bahia que se divide em: 2.1. Impacto com a cidade grande e com a Universidade; 2.2. “Tomada de consciência” e reconhecimento do que é ser indígena e quilombola; 3. Relação entre os saberes, tradicional e acadêmico/científico que se desdobra em três subcategorias: 3.1. Desconhecimento e negligência sobre existência de outros saberes; 3.2. Diálogo no interior dos grupos e coletivos específicos aos quais pertencem os estudantes indígenas e quilombolas; 3.3. Dupla posição que a Universidade assume neste diálogo, em parte cerceia e dificulta, mas também propicia a construção da mudança. A partir disto, todo o material produzido através dos registros em diários de campo e das transcrições das entrevistas foi organizado e sistematizado, produzindo relatórios das categorias e subcategorias de análise. Para fins deste artigo, levaremos em conta análise do processo de formação dos estudantes, da escola básica ao ingresso na Universidade e, para isto, caberá aqui apresentar os interlocutores da pesquisa.

Os estudantes indígenas entrevistados possuem entre 20 e 33 anos de idade e pertencem às etnias Pataxó, Tuxá, Pankará, Pankararú, Tumbalalá e Kaimbé, todos estudantes da UFBA, cursando Letras, Biologia, Odontologia, Direito, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Engenharia Mecânica e Geografia. Os interlocutores são oriundos de aldeias da Bahia e de Pernambuco respectivamente dos municípios de Prado, Santa Cruz Cabralia, Rodelas, Euclides da Cunha, Carnaubeira da Penha, Petrolândia e Cabrobó. Todas localizadas no interior dos estados onde ainda não se tem acesso a muitos bens existentes na capital. A formação básica da maioria dos entrevistados ocorreu em escolas indígenas até o ensino fundamental, mas após esse período foi necessária a migração para o que eles denominaram “*escola de brancos*” - escolas da região em que moravam, mas sem uma educação “diferenciada” indígena, de modo a dar continuidade aos estudos. Com relação aos estudantes quilombolas, estes possuem entre 21 e 52 anos de idade e pertencem às comunidades de Furadinho, Graciosa, Cruz das Almas, Acupe, São Félix e Orobó, localizadas nas regiões do Recôncavo e Baixo-Sul da Bahia. No momento da entrevista estavam cursando História, Ciências da Computação, Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e Direito. A maioria fez a formação básica inicial dentro de suas próprias comunidades e, em algum momento, tiveram que se deslocar para outras regiões para cursar o fundamental II e ensino médio e ressaltaram as dificuldades neste processo, tais como a distância entre as comunidades e escolas e a falta de diálogo e de preparo dos professores para lidar com as diferenças culturais, sociais e econômicas. Dois aspectos relevantes

apresentados pelos estudantes indígenas e quilombolas e que perpassam o conjunto do material referem-se: as dificuldades estruturais; e as diferenças culturais ao longo da formação escolar e que se perpetuam também no ensino superior. As diferenças culturais dizem respeito aos modelos de ensino nos quais os estudantes estiveram envolvidos, e que não dialogam entre si; bem como ao preconceito sofrido pela condição de ser quilombola ou indígena, tanto na formação básica quanto no ensino superior. As histórias dos estudantes remetem para situações particulares, que cada um vivenciou durante seu processo de formação, e/ou que também remetem a um grupo/etnia mais especificamente, porém também revelam contextos de descaso e de desvalorização, nos variados níveis, dos quais são oriundos parte considerável destes estudantes.

