



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

O RACISMO E SEU ENFRENTAMENTO NA ESCOLA E NO TRABALHO:
PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS QUILOMBOLAS
DA CHAPADA DIAMANTINA-BA

AZAMOR COELHO GUEDES

CACHOEIRA
2018

AZAMOR COELHO GUEDES

**O RACISMO E SEU ENFRENTAMENTO NA ESCOLA E NO TRABALHO:
Processos de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas da Chapada
Diamantina-BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, sob a orientação da Professora Dra. Ana Paula Comin de Carvalho.

CACHOEIRA
2018

Azamor Coelho Guedes

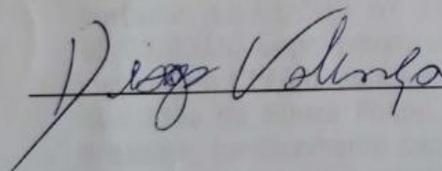
O racismo e seu enfrentamento na escola e no trabalho: processos de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas na Chapada Diamantina/BA

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

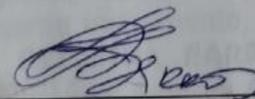
Cachoeira, 18 de Setembro de 2018.

EXAMINADORES:

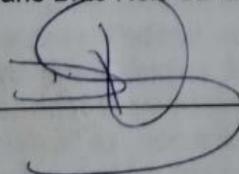
Prof. Dr. Diogo Valença de Azevedo Costa (UFRB – Presidente da banca)



Profª. Drª. Zelinda dos Santos Barros (UFRB – Examinadora)



Profª. Drª. Dyane Brito Reis Santos (UFRB – Examinadora)



CACHOEIRA/BA
2018

Ficha Catalográfica: Biblioteca Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB

G924r Guedes, Azamor Coelho
O racismo e seu enfrentamento na escola e no trabalho:
processos de escolarização e profissionalização de jovens
quilombolas / Azamor Coelho Guedes. – Cachoeira, 2018.
192 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Comin de Carvalho.
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento,
Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal
do Recôncavo da Bahia, 2018.

1. Quilombos. 2. Racismo. 3. Juventude. 4. Escolarização.
5. Profissionalização. I. Universidade Federal do Recôncavo
da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras. Programa
de Pós-Graduação em Ciências Sociais. II. Título. III. Título:
Processos de escolarização e profissionalização de jovens
quilombolas.

CDD: 305.8981

AGRADECIMENTOS

Aos quilombolas de Seabra, particularmente, àqueles alunos do IFBA e projeto Semente Crioula.

A Carmelice, João Evangelista, Lauro, Kena, Marleide, Seu Raimundo, Dona Ninha, Lei e Seu Jaime pela generosidade e inspiração durante a realização do Projeto Semente Crioula.

A UFRB e aos professores Kabengele, Wilson, Nilson, Antônio Eduardo, Riccardo, Diogo e Hebert com quem muito aprendi.

Aos meus colegas de classe do Programa de Ciências Sociais cuja troca de experiências enriqueceu a minha trajetória ao longo do Mestrado.

Ao IFBA e, particularmente, à Pró-Reitoria de Extensão, sem a qual, o Projeto Semente Crioula não seria viável.

A minha orientadora Ana Paula pela orientação competente e ágil.

A Ana Carla, amiga idealizadora e co-gestora do Projeto Semente Crioula, com quem troquei dados e ideias essenciais para esta pesquisa.

A Malu cuja participação no Semente foi decisiva nos anos de 2014 e 2015.

Aos meus colegas e ex-colegas de campus Henrique, Theo, Daiane, Therezinha, Jamile, Elaine, Lúcio, Jeff, Adilson e Allysson pela amizade e apoio na realização das atividades.

Aos familiares, sobretudo aos meus pais Nilzete e Manuel e aos meus avós (seu Azamor, dona Maria e dona Edite), pelo carinho e pelas possibilidades legadas para que eu me preparasse e assumisse o caminho da educação.

Às minhas irmãs Ró e Lara pelo companheirismo e amor fraterno.

À família de esposa, em particular, à minha sogra Ivonete, pelo acolhimento.

Aos meus amigos Binho, Marquinhos, Tovinho, Camilinha, Eric, Flávio e Robson pelas conversas que alegam e tornam mais leve a vida.

Ao meu amigo-irmão George pela nossa relação de completa confiança e compreensão mútua.

A Peta, Zé Nonato, Zenaide, Cidinha pelos cuidados e aconchegos.

A minha Esposa Joyce por tudo.

RESUMO

Este trabalho investigou as experiências de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas na Chapada Diamantina. Analisou quais são os fatores objetivos e subjetivos que possibilitam ou suprimem o acesso e a permanência no nível médio de ensino, além de avaliar quais são as perspectivas laborais que se apresentam para eles. O presente trabalho configura-se como um estudo de caso que busca investigar o problema a partir de técnicas quantitativas e qualitativas. Parte dos dados desta pesquisa foram obtidos através da observação participante, a partir da atuação como professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Seabra- e da atuação no Projeto de extensão Semente Crioula que busca ofertar ações de fortalecimento do acesso e permanência de jovens quilombolas no IFBA. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas realizadas com cinco jovens quilombolas e uma liderança quilombola. Por fim, fizemos uso também de formulários e questionários a partir dos quais levantamos dados sobre matrículas, evasões, retenções, profissão dos pais e expectativas laborais. Entre os fatores que afetam a escolarização discutimos o racismo explícito; o racismo institucional; a apartação e invisibilidade; inadequação curricular e epistemicídio. Analisamos também as clivagens de gênero, onde demonstramos que a desvalorização do trabalho feminino leva às mulheres a investirem mais nos estudos. Analisamos como a cultura de consumo e socialização de gênero dos meninos afetam negativamente seus processos de escolarização. Avaliamos os processos de construção das carreiras da construção civil, dos serviços domésticos e da agricultura e concluímos que as primeiras são as mais valorizadas dentro das comunidades, apesar de apenas acessíveis aos homens. O trabalho, por fim, pondera sobre as necessidades de políticas de ação afirmativa redistributivas que aumentem as oportunidades de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas sem silenciar a sua distintividade cultural.

Palavras - chave: Quilombolas. Juventude. Escolarização. Profissionalização. Racismo. Gênero. Políticas de ação afirmativa.

ABSTRACT

This research investigates the experiences of schooling and professionalization of young quilombolas in Chapada Diamantina. It analyzes which are the objective and subjective factors that enable or suppress the access and the permanence in the High School level, besides evaluate the professional horizon of these young people . The present work is configured as a case study that seeks to investigate the problem from quantitative and qualitative techniques. Part of the data from this research was obtained through participant observation, based on the teaching of the Federal Institute of Science and Technology of Bahia - Seabra Campus - and the work in the Projeto Semente Crioula hat seeks to offer actions to strengthen access and permanence of young quilombolas in the IFBA within an affirmative perspective. We also used semi-structured interviews with five young quilombolas and one quilombola leadership. Finally, we also made use of forms and questionnaires from which we collected data on enrollment, evasion, retention, parental profession and job expectations. Among the factors that affect schooling we discuss explicit racism, institutional racism, spatial segregation and invisibility, curricular inadequacy and epistemicide. We also analyze the gender cleavages, where we show that the devaluation of female labor leads women to invest more in education. We analyze how the boys consumer culture and gender socialization negatively affect their schooling processes. We evaluate the construction processes of the civil construction, domestic services and agriculture careers and we conclude that the former are the most valued within the communities, although only accessible to men. The work, finally, considers the needs of affirmative redistributive policies that increase the opportunities for schooling and professionalization of young quilombolas without silencing their cultural distinctiveness.

