

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

ELMA VITAL DA SILVA

**MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS DA
COMUNIDADE QUILOMBOLA ILHA DE SÃO VICENTE, EM ARAGUATINS/TO**

SÃO LEOPOLDO

2019

ELMA VITAL DA SILVA

MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS DA
COMUNIDADE QUILOMBOLA ILHA DE SÃO VICENTE, EM ARAGUATINS/TO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

São Leopoldo

2019

S586m Silva, Elma Vital da

Memórias e trajetórias formativas de jovens universitários da comunidade quilombola Ilha de São Vicente, em Araguatins-TO/ Elma Vital da Silva. __
São Leopoldo/RS. 2019.
122f. il.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEDU, São Leopoldo/RS, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

1. Estudantes quilombolas. 2. Narrativas quilombolas. 3. Ações afirmativas.
I. Silva, Rodrigo Manoel Dias da (Orient.). II. Título.

CDD 22.ed. 306.098117

Bibliotecária: Elma Vital da Silva CRB2-1022

Elma Vital da Silva

MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS DA
COMUNIDADE QUILOMBOLA ILHA DE SÃO VICENTE, EM ARAGUATINS/TO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

Aprovada em: 08/05/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – UNISINOS (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz – UFRGS

Prof.^a Dra.^a Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS

Para meus pais, Maria Teixeira Vital e José Joaquim Vital

Para minha filha Fernanda

E ainda para Isabela, minha segunda filha,
que nasceu durante o processo de conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido esta oportunidade e por ter me permitido chegar até o fim.

A meu pai, minha mãe e meus irmãos, por sempre poder contar com o seu apoio.

A meu esposo Rogerio e a minhas filhas, Fernanda e Isabela, pela paciência e compreensão.

A meu orientador, professor Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva, pela paciência, pelos ensinamentos e pelo incentivo em cada etapa do Mestrado.

À turma de Mestrado UNISINOS/FEST, pelos momentos de estudo em grupo. Aos meus amigos, que trilharam comigo as angústias e os prazeres da formação. Em especial ao GS (Grupo dos Seis): Carlos, Cristiana, Daniela, Rafaela e Sheila. Obrigada por compartilharem as alegrias e angústias do Mestrado, pelo companheirismo, pelas conversas e pelos sorrisos. Vocês tornaram a minha caminhada mais leve e mais feliz.

À Unisinos, a cada profissional que compõe esta instituição, em especial àqueles que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU).

À professora Dr.^a Luciane Grazziotin e à professora Dr.^a Carla Beatriz Meinerz, pela disponibilidade em participarem da minha banca. Obrigada pelas contribuições.

Ao IFTO, na pessoa do professor Décio Dia dos Reis, diretor do Campus Araguatins, por conceder minha liberação para realizar o Mestrado.

À Senhora Raimunda Rosal, por ter me apresentado à comunidade quilombola Ilha de São Vicente e por ter me acompanhado nas visitas ao local.

À comunidade quilombola Ilha de São Vicente, na pessoa de Fátima Barros e Seu Miguel Batista Barros, líderes da comunidade, pela receptividade e pelas contribuições para esta dissertação. Ao Senhor Salvador Batista Barros (*in memoriam*) e a todos os estudantes que contribuíram para a pesquisa.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu conseguisse concluir esta etapa em minha vida.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”. (Martin Luther King).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta e problematiza trajetórias formativas de estudantes universitários de uma comunidade quilombola localizada na região do Bico do Papagaio, no norte do Estado do Tocantins. Analisa, a partir de relatos de memórias, as trajetórias formativas dos estudantes universitários da comunidade quilombola Ilha de São Vicente. Neste sentido, objetivou investigar o contexto educacional de escolarização de jovens remanescentes dessa comunidade, quanto ao acesso e à permanência no ensino superior. O percurso metodológico organizou-se a partir de três etapas investigativas, a saber: (a) revisão bibliográfica sobre a temática; (b) pesquisa de campo com observação do contexto e das relações sociais estabelecidas na comunidade, sob a inspiração de uma pesquisa etnográfica; (c) entrevistas e análise das narrativas de seis estudantes e duas lideranças quilombolas, a partir das quais foi possível compreender as vivências e as experiências de seus percursos escolares, bem como seu acesso e permanência no ensino superior. Os resultados revelam que ingressar no curso superior constitui significativa conquista para a comunidade quilombola. Na situação da Ilha de São Vicente, as políticas educacionais dirigidas à população quilombola, principalmente aquelas de cunho afirmativo, foram de suma importância para garantir o acesso e a permanência de seus estudantes na universidade. Contudo, os depoimentos revelam que os desafios presentes no ambiente acadêmico ainda são muitos, dentre eles: o preconceito e o racismo ainda existente; o difícil acesso ao capital informacional; e a falta de atividades e iniciativas pedagógicas que abordem a realidade quilombola. Embora regulamentada em lei, a educação quilombola apresenta fragilidade em se concretizar e ainda é um grande desafio para a consolidação do direito à educação no Brasil.

Palavras-chave: Estudantes quilombolas. Narrativas quilombolas. Ações afirmativas.

ABSTRACT

This research presents and discusses educational paths of university students from a quilombola community located in the region of Bico do Papagaio, in the north of the State of Tocantins. It analyzes, from oral memories, the educational paths of the university students from the São Vicente Island quilombola community. In this direction, it aimed at investigating the educational context of young remainders of this community concerning their schooling process, as well as their access and permanence in the university. The methodological procedures were organized from three investigative stages, namely: (a) bibliographical revision on the research topic; (b) field research with observation of the context and of the established social relations in the community, under the inspiration of an ethnographic research; (c) interviews and analysis of the narratives of six students and two quilombola leaders, from which it was possible to understand the experiences concerning their education path, as well as their access and permanence in the university. The results show that to enter higher education means a significant conquest for the quilombola community. In the context of the São Vicente island, the educational policies designed for the quilombola population, mainly the affirmative ones, had been of utmost importance to guarantee the access and the permanence of its students in the university. However, the narratives indicate that there are still many challenges in the academic environment, such as: prejudice and racism, which still exists; difficulties in accessing informational capital; and the lack of activities and pedagogical initiatives to approach the quilombola reality. Although regulated by law, quilombola education initiatives are still fragile and impose a great challenge for the consolidation of the right to education in Brazil.

Keywords: Quilombola students. Quilombola narratives. Affirmative actions.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Chegada à Ilha de São Vicente, onde se avista o barco-escola	55
Fotografia 2 - Construção típica da ilha	55
Fotografia 3 - Projeto de horta comunitária desenvolvida pela APA-TO na comunidade.....	58
Fotografia 4 - Visita à parte da ilha que sofreu incêndio.....	59
Fotografia 5 - Reunião das gerações de remanescentes quilombolas.....	60
Fotografia 6 - Embarcação utilizada para transporte no Rio Araguaia	61
Fotografia 7 - Biblioteca escolar quilombola na cidade de Araguatins.....	62
Fotografia 8 - IFTO - Campus Araguatins	67
Fotografia 9 - Manifestação de estudantes pelo Programa Bolsa Permanência	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de arquivos selecionados na revisão de literatura	25
Quadro 2 - Tema central e categorias investigativas.....	65
Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa geográfico da Região do Bico do Papagaio	46
Figura 2 - Mapa da localização da comunidade quilombola Ilha de São Vicente.....	47
Figura 3 - Mapa dos <i>campi</i> do IFTO	66

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CRQs	Comunidades Remanescentes Quilombolas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola
EEQ	Educação Escolar Quilombola
FCP	Fundação Cultural Palmares
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
RURALTINS	Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Tocantins
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 A escolha.....	19
1.2 Aproximação ao tema.....	20
1.3 Definição do problema	21
1.4 Objetivos.....	21
1.4.1 Objetivo geral	21
1.4.2 Objetivos específicos.....	21
1.5 Justificativa	22
1.6 Estrutura da dissertação	23
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1 O que dizem as dissertações e teses?	25
2.2 O que dizem os artigos?	29
2.3 Considerações sobre a literatura.....	32
3 QUILOMBOS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL: DISCUSSÕES TEÓRICAS	34
3.1 A formação dos quilombos no Brasil: breve contextualização histórica.....	35
3.2 Educação quilombola	39
4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DO CAMPO	45
4.1 O quilombo da Ilha de São Vicente: contextualizando um território.....	45
4.2 Memória: mapeando definições	48
4.3 Abordagem metodológica	52
4.4 Descrição do campo de pesquisa	54
5 NARRATIVAS QUILOMBOLAS.....	63
5.1 Os caminhos percorridos	63
5.2 Análise das entrevistas	66
5.2.1 Quem são os estudantes quilombolas da pesquisa?.....	66
5.3 Memórias quilombolas: a vida no quilombo.....	68
5.3.1 As memórias quilombolas	69
5.3.2 O território	74
5.3.3 A identidade.....	79
5.4 As trajetórias formativas	83
5.4.1 O percurso escolar	84

5.4.2 O acesso: o ingresso na universidade e as políticas de ações afirmativas	89
5.4.3 A permanência: O Programa Bolsa Permanência e as experiências na universidade	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	117
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	118
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES REMANESCENTES QUILOMBOLAS	119
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LIDERANÇAS REMANESCENTES QUILOMBOLAS	120

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto de uma pesquisa realizada em uma comunidade quilombola localizada na região do Bico do Papagaio, no norte do Estado do Tocantins. O estudo pôs em evidência, a partir de uma visão ampla e histórica, a questão afrodescendente no Brasil em seus diversos aspectos, enfatizando a educação quilombola. O trabalho tem como locus a Comunidade Ilha de São Vicente e, como sujeitos de pesquisa, os jovens universitários oriundos da comunidade. A abordagem, conforme descrevo a seguir, enfatiza as trajetórias formativas desses jovens. Nesse sentido, os elementos constituintes de suas trajetórias são rememorados e destacados nas discussões retratadas ao longo da pesquisa.

Desta forma, para contextualizar o leitor acerca do estudo, é necessário conhecer a temática do negro na formação social, econômica e política do Brasil. Não é possível descartar a complexa e contraditória composição entre diferentes etnias no diversificado processo de construção da população nacional, nem ignorar as desigualdades e preconceitos que marcam as experiências sociais dessas coletividades ao longo da história nacional.

Na historiografia brasileira, ao longo de seus períodos históricos, convencionalmente definidos como Colonial, Imperial e Republicano, as populações negras foram condicionadas a um contexto social e histórico nos quais suas práticas e relações sociais foram influenciadas pela ideologia dominante, o que contribuiu para a formação de uma mentalidade arraigada de preconceitos que reproduziram as desigualdades na sociedade, bem como resultaram em significativos processos de empobrecimento econômico. Nos dias atuais, ainda persistem o racismo e a discriminação com relação ao negro, os quais reduzem ou inviabilizam a promoção de políticas públicas que atendam às suas necessidades. Nesse sentido, a história nacional não pode ser compreendida isoladamente ou à parte da trajetória do sistema escravista a que os negros foram submetidos durante três séculos. (SANTOS; REIS; AMORIM, 2016).

Seguindo esse raciocínio, cabe destacar que vivemos em um país onde o preconceito e a discriminação parecem estar naturalizados ou cristalizados, bem como certas prerrogativas parecem corroborar tal naturalização, como, por exemplo, a afirmação de que é normal que negros e negras tenham baixa escolaridade, ou que são desnecessárias escolas em regiões onde residem remanescentes de quilombos. Schwarcz (2011, p. 435) comenta uma pesquisa realizada pela Universidade de São Paulo em 1988, “na qual 97% das pessoas afirmaram não ter preconceito e 98% - dos mesmos entrevistados – disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito”. Segundo a estudiosa, “todo brasileiro se sente como uma ilha de democracia racial, cercada de racismo por todos os lados.” (SCHWARCZ, 2011, p. 435).

Ao longo de seu percurso histórico, a população negra passou a lutar, em nosso país, por representatividade política por meio do movimento negro, principalmente a partir da década de 1980. A demanda da comunidade negra afro-brasileira por reconhecimento, no que se refere à educação, ganhou destaque a partir da promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003a), considerada uma vitória para essa parcela da população, constitui-se em uma das políticas afirmativas do estado brasileiro, no campo do currículo e da educação. Tal legislação altera a Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, garantindo mudanças expressivas no sistema educacional brasileiro e no currículo do ensino fundamental e do médio. (BRASIL, 2004). Nesse mesmo contexto, são estabelecidos o sistema de cotas raciais e as políticas de ações afirmativas dirigidas aos negros, indígenas e quilombolas.

O reconhecimento da importância da Lei para a conscientização das diferenças e do preconceito evidentes no Brasil motivou simpósios, semanas acadêmicas e discussões em salas de aula, em diversas universidades brasileiras. (MEDEIROS; ALMEIDA, 2007). Nos anos seguintes, outras demandas seriam atendidas por meio das políticas de diversidade implementadas na primeira gestão do governo Lula (2003-2006). Desta forma, iniciou-se a discussão em torno de elementos relacionados à questão do negro, dentre eles identidade, raça e etnia, os quais, ainda que distintos entre si, estão presentes nas pautas do movimento negro, por se tratarem de conceitos fortemente atrelados às suas origens e à sua trajetória social.

Dentre diversas outras definições possíveis, raça pode ser definida como “uma construção política e social [...] que tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza.” (HALL, 2003 apud GOMES, 2012b, p. 730). Assim, o termo raça está relacionado a um conceito biológico, estabelecido para atribuir ou legitimar diferenças entre as etnias, mas nem sempre comportando o mesmo sentido social. Segundo Schwarcz (2011), raça hoje configura-se em uma categoria taxonômica, por vezes estatística, mas que é uma construção social.

Já etnia, na definição de Valente (1994, p. 62), corresponde a “um grupo biológico e culturalmente homogêneo”, definido por afinidades, sejam elas linguísticas ou culturais, de um grupo de mesma origem. Não obstante, tal como o conceito de raça, o termo precisa ser interpretado como algo socialmente construído.

Castells, por sua vez, define identidade como sendo “a fonte de significado e experiência de um povo”; ou seja, é o conjunto de características particulares do indivíduo ou de um povo, refletindo tradições e costumes próprios. (CASTELLS, 1997 apud SOUZA 2012, p. 79). Assim, podemos afirmar que identidade, raça e etnia não são sinônimos; mas sua presença na temática

do negro e nas respectivas ações políticas tem sido constante, no intuito de se compreender a diversidade como fator determinante da formação do povo brasileiro, bem como de outros povos.

Esses conceitos também são importantes para pensarmos a educação, uma vez que influenciam as relações educativas de uma sociedade. Nesse particular, foram as políticas de ações afirmativas que permitiram o acesso de parte da população afrodescendente à educação básica e superior e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho. Tais garantias engendraram oportunidades para que eles passassem a frequentar escolas e universidades, tornando-os protagonistas da sua própria história.

Neste cenário, as comunidades remanescentes quilombolas, presentes de norte a sul no território nacional, aparecem como forma de resistência. São definidas como grupos étnico-raciais com trajetória histórica própria, constituindo-se em toda comunidade negra, geralmente rural, que agrupe descendentes de escravos vivendo da cultura de subsistência, cujas manifestações culturais têm forte vínculo com o passado. (LOPES, 2011). Ressalto que, nos dias atuais, o quilombo não está vinculado somente ao meio rural: é possível também identificar os quilombos urbanos. Assim, os quilombos rurais estão diretamente ligados ao direito, à legalidade territorial e ao uso da terra. O quilombo urbano, por sua vez, é constituído como espaço em meio a um contexto urbano multicultural, fragmentado e em constante dinâmica, que demarca a identidade e mobiliza critérios étnicos. Tais comunidades configuram-se como grupos sociais de resistência a um sistema de exclusão, como comunidades de ascendência marcadamente negra, no geral empobrecidas, com *ethos* e costumes diferenciados dos grupos que lhes circundam, ocupando espaços periféricos nas cidades. (OLIVEIRA; D'ABADIA, 2015, p. 269). Os quilombos urbanos derivam das frequentes migrações dessas populações do meio rural para as cidades, na perspectiva de melhores condições de vida, de trabalho, estudo e saúde, entre outras melhorias que os centros urbanos oferecem.

A educação quilombola, no Brasil, é estabelecida pela Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. A referida normativa prevê, em seu artigo 1º, que serão preservados elementos como: memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, marcos culturais, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas do país.

Não obstante a pertinência da legislação, cabe destacar que ainda são poucos os quilombolas que chegam ao ensino superior. Para se ter uma ideia da realidade educacional brasileira, vejamos os dados do IBGE/PNAD/2006:

A População Brasileira é de 92.120.000 pessoas brancas e 91.231.000 pessoas negras, (11.563.000 pessoas pretas e 79.668.000 pessoas pardas). No que se refere ao acesso à educação as pessoas negras constituem a maioria das que estão fora da escola em todas as faixas etárias. Na faixa etária dos sete aos 14 anos, representam 2,39%, e os brancos, 1%. Entre 15 e 17 anos, o percentual de pessoas negras (6,02%) fora da escola é o dobro dos brancos (3,7%). Na faixa etária dos 18 aos 24 anos, os negros representam 46% e os brancos 39%. Quanto a anos de estudo: os negros com 15 anos ou mais tinham em 2006, em média, 1,7 ano de estudo a menos que os brancos, 6,4 anos e 8,1 anos, respectivamente. Na taxa de escolarização em idade correta: a desigualdade é ainda acentuada no ensino médio e ensino superior. Em 2006, no ensino médio a diferença que separa a taxa dos brancos (58,3%) da alcançada pelos negros (37,94%) é de quase 21 pontos percentuais. No ensino superior, a distância entre negros e brancos é de 12,7 pontos percentuais, sendo 18,5% a taxa de escolarização na idade correta de brancos para 6,1% da população negra. (BRASIL, 2008b, p. 26).

Os dados acima indicam a existência, na educação brasileira, de uma política universalista, incapaz de compreender a pluralidade e a diversidade da população brasileira de acordo com suas especificidades e demandas educacionais. Mais do que isso, muitas das estratégias políticas para a educação aprofundam desigualdades, tendo em vista que desconsideram as trajetórias desiguais e os contextos desfavoráveis nos quais se encontram as populações negras em nosso país.

Segundo o estudo “Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social”, de Cibele Yahn de Andrade (2012), mais de 50% dos jovens sequer atingiu o nível médio; e, desse grupo, praticamente a metade não concluiu ao menos o ensino básico. Nesse cenário, os jovens que se autodeclararam não brancos apresentaram níveis inferiores de escolaridade em relação aos brancos. (CARRIL, 2017). Vale observar que o estudo de Andrade é baseado nos dados da PNAD/IBGE/2009.

Em específico, quanto à educação escolar quilombola, os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 informam que:

Há 2.235 estabelecimentos escolares localizados em áreas remanescentes de quilombos. Os estados com mais estabelecimentos são: Maranhão, Bahia, Pará e Minas Gerais. As informações prestadas agrupam-se nas seguintes categorias: matrículas; professores; estabelecimentos e turmas. Desde o Censo Escolar de 2004, é possível identificar algumas questões diretamente relacionadas a comunidades quilombolas. As escolas quilombolas, de acordo com este levantamento, representam apenas 1,2% do total de estabelecimentos de educação básica no país e apenas 0,45% das matrículas neste nível. Concentram-se na região Nordeste, condizente com a porcentagem de comunidades certificadas nesta região (63,7%) e em estabelecimentos municipais, em geral responsáveis pelas etapas iniciais da educação básica. Apenas 135 estabelecimentos (6,0%) estão localizados na área urbana, concentrando 21,2% das matrículas. O ensino fundamental regular

corresponde a 68,5% das matrículas, enquanto o médio limita-se a 5,9% (ensino regular). A EJA representa 11,1% das matrículas, pouco superior à participação desta modalidade no total geral das matrículas da educação básica, 7,5%. (SILVA, 2015a, p. 15-16).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2011, no Brasil, eram 214,5 mil matrículas no ensino básico em comunidades quilombolas. No que concerne ao ingresso no ensino superior, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012 mostra uma desvantagem da população negra (na qual estão incluídos os moradores das comunidades quilombolas) em relação à população branca. Enquanto 22,1% dos jovens brancos de 18 a 24 anos estão no ensino superior, 9,9% da população parda e 7,8% da população preta estão nessa etapa de ensino. As proporções se mantêm praticamente constantes desde 2009, quando 21,3% dos brancos, 8,5% dos pardos e 7,2% dos pretos de 18 a 24 anos estavam no ensino superior. (TOKARNIA, 2013b).

Visto como uma oportunidade, o sistema de cotas raciais contribuiu para o acesso de quilombolas à universidade; no entanto, a maioria desses jovens enfrenta problemas financeiros para se manter na cidade, ou mesmo para realizar seu deslocamento do quilombo à instituição de ensino. Com o intuito de dar suporte financeiro a grupos como esse, foi criado pelo MEC o Programa Bolsa Permanência (PBP), que consiste em uma bolsa para alunos das universidades federais com renda inferior a 1,5 salário mínimo que estejam realizando cursos com carga horária de, no mínimo, cinco horas diárias. (TOKARNIA, 2013a). Assim, as políticas de ações afirmativas surgem como meio de proporcionar o acesso igualitário ao ensino pela população afrodescendente, enfatizando garantias de permanência, e não apenas de acesso.

Esta dissertação analisa, através de elementos memorativos, as trajetórias formativas de jovens universitários da comunidade quilombola Ilha de São Vicente, no contexto de seu reconhecimento territorial, de identidade e pertencimento e das políticas de ações afirmativas. Nesse sentido, a ênfase do estudo incide sobre a trajetória formativa de jovens universitários quilombolas dessa comunidade. A identidade desses jovens permanece ligada às origens quilombolas, mesmo que novas relações sociais se estabeleçam em sua vida cotidiana, nos vários campos do relacionamento humano.

As raízes ancestrais de uma pessoa ou de uma comunidade são repassadas de geração em geração por seus membros, cabendo, na maioria das vezes, aos membros mais velhos da comunidade o registro e a difusão das tradições – mas cabe aos jovens fortalecerem esses laços de ancestralidade. Além de esse histórico remontar a elementos formadores de sua ancestralidade e memória, existe ainda a relação desses jovens com a sua realidade local, onde

se apresentam o tradicional e o moderno, o campo e o urbano. O território hoje pertencente ao quilombo ora estudado, por exemplo, foi doação do fundador da cidade de Araguatins, Vicente Bernardino Gomes, a seus ex-escravos para morarem após o fim do sistema escravista em 1888.

Desta forma, a pesquisa se justifica pelo desejo em contribuir com a memória local e de documentar a trajetória e as experiências educacionais de parte dos jovens remanescentes da comunidade. A dissertação é relevante ainda pela oportunidade de contribuir com a visibilidade positiva, conforme as Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, da comunidade quilombola junto à comunidade em geral e pelo propósito de fazer conhecer sua luta por reconhecimento e por direitos que lhes foram negados até o momento.

1.1 A escolha

Minha aproximação com a área educacional não está relacionada diretamente à docência, visto que meu contato com esse ambiente se deve ao fato de eu desempenhar a função de bibliotecária em uma instituição federal de ensino. Sou graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); e, desde o ano de 2001, tenho exercido a profissão em diferentes instituições de ensino no estado do Tocantins, para onde me mudei e fixei residência, mais especificamente na cidade de Araguatins.

No Instituto Federal do Tocantins, Campus Araguatins, ao longo dos últimos 12 anos, eu mantinha contato com alunos por meio da biblioteca, em princípio com os do curso técnico em Agropecuária (quando o IFTO era somente EAFA – Escola Agrotécnica Federal de Araguatins); e, posteriormente, com alunos de outros cursos. Desde então, com a criação desses novos cursos, passei a ter contato também com os alunos do curso técnico em Informática e com acadêmicos dos cursos superiores. Esses momentos se configuraram em duas experiências bem diversificadas, dadas as especificidades de cada curso; mas me possibilitaram um contato mais próximo com tais estudantes e com os professores, por meio de atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pela biblioteca do Campus.

Considerando esse contexto, decidi, juntamente com meu orientador, abordar a questão quilombola. Para isso, fui aos poucos identificando esses acadêmicos, até realizar uma primeira aproximação com os demais remanescentes e com o território investigado. Vale observar que a maioria dos alunos quilombolas matriculados no IFTO residem na cidade.

No Campus Araguatins, são desenvolvidas atividades do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi). Esse setor é constituído por grupos de ensino, pesquisa e extensão voltados para o direcionamento de estudos e ações alinhadas às questões étnico-

raciais. O Neabi tem como foco ações afirmativas; em especial, desenvolve atividades concernentes à área do ensino sobre África, cultura negra e história do negro no Brasil, conforme prescrito na Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003a); e às questões indígenas, conforme disposto na Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008a), que insere tais temáticas nas diferentes áreas de conhecimento e nas ações pedagógicas. O núcleo realiza programações no Campus, atendendo às políticas de promoção de igualdade racial na instituição e constituindo-se, assim, em uma forma de conhecimento da cultura e da história do negro e do indígena.

O desejo de fazer Mestrado era algo já latente em mim desde o ano 2012. Realizei alguns processos seletivos, mas não obtive êxito. Em tais oportunidades, minhas escolhas se voltavam apenas a mestrados da área de Biblioteconomia e Documentação ou Ciência da Informação, minha área de formação na graduação. Diante disso, a opção de cursar o Mestrado em Educação pela Unisinos mostrou-se gratificante e desafiadora ao mesmo tempo, por me permitir adentrar um universo que ainda não conhecia. O desafio de tornar-me pesquisadora é algo novo, que me levou a ver o campo educacional com um novo olhar – não só de fora para dentro, mas agora de dentro para fora. O contato com suas teorias e com as políticas educacionais despertou em mim uma outra possibilidade de conhecer as práticas escolares. Nesse âmbito, constituir-me pesquisadora demandou tempo e dedicação, e só a prática cotidiana me permitiu alcançar os objetivos aos quais me propus a alcançar.

Assim, a pesquisa aqui apresentada contribui com a memória local, conhecendo a cultura e a história de uma comunidade tradicional, o que me proporcionou uma experiência nova de estudo e de conhecimento.

1.2 Aproximação ao tema

Tinha conhecimento da existência de uma comunidade remanescente nas proximidades da cidade de Araguatins e de que, no Instituto, havia alguns alunos quilombolas; mas nunca havia dado maior atenção ao assunto. Até que, em certa oportunidade, um desses alunos me procurou na biblioteca, solicitando uma doação de livros para a comunidade quilombola, os quais serviriam para compor o acervo de uma biblioteca que os membros daquela comunidade estariam organizando. Aos poucos, por meio de uma das nossas servidoras, fui sabendo mais a respeito da comunidade, porque essa funcionária já desenvolvia um serviço de catequese com as crianças da ilha e me convidou a participar de um desses encontros.

Segundo relato dessa colega, um desses alunos, acadêmico do curso de Licenciatura em Computação, fazia o percurso quilombo-IFTO e IFTO-quilombo todos os dias à noite, em um pequeno barco, sendo que o campus em Araguatins do IFTO fica a 7 km do centro da cidade. A determinação daquele jovem me chamou atenção. Ponderei que fazer esse deslocamento já seria motivo para desistir dos estudos – o que de fato realmente aconteceu com esse aluno, que, tempos depois, acabou trancando o curso. Diante disso e depois que tive conhecimento de que tínhamos acadêmicos remanescentes de quilombos em todos os três cursos superiores ofertados pelo campus Araguatins do IFTO, fiquei motivada pela ideia de realizar a pesquisa na comunidade quilombola Ilha de São Vicente.

1.3 Definição do problema

Como os estudantes universitários quilombolas narram, através de suas memórias, sua trajetória formativa? Quais os principais desafios enfrentados para a continuidade de seu processo de escolarização, face às dificuldades que estudantes remanescentes de quilombos enfrentam em seus processos de escolarização?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Investigar, a partir de relatos de memórias, a trajetória formativa de jovens universitários da comunidade quilombola Ilha de São Vicente, Tocantins.

1.4.2 Objetivos específicos

- a) identificar e analisar como é narrada a construção da identidade quilombola e quais são suas relações com as trajetórias formativas de estudantes universitários de origem quilombola;
- b) investigar aspectos sociais e políticos da constituição do quilombo, oficializada em 2010, e suas implicações aos processos educacionais dirigidos à população;
- c) analisar, mediante estudo empírico, a experiência de inserção do estudante autodeclarado quilombola na universidade.

1.5 Justificativa

A pesquisa ora apresentada torna-se relevante à medida que as discussões sobre a educação voltada aos quilombolas têm apontado sua fragilidade em termos de concretização. (GOMES, 2011). Embora esse direito seja regulamentado por lei, há uma limitação na sua institucionalização no sistema educacional brasileiro. Ao encontro disso, há diversos estudos, mencionados na revisão de literatura, que abordam a questão do racismo enraizado em nossa sociedade, o qual faz com que todos os demais assuntos relacionados ao negro encontrem barreiras na sua efetiva implantação, devido a fatores que incluem as problemáticas da diversidade racial e cultural, da identidade, do reconhecimento, da territorialidade, entre outros aspectos voltados à temática do negro.

Observo que, durante o levantamento bibliográfico, surgiram poucos trabalhos que tratavam da questão do acesso ao ensino superior por essas comunidades que se localizam fora da sede do município, seja em comunidades rurais, campesinas ou quilombolas. Outro fator a ser considerado é o percurso dos jovens que pretendem entrar na universidade, haja vista a inexistência da escola na comunidade, o que faz com que esses alunos se desloquem até a escola. Nesse contexto, a distância e o transporte são fatores que atrapalham o rendimento escolar, contribuindo até mesmo para a desistência desse aluno. Somando-se ao deslocamento, há que se considerar o ambiente escolar que esse aluno vai enfrentar todos os dias, com uma realidade curricular que não contempla a sua identidade, seus costumes e suas tradições quilombolas. Assim, o caminho a ser percorrido até a universidade é desafiador e depende muito do próprio esforço desse aluno em querer mudar a sua realidade. Nesse sentido, conhecer essas trajetórias torna-se fundamental para uma análise mais realista das políticas educacionais destinadas às populações quilombolas.

Além disso, considerando que a escola exclui determinados grupos, o acesso e a permanência da população negra no ensino constitui-se em um desafio, ainda que a Lei estabeleça uma educação voltada para a realidade histórica e cultural dos afrodescendentes. Dada a localização geográfica das várias comunidades identificadas como remanescentes de quilombos, nem todos esses locais possuem o aporte legal e estrutural para que seus moradores possam usufruir da vida estudantil, de modo que tais jovens dependem muito do seu esforço pessoal para concluir um curso superior.