3. A formação dos estudantes indígenas e quilombolas: histórias de resistência

Quase todos estudantes indígenas realizaram algum período da formação básica em escola indígena, e mesmo com as dificuldades desta por conta da falta de instalações adequadas, falta de professores e com salas multiseriadas, referiram que a experiência foi importante pela convivência na comunidade e pela presença de elementos que enfatizavam sua cultura, tal como referiram duas estudantes indígenas: “na escola indígena você ouviu falar sobre a nossa cultura, sobre o dialeto...” (WP); “a gente dançava o Toré, a gente fazia nossas práticas na escola” (ET).² Para os estudantes quilombolas, a questão da distância das comunidades às escolas foi algo recorrente, tanto a distância física quanto simbólica. Para dar continuidade aos estudos era necessário deslocar-se por quilômetros para as sedes ou para outras cidades, sem qualquer estrutura ou auxílio das prefeituras, e retornar para as comunidades em algum momento, o que inviabilizava a continuidade dos estudos para muitos estudantes. Além disto, para parte dos estudantes foi ressaltada a necessidade de parar os estudos para trabalhar ou ajudar a família, porém, para todos, a distância com as questões diretamente relacionadas às comunidades e ao significado de ser quilombola em função destes deslocamentos foi o mais destacado e este aspecto foi marcante quando ingressaram no ensino superior.

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

“É, eu comecei a estudar da primeira série porque lá não tinha alfabetização, e aí a escola em si, a estrutura era muito precária, a escola era quase caindo, era dentro da aldeia mesmo e, assim, os primeiros anos até a 1ª 2ª e 3ª séries não tinha assim muita relação da aldeia em si com o que era abordado na escola, até porque nessa época os professores eram brancos e pra eles assim acho que não era tão conveniente abordar a temática indígena. Eu me lembro até de uma vez que a gente foi estudar sobre os povos indígenas e aí a professora levou um livro e no livro tinha né, o menino com o cabelo de cuia, é moreninho e, tipo, nós crescemos, aquelas pessoas que estavam ali, aquelas crianças, todas eram indígenas, ouvindo que somos indígenas e nos deparamos a situação de que, como assim o índio é aquele? e nós? Porque nós não atendíamos aqueles padrões que era dado ao índio. E aí, depois da quarta série, não tinha mais lá na aldeia, aí eu fui estudar na

² Importante ressaltar que a educação escolar indígena passou por um importante processo de reorganização a partir da década de 1990, particularmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) que garantiu aos indígenas uma educação escolar específica, diferenciada e bilíngue, que respeitasse seus modos de elaborar e transmitir conhecimentos, com objetivos, currículos e calendários definidos por cada sociedade indígena (Silva, 2018).

cidade, da quinta até o terceiro ano eu estudei em Tacaratu e, com certeza, lá muito menos fazia relação, eu sinceramente acho que nunca ouvi nenhum debate, nenhuma aula que falasse assim dos povos indígenas, nada mesmo, mas pelo menos a educação era de boa qualidade. (...) E teve também assim uma coisa que eu lembro que me deixou muito triste foi um colega meu que falou que lugar de índio era pra tá no mato, que eu tinha que esquecer minha cultura porque se eu fosse pensar ainda em ser indígena eu não estaria estudando porque índio não estuda, índio tem que tá no mato, sem contar que isso acontece em todos os lugares que não é só na universidade". (AP)

A questão estrutural vincula-se à condição das escolas, de preparo dos professores, do material didático e das dificuldades nos municípios de garantir a continuidade dos estudos para os estudantes que vivem em locais mais afastados. Neste sentido, ou o estudante teve o apoio da família para continuar, arcando com as dificuldades e limitações, ou teve que adiar a formação privilegiando o sustento da família em dado momento. Porém, o que foi mais representativo nas narrativas refere-se às diferenças culturais que vão do desconhecimento dos professores sobre os povos indígenas e quilombolas, mas particularmente do não reconhecimento de saberes e modos de fazer coisas provenientes das histórias e repertórios destes povos, de algo que faz parte das comunidades, dos contextos onde vivem e que poderiam ser trazidos para o diálogo no interior das escolas. O estudante quilombola refere que existia um conteúdo da história afro-brasileira que foi incorporado à formação básica, que deveria dialogar com o modelo tradicional de ensino, mas de que modo este conteúdo é apresentado ou considera os contextos de vida dos estudantes quilombolas? *"Uma história diferenciada"* que é negligenciada e traduzida como *"questão folclórica"*.