Keywords: Quilombolas. Youth. Schooling. Professionalism. Racism. Gender. Affirmative action policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFETS- Centro Federal de Educação Tecnológica

CES – Centro Educacional de Seabra

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CPF – Cadastro de Pessoa Física

DAP- Declaração de Aptidão ao Pronaf

DIEESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FBB- Fundação Banco do Brasil.

FCP- Fundação Cultural Palmares.

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IFBA – Instituto Federal da Bahia

INSS- Instituto Nacional do Seguro Social

PDDE CAMPO- Programa Dinheiro Direto na Escola

PIB- Produto Interno Bruto.

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar

ProEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROSel- Processo Seletivo do IFBA

RG- Registro Geral (carteira de identidade)

SAC – Serviço de Atendimento ao Cidadão

SAEB- Sistema nacional de avaliação da educação básica.

SEPPIR- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFG- Universidade Federal de Goiás

UFOPA- Universidade Federal do Oeste do Pará.

UNEB- Universidade do Estado da Bahia.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01- Enunciado da prova de português.....	114
IMAGEM 02- resposta de Akins na prova de português.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01- Ordem de participação dos setores produtivos no PIB do território de identidade da Chapada Diamantina sem o Setor Público.....	51
GRÁFICO 02- Emprego por setor na Chapada Diamantina.....	52
GRÁFICO 03- Número de entrada, evasão, retenção e permanência sem retenção dos quilombolas no IFBA Seabra por ano de entrada.....	102
GRÁFICO 04- Evolução da entrada, evasão, retenção e permanência sem retenção dos quilombolas no IFBA Seabra do sexo feminino.....	121
GRÁFICO 05- Evolução da entrada, evasão, retenção e permanência sem retenção dos quilombolas do sexo masculino no IFBA Seabra.....	122
GRÁFICO 06- Relação entre o percentual de estudantes do sexo masculino não-quilombolas com o percentual de estudantes do sexo masculino quilombolas matriculados no primeiro semestre de 2015.....	125
GRÁFICO 07- Percentual dos alunos quilombolas que permanecem sem retenção do sexo feminino e masculino e com entrada em 2015.....	126
GRÁFICO 08- Relação entre o percentual de estudantes do sexo masculino não-quilombolas com o percentual de estudantes do sexo masculino quilombolas matriculados no primeiro semestre de 2015.....	127
GRÁFICO 09- Número absoluto de alunos que ingressaram na turma em 2012 em relação ao sexo (todos não-quilombolas).....	128
GRÁFICO 10- Taxa de evasão/retenção dos alunos não-quilombolas concluintes em 2015 em relação ao número de ingressos em 2012.....	129
GRÁFICO 11- Taxa de evasão/retenção dos alunos quilombolas que ingressaram em 2015.....	130
GRÁFICO 12- Número de quilombolas que se inscreveram para fazer a prova de seleção na modalidade subsequente por sexo.....	132
GRÁFICO 13- Estudantes quilombolas aprovados no Processo Seletivo do subsequente por sexo.....	133

GRÁFICO 14- Número de estudantes não-quilombolas aprovados na prova de seleção na modalidade subsequente por sexo.....	134
GRÁFICO 15- Ocupação dos adultos residentes na casa dos jovens quilombolas que realizaram a sua inscrição no PROSEL.....	175
GRÁFICO 16- Ocupação dos adultos do sexo masculino residentes na casa dos jovens quilombolas que realizaram a sua inscrição no PROSEL.....	177
GRÁFICO 17- Ocupação dos adultos do sexo feminino residentes na casa dos jovens quilombolas que realizaram a sua inscrição no PROSEL.....	178

LISTA DE TABELAS

TABELA 01- Custos médios para se tirar o RG em Irecê.....	80
TABELA 02- Custos estimados para se tirar o CPF em Seabra.....	81
TABELA 03- Custos para se tirar o extrato bancário em Seabra.....	84
TABELA 04- Resposta a questão “qual profissão pretende seguir?” para os jovens quilombolas do Projeto Semente Crioula por sexo.....	150

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01-Entrevistados da pesquisa.....	18
QUADRO 02 - Documentos solicitados pelo PROSEL para comprovação de renda de trabalhador rural e obstáculos para a sua comprovação.....	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Apresentação do tema, problema, objetivo geral e justificativa	13
1.2 Universo de pesquisa e delimitação do campo	16
1.3 Método	20
1.4 Marco teórico	26
1.4.1 <u>Quilombolas de novas gerações: contruções das teorias sobre</u> <u>juventude para a discussão quilombola</u>	26
1.4.2 <u>Conceito de Quilombo: da definição do decreto 4887 ao</u> <u>conceito antropológico</u>	32
1.4.3 <u>Sociologia da educação, pedagogia e processos de</u> <u>escolarização</u>	42
1.4.4 <u>Interseccionalidade, gênero e</u> <u>classe</u>	45
1.5 Estrutura dos capítulos	47
2. A EDUCAÇÃO E OS QUILOMBOLAS DA CHAPADA: HISTÓRIA, VIOLÊNCIAS E LUTAS	49
2.1 Contexto Geral das Comunidades Quilombolas e da Chapada Diamantina	49
2.2 Comunidades quilombolas de Seabra: territorialidade, ancestralidade, racismo e lutas	53
2.3 A história da educação quilombola através das falas quilombolas	63
2.3.1 <u>O Semente Crioula e a criação do curso preparatório do IFBA</u>	74
2.4 Porque “ninguém consegue”? Os meandros do racismo institucional	75
2.4.1 <u>Dificuldades de transporte</u>	76
2.4.2 <u>Dificuldades para retirada de RG e CPF</u>	81
2.4.3 <u>Dificuldades em acessar as cotas sociais</u>	84
2.4.4 <u>O racismo institucional que segrega</u>	87
2.5 Além de Gilberto Freyre: quilombolas no IFBA entre a apartação e a invisibilidade	88
2.6 Quilombolas no IFBA: evasões e continuidades	101
2.6.1 <u>Evasões e retenções: “dificuldades de base” e brecha digital</u>	103