Assim, a partir da realidade das comunidades quilombolas nos dias atuais, foi possível analisar as memórias e as trajetórias formativas de jovens universitários da comunidade quilombola Ilha de São Vicente. E, a partir deste estudo, desejo contribuir para a história de luta

da comunidade local pelo seu reconhecimento, uma vez que reconhecer a identidade afro-brasileira pode contribuir para a construção de um saber positivo do negro enquanto sujeito da sua própria história. (FERREIRA, 2016). Nesse sentido, a luta dessas comunidades é uma forma de resistência identitária e territorial, assim como sinaliza para a preservação da memória e do patrimônio cultural quilombola.

1.6 Estrutura da dissertação

A presente dissertação está organizada em seis seções textuais. A primeira, correspondente a esta introdução, apresenta o tema e a definição da problemática, bem como procura delinear o objetivo geral e os respectivos objetivos específicos. Importante tarefa assumida nesta seção é a demonstração da justificativa para a realização do estudo, enfatizando as motivações pessoais, a relevância social e acadêmica deste trabalho.

O Capítulo 2 apresenta a revisão de literatura, na qual destaco o levantamento feito nos portais de pesquisa do banco de teses e dissertações da CAPES, do IBICT e do Google Acadêmico, para identificar a produção acadêmica na área. Nessa etapa, considerando os limites de uma dissertação, utilizei como principal descritor o termo “educação quilombola”.

Em seguida, o Capítulo 3 trata dos aspectos históricos e conceituais alusivos à temática do negro, com destaque ao surgimento dos quilombos no Brasil e à educação quilombola. Nesse capítulo, também articulo a base teórico-metodológica que dá sustentação ao processo de pesquisa e de construção das análises.

O Capítulo 4, por sua vez, compreende a definição metodológica do estudo, entendido como uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica e com pesquisa de campo, processo em que o método utilizado para coleta e análise das informações foi a entrevista compreensiva. Apresento também a aproximação ao campo, bem como a descrição do lócus da pesquisa.

No quinto capítulo, exponho os principais dados construídos e a análise das entrevistas, realizadas e interpretadas pela perspectiva da entrevista compreensiva. Em relação a esse aspecto do percurso investigativo, observo que as narrativas quilombolas compuseram o *corpus* do estudo.

Por fim, o Capítulo 6 apresenta as considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida nesta dissertação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura desenvolveu-se no decorrer do processo de formulação do projeto de pesquisa. Iniciei o levantamento em agosto de 2017, após a definição do primeiro descritor a ser empregado na investigação bibliográfica. No entanto, no decorrer das leituras, identifiquei outros possíveis descritores que poderiam me aproximar mais do problema de pesquisa.

As referidas buscas foram realizadas em bases de dados científicas, dentre elas o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), além do Google Acadêmico e de repositórios digitais de artigos científicos.

Para compor essa revisão de literatura, selecionei pesquisas (dissertações, teses e artigos) utilizando primeiramente como descritor a expressão “educação quilombola”, com a finalidade de dimensionar os sentidos que lhe têm sido atribuídos, os modos pelos quais a temática tem sido investigada e os quantitativos de produção sobre esse tema no período de 2011 a 2017. Busquei, ainda, por meio dos resumos, manter uma proximidade temática com o recorte abordado na dissertação, já que o termo “educação quilombola” apresenta muitas abordagens correlatas, como territorialidade, reminiscência, identidade, racismo, políticas de afirmação, entre outros aspectos voltados à questão do negro.

Na primeira consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES, com o descritor acima citado, identifiquei um resultado de 136.339 itens, mesmo utilizando os filtros “área” e “ano”. Em pesquisa posterior, busquei pela expressão “educação quilombola”, utilizando o filtro por ano (2010 a 2017) e por instituições (de várias regiões do país), processo no qual a busca resultou em 35 trabalhos, entre teses e dissertações. Também acessei, no mês de outubro do mesmo ano, a plataforma do IBICT, onde o procedimento foi o mesmo: realizei a busca por “educação quilombola” e obtive um total de três dissertações e três teses. Nesse processo, tive o cuidado de já ler os resumos para poder selecioná-los. O próximo passo consistiu em selecionar, pelo resumo, aqueles trabalhos mais próximos ao tema da pesquisa, que totalizaram sete dissertações e duas teses, conforme o Quadro 1.

De modo complementar, selecionei doze artigos no Google Acadêmico, dos quais, depois de uma análise, identifiquei oito que contribuiriam com a pesquisa. A leitura dos resumos foi determinante para a composição dessa revisão bibliográfica. Diante da bibliografia pesquisada, bem como dos exercícios de aproximação ao campo, que são descritos posteriormente neste trabalho, optei por abordar na pesquisa as memórias e as trajetórias formativas de jovens universitários da comunidade quilombola Ilha de São Vicente. Mediante essa escolha, observei que tal abordagem tem sido menos frequente na

produção acadêmica da área e que, para a comunidade quilombola em questão, essa aproximação será bastante relevante.

Na sequência, optei, ainda, por buscar trabalhos sobre a trajetória de jovens universitários, como forma de ampliar as leituras sobre o tema. De modo geral, importa considerar que esse movimento de levantamento bibliográfico foi extremamente importante para a construção deste estudo.

Quadro 1 - Número de arquivos selecionados na revisão de literatura

Documentos	Total
Dissertações	7
Teses	2
Artigos	8

Fonte: Elaborado pela autora

2.1 O que dizem as dissertações e teses?

Na análise da literatura selecionada, identifiquei que a temática do negro e da educação quilombola tem sido discutida na produção acadêmica com bastante frequência, porém com abordagens diversas. Na presente seção, detenho-me à análise das dissertações e teses selecionadas no processo de revisão de literatura.

Na pesquisa de Laís Rodrigues Campos (2016), intitulada “Do quilombo à universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à permanência”, a autora inicia seu trabalho falando da necessidade de refazer um estudo a respeito da escravidão e de todo o percurso do negro na historiografia nacional, bem como da formação do povo brasileiro. Destaca que a escola pública, pensada por uma elite branca brasileira no Brasil República, reflete o pensamento racista que só reforçou a desigualdade racial presente até os dias atuais. Diante de toda uma revisão da questão racial no Brasil, Campos (2016) aborda o processo de reconhecimento de direitos da população negra, enfatizando que os estudantes quilombolas que ocupam hoje a universidade têm a possibilidade de desmistificar crenças e ocupar um espaço de que antes não faziam parte. Esse processo de inclusão é fruto das lutas sociais e políticas e das reformas educacionais no Brasil, o que permitiu a democratização do ensino e possibilitou o acesso de vários grupos historicamente excluídos ao ensino superior.

Mais especificamente, nesse estudo, retrata-se a trajetória de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Pará. Como aporte teórico, Campos (2016) utilizou os seguintes

autores: Gomes (2015); Fabiani (2012); Leite (2000) e Jaccoud (2002). Sua abordagem é qualitativa e incide sobre questões que envolvem o acesso e a permanência dos estudantes quilombolas nas universidades. Consta no estudo uma significativa seção documental, na qual se observa a análise de documentos referentes à legislação educacional de ensino superior, no que se refere a cotas e reservas de vagas para quilombolas na Universidade Federal do Pará e em demais instituições de ensino superior.

Por sua vez, Aline Alves (2015), em sua pesquisa intitulada “Juventude quilombola: projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento”, aborda a questão do reconhecimento identitário. A autora desenvolve sua pesquisa com seis jovens adolescentes quilombolas moradores de uma comunidade rural, situada no município de Santa Maria de Itabira/Minas Gerais. Sua abordagem examinou como esse processo interfere em seus projetos de vida e nos projetos da sua comunidade de origem. Alves (2015) utilizou-se da teoria crítica do reconhecimento, com ênfase nos seguintes autores: Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. A metodologia utilizada foi orientada por pressupostos da pesquisa qualitativa, a partir do estudo de caso, com entrevista focal, através da técnica participativa “árvore dos sonhos e produção de mapas mentais”. A autora conclui que, no contexto escolar, os jovens quilombolas apresentam as ambiguidades de se viver uma identidade marcada por momentos de invisibilidade e conflitos. No entanto, foi possível observar que os jovens-adolescentes de Barro Preto se percebem reconhecidos quando experimentam uma autorrelação positiva com seus parceiros de interação – aspecto observado na relação de alguns jovens da comunidade com os colegas de escola que expressam o desejo de conhecer a comunidade quilombola. Contudo, segundo a pesquisadora, ainda se verifica um certo desrespeito moral, incluindo racismo e discriminação, que é vivido pelos moradores da comunidade; esses descontentamentos são desencadeadores da luta por reconhecimento.

O estudo realizado por Ricardo Augusto Gomes Pereira (2011), em sua dissertação intitulada “Juventude do campo e quilombola: educação e identidade cultural na comunidade quilombola de Itaboca-Inhagapi-PA”, aborda a temática da juventude do campo e quilombola, problematizando e buscando compreender a influência da educação sobre a identidade cultural dos jovens na comunidade de Itaboca, no Município de Inhagapi-PA.

Pereira utilizou como metodologia a pesquisa participante e a análise de conteúdo, por meio da qual pretendeu analisar as narrativas dos sujeitos nessa comunidade. O autor investigou, através da narrativa dos jovens, a relação do quilombo com a cidade e suas influências sobre a identidade quilombola. Ele afirma que a educação no campo se volta para uma diversidade da população que a compõe e que não está presente na educação brasileira;

assim, sua abordagem visa a compreender a temática da juventude nesse âmbito. A análise empregada por Pereira é feita em torno de teorias de autoidentificação, reconhecimento, diversidade e juventude. A partir das ideias de Moehlecke (2009) e Munanga (2008), o pesquisador discute o conceito de diversidade e identidade, fortemente veiculado a partir da década 1980 no Brasil pelos movimentos sociais que reivindicavam direitos sociais em torno da questão da mulher, do negro e do indígena.

O autor se detém ainda em conceituar juventude quilombola, afirmando que a abordagem da temática da juventude é um campo temático complexo e em ascensão, por ser alvo de políticas públicas que envolvem a diversidade e o desempenho do jovem em avaliações nacionais. Em sua análise, observou que as metodologias adotadas nas dissertações atinentes à categoria juventude quilombola mostram histórias de vida, centralizando suas buscas na condição juvenil aliada à educação e ao trabalho. Segundo seu levantamento, nos estudos acadêmicos, embora a temática da juventude seja investigada considerando temas diversos, as categorias juventude do campo e quilombola não aparecem com tanta frequência. Importante observar ainda que o conjunto dessa análise se volta para a natureza empírica do estudo, com técnicas voltadas à coleta de narrativas e a impressões dos sujeitos quilombolas em campo.

Em “A construção da identidade quilombola na percepção dos jovens de Araçá/Cariacá, Bom Jesus da Lapa-Bahia”, Kleide Iraci Marques Silva (2014), a autora teve como objetivo compreender como os jovens constroem sua relação de pertencimento a uma comunidade negra quilombola na contemporaneidade. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, que buscou compreender os jovens na sua realidade local e em várias situações sociais. A autora utilizou o conceito de geração de Karl Mannheim; e sua coleta de dados foi baseada em observação, entrevista semiestruturada, questionário, diário de campo e registros fotográficos. Essa dissertação me fez pensar sobre a pesquisa desenvolvida na Comunidade Ilha de São Vicente, principalmente: pelos métodos de coleta de dados utilizados pela autora, que se assemelham aos que utilizei nesta pesquisa; e pelo objetivo, por ser uma investigação com a população jovem de um quilombo, contexto no qual a categoria pertencimento está relacionada ao estudo da memória dos sujeitos da pesquisa.

No trabalho de Shirley Pimentel de Souza (2015), intitulado “Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular”, desenvolveu-se um estudo no quilombo Barreiro Grande, localizado no município de Serra do Ramalho/BA. A autora partiu de um processo de interlocução com seus moradores, trazendo a cultura local e os saberes tradicionais para o campo da educação escolar. O trabalho evidencia as formas de ensinar e aprender dos quilombolas – conjunto que a autora denominou de pedagogias quilombolas – e a

construção de um currículo escolar nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, norteadada pela etnopesquisa¹ crítica, cuja metodologia trouxe a cultura local e os saberes tradicionais para o campo da educação escolar. A relação de ensinar e aprender dos/nos quilombolas foi denominada de pedagogias quilombolas, conceito por meio do qual se destaca a necessidade de se ter um currículo escolar voltado à realidade local das comunidades, que evidencie elementos particulares de seus conhecimentos, sua cultura, sua diversidade e identidade.

Já Augusta Eulália Ferreira (2015), em sua dissertação intitulada “Educação escolar quilombola: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller”, realizou uma pesquisa etnográfica na comunidade Abolição, situada em território quilombola, pertencente ao município de Santo Antônio de Leverger, em Mato Grosso. Descreve o sentido da educação escolar quilombola nesse território como específica e diferenciada, identificando as relações entre saberes locais e tradicionais desenvolvidos nessa escola. Como aporte teórico central, parte das ideias de Geertz (2012) sobre etnografia, uma vez que suas interpretações e análises baseiam-se em observações e entrevistas com gestores, professores, alunos e moradores da comunidade Abolição. O trabalho ainda discute o papel da escola como mediadora no fortalecimento da identidade quilombola e das relações étnico-raciais. Entre as dificuldades encontradas pela autora, no que tange à educação em quilombos, destaca-se a reprodução de uma educação eurocêntrica, presente até os dias atuais na escola.

No trabalho de Luciane Teixeira da Silva (2015b), cujo título é “Educação escolar e identidade quilombola: um enfoque na comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, município de Abaetetuba, estado do Pará”, realiza-se uma investigação sobre as interfaces estabelecidas entre a educação escolar e a organização do processo identitário da comunidade investigada. Sua pesquisa é de cunho qualitativo, na qual se desenvolveram entrevistas abertas e semiestruturadas, observação *in loco* e análise documental. A autora concluiu em sua pesquisa que as relações que se estabelecem entre escola e comunidade são, em sua totalidade, baseadas na reciprocidade, por meio do reconhecimento do valor da escola como espaço privilegiado para debater a história, a memória, a cultura e os valores daquela comunidade. Assim, ser quilombola passa a fazer sentido para essas pessoas quando elas começam a ser reconhecidas como cidadãs. Nesse sentido, as ações culturais promovidas pela escola revelam resgate e manutenção da cultura quilombola; elas também são o meio pelo qual a escola tem conseguido se estabelecer como fortalecedora da identidade quilombola.

¹ A etnopesquisa crítica não considera os sujeitos sociais da pesquisa como componentes descartáveis; a etnopesquisa é, portanto, um modo de pesquisar radicalmente situado, ao mesmo tempo que cultiva uma perspectiva interativa e relacional.

Em “Memórias de estudantes Kalunga que ingressaram no ensino superior: Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/UnB)”, trabalho de autoria de Raquel Koyanagi (2016), há uma aproximação com a discussão apresentada nesta dissertação, pois os Kalunga também são remanescentes de quilombos. Abordou-se a vida escolar desse grupo, tendo-se como objetivo principal interpretar sentidos construídos em torno do cotidiano educacional desses estudantes, do ensino fundamental ao superior. Por meio de suas trajetórias e memórias de vida e escolares, partindo do local onde vivem, a autora considera, em sua análise, os relatos orais, além da memória dos referidos estudantes enquanto sujeitos que recriam suas identidades. Em sua abordagem teórico-metodológica, Koyanagi utilizou-se das ideias de Benjamim (1987) e Alberti (1990), destacando a importância de se adotar a história oral como método de pesquisa quando nos referimos às memórias de um povo. O trabalho também traz para a reflexão, com base em Maurice Halbwachs (1990), o conceito de memória e outros conceitos relacionados a lugares, personagens, temas e espaços plurais.

Herli de Sousa Carvalho (2016), em sua tese de doutorado intitulada “No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da Comunidade Cajueiro I, em Alcântara – Maranhão”, objetivou compreender as percepções sobre escola atribuídas por crianças quilombolas. O trabalho considera todo o processo de negação sofrido por essas crianças ao longo de décadas da formação escolar, ao abordar o processo de luta da comunidade negra para conquista do direito à educação, bem como as políticas públicas destinadas à promoção de ações afirmativas à população negra. Os caminhos metodológicos percorridos pela autora incluem pesquisa etnográfica com observação participante na comunidade Cajueiro I e na escola quilombola, incluindo registro em diário de campo. Seus sujeitos de pesquisa foram crianças de 7 a 12 anos, a quem foi aplicado questionário aberto. O estudo ainda partiu do uso de narrativas infantis, em duas rodas de conversa que serviram de provocação para narrativas sobre a escola pública de ensino fundamental. A autora conclui que as crianças têm sentimento de pertença, narrando aspectos sobre si e sobre suas vivências que vão além da cultura escolar apresentada na escola quilombola.

2.2 O que dizem os artigos?

Com base na temática afrodescendente ou negra no Brasil, selecionei artigos na literatura acadêmica que trazem informações e dados relevantes para a pesquisa, dentre os quais destaco respectivamente três artigos de autoria de Nilma Lino Gomes (2011, 2012a, 2012b), nos quais a autora aborda temas como diversidade ético-racial, movimento negro, desigualdade e educação. No primeiro deles, “Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação

brasileira: desafios, políticas e práticas” (GOMES, 2011), a autora discorre sobre diversidade étnico-racial, políticas educativas, equidade e movimentos sociais, numa revisão da história de lutas do movimento negro por busca de seus direitos, contra o racismo e em prol da construção de sua identidade. Nesse âmbito, a educação foi uma forte bandeira levantada pelos ativistas do movimento negro no início do século XX. O debate ganhou notoriedade nos anos 1990, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e se aprofundou nos anos 2000, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando foi sancionada a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003a), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

No texto intitulado “Desigualdades e diversidade na educação” (GOMES, 2012a), tratou-se da relação entre desigualdade e diversidade no mundo contemporâneo. A diversidade é entendida pela autora como uma construção histórica, social e política das diferenças. Nesse âmbito, Gomes destaca a oferta da educação pública no contexto das desigualdades socioeconômicas e da diversidade, bem como afirma que a educação é um direito de todos, o qual, portanto, deve ser exercido sob condições igualitárias. Segundo o artigo, os movimentos sociais de caráter identitário (indígenas, negros, quilombolas, feministas, LGBT, povos do campo ou pessoas com deficiência) ganharam visibilidade a partir dos anos 1980, contribuindo para um novo olhar sobre a diversidade na sociedade. Esses processos sociais e históricos exerceram forte influência sobre políticas educacionais e ações educativas no país.

Finalmente, no texto “Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça” (GOMES, 2012b), discutiu-se o papel do movimento negro brasileiro na ressignificação e na politização da ideia de raça. O trabalho sinaliza para ações do movimento negro direcionadas para uma educação emancipatória, no contexto das abordagens e discussões sobre diversidade, desigualdades e educação. Conceitua o movimento negro brasileiro e o define como o ator responsável pelas mudanças ocorridas na história dessa parcela da população, dando outro significado e politizando a raça, com destaque para suas ações políticas em função da esfera educacional – iniciativa que conseguiu, assim, obter mudanças na esfera do Estado. Em um recorte temporal que vai da Proclamação da República aos dias atuais, a autora descreve algumas ações importantes desse movimento. Diante disso, ela afirma que os conhecimentos e as experiências sociais alcançadas pelo movimento negro projetam novos desafios para a relação entre diversidade, desigualdade e relações étnico-raciais na educação.

No texto de Sabrina Moehlecke (2009), intitulado “As políticas de diversidade na educação no Governo Lula”, consta um levantamento das políticas de diversidade implementadas na primeira gestão do governo Lula (2003-2006), com destaque para as políticas de diversidade e para as ações afirmativas. Ao discutir a questão da diversidade, o texto aborda

o debate educacional brasileiro presente nas discussões na última década, com destaque para a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003a), que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, seguida da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), que inclui a questão indígena nos currículos escolares.

O trabalho analisa também algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação, como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Neste sentido, o artigo analisa tais medidas e o posicionamento do MEC na primeira gestão do governo Lula, diante da temática da diversidade. Mais especificamente, partiu-se de uma análise das políticas públicas, observando-se de que forma a questão se apresenta nos moldes institucionais do Ministério da Educação, em seus programas e ações implementadas, e como a diversidade vem a ser ressignificada no conjunto das políticas educacionais. Nesse âmbito, diversidade é associada por alguns autores (TAYLOR, 1994; GIROUX, 1999; HALL, 2003), sobretudo, ao direito à diferença. São ainda observadas medidas tomadas no final dos anos 1990 sobre a diversidade cultural, referente a questões de gênero, raça e etnia.

Mariana Jantsch Souza (2014), no artigo “A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade”, discute a relação entre memória e identidade numa perspectiva sociológica, na qual rememorar relaciona-se à reconstrução da identidade, em um contexto em que as narrativas do sujeito contribuem para a formação do eu e, assim, de sua identidade. A autora utilizou como aporte teórico os conceitos de memória de Joel Candau, Henri Bergson, Maurice Halbwachs, Beatriz Sarlo, Michel Pollak, Stuart Hall, Nestor Canclini e Jacques Le Goff. Observo que selecionei esse trabalho principalmente por abordar alguns autores e conceitos de memória que utilizei no referencial teórico desta pesquisa.

Lourdes de Fátima Bezerra Carril (2017), em seu trabalho intitulado “Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto”, faz um levantamento da educação quilombola no Brasil, analisando a luta pelo reconhecimento e pela ampliação dos direitos da população negra à educação. Questões como territorialidade, educação quilombola e etnicidade são as discussões centrais de seu artigo. Segundo a autora, a regularização dos territórios quilombolas surgiu no cenário rural brasileiro, no âmbito da modernização territorial, a partir dos governos militares. A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece a titulação dessas comunidades, por meio da influência política exercida por organizações sociais do campo e da cidade, dos movimentos negros, dos parlamentares e das pastorais sociais direcionadas à questão da terra. O procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas é feito pela Fundação Cultural Palmares (FCP),

responsável por certificar essas terras. No entanto, o processo de titulação é longo, dada a complexidade de limitação das terras. Segundo a autora, o território é tido, ainda, como essencial para a formação da identidade do sujeito e, conseqüentemente, para a memória da comunidade.

Como enfatiza a autora, o acesso à educação e à escolarização também são direitos há muito reivindicados entre os afro-brasileiros, interpretados como ponto essencial da sua emancipação. No trabalho de Carril, são também pensadas questões relacionadas aos processos educacionais que visem a ações de reconhecimento dos sujeitos nos territórios quilombolas. Segundo a autora, no decorrer da história nacional, a universalização da educação e a preocupação com uma educação popular implicam um processo longo e lento, constituindo-se em uma dívida social até os dias atuais.

Já o artigo “Avaliação das famílias quanto à educação sistematizada ofertada às crianças da comunidade quilombola da ilha São Vicente no município de Araguatins-TO”, de autoria de Adailton Rodrigues Santos et al. (2013), chama a atenção por ter sido apresentado em um evento acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Tocantins-IFTO/Campus Araguatins; alguns desses acadêmicos são remanescentes do quilombo Ilha de São Vicente, em Araguatins.

Outro artigo relacionado à comunidade quilombola Ilha de São Vicente se intitula “Na luta pelos seus direitos: memória e identidade de uma comunidade remanescente de quilombo no norte do Tocantins”, de Rita de Cássia Domingues-Lopes (2017). Encontrei, nesses dois últimos artigos, elementos e dados essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que os trabalhos discutem memória, identidade, educação e territorialidade na comunidade quilombola que é o lócus desta investigação.

2.3 Considerações sobre a literatura

Nesse levantamento bibliográfico, com o intuito de realizar uma aproximação ao tema, a formulação do problema proposto e dos objetivos pretendidos para a pesquisa, selecionei um total de sete dissertações, duas teses e oito artigos. Identifiquei, assim, a temática quilombola na produção acadêmica em diversas categorias.

De modo geral, ao fazer a revisão de literatura, identifiquei e sistematizei muitas produções intelectuais, dentre as quais a maioria aborda a temática do negro em torno de temas como preconceito, territorialidade, diversidade e etnia. No entanto, há uma lacuna na produção acadêmica no que se refere às relações entre educação quilombola e elementos como memória

ou juventude – aspectos que são abordados apenas superficialmente em algumas dessas publicações, dado que não são o foco de pesquisa de tais trabalhos.

Observo ainda que selecionei dissertações e teses de diversos programas, instituições e regiões do país. Esse exercício possibilitou-me perceber que a educação quilombola se trata de uma discussão presente na literatura acadêmica, com diversas abordagens. Desse modo, as bibliografias selecionadas relacionam-se em alguma medida com esta pesquisa, principalmente no que se refere à metodologia adotada, já que, na maioria dos trabalhos, foi realizada alguma aproximação etnográfica. Outro fator importante a ressaltar é que boa parte dos trabalhos selecionados utilizam as narrativas de comunidades quilombolas, o que favorece o processo de apreensão da memória na formação dessas comunidades.

Nessa busca, identifiquei também alguns estudos desenvolvidos por remanescentes quilombolas que conseguiram ter acesso ao ensino superior e se tornaram mestres ou doutores em determinada área de atuação, principalmente na área educacional, como é o caso da Professora Edimara Gonçalves Soares, de origem quilombola, graduada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria/RS e mestre e doutora pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Sua dissertação de mestrado e sua tese de doutorado abordam a educação quilombola.

Vale pontuar que a temática em questão tem sido bastante abordada nos últimos 10 anos na produção acadêmica, em Instituições de Ensino Superior em todas as regiões do Brasil; porém verifica-se um maior índice de trabalhos nas regiões norte e sudeste do País. Quanto aos programas de pós-graduação aos quais os trabalhos encontrados se vinculam, é possível observar uma dispersão em diversas temáticas e áreas de concentração, dentre elas: educação; educação: processos formativos e desigualdades sociais; educação e desenvolvimento; participação e regulação; educação e contemporaneidade; políticas públicas e movimentos sociais; movimentos sociais e humanidades.

Ao fazer todo esse exercício de levantamento bibliográfico, constatei que a abordagem da questão racial é recorrente e, com frequência, justificada, por se constituir em uma dívida social com a comunidade negra – ainda que esse entendimento não seja consenso. Quando se trata de questões relativas a políticas de ações afirmativas, essas discussões ganharam visibilidade, principalmente a partir da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003a), que torna obrigatória a inclusão da temática da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica – aspecto que é de extrema importância para a educação de jovens, para a valorização da cultura negra no Brasil e para a conscientização da sua própria história.

3 QUILOMBOS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL: DISCUSSÕES TEÓRICAS

Este capítulo se propõe a contextualizar elementos indispensáveis para a escrita e a realização desta pesquisa, realizando um breve levantamento sobre a origem dos quilombos e da educação quilombola no Brasil. Na sequência, apresento as discussões conceituais que fundamentam a produção da pesquisa, buscando expor seus principais delineamentos e abordagens.

Historicamente, quilombo pode ser definido como lugar de memória e de resistência negra, estabelecido no seio de uma sociedade colonial escravista. A formação dos quilombos foi uma forma de combater o sistema escravocrata, contexto em que os negros traficados do continente africano eram tomados como escravos; e seus compradores, os senhores, tinham direito de vida e de morte sobre eles. (SOUZA, 2012). Nesse movimento, os negros eram separados de sua família e dos membros da mesma etnia, com o intuito de quebrar laços socioculturais e afetivos, para impedir que eles se organizassem. Ainda assim, acontecia de os escravos identificarem-se nas senzalas pelo sentimento de pertença relativo às tradições africanas de cada um. (SOUZA, 2012).

Após discutir questões alusivas aos aspectos históricos do quilombo, em seguida, na primeira seção deste capítulo, abordo questões relacionadas à educação quilombola, cujas aproximações permeiam as discussões em torno desse direito adquirido por essa parcela da população, fruto da militância negra em busca do reconhecimento e da garantia de seus direitos. Sobre esse processo, Ilka Boaventura Leite (2000) comenta que:

Os militantes procuram ver o conceito de quilombo como um elemento aglutinador, capaz de expressar, de nortear aquelas pautas consideradas cruciais à mudança, de dar sustentação à afirmação da identidade negra ainda fragmentada pelo modelo de desenvolvimento do Brasil após a abolição da escravatura. (LEITE, 2000, p. 340).

A identidade de um povo implica compreender laços identitários e reafirmar a experiência de um grupo social. (SOUZA, 2012). Da mesma forma, o conceito de memória pode apresentar significados diferentes em várias sociedades, de acordo com sua forma de organização social, política e econômica; tem a ver com o patrimônio cultural; envolve os bens culturais de um povo, como os costumes, a religião, o folclore – enfim o modo particular de viver de cada sociedade formada em torno de objetivos comuns.

As sociedades africanas, desde a sua ancestralidade até a sua vinda para o Brasil, cultivaram a tradição oral. Como não tiveram suas histórias documentadas por escrito, elas

foram sendo manipuladas de acordo com a história oficial. Destaco que a oralidade da cultura africana está ligada à territorialidade e que essa característica oral contribuiu para que saberes e conhecimentos fossem compartilhados por várias gerações, permitindo que as comunidades remanescentes de quilombos mantivessem ligações de parentesco e ancestralidade com as comunidades originais. (SOUZA, 2012).

3.1 A formação dos quilombos no Brasil: breve contextualização histórica

Para compreender o sentido da formação dos quilombos no Brasil, é necessário recorrer às organizações dos povos que habitavam os territórios da República Democrática do Congo (antigo Zaire) e de Angola (África Central), nos séculos XVI e XVII. A palavra *kilombo* origina-se da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central. (MUNANGA, 1996). O banto refere-se ao grupo africano étnico-linguístico composto de várias línguas chamadas “línguas bantas”, que se caracterizam pela utilização de prefixos, como: quimbundo, quinongo, dentre outras. A preservação da língua de origem dos povos escravizados demonstra uma forma de resistência, uma vez que consistia em um meio de comunicação entre eles que não era acessível a seus proprietários. (PEREIRA; SERRANO; PORTO, 2012).

A diáspora africana teve início no século XVI, quando se iniciou o tráfico transatlântico de escravos entre as Américas e a África. Na época, a mão de obra escrava negra viria a substituir os índios escravizados no Brasil, por se constituírem em mão de obra mais rentável para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar e nos demais ciclos econômicos durante todo o período colonial. (PEREIRA; SERRANO; PORTO, 2012).

Representantes de várias nações vieram escravizados e enraizaram-se no Brasil. As razões da utilização da mão de obra negra africana estão na prática do mercantilismo português no início da colonização, no qual o tráfico escravo negro era considerado uma atividade bastante lucrativa. Ao serem vendidas, as famílias de escravos eram separadas; assim, os senhores viam uma forma de impedir sua organização e possível rebeldia. Alguns escravos eram domésticos e viviam na casa grande; já os escravos da senzala eram submetidos a um tratamento violento. A relação entre senhores e escravos foi marcada pela exploração e pela crueldade: eles eram submetidos a castigos, açoites e torturas, com a desculpa de que era necessário corrigi-los; além disso, as mulheres escravas eram vítimas de violência sexual, o que aumentou a população de mestiços na colônia.