Em ambos fragmentos, o primeiro de um estudante quilombola e o segundo de uma estudante indígena, é possível perceber que havia uma precariedade na formação básica. Em um primeiro momento, essa formação permitiu maior proximidade com as comunidades e algum estreitamento com seus saberes, através da dança, da língua e de práticas culturais que poderiam ser realizadas nas escolas, porém, na medida que os estudantes se arvoravam a continuar os estudos, ele se distanciava do que lhe era próprio, mas se aproximava de um modelo de formação que lhe permitiria com mais facilidade o ingresso e, posteriormente, a permanência no ensino superior. Este modelo hegemônico de formação, presente na formação básica e no ensino superior, não privilegia outros saberes e formas de produzir o conhecimento. Estamos aqui defendendo que existe nas instituições de ensino um modelo orientado a privilegiar a racionalidade científica como única forma de conhecimento válido, que separa sujeito de objeto, natureza da cultura, seres humanos de outras criaturas (Santos, 2005) e marginaliza tudo o que se distancia desta forma de compreensão do mundo. No fragmento da estudante indígena é apresentado o preconceito vivido nas chamadas *"escolas de branco"*, e não apenas nelas, pois neste caso era uma escola indígena, porém ainda não havia no período professores habilitados para o trabalho a ser desenvolvido. Este preconceito ocorre em função de um desconhecimento quase que total sobre os povos, bem como das outras tantas formas de conhecimento produzidas por estes e negligenciadas ao longo de séculos, o que Santos (2005) designa como *epistemicídio*. Para o autor, este termo refere-se à *"morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência alienígena"* (idem, p.22), ciência essa com a qual comungamos e que, ao longo dos tempos, rejeita toda forma de saber que não se baseie no modelo de produção do conhecimento científico. A este conhecimento agregam-se tantos modos de ler, pensar e entender o mundo e que não comporta nada e ninguém que lhe seja alheio ou que não se enquadre aos parâmetros que foram estabelecidos por um determinado grupo que o domina. A *"escola de brancos"* para os estudantes entrevistados é a escola de qualidade. É a escola que oportuniza a continuidade dos estudos, o acesso a um tipo de conhecimento que fará com que ingresse no ensino superior, embora é a escola indígena que possibilitou um conhecimento diferenciado. A partir das narrativas dos estudantes é possível pensar que este conhecimento diferenciado deveria levar em conta a história de subalternização dos povos indígenas e quilombolas, uma história marcada por

relações de exploração, expropriação, submissão, desvalorização e negação da diversidade de saberes camponeses, quilombolas, indígenas, entre outros. É neste sentido que o uso de narrativas é fecundo como estratégia que possibilita a reconstrução destas histórias, não apenas das pessoas, mas de seus grupos, comunidades e mundos.

Outro aspecto referente às diferenças culturais apresentadas nas entrevistas pelos estudantes remete ao preconceito sofrido por ser indígena ou quilombola nas escolas e, também, na Universidade. A noção de “identidade” apareceu em diferentes momentos no material textual, tanto referendando a importância da formação diferenciada que tiveram nas escolas, o que permitiu reconhecer-se enquanto indígena por exemplo, quanto para enfatizar os preconceitos sofridos devido aos “traços” esperados e que se manifestam (no vestuário, cor da pele, tipo de cabelo etc), “estereótipos” esperados pelos ditos “brancos” e que permeiam o cotidiano dos estudantes desde a formação básica até a Universidade. Expressões como: “*menino com cabelo de cuida*”, “*que vive no mato*” que apareceram nos relatos dos estudantes nos fragmentos acima, evidencia um tipo de representação criada em torno desses estereótipos também na Universidade:

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

“(...) quando eu cheguei aqui de início assim, que eu tive contato com meus colegas, que eu já falei pra eles que eu era indígena, eu ouvia muitas brincadeiras tipo, ah, índia desse jeito, cadê o arco e flecha? E assim, a surpresa deles quando viram que eu tinha um celular (...) E teve também assim uma coisa que eu lembro que me deixou muito triste, foi um colega meu que falou que lugar de índio era pra tá no mato, que eu tinha que esquecer minha cultura porque se eu fosse pensar ainda em ser indígena eu não estaria estudando porque índio não estuda, índio tem que tá no mato” (AP).