2.6.2 <u>Evasões e retenções: currículo e carreiras</u>	105
2.6.3 <u>Evasões e retenções: currículo e epistemicídio</u>	109
3 GÊNERO, CLASSE, INTERSECCIONALIDADE E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS QUILOMBOLAS	117
3.1 Gênero e escolarização de jovens quilombolas	120
3.1.1 <u>Apresentação dos dados de entrada, permanência e evasão de alunos quilombolas no IFBA por sexo</u>	120
3.1.2 <u>Estudar mais para superar trabalhos subalternos e “invisíveis”</u>	135
3.1.3 <u>Nuances de gênero em nossa observação participante</u>	138
3.1.3.1 <i>Ocupação diferencial do espaço e formação de vínculos entre meninas e Meninos</i>	138
3.1.3.2 <i>O homem da casa</i>	139
3.1.3.3 <i>“Homem da casa” e estudos de masculinidade negra</i>	143
3.1.3.4 <i>“Não se abrir demais” : o gendramento das subjetividades femininas</i>	147
3.2 Interseccionalidade, classes sociais e processos de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas	149
3.2.1 <u>Formulário: qual profissão?</u>	150
3.2.2 <u>Rede de contatos que ajudam ir para são Paulo</u>	153
3.2.3 <u>Contrapontos: “Em São Paulo não há vida” ou “Em São Paulo se faz dinheiro”</u>	155
3.2.4 <u>hábitus, carreiras e consumo</u>	158
3.2.5 <u>Rejeição do trabalho rural</u>	160
3.2.6 <u>A carreira de empregada doméstica e serviços gerais</u>	167
3.2.7 <u>Análise da profissão dos pais</u>	174
3.3 Desafios da discussão de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas: fortalecer os acessos sem cometer epistemicídios	178
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	184

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do tema, problema, objetivos e justificativa

A presente dissertação tem como tema *a relação dos jovens quilombolas com a escola e o mundo do trabalho*, mais especificamente *os desafios enfrentados por eles para acessar e permanecer no ensino médio e as formas de inserção no mercado de trabalho*.

Nesse sentido, abordamos a questão a partir da seguinte problematização: *Como os jovens quilombolas experienciam e percebem o acesso e permanência no ensino médio e quais perspectivas laborais se apresentam para eles?* Para responder a essa indagação busquei identificar *os elementos objetivos e subjetivos que configuram a vivência e percepção juvenil quilombola da escolarização e do trabalho* num contexto específico (Juventude Quilombola de Seabra, Chapada Diamantina, Bahia), tendo em vista possíveis diferenças decorrentes da condição de gênero.

O desenvolvimento desta pesquisa no município de Seabra, distante 475 quilômetros da capital baiana, foi fomentado pela minha experiência de participação, na condição de professor/coordenador num projeto de extensão denominado Semente Crioula, que visa promover o acesso e permanência de jovens quilombolas ao Instituto Federal da Bahia, Campus Seabra. Ao longo do desenrolar do projeto precisávamos compreender nosso público alvo – os jovens quilombolas - a fim de aprimorar a qualidade de nossa prática extensionista. Afinal, como poderíamos promover ações de acesso e permanência em uma instituição sem a exegese dos sentidos que os jovens quilombolas atribuem aos processos de escolarização? Como compreender os jovens quilombolas que optam por trabalhar ao invés de estudar sem entender o significado de seus processos de entrada no mundo do trabalho? Por isso a busca pelo sentido que os jovens quilombolas atribuem ao trabalho e ao estudo se transformaram em um problema de suma importância que esta investigação tentou captar.

A fim de atendermos aos objetivos expostos e as questões específicas apresentadas, desenvolvemos um estudo de caso para analisar a trajetória de um certo grupo de jovens que realizaram o processo seletivo para entrar em uma instituição de ensino, o IFBA. Boa parte da literatura das ciências sociais tem uma visão amarga sobre a intersecção entre as instituições escolares e as trajetórias de jovens negros e quilombolas. Embora nós não trabalhemos

formalmente com hipóteses, levamos para este trabalho inevitáveis expectativas sobre o suposto papel reprodutor que a escola teria. Para o antropólogo Kabengele Munanga (2005), para além da já clássica visão da escola como instituição responsável pela reprodução das classes sociais (BOURDIEU e PARRESON,2008), ela também seria um espaço de reprodução do racismo. O processo educacional seria marcado pela violência epistemológica e representação depreciativa do negro (MUNANGA, 2005). Conhecemos bem suas consequências: prejuízos à possibilidade do negro se representar de maneira positiva (FANON, 2008) e menor êxito que os brancos em indicadores de sucesso escolar (MUNANGA, 2005). Apesar da melhora ocorrida nas última duas década, apenas 51% dos jovens negros de 15 a 17 anos frequentam o ensino médio contra 65% de brancos da mesma faixa etária; Os negros de 15 a 17 também apresentam indicadores piores que brancos em relação à evasão escolar (17% de negros contra 13% de brancos), notas de língua portuguesa no SAEB (pontuação média de 254 de estudantes negros contra 269 de estudantes brancos) e de matemática no mesmo exame nacional (pontuação média de 258 para estudantes negros contra 273 de brancos).(INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

Esta realidade macrossocial do racismo, se expressa no Instituto Federal da Bahia, Campus Seabra¹, na Chapada Diamantina, onde a negação do acesso e da permanência ao ensino médio público e de qualidade aos jovens dos quilombos, evidencia-se na presença de apenas quatro quilombolas matriculados, até o ano de 2014, dentro os quais dois evadiram em seu primeiro ano de curso, em um território de identidade com mais de sessenta comunidades reconhecidas (FUNDAÇÃO PALMARES, 2015).

Em resposta a este diagnóstico, foi criado o curso pré-IFBA que faz parte do Projeto de extensão Semente Crioula, que já em sua primeira edição, foi responsável pelo aumento do número alunos quilombolas no Ensino Médio do Campus Seabra de dois para treze. No entanto, em poucos meses de aula, marcados pela insuficiência da política de assistência estudantil e de inadequação curricular necessária para superar o racismo institucional (MUNANGA, 2005), três destes alunos evadiram Além disso, muitos alunos reprovados na seleção do IFBA, mas que haviam participado do curso, interromperam seus estudos e/ou migraram para outras regiões do país em busca de acelerar a sua entrada no mundo do trabalho e/ou de outros trânsitos identitários.

¹ O campus foi fundado em 2011 e oferece quatro cursos profissionalizantes de nível médio.

Diante deste contexto, o principal objetivo deste trabalho, é compreender os elementos objetivos e subjetivos que configuram a vivência e a percepção juvenil quilombola de escolarização e trabalho entre jovens quilombolas, com idades entre 15 e 30 anos, que já tentaram realizar a prova de seleção para o IFBA, Campus Seabra.

A fim de realizar este objetivo geral, analisamos diversos fatores que afetam os processos de escolarização e profissionalização e a interpretação que os jovens fazem deles. A análise do impacto desta constelação de causas que afetam os processos de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas determina os objetivos específicos deste trabalho, que podem ser expressos da seguinte maneira:

a) analisar a formação e a reprodução dos estereótipos racistas no espaço escolar e no mundo do trabalho e o seu impacto no processos de escolarização e profissionalização quilombolas; b) avaliar se há protagonismo e visibilidade do jovem quilombola no espaço escolar ou, ao contrário, se há silenciamento e invisibilidade ; c) identificar possíveis impactos do racismo institucional ao processo de escolarização de jovens quilombolas; d) verificar como os jovens quilombolas vivenciam os possíveis conflitos existentes entre a lógica dos estudos e a lógica do trabalho; e) avaliar qual é o impacto que o currículo e cultura escolar do IFBA- Campus Seabra- traz para a permanência e desempenho de jovens quilombolas naquela instituição; f) compreender como a variável gênero afeta diferencialmente os homens e mulheres em relação à seus processos de escolarização e profissionalização. g) interpretar quais são os estilos de vida prestigiados dentro das comunidades quilombolas onde vivem os jovens pesquisados e seus reflexos nos processos de escolarização e profissionalização h) analisar o peso das expectativas e avaliações dos mais velhos sobre os processos de profissionalização dos jovens.