Além da exploração física, eram atribuídas aos negros qualidades negativas de si e de sua raça. Pregava-se até mesmo o sentimento de inferioridade entre os negros, com a finalidade de subjugar-los:

Como justificativa para a escravidão, afirmava-se que o negro era arrancado de sua terra em benefício próprio, para ser civilizado e abandonar os maus costumes, assim, os maus tratos significavam penitência para seus pecados. (VALENTE, 1994, p. 12).

Os portugueses não consideravam os negros humanos; então, não se deu importância para registros ou documentos das várias culturas, línguas ou grupos étnicos que chegaram ao Brasil. Eles eram expostos em feiras e examinados como animais por seus compradores. Ao contrário do que se pensa, os negros não demonstravam passividade: muitos utilizavam o suicídio como forma de protestar – a vida lhes pertencia, e eles tiravam de seus donos esse privilégio. Além disso, as péssimas condições de higiene, alimentação e acomodação nas senzalas fazia com que eles tivessem um reduzido tempo de vida. (VALENTE, 1994).

Submetidos a uma subjugação social que poderia durar uma vida inteira, trazidos de vários países da África, através do tráfico negreiro, os escravos eram submetidos a condições subumanas de vida, muitos não resistindo à longa travessia do Oceano Atlântico. Vale ressaltar que “O Brasil foi o país que mais recebeu escravos e onde a escravidão durou mais tempo, do século XV ao XVIII.” (PEREIRA; SERRANO; PORTO, 2012, p. 13).

Os inúmeros estupros das escravas negras por seus senhores resultaram em filhos mestiços, que, ao nascerem, também eram escravos; assim teve início a diversidade étnica brasileira. As mulheres negras, além de serem sexualmente exploradas, eram ainda utilizadas para serviços domésticos na casa grande e atuavam como amas de leite para amamentar os filhos de seus senhores. A religião católica lhes era imposta como forma de controlá-los; assim, eles não podiam cultuar seus ancestrais, seguindo os rituais da igreja católica.

As formas de resistência negra constituíram-se em revoltas e fugas, que resultariam na formação dos quilombos. Tais estruturas eram formadas em locais de difícil acesso e existiram durante todo o período da escravidão; nesses locais, os negros se organizavam como forma de garantir sua sobrevivência e de se defender contra as constantes expedições que visavam a capturá-los. Era necessário dizimar os quilombos, e assim ocorreu com o mais conhecido entre eles: o Quilombo de Palmares, que, após vários anos de resistência, foi finalmente destruído no ano de 1694. (VALENTE, 1994). Devido à mistura de negros de várias etnias nos quilombos e nas senzalas, desenvolveu-se uma relação de troca cultural. Os negros absorveram elementos

da cultura indígena e dos brancos, que se cruzaram, originando novas expressões culturais presentes na religião e nos costumes.

Com o surgimento das novas técnicas de produção, já no século XIX, e com a soberania da Inglaterra no cenário capitalista, a escravidão era vista como empecilho para os interesses ingleses. Mesmo com a Lei de Extinção do Tráfico Negreiro no Brasil, em 1850, o país continuou traficando escravos, embora com mais dificuldade. A ideia de abolição seria protelada com a Lei do Ventre Livre (1871), seguida da Lei dos Sexagenários (1885). Finalmente, em 1888, foi assinada a Lei Áurea, que poria um fim formal a quatro séculos de escravidão no Brasil.

Nesse âmbito, a mão de obra negra seria substituída pela mão de obra imigrante. Assim, a libertação dos escravos resultou em uma massa populacional negra que perambulava das fazendas às cidades, à procura de emprego. Sem habilidades para serem incorporados nas novas relações de produção, a situação dos homens livres era de desemprego e de marginalidade; desse modo, o negro se viu forçado a atividades de pouco prestígio social, o que reforçou sua imagem negativa. Nesse sentido, Ilka Boaventura Leite comenta que

Os negros, como integrantes de um segmento desvalorizado e desqualificado, ficaram à mercê da sazonalidade das ofertas de trabalho nos setores em expansão na construção civil, como bóias-frias, safristas ou posseiros, e principalmente na economia informal. Obrigados a mudar de lugar sucessivamente, vão ao mesmo tempo concebendo esses lugares como pontos fixos, compondo e enfatizando essa “cartografia negra” no que tange à própria definição da sua identidade, como grupo local, regional ou nacional, desde uma cidadania que se caracteriza principalmente por ser inferiorizada. (LEITE, 2008, p. 968).

Durante os períodos colonial e imperial, o Brasil teve quilombos em praticamente toda a sua extensão territorial. Como já dito, eles surgiram a partir das insurreições e dos movimentos de resistência à escravidão, bem como das fugas das propriedades dos donos de escravos, organizando-se em vários núcleos de resistência. No ano de 1740, o conselho ultramarino definia como quilombo “todo núcleo que reunisse mais de cinco escravos fugidos, independentemente de ter ou não qualquer edificação.” (LOPES, 2011, p. 67).

As várias abordagens para definir quilombo variam de acordo com a época e com as experiências vividas pelos africanos nas Américas. Em uma perspectiva socioantropológica, a partir da década de 1970, procurou-se observar os aspectos organizativos e políticos do quilombo. Para Clovis Moura, por exemplo, o quilombo como modo de organização aconteceu em todos os lugares onde houve escravidão, como forma de resistência. (MOURA, 1981 apud

LEITE, 2000). No período colonial, sua organização tinha caráter de defesa da área ocupada; já no período pós-abolição, a dinâmica da organização passou a ser de territorialização étnica, dando início à longa etapa de construção da identidade desses grupos. (LEITE, 2000).

Em outros contextos, no Brasil, os quilombos foram formados a partir das heranças de terras de antigos senhores. O mais conhecido dos quilombos foi o de Zumbi de Palmares, fundado ainda ano século XV. Estava localizado na Serra da Barriga, no Estado de Alagoas, e era considerado o maior símbolo de resistência ao sistema escravista.

Após a abolição, em 1888, nada foi feito para assegurar algum direito ou reparo aos escravos libertos. Em vista disso, teve início uma trajetória de exclusão social e de invisibilidade que negou, na prática, os direitos dos afrodescendentes, resultando no não reconhecimento dos territórios quilombolas na estrutura agrária brasileira. Nesse sentido, “As chamadas ‘terras de preto’ compreendem, portanto, as diversas situações decorrentes da reorganização da economia brasileira no período pós-escravista, onde, inclusive, não apenas os afrodescendentes estão envolvidos.” (LEITE, 2000, p. 339). Outras expressões passaram a ser utilizadas para definir os quilombos; assim, a expressão “comunidade remanescente de quilombos” passou a ser veiculada no Brasil no final da década de 1980. (LEITE, 2008).

Ainda na Primeira República, a constituição da sociedade estava atrelada à política de favores; não havia um sentimento de nação, pois a escravidão, mesmo abolida, deixou resquícios das desigualdades e resultou em um processo de exclusão social que se prolongou ao longo da história do país, o qual teve seus reflexos na história da educação brasileira.

Somente no centenário da abolição em 1988, no texto da Constituição (BRASIL, 1988), o Estado reconheceria a importância histórica de indígenas e afro-brasileiros no processo de formação da nação. E, assim, seu legado tornou-se parte do patrimônio, por meio do tombamento público de documentos e sítios de reminiscências históricas dos quilombolas. (PEREIRA; SERRANO; PORTO, 2012).

Por meio do Decreto n. 4.887, de 2003 (BRASIL, 2003b), foram estabelecidas as normas de identificação, reconhecimento, delimitação e titulação das terras remanescentes quilombolas; a princípio, essa autodefinição ficaria a critério da própria comunidade em manifestar sua identidade quilombola. Posteriormente, a concessão definitiva do título de posse às comunidades quilombolas passou a ser atribuição de órgãos governamentais como Inbra, Iphan, Ibama e Funai, que, após a análise de relatórios, fariam as deliberações necessárias.

Mesmo antes da promulgação da Constituição, as discussões sobre a causa quilombola já haviam sido tomadas por meio de campanha conduzida pelos movimentos sociais, como o movimento negro unificado nas décadas de 1970 e 1980, que tinha como pauta, em suas

reivindicações, o combate à discriminação e os direitos da população negra no Brasil. A retomada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) significou a quebra do silêncio sobre a questão, já que, desde a assinatura da Lei Áurea, nenhuma legislação sobre o assunto havia sido publicada. A partir do art. 68 da Constituição de 1988, as comunidades rurais começaram a reivindicar uma identidade quilombola. (PEREIRA; SERRANO; PORTO, 2012). Assim, “do período colonial aos dias atuais, o quilombo chega para falar de algo ainda pendente, que é a cidadania Afrodescendente.” (LEITE, 2000, p. 349).

A partir desse momento, ocorreu a inclusão dos quilombolas como sujeitos de direito, com a regularização de suas terras e a preservação de suas memórias como direito constitucional. Nas palavras de Leite (2000), é preciso entender que o que identifica os sujeitos de direito é o grupo e não o indivíduo; é o modo de vida coletivo em comunidade. Assim, não é a terra que identifica os sujeitos de direito, e sim a condição de membro do grupo – a terra garante a continuidade do grupo e permite condições de permanência e continuidade das referências simbólicas que reforçam o imaginário coletivo.

Desta forma, a legislação representa o atendimento a essa demanda recorrente da comunidade negra por direitos; no entanto, a luta pela cidadania quilombola é uma busca em andamento. A implementação de políticas voltadas à população quilombola, contudo, tem caminhado em descompasso com a titulação dos territórios, “ficando as associações quilombolas cada vez mais dependentes do assistencialismo e com menos autonomia para gestionar o desenvolvimento autossustentado de seus territórios.” (LEITE, 2008, p. 973). Nesse sentido, é preciso reconhecer que, mesmo com uma legislação abrangente e com políticas de inclusão, ainda há muito que se avançar na questão quilombola.

3.2 Educação quilombola

As transformações no cenário educacional brasileiro ocorreram a partir de 1930, época tida como o marco para entrada do Brasil no modelo capitalista de produção. A nova realidade brasileira passou a exigir mão de obra especializada; e, para tal, era preciso investir na educação. Desta forma, foram criados o Ministério da Educação e Saúde e o Conselho Nacional de Educação, no mesmo período em que foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O Manifesto defendia os princípios da educação e pretendia modernizar o sistema educacional e a sociedade brasileira. A escola que se propunha nessa época visava a aproximar o mundo do trabalho ao mundo da escola, com uma formação profissional técnica e humanista; assim, ofertavam-se “pacotes escolares de curta duração que facilitavam a escolarização

popular, oferecendo basicamente cursos com curta duração, no ensino noturno, com exames e o ensino supletivo adaptados para facilitar a escolarização popular, uma política de caráter populista.” (CARRIL, 2017, p. 550). Nessa perspectiva, os pobres sem acesso ao sistema educacional público ou privado estudariam nas escolas profissionalizantes destinadas às classes mais baixas. E, nesse percurso, a escola pública não contemplaria grande parte da sociedade brasileira, deixando principalmente o negro à margem do direito à educação. Assim, mesmo com a garantia de direitos para os libertos estudarem, não lhes foram oferecidos ou assegurados meios necessários para essa escolarização. (CARRIL, 2017).

Nos anos de 1960, surgiram práticas pedagógicas que defendiam a educação popular, como no ideário formulado por Paulo Freire, que via a educação como um processo capaz de conduzir o indivíduo à emancipação. Sua teoria é pautada na cultura popular como elemento fundamental para emancipação da classe trabalhadora, por entender que essa classe é detentora de um saber não valorizado e excluído historicamente pela sociedade. Freire via a necessidade de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e para o povo; nesse sentido, seu pensamento previa a construção de uma teoria pedagógica libertadora. (MACIEL, 2011).

Dessa forma, a universalização da educação é um processo lento e longo no decorrer dos anos, constituindo-se em um desafio e em uma dívida que se arrasta até os dias de hoje. Saliento que não houve uma preocupação em se reparar essa marginalização sofrida pelos afrodescendentes ao longo da história brasileira – aspecto que contribuiu para reforçar essa exclusão, principalmente na escola e no acesso à educação.

A escola constituiu-se em um espaço de contradições, deixando claro conflitos e desigualdades no decorrer da história da educação do País. Transmitiu-se, ao longo dos anos, uma suposta neutralidade em seus currículos escolares, fato este ganharia destaque com a aprovação da resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. (CARRIL, 2017). A conquista atinente ao campo educacional para a população negra no Brasil advém de um longo período de lutas do movimento negro, que, entre suas reivindicações por reconhecimento, teve como bandeira o acesso à educação.

O movimento negro no Brasil teve início nos anos de 1980, quando ocorreram a abertura política e a redemocratização da sociedade. Foi nesse momento que se percebeu uma participação ativa dos negros através dos movimentos sociais, principalmente no que se refere ao caráter identitário e à reivindicação política. (GOMES, 2011).

Muito embora a luta dos negros já se desenvolvesse desde o século XIX, foi no século XX que a educação passou a ser o foco de suas reivindicações. Até a década de 1990, o

movimento negro demandava a inserção da questão racial como política pública universal, incluindo o acesso à escola, à educação básica e à universidade para todos. Nos anos seguintes, pode-se observar uma continuidade de manifestações e movimentos que ganharam expressão no final dos anos de 1990, quando a militância negra teve suas demandas introduzidas de forma gradual nas iniciativas do governo federal, no mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso. (GOMES, 2011). Já nos anos 2000, com modificações dentro do movimento social negro, o foco de suas demandas passou a ser a postura do Estado diante das desigualdades sociais, exigindo-se do governo a adoção de políticas de ação afirmativa, de combate ao racismo, de acesso à educação básica e superior e de inserção no mercado de trabalho.

Pensar educação quilombola é desconstruir preconceitos em torno da história do negro no Brasil. Nesse âmbito, a compreensão da afirmação identitária que foi desencadeada pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) atribui às comunidades quilombolas o caráter de remanescentes. A preocupação com a educação nos quilombos se dá, principalmente, pela ausência da escola dentro dos limites de seu território. Muitas vezes, as crianças quilombolas já se encontram matriculadas nas escolas da região onde o quilombo se localiza. A problemática em torno da educação dessas crianças na escola contemporânea concerne à inexistência, no espaço escolar e nos currículos trabalhados em sala, de temas voltados a cultura quilombola e afro-brasileira, não havendo o cuidado em resguardar a identidade cultural quilombola. É, pois, necessário um currículo interdisciplinar que possa apresentar e resguardar os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas.

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, consequentemente, no sistema escolar. (MIRANDA, 2012, p. 374).

Uma educação diferenciada para as populações etnicamente declaradas modifica as feições da sociedade pelo reconhecimento das identidades que formam a diversidade étnica e cultural do país. Conforme artigo 1º, inciso IV, da resolução n. 8/2012 do CNE, “As escolas quilombolas são reconhecidas pelos órgãos públicos e se localizam nas comunidades devidamente certificadas pela FCP (Fundação Cultural Palmares)”. (BRASIL, 2012).

Existem hoje no Brasil, segundo os dados da Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura, 3.754 comunidades remanescentes de quilombos, as quais têm maior concentração nos estados do Maranhão, Bahia e Minas Gerais. Tais comunidades são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional, sendo algumas delas mais numerosas.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, existem no país, em áreas remanescentes de quilombos, 1.561 escolas de ensino fundamental e 57 de ensino médio. (BRASIL, 2008b). Nas comunidades onde não há escolas, os jovens quilombolas dirigem-se a instituições do município onde está localizada a comunidade – é o caso da comunidade remanescente de quilombo da Ilha de São Vicente, localizada no Rio Araguaia, na cidade de Araguatins, na região norte do Estado do Tocantins, onde crianças e jovens percorrem 20 a 30 minutos de barco até a sede do município para estudar nas escolas públicas ou nas universidades da cidade. (DOMINGUES-LOPES, 2017).

A resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica, define, em seu artigo primeiro, que o ensino ministrado precisa ser fundamentado em: memória coletiva; línguas reminiscentes; práticas culturais; festejos; usos e tradições; demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas; tecnologias e formas de produção do trabalho; e territorialidade – ou seja, os elementos que compõem a comunidade/território/quilombo precisam servir de fonte para a educação que será ofertada.

Considerada uma conquista na realidade educacional do negro, a implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003a), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, é de extrema importância para a educação de jovens, para a valorização da cultura negra no Brasil e para a conscientização da sua própria história, despertando o sentimento de pertencimento étnico-racial que garante o reconhecimento da identidade dessa população. Nesse contexto, tal lei é considerada uma importante intervenção no currículo escolar.

A estrutura legal estabelecida a partir de tais diretrizes enfatiza a valorização dos saberes e da cultura dos remanescentes. No título I, “dos objetivos”, os parágrafos III, IV e VII informam que a lei tem como objetivos, respectivamente:

Assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendam estudantes oriundo dos territórios quilombolas considerem as práticas sócio culturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e conhecimento tecnológico; IV: assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendam os estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e de suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT10; subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (BRASIL, 2012, p. 12-13).

A educação em espaços quilombolas ou que atendam a remanescentes quilombolas visa a atender aspectos da cultura e do trabalho desses sujeitos. Sendo assim, a educação quilombola deve ser uma educação diferenciada, e a escola deve considerar esses indivíduos como sujeitos históricos e portadores de conhecimentos. Nesse sentido, alguns aspectos para o reconhecimento desses sujeitos devem ser levados em consideração, como: valorização de sua história, sua autoestima e sua identidade. O processo educacional deve contribuir para a continuação da comunidade, valorizando seus costumes e tradições. Contudo, os desafios que englobam a educação quilombola são amplos e envolvem questões como condições dos estabelecimentos escolares, uso de recursos didáticos apropriados e até mesmo formação docente. Esses obstáculos fazem com que a aplicabilidade da legislação não seja concluída, pois isso é feito em partes, resultando na fragilidade de tais diretrizes.

A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003a) ainda é considerada um desafio para a política educacional brasileira, por necessitar da real institucionalização por parte das escolas. Superar essa lacuna na educação nacional ainda é tarefa difícil. Nesse cenário, são visíveis as conquistas e os avanços na educação brasileira nas últimas décadas, principalmente no que se refere ao seu acesso; todavia, quando se consideram as condições de permanência, equidade e qualidade, percebe-se que há muito que se avançar para atingir de forma satisfatória essas três condições.

No documento “Contribuições para implementação da Lei 10.639/2003” (BRASIL, 2008b), destaca-se a importância dessa lei para a comunidade negra no Brasil, dado que ela altera a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. O instrumento é regulamentado por meio da resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004), do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Tal documento beneficia a população afro-brasileira e lhe propicia condições de igualdade, contemplando um dos aspectos da vida social negado à comunidade negra desde o fim do sistema escravista: a educação.

Neste sentido, a resolução que se refere à educação quilombola determina que a educação escolar quilombola seja desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e em sua cultura, requerendo pedagogia própria e formação específica de seu quadro docente, observados a base nacional comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira. (BRASIL, 2012). Mas a realidade mostra uma contradição na efetivação da Lei. De acordo com estudos realizados pela Fundação Cultural Palmares, as unidades educacionais normalmente estão longe das residências dos alunos; e as condições de estrutura física são precárias, com escassez de água potável e estrutura de saneamento básico inadequada. Somam-

se a esses fatores uma trajetória de discriminação racial, que contribui para as desigualdades de oportunidades educacionais.

As possibilidades do negro de acesso à escola, mesmo que regulamentadas em lei, encontram sempre um empecilho para se firmarem e fazerem acontecer. Assim, a educação concretizada por meio da escola não se concretiza para muitos desses alunos quilombolas. Além disso, quando a escola absorve tais estudantes, ela não contempla um currículo voltado para a sua realidade local, nem para um combate à prática do racismo e em prol da valorização da diversidade étnica. Diante disso, a instituição escolar acaba contribuindo para a exclusão desse aluno.

4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, busco contextualizar o lugar de onde falo, a partir do qual a pesquisa foi desenvolvida. Desta forma, primeiramente, caracterizo a cidade de Araguatins, que serve para situar a Ilha de São Vicente, onde fica a comunidade quilombola em estudo. Apresento, em seguida, a metodologia utilizada nesta pesquisa e suas etapas: pesquisa bibliográfica, observação do contexto da comunidade quilombola Ilha de São Vicente e entrevistas. E, por fim, descrevo a aproximação ao campo, fazendo o relato das visitas preliminares realizadas ao quilombo.

Ressalto que a observação tem grande valor quando se pretende estudar determinada comunidade. Nesse âmbito, é necessário adentrar a realidade do sujeito com o cuidado de não interferir no seu cotidiano.

4.1 O quilombo da Ilha de São Vicente: contextualizando um território

A região do Bico do Papagaio compreende uma área composta por três estados: Tocantins, Pará e Maranhão. Constitui-se em uma mesorregião que inclui 25 municípios do Tocantins, dentre os quais está Araguatins.

O município de Araguatins fica localizado no extremo norte do estado. Seus limites são: ao Norte, com São Sebastião do Tocantins e Buriti do Tocantins; ao Leste, com Itaguatins, Axixá e Augustinópolis; a Oeste, com o Estado do Pará; e ao Sul, com Ananás e São Bento. O acesso rodoviário pode ser feito pela BR-153 até Darcinópolis; em seguida, pela TO-134 até a BR-230 (Transamazônica), e daí até a cidade. O município localiza-se na microrregião do Bico do Papagaio; está a uma altitude de 103 metros e se encontra às margens do rio Araguaia. Sua população estimada, em 2017, era de 35.216 habitantes. Possui uma área de 2.297,3 km². Além disso, encontra-se a uma distância estimada em 618 km da capital Palmas e a 98 km do município de Imperatriz/MA.

À época da fundação do município de Araguatins, habitavam na região os chamados povos originários ou nativos da tribo dos Araras, Cuiararas e Gaviões, que ocupavam as matas ao longo do Rio Araguaia, ao sul do Estado do Pará². Atualmente, no Tocantins, são oito etnias indígenas existentes: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros. Esses povos estão situados em diferentes regiões tocantinenses, nas terras indígenas oficialmente demarcadas. O povo Apinajé pertence ao tronco linguístico Macro-Jê. Habita o

² Informação obtida a partir do depoimento da senhora Fátima Barros.

norte do Estado, em uma área de 141.904 hectares. A terra indígena faz fronteira com os municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, Cachoeirinha e Lagoa de São Bento. Sua população atual é de aproximadamente 1.847 pessoas. (BARBOSA, 2016).

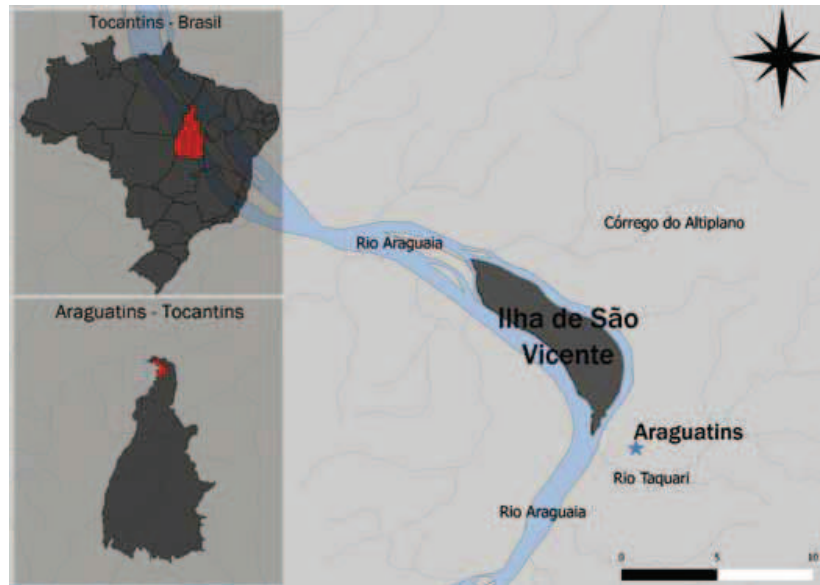
Araguatins teve como primeiros moradores a família de Máximo Libório da Paixão, em 1867. No entanto, foi fundada por Vicente Bernardino Gomes no ano seguinte, em 9 de junho de 1868, com o nome de Vila São Vicente do Araguaia. Vicente Bernardino, que antes residia na Colônia Militar de São João do Araguaia, no Estado do Pará, resolveu subir o Rio Araguaia e procurar um local onde pudesse fundar uma povoação. Assim, aproveitou a existência de grandes pequizeiros, oitizeiros, entre outras árvores regionais do local, dando início à sua exploração econômica. Para tanto, acolheu trabalhadores vindos de diversas regiões, que passaram a fixar residência na localidade. O nome Araguatins nasceu da junção dos dois rios, Araguaia e Tocantins. Do ponto de vista do turismo, trata-se de uma cidade hospitaleira, com tendência à prática do ecoturismo, com várias ilhas, paredões, cachoeiras e praias. As principais atividades econômicas são: a agropecuária, a pequena indústria de móveis e o comércio como um todo. Segundo suas informações oficiais, o turismo no município é potencial. (ARAGUATINS, 2017).

Figura 1 - Mapa geográfico da Região do Bico do Papagaio



Fonte: Região... (2017)

Figura 2 - Mapa da localização da comunidade quilombola Ilha de São Vicente



Fonte: Lucinda (2017).

A comunidade quilombola Ilha de São Vicente está inserida nos limites da unidade de área territorial do município de Araguatins. A ilha de mesmo nome está localizada de frente para o município supracitado, na margem direita do rio Araguaia e com área estimada em aproximadamente 2502 hectares, ou seja, 25,02 km². Acessíveis a barco pelo Rio Araguaia, as terras quilombolas já foram disputadas por fazendeiros locais, que desejavam transformá-las em pasto. Também habitam a ilha comunidades não quilombolas. (MACEDO; SARAIVA, 2018).

A demora pelo reconhecimento da terra dificultou a garantia de seus direitos ao território, fazendo com que a comunidade só fosse oficialmente reconhecida no ano de 2010. À época, por ocasião de um despejo, os membros da comunidade procuraram, junto às autoridades, a documentação das terras. Ficou assim comprovado que a ilha se apresenta como terra de quilombo, por possuir todas as características que a configuram como tal. Por conseguinte, seus moradores são remanescentes quilombolas, ou quilombolas contemporâneos. Conforme definição da Lei, “são 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, 2004). É isso que os torna sujeitos de direito.

O quilombo foi fundado por Henrique Julião Barros, que foi escravo de Vicente Bernardino, fundador da cidade de Araguatins. Com o fim da escravidão, Vicente Bernardino doou as terras para seus ex-escravos, que ali fixaram moradia deste então. No início, duas famílias, “os Barros” e “os Noronhas”, povoaram a ilha, havendo várias gerações desses dois

grupos que formaram a comunidade quilombola. Porém, conforme já referido, o quilombo Ilha de São Vicente foi identificado como comunidade remanescente quilombola somente em outubro de 2010. Trata-se de uma das comunidades no estado do Tocantins certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

O Tocantins possui atualmente 29 comunidades quilombolas certificadas pela FCP e com processo formalizado para regularização fundiária de seus territórios no Incra. Existem outras doze comunidades identificadas, mas que não possuem processo de regularização instaurado. Desse modo, não se tem o número exato de comunidades quilombolas no estado.

4.2 Memória: mapeando definições

Para desenvolver posteriormente as análises, faz-se relevante apresentar os principais conceitos que fundamentam este trabalho. O primeiro a ser explorado é o conceito de memória. De acordo com Souza (2012, p. 82), “a memória comporta elementos espontâneos da lembrança, mas mesmo eles vêm selecionados de uma massa inconsciente que deixa outros registros nas águas do esquecimento”. Portanto, quem quer que se lembre ou se dê ao trabalho de registrar memórias está produzindo uma seleção de eventos e recortando de sua cronologia um momento de encontro entre passado e presente, para gerar significações e definir sentidos. Assim, o ato de lembrar constitui-se em uma estratégia de sobrevivência da memória, que faz com que perdurem valores e costumes, dando, desta forma, continuidade a uma cultura. (SOUZA, 2012).

São diversas as definições de memória e de seus termos correlatos: memória social, memória coletiva ou memória individual, dentre outros³. De acordo com Pollak (1989), prolongando a análise de memória coletiva de Maurice Halbwachs (1990), que tem como base a perspectiva sociológica, a memória coletiva está ligada ao sentimento de pertencimento e às fronteiras socioculturais. Relaciona-se ao patrimônio e a outros elementos, como paisagens, datas e personagens históricos, cuja historicidade, demarcada por relações de poder, tem relação com as representações do nosso cotidiano. Tais situações evidenciam uma relação de força entre a memória oficial, legitimada pelo Estado e por sua representação nacional, e as memórias subterrâneas, que seriam aquelas subalternizadas (ou tornadas invisíveis) em relação à memória nacional.

Para Pollak, as lembranças esperam o momento propício para serem expressas ou retornarem à visibilidade; elas são, algumas vezes, submetidas ao silêncio durante anos. Esse

³ Nesta seção, apresento os autores selecionados como aporte teórico para a escrita da pesquisa, realizando uma sucinta apreciação de suas principais contribuições conceituais.

silêncio sobre o passado reflete as histórias vividas em determinadas sociedades, bem como evidencia as razões de ser do silêncio – ou seja, as razões políticas, que são acrescidas de razões pessoais, o que configura também a memória como um fenômeno político.

As memórias são as lembranças que emergem em determinado tempo. Por vezes, são confinadas ao silêncio e transmitidas de geração em geração oralmente, não sendo registradas de forma escrita, sobretudo em sociedades em que elas oferecem risco à memória nacional. Nesse sentido, “existe a memória individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos.” (POLLAK, 1989). As memórias, para esse autor, remetem à resistência. Em sua visão, o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo; ou seja, existe uma preocupação com o coletivo, sobretudo quando imaginamos que, durante tantos anos, muitas coletividades não foram representadas na identidade nacional.

A abordagem de Pollak me faz pensar na realidade das memórias quilombolas da Comunidade Ilha de São Vicente, as quais são repassadas há anos de geração em geração, de forma oral, sem reconhecimento do Estado. Em tal contexto, os anciãos transmitem essas memórias aos mais jovens da comunidade, a fim de evitar que elas sejam esquecidas. Assim, expressões como patrimônio cultural, resistência e sentimento de pertencimento refletem bem os elementos formadores da memória quilombola.