Esta representação que se apresenta imutável nas instituições está diretamente relacionada ao discurso colonial (Bhabha, 2007), o mesmo que sustenta e reforça o modelo de ensino tradicional no qual busca manter tudo que é diferente, distante e excluído (Santos, 2010). As narrativas dos estudantes se move em duas direções que evidenciam o quão complexa é a questão da identidade. Há uma demanda por uma identidade que reafirme as diferenças e estereótipos, uma identificação com um biotipo que deve atender as prerrogativas das políticas afirmativas e que possibilitaria melhorias para esses grupos dentro da Universidade, como abertura de espaços bastante disputados de poder internamente. Mas, também, de uma “identidade” com a qual não se reconhecem em função de toda a diversidade de situações vivenciadas ao longo dos tempos e que foram pouco a pouco transformando estes grupos nas suas múltiplas dimensões. Para Gilroy (2007), formas de vida resultantes de interações entre sistemas comunicativos e contextos que elas incorporaram ao longo do tempo, mas também modificaram e transcendiram (p.25).

Porém, embora este processo de desconhecimento e preconceito ocorra também no interior da Universidade, é também dentro dela que outras situações têm sido possíveis, mesmo que de forma tímida e não sem embates. No caso dos estudantes quilombolas, isso implica diretamente em um perceber-se “quilombola tardio”, primeiramente no ingresso quando se inscreve no Programa Permanecer, mas particularmente depois, no processo de constituição do ser estudante quilombola:

“Acho que eu vivenciei muita coisa, mas na época eu não tinha relacionado que era pelo fato d’eu ser quilombola, porque, tipo, quando você não percebe, você não tem isso arraigado em você, as coisas acontecem e você acha que são coisas naturais. Mas, uma vez eu tive uma experiência, que foi quando eu falei: realmente eu sou quilombola” (RS).

Alguns estudantes militantes ou pertencentes às associações comunitárias ingressam na Universidade e já manifestam uma “identidade”, algo que ele vem permanentemente construindo sobre o que é “ser quilombola”³, ou “ser indígena”, mas não são todos, como pudemos perceber nas entrevistas. No entanto, é no interior da Universidade que esse processo de conhecimento, reconhecimento e particularmente de reflexão se acirra. O estudante se depara com o preconceito, diferenças, dificuldades, com a assunção de uma identidade institucional que já lhe impõe um lugar de fala, mesmo com todas as contradições aí colocadas. A partir daí, um movimento acontece, de interações com outros estudantes indígenas e não indígenas, quilombolas e não quilombolas, demandando questões aos professores e gestores, construindo espaços de afirmação e de diálogo que pautam a questão indígena e quilombola no interior da Universidade a fim de dar visibilidade às dificuldades que eles enfrentam cotidianamente.

4. Considerações Finais

Este estudo foi iniciado propriamente em 2015 e, desde então, temos nos debruçado na análise do material textual que produzimos. Este material revela muitas histórias de precariedade, dificuldades e negligências que acompanham a vida de estudantes indígenas e quilombolas há muito tempo, e estes são os que chegaram ao ensino superior. Tantos outros não alcançaram êxito e tantos outros continuam persistindo, em uma luta bastante desigual. Este processo inicia-se na escola básica, com instalações precárias, com professores que atuam sem formação específica, em condições mínimas de realizar um trabalho adequado, com os estudantes sofrendo toda forma de estigmatização social, apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos do ponto de vista legal e das políticas afirmativas.

Alguns entrevistados ressaltaram as mudanças que vem ocorrendo nas instituições, inclusive nas comunidades de onde são oriundos, como na Universidade. Parte destes estudantes encontraram um contexto diferenciado em função do terreno já minimamente assentado pelos primeiros ingressantes, ou seja, já existem canais de comunicação abertos através dos coletivos, núcleos e fóruns, programas e ações organizadas pelos grupos e Universidade, entre outras iniciativas que vem modificando o cenário neste espaço. Porém, isto não diminui o esforço diário e desafiador na perspectiva de quebrar preconceitos e de conquistar espaços dentro e fora da Universidade.