A fim de compreender como interpretam o mundo os jovens quilombolas, tivemos especial atenção ao binômio escola-trabalho. O que reflete uma importante justificativa para nosso trabalho e também explica a escolha de nosso tema, já que em nosso Campus nos deparamos com inúmeros jovens quilombolas adolescentes que abandonaram a escola para trabalhar. Inclusive, muitos migraram para grandes centros urbanos em busca de maiores oportunidades profissionais. Por isso, defendemos que este trabalho se justifica politicamente pela necessidade de, a partir de compreensão da visão de mundo quilombola pesquisada, *propor medidas que fortaleçam o acesso, permanência e êxito dos jovens quilombolas no Instituto Federal da Bahia.*

A Rede Federal de Educação Tecnológica, de que o IFBA faz parte, avançou nas suas políticas de acesso e permanência, dentro do quadro das mudanças políticas e legislativas que se consolidaram entre 2002-2016, através de diversos instrumentos como o fortalecimento da assistência estudantil, ações afirmativas e a lei 10639/2003. Porém, ainda persiste nestas instituições diversos mecanismos, explícitos e velados, a partir do qual a exclusão ainda se realiza e jovens quilombolas –negros, pobres e da zona rural- ainda são expulsos do sistema de ensino. Por isso, perceber os mecanismos de exclusão e inclusão promovidos pelo IFBA é uma tarefa necessária a partir do qual novas práticas e políticas de ações afirmativas podem ser gestadas para transformar esta instituição em um espaço mais equânime e diverso.

Este trabalho justifica-se também pela escassez de trabalhos sobre juventude quilombola na Chapada Diamantina. Nesta dissertação certamente trouxemos dados pouco conhecidos sobre jovens quilombolas desta região em um campo muito pouco explorado. Conhecemos muitos poucos trabalhos acadêmicos sobre as comunidades as dezenas de comunidades quilombolas desta região e esperamos que este texto possa ajudar a elucidar diversos elementos da vida social destes sujeitos.

1.2 Universo de pesquisa e delimitação do campo

Realizamos entrevistas semi-estruturadas com cinco jovens que prestaram o exame seletivo para entrar no IFBA em cursos de nível médio, seja modalidade integrada ou na subsequente. Apesar do fato comum de terem – em algum momento da trajetória realizado uma prova que possibilitaria o acesso à referida instituição- estes jovens apresentam itinerários de escolarização e profissionalização distintos: alguns estudam regularmente; outros trabalham e já não estudam mais; e um terceiro grupo que tenta conciliar trabalho e estudo. As entrevistas ocorreram entre 2017 e 2018 e contaram com o apoio da professora Ana Carla Portela².

Escolhemos entrevistar dois estudantes que atualmente são estudantes regulares no IFBA. A primeira delas: Valdenice Rosa da Silva, 27 anos, é quilombola da Comunidade do Agreste em Seabra e atualmente está matriculada no curso de meio ambiente na modalidade subsequente ao médio. Já trabalhou como babá e empregada doméstica, é mãe de dois filhos,

² Ana Carla Portela é professora do IFBA, coordenadora e idealizadora do projeto Semente Crioula e pesquisadora da questão racial e das políticas de ação afirmativa.

e atualmente concilia as atividades domésticas com os estudos. O nosso segundo entrevistado, Evanaldo Lúcio Santos Souza, 18 anos, é quilombola da comunidade do Baixão Velho e cursa regularmente a modalidade ensino médio integrada no IFBA. Atualmente mora na residência estudantil do IFBA em Seabra, onde se dedica quase que exclusivamente à sua escolarização.

O quilombola Odirlei Cupertino, 30 anos, residente na Comunidade do Baixão Velho, tem como sua principal ocupação a condução de ônibus escolar, além de trabalhar na lavoura para complementar a renda. Não está regularmente matriculado em qualquer instituição de ensino, embora não considere que o seu processo de escolarização esteja terminado.

A quilombola Marleide Rosa da Silva, 24 anos, estudou no IFBA no ensino médio subsequente ao técnico, porém evadiu para cursar pedagogia na UNEB. Paralelamente aos estudos trabalha na área de serviços gerais. Já foi bolsista do Projeto Chapadeiros de Gestão Territorial financiado pela CNPq.

A quilombola Brenda Guanais Santos Bernardes, 20 anos, é egressa do IFBA Campus Seabra, onde concluiu em 2015 o ensino médio, modalidade integrada. Atualmente cursa psicologia da UFBA de Vitória da Conquista. É a única jovem entrevistada que não é oriunda de uma comunidade quilombola de Seabra. Nasceu na comunidade quilombola da Barriguda, no município vizinho de Mucugê-BA. Mas morou em Seabra durante todo o ensino médio

Apesar das trajetórias distintas, todos tem em comum o fato de terem realizado o processo seletivo do IFBA. Inicialmente trabalharíamos apenas com estudantes matriculados atualmente na referida instituição de ensino, mas, após a sugestão da banca de qualificação, resolvemos alargar um pouco mais este escopo, ao abranger inclusive jovens que nunca chegaram a estudar naquela instituição, apesar de terem prestado o exame seletivo, a fim de realizar comparações que sejam úteis ao nosso entendimento. Em nosso recorte, porém, insistimos em manter a relação com o Instituto Federal da Bahia, local onde trabalhamos e militamos para o fortalecimento da presença quilombola.

Além dos cinco jovens também entrevistamos Lauro Roberto Ferreira Oliveira, 39 anos, quilombola da comunidade da vazante, professor estadual e pesquisador da educação quilombola. Atualmente também vereador do município de Seabra. Ele, juntamente com o ex-presidente do Conselho Estadual Quilombola, João Evangelista, foram os principais mediadores em nossos primeiros contatos com as comunidades quilombolas de Seabra.

Além dessas seis entrevistas formais, transcritas através de gravador, realizamos outras tantas informalmente, sem a transcrição feita a partir de áudio, mas registrada em diário de campo. Nestas entrevistas focamos três grupos de pessoas: 1) quilombolas mais velhos - pais de alunos ou lideranças -; 2) outros quilombolas jovens que estudam no IFBA ou participaram das aulas do Projeto Semente Crioula que ministramos na comunidade do Baixão Velho; 3) profissionais das escolas onde estudam os jovens quilombolas, particularmente das duas escolas municipais atendidas pelo projeto semente crioula (Escola Municipal Joaquim Felipe de Souza e Escola Municipal Febrônio Pereira Rocha dos Santos.), além de servidores do próprio IFBA. Dentre os adultos destaco as conversas realizadas com Seu Raimundo (Agreste), Carmelice (Agreste), Dona Ninha (Baixão Velho), João Evangelista (ex-presidente do Conselho Estadual Quilombola), Mestre Aurino (Comunidade do Remanso, Lençóis-BA). Embora conheça muitos deles desde 2013, o teor das conversas foram registradas no diário de campo no período que vai entre 2015 à 2018.