Em outro estudo sobre a memória social, Ecléa Bosi (1993) afirma que os processos memorativos são relacionados a campos de significação na vida do sujeito que recorda. Para ela, o depoimento oral ou escrito precisa ser sistematizado e interpretado segundo as coordenadas interpretativas, por meio das quais a memória estaria diretamente ligada ao tempo concreto e às lembranças. Ao recorrer à doutrina psicológica Bergsoniana da memória, que parte do perceber e do lembrar, Bosi (1993) argumenta que a memória é um elo entre passado e presente, em momentos de duração.

Nesse âmbito, “O conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos de escolha e rejeição em relação ao que será lembrado.” (BOSI, 1993, p. 281). Ao encontro disso, as comunidades remanescentes de quilombos no Brasil trazem em sua historicidade uma carga de memória que representa suas lutas, sua cultura e todo um conjunto de vivências, muitas vezes não registradas em um suporte físico, mas transmitidas, em forma de narrativas, de geração em geração.

Desde outra perspectiva conceitual, Pierre Nora (1993), no artigo “Entre memória e história: a problemática dos lugares”, esboça uma discussão a respeito dos lugares de memória, contexto no qual memória e história são opostas uma a outra. Assim,

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido está sempre em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento [...]. A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem, que ela é, por natureza múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal...]. (NORA, 1993, p. 9).

Pierre Nora diferencia História e memória, quando afirma que ambas se distanciam à medida que uma precisa dos artefatos que a ligam à noção de lugares e a outra se converte em um fenômeno individual ou grupal. Mais especificamente, os lugares de memória necessitam de criar arquivos, estabelecer e manter datas – como é o caso das datas de aniversário e celebrações.

Assim, para as sociedades sem memória era preciso criar os lugares de memória, o patrimônio nacional é um lugar de memória por excelência, uma vez que não apenas é capaz de expressar e sediar a memória nacional, mas sobretudo de objetificá-la e materializá-la em prédios, edifícios e monumento que podem ser visitados e percorridos. (NORA, 1993, p. 14).

A antropóloga Regina Abreu é outra pesquisadora que trata da memória social e contribui com minha sistematização, dialogando mais especificamente sobre o conceito de tempo. Abreu (2007) argumenta que, em todas as sociedades, está presente uma dinâmica entre lembranças e esquecimentos, cabendo a cada grupo se articular de forma específica com a memória social, a partir de um trabalho de memória. Nas sociedades tradicionais, é possível identificar duas concepções de tempo: a linear e a cíclica. A concepção linear de tempo está diretamente ligada à noção de história, que, no mundo moderno, está diretamente ligada à ideia de ciência. Por sua vez, a concepção cíclica está mais diretamente ligada ao contexto mítico-religioso.

No caso da concepção linear, os registros escritos e, especialmente as noções de documentos e monumentos desempenham papel central. No caso da concepção cíclica, predominam as narrativas orais e a memória social é construída por meio de festas, narrativas míticas, cerimônias e rituais. (ABREU, 2007, p. 54).

A concepção linear é concebida no tempo cronológico e datado; é assimétrica, pois os acontecimentos históricos ocorrem de forma imprevisível. Já na concepção cíclica, os acontecimentos são reversíveis e repetitivos. Abreu afirma que a sociedade ocidental moderna privilegia a concepção de tempo linear, muito embora tenha absorvido contribuições da concepção cíclica, como: os calendários, os relógios, as estações e os meses.

Podemos, assim, dizer que, nas comunidades quilombolas, predomina a concepção cíclica de tempo, com ênfase nas narrativas, contexto no qual a memória social é concebida por meio de festas, cerimônias e rituais. Ao mesmo tempo, tais grupos vivem em uma sociedade onde predomina a visão moderna de tempo. Nesse sentido, essas comunidades poderiam ser consideradas patrimônio nacional, por resguardarem parte da história e da formação do povo brasileiro.

Voltando à argumentação de Pollak (1989, p. 4), importa considerar as memórias como um campo de disputas. O autor “entende o campo da memória social, como sendo um campo de permanentes disputas que incidem diretamente sobre a dinâmica entre a lembrança e o esquecimento”. Rememorar permite que se estabeleçam laços de pertencimento, o que é um fator determinante para a construção da identidade do sujeito. A esse aspecto, Nora (1993, p. 9) acrescentaria que “as sociedades tradicionais são sociedades-memória por excelência”.

Na sequência dos autores que ajudam a pensar o delineamento conceitual de memória, Canclini (1994), em seu estudo sobre patrimônio cultural, relata que patrimônio envolve também os bens culturais, e não somente sítios arqueológicos e arquitetura. “O patrimônio cultural expressa a solidariedade que une os que compartilham um conjunto de bens e práticas que os identifica, mas também costuma ser um lugar de cumplicidade social”. (CANCLINI, 1994, p. 2). Mais uma vez, a abordagem do patrimônio cultural se refere ao legado cultural de um povo e está ligada a seu capital cultural, por meio do qual elementos materiais e imateriais são valorizados. Nesse sentido, o patrimônio cultural de um grupo tem a ver com elementos representativos da história local, como os produtos gerados pelo próprio grupo e que têm relação com sua cultura.

Assim, patrimônio cultural: é o que, um conjunto social considera como cultura própria, que sustenta sua identidade e o diferencia de outros grupos, não abarcam apenas os monumentos históricos, os desenhos urbanísticos e outros bens físicos; a experiência vivida também se condensa em linguagens, conhecimento, tradições imateriais, modos de usar os bens e os espaços físicos. (CANCLINI, 1994, p. 99).

Quando nos referimos ao patrimônio cultural de uma nação, não necessariamente nos reportamos à questão arquitetônica, mas a toda a sua potencialidade cultural e histórica, que expressa sua identidade e mantém viva sua memória e que é expressa pelo conjunto de manifestações folclóricas e culturais típicas dessa nação. É possível dizer, ainda, que a abordagem memorativa de um povo, grupo ou comunidade tem relação com o conjunto das experiências material e emocional que lhes acompanham na sua trajetória de vida. Diante disso, as narrativas permitem ao sujeito reorganizar suas experiências e seus significados.

As reminiscências quilombolas possuem um papel fundamental na reafirmação identitária, à medida que se realizam no presente por meio do passado, sendo reconstruções de tradições e costumes e consistindo em um processo contínuo de atualização da cultura de um povo. Nesse contexto, as comunidades quilombolas, através de valores e costumes típicos da origem africana, reafirmam sua resistência e mantêm vivas suas memórias ancestrais.

Em alguma medida, ainda que cientes da superficialidade de certas considerações, tendo em vista a complexidade desse conceito, apresentei nesta seção a composição de um quadro de referências, a partir do qual analiso as narrativas de memórias e as trajetórias formativas de jovens quilombolas que frequentam um curso superior.

4.3 Abordagem metodológica

Como anunciado ao longo do estudo, o objetivo deste trabalho é analisar as trajetórias formativas de jovens universitários da comunidade quilombola Ilha de São Vicente, em Araguatins (TO), por meio de elementos memorativos desses jovens. Para isso, a construção metodológica foi organizada a partir de três momentos investigativos.

Em um primeiro momento, a pesquisa foi de natureza bibliográfica, dada a necessidade de conhecer: os aspectos que a literatura aponta a respeito do tema escolhido, as discussões em torno do problema apresentado e as principais abordagens teóricas que vêm sendo utilizadas em análises similares. Conforme Gil (2010, p. 59), “a leitura do material selecionado deve fornecer informações e dados sobre o assunto pesquisado, estabelecer relação dos dados obtidos com o problema proposto e analisar a veracidade das informações e dados fornecidos”. Ao encontro disso, nas palavras de Kaufmann (2011, p. 67), “a leitura prévia consiste na fase exploratória da pesquisa”.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o segundo momento investigativo adotado foi a observação, inspirada no desenvolvimento de pesquisas etnográficas. Utilizei a pesquisa de campo, com observação feita a partir da aproximação ao lócus da pesquisa, registrando situações, fatos e impressões em diários de campo. Os primeiros resultados dessa estratégia são expostos na próxima seção.

O terceiro movimento foi constituído por entrevistas, uma vez que as narrativas tiveram grande importância no estudo. Para tal, foi aplicado um roteiro semiestruturado como meio de obtenção de informações narrativas, sob a forma de entrevista. Desse modo, utilizei a entrevista compreensiva como método de produção de dados e de análise das narrativas dos sujeitos. Quanto a esse percurso metodológico, Kaufmann (2011), alerta para os instrumentos que

antecedem o procedimento da entrevista, entre eles o plano, a amostra e a grade, que constituem uma sequência de ações para sua realização. Para se conferir maior importância ao informante, a entrevista compreensiva rompe com a entrevista administrada enquanto questionário, advogando por uma escuta mais atenta da pessoa que fala.

As entrevistas foram realizadas com os sujeitos da pesquisa representados por jovens universitários remanescentes quilombolas da Ilha de São Vicente e por líderes dessa comunidade. Realizei seis entrevistas com os universitários e duas com os líderes, perfazendo um total de oito encontros.

Cada entrevista versou sobre perguntas que pretendiam contemplar duas categorias informacionais sobre os sujeitos universitários da pesquisa, a saber: (a) memórias quilombolas e a vida no quilombo; e (b) trajetórias formativas. A partir da exploração dessas duas temáticas centrais, foi possível identificar as categorias informacionais mais frequentes nas narrativas dos sujeitos. Adicionalmente, realizei cinco perguntas abertas direcionadas aos representantes da comunidade, as quais estavam relacionadas às memórias quilombolas e à formação do quilombo, à territorialidade e à educação na comunidade. Com o objetivo de responder ao problema central desta pesquisa, as entrevistas foram gravadas e transcritas, para então se proceder à sua análise. Os procedimentos analíticos, por sua vez, seguiram o formato da entrevista compreensiva sustentado por Jean-Claude Kaufman (2011).

Cabe destacar que foi elaborado um roteiro de entrevista (Anexos A e B), sendo um direcionado aos universitários e outro aos líderes da comunidade quilombola. A escolha dos participantes universitários ocorreu por meio de consulta àqueles que desejavam participar da pesquisa, e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

De acordo com Gil (2010), o processo de entrada em campo é crucial numa pesquisa etnográfica. Além disso, não sendo a investigação de interesse do grupo pesquisado, faz-se necessário o auxílio de um de seus membros como intermediário. Nesse sentido, Kaufmann (2011, p.28) afirma que “os princípios da entrevista compreensiva não são nada além da formalização de um conhecimento pessoal advindo do trabalho de campo”. Dessa forma, a aproximação ao campo empírico também é parte da metodologia utilizada nesta pesquisa.

Para realização da investigação na comunidade quilombola Ilha de São Vicente, entreguei o Termo de Apresentação à líder da comunidade Fátima Barros e ao presidente da Associação do quilombo, senhor Miguel Barros, e ambos manifestaram anuência quanto à realização do estudo.

Como colaboradores para essa etapa da pesquisa, selecionei os remanescentes quilombolas universitários do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus Araguatins. A opção pelos estudantes da instituição tem seus motivos, dentre eles: por ser uma instituição

pública que atende a essa parcela da população (atualmente, o IFTO - Campus Araguatins tem 16 acadêmicos remanescentes da Comunidade Ilha de São Vicente); pela proximidade da instituição ao quilombo; e por considerar de grande relevância que uma instituição pública de ensino superior, como o IFTO, acolha esses jovens como seus acadêmicos.

4.4 Descrição do campo de pesquisa

O primeiro contato com a comunidade quilombola Ilha de São Vicente ocorreu através de uma catequista da Paróquia São Vicente Ferrer, que me apresentou à comunidade e a seus representantes. Meu acesso por meio da catequista ocorreu devido ao fato de o deslocamento até a ilha ser realizado somente pelo rio Araguaia, via embarcação. Como a paróquia de Araguatins desenvolve o trabalho de catequese com crianças e jovens da comunidade, existe uma agenda mensal para a realização dos encontros, e há uma embarcação custeada pela entidade para fazer o trajeto – o que facilitou a minha viagem até a ilha. A presença da religião católica é expressiva no território e ganha representatividade nas festividades religiosas, como as festas de São José, em março; de Nossa Senhora do Rosário, em outubro; e de São Lázaro, em dezembro. Na ocasião, acontecem missas e batizados na comunidade. Essas festividades, além da religiosidade, proporcionam divertimento, com danças e brincadeiras, fazendo parte da tradição religiosa da comunidade desde seus ancestrais. (LUCINDA, 2017).

A partir de conversas informais com alguns remanescentes, pude realizar a aproximação com alguns membros da comunidade, na maioria os anciãos. Eles são os que mais gostam de residir na ilha, pela tranquilidade que o lugar oferece e pela possibilidade de manterem suas roças e criações para própria subsistência, fazendo do território seu lugar de morada.

Geertz (1978, p. 24), comenta que “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”. Por assim ser, a aproximação ao campo se dá à medida que o pesquisador se dispõe a conhecer de forma mais aprofundada a cultura de um povo ou de uma comunidade, e seu trabalho depende do esforço intelectual que esse ato representa.

Durante as visitas à comunidade quilombola Ilha de São Vicente, registrei notas em um diário de campo, além de fazer registros fotográficos e audiovisuais, com o intuito de sistematizar elementos alusivos ao modo de vida dessa comunidade. O contato com os quilombolas que cursam o ensino superior se deu pouco a pouco, com a ajuda de jovens que indicavam onde outros colegas moravam – ou até mesmo forneciam seu contato, já que muitos residem na cidade de Araguatins, sede do município. É importante observar que a maioria tem algum grau de parentesco entre si.

Inicialmente, registrei, em diários de campo, informações da comunidade em visitas realizadas à ilha em cinco momentos, por ocasião da reunião do grupo de catequese. Nessas visitas, pude manter aproximação com o lócus e os sujeitos da pesquisa. Observo que, periodicamente, são realizados encontros pedagógicos, que são momentos agendados para se discutir alguma pauta relativa ao quilombo, geralmente solicitados por instituições de ensino da região ou por pesquisadores que desenvolvem pesquisas com a comunidade.

Fotografia 1 - Chegada à Ilha de São Vicente, onde se avista o barco-escola



Fonte: Registro da autora.

Fotografia 2 - Construção típica da ilha



Fonte: Registro da autora.

Na primeira visita, ocorrida em 17 de junho de 2017, fui apresentada ao grupo de adolescentes que participam da catequese⁴ e a seu Salvador Batista Barros, senhor de 81 anos considerado patriarca da comunidade, neto de Henrique Julião Barros, ex-escravo e primeiro morador da ilha. As memórias de seu Salvador foram passadas de geração em geração oralmente.

Nas visitas seguintes, fui conhecendo um pouco da realidade dos moradores da ilha. Hoje, somente 33 famílias permanecem no território, e apenas 8 delas possuem residência fixa na ilha – os demais remanescentes visitam o local esporadicamente e possuem residência na cidade de Araguatins.

Brandão (apud PEREIRA, 2011, p. 19) “alerta que para o pesquisador que se lança na aventura de pesquisar grupos populares não basta participar, é necessário adquirir o direito de intervenção de penetrar no lugar e no seu cotidiano”. Em relação a esse aspecto, o primeiro contato com o campo é algo marcante e desafiador. A orientação que se tem é procurar uma das lideranças da comunidade, ou seja aquele membro que a representa.

As visitas à ilha resultaram em diários de campo elaborados por mim. Na primeira visita, a senhora Raimunda Rosal (catequista) e eu partimos em uma embarcação rumo ao quilombo da Ilha de São Vicente, localizada a 600 quilômetros da capital do estado e a aproximadamente 20 minutos da cidade de Araguatins, sendo acessível apenas pelo Rio Araguaia.

Ao nos aproximarmos da ilha, avistamos um barco ancorado, que é utilizado como transporte dos alunos quilombolas da ilha até a cidade de Araguatins para frequentarem a escola. Naquele momento, o barco-escola encontrava-se com defeito; então, o percurso até a cidade estava sendo feito por barcos menores, chamados de “rabetas”. A poucos metros do desembarque, existe uma escada de difícil acesso. Logo se avistava um grupo de jovens à espera da catequista. Fomos direcionados a um barracão, onde acontecem os encontros de catequese e as reuniões dos quilombolas.

Fui apresentada ao grupo e levada até a casa de seu Salvador Batista Barros, o morador mais antigo da ilha, nascido e criado no quilombo. No caminho que leva até sua casa, observam-se mais casas construídas de barro batido ou madeira, com telhado de palha, e algumas criações de galinha. Em conversa com seu Salvador, ele contou-me com riqueza de detalhes um pouco da história do quilombo, relatando fatos ocorridos e atividades diárias da vida na ilha. Na sala de sua casa, avistava-se a lamparina a óleo, utilizada para iluminação das casas, visto que, até aquele momento, não havia energia elétrica e nem gerador de energia na localidade.

⁴ A paróquia São Vicente Ferrer dispõe de uma catequista que se desloca até a ilha, uma vez no mês, para o encontro de catequese com as crianças e os adolescentes. Existe um barracão onde ocorrem as reuniões do grupo de catequese, a missa e outras atividades relacionadas ao quilombo.

Seu Salvador, aos 81 anos, contou-me que seu avô, Henrique Julião Barros, foi escravo e criador do quilombo. Ele mora na ilha com sua esposa, Dona Maria da Luz, moradora do quilombo há 33 anos. Possuem três filhos legítimos e três adotados, dos quais apenas um vive no quilombo. Seu Salvador comentou que estudou até a 3ª série no Colégio Vicente Bernardino e que seu professor foi Edgar Tolentino. Sua filha Rosangela é agente de saúde em Araguatins e, como mora na cidade, vai algumas vezes à ilha. Da mesma forma, sua sobrinha Fátima Barros é quem resolve as questões burocráticas e representa o quilombo junto às autoridades quando necessário.

Em seu relato, seu Salvador indicou que não havia escola na comunidade. Não existe estrutura física e sanitária na ilha, nem posto médico ou água tratada. O atendimento médico-hospitalar e a água para consumo são buscados na cidade de Araguatins. Como não há energia elétrica, a única televisão na ilha funciona a bateria.

Com relação à tentativa de ocupação do território, ocorrida no ano de 2010, seu Salvador contou-me que fazendeiros da região tentaram expulsá-los da ilha, com a intenção de ficar com toda a terra para criação de gado. O fato foi levado à Justiça do estado, e eles conseguiram permanecer no quilombo.

Há três anos, no mês de julho, é realizado o encontro das famílias no quilombo. Além disso, conforme já referido, nos meses de março e outubro, respectivamente, ocorrem as festividades de São José e Nossa Senhora do Rosário, onde são realizados a procissão fluvial, missa e batizados. Na comunidade, são mantidas as roças, como se chamam as plantações de arroz, milho, feijão, mandioca e batata doce. Tudo é produzido para o próprio sustento; nada é comercializado. Existem, ainda, as atividades de pesca e criação de frango e suíno.

Seu Salvador disse-me que o território só foi reconhecido como quilombo há seis anos. Em seguida, levou-me para conhecer a horta de que eles mesmos cuidam; ali foi possível ver também algumas árvores típicas da região, como: mogno, eucalipto, bananeira e palmeiras de babaçu. Algumas plantas ou ervas cultivadas no local servem para fazer os remédios naturais, utilizados por eles para fazer chá. Seu Salvador também contou-me que os jovens ajudam com limpeza e a manutenção das plantações e roças.

Ao retornar ao barracão, aproveitei para conversar com os jovens que participavam do encontro. Ao todo, oito jovens de 14 a 19 anos participam da catequese. Dos presentes neste dia, cinco estudam na cidade de Araguatins, e dois estudam no distrito de São Raimundo, pertencente à cidade de Brejo Grande do Araguaia, no Estado do Pará, que fica a alguns quilômetros abaixo no Rio Araguaia. Perguntados sobre a vida no quilombo e na cidade/escola, eles forneceram-me algumas informações. Dois jovens estudam na cidade de São Raimundo, que fica na margem

esquerda do rio Araguaia, já no Estado do Pará, e participam de alguns projetos, como o Mais Educação. Dos jovens que frequentam a escola em Araguatins, quatro deles cursam o 2º ano do ensino médio na Escola CEM, e um cursa o 7º ano na Escola Daniel Berg. Afirmaram que os demais jovens quilombolas moram na cidade e visitam a ilha de vez em quando. Não foi possível visitar outras casas nesse dia, porque o caminho por terra, segundo eles, não estava limpo, e teríamos de descer mais alguns metros pelo rio, o que levaria mais tempo.

Estive na ilha por mais quatro vezes. A segunda visita ocorreu no dia 01 de julho, na qual constatei, através de uma placa de identificação da APA-TO (Alternativas para Pequena Agricultura no Tocantins), que há um projeto de uma horta na comunidade.

Fotografia 3 - Projeto de horta comunitária desenvolvida pela APA-TO na comunidade



Fonte: Registro da autora.

A terceira visita ocorreu em 16 de setembro de 2017; nesse dia, tivemos a companhia das catequistas e da irmã Juçara Dias. Alguns dias antes, ocorrera um incêndio na parte sul da ilha, que foi identificado como criminoso. Algumas casas foram incendiadas, mas não houve feridos. Na ocasião, o senhor Salvador Barros encontrava-se com a saúde bastante debilitada e nos recebeu em sua casa, em uma breve visita.

Fotografia 4 - Visita à parte da ilha que sofreu incêndio



Fonte: Registro da autora

A quarta visita ocorreu no dia 12 de outubro de 2017. Dessa vez, tive a oportunidade de participar da festividade de Nossa Senhora do Rosário, celebrada todos os anos na época pela comunidade. Assim, as pessoas que participam do festejo reúnem-se no cais da cidade de Araguatins e, de barco, dirigem-se em procissão até a ilha, onde é realizada a missa. Após essa celebração religiosa, ocorre o almoço comunitário, momento também de reencontro de várias gerações da família.

Fátima Barros, vista como representante da comunidade, realiza palestras nessas ocasiões, contando em detalhes a história do quilombo, da genealogia das famílias, do modo como a ilha foi povoada, das invasões dos fazendeiros locais que os expulsaram da ilha, bem como do processo de reconhecimento e titulação da terra como quilombo. Em sua fala, Fátima Barros enfatiza a questão da territorialidade, das reminiscências, da identidade, da resistência e do pertencimento – questões presentes na realidade da comunidade quilombola.

Fotografia 5 - Reunião das gerações de remanescentes quilombolas



Fonte: Registro da autora.

Na ocasião, a imagem de Nossa Senhora do Rosário foi levada até a casa do Senhor Salvador Batista Barros, que se encontrava impossibilitado de estar presente na missa e no almoço, devido à fragilidade de sua saúde. Alguns dias depois, em 19 de outubro, o senhor Salvador viria a falecer, em virtude desses problemas. Seu falecimento (LÍDER..., 2017) foi veiculado e causou comoção nos meios de comunicação local e nacional.

A quinta visita ocorreu em 25 de novembro de 2017, dia em que participei do encontro de catequese, juntamente com alguns jovens e parentes do Senhor Salvador Batista Barros.

Fotografia 6 - Embarcação utilizada para transporte no Rio Araguaia



Fonte: Registro da autora.

Além da visita à ilha, tive a oportunidade de conhecer um espaço que será destinado à biblioteca escolar quilombola, na cidade de Araguaatins. Trata-se de uma iniciativa da professora Fátima Barros, líder e representante da comunidade. Nas palavras de Fátima, esse é um sonho que começa a ser concretizado. Sua vontade era de que a biblioteca funcionasse no próprio território quilombola; mas, por falta de apoio das autoridades locais, isso ainda não é possível. Quanto ao acervo já angariado através de doações, já se tem um total de 10 mil exemplares de livros variados, que estão sendo catalogados e irão compor a tão sonhada biblioteca quilombola.

Fotografia 7 - Biblioteca escolar quilombola na cidade de Araguatins



Fonte: Registro da autora.

A biblioteca foi montada provisoriamente em um galpão cedido por seu Miguel Batista Barros, presidente da Associação Quilombola da Ilha de São Vicente. Além dos livros, a maior parte do mobiliário foi cedido ou doado. A intenção de Fátima é fazer da biblioteca, depois de montada, um local de fomento à leitura para a comunidade quilombola.

5 NARRATIVAS QUILOMBOLAS

Conforme dito anteriormente, o registro dos dados aqui analisados envolveu: diários de campo, fotografias, conversas informais e observação. Após esse primeiro contato, ocorreu a aproximação com os sujeitos da pesquisa – isso foi possível por meio de minha participação em alguns momentos da comunidade. Após o primeiro contato, selecionei os estudantes participantes da pesquisa e marquei com eles as entrevistas.

A entrevista, portanto, foi o registro utilizado nessa etapa da pesquisa, de modo que as narrativas dos estudantes e líderes quilombolas compõem a escrita deste trabalho. A análise dos dados foi realizada com base na metodologia da entrevista compreensiva, de Jean-Claude Kaufmann (2011), articulada com a reflexão desencadeada a partir de outros autores e estudos que discorrem sobre as várias temáticas voltadas à educação quilombola. A análise do material obtido tem a ver com os sujeitos envolvidos, sua vida como remanescentes de quilombo e sua trajetória formativa.

Apresento, na sequência, o material utilizado na análise acerca da trajetória formativa dos remanescentes quilombolas.

5.1 Os caminhos percorridos

A abordagem ora desenvolvida incide sobre as questões que permeiam as trajetórias formativas dos estudantes quilombolas. Kaufman (2011, p. 47) entende que “a relação entre teoria e campo está no cerne da Sociologia compreensiva e da metodologia qualitativa”. Nesse pensamento, o autor afirma que “os métodos qualitativos têm mais vocação para compreender, detectar comportamentos, processos ou modelos teóricos, do que para descrever sistematicamente, medir ou comparar.” (KAUFMAN, 2011, p. 49). Cada método possui uma forma de sistematização e de produção do saber que lhe é próprio. Nesse caso, a entrevista compreensiva foi o método escolhido para construção e análise dos dados. Conforme supramencionado, os oito sujeitos selecionados foram seis estudantes e duas lideranças quilombolas, os quais possibilitaram a obtenção de informações acerca do problema formulado.

Como pontua Kaufmann (2011, p. 79), “o objetivo da entrevista compreensiva é quebrar a hierarquia, o tom que se deve buscar é muito mais próximo de uma conversa entre dois indivíduos iguais do que aquele do questionário administrado de cima para baixo”. Sob essa perspectiva, quando se tem apenas um questionário como instrumento de pesquisa, obtêm-se respostas claras e breves, estabelecendo-se uma hierarquia na interação e na condução da

entrevista. Em contrapartida, segundo o autor, a entrevista compreensiva busca compreender as realidades vividas e apresentá-las sob a forma de tipos ou categorias principais.

Nesta perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida com duas lideranças quilombolas e com seis estudantes quilombolas da Comunidade Ilha de São Vicente – esses jovens são universitários dos cursos superiores de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Computação e Bacharelado em Agronomia do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus Araguatins.

De acordo com informações da líder Fátima Barros, até o final do ano de 2018, a comunidade contava com um total 16 estudantes em Instituições de Ensino Superior, dentro e fora do estado. No Campus Araguatins do IFTO, atualmente estudam 10 alunos remanescentes da comunidade. Além disso, houve duas desistências ocorridas no ano de 2018. Importante salientar que o ingresso desses alunos ocorreu pelo sistema de cotas raciais.

Levando em consideração os estudantes matriculados que estavam cursando o ensino superior nessa IES, a escolha dos sujeitos obedeceu aos seguintes critérios: a) alunos autodeclarados da comunidade quilombola Ilha de São Vicente; b) matriculados e cursando um dos três cursos superiores ofertados no Instituto Federal do Tocantins, Campus Araguatins. A partir desses critérios, foram selecionados dois alunos de cada curso oferecido pela instituição para participar da entrevista.

A partir de conversa com a jovem Helisana Barros, foi possível manter contato com os demais alunos e convidá-los a participar da pesquisa. Os estudantes mantêm um grupo de WhatsApp, por meio do qual tratam de assuntos relacionados às demandas da comunidade. É uma forma de comunicação comum entre esses jovens, que, na sua maioria, apresentam grau de parentesco entre si. Após a seleção desses participantes, as entrevistas realizaram-se no período de julho a agosto de 2018.

Mediante aproximação de alguns líderes da comunidade quilombola, realizada em momentos anteriores, foi a vez de conhecer pessoalmente esses estudantes universitários. Os encontros foram marcados na casa de alguns deles e na biblioteca quilombola na cidade de Araguatins. As entrevistas seguiram um roteiro pré-formulado, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Alguns deles mostraram-se bem à vontade para responder às perguntas e empolgados para participar da pesquisa; outros demonstraram mais timidez nas respostas. Mas foi possível perceber a importância de estarem ali participando, falando da realidade de suas vidas e saindo da invisibilidade que lhes foi imposta pela própria trajetória histórica nacional, a que todos os afrodescendentes foram submetidos. Além disso, localmente, a visibilidade desses alunos é muito importante para o reconhecimento da existência da comunidade quilombola na região.

O roteiro das entrevistas na pesquisa qualitativa é um instrumento essencial, pois constitui-se em um elemento importante na sua condução. Dessa forma, elaborei um roteiro de oito perguntas para conduzir a entrevista direcionada aos estudantes, considerando dois temas centrais que, posteriormente, desdobrar-se-iam cada um em três categorias investigativas, conforme a descrição a seguir:

- a) **Memórias quilombolas e a vida no quilombo:** nesse item, a intenção foi produzir memórias que os estudantes têm da vida no quilombo, dos antepassados e das histórias contadas e vividas, antes mesmo de seu autorreconhecimento como remanescentes quilombolas, com vistas a compreender as representações do território em sua vida previamente ao acesso à universidade.
- b) **A trajetória formativa:** nesse item, abordam-se questões voltadas às experiências de escolarização dos entrevistados, que vão do ingresso à escola ao acesso ao ensino superior, abrangendo as relações no ambiente acadêmico, sua permanência na universidade e as dificuldades encontradas na sua trajetória estudantil.

Assim, de acordo as respostas obtidas na entrevista, foi possível identificar as categorias especificadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Tema central e categorias investigativas

Tema central	Categorias investigativas
Memórias quilombolas: a vida no quilombo	As memórias quilombolas
	O território
	A identidade
Trajatória formativa	O percurso escolar
	O acesso: o ingresso na universidade e as políticas de ações afirmativas
	A permanência: o Programa Bolsa Permanência e as experiências na universidade

Fonte: Elaborado pela autora.

Para as lideranças da comunidade, elaborei um roteiro de sete perguntas. Quanto a essas entrevistas, a intenção foi buscar mais informações sobre a história do quilombo e da comunidade, bem como sobre as lutas e as conquistas para o território em termos de melhorias. Além disso, esses participantes responderam também a respeito da vivência no quilombo e das experiências dentro e fora da comunidade quilombola.