As narrativas até o momento apresentadas revelam histórias difíceis vividas pelos estudantes, de precariedade e preconceito; parte considerável destas histórias mostram o que está por trás disto, a negligência com saberes e práticas de povos não considerados pelo saber hegemônico que conduz nosso modo de ser e viver desde o início do que chamamos civilização ocidental. É o que Tavares (2013) refere de um *ocidentocentrismo* do conhecimento que assume muitas vezes a forma de racismo. É neste sentido que o conceito de *interculturalismo*, proposto por Santos (2010), vem sendo defendido como uma forma de reconhecer, respeitar e incluir outras culturas e saberes, mas não adicionando conteúdos, sobrepondo-os, e sim em um processo de construção participativa. É neste sentido que a narrativa permite a construção e compreensão de histórias e experiências destes estudantes e, ao mesmo tempo, os implica. Possibilita-lhes falar sobre seu cotidiano na Universidade, sobre o que os aflige e os percursos que desenvolvem e, deste modo, poderá contribuir para mudanças de fato no ensino superior, que permitam não apenas o acesso, mas especialmente uma

³ Em relação ao processo da construção da identidade quilombola, a política de titulação das terras das comunidades quilombolas é um marco importante a ser ressaltado. O termo ‘quilombola’ é inserido na realidade das comunidades rurais, conhecidas como “terras de pretos” ou “comunidades negras rurais”, que passam a buscar o direito a posse definitiva da terra, definida na constituição de 1988 (SOUZA & BRANDÃO, 2015).

permanência que promova transformação: em suas vidas, nas comunidades e particularmente na universidade.

Agradecimentos

Agradecemos a valiosa contribuição da bolsista de iniciação científica Estevita Queiroz da Silva pela produção e organização do material textual. A todo(as) estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal da Bahia que colaboraram significativamente para a realização desta pesquisa.

Referências

- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2003) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (2011). *Escritos de educação*. 12.ed. Petrópolis, RJ:Vozes.
- Casal, J., García, M., Merino, R. (2007) Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de Educación*, 342. Enero-abril, p. 213-237.
- Certeau, M. (2003). *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. 9. ed. RJ, Petrópolis:Vozes.
- Critelli, D.M. (1981). Para recuperar a educação: uma aproximação à ontologia heideggeriana. In: Heidegger, M. *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. SP: Moraes, p. 59-72.
- Dall’Alba, G. (2009). Phenomenology and education: an introduction. *Educ. Philos. Theory*, v.41, n.1, p.7-9.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Gibbs, P., Angelides, P., Michaelides, P. (2004). Preliminary thoughts on a praxis of higher education teaching. *Teaching in Higher Education*, v. 9, n. 2, apr.
- Gilroy, P. (2012). *O atlântico negro*. 2.ed. SP:Editora 34; RJ: Universidade Candido Mendes.
- Gonzales, A.D. et al. (2012). Fenomenologia heideggeriana como referencial para estudos sobre formação em saúde. *Interface. Comunicação, Saúde, Educação*. v.16, n.42, jul-set.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: 2011 – Resumo Técnico (2013)* Brasília, abril. Disponível em: www.inep.org.br. Acesso em: 21 fev 2014.
- Rabelo, M.C.M., Souza, I.M.A., Alves, P.C. (2012). *Trajetórias, sensibilidades e materialidades: experimentações com a fenomenologia*. Salvador:Edufba.
- Ricouer, P. (2000). Narratividade, fenomenología y hermenéutica. *Analisi*, n. 25, p. 189-207.
- Santos, B.S. (Org.). (2005). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. RJ: Civilização Brasileira.
- Santos, B.S. (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3.ed. SP:Cortez.
- Silva, A.S.Q. (2018). *Estudantes indígenas no ensino superior: um processo em construção na Universidade Federal da Bahia*. Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia. (no prelo)
- Tavares, M. (2013). A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 2013.