Quadro 01 – Entrevistados da pesquisa

Nome do entrevistado	Comunidade	Idade	Ocupação
Valdenice Rosa da Silva	Agreste	27 anos	Estudante
Evanaldo Lúcio Santos Souza	Baixão Velho	18 anos	Estudante
Odirlei Cupertino	Baixão Velho	30 anos	Motorista
Brenda Guanais Santos Bernardes	Barriguda	20 anos	Estudante
Marleide Rosa da Silva	Agreste	24 anos	Estudante / Serviços Gerais
Lauro Roberto Ferreira de Oliveira	Vazante	39 anos	Professor / Vereador

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

Além das entrevistas, este trabalho também foi possível graças à aplicação de formulários que realizamos para efetivar a inscrição dos jovens quilombolas no curso preparatório ao IFBA. Utilizamos os dados obtidos através da tabulação dos formulários preenchidos por 31 jovens da turma de inscritos do ano de 2016. Também utilizamos dados

sócio-econômicos obtidos através de questionário preenchido em casa por estes mesmos alunos. Por fim, utilizamos também os dados do controle acadêmico do IFBA para mensurar as quantidades de egressos, retenções e as evasões dos estudantes quilombolas.

Por fim, destaco que interagimos com jovens quilombolas desde que se iniciou a primeira turma naquela instituição em 2012. As atividades de ensino e extensão realizadas junto às comunidades quilombolas desde então foram a base para a realização da observação participante que foi fundamental neste trabalho. Destaco a observação realizada nas 1) cinco Semanas Pretas realizadas no IFBA Campus Seabra que sempre contaram com a participação de público, palestrantes e atrações culturais quilombolas, nas quais atuei na comissão organizadora em todos os eventos a partir de 2013; 2) presença em praticamente todos os conselhos de classe que discutiram as questões de ensino-aprendizagem dos jovens quilombolas; 3) participação no segundo encontro quilombola promovido pelo conselho estadual quilombola em 2013; encontro “Aquilombar-se” em 2016 e encontros preparatórios para o “Cultura e Fé” de 2016 e 2018, todos organizados pelos próprios quilombolas; 4) reuniões de planejamento e execução do Projeto Semente Crioula desde 2014 junto às lideranças quilombolas e profissionais das escolas municipais parceiras; 5) visita periódicas às casas dos pais de alunos que estudam no IFBA para discutir o desempenho e a permanência dos estudantes quilombolas no período de 2015-2018; 6) visitas técnicas realizadas anualmente desde 2014 à comunidade quilombola do Remanso em Lençóis e uma visita da mesma natureza realizada ao quilombo de Bananal em 2016 no município de Rio de Contas; 7) encontro do grupo de pesquisa MUANZI com lideranças quilombolas realizadas em 2016; 8) visitas à comunidade do Agreste para a tentativa de implementação do edital de inclusão produtiva para jovens do Banco do Brasil em 2015; 9) Interação cotidiana como professor de todos os estudantes quilombolas que estudaram no Ensino Médio desde 2012. Muitas destes contextos de interação foram registradas em diário de campo e descritas ao longo deste trabalho.

Nestes cenários de observação descrevi mais detidamente os processos de escolarização e profissionalização de dois jovens a quem denominei com os pseudônimos Akins e Sidnei. Como estes jovens ainda não completaram 18 anos optei por chamá-los através de pseudônimos. Akins e Sidnei são quilombolas de 17 anos residentes nas comunidades quilombolas do Agreste e do Morro Redondo, respectivamente, e cuja a observação das suas trajetórias também foi importante para a produção deste trabalho.

1.3 Método

Em busca de interpretar quais são os sentidos que os jovens quilombolas atribuem aos seus processos de escolarização e profissionalização evidenciamos nesta sessão quais foram os caminhos a que esta pesquisa seguiu para fazê-lo.

Consideramos a pesquisa sobre os sentidos que os jovens quilombolas que estudam ou tentaram estudar no IFBA como um estudo de caso já que ela integra três características próprias a este gênero metodológico segundo DE DEUS, CUNHA e MARCIEL, (2010): 1) porque este trabalho expressa as três fases da pesquisa de campo do estudo de caso – exploratória, coleta de dados e análise de dados; 2) porque a pesquisa assume um caráter instrumental, na medida em que constitui-se em um estudo extensivo sobre uma determinada situação problema que permite generalizações sobre uma questão mais ampla, a saber, os sentidos que jovens quilombolas atribuem à escolarização e profissionalização; 3) por permitir utilização de técnicas distintas que concorrem para a análise do campo, além disso, realizamos o confronto das técnicas, dentro da estratégia metodológica que Deus, Cunha e Marciel denominam triangulação dos dados (2010), ou seja, os dados obtidos a partir de diferentes meios deverão ser confrontados e comparados.

Sobre as três fases do estudo de caso (DEUS, CUNHA e MARCIEL, 2010) e sua relação sobre esta pesquisa podemos citar que a fase *exploratória* se desenvolveu quando travamos o contato preliminar com os jovens quilombolas de Seabra e evidenciamos as primeiras situações problemas e análises preliminares; a coleta de dados, quando realizamos as três técnicas principais deste trabalho: observação participante, entrevistas semi-estruturadas; formulários e questionários; c) análise de dados, quando analisamos os dados levantados, triangulando-os a partir de comparações e contrastes com o apoio do repertório conceitual próprio deste trabalho. Portanto, utilizamos o estudo de caso como método e a observação participante, entrevistas semi-estruturada e questionário como as três técnicas centrais desta pesquisa, cujo os dados foram comparados entre si.

A primeira técnica utilizada, a observação participante, estrutura-se a partir de anos de prática extensionista, cujos dilemas e impasses nos exigem uma sólida compreensão dos sentidos e significados compartilhados pela juventude quilombola atendida.

Também devemos a extensão uma imersão condicional, na medida em que convivemos com os sujeitos da pesquisa o suficiente para interpretar “em segunda mão” os seus pontos de vista sem deixar de reconhecer a distância que nos separa deles (GEERTZ, 1989). Sem a pretensão de ser um jovem quilombola, participamos ativamente da suas dinâmicas escolares, familiares e comunitárias desde 2013. Graças a ela construímos laços de confiança e convivência importantes com diversos indivíduos que intermediam o nosso acesso a estes jovens, já que pais, funcionários da escola, presidentes de associação e o presidente do conselho estadual quilombola, dentre outros, fazem parte da nossa rede de interlocutores e mediadores. Mantê-la e fortalecê-la é, além de uma questão de convivialidade, uma importante necessidade metodológica (WHYTE, 2005).

Apesar de este trabalho contar com os empréstimos da extensão já realizada – e ainda em curso – ele assume também, evidentemente, os seus cuidados metodológicos próprios à técnica da observação participante, desenvolvida a partir das categorias teórico-metodológicas da etnografia de Geertz, particularmente a regularidade do registro sob a forma do diário de campo, frequentemente com o uso de gravador, além de rigor adicional na interpretação daquilo que foi anotado: registrar e interpretar representam a dicotomia “estive lá”/”estou aqui” essencial à etnografia. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996).