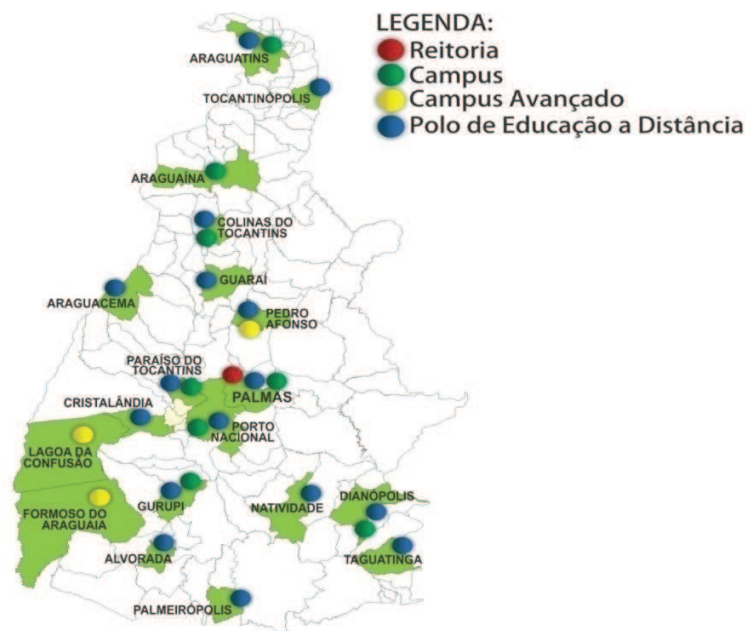
5.2 Análise das entrevistas

Para mais bem organizar a fala dos entrevistados e identificar os assuntos mais recorrentes na sua trajetória de vida e formativa, destaco algumas categorias que serviram para a discussão em torno da temática quilombola. No tópico a seguir, apresento os estudantes participantes da pesquisa, bem como as categorias e as discussões levantadas em torno das narrativas.

5.2.1 Quem são os estudantes quilombolas da pesquisa?

Mediante a abordagem aqui tratada, é necessário caracterizar a Instituição de Ensino Superior onde os estudantes estão inseridos. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) é resultante da integração da Escola Técnica Federal de Palmas (ETF) e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (Eafa). Foi criado por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL 2008c), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Hoje, o IFTO possui oito *campi* e três *campi* avançados em pleno funcionamento, além de dezesseis polos de educação a distância, conforme ilustrado abaixo.

Figura 3 - Mapa dos *campi* do IFTO



Fonte: IFTO ([2019?]).

O Campus Araguatins do IFTO, inaugurado em 1988 como Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, tem como função social ofertar a educação profissional nos diversos níveis e

modalidades, conjugando a teoria com a prática no ensino e promovendo a integração e a verticalização da educação básica com a educação profissional e a educação superior. Levando em consideração as tendências dos setores produtivos e o desenvolvimento tecnológico, o Campus Araguatins oferta uma educação especializada que visa à formação profissional e à prestação de serviços à comunidade. (IFTO, 2019).

Além disso, suas ações na área de educação profissional de nível tecnológico estão integradas às expectativas da sociedade e às tendências dos setores produtivos locais e regional. O *campus* de Araguatins do IFTO oferece os seguintes cursos: Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Computação; cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Agropecuária e em Informática; Técnico em Informática para Internet, concomitante ao ensino médio; e Técnico em Agropecuária. (IFTO, 2019).

Fotografia 8 - IFTO - Campus Araguatins



Fonte: IFTO ([2019?]).

Os seis sujeitos selecionados para participar da pesquisa são estudantes quilombolas que ingressaram em um dos três cursos superiores oferecidos pelo IFTO, Campus Araguatins. A IES não é a única a oferecer ensino superior na região: além do Instituto, a cidade de Araguatins conta com uma IES estadual (UNITINS) e outra particular (FAIARA). Todos os sujeitos estão regularmente matriculados nos cursos de Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Computação e Licenciatura em Ciências Biológicas. Além disso, todos ingressaram na instituição pelo sistema de cotas raciais.

Temos assim, como sujeitos⁵ da pesquisa, os estudantes:

Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Curso	Período	Ingresso	Turno
Fabrcio de Sousa Barros	30	Bacharelado em Agronomia	Nono	2014	Integral
Ericson Adriano Barros Torres	19	Bacharelado em Agronomia	Primeiro	2018	Integral
Heliena Barros dos Santos	19	Licenciatura em Ciências Biológicas	Quinto	2015	Noturno
Uana da S. Barros	31	Licenciatura em Ciências Biológicas	Terceiro	2017	Noturno
Helisana Barros dos S. Moreira	21	Licenciatura em Computação	Terceiro	2017	Noturno
Jorgelene Ferreira Rocha	39	Licenciatura em Computação	Terceiro	2017	Noturno

Fonte: Elaborado pela autora.

Além de entrevistar os estudantes, conversei com duas lideranças da comunidade, a saber: Maria de Fátima Batista Barros, 45 anos, pedagoga, atualmente secretária da Associação Quilombola e responsável pela articulação interna e externa da comunidade; e o senhor Miguel Batista Barros, 61 anos, presidente da Associação Quilombola. As narrativas das lideranças complementaram e enriqueceram as narrativas dos estudantes com informações sobre a comunidade.

5.3 Memórias quilombolas: a vida no quilombo

As memórias quilombolas constituem uma categoria muito importante para se entender o processo de reconhecimento e afirmação desses jovens enquanto remanescentes quilombolas. Tais reminiscências buscam esclarecer o caminho percorrido por eles no sistema educacional. Ressalto que interpretar esse processo implica reconhecê-lo enquanto uma demanda histórica, um longo caminhar no processo de escolarização do ensino fundamental desses estudantes até o seu acesso ao ensino superior, contexto no qual têm destaque as políticas de ações afirmativas.

Assim, nesta seção, busco responder a alguns questionamentos relativos aos estudantes participantes da pesquisa, entre eles: o conhecimento da sua história, da sua origem; o reconhecimento de sua identidade; a importância do território em suas vidas; a infância no quilombo; e a sua relação com a comunidade.

⁵ Os sujeitos autorizaram o uso do nome verdadeiro.

5.3.1 As memórias quilombolas

Como destaquei em capítulo anterior, a formação do quilombo Ilha de São Vicente data de 1888, quando o local foi doado à família Barros e à família Noronha, após a abolição dos escravos. “Os Noronhas” dirigiram-se para as terras ao sul do Estado do Pará, que ficam em frente à Ilha de São Vicente; e os Barros permaneceram na ilha. Com o passar dos anos, à medida que as famílias foram se formando, muitos migraram para a cidade de Araguatins, onde fixaram residência; e, a partir daí, vários membros descendentes da família Barros espalharam-se por várias cidades da região do Bico do Papagaio, do estado do Tocantins e do Brasil. Assim, as muitas histórias contadas na comunidade vêm das famílias mais antigas, que estão há muitos anos na comunidade, e de seus antepassados. Dessa forma, a maioria dos jovens desta pesquisa relata ter ouvido as histórias de tios, avós ou bisavós, e essas lembranças estão diretamente ligadas à formação do território.

A esse respeito, destaco o que Pierre Nora (1993) chama de “lugares de memória”. Para o autor, existe a necessidade moderna de se eleger lugares para depositar memórias, atribuindo a espaços e objetos a função de reter a memória para que ela seja posteriormente despertada pelo homem. Na sua visão, são os lugares que detêm a memória e mediam a relação com o passado, auxiliando na materialização das lembranças. (SOUZA, 2014, p. 100).

Sobre suas lembranças quilombolas, o estudante Ericson Barros conta que a história do quilombo foi transmitida por sua tia Fátima, que lhe contou sobre a chegada de seus antepassados à ilha, fato este que ocorreu há mais de 150 anos. Ele ainda relembra que sua bisavó (já falecida) e seu tio Salvador Barros também contavam as histórias sobre o quilombo e sobre sua gente.

De acordo com Ferreira (2016, p. 34), “o próprio território quilombola já é por si só um lugar de memória e de reprodução de memória. O patrimônio cultural desses povos é constituído por bens intangíveis e tangíveis”. Tais memórias são expressas pelo patrimônio cultural que o território representa, por suas crenças, manifestações culturais e religiosas, costumes, saberes e fazeres, como a própria tradição oral, passada de geração em geração. Abreu (2007) identificou que, em todas as sociedades, coexistem as lembranças e os esquecimentos. Assim, atribui-se a memória a uma concepção de tempo que pode ser definida como linear ou cíclica. Na linear, as memórias são expressas em registros escritos; e, na cíclica, predominam as narrativas orais.

As memórias mais recentes dos jovens referem-se ao episódio de despejo, ocorrido no ano de 2010. Nesse momento, eles tiveram conhecimento de que a comunidade descendia de

escravos, aspecto que os configurava como remanescentes de quilombo. O estudante de Agronomia Fabricio reforça esse acontecimento quando relata:

[...] os antepassados contam, é que teve um senhor aí que na verdade, da primeira geração que é Julião que era praticamente um bisavô meu, foi ele que começou essa luta, essa batalha sobre o quilombo, a questão sobre as manifestações, que anda acontecendo pra gente não perder esse direito de ter as cotas pra entrar na faculdade, assim, eles contam muito a respeito disso, que a batalha começou quando teve esse problema desse tio meu que morava lá que foi despejado. (Fabricio Barros).

Alguns estudantes têm mais contato que outros com a comunidade, devido ao grau de parentesco, ou porque têm mais envolvimento com as lutas que a comunidade tem enfrentado ao longo dos anos. Suas lutas envolvem questões sobre direito e acesso à educação, melhoria de estrutura para a comunidade e titulação do território.

Helisana, além de estudante, é uma jovem liderança da comunidade. O excerto a seguir, que reproduz sua fala, mostra que a história do quilombo está intimamente ligada ao passado escravocrata de seus antepassados e de sua formação.

Olha, a minha comunidade ela é uma comunidade aqui do município de Araguatins, e a gente tá aqui há mais ou menos 150 anos, desde quando a cidade de Araguatins foi fundada aqui nesse local, então os meus antepassados, eles vieram e eram escravizados em troca por uma dívida, e eles vieram prestar serviço. Aí houve aquela, toda aquela trajetória de que houve a libertação dos escravos, e o dono deles deu a ilha né, pra que fosse de benefício deles, na realidade, essa questão da Lei Áurea ser assinada, ela dizia no papel que os escravos seriam libertos, mas no geral, na realidade eles ficariam sem ter aonde repousar a cabeça, ou sem, porque eles não tinham essa condição, então foi só no papel (Helisana Barros).

Helisana faz referência a um acontecimento da História nacional, que foi assinatura da Lei Áurea, conhecida como a “libertação dos escravos”. A promulgação da Lei não garantiu na prática a inserção de negros libertos na sociedade, deixando-os largados à própria sorte – fato este que se reflete, até os dias atuais, na segregação sofrida pela população negra. Assim, Pereira comenta que:

A dominação foi o princípio que dominou no Brasil em relação aos negros livres após a abolição, que tinham por base a ordem escravocrata, impedindo os negros de constituir patrimônio, pelo fato de que, além de serem homens de cor, eram pobres. Assim os quilombos além de refúgio pós escravatura, tornaram -se espaços de empoderamento, no sentido de possuir terra para produzir. (PEREIRA, 2011, p. 46).

As memórias de Helisana Barros remetem à formação do quilombo, fato transmitido por seus ancestrais, o que reflete também a importância da luta pelo território e pela melhoria de vida na comunidade. A permanência na ilha se torna difícil em virtude da falta de estrutura, relacionada a aspectos como: energia elétrica, água tratada e alimentação adequada. Familiares da estudante como seu tio, seu Salvador, morou a vida toda na comunidade e tirava seu sustento da própria ilha. Segundo seu depoimento, ouvir as histórias de lutas é o que a motiva a querer buscar melhorias para o território.

Então, isso me faz até querer chorar igual eu tô aqui, quase lacrimejando porque as memórias elas são muito fortes, então assim, se a gente for remeter e voltar ao passado, ao que realmente aconteceu, as histórias que eles por vezes me contavam, então são histórias assim que fazem a gente parar, refletir e ver que realmente, a gente precisa se engajar nessas pesquisas, na vida dessas pessoas que muitas vezes não tiveram oportunidade, essas pessoas que eu falo minha própria família, entendeu? (Helisana Barros).

As memórias trazem à tona sentimentos diversos que nos fazem refletir sobre o passado e o presente – o mesmo ocorre no caso das famílias remanescentes de São Vicente. Uma série de direitos lhes foram suprimidos, boa parte em decorrência da ausência dos registros das memórias ancestrais. Para Pollak (1989), a memória reforça sentimentos de pertença e fronteiras sociais. O autor, em seu ensaio intitulado “Memória, Esquecimento, Silêncio” (1989), dialoga com Maurice Halbwachs ao estabelecer que a relação do indivíduo com o passado ocorre em meio a conflitos entre a dimensão individual e a coletiva da memória. (SOUZA, 2014, p. 100). Desta forma, recordar consiste na transferência da lembrança da esfera coletiva para o ato individual. Ocorre, assim, “um processo geral de individualização das memórias, que se manifesta no deslocamento de memórias gerais para memórias individuais” (SILVA, 2017, p. 7) – ou seja, a memória se expressa em uma ambivalência entre os aspectos individuais e os coletivos.

Assim, a representação da memória acaba vinculada a experiências individuais de reconhecimento social. Do mesmo modo, Canclini (1994), remete à ideia de memória ao patrimônio cultural que une os indivíduos, os quais compartilham bens e práticas em comum. Nesse sentido, o patrimônio cultural está relacionado aos saberes construídos e repassados a novas gerações.

A tradição oral tem sido a forma utilizada para “registro” das memórias na comunidade, o que, sempre, pode levar à fragmentação dessas lembranças. Na ausência do registro em suporte físico e de manifestação da memória, faz-se necessário reforçar a história para a coletividade. Nesse sentido, a estudante Heliena destaca a importância da interação dos membros do quilombo e salienta como as memórias são importantes para o fortalecimento da comunidade:

É, nosso quilombo ele é recente né, e assim, eu particularmente, eu não estudei muito a história e tal, eu acompanho mais pelo que minha tia fala. Tia Fátima Barros que é uma líder, que é um militante que tá aí na frente de tudo isso, e a história que os meus avós contam, tios mais de idade, sobre o que aconteceu, como que foi pra eles chegarem lá, e é isso. É, assim, a gente sempre faz encontros no quilombo, geralmente todo ano que é o momento assim, de interação entre todos, as pessoas que compõem esse quilombo, e a gente compartilha as histórias e, minha tia Fátima ela sempre tá ali contando, aí a gente sempre junta os mais idosos pra contar, e esses são os momentos assim que a gente tem mais interação. (Heliena Barros).

Os encontros a que Heliena se refere são realizados no mês de julho e servem para reunir os membros das famílias remanescentes do quilombo; é um momento de confraternização que serve também para contar a história de formação e luta da comunidade. Em tais ocasiões, alguns convidados também participam: o quilombo recebe a visita de professores, alunos e pesquisadores.

Os documentos escritos sobre a história do quilombo, até pouco tempo atrás, se resumiam aos livros que relatam a fundação da cidade de Araguatins. Com o processo de reconhecimento do território e seu histórico de lutas, a comunidade conta atualmente com uma publicação e um documentário sobre a comunidade. A esse respeito, a liderança quilombola Fátima Barros relata que a história da Ilha de São Vicente está interligada à criação do município de Araguatins.

O Tocantins tem apenas 29 anos, mas a história do quilombo e da sua gente é anterior à criação do estado, pois os povos originários já estavam no local há milênios e, logicamente, são seus ancestrais também. A comunidade e seus antepassados foram sequestrados e trazidos da África. O primeiro relato data do ano de 1865 – foi justamente o período em que Vicente Bernardino, considerado oficialmente o fundador do município de Araguatins, criou o município.

Sobre a infância no quilombo, os estudantes relatam não terem nascido no território; todos nasceram na cidade de Araguatins, e alguns moraram em outros municípios vizinhos ou assentamentos da região. A maioria dos estudantes só teve contato com o quilombo na vida adulta e por intermédio da família. Com o deslocamento da ilha para a cidade, ocorreu um processo natural de miscigenação, no qual os remanescentes quilombolas constituíram famílias fora do quilombo. Com o passar dos anos, eles retornaram ao quilombo ou passaram a frequentá-lo com suas famílias.

Devido a esse movimento de saída do quilombo para morar em outras localidades, alguns jovens acabam por não se declararem quilombolas e não reconhecerem a afrodescendência, fato este que ocorre pelo processo de autodefinição muito recente do território e pela dispersão de famílias para outras cidades e estados do país. Isso contribui para

que esses indivíduos não tenham muito contato com a comunidade, distanciando-se, de certa forma, dos vínculos parentais e formando novas relações sociais. Por outro lado, alguns deles mantêm o vínculo por laços familiares e, mesmo não morando no quilombo, autodeclaram-se e assumem a identidade quilombola. Essa dispersão dos jovens remanescentes quilombolas ocorre em virtude da busca por melhores condições de vida, faz parte da trajetória de vida desses jovens.

A jovem Helisana nasceu no município de Araguatins, distante vinte minutos de barco da Ilha de São Vicente. Seu pai nasceu na ilha e casou-se com sua mãe, que é professora. Sua infância foi em outra localidade, e somente na juventude a moça passou a ter conhecimento da sua origem quilombola:

Então, eu realmente vim remeter isso a partir de agora, na minha juventude, quando a gente já tá começando a entender as coisas. Então, foi aonde me despertou essa vontade de tá conhecendo a minha história, tá conhecendo quem são os meus familiares, tá conhecendo quem são os meus antepassados, não que essa história era esquecida, minha vó, como eu já falei pra você, que é mãe do meu pai, ela sempre frisou essas histórias pra gente, desde muito nova, só que assim, o fato foi quando realmente mexeram lá, e aí a história foi despertada e me deu vontade de saber. Então assim, hoje em dia eu sou uma das defensoras, luto pela causa, justamente por esse fato, então não tenho muitas memórias dentro do quilombo quando eu era criança não, foi realmente em outro lugar como eu falei que até num outro municípiuzinho aqui perto num assentamento, uns 50 quilômetros daqui. (Helisana Barros).

As memórias acerca da formação e da ocupação do território são algo compartilhado entre os sujeitos quando se remetem às lembranças do lugar de origem, o que reforça seu processo identitário. Nesse sentido, “A memória é uma operação coletiva dos acontecimentos, e das interpretações do passado que se quer salvaguardar.” (POLLAK, 1989, p. 9). Além disso, a memória se converte em patrimônio cultural das comunidades tradicionais, ora representado pelas manifestações culturais, ora pelo conjunto de saberes e fazeres que produzem.

Para Canclini (2015, p. 88), em relação à apropriação do patrimônio comum, essas comunidades são mais compreensíveis pelo modelo da diferença do que pelo modelo de desigualdade entre as classes. Segundo sua abordagem, as memórias devem ser pensadas em processos de ressignificação e atualização cultural, bem como devem ser problematizadas face às relações de interculturalidade e à expansão global do capitalismo.

5.3.2 O território

De acordo com o depoimento de Fátima Barros, a história da formação do território Ilha de São Vicente teve início quando, no ano de 1888, os primeiros integrantes da família Barros (dois adultos e duas crianças) e da família Noronha (dois adultos e duas crianças), oito pessoas no total, foram trazidas da cidade de Carolina, no estado do Maranhão, como forma de pagamento de uma dívida. As duas famílias foram escravas de Vicente Bernardino por mais de 23 anos, de 1865 a 1888, e ajudaram a erguer o município de Araguatins. Entre eles, estavam Julião Henrique Barros e Serafina Barros, tataravós de Fátima (minha interlocutora).

Quando a Lei Áurea foi sancionada e assinada, em 1888, a família de Vicente Bernardino repassou, então, a Ilha de São Vicente para a família Barros. Já a família Noronha seguiu para o sul do Pará e criou o território de São Raimundo, que fica no município de Brejo Grande do Araguaia, localizado geograficamente em frente à Ilha de São Vicente. Assim, cada família se estabeleceu às margens opostas do Rio Araguaia. A Ilha de São Vicente era um território inóspito e atípico, onde ninguém nunca havia pisado. Ali, a família Barros construiu os primeiros casebres e começou a criar os bichos, porcos e galinhas, e a fazer as roças. Eles tiveram problemas com formigas e cupins, o que dificultava o desenvolvimento de roças de mandioca. Fátima relata ainda que esse grupo tentou se arriscar no sul do Pará, mas tal território foi considerado perigoso, porque era território indígena: ali viviam os Araras, os Cuiararas e os Gaviões.

Como manifestação cultural, eles festejavam São José e Nossa Senhora do Rosário, realizando grandes festas. Os Barros eram conhecidos como os “Henriques”, e os Noronhas deram origem à comunidade “Os Tapiocas”. A história da comunidade se perpetua devido a esses relatos falados e às histórias contadas. A curiosidade fez com que Fátima, desde criança, tivesse interesse nas histórias da família. Assim, ela tornou-se uma das responsáveis por transmitir a história da formação do território.

*[...] então por isso que eu sempre falo, os nossos pés, **eles levam a gente para o território, o território é aonde os pés vão**. E aí eles iam todos os dias e chegou o dia do encontro, porque um dia eles teriam que encontrar com os indígenas, e um dia eles encontraram, mas o que parecia a morte pra eles, foi a possibilidade de continuidade da família Barros porque nesse encontro o meu bisavô, conheceu uma indígena na tribo dos araras e eles fazem o matrimônio e, eles casam. [...] O José Henrique Barros sempre morou na ilha, era meu avô, minha mãe quando casou morou na ilha, dos sete filhos dele nasceu tio Salvador, que é o meu tio que se fixou na ilha também e que nunca saiu. (Fátima Barros, grifo meu).*

O excerto acima descreve como ocorreram o povoamento da ilha e a formação do território quilombola, hoje comunidade quilombola Ilha de São Vicente. Em relação a esse aspecto, a definição de território inclui muitos sentidos possíveis de acordo com a dimensão de significados que ele tem para o indivíduo; consiste em uma força impulsionadora de sentimentos muito fortes, explícitos pelos conflitos étnicos e sociais frequentes que o envolvem. (OLIVEN, 2007, p. 243).

Do ponto de vista jurídico, a Legislação Brasileira reconhece os direitos das comunidades quilombolas aos seus territórios, como disposto no art. 68 do ato das disposições constitucionais transitórias. Encontramos um maior número de comunidades quilombolas na zona rural. No entanto, muitas delas ainda não se autoidentificaram; além disso, poucas possuem a certificação do território (TOCANTINS, 2012), e outras ainda não formalizaram seus processos junto ao Incra.

Nas palavras de Souza (2015, p. 26), “a construção territorial envolve diversos elementos de caráter social, político, econômico, cultural e religioso. Muitas das ações que interferem nos limites territoriais são feitas de forma arbitrárias pelos agentes do Estado”. Essas ações, por vezes, resultam em grande impacto para essas populações e comunidades tradicionais, interferindo na organização social desses grupos e geralmente gerando conflitos, em virtude de uma delimitação realizada pelo Estado. Nesse contexto, quando se envolvem grandes projetos, como abertura de hidrelétricas e construção de rodovias, essas populações são diretamente afetadas e até mesmo obrigadas a se retirar de suas terras.

Pereira (2011) comenta que o reconhecimento das terras quilombolas possui um aparato legal, o qual, através do Programa Brasil Quilombola, pleiteou do governo uma série de instrumentos normativos, dentre eles a preservação cultural e o direito à propriedade da terra – direitos esses expressos na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e nas legislações específicas que englobam a execução de políticas quilombolas, a exemplo do cadastro e do reconhecimento territorial realizado pela Fundação Cultural Palmares.

Outro fator importante a se considerar sobre o território é a questão da afirmação da identidade. A relação com o território tem o papel de fortalecer o vínculo com a comunidade quilombola, bem como de reafirmar a identidade, tirando essas comunidades tradicionais e/ou remanescentes de quilombo da invisibilidade. Como afirmou o participante Ericson, “*É a minha história, a história da minha família [...] a reunião de família, é muito bom [...] acontece em julho. É importante porque é família, é da onde eu saí, de onde eu vim.*” (Ericson Torres). Esse depoimento revela um processo identitário de afirmação e de pertencimento do sujeito,

que se autodeclara remanescente de uma comunidade tradicional. Nesse sentido, “A identidade é a afirmação da continuidade e da semelhança.” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 22).

Para Helisana, a união da comunidade é essencial para que se busquem melhorias para o território. Assim, a representação jovem na comunidade é um fator essencial para a continuidade da luta pelo reconhecimento do território, que ainda tramita na justiça:

Bem, hoje em dia eu tenho uma visão bem mais aguçada em relação ao território, algo assim, uma constante [...] disputa, luta, não é fácil, e o quilombo é muito importante pra mim, é algo que vai passando de geração pra geração. Assim, como os meus antepassados chegaram hoje, meu pai, que é o atual presidente da comunidade, a gente tem como os outros remanescentes um pedaço de terra aonde a gente cuida, planta, tem a nossa casa, o nosso momento de descanso, mesmo morando aqui na cidade a gente tá sempre lá. [...] então é necessária essa construção e é o que eu, como jovem, tenho 21 anos, tô tentando fazer, eu tô tentando me aproximar da minha comunidade cada dia mais pra que a gente possa somar força e conseguir esses resultados positivos. (Helisana Barros).

O Programa Brasil Quilombola foi lançado em 12 de março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas. Com o seu desdobramento, foi instituída a Agenda Social Quilombola (BRASIL, 2007), que agrupa as ações voltadas às comunidades em várias áreas. Entre as ações do Programa Brasil Quilombola, de acordo com os eixos, estão: Acesso à Terra, Infraestrutura e Qualidade de Vida, Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local, Direitos e Cidadania. (BRASIL, 2017).

De acordo com o documento “Saiba mais: Programa Brasil Quilombola” (BRASIL, 2017), essa iniciativa identificou, até o ano de 2012, 2.176 comunidades quilombolas, dentre as quais 1.886 obtiveram certificação da Fundação Cultural Palmares. A identificação é o primeiro passo para se instaurar o processo de certificação e a posterior titulação do território. Esse processo é requisito para se consolidarem as políticas públicas direcionadas às comunidades quilombolas.

Percebi uma preocupação por parte dos entrevistados ao falarem da relação com a comunidade, mais especificamente quanto à necessidade de se formarem lideranças jovens, que deem continuidade à luta pelo território, pela sua melhoria em infraestrutura e pelos direitos dos estudantes quilombolas:

Olha, eu tento interagir bastante, meu pai é o presidente, da associação até o presente momento, acho que já tá pra terminar esse mandato dele, então assim, eu e minha irmã Helisana, a gente busca sempre está participando, igual a tia Fátima fala, não sei se ela já falou contigo, às vezes, ela fica um pouco preocupada, tipo assim, ela é da frente, ela busca, ela luta mesmo. Precisa de liderança jovem. E às vezes a gente vê pessoas assim tão despreocupadas, penso meninas mesmo, do

quilombo, despreocupadas, e a gente tem essa obrigação de tá fazendo parte, eu considero que eu me envolvo bastante. (Heliena Barros).

O território, em um sentido amplo, representa muito mais que um pedaço de terra; vai além dos limites geográficos e das fronteiras; retrata o patrimônio cultural e expressa a vontade do coletivo, por meio de ações conjuntas em prol da comunidade. Nas comunidades tradicionais, como ocorre com o quilombo Ilha de São Vicente, seus moradores estão ligados por laços de parentesco que advêm do período escravocrata. Esse grupo, de acordo com Fátima Barros, encontra-se na sua sétima geração de descendentes.

Em relação a esse aspecto, Tonnies (1995 apud LIFSCHITZ, 2006) identificou as comunidades de lugar e as comunidades de espírito. A primeira é aquela onde os indivíduos têm vida em comum e partilhada, mantendo laços de convivência desde o nascimento, de acordo com seu arranjo social. As comunidades de espírito, por sua vez, são aquelas não mais definidas por laço de sangue, e sim por vínculos imateriais, expressos pelas manifestações culturais entre os indivíduos. Canclini (2015), destaca que “existem territórios contínuos, descontínuos e compartilhados”. Esse argumento é oportuno para problematizar as experiências de deslocamento ou migração dos quilombolas, sem que isso desmereça suas produções identitárias e afirmações culturais.

Para o estudante Fabrício, um fato marcante que ocorre com certa frequência são as queimadas, que atingem o território e que causam danos aos moradores da comunidade. Não se sabe a origem desses incêndios, que, por vezes, queimam as casas e as plantações da ilha. O território é palco de conflitos com um fazendeiro local pela disputa das terras. Nesse sentido, Lucinda (2016) destaca que essa disputa obrigou os quilombolas a limitarem sua área de ocupação na ilha a 32,574 hectares, o que interferiu nas suas práticas produtivas, que ficaram limitadas às redondezas de suas casas:

Em outubro de 2010, uma ordem de desocupação do lugar, onde várias famílias viviam, foi emitida devido à disputa entre a comunidade e um fazendeiro estabelecido na ilha. Com base em relatos de quilombolas, o conflito entre quilombolas e o fazendeiro começou no ano 2000. Os quilombolas resistiram e o fazendeiro buscou regularizar as terras em benefício próprio. A causa foi ganha pelo fazendeiro e o despejo das famílias respaldado com uma liminar emitida por um juiz substituto de Araguatins, sob alegação de que as famílias haviam invadido a área em disputa. Algumas semanas após a ordem de despejo foi anulada e os quilombolas, que se refugiaram na casa de familiares, puderam retornar às suas casas. (LUCINDA, 2017, p. 10).

A falta de estrutura na comunidade sempre foi um fator que culminou com a saída dos remanescentes da ilha para o continente, em busca de melhores condições que a cidade poderia

oferecer. Desse modo, a luta por melhorias é um desafio para a comunidade, em virtude da falta de apoio do poder local. Ainda assim, algumas conquistas já foram alcançadas. Das reivindicações do quilombo atendidas pelas autoridades, Fátima Barros destaca:

- a) A energia elétrica, que foi instalada no ano de 2018 (foi uma demanda pautada pelo Ministério Público);
- b) A lancha para transporte dos alunos (que também foi demandada através do MEC e provida pelo FNDE);
- c) As cotas para estudantes quilombolas (nesse caso, as cotas específicas para quilombolas no contexto do IFTO e da Universidade Federal do Tocantins - UFT);
- d) O Programa Bolsa Permanência (que é também uma política de inclusão e de permanência dos jovens, por meio do qual eles recebem R\$ 900,00 durante o período de graduação e no ano posterior à formação);
- e) A titulação do território (está inserida na política que era do Ministério do Desenvolvimento Agrário e hoje está na Casa Civil);
- f) O Programa Ecoforte (um projeto da APA-TO de horta e criação de galinhas dentro do território);
- g) A Tec Quilombola (um processo de assistência técnica rural, por meio do qual os técnicos da Ruraltins dão assistência técnica rural para a comunidade, através de palestras e cursos).

Em perspectiva complementar, Leite (2008) comenta que os direitos quilombolas vão além do direito à terra:

[...] abrangem não só o direito a terra mas todos os demais; quando esse vai do território às manifestações artísticas; quando o direito quilombola quer dizer educação, água, luz, saneamento, saúde, todos os direitos sociais até então negados a essas populações; quando o direito vai do campo à cidade, do individual ao coletivo; e, principalmente, quando o quilombo como direito confronta projetos e modelos de desenvolvimento, questiona certas formas de ser e viver, certos usos dos recursos naturais, seus usufrutos, o parentesco, a herança, as representações políticas e muito mais; quando o quilombo deixa de ser exclusivamente o direito a terra para ser a expressão de uma pauta de mudanças que, para serem instauradas, precisam de um procedimento de desnaturalização dos direitos anteriores: de propriedade, dos saberes supostos sobre a história, dos direitos baseados nas concepções de público e privado, entre tantos outros. (LEITE, 2008, p. 975).

Sobre o sentido do território, Pereira (2011, p. 37) destaca que ele está diretamente ligado ao sentimento de pertença. A identidade coletiva gerada em torno de objetivos comuns

fortalece esse sentimento. Assim, a noção de território vai além da demarcação de terras: envolve a percepção de pertencimento social e de sentimento de coletividade. Nas palavras da liderança quilombola Fátima Barros, *“o território é aonde nossos pés quiserem ir”*. Foi assim com seus antepassados, quando povoaram a Ilha de São Vicente e adentraram a parte sul do Estado do Pará para realizar suas roças e plantações. Nos dias atuais, como extensão do território, Fátima cita o povoado “Centro do Jacob”, outra localidade nas proximidades da cidade de Araguatins, local onde muitas famílias remanescentes residem e recebem visitantes – o que reforça que o território transpõe limites e demarcações de fronteiras. Nesse sentido, a relação com o território e os saberes ali construídos colaboram para a afirmação da identidade quilombola, a ser discutida na próxima seção.

5.3.3 A identidade

Em São Vicente, as relações de descendência e os vínculos de parentesco constituem uma característica marcante entre os remanescentes, contribuindo para a consolidação da identidade individual, a identificação local dos quilombolas e o fortalecimento da noção de pertencimento. Assim, existem as famílias residentes na comunidade e as famílias que fixaram residência na sede do município, em Araguatins. Permanecer na ilha é uma forma de garantir o direito à terra, ao território.

Nesse contexto, os jovens que ou nasceram fora do território ou migraram para a cidade fizeram-no em busca de melhoria de vida, de estudo ou trabalho. Assim, uma realidade frequente entre os jovens das comunidades tradicionais é a mobilidade, a saída em busca de uma perspectiva de vida melhor fora da comunidade. Em relação a esse aspecto, Paré, Oliveira e Velloso (2007) comentam que a relação familiar entre os remanescentes contribui para a manutenção da tradição, de modo que os mais novos aprendem com a experiência dos mais velhos. Assim, o território é tido como local de resistência, estabelecida através da consciência de grupo com origem comum.

Quando perguntados sobre sua identidade, os estudantes participantes da entrevista afirmam se autodeclararem remanescentes quilombolas. A autodeclaração é feita e registrada em cartório, mediante a apresentação de documentos que comprovem a descendência quilombola. A respeito de sua identidade, Ericson menciona: *“Porque é a minha identidade, mas tinha uns colegas que no começo até que falava quilombola branco, fazia assim piadinha, entendeu? É, mas quilombola não é a cor quem define, é o sangue que vem.”* (Ericson Barros).

A identificação dos sujeitos nesta pesquisa demonstra que eles já não querem ficar escondidos, pois desejam ter voz e vez, assumindo o protagonismo da sua história.

A identificação da comunidade como quilombo ocorreu no ano de 2010, com a certificação concedida pela Fundação Cultural Palmares. O processo foi formalizado junto ao INCRA; porém, ainda não foi concluído, pois aguarda a titulação definitiva – aspecto que se constitui em um dos grandes desafios para a comunidade. A autodefinição como quilombo e a autodeclaração dos sujeitos, como destacado anteriormente, é fator indispensável para que esses jovens acessem as políticas públicas destinadas à população quilombola. Dessa forma, a identidade étnica contribui não só para a defesa de suas terras, mas também é um caminho para sua melhoria de vida. (SOUSA; GUSMÃO, 2011). Helisana reforça que a autodeclaração é muito importante para mudar a própria história a respeito dos afrodescendentes, para quebrar esse preconceito que existe em torno do negro escravizado e liberto.

Sim, eu me autodeclaro quilombola, sou remanescente de sangue, meus descendentes foram escravizados e por conta disso eu faço parte dessa memória do Brasil que é tão importante, que é ser uma jovem remanescente negra e autodeclarada, não tenho vergonha de me declarar como quilombola. [...] eu sou uma jovem da comunidade, a minha tia sempre costuma até falar: Helisana, quando cê falar que é uma jovem, fala que é uma jovem liderança do quilombo porque assim, hoje em dia, as pessoas, os jovens, eles meio que têm um certo receio de se autodeclarar quilombola, por pensar mesmo que a imagem que é passada pra gente desde o ensino médio, ensino fundamental é que negro é escravo [...] Então me autodeclaro, vou sempre no meu quilombo, sou uma das organizadoras dos eventos que tem, e eu acho que isso é importante. (Helisana Barros).

A identidade é reafirmada pelas expressões culturais de um grupo social específico. Nesse sentido, podemos dizer que cultura e identidade estão interligadas, sendo uma a manifestação da outra. Oliven (2007) afirma que é comum a apropriação de uma manifestação cultural restrita a um grupo social tornar-se símbolo de identidade nacional, por meio de sua reelaboração. Desta forma, o autor enfatiza que o território, geograficamente tratado, não limita a absorção e a transferência de valores e hábitos de uma cultura, pois os costumes e as tradições são passíveis de transformação e adaptação em uma organização social. Seguindo esse pensamento, é possível dizer que adotar os costumes de determinada cultura constitui uma forma de afirmação do pertencimento do indivíduo ao local em que está inserido. (OLIVEN, 2007).

Sobre a identidade quilombola, Helisana conta que as memórias são essenciais para sua construção de vida, contribuindo para sua formação pessoal e para seu posicionamento diante das muitas questões que envolvem a temática quilombola:

[...] isso também tem contribuído na minha formação, tem me ajudado a me posicionar nos locais aonde eu muitas vezes me envergonharia, ou não teria coragem de me autodeclarar, como ontem mesmo a gente tava na aula de sociologia e teve um professor que foi palestrar a convite da minha professora, e ele tava remetendo justamente a essa fala da construção, da evolução da educação, e ele citou as comunidades quilombolas, e eu achei muito interessante que eu estava lá e eu pude falar, ter a minha voz ouvida. Porque, por diversas vezes, não tinha ninguém das comunidades. E ensino superior era uma coisa longe da nossa realidade, então assim, muito dos meus antepassados, das pessoas da minha comunidade, eles não tiveram acesso à educação, ou no máximo que tiveram foi até a quarta série, quinta série, muitos sabem ler muito pouco, as mulheres mesmo como a minha vó, ela sempre fala minha filha, eu carrego o desgosto de não ter ido à escola, eu carrego o desgosto de não ter conhecido um professor. Então, hoje em dia ela sabe assinar o nome dela, mas porque foi ensinada pelos filhos, não porque ela teve a oportunidade de ir numa escola, então isso tem me amadurecido e tem me dado voz dentro da universidade, então eu não me calo pra isso não, eu sempre tô remetendo e falando assim como ontem, eu falei que é algo importante. (Helisana Barros).

Nessa perspectiva, Oliven (2007) também comenta que a identidade cultural passa por um processo de desterritorialização, quando garante ao indivíduo a possibilidade de prolongar sua cultura por meio de seus descendentes, sem que eles nunca tenham estado em seu território de origem. A Comunidade Ilha de São Vicente existe há mais de 150 anos; no entanto, seu reconhecimento como quilombo é recente. Nesse contexto, apesar de a maioria dos jovens remanescentes da comunidade não terem nascido no território, isso não os impediu de estabelecerem uma relação de pertencimento com o quilombo, oficializado por meio de sua autodeclaração.

Após o reconhecimento e a posse do território, Fátima Barros buscou conhecer e entender melhor essa identidade. Em Brasília, começou a estudar o Estatuto da Igualdade e a nova legislação quilombola, o que tornou possível entender o que de fato era essa identidade. Assim ela relata:

[...] porque uma coisa é você chegar pra uma família que só chegou quatro remanescentes aqui e que durante mais de cem anos, praticamente adormeceu essa história, é muito diferente de você ir no Maranhão que você teve famílias que ficaram 50, 60, 100 pessoas, que você tinha todas as expressões culturais, que você tinha tambores, que você tinha tambor de crioula, que você tinha todas as expressões culturais. É diferente de você ir na Bahia, que você encontra a África transpirando em todas as pessoas, e chegar na Ilha de São Vicente, você não tem um prédio, você não tem nada que te remeta a esse período né, e a gente tinha tudo isso em fragmentos de uma memória ancestral que a gente quase não alcançava em compreender essa identidade. (Fátima Barros).

Em sua análise sobre cultura e identidade, Sovik (2007) aponta a diversidade como fruto da discussão em torno das identidades culturais que assumem destaque na discussão

contemporânea, com forças simbólicas articuladas às questões sociais, políticas e econômicas. Neste sentido, Canclini (2015), com base em uma investigação antropológica, sociológica e de estudos de comunicação, desenvolveu de forma interdisciplinar o mapa da interculturalidade, apontando três processos por meio dos quais esse fenômeno se constitui na atualidade; são eles: as diferenças, as desigualdades e a desconexão.

Em sua análise, o autor aponta em que condições se apresentam as diferenças, as desigualdades e os métodos de conexão nos processos interculturais; ao descrevê-los, ele aborda as temáticas de formação e exploração nos processos interculturais. Em uma definição antropológica, Canclini descreve que as diferenças são características inalteráveis passíveis de continuidade, em que os valores são mantidos; nesse contexto, se estabelecem relações sociais comunitárias, evidenciadas pelos costumes e por crenças próprias. Já as desigualdades refletem a forma errada de se entenderem as diferenças, ocasionando as desigualdades sociais. As diferenças acentuam as desigualdades por serem um componente para a reprodução do capitalismo. Segundo Canclini, os termos “diferentes” e “desiguais” podem ser substituídos por “inclusão” e “exclusão”, que revelam uma sociedade concebida em níveis de estratos. Por fim, a desconexão tem a ver com a globalização dos mercados personificados pela rede, como dispositivo de conexão em um mundo globalizado e tecnológico, estabelecendo de outra forma os bens sociais, os patrimônios culturais estratégicos e sua distribuição desigual. Para o autor, é preciso que nos enxerguemos simultaneamente como diferentes, desiguais e desconectados. Estar conectado é estar incluído na cadeia social.

Um outro fator observado quando se fala em identidade está relacionado às características físicas do indivíduo, que também contribuem para fortalecer o preconceito, principalmente o preconceito da cor. A ideia de que o remanescente tem de ser negro não constitui uma regra, pois os traços físicos correspondem à miscigenação ocorrida ao longo de várias gerações. Nesse sentido, Meinerz (2017, p. 63), ao abordar os conceitos de raça e etnia, menciona que “os fenótipos negros e ameríndios possuem um capital simbólico negativado [...] reflexo de uma sociedade, altamente racializada e profundamente racista, preconceituosa e discriminatória”. Portanto, ser negro, ter a ancestralidade africana e a descendência de escravos são aspectos que têm a função de reforçar a identidade quilombola. Em relação a esse aspecto, Heliena conta:

[...] O meu pai ele tem a pele mais escura, já a minha mãe ela vem de família bem branca de pessoas, assim galego. Minha mãe não é quilombola. Então, tipo assim, a genética misturou então [...], tipo assim, eu não vim com a pele tão escura como é uma característica marcante né, pele negra, então, tipo assim, às vezes, eu falo para as minhas colegas ah eu sou quilombola, mas você é quilombola mesmo, você

tem certeza que é quilombola? [...] eles acham que quilombola tem que ser negro. (Heliena Barros).

Os jovens externalizam seus sentimentos quanto ao que consideram ser quilombola. Nesse contexto, vale pontuar que a identificação do local como território remanescente de quilombo não era algo conhecido pela comunidade, fato que só ocorreu após a ação judicial para desocupação da ilha, no ano de 2010. De acordo com o relato de Uana Barros, antes da identificação do território quilombola, a ilha era, para alguns jovens, apenas local de lazer. Com o reconhecimento da afrodescendência e de todo o processo histórico de formação da comunidade, passou-se a valorizar mais o território.

Na visão de Oliven (2007, p. 240), “hoje os fenômenos culturais cada vez mais viajam, há uma mundialização da cultura”. Desse modo, por assim ser, os indivíduos se adaptam aos novos solos, deixando de ficar restritos a um grupo social para se tornarem universais. Isso é expresso por meio da culinária, da religião, da música, da vestimenta, dentre outros aspectos culturais transplantados de uma cultura para outra. Assim, o que é típico de uma determinada cultura ou grupo social é reinventado, passando a incorporar novos adeptos e produzindo novas significações.

Sousa e Gusmão (2011) sugerem uma releitura da trajetória do negro no Brasil, ao destacarem que a afirmação da identidade quilombola implicou essa releitura. O negro já não é visto apenas sob o viés da subalternidade, e sim como sujeito que buscou formas de resistir à opressão e que ainda luta pelo fim da desigualdade racial, do preconceito e da discriminação. Ser negro, neste sentido, é estar na dianteira do processo de protagonismo, denunciando abusos e participando na própria definição de si. Assim, a autodeclaração tira o negro da condição de invisibilidade imposta pela sociedade ao longo de anos.

Os direitos negados aos negros no Brasil têm, entre outros aspectos, um reflexo negativo na trajetória educacional dos chamados desiguais. Dada a importância desse fato, os momentos da trajetória formativa dos estudantes quilombolas são abordados na próxima seção.

5.4 As trajetórias formativas

Nesta seção, a discussão se volta para a trajetória formativa dos sujeitos. Analiso o percurso escolar, o ingresso e a permanência desses alunos no ensino superior, observando como ocorreu o ingresso, quais foram as dificuldades encontradas para sua permanência e como é a relação desses alunos com o ambiente universitário. Assim, é necessário retomar a discussão em torno das políticas de diversidade responsáveis por transformar o cenário educacional brasileiro, dando visibilidade aos grupos socialmente menos favorecidos ao longo da história nacional.

A educação sempre esteve pautada na trajetória de luta da comunidade negra. O acesso à educação e a permanência no sistema educacional obtiveram destaque na última década, com as políticas de diversidade criadas pelo MEC – sobretudo na primeira gestão do governo Lula (2003-2006), na qual foi identificado um total de 24 programas, projetos e ações voltados para diversidade étnico-racial, o que evidencia um nítido crescimento quantitativo nos programas na área da diversidade, em comparação ao governo anterior. As políticas afirmativas para negros, indígenas e estudantes de escola pública foram estabelecidas pelo Projeto de Lei n. 7.200/2006, propondo uma reforma para a educação superior brasileira. (MOEHLECKE, 2009).

Ao escrever sobre tais políticas, Moehlecke (2009), destaca a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a), que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), instituídas pelo Conselho Nacional da Educação para regulamentar a lei anterior. Essas normatizações, em seu conjunto, compuseram um marco normativo capaz de considerar a diversidade e a educação no sistema educacional brasileiro. No entanto, a aplicação da lei não contemplou na prática o currículo das escolas, deixando de realmente cumprir com seu objetivo primeiro: o de ensinar a história e a cultura afro-brasileira de forma menos preconceituosa e quebrar os paradigmas preconceituosos em torno da figura do negro, os quais são reforçados na escola tradicional. Observo ainda que a mobilização por educação de qualidade faz parte das manifestações ampliadas nas décadas de 1990 e 2000, tanto no meio rural como no urbano. (PEREIRA, 2011). Com a intenção de discutir o ingresso no ensino superior, os alunos responderam sobre a sua trajetória até a universidade.

5.4.1 O percurso escolar

Como já tratado em capítulo específico deste trabalho, no contexto dos programas voltados à valorização da diversidade, da mesma forma que foi criada a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003a), foi instituída a educação escolar quilombola pelas diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Em seu artigo 41, além de incluir a educação escolar quilombola em unidades localizadas em terras quilombolas, a lei ressalta que a pedagogia deve ser voltada para as especificidades étnico-culturais de cada comunidade, observando as bases legais que orientam a educação básica brasileira. Na realidade do país, são poucos os territórios que possuem uma escola quilombola; assim, na falta dela, os alunos são obrigados a se matricular em nas escolas na sede do município onde estão localizados. Outro fator que dificulta a educação desses membros é a falta de um currículo voltado para a temática

quilombola. As mazelas deixadas pelo sistema escravista contribuíram para que, dentre outros direitos, o direito à escola lhes fosse negado por muito tempo. Na descrição de Oliveira (2013),

Os mais de trezentos anos de sistema escravizador de negros africanos no país e, como consequência, a negação da humanidade daquelas pessoas, a inserção periférica delas na cidadania, a negação e a desvalorização de suas culturas construídas aqui em contexto de extrema adversidade e contradição, deixaram marcas que acompanham e estruturam um pensamento social racista, elitista e excludente, imbuído no imaginário e nas atitudes cotidianas de nós brasileiros, assim como tais pensamentos também estruturaram as instituições sociais, dentre elas, a escola. (OLIVEIRA, 2013, p. 34).

Nas narrativas dos sujeitos entrevistados, foi comum ouvir: “*estudei numa escola normal*”. Na escola, as manifestações sobre o negro são geralmente tratadas na disciplina de História e se resumem a mencionar algumas datas relacionadas à libertação dos escravos, como o 13 de maio ou o 20 de novembro. Isso ocorre de forma muito superficial, sem abordar a importância do negro na formação da sociedade brasileira e suas lutas. Além disso, raramente se aborda um conteúdo que trabalhe o preconceito e o racismo que ainda existe em relação à população negra. Em meio a essa discussão, é possível destacar que “a escola estabelece relações sociais entre os sujeitos que ocupam esse espaço, relações de alianças e conflito, imposição de normas e estratégias individuais e coletivas, acordos e transgressões” (DAYRELL, 2001, p. 137); desta forma, a escola torna-se um espaço que contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

A educação formal constitui-se em um dos elementos importantes para que a inclusão do indivíduo seja realmente efetiva. Embora não atinja toda a população do país, seus resultados se refletem diretamente no cotidiano da população. Quanto a esse aspecto, existe uma emergência das comunidades remanescentes em ser inseridas no sistema educacional brasileiro, de forma que se assegure esse direito reconhecido pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Como ressaltai ao longo deste trabalho, as discussões em torno da causa quilombola abordam questões de cunho socioeconômico, territorial, jurídico e cultural. Para que haja a inserção da população quilombola na sociedade, é necessário que o conhecimento eurocêntrico presente nas escolas formais abra espaço para as vivências e para a educação dessas comunidades.

Uma das conquistas dos quilombolas no campo educacional foi a determinação do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas do País, o que permite que os saberes e fazeres quilombolas sejam incorporados e trabalhados em sala de aula. (PARÉ; OLIVEIRA; VELLOSO, 2007). Essa determinação traz visibilidade aos afrodescendentes, à medida possibilita enfatizar a sua importância na formação da identidade nacional. No entanto,

a experiência na escola, para alguns estudantes entrevistados, não passou daquilo que consideram “normal”. As dificuldades de aprendizagem encontradas em relação aos demais alunos também é citada, além do fato de eles terem entrado na escola com uma idade mais avançada. Os entrevistados também mencionaram as dificuldades de deslocamento da comunidade até a escola. Todos esses fatores são característicos da trajetória escolar dos estudantes, o que contribuiu para a repetência escolar ou mesmo para a desistência de estudar. Em relação a esses obstáculos, nas palavras de Arroyo (2010), os “desiguais” precisam ser vistos a partir de suas especificidades. Tais coletivos são vítimas das desigualdades sociais, sendo necessário mais do que políticas de cunho assistencialista para o seu reconhecimento.

Os estudantes contam que cursaram o ensino fundamental e médio em escolas da rede pública municipal ou estadual, pois, na comunidade, não existe escola quilombola – realidade comum em quase todo o território nacional. Soma-se a isso a falta de um currículo voltado à educação quilombola. Nesse contexto, a ausência da questão racial nos currículos escolares se apresenta como um empecilho para abordar o assunto de forma didática em sala de aula. Além disso, outro fator que dificulta a efetivação do ensino voltado à realidade do negro consiste na falta de formação para os professores tratarem da temática das relações étnico-raciais, ficando esse conteúdo atrelado ao que os livros didáticos oferecem. Nesse sentido, vale pontuar que “A escola é um espaço privilegiado de construção de conhecimento e a sociedade brasileira possui uma dívida com relação à reconstrução da identidade e auto-estima da população afrodescendente.” (PARÉ; OLIVEIRA; VELLOSO, 2007).

O percurso escolar dos remanescentes mais idosos do quilombo Ilha de São Vicente não é diferente da trajetória dos mais jovens. Os que conseguiram frequentar a escola e concluir o ensino médio estudaram na escola formal, e poucos conseguiram dar continuidade aos estudos até a faculdade, como é o caso de seu Miguel Barros e de Fátima Barros.

A trajetória educativa de seu Miguel Barros, presidente da Associação Quilombola, retrata uma realidade na vida dos remanescentes mais idosos: a falta de oportunidade de estudo e de acesso à escola. Desses remanescentes, muitos não foram alfabetizados, ou só conseguiram concluir o ensino básico depois de adultos. Como destacou em depoimento, nosso interlocutor terminou o ensino médio na cidade de Araguatins, no ano de 2007. Depois de morar em outros assentamentos, ele começava, parava e retomava de novo os estudos a cada mudança de endereço. Sua experiência em uma escola em Araguatins, onde a maioria dos estudantes da turma eram mais jovens, levou-o a pedir transferência para uma outra escola, onde os estudantes eram da sua faixa etária; assim, ele pôde acompanhar a turma e melhorar seu desempenho nos estudos.

As desigualdades no campo educacional e de renda refletem um preconceito racial existente no país, de acordo com estudo de Meinerz (2017):

Os dados estatísticos do censo de 2010 (IBGE, 2012) mostram traços muito visíveis de uma desigualdade racial que tem diminuído pouco nos quesitos educação e renda. Nesse levantamento, os brancos, assim como no censo de 2000, seguem recebendo salários mais altos e estudam mais que os negros; igualmente dominam o ensino superior no país e ainda há diferenças relevantes na taxa de analfabetismo entre as categorias de cor e raça. (MEINERZ, 2017, p. 66).

Graduada em Pedagogia, Fátima Barros frequentou a escola regular e começou a estudar na escola de educação no campo, no povoado Centro do Jacob, localizado em Araguatins, onde cursou as séries iniciais. Completou o ensino fundamental na cidade de Axixá (TO); e o ensino médio foi concluído na cidade de Goiânia, no estado de Goiás, onde também cursou Pedagogia na Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente, como indicado anteriormente, ela é secretária da Associação e responsável pela articulação política interna e externa da comunidade. Na sua família, somente ela e o irmão mais novo conseguiram dar continuidade aos estudos e acessar a universidade.

Com relação aos mais jovens, Helisana Barros destaca que a temática quilombola não é tratada em sala de aula, nem em nível regional, nem em nível nacional, aspecto que deixa uma lacuna na formação desses jovens e impede que a própria sociedade saiba sobre o quilombo ou sobre o que vem a ser um quilombola. Essa ausência sobre o assunto tem sido evidente durante toda a trajetória estudantil desses alunos, da pré-escola à formação superior. Como relata Helisana,

[...] Sim, eles contam superficialmente, eu lembro que no meu ensino fundamental mesmo eu não me lembro de muita coisa não, não vou mentir pra você, mas assim no meu ensino médio, eu realmente ouvi alguns professores meu comentarem não sobre comunidades quilombolas, sobre a questão da Consciência Negra que eles deixam pra falar bem no finalzinho do ano, alguma coisa remetendo a Palmares né, a Zumbi dos Palmares e só. Então, assim, é uma coisa muito superficial que eles passam assim meio que por cima, pra dizer que não deixaram em branco. As memórias que eu tenho são essas. (Helisana Barros).

Quando tratada em sala de aula, a temática do negro é remetida a questões alusivas à libertação dos escravos, seguindo-se a metodologia prevista em livros de história – não há nada que faça refletir ou que colabore para o fim da visão preconceituosa em relação ao negro, ou que afirme sua importância na formação da sociedade brasileira. Tampouco essa perspectiva se refere a suas influências na culinária, na música, na religião. Além disso, não se aborda a segregação social que os acompanha durante séculos. Nesse sentido, a escola brasileira precisa

conhecer melhor seus alunos, principalmente as dimensões da expressão (afro)cultural dos afrodescendentes, a fim de garantir um ensino democrático, inclusivo e emancipatório. (PARÉ; OLIVEIRA; VELLOSO, 2007).

Quanto à sua trajetória escolar, Jorgelene relata que estudou

[...] Numa escola normal. Estadual. Em Araguatins, até o oitavo ano em Araguatins [...] Na realidade, naquele tempo, era pouco falado, eles tinham aquela trajetória de falar, dos escravos, né, na realidade eles sempre faziam uma coisinha pra não se dar por esquecido, eles sempre comemoravam já, bem no finalzinho do ano, falava sobre os negros que era pouco, só pra não passar em branco. (Jorgelene Rocha).

As pedagogias quilombolas, segundo Souza (2015), pretendem trabalhar a realidade local das comunidades quilombolas em sala de aula. Em tal perspectiva, a autora discorre sobre a necessidade da construção de um currículo escolar quilombola. Ela enfatiza que a educação escolar quilombola precisa ser vista como indissociável da realidade local e deve manter um diálogo com a cultura, a diversidade, a identidade, os conhecimentos, de modo a realizar a tão necessária ligação entre escola e comunidade, respeitando as diferenças e incorporando os saberes produzidos em suas práticas sociais.

Quanto ao seu percurso escolar, Heliena afirma que sempre gostou de frequentar a escola e de estudar; teve o incentivo da mãe, que é professora. Recorda que, certa vez, no ensino médio, foi passado um trabalho em sala de aula para ser feito na comunidade quilombola, logo após a ocorrência do despejo de seu Salvador, que era seu tio. Também a pedido de um professor, ela realizou outro trabalho escolar no quilombo sobre o dia da consciência negra.

A ação judicial que culminou com o despejo da família de Seu Salvador serviu, de certa forma, para dar visibilidade local quanto à existência de um quilombo na região, culminando com a identificação da comunidade quilombola e iniciando uma longa trajetória em busca da certificação e de melhorias para o território.

O estudante de Agronomia Ericson relata não ter tido dificuldades no ensino fundamental e médio, cursado em escola pública. Ele fez a seguinte afirmação: *“Não, fundamental não tive dificuldades, nem no ensino médio, até porque acho que o ensino assim é bem médio né, forte, a dificuldade que eu tive foi quando eu entrei agora no Instituto que é federal, que é mais apertado, mas tá relevando”*. (Ericson Barros).

Os excertos acima deixam transparecer que falta uma preocupação com a diversidade cultural na escola, independentemente de origem social, idade, cor ou sexo. Os estudantes criam expectativas na vida escolar; e, nesse percurso, a instituição nem sempre consegue atendê-los

em sua diversidade ou em suas singularidades, pois a grade ou currículo é o mesmo para todos. Em relação a esse aspecto, Dayrell (2001) aponta que a escola tem a função de garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos produzido pela sociedade. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos e de propostas educativas para todos, independentemente da origem social e das experiências vivenciadas. Assim, a diversidade é apreendida sob a ótica da cognição (“bom ou mau aluno”, “esforçado ou preguiçoso”) e do comportamento do aluno (“obediente”, “rebelde”, “disciplinado” ou “indisciplinado”). Nesse sentido, o que é valorizado são as provas e as notas, ficando a finalidade da escola reduzida ao objetivo de “passar de ano”. Assim, a prática escolar acaba por desconsiderar a totalidade da dimensão humana dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que participam desse processo. (DAYRELL, 2001, p. 139).

Gomes (2012a), por sua vez, reforça o pensamento de Dayrell quando afirma que a diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo de séculos. Essa questão ainda não é equacionada pelas políticas de Estado, nem pelas escolas e por seus currículos.

Na próxima seção, discuto a questão do acesso desses alunos à universidade, no contexto das políticas de ações afirmativas.

5.4.2 O acesso: o ingresso na universidade e as políticas de ações afirmativas

Nesta seção, discuto o ingresso na universidade pelos estudantes quilombolas entrevistados. A chegada à universidade pode ser a realização de um sonho ou a oportunidade para mudar a própria realidade de vida. Para Zago (2006, p. 228), “uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino”. Assim, os muitos fatores que ocorrem e interferem no acesso ao ensino superior, bem como o modo como ocorre esse ingresso, evidenciam-se também nas dificuldades encontradas no processo de entrada desses alunos na universidade – é o que abordo a seguir.

A decisão de ir para a universidade é o primeiro passo no caminho a ser percorrido pelos estudantes quilombolas. Em seguida, eles enfrentam todo um processo institucional e burocrático, que vai do vestibular à sua permanência no ensino superior. Os sujeitos desta pesquisa afirmaram que seu acesso à universidade se deu pelo sistema de cotas para alunos quilombolas. Esse sistema contempla as políticas de ações afirmativas, que consistem em políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir

desigualdades – incluindo as raciais – presentes na sociedade e acumuladas ao longo de anos. A primeira vez que essa medida foi tomada data de 1960, nos Estados Unidos; o objetivo era diminuir a desigualdade socioeconômica entre brancos e negros. (BRASIL, [2019?]). Por meio de ações afirmativas, busca-se oferecer igualdade de oportunidades a todos. Essas ações podem ter três tipos de finalidade: reverter a representação negativa dos negros; promover igualdade de oportunidades; e combater o preconceito e o racismo.