Afinal, a presença no campo não garante, por si só, a autoevidência do discurso do pesquisador, por isso, a consistência e a sistematicidade da descrição densa, exige ao mesmo tempo atividade minuciosa da “experiência-próxima” quanto à articulação conceitual própria a “experiência-distante” (GEERTZ, 1989). Por isso, o processo da produção etnográfica envolve o deslocamento da subjetividade, onde o pesquisador segue etapas de engajamento e desengajamento afetivos capazes de transformar o exótico em familiar e, ao estranhar à própria cultura em exercício comparativo, transformar o familiar em exótico (DAMATTA, 1978).

Neste trabalho também utilizamos indicadores quantitativos de permanência, êxito e escolarização dos jovens quilombolas tais quais: índice de evasão, retenção, custos para fazer exames seletivos, desistência dos estudos. Também comparamos alguns destes dados com os de jovens não-quilombolas que estudam na mesma escola, em busca de identificar possíveis assimetrias entre os dois grupos em relação aos indicadores escolhidos. Além disso, apresentamos indicadores quantitativos a respeito da ocupação dos pais, bem como das preferências ocupacionais dos estudantes.

Em conformidade com a nossa orientação teórico-metodológica, não acatamos o absolutismo dos números. Os indicadores apenas nos levaram a conclusões, quando os fenômenos quantificados forem interpretados à luz dos sentidos que os jovens denotam a eles, afinal, índices sobre evasão, por exemplo, não nos dizem muito sem seus “comos” e “porquês”. Portanto, buscamos não apenas dados quantitativos complementares, mas sim integrados a análise qualitativa, o que exigiu uma explicação cuidadosa da “cadeia de referência”. (VÍCTORA, KNAUTH E HASSEM, 2000, p.41) entre aquilo que é “dito” pelos números e pelas palavras.

A ideia da ‘cadeia de referencia’ nos impele a dialogar com estatísticas e indicadores quantificáveis a fim de estabelecer certo repertório problemas e questionamentos, que não foram deduzidos de tabelas e gráficos, mas sim *construídos* em referencia a eles, já que, como Max Weber (2003) assumimos o caráter construtivista da produção da pesquisa em Ciências Sociais. Ainda seguindo Weber, admitimos que o uso de categorias analíticas nesta pesquisa parte do pressuposto de que o pesquisador não é um receptáculo vazio de dados, mas sim um sujeito ativo na construção da pesquisa. Pois, como Weber, pressupomos que a atuação dos profissionais de Ciência não é descrever as leis que regulam a realidade, mas “*imputá-las*” (2003, p.94). As leis, neste caso, não seriam o fim da pesquisa, mas meio construído pelo pesquisador em busca de estabelecer conexões causais a partir do que é significativo.

O tratamento estatístico nos ajudou – mas não determinou – a nossa argumentação, pois os indicadores socioeconômicos e dados sobre as dificuldades de estudantes do Projeto Semente Crioula de 2016 contribuíram para traçar um perfil dos estudantes quilombolas e suas dificuldades em realizar a prova do IFBA. Tal perfil, no entanto, ganhou inteligibilidade através de sua comparação com categorias teóricas e com o entrelaçamento com entrevistas e observação participante, de maneira que as vozes quilombolas nos ajudaram a interpretar os números, humanizando-os.

Assim, os dados quantitativos foram interpretados através das categorias teóricas, bem como por categorias *êmicas* extraídas tanto pela observação de campo quanto pelas entrevistas semi-estruturadas que realizamos com cinco jovens quilombolas, além de uma liderança quilombola e parceiro do Projeto Semente Crioula.

Além das entrevistas semi-estruturadas, também realizamos entrevistas informais com pais de estudantes, lideranças formais e informais e outros jovens conforme descrito no item

anterior. Estas últimas nos ajudaram na tarefa de reconstituir a cultura quilombola que contextualiza e emoldura o cenário social em que se desenrolam projetos de escolarização e profissionais dos jovens quilombolas de Seabra.

Tal método de contextualização reside, em primeiro lugar, no pressuposto de que o contexto não é apenas um cenário objetivo a partir do qual as ações se desenvolvem. Ao contrário: nós compreendemo-lo como composto de diversas teias de significados acionadas pelas práticas intersubjetivas dos agentes. Portanto, não assumimos a existência de um contexto em si, mas sim, de diversas maneiras de lê-lo: entrevistas podem oferecer-nos algumas leituras possíveis do contexto destes jovens.

A entrevista com os mais velhos também se justifica pela busca de uma maior multiplicidade de vozes na pesquisa conforme defende James Clifford em ‘sobre a autoridade etnográfica’ (1998). Em seu texto, Clifford argumenta a favor do conceito Baktiniano de polifonia, em que o texto deveria expressar diversas vozes e não apenas a voz única do autor. Clifford não nos dá detalhes sobre a forma de instrumentalizar a polifonia metodologicamente. No entanto, entendemos que na medida em que mais partes do trabalho puderem ser escritas a partir do diálogo com vozes quilombolas, mais próximos estaremos deste ideal, que, contudo nunca poderá ser perfeitamente alcançado, já que, como afirma Crapanzano, é o pesquisador que detém o controle final da palavra, ao assumir o lugar daquele que pode selecionar, editar, publicar e fornecer o “contexto apropriado e a orientação teórica.” (1991, p.76); Os limites à orientação dialógica do trabalho, contudo, não se reduzem ao mero papel de dar a última palavra. Crapanzano introduz objeções relevantes sobre a reivindicação dialógica de uma tese, a que nos cabe ponderar aqui. A primeira delas reflete ao que ele percebe como uma ilusão fenomenológica do pesquisador que, ingênuo diante da atuação da sua própria linguagem, acredita que a pesquisa pode captar momentos de integração entre a interpretação do pesquisador e as vozes dos pesquisados. Tal perspectiva haveria de omitir a dimensão conflituosa do processo de comunicação, afinal, as relações de poder existentes entre pesquisador e pesquisado ofuscam qualquer ideal de harmonização entre suas perspectivas. Crapanzano exemplifica bem esta crítica, ao pontuar que quando o pesquisador entrevista seu pesquisado, ele impõe ao nativo um gênero dialógico – a entrevista- que não compõe o seu repertório de gêneros de interlocução cotidianos (CRAPANZANO, 1991).

Crapanzano também pondera que o antropólogo trava diálogos ocultos tanto no campo quanto em seu gabinete. Afinal, o diálogo com seus interlocutores nunca poderá ser

reproduzido em seu contexto original, além disso, ocorre simultaneamente ao diálogo do antropólogo com, por exemplo, a sua comunidade científica a quem o texto final será dirigido após pronto. Crapanzano denomina a eliminação do contexto de fala original de *redução pragmática radical*. Já a apropriação da fala dialógica para os fins e contextos próprios ao pesquisador de *reorientação pragmática radical*. (CRAPANZANO, 1991).

No entanto, o acolhimento das críticas de Crapanzano em relação à impossibilidade de harmonização dialógica entre pesquisador e pesquisados, não nos exime de ter um compromisso ético com o local de fala dos entrevistados. Até porque podemos diferenciar o texto que enfatiza os termos êmicos dos pesquisados daqueles que desconsideram a textualidade dos sujeitos da pesquisa e que buscam explicar as causas ocultas de seu comportamento e os interesses e estratégias não expressas. Esta última perspectiva, colocaria o pesquisador como observador imparcial capaz de impor o objetivo que se situa além do senso comum dos pesquisados.