O relato de que seus antepassados não tiveram acesso a estudo e nem acesso à escola serve de motivação para os estudantes entrevistados, o que os leva a querer cursar não só o ensino fundamental e o médio, mas também o superior. O acesso à universidade tem sido uma bandeira levantada pela comunidade. Nesse contexto, a importância social da formação universitária para esses jovens tem a ver com o individual e com o coletivo; trata-se do empoderamento da comunidade, de um direito constituído legalmente. Assim, a decisão de ir para universidade, diante das adversidades que trilharam a história de vida de cada um, pode significar para alguns a única forma de mudar a sua história e de contribuir com o território, além de dar visibilidade aos remanescentes quilombolas.

De acordo com Castilho e Carvalho, “dentre os direitos, a luta pela educação ganha destaque na lista dos desejos quilombolas, por ainda ser considerada para muitos o único meio de ascensão social, de conquista de reconhecimento pessoal, e de apropriação de credenciais para o usufruto de uma cidadania plena.” (CASTILHO; CARVALHO, 2015, p. 334-335). Prolongando a discussão, as autoras afirmam que, para que esse processo ocorra, é necessário reafirmar na prática os valores histórico-culturais e identitários dos estudantes, a partir do lugar que ocupam, para, desta forma, construir com eles um processo de ensino/aprendizagem democrático, inclusivo, antirracista e emancipatório, que os prepare para participar, de forma igualitária, na sociedade e que, de outro lado, impulsionem-os a promover transformações na sua própria comunidade.

Segundo Helisana, uma das suas motivações para cursar a universidade vem de dentro de casa: seu pai terminou o ensino médio já adulto; sua mãe é professora e uma das suas maiores incentivadoras; e a jovem tem ainda, como exemplo, sua tia Fatima Barros, que também é militante quilombola e foi a primeira pessoa da comunidade a concluir o ensino superior. Assim, para ela é possível acreditar que, através do estudo e da formação superior, existe a oportunidade de se conseguir não apenas conquistas pessoais, mas vitórias para a comunidade:

[...] A minha comunidade, ela é uma comunidade que foi muito privada, é assim, privada na realidade, da escola, então assim, muitos dos meus antepassados, eles não tiveram esse acesso à escola, então assim isso foi uma das coisas que me motivou. [...] ver a história da minha avó, do meu avô e dos meus tios, dos meus

primos que muitas vezes não tiveram esse acesso à escola. [...] Eu costumo dizer, não é fácil como eu falei, eu sou de uma outra cidade, tô aqui em busca da formação da licenciatura mesmo em Computação. (Helisana Barros).

Nesse processo de entrada na universidade, a informação sempre tem um peso positivo, mas a orientação por um professor ou membro da família é sempre necessária. É o que Zago (2006, p. 230), chamou de “ausência de um capital informacional sobre o sistema do vestibular, os cursos e as instituições que os oferecem”.

Segundo Helisana,

[...] Ai eu fiz, e entrei na universidade, mas foi acontecendo assim naturalmente sabe, mas assim, depois que eu entrei mesmo na universidade foi que eu percebi a importância mesmo do estudo, que eu quero estudar bastante, ser uma boa profissional, ter o meu serviço, ter independência financeira e é isso, e contribuir né, contribuir de alguma forma com a comunidade com a minha formação. (Helisana Barros).

Os sujeitos da pesquisa são alunos provenientes da escola pública, o que, para alguns, é considerado como um fator importante na sua formação escolar. Já outros entrevistados acreditam que estudar em escola pública dificultou mais seu acesso à universidade. Para o estudante de Agronomia Ericson, a universidade já era um sonho desde o ensino médio, “*Porque eu já tinha o sonho, desde pequeno, de ser agrônomo. É, desde o terceiro, o primeiro ano do ensino médio, eu já tava com isso na cabeça, ir cursar uma universidade*”. (Ericson Barros).

Ter estudado em escola pública é sempre motivo para considerar-se menos preparado que o aluno que estudou em escola privada e teve a oportunidade de se preparar melhor. Para alguns estudantes, essa pode ser uma justificativa para o sistema de cotas. Para outros, o sistema é injusto, e todos deveriam concorrer igualmente a uma vaga. Nesse percurso, muitos são os motivos que levam o aluno a persistir ou a desistir de prestar o vestibular: “*Oportunidade de serviço melhor, de poder entrar no mercado de trabalho cê tem que ter uma formação porque hoje em dia tudo é difícil, pra quem tem tá difícil e pra quem não tem nada? Ai assim, gerou a oportunidade de eu entrar, e eu fiz a bolsa e entrei.*” (Fabricio Barros).

Problemas de aprendizagem não são característicos de quem estudou ou não em escola pública. Nesse contexto, algumas dificuldades na aprendizagem podem ou não prolongar-se durante toda a vida escolar do indivíduo. Quanto a esse aspecto, Uana relata:

Sim, eu sempre estudei em escola pública [...] eu sempre tive dificuldades na minha vida escolar. E eu acho que do meu ensino fundamental passou pro médio e eu acho que eu trouxe isso também pro ensino superior. [...] Sim, nas nossas

reuniões o pessoal tão sempre batendo na mesma tecla que os jovens têm que se dedicar a faculdade, tanto pra melhorar de vida, quanto pra ajudar a comunidade. (Uana Barros).

“As ações afirmativas no Brasil partem do conceito de equidade expresso na constituição, que significa tratar os desiguais de forma desigual, isto é, oferecer estímulos a todos aqueles que não tiveram igualdade de oportunidade devido a discriminação e racismo”. (BRASIL, [2019?]). Assim, essas ações não podem ser vistas como um benefício, mas como reparo de direitos que não foram assegurados ao longo de anos. Nesse sentido,

Ao debater as cotas para negros nas universidades, é preciso retornar ao Brasil colonial e perceber como o processo de escravidão criou desigualdades sociais que são presentes até hoje, mesmo após 127 anos da abolição da escravidão. A partir de dados estatísticos que demonstram a diferença entre negros nas universidades comparados com o percentual desta população no total de brasileiros, o governo comprova a necessidade de criar uma política para compensar séculos de desigualdades. (BRASIL, [2019?]).

No Brasil, as cotas raciais ganharam visibilidade a partir do ano 2000, quando foram adotadas em universidades e órgãos públicos que utilizaram essa medida em seus vestibulares e concursos. Desde esse período, muitas universidades federais adotaram o sistema de cotas em seus certames; além disso, esse instrumento é mais presente em instituições de algumas regiões do Brasil. No entanto, a reserva de vagas não se destina só para negros, mas também para indígenas, pardos e comunidades quilombolas. Além disso, foram criadas as cotas sociais para deficientes e estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas; ou seja, o sistema de cotas não beneficia somente negros. (LESME, 2011).

No cenário nacional das políticas afirmativas, a partir do ano de 2003, contou-se com uma série de legislações em prol da educação das relações étnico-raciais, o que significou um avanço do Brasil em termos de políticas públicas. Também surgiram outras legislações dirigidas à educação quilombola, dentre elas:

A promulgação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar e outras medidas, desencadeou ações, como a publicação do Decreto Nº. 4.887, que regulamentou os procedimentos para titulação das terras ocupadas pelas comunidades quilombolas; a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPPIR; a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; o lançamento do Programa Brasil Quilombola, desenvolvido pela SEPPPIR, em dezembro de 2004; a institucionalização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, em

2004, na qual a Educação Escolar Quilombola encontra um lugar institucional de discussão. (CASTILHO; CARVALHO, 2015, p. 357).

Muitas instituições e universidades possuem o sistema de cotas nos seus processos seletivos, mas isso ainda é pouco divulgado: os remanescentes não têm muito acesso a essas informações, ficando a cargo dos próprios estudantes descobrirem que a instituição oferece o sistema de cotas. Diante disso, segundo depoimento da entrevistada Helisana Barros, os próprios membros da comunidade passam a chamar a atenção dos jovens quanto à existência das vagas, incentivando-os a prestar vestibular. Ao encontro disso, Heliena relata:

Eu fiz o vestibular e entrei pelas cotas né, que tem uma vaga, eu entrei nessa vaga. Fiquei sabendo através da minha tia Fátima, eu também tinha algumas primas que já tinham, estavam em universidade [...] Eu não, não tinha muito contato assim, aí minha tia falou, Heliena olha você podia fazer a inscrição e você podia fazer no sistema de cotas que até facilita mais tua entrada em uma coisa que é tua por direito, aí a gente foi atrás, ela me ajudou bastante, ela acompanhou todo esse momento né. Ela e minha mãe sempre estavam juntos comigo, fazendo os procedimentos que precisava, documentação, comprovação, documentos. (Heliena Barros).

Para os estudantes, a falta de divulgação das cotas raciais faz com que muitos alunos deixem de prestar vestibular, por acharem que não terão chance de passar devido à concorrência. Nesse sentido, o sistema de cotas para negros, quilombolas e indígenas é uma forma de oportunizar o acesso pelos membros das chamadas comunidades tradicionais⁶. Na maioria das vezes, cabe ao aluno interessado buscar essa informação, quando se publicam os editais de seleção para o vestibular. Mas a orientação para esses estudantes se faz necessária, pois nem sempre fica claro para o aluno como se dá o processo. No IFTO, o certame para o ingresso via sistema de cotas raciais é feito por edital, por meio de processo seletivo e considerando-se a maior nota obtida.

Uana também relatou o seu processo de ingresso no ensino superior:

Foi pelo sistema de cotas, eu entrei através do SISU. Sim, a gente tem um grupo da família quilombola e através do grupo a gente comunica esses anunciados que sai,

⁶ Os povos e comunidades tradicionais são definidos como "grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos por tradição". Entre os povos e comunidades tradicionais do Brasil, estão quilombolas, ciganos, grupos de matriz africana, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, entre outros. (BRASIL, [2019?]).

a cota pra acessar a universidade. Ai sempre tem alguém postando no grupo, aí foi através disso que tive conhecimento. (Uana Barros).

Ericson, que cursa o primeiro período de Agronomia, conta que sua entrada ocorreu pelo sistema de cotas raciais e que ficou sabendo como proceder com a inscrição por meio de outros alunos da comunidade quilombola. Com isso, ele tomou conhecimento do *“Sistema de cotas, vestibular. Que o meu povo já fazia antes, antigamente o meu tio já tava, e já sabia mais ou menos como é que era”*.(Ericson Barros).

Fabricio Barros conta que seu primo havia entrado pelo sistema de cotas. Por meio dele, o entrevistado ficou sabendo dessa oportunidade para poder entrar na universidade. Fabricio ainda descobriu que poderia acessar o Programa Bolsa Permanência – um direito não só dos quilombolas, mas também dos indígenas e assentados. Entre os quilombolas, é ofertada uma vaga para cada curso, e a concorrência é entre os próprios quilombolas (nesse caso, quem tem a maior nota é aprovado). O estudante reforça que a pessoa que nasce na capital e que tem acesso à escola particular é mais preparado, o que torna injusto um quilombola concorrer com um aluno que estudou a vida toda nesse tipo de instituição para entrar na faculdade. Dessa forma, em sua opinião, o sistema de cotas é uma forma de tentar igualar o acesso à universidade.

O comentário de Fabrício sobre o fato de estudar em escola pública ou escola particular ser um indicador de estar melhor preparado para concorrer em um vestibular me leva a refletir sobre o que Bourdieu definiu como capital cultural: para ele, o capital cultural pode designar o sucesso e o fracasso de cada aluno. Entende-se por capital cultural tudo aquilo que se acumula na educação, incluindo livros, diplomas e todo o conhecimento cultural que o indivíduo adquire antes mesmo de iniciar a escola.

Segundo Bourdieu, a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família se transforma em capital cultural, o qual, conforme o sociólogo, está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula. Eles tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, bem como pelas várias "heranças", como a postura corporal e a habilidade de falar em público. (BOURDIEU, 1998 apud FERRARI, 2008, p. 3). Assim, entre outros aspectos, na escola, as diferenças acabam acentuadas pela cultura. A esse respeito, Canclini (2015) advoga que os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos, pois não basta ter acesso a museus e à escola. Mais especificamente, só terá acesso a esse capital artístico ou científico quem contar com os meios econômicos e simbólicos para dele se apropriar. (CANCLINI, 2015, p. 81).

Quanto à sua trajetória formativa, Fátima Barros falou do seu acesso e das dificuldades para se manter na universidade, pois, na época, não havia políticas de ações afirmativas. Fátima realizou vestibular universal no ano de 1997. Naquele contexto nacional, além de não haver políticas afirmativas, o acesso para quem morava na região do Bico do Papagaio – uma região distante da capital, Palmas – era bem complicada: *“tipo a gente já tinha um script pra vida de uma menina de comunidade negra”*. Quando se mudou para a cidade de Goiânia, ela era adolescente e cheia de sonhos. Por não ter uma formação, as dificuldades logo se apresentaram, e Fátima foi trabalhar de doméstica nas casas: *“não tinha nem um trabalho e aí fui trabalhar mesmo nas casas, limpar chão, limpar casa, fazer comida”*. Dessa forma, Fátima conseguia manter seus estudos, custear livros, pagar aluguel e a própria comida. Foi a primeira da família a se formar – somente ela e seu irmão mais novo tiveram acesso à universidade.

Quando entrou na faculdade, um fato curioso lhe chamou atenção: *“nesse período entraram quatro turmas, eram duas turmas pela manhã e duas a noite, dessas quatro turmas, tinha eu e a Raquel, nós éramos as únicas alunas negras no curso de Pedagogia e isso me assustava incrivelmente”*. Esse fato logo a levaria a refletir sobre essa ausência de negros não somente no curso de Pedagogia, mas na universidade como um todo. Sua mãe teve dez filhos; não teve acesso à escola e não foi alfabetizada – e o mesmo ocorreu com seus antepassados (avô, bisavô). Além disso, seus irmãos mal cursaram o ensino fundamental ou o ensino médio; e somente o irmão mais novo conseguiu fazer uma faculdade.

Segundo Fátima,

As pessoas querem uma sociedade mais inclusiva, se o povo quilombola, se os indígenas não tiverem nesse processo de construção de sociedade e esse processo perpassa necessariamente pela educação, se não perpassar pelo nosso povo, não tem como a gente ter uma sociedade dos sonhos das pessoas né, a sociedade continua expurgando pessoa, excluindo pessoa. Então assim, parte de tudo isso que a gente tá vivendo, é esse processo de segregação, de exclusão, que a gente vive que é histórico, a gente tem 500 anos de golpe de exclusão. Pra gente não é de agora, pra gente é bem anterior a tudo isso. (Fátima Barros).

De acordo com a entrevistada, as políticas de ações afirmativas apresentam atualmente um cenário mais favorável ao acesso e à permanência dos universitários negros, quilombolas e indígenas. A permanência é incentivada pelo acesso ao Programa Bolsa Permanência (PBP), que discuto na próxima seção.

5.4.3 A permanência: O Programa Bolsa Permanência e as experiências na universidade

A permanência na universidade representa um dos grandes desafios para esses alunos, que, na maioria das vezes, necessitam de assistência estudantil. O⁷ Programa Bolsa Permanência é um dos instrumentos que auxiliam os estudantes a se manterem na universidade. Trata-se de uma quantia paga pelo MEC a alunos indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Dos sujeitos participantes da pesquisa, cinco já acessam o Programa Bolsa Permanência e apenas um nunca recebeu o benefício. Na ocasião da realização da entrevista, esses alunos estavam no prazo de fazer o cadastramento para acessar o PBP. Segundo foi noticiado pela mídia, corria a ameaça no MEC e no FNDE de que o pagamento da bolsa seria interrompido, o que gerou muitas manifestações, em nível nacional, das lideranças quilombolas e indígenas para que o benefício não fosse suspenso. As manifestações surtiram efeito positivo, e as bolsas continuaram sendo pagas normalmente.

De acordo com o relato de alguns, o processo todo para acessar esse benefício é bastante burocrático e requer muita documentação. Os estudantes ressaltam, ainda, que há pouco espaço na IES para a manifestação de quilombolas e indígenas quanto a suas pautas. As manifestações geralmente são alusivas ao dia da consciência negra, sem ênfase ao aspecto social da questão quilombola e à temática da diversidade.

Em sua abordagem sobre as políticas educacionais implementadas pelo MEC no período de 2003-2006, Moehlecke (2009) comenta que a diversidade pode ser compreendida de modo distinto e até contraditório. A autora lhe atribuiu pelo menos três sentidos: de inclusão social; de ações afirmativas; e de políticas de diferença. (OLIVEIRA, 2013, p. 40). Desse modo, “A expressão ‘diversidade’, ao mesmo tempo em que pode indicar a percepção quase que óbvia da própria variedade humana, física, social e ambiental existente em nossa sociedade, traz em si um conjunto múltiplo e complexo de significados”. (MOEHLECKE, 2009, p. 463). Entendida como direito à diferença, a diversidade está relacionada ao reconhecimento na esfera pública de grupos minoritários e subalternos. Assim, Canclini (2015), afirma que, “em sociedades dualistas, cindidas, que continuam a segregar [...], as políticas da diferença são indispensáveis”.

Em depoimento, Helisana relata que, quando entrou na faculdade, já tinha conhecimento de sua identidade étnico-racial e estava segura quanto a seu posicionamento de remanescente

⁷ O Programa Bolsa Permanência é uma ação do Governo Federal, criada durante o governo Dilma no ano de 2013, que oferece auxílio financeiro a indígenas, quilombolas e demais estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação desses grupos na graduação. (JOVENS..., 2018).

de quilombo. Com a ajuda de seus pais e familiares, acessou o PBP sem muitas dificuldades – segundo a aluna, a parte mais complicada refere-se à documentação, que envolve muita burocracia. Seu posicionamento diante dos colegas é uma forma de demonstrar a luta dos remanescentes, porque muitos são contra o sistema de cotas. Para alguns, as comunidades de quilombo parecem algo distante. Então, trabalhar a história da comunidade com os colegas e levá-los para conhecer o quilombo é uma forma de aproximá-los da realidade dos afrodescendentes. Além disso, é importante abrir espaço dentro da instituição para discutir o tema, permitindo a alunos cotistas e bolsistas, alunos de comunidades tradicionais quilombolas e indígenas, manifestarem-se e falarem como está sendo a trajetória acadêmica de cada um. Desse modo, as pessoas terão mais esclarecimentos sobre o assunto.

A respeito da intervenção dos acadêmicos cotistas e bolsistas, falta uma organização por parte da IES e dos remanescentes no que concerne a momentos de pauta sobre suas comunidades e sobre os assuntos voltados à diversidade. Meinerz (2017, p. 73) se refere a essa questão ao comentar que os estudos da cultura afro-brasileira têm sido abordados pontualmente no mês de novembro, por ocasião da semana da consciência negra, sem continuidade dentro de outras conjunturas. Dessa forma, trata-se de uma ação limitada a uma data, como relata Helisana:

[...] Ano passado mesmo teve o evento e o que acontece, o quê que eles apresentam? Eles apresentam desfiles de mulheres negras, muitas vezes remetendo outras coisas, remetendo a escravidão ainda [...] claro isso são memórias, mas a gente precisa também hoje em dia focar pra essa nova geração de negros, porque é a maioria do Brasil hoje é negra e não conhece suas origens, não sabe quem foi, os seus antepassados e por isso, muitas vezes é até contra. (Helisana Barros).

Faz-se necessário trazer para novas discussões uma outra visão do negro, do quilombola e das comunidades. Retratar o negro somente no contexto da escravidão corresponde a uma visão preconceituosamente plantada na escola, que ainda é transmitida aos alunos. Na visão de Moehlecke (2009, p. 464), “a luta pelo direito à diferença deve passar primeiro pela desconstrução da autoimagem negativa atribuída pelo colonizador a diferentes povos”. Dessa forma, essa desconstrução passa por vários aspectos relacionados ao negro, como, por exemplo, as características étnicas e o preconceito.

[...] vieram vários órgãos, a Palmares, o INCRA, o ministério público veio na nossa comunidade e eu até tava falando uma fala que foi aberta pra uma jovem liderança eu comentei com eles que na minha adolescência eu tive aquela crise de não querer ser, não querer me assumir enquanto o meu cabelo de origem mesmo, cacheado por se falar, crespo e eu tive essa crise, alisei o meu cabelo por não querer ser, por pressão da mídia sendo que eu tava querendo esconder algo que eu

era. Então assim, esse amadurecimento, esse conhecimento em relação a comunidade, me fez mudar todas essas visões. Hoje eu sou assumida, eu tenho meu cabelo crespo, e me sinto muito feliz com isso, então assim, isso são partes né. Então eu acho que é relativo a isso, é identidade. (Helisana Barros).

No excerto acima, a estudante faz referência aos estereótipos sociais, geralmente atribuídos à aparência física do negro. A esse respeito, Meinerz (2017) comenta que os genótipos e fenótipos não podem mais determinar as classificações dos seres humanos; assim,

Com o avanço da genômica é possível estabelecer conexões com a ancestralidade remota de qualquer pessoa, porém essa ligação poderá estar bem distante do aspecto físico externado pelo sujeito, como cor da pele, traços de nariz, boca ou cabelos, referenciados socialmente como marcadores raciais ou étnicos. Mesmo com uma aparência vinculada aos estereótipos sociais do que seja ser do continente africano ou americano, o sujeito pode ter uma conexão genética europeia. (MEINERZ, 2017, p. 63).

A identidade cultural é uma forma de reafirmar as origens do sujeito. Apresenta-se não somente como um identificador da diversidade, mas também como uma característica de uma sociedade plural.

Ainda quanto ao PBP, Heliena relata:

Na minha época, não era divulgado de maneira nenhuma, a gente tinha que ficar muito atenta aos prazos. A primeira vez que eu vi divulgando sobre bolsas e ações afirmativas, foi esse ano que eu vi colado lá no prédio do superior mesmo, mas foi a primeira vez que eu vi, na minha época, e na época que minha irmã entrou também eu não sabia, a gente tinha que ficar mesmo procurando eles. (Heliena Barros).

Para o acesso à Bolsa Permanência, é necessário fazer o cadastramento anualmente; caso contrário, o benefício é cortado. Diante disso, a falta de esclarecimento por vezes dificulta esse procedimento, de modo que é importante atentar para datas.

Ser aluno cotista e bolsista quilombola pode algumas vezes interferir na relação em sala de aula com os outros alunos. Ocorrem conflitos pelo fato de alguns serem a favor ou contra o sistema de cotas e o acesso ao Programa Bolsa Permanência. Contudo, como já frisei anteriormente, assim como as cotas, não são só os negros têm direito aos auxílios e bolsas. Por exemplo, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), executado no âmbito do Ministério da Educação, foi criado por meio do Decreto n. 7.234 de 19 de junho de 2010, com a finalidade de atender os alunos da rede de ensino federal. O Plano apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. (BRASIL, 2010).

O Campus Araguatins do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins oferece o Programa de Assistência Estudantil, por meio de edital, para que o aluno possa conseguir os auxílios. As ações do programa de assistência estudantil do PNAE são desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia, transporte e alimentação; material didático e uniforme; bolsa estudante colaborador; auxílio emergencial; assistência médica, odontológica e psicossocial; auxílio pais-estudantes (creche); arte/cultura e esporte/lazer; e inclusão digital. Para muitos dos alunos, os auxílios ou bolsas são fundamentais para sua permanência na instituição, seja no ensino médio ou no ensino superior.

Sobre o acesso ao PBP, Helisana conta que seu posicionamento é claro e que ela não teve vergonha de assumir que era bolsista para seus colegas de sala. Considerando o valor mensal do Bolsa Permanência, que é de R\$ 900,00 para o aluno se manter na universidade, as brincadeiras dos colegas em sala são corriqueiras, incluindo as seguintes interpelações: “*como que eu faço pra ser quilombola? Ah como que eu faço pra receber também? Quais são os documentos que precisa pra me declarar, eu quero me declarar*”, coisas desse tipo” (Helisana Barros). A estudante relata:

[...] eu sempre deixo isso muito claro pra que eles saibam não só pra que eles pensem, ontem mesmo teve um debate na nossa sala em relação a cotas, e um dos alunos da minha turma, ele saiu, bateu a porta, mas ele não teve coragem de pegar uma fala e falar o porquê que ele era contra, entendeu? Porque enquanto o professor falava eu me posicionei, mas ele não teve coragem, ele saiu e bateu a porta. Então, assim, existem sim pessoas com outra posição, dentro da minha turma, uma minoria, graças a Deus. (Helisana Barros).

Nesse sentido, Oliveira (2013) comenta que as comunidades quilombolas carregam em seu percurso histórico uma sequência de negações aos seus direitos:

O percurso histórico das comunidades quilombolas no Brasil está marcado por um conjunto de negações no campo das subjetividades, dos direitos sociais e humanos, do Estado enquanto promotor da cidadania através de políticas. A negação também atinge o direito ao conhecimento da própria história e origem, o direito a uma educação que expresse demandas dessa população e contribua para uma inversão positivada do estigma construído sobre os quilombolas brasileiros (OLIVEIRA, 2013, p. 23).

Helisana ressalta a importância da bolsa. Segundo ela, o próprio nome faz jus ao auxílio; constitui-se em uma forma de o estudante se manter na universidade e arcar com gastos que fazem parte da vida acadêmica, dentre eles alimentação e transporte. Nesse contexto, não só a entrada, mas a permanência na universidade é fundamental para o processo educacional e de formação dos remanescentes quilombolas.

[...] Sim, com certeza, eu acho totalmente relevante, justamente pelo fato, de que, eu tô fazendo universidade numa outra cidade que é a cidade que eu nasci, que é Araguatins, que o meu campus fica aqui, mas eu tenho que está constantemente em Imperatriz, então eu tenho um gasto pra me deslocar, eu tenho um gasto com alimentação quando eu vou pro Instituto, eu tenho um gasto com ônibus quando eu vou pro Instituto, no meu caso, são esses gastos que eu tenho né, mas no caso dos meus primos fazem universidade fora do quilombo também em outras cidades né, como Palmas, Mato Grosso do Sul que a gente tem alunos nesses locais estudando, é muito importante! Se não tivesse, a gente muitas vezes não permaneceria. Por isso que eu acho muito interessante o nome do programa, Programa Bolsa Permanência, que é pra permanecer mesmo. (Helisana Barros).

A estudante Heliena relembra que, quando entrou na faculdade, foi alertada por sua tia da importância de assumir sua identidade na instituição. Ela conta que essa afirmação da sua identidade quilombola gerou comentários do tipo: “você passou por cotas? Quais os benefícios? Porque você recebe? Você nem é mais escravo, nem passa necessidade, porque que recebe isso?” Esses comentários externam a opinião das pessoas que não são a favor do sistema de cotas, evidenciando o desconhecimento da realidade dos afrodescendentes.

De uma forma geral, os alunos entrevistados frisam não haver, dentro da instituição, um espaço voltado para os jovens quilombolas. Falta uma liderança que mobilize esses jovens nas discussões referentes à questão afrodescendente. Nesse contexto, as intervenções pedagógicas ou culturais durante o ano são realizadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi/IFTO), voltado para atividades alusivas ao dia da consciência negra e ao dia do índio, com programação direcionada a apresentações culturais referentes ao negro ou indígena.

Sobre o núcleo, Heliena relata:

Não, no ano passado, eles nem chamaram a gente, eles chamaram mais assim, a minha tia Fátima né, que tava na frente pra relatar a história e também eles vão sempre visitar lá a comunidade, mas assim pros estudantes assim mesmo eles não procuram a gente pra fazer alguma coisa não. (Heliena Barros).

Conforme já referido, sem a ajuda financeira que o Bolsa Permanência possibilita, seria inviável para alguns a permanência na universidade. Fabricio conta que questões como

transporte (o Campus do IFTO fica a uma distância de 7 km do centro da cidade), alimentação e horário do curso (o curso de Agronomia acontece em período integral) geram demandas financeiras e impossibilitam o aluno de trabalhar:

[...] a passagem do ônibus custa dois reais. O curso de Agronomia é integral, oito reais por dia [...] Mas se precisa ficar pra almoçar lá, se você não for bolsista, pra conseguir almoçar de graça, tem um taxa pra almoçar, acho que é cinco reais. [...] mas é superimportante não só pra mim, mas para todos os alunos quilombolas porque já é um povo de baixa renda, já são um povo assim, que não tem direito a quase nada, estão lutando pelos seus direitos agora e sem bolsa praticamente a maioria dos alunos não conseguiria fazer a faculdade. Eu também tive a sorte de ter uma faculdade na minha cidade, mas quem sai da sua cidade, que faz um deslocamento, para estudar em Palmas, tem que pagar aluguel, tem que se manter, então a bolsa é superimportante. Tanto pra questão de se manter, como pra questão de pagar passe pra ir pra faculdade, sempre tem que fazer os trabalhos, sempre tem gasto, qualquer lado sempre tem gasto. (Fabricio Barros).

Ericson é um dos alunos que ainda não acessou o Bolsa Permanência, mas fala da importância que o PBP teria para sua permanência na universidade: *“Eu não, nunca acessei. Tô tentando agora. Vai melhorar muito porque eu vou pra escola mais ou menos, quatro vezes por dia, é oito reais quando vai de ônibus. O curso de Agronomia é integral, aí tem vez que tem aula até de noite, tem professor que paga a disciplina, aí tem que ir a noite”*. (Ericson Barros).

No que concerne ao preconceito em relação aos benefícios, Fabricio relata:

Na verdade, piadinha sempre tem, sempre vai ter, isso aí é porque nem todo mundo pensa igual, tem gente que apoia, que fala que é o certo, mas tem gente que fala ah é rapaz, esses caras que não quer fazer nada, não querem trabalhar, e vem pra faculdade só pra ganhar a bolsa, sempre tem esse tipo de piadinha, ou então, ah se tem bolsa pra quilombola, podia ter igual pra todo mundo. [...] eu acho que o principal pra você mostrar que é quilombola é você se autodeclarar. Porque tem gente que tem tipo assim, um pouco de preconceito com ele mesmo, vergonha de dizer que é quilombola, pra mim não. (Fabricio Barros).

As dificuldades encontradas pelos alunos fazem parte da sua trajetória escolar, no ensino fundamental e no médio. Trata-se de obstáculos ora não superados, ora corrigidos, que os acompanham também no ensino superior: *“As maiores dificuldades que eu sinto assim é pessoal, é que eu tinha, uma base muito fraca do ensino médio, ensino fundamental, então eu entrei assim um pouco leiga, às vezes, eu ficava com um pouco de dificuldade”*. (Heliena Barros).

Conforme o depoimento de Uana, a aluna não tem problema de convivência com colegas e professores. Suas dificuldades são aquelas trazidas do ensino médio, relacionadas ao conteúdo das disciplinas. Além disso, muitos alunos acham injusto o direito a cotas e ao Programa Bolsa

Permanência pelos remanescentes. Esse benefício significa muito para a aluna: “*com a dificuldade que tenho com os conteúdos, senão tivesse acessado a bolsa, teria que trabalhar, aí seria mais difícil pra mim, não conseguiria chegar até o fim, e não conseguiria fazer os dois ao mesmo tempo: trabalho e faculdade, a bolsa me ajuda bastante*”. (Uana Barros).