Portanto, a estratégia de tentar captar o contexto a partir das falas quilombolas, é um esforço de tradução do discurso dos pesquisados para a linguagem da pesquisa antropológica. Se, como afirma Quine, a tradução plena nunca é possível (DIAS, 2003), podemos afirmar que o bom tradutor é aquele que utiliza frequentemente na íntegra as próprias palavras dos pesquisados, os chamados termos êmicos.

Os quilombolas estudados falam o nosso idioma – o português brasileiro- mas podemos afirmá-lo que o fazem dentro de uma variação linguística específica e operacionalizada através de contexto (s) de locução específico, a que Geertz denomina *teia de significados*.

A fim de analisar não somente a conformidade, mas a existência de conflitos, dominação e resistência, verificamos como teias de significados dos jovens quilombolas interagem com outros universos simbólicos como o de seus colegas do IFBA, de classe social diferente, ou com a teia simbólica que informa a organização burocrática daquela instituição. Analisamos também, por exemplo, se antigos significados, que os jovens quilombolas carregaram de suas comunidades para escola, foram interditados devido ao novo contexto e se novos sentidos foram estimulados gerando recondicionamento de sua antiga teia de significados.

Esta abordagem da teia de significado permite, inclusive, a articulação da aparente contradição entre a ideia de aculturação defendida pela visão homogeneizadora da

globalização - expressa pela metáfora do “shopping *center* mundial” até a visão multicultural da globalização expressa pela metáfora da “nova Babel” (IANNI, 2000). Afinal, os grupos subalternizados estão em constante condicionamento de suas teias de significação, inclusive em relação aos fluxos globais, mas isto não resulta na sua morte cultural, mas sim o constante ajuste. No nosso caso estudado, não acreditamos nem que os jovens quilombolas – e nem qualquer outro grupo- vivam em uma comunidade isolada e que não tem trocas simbólicas com o entorno.

Se a teoria de Geertz nos apresenta muitas oportunidades para esta pesquisa, por outro lado ela também tem apresenta seus desafios próprios: a fim de evitar o excesso de generalização que pode advir do uso descuidado deste autor, assumimos que não há como se falar de uma única cultura quilombola de Seabra, absolutamente coesa entre si, mas acreditamos que esta questão não é problemática quando alguns cuidados metodológicos são tomados. Em primeiro lugar, o objeto central deste trabalho é um estudo de caso sobre a interpretação sobre escola e trabalho de uns poucos jovens. Esta delimitação modesta nos isenta de críticas sobre generalizações excessivas na medida em que não afirmamos que o sentido conferido por estes jovens traduza exatamente a teia simbólica de todos os quilombolas. Por outro lado, acreditamos que existem *conexões* entre a experiência destes jovens quilombolas e o contexto geral da comunidade, mas isto não significa que os atos simbólicos destes poucos jovens quilombolas sejam *totalmente determinados* por aquele contexto. Afinal, no estudo interpretativo tentamos compreender como aqueles jovens acionam significantes disponibilizados no espaço simbólico da comunidade e quando acessam outros recursos simbólicos. Neste sentido, acreditamos que a principal exigência que o rigor científico e lógico nos exige é a exposição das redes de interação em que os significados foram acionados. Se, por exemplo, determinado termo êmico é evidenciado pelo nosso trabalho, descrevemos em qual é o contexto de interação específico ele foi acionado.

Clifford Geertz, portanto, é a principal fonte de interpretação dos dados coletados para que possamos acionar as causas subjetivas que afetam os processos de profissionalização e escolarização. Já que entendemos que os dados expressam interpretações nossas sobre as ações simbólicas dos sujeitos em nosso campo e não fatos objetivos sobre a realidade social. Assim, a teoria antropológica de Geertz nos auxilia a encontrar o encadeamento de termos “nativos” ou êmicos. O objetivo do uso de Geertz reside, portanto, no interesse que esta pesquisa tem utilizar as palavras dos próprios quilombolas para explicar os seus problemas,

impasses e anseios, sem que seja necessário que o pesquisador social tenha que interpretar o sentido verdadeiro de suas próprias palavras.

Além disso, é necessário ponderar que as literaturas específicas das ciências sociais, como a literatura sobre quilombos, raça, juventude e educação sevem de apoio indispensável à nossa própria interpretação do problema de pesquisa. Embora cada pesquisa apresente singularidades e desafios próprios, é essencial que comparemos o nosso trabalho com de outros que tematizam problemas e conceitos similares. Por isso, nas próximas sessões apresentamos uma breve revisão de literatura sobre temas centrais de nosso trabalho, bem como um panorama sobre as possibilidades de contribuição conceitual que outros autores podem dar aos questionamentos desta pesquisa.

1.4 Marco teórico

1.4.1 Quilombolas de novas gerações: contruições das teorias sobre juventude para a discussão quilombola

Em nosso trabalho discutimos como jovens quilombolas experienciam e percebem seus processos de escolarização e profissionalização. Por isso, é indispensável evidenciar qual são os conceitos de juventude que utilizamos nesta pesquisa.

Não se pode falar de juventude sem recorrer ao plural (FRIGOTTO, 2005) e nem conceitualizá-la sem reconhecer a sua fluidez e a historicidade (KEHL, 2007). Além disso, as identidades não são transmitidas automaticamente de uma geração para outra: ao contrário, a experiência de cada geração é sempre inédita, ao compor o que Hannah Arednt denomina *natividade*: apesar dos vínculos históricos que a ligam aos que vieram antes, cabe a cada nova geração a incumbência de reinterpretar o mundo. (ARENDR, 2004).

A pluralidade das juventudes se relaciona também com as inúmeras possibilidades de intersecção com outras identidades. No caso deste estudo, por exemplo, a juventude foi abordada a partir de um recorte racial e particularmente quilombola. Neste ponto, questionamos como a teoria social da juventude poderia nos fornecer ferramentas para pensarmos estes jovens particulares que interseccionam diversas subalternidades em suas identidades.

Se as interpretações das escolhas de jovens quilombolas é o nosso objeto, precisamos esclarecer ao leitor o que entendemos por jovem para efeito deste trabalho. O ponto de partida censitário que designa a juventude dentro da faixa etária que vai de 15 aos 29 anos é operacional, mas silencia os processos sociais de atribuição de sentido e estabelecimento de fronteiras a partir do qual se afirma quem é jovem ou não. Detectamos, por exemplo, como alguns jovens quilombolas de 15 anos já trabalham e podem aspirar ocupar a função de “homem da casa” ao passo que adolescentes de classe média de idade até mais avançada ainda dividem seu tempo entre estudo e lazer infantilizado.

Philippe Airés em seu *história social da criança e da família* nos mostra que a concepção de infância é uma construção histórica. A própria contagem cronológica das idades a que assenta a nossa precisão com que classificamos alguém como criança, adolescente ou adulto era raríssima na idade média europeia. A ideia de juventude era um termo genérico associado a “força da idade” (1981, p.31) e poderia ir até antes da velhice, quando o corpo humano começa a perder o seu vigor. Já a adolescência era confundida com a infância até o século XVIII, quando as palavras latinas *puer* e *adolescens* eram sinônimas. Acrescenta ainda que as interdições e possibilidades de cada idade se modificam com os tempos: a criança começava a trabalhar, caçar e a montar a cavalo com a idade aproximada dos sete anos até o século XVIII (1981).