Para Jorgelene, o começo na faculdade apresentou algumas dificuldades. Autodeclarar-se quilombola era uma novidade em sua vida. Para seus colegas, isso não foi problema, apesar das piadas: “*ah, isso aí é porque vocês querem dinheiro*”. Novamente, esses estudantes parecem desconhecer que, da mesma forma que existe o PBP para os quilombolas, existem os auxílios destinados aos outros alunos. Jorgelene teve de optar por trabalhar ou estudar, por não conseguir conciliar os dois. Com o acesso à bolsa, ela optou por dar continuidade aos estudos. A entrevistada considera esse auxílio essencial para sua permanência; segundo ela, é um uma forma de ajuda para o estudante se manter na universidade, principalmente quando não é possível conciliar estudo e trabalho.

Para Fátima Barros, sua experiência na universidade foi bem diferente da dos atuais remanescentes. O cenário era outro naquela época (1997) – assim ela conta:

[...] mas eu não tive essa perspectiva, eu não tive essa possibilidade, porque quando eu cheguei na universidade a gente não tinha políticas públicas, com certeza, eu passei por momentos muito mais difíceis, eu não tinha Bolsa Permanência, eu não tinha nenhum acesso, eu trabalhava o dia inteiro, eu tinha que pegar três, quatro ônibus por dia, pra poder estudar, e enfrentei um cenário bem mais atípico né, bem mais agressivo do que os meninos estão enfrentando hoje. [...] que elas tenham possibilidade de sonhar e que a universidade seja esse espaço, que a academia não se feche pro nosso povo porque assim, quando eu estava lá, eu sentia a academia extremamente um espaço de segregação, um espaço seletivo. (Fátima Barros).

Em busca da garantia do direito de acesso ao Programa Bolsa Permanência (PBP), jovens remanescentes da Comunidade Ilha de São Vicente manifestaram-se recentemente contra a provável suspensão da bolsa, com o corte de 30% dos recursos do Ministério da Educação que ocorreu ao ser instituída a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos (EC 95), que congela as despesas públicas por 20 anos. (JOVENS..., 2018). Assim, os estudantes realizaram o dia “D” de mobilização, em defesa da permanência desses grupos nas Instituições de Ensino Superior. Representantes e líderes das comunidades tradicionais mobilizaram-se em nível nacional. O movimento dos estudantes universitários indígenas e quilombolas, através do movimento “Permanência Já”, estabeleceu como uma das pautas do movimento a transformação do Programa em projeto de lei.

Fotografia 9 - Manifestação de estudantes pelo Programa Bolsa Permanência



Fonte: Registro da autora.

A garantia de acesso e permanência ao ensino de qualidade ainda são direitos a serem conquistados – direitos esses que só serão garantidos quando todos os sujeitos forem contemplados, sem distinção quanto a etnia, cor, idade ou sexo. A foto acima explicita a pertinência histórica das reivindicações por direito à educação, face às trajetórias de ausência e luta da comunidade quilombola na educação pública brasileira. A foto também demonstra que a permanência desses estudantes no ensino superior é permanentemente contestada e objeto de constantes reivindicações e lutas sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada se propôs a discutir as trajetórias formativas de jovens universitários remanescentes do quilombo Ilha de São Vicente. Busquei, por meio dos relatos de memórias de estudantes, compreender seu percurso de escolarização. A comunidade quilombola estudada está localizada na região do Bico do Papagaio, no norte do Estado do Tocantins.

Para este estudo, foi necessário conhecer a história e o processo de formação dos quilombos, assim como o cenário brasileiro nos anos que se seguiram à assinatura da Lei Áurea, incluindo todo o arcabouço da história nacional em torno da temática afrodescendente. Busquei, na literatura, subsídios teóricos para entender o processo histórico de formação do país, tendo como pano de fundo o sistema escravista. Foi também necessário entender o processo de militância do movimento negro no Brasil, em busca de reconhecimento e da efetivação de seus direitos sociais, políticos, culturais e educacionais nas legislações brasileiras.

Assim, no âmbito de uma contextualização histórica, social e política do país, esta dissertação objetivou analisar as trajetórias formativas de jovens universitários quilombolas, mediante sua organização territorial e por meio das ações afirmativas dirigidas às comunidades quilombolas, implantadas pelo governo no início dos anos 2000. Conforme abordei no trabalho, as legislações que contemplaram negros e indígenas por meio da valorização da diversidade no Brasil constituem-se em uma forma de reparo pelos três séculos de escravidão e pela posterior negação dos direitos dessas populações.

A revisão de literatura foi muito importante para compreender o quantitativo de produções sobre a educação quilombola e ajudou-me na familiarização com o tema. Após o levantamento da produção científica, foi possível delimitar e identificar o objeto de estudo, a partir de um trabalho de campo realizado na Comunidade Ilha de São Vicente. Nessa perspectiva, realizei o contato com o lócus da pesquisa; e, através de um diário de campo, onde registrei as informações iniciais acerca do território quilombola, foi possível não apenas relacionar aspectos da vida cotidiana na comunidade, mas também retomar fatos históricos da ocupação e do direito ao território – história essa que se funde com a formação do município de Araguatins, onde está localizada a comunidade ora estudada. Mediante o conhecimento do campo empírico, foi possível perceber a importância e a dimensão de uma pesquisa realizada em um território cheio de reminiscências, marcado pela resistência e por lutas em prol do direito coletivo ao uso da terra.

Por fim, após essas etapas de levantamento bibliográfico acerca da temática quilombola e de reconhecimento do local da pesquisa, seguiram-se as etapas de entrevistas com os sujeitos, organização e análise dos dados, visando a responder ao problema de pesquisa. Por meio da

abordagem metodológica da entrevista compreensiva, foi possível estabelecer uma relação amigável com os sujeitos, o que contribuiu para o bom andamento das entrevistas e, assim, permitiu a realização do levantamento acerca das trajetórias formativas desses jovens, através de suas lembranças. Em tal percurso, os conceitos de diversidade, pluralismo cultural e interculturalidade foram essenciais para que eu pudesse compreender os diferentes modos de interação entre os grupos sociais e suas culturas.

Nesse diálogo, destacam-se as lutas do movimento negro, que tiveram início nos anos de 1980 e foram intensificadas nos anos seguintes, quando passaram a envolver os movimentos de indígenas e de pessoas com deficiência. (MOEHLECKE, 2009). O direito à educação foi uma das bandeiras levantadas em prol da comunidade negra. No cenário de lutas em questão, foi necessário destacar as medidas do governo voltadas a essa parcela da população, por meio de legislações e diretrizes, para então realizar uma análise de sua efetiva aplicabilidade na atualidade.

No decorrer da pesquisa, foi possível identificar que o preconceito ainda consiste em uma ferramenta de segregação nas camadas sociais, tendo em vista o pensamento racista ainda vigente na sociedade. Por outro lado, as ações do governo dirigidas à população negra possibilitaram uma considerável visibilidade a esse grupo, propiciando-lhe mobilidade educacional. Isso foi possível com a criação das políticas para a diversidade e com a obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003a), considerada uma importante intervenção no currículo escolar, que determina a inclusão de conteúdos relativos a cultura e história africana e afro-brasileira no currículo escolar.

No final dos anos 1990, “é possível identificar uma preocupação com a diversidade cultural e o direito a diferença, no âmbito das políticas públicas, articuladas a questões de gênero, raça e etnia”. (MOEHLECKE, 2009, p. 461). Assim, as ações da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) direcionadas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) foram desenvolvidas no âmbito do Programa Brasil Quilombola (PBQ), por meio da Agenda Social Quilombola (ASQ). O Programa teve por objetivo consolidar os marcos da política de Estado para os territórios quilombolas, com a coordenação da Seppir. (SEPPIR, 2017). Na sequência, com a criação das políticas para a diversidade, as ações afirmativas concretizaram-se como políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade e da equidade. Desta forma, por meio do Projeto de Lei 3.627/04, destinou-se um percentual de vagas nas IFES para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas. Nesse âmbito, foram estabelecidos o sistema de cotas e o Programa Bolsa Permanência: o primeiro tem o objetivo de garantir o acesso; e o segundo, de auxiliar o aluno a se manter financeiramente até o final do curso.

A pesquisa contou com a participação de seis jovens universitários e duas lideranças, que concederam entrevistas. Os alunos participantes da pesquisa são universitários do Campus Araguatins do IFTO. No caminhar da investigação, foi possível identificar, por meio do relato dos alunos, as dificuldades que se apresentam para os remanescentes no seu percurso escolar, inclusive no acesso e na permanência na universidade. Muitos veem no curso superior a oportunidade de mudar sua realidade de vida; eles afirmam ainda que, sem o sistema de cotas raciais, dificilmente conseguiriam acessar esse nível educacional. Assim, salientam que o Programa Bolsa Permanência é de suma importância para a sua permanência até o final do curso.

Em meio à heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, e dado o histórico de segregação do negro e das comunidades tradicionais no Brasil, é possível constatar que ainda falta muito para garantir a sua legítima inserção social e seus direitos. Assim, a luta pelo direito à diferença deve passar primeiramente pela desconstrução da autoimagem negativa atribuída aos diferentes povos, que acarreta outros estereótipos relacionados à etnia.

No tocante à educação, são muitas as dificuldades encontradas no percurso das comunidades quilombolas, como a ausência de escola dentro dos quilombos; a falta de professores capacitados para trabalhar conteúdos voltados à realidade dos alunos; a ausência de um currículo direcionado a práticas e saberes quilombolas; e a escassez de material didático apropriado. No caso específico da Comunidade Ilha de São Vicente, não existe escola dentro do território, o que levou seus alunos a buscarem ensino em uma escola formal do município; dessa forma, os remanescentes seguem o currículo dessa escola, sem ter acesso a uma pedagogia voltada para sua realidade. Assim, mesmo que a Lei estabeleça que o conteúdo deve ser voltado para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra, a efetivação de tais determinações legislativas não é totalmente contemplada pelas escolas.

Outro percalço na trajetória educativa desse grupo se deve ao fato de que o acesso à universidade pelos jovens não se dá apenas pelo seu desejo, mas está diretamente ligado às condições do contexto social ao qual pertencem. A educação escolar quilombola é objeto de luta social, tanto na sociedade civil quanto no âmbito estatal. Nesse sentido,

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2011, p. 735).

A fala dos alunos entrevistados evidencia o racismo ainda presente no ambiente acadêmico, demonstrando que é necessária luta e resistência para que esses jovens saiam da invisibilidade e busquem pelos seus direitos. Dessa forma, as políticas públicas evidenciam um estado de desigualdade que interfere no acesso aos recursos por certa parcela da sociedade. Em meio a essa discussão, é importante destacar que a universidade, como local de produção do conhecimento, tem uma reponsabilidade social, que deve também assegurar a permanência dos grupos tratados historicamente como desiguais. (GOMES, 2011).

Entender a trajetória formativa dos entrevistados significa compreender como se dá o processo de identidade e autodeclaração desses jovens como remanescentes de quilombo. A representação do território na sua vida desencadeia outras questões voltadas à temática quilombola – no caso de São Vicente, o território ainda está em processo de titulação e enfrenta problemas de disputa de terras com um fazendeiro local.

Nesse âmbito, o vínculo parental e a força que as narrativas orais possuem na vida em comunidade garantem a perpetuação das famílias e da história de formação do quilombo. Assim, os conhecimentos da memória ancestral quilombola da comunidade são um elemento marcante, visto que confirmam a ancestralidade quilombola e africana, embora essas memórias estejam mais presentes nas lembranças dos mais idosos.

Particularmente, as memórias quilombolas propõem uma reflexão acerca das experiências de vida dos remanescentes de São Vicente – trata-se de sujeitos de direito, com uma carga identitária, cultural, de valores e saberes. Nesse sentido, o estudo me possibilitou entender essa identidade, que transcende as barreiras territoriais e que necessita ser tão valorizada. Ela ainda passa despercebida na escola, aspecto que se prolonga na trajetória formativa dos estudantes quilombolas. Diante disso, compreender os vários conceitos atinentes a esse cenário – a saber: desigualdade, diferença, desconexão, diversidade, multiculturalismo, interculturalidade, raça, etnia, entre outros – me permitiu ter um olhar diferente sobre a temática.

De modo geral, gostaria de ter tido mais espaço para tratar das experiências das lideranças quilombolas da Comunidade Ilha de São Vicente nesta pesquisa, mas isso renderia um novo estudo. Cada fala, cada relato remete a uma causa, a uma luta, a um sonho de ver o território titulado, de ver a biblioteca quilombola funcionando, de ter autonomia sobre o território – esses são sonhos de Fátima Barros, líder quilombola. Mas, como ela mesma relatou, talvez esses sejam os seus sonhos: o sonho de outro remanescente pode ser o de ter uma roça, um lugar para plantar, uma casinha para morar, um barco para ir e vir à comunidade quando quiser. Enfim, são sonhos de pessoas e sonhos de um futuro para a comunidade.

O outro sonho de futuro é que a família tenha autonomia, essa autonomia financeira mesmo, essa gestão do território, poder ter soberania pra alimentar, poder escolher o que vai fazer, ter trabalho, ter emprego, não ficar dependendo só de políticas públicas. A gente poder gestar o território e fazer com que o território possa produzir, fazer o território produzir, não produzir com a lógica do mercado, com a lógica do agronegócio, mas fazer com que o nosso território acima de tudo consiga produzir conhecimento. [...] E a nossa biblioteca a gente não quer que ela seja só uma biblioteca, a gente sonha um dia que seja um repositório, a maior fonte de pesquisa sobre questão afro-brasileira, sobre a África e sobre o quilombo, que quando alguém no Brasil pensar em pesquisar sobre comunidade quilombola, que a Ilha de São Vicente seja o primeiro pensamento que a pessoa tenha. (Fátima Barros, entrevista).

Escrever sobre as memórias e trajetórias formativas dos jovens universitários da Comunidade Ilha de São Vicente é retratar apenas uma pequena parte desse território. Dessa forma, espero ter contribuído com essa comunidade, principalmente no que se refere ao registro das memórias quilombolas. Para terminar, importa destacar que também compartilho do sonho por uma escola pública de qualidade, bem como pela garantia da autonomia e da dignidade ao povo da Ilha de São Vicente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina. **Patrimônio cultural**: tensões e disputas no contexto de uma nova ordem discursiva. In: MUSEU CASA DO PONTAL. Seminários Arte e Cultura Popular. Rio de Janeiro: Museu Casa do Pontal, 2007. p. 54-63.
- ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Fragmentos do discurso cultural: por uma análise crítica do discurso sobre a cultura no Brasil. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. (Org.). **Teorias e políticas da cultura**: visões multidisciplinares. Salvador: EDUFBA, 2007. p.12-23. (Coleção CULT).
- ALVES, Aline Neves Rodrigues. **Juventude quilombola**: projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento. 2015. 207 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2015.
- ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Ensino Superior Unicamp**, Campinas, 31 jul. 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- ARAGUATINS. Prefeitura Municipal. **Construindo uma nova história**. Araguatins, 2017. Disponível em: <<http://www.araguatins.to.gov.br/index.php/cidade>>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Educação e Sociologia**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.
- BARBOSA, Cleide Araújo. História e cultura dos povos indígenas. **Portal Tocantins**, [S.l.], 2016. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/274586/>>. Acesso em: 26 mar. 2019.
- BENJAMIN, Walter. **O Narrador**. Obras Escolhidas. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paul Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 277-284, 1993.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 jul. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 04 fev. 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de junho de 2004. Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.261, de 20 de novembro de 2007**. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para implementação da Lei 10.639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). **Ministério da Educação**, Brasília, 19 jul. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11963&Itemid=>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Saiba mais: Programa Brasil Quilombola. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**, Brasília, 17

nov. 2017. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/noticias_seppir/noticias/2017/11-novembro-1/saiba-mais-programa-brasil-quilombola-1>. Acesso em: 16 fev. 2017. 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. Belém, 2016. 132 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2016.

CANCLINI, Nestor Garcia. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 23, p. 95-115, 1994.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 3. ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2015. 283p.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p.539-564, abr./jun. 2017.

CARVALHO, Herli de Sousa. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara-MA**. 2016. 249 f. Tese. (Doutorado Interinstitucional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2016.

CASTILHO, Suely Dulce de; CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros. **Quaestio**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 353-369, 2015.

DAYRREL, Juarez. A escola como espaço cultural. In: DAYRREL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.

DOMINGUES-LOPES, Rita de Cássia. Na luta pelos seus direitos: memória e identidade de uma comunidade remanescente de quilombo no Norte do Tocantins. **Escritas**, Palmas, v. 9, n. 1, p. 42-60, 2017.

FABIANI, Adelmir Mato: **Palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). 2.ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

FERRARI, Márcio. Pierre Bourdieu: o investigador da desigualdade. **Nova Escola**, São Paulo, 01 out. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1826/pierre-bourdieu-o-investigador-da-desigualdade>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

FERREIRA, Augusta Eulália Ferreira. **Educação escolar quilombola**: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2015.

FERREIRA, Ângela Aparecida. **História local em sala de aula**: quilombo de Minas e identidade quilombola no século XXI. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claroenigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, Goiânia, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. Desigualdade e diversidades na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012a.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012b.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS (IFTO). **Histórico**. Araguatins, [2019?]. Disponível em: <<http://portal.ifto.edu.br/araguatins>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

JACCOUD, Luciana B. de; BEGHIN, Nathalie. **Um balanço da intervenção pública no enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2002.

JOVENS lideranças quilombolas do Norte do Tocantins realizam mobilização em defesa da permanência acadêmica. **Gazeta do Cerrado**, Porto Nacional, 19 jun. 2018. Disponível em: <<https://gazetadocerrado.com.br/2018/06/19/jovens-liderancas-quilombolas-do-norte-do-tocantins-realizam-mobilizacao-em-defesa-da-permanencia-academica/>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2011.

KING, Martin Luther. **[Frases e pensamentos]**. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MjIyODg3Mw/>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

KOYANAGI, Raquel. **Memórias de estudantes Kalunga que ingressaram no ensino superior: Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/UnB)**. 2016. 311 f. Tese. (Doutorado Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 965-977, set./dez. 2008.

LESME, Adriano. Cotas raciais. *Brasil Escola*, [S.l.], 2011. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/sistema-cotas-racial.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

LIFSCHITZ, Javier Alejandro. Neocomunidades: reconstruções de territórios e saberes. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 38, p.67-85, jul./dez. 2006.

LIDER da comunidade quilombola Ilha de São Vicente, em Araguatins, morre aos 81 anos. **Norte do Tocantins**, Palmas, 20 out. 2017. Disponível em: <<http://www.nortedotocantins.com.br/10/2017/lider-da-comunidade-quilombola-da-ilha-de-sao-vicente-em-araguatins-morre-aos-81-anos/>>. Acesso em: 10 maio, 2018.

LOPES, Neli. **História e cultura Africana e Afro-brasileira**. São Paulo: Balsa Planeta, 2011.

LUCINDA, Maria da Consolação. **Comunidade Quilombola Ilha de São Vicente**. Belo Horizonte: FAFICH, 2017. (Terras de Quilombo).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACEDO, Jhony Frota; SARAIVA, Karina da Silva. **Comunidade quilombola Ilha de São Vicente: territorialidade, identidade, resistência, conflitos e disputas socioespaciais**. Imperatriz: UFMA, 2018.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MEDEIROS, Ângela Cordeiro; ALMEIDA, Eduardo Ribeiro de. História e cultura Afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da Lei 10.639/2003. *Revista Ágora*, Vitória, n. 5, p. 1.12, 2007.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola: entre ausência e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 37, p. 461-467, maio/ago. 2009.

MUNANGA Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, p. 56-63, dez./fev. 1995/1996.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para educação escolar quilombola: o caso na Bahia e o contexto nacional**. Rio de Janeiro. 2013. 232 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Fernando Bueno; D'ABADIA, Maria Idelma Vieira. Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. **Élisée**, Anápolis, v. 4, n. 2, p. 257-275, jul./dez. 2015.

OLIVEN, Ruben George. Cultura e identidade. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (Org.). **Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 235-243. (Coleção CULT).

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidades Kalunga do Engenho II (GO). **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007.

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. **Juventude do campo e quilombola: educação e identidade cultural na comunidade quilombola de Itaboca-Inhagapi-PA**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2011.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; SERRANO, Gisella de Amorim; PORTO, Amélia Pereira Batista. **Quilombos e quilombolas: histórias do povo brasileiro**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REGIÃO do Bico do Papagaio. n: GOOGLE IMAGENS. Mountain View: Google, 2017. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Regi%C3%A3o+do+Bico+do+Papagaio&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjmlon4obfhAhVtIrkGHS_7DWYQ_AUIDygC&biw=1086&bih=629>. Acesso em: 03 mar. 2017.

SANTOS, Adailton Rodrigues et. al. Avaliação das famílias quanto a educação sistematizada ofertada às crianças da comunidade quilombola da ilha São Vicente no Município de Araguaatins. In: CONGRESSO E NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO-CONNEPI, 8., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador. 2013, p. 1-6.

SANTOS, Patrícia Fernanda Heliodoro; REIS, Filomena Luciene Cordeiro; AMORIM, Mônica Maria Teixeira. Remanescentes quilombolas no Brasil: uma análise sobre a inserção no mercado de trabalho e as práticas educacionais excludentes. In: CONGRESSO NORTE MINEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - COPED, 8., 2016, Montes Claros-MG. **Formação de Professores: desafios e prospecções**. Montes Claros-MG: Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), 2016. p. 170-173.

SCHWARCZ, Lilia. Racismo no Brasil: Quando inclusão combina com exclusão. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia (Orgs.). **Agenda brasileira: temas para uma sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 432-443.

SILVA, Kleide Iraci Marques. **A Construção da Identidade Quilombola na Percepção dos Jovens de Araçá/Cariacá, Bom Jesus da Lapa- Bahia**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2014.

SILVA, Tatiana Dias. **Educação escolar quilombola no censo da educação básica/texto para discussão**. Rio de Janeiro: IPEA, 2015a.

SILVA, Luciane Teixeira da. **Educação escolar e identidade quilombola: um enfoque na comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, município de Abaetetuba, Estado do Pará**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2015b.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da Silva. Memória social e individualização na trajetória de atores engajados em projetos de educação patrimonial. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 1035-1050, out./dez. 2017.

SOUZA, Laura Oliveira Carneiro de. **Quilombos: identidade e história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 91-117, 2014.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2015.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de; GUSMÃO, Neuza Maria Mendes de. Identidade quilombola e processos educativos presentes num quilombo urbano: o caso do Quilombo Brotas. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 14, n. 23/24, p. 75-93, jan./dez. 2011.

SOVIK, Liv. **Cultura e identidades: teorias do passado e perguntas para o presente**. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. (Org.). **Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 205-215. (Coleção CULT).

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003.

TAYLOR, C. The Politics of recognition. In: TAYLOR, C. et al. **Multiculturalism: examining the politics of recognition**. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 25-73.

TOCANTINS. Alternativas para Pequena Agricultura no Tocantins (APA-TO). **Os Territórios Quilombolas no Tocantins**. Palmas: APA-TO, 2012. Disponível em: <<http://www.apato.org.br/documentos/cartilha-quilombolas-do-tocantins-web.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

TOKARNIA, Mariana. Mec dará bolsa de R\$ 400 para estudantes de baixa renda e de R\$ 900 para indígenas e quilombolas. **EBC**, Brasília, 09 maio 2013a. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/09/mec-dara-bolsa-de-r-400-para-universitario-de-baixa-renda.htm>>. Acesso em: 12 maio 2018.

TOKARNIA, Mariana. Jovens quilombolas enfrentam barreiras para concluir ensino médio e entrar na Universidade. **EBC**, Brasília, 13 out. 2013b. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/10/jovens-quilombolas-enfrentam-barreiras-para-concluir-ensino-medio-na-area-rural-de>>. Acesso em: 12 maio 2018.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 11. ed. São Paulo: Moderna, 1994. (Coleção Polêmica).

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Descritor: Educação quilombola				
DISSERTAÇÕES				
N.	Autor	Titulo	Instituição/Revista	Ano
1	Shirley Pimentel de Souza	Educação Escolar Quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular	UFB	2015
2	Ricardo Augusto Gomes Pereira	Educação e identidade cultural na comunidade quilombola de Itaboca-Inhagapi-PA.	UFPA	2011
3	Láís Rodrigues Campos	Do quilombo a universidade: trajetórias, relatos, representações, e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto a permanência.	UFPA	2016
4	Aline Neves Rodrigues Alves	Juventude quilombola: projetos de vida, sonhos comunitários e luta por reconhecimento	UFMG	2015
5	Kleide Iraci Marques Silva	A Construção da Identidade Quilombola na Percepção dos Jovens de Araçá/Cariacá, Bom Jesus da Lapa- Bahia.	UNEB	2014
6	Luciane Teixeira da Silva	Educação Escolar e identidade quilombola: um enfoque na comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, município de Abaetetuba, estado do Pará	UFPA	2015
7	Augusta Eulália Ferreira	Educação escolar quilombola: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller.	UFM	2015
TESES				
1	Raquel Koyanagi	Memórias de estudantes Kalunga que ingressaram no ensino superior: Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/UnB).	UNB	2016
2	Herli de Sousa Carvalho	No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Ancântara-MA	UFRN	2016
ARTIGOS CIENTÍFICOS				
1	Nilma Lino Gomes	Desigualdades e diversidade na educação	Educação e sociedade	2012
2	Sabrina Moehlecke	As políticas de diversidade no governo Lula	Cadernos de pesquisa	2009
3	Mariana Jantsch Souza	a memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade	Revista Graphos	2014
4	Nilma Lino Gomes	Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.	RBP AE	2011
5	Nilma Lino Gomes	Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça	Educação e Sociedade	2012
6	A. R. Santos	Avaliação das famílias quanto à educação sistematizada ofertada às crianças da comunidade quilombola da ilha São Vicente no município de Araguaínas - TO.	CONEPPI	2013
7	Rita de Cássia Domingues-Lopes	Na luta pelos seus direitos: memória e identidade de uma comunidade remanescente de quilombo no norte do Tocantins.	Escritas	2017
8	Lourdes de Fátima Bezerra Carril	Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto	Revista Brasileira de Educação	2017

APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
ESCOLA DE HUMANIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua, e outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: Memórias e Trajetórias formativas de jovens universitários da comunidade quilombola da Ilha de São Vicente, em Araguatins - TO.

Pesquisadora: Elma Vital da Silva

Telefone para contato: (63) 99998-5332

O objetivo desta entrevista é levantar dados para desenvolver uma pesquisa dirigida para a elaboração de uma Dissertação de Mestrado.

A sua participação na pesquisa consiste em responder a um questionário que será realizado pelo próprio pesquisador, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa não oferecem risco a sua integridade moral, física ou mental, nem produzem efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto e para a compor o relatório de pesquisa. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador, e outra, com o sujeito participante da pesquisa. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____
CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como
sujeito. Fui devidamente informado pelo pesquisador sobre a pesquisa e sobre os procedimentos nela
envolvidos, bem como sobre os benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que
posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: _____, Data ____/____/____.

Nome e assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES REMANESCENTES QUILOMBOLAS

A pesquisa intitulada **Educação em território quilombola: memórias estudantis de jovens universitários da comunidade quilombola Ilha de São Vicente, em Araguatins - TO**, que será realizada na comunidade quilombola Ilha de São Vicente sob a responsabilidade da pesquisadora Elma Vital da Silva, Bibliotecária-Documentalista do Câmpus Araguatins, do Instituto Federal do Tocantins, e aluna do Mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), tem como principal objetivo analisar as memórias estudantis dos jovens universitários da comunidade quilombola Ilha de São de Vicente.

Nome:

Idade:

Você se autodeclara quilombola?

Curso universitário:

Ano de ingresso/período/ano está cursando:

Qual forma de ingresso na universidade: () sistema de cotas () vestibular normal

Mora na comunidade: () sim () não. Se sim como se desloca até a universidade?

Há quanto tempo saiu da comunidade? Por quê?

Memórias quilombolas: a vida no quilombo

- 1) Sobre a história do quilombo (a origem, as manifestações culturais, as lutas, o cotidiano etc.), o que você sabe? O que representa o quilombo (território) na sua vida?
- 2) Que tipo de histórias você costumava ouvir na comunidade? Quem as contava? Considera que elas são importantes para sua construção pessoal e de vida?
- 3) Conte sobre como foi crescer na Comunidade Ilha de São Vicente: quais suas lembranças da infância, quais fatos mais marcantes? Como foi (está sendo) sua juventude? Enquanto jovem, como você definiria a sua relação com a comunidade?

Trajetória formativa

- 1) Relate sua experiência de estudos na escola: de que você gostava e de que não gostava na escola? Você estudou sobre a comunidade quilombola na escola?
- 2) Conte sobre a sua decisão de ir para a Universidade (importa destacar fatores que influenciaram na decisão).
- 3) Você entrou na faculdade através do sistema de cotas raciais? Como isso ocorreu?
- 4) Relate sua experiência universitária (dificuldades, facilidades, problemas, apoios etc.)

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LIDERANÇAS
REMANESCENTES QUILOMBOLAS**

A pesquisa intitulada **Educação em território quilombola: memórias estudantis de jovens universitários da comunidade quilombola Ilha de São Vicente, em Araguatins - TO**, que será realizada na comunidade quilombola Ilha de São Vicente sob a responsabilidade da pesquisadora Elma Vital da Silva, Bibliotecária-Documentalista do Câmpus Araguatins, do Instituto Federal do Tocantins, e aluna do Mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), tem como principal objetivo analisar as memórias estudantis dos jovens universitários da comunidade quilombola ilha de São de Vicente.

Nome:

Idade:

Formação:

Ano de ingresso/período/ano está cursando:

Frequentou a escola normal?

Que cargo você ocupa no quilombo?

Mora na comunidade: () sim () não, se sim, como tem acesso à universidade?

- 1) Fale do quilombo, da história, da vivência enquanto remanescente de uma comunidade quilombola.
- 2) Fale da sua vida no quilombo e fora dele: quais suas experiências, frustrações e conquistas, dentro e fora da vida no quilombo?
- 3) A comunidade quilombola tem algum tipo de apoio das autoridades locais? Se sim, quais? Quais problemas mais pressionam a comunidade?
- 4) Quais as reivindicações já foram realizadas (e atendidas) junto às autoridades locais, regionais ou estaduais para o quilombo?
- 5) Quais foram a maior desafio e a maior conquista frente à comunidade quilombola? Quais perspectivas futuras você vê para a comunidade?