Ariés argumenta que na idade média não havia espaço para uma infância separada da vida coletiva dos adultos. “O movimento da vida coletiva numa mesma corrente as idades e as condições sociais, sem deixar para ninguém o tempo da solidão e da intimidade.” (p. 3 da conclusão). Porém na modernidade este quadro se transforma, e a repulsa burguesa pelas classes populares cria desejo de intimidade que, por sua vez, enseja o surgimento da noção moderna de infância e família:

A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida. As promiscuidades impostas pela antiga sociabilidade lhes repugnam. Compreende-se que essa ascendência moral da família tenha sido originariamente um fenômeno burguês: a alta nobreza e o povo, situados nas duas extremidades da escala social, conservaram por mais tempo as boas maneiras tradicionais, e permaneceram indiferentes à pressão exterior. As classes populares mantiveram até quase nossos dias esse gosto pela multidão. Existe portanto uma relação entre o sentimento da família e o sentimento de classe. (AIRÉS, 1981, pág. 6 da conclusão).

Ao considerar que a juventude não é uma categoria biológica, mas uma categoria que expressa os sentidos conferidos “ao pertencimento em uma faixa etária” (WEISHEIMER, 2009, p.86) e que emerge na modernidade (AIRÉS, 1981), então não há razão para supor que exista uma única juventude substancial. Ao contrário, Weisheimer propõe o conceito de *situação juvenil* para situar a pluralidade de juventudes que são tantas quanto são os arranjos sociais e culturais que contextualizam a autocompreensão dos chamados jovens (2009).

O intuito deste trabalho é investigar qual é a interpretação daqueles que vivenciam a situação juvenil própria dos quilombolas de Seabra. Se são muitas as juventudes, nos interessamos por aquela que é experienciada dentro dos recortes tematizados por nós em suas interações com o mundo do trabalho e da escolarização, dentro da intersecção negra e quilombola.

A situação juvenil do jovem negro se expressa em termos próprios. Os jovens negros são representados em estereótipos de criminalidade e de ameaça aos brancos. Conforme Giroux:

Na imprensa popular, o discurso da discriminação racial e da desigualdade social deu lugar a histórias chocantes sobre o crime negro, estrangeiros ilegais se apossando de empregos, ameaça de déficit decorrente de pagamento de benefícios sociais a mães solteiras adolescentes, e a asserção de que os “*gangsta*” *rap artists* negros, tais como Snoop Doggy e Ice Cube corrompe valores morais da juventude branca de classe média. (GIROUX, 2013, pág. 04).

Giroux completa ao analisar do trabalho de hooks para quem os brancos estão presos em fantasias raciais sobre “assassinato e estupro” (p.08). No Brasil, essa simbolização depreciativa da juventude negra como inerentemente perigosa se traduz em uma ampla política de encarceramento e extermínio seletiva e racializada. Salo de Carvalho (2016) analisa:

A Polícia, historicamente cúmplice das políticas escravagistas, durante o período da Ditadura Civil-Militar densificou as funções de seletividade racial, ampliando a violência institucional refletida nas práticas de extermínio da juventude negra. Em paralelo, as demais agências do sistema punitivo (Ministério Público e Poder Judiciário) efetivam a seletividade operada pelas Polícias e colocam em marcha processos de criminalização e de encarceramento fundados em uma lógica nitidamente racista. (DE CARVALHO, 2016, p.648-649).

Além dos dados mais explícitos sobre encarceramento e extermínio, a periculosidade atribuída à juventude negra também afeta as relações cotidianas dos jovens em suas relações em diversos espaços de convivência. Marília de Carvalho, por exemplo, analisa como no espaço escolar, os meninos negros tendem a ser associados ao comportamento indisciplinado e transgressor:

Há uma imagem social da masculinidade negra, presente de forma marcante, por exemplo, na mídia brasileira, que a associa a características como violência e agressividade. Também a literatura internacional (Connolly, 1998; Ferguson, 2000) relata com frequência essa associação por parte do pessoal escolar e indica uma intensa transferência desses estereótipos para os alunos de sexo masculino, transformados em potenciais suspeitos de toda indisciplinada. (DE CARVALHO, 2004).

Além disso, Marília de Carvalho também analisa como a percepção de quem é branco ou negro oscila conforme o desempenho escolar. Em análise realizada por ela em uma escola de Ensino fundamental, a autora concluiu que os professores superestimam o número de alunos atribuídos como brancos, em contraste com a própria autoatribuição dos estudantes. Em geral, os professores acabam por “clarear” os estudantes de alto rendimento, considerando-os brancos, mesmo quando os mesmos se autodeclaram negros. (2004).

O clareamento de alunos de alto desempenho é algo que também vivenciamos em nosso campo. Nossos estudantes quilombolas de alto desempenho escolar raramente são percebidos como quilombolas, particularmente aqueles de pele menos retinta. Existe uma percepção generalizada, que constatamos em conselhos de classe onde os professores se reúnem para discutir sobre os estudantes, de que os alunos egressos do projeto semente crioula são de baixíssimo rendimento acadêmico, levando-os a uma interpretação seletiva sobre quais são os estudantes egressos do projeto. Este dado preliminar também revela que o estudante negro e quilombola tem que lidar com as baixas expectativas sobre o seu sucesso escolar.

A condição juvenil negra afeta também a relação com o mercado de trabalho, já que negros, mesmo quando mais escolarizados, tem menores salários e prestígio profissional. Exemplificamos com o relato da estudante de pedagogia Marleide que conseguiu uma bolsa de extensão Capes que durou dois anos com um bom rendimento mensal, cuja função era de articulação e gestão junto ao colegiado do território de identidade da Chapada Diamantina. Marleide lembra que em vários encontros, outros integrantes do colegiado lhe pediam para ela

“ir pegar um café para eles”, mesmo quando “eles estavam mais perto do café do que ela”. No que pese a atribuição de gestão e articulação que a bolsa atribuía a Marleide e que a colocava em igualdade formal com os demais, na prática, predominava o estereótipo do negro enquanto trabalhador braçal e da mulher negra como trabalhadora doméstica.

As baixas expectativas sociais sobre o desempenho escolar e o prestígio profissional negro nos remetem à ideia de Fanon sobre a redução do negro à sua corporalidade que assevera que “fica enclausurado no próprio corpo” (2002, p.186). Representado como um “perigo biológico” (p.143), mas nunca intelectual e que “o branco simboliza o capital enquanto que o negro simboliza o trabalho (...), [embora a] noção de raça não se confunda com a noção de raça”. (p.120).

A condição juvenil negra é afastada do próprio processo da formação da juventude na modernidade reconstituído por Alexandre Pereira:

[o ideia de juventude se formou quando] os jovens e as crianças (...) foram isolados desde o início dos tempos modernos para passarem por um período de formação moral e intelectual separado da sociedade dos adultos (...) O isolamento de crianças e jovens permitiu a estes um contato maior entre si e o estabelecimento de redes de sociabilidade juvenis e infantis específicas que passaram a ter a escola como referência. (2007, p.2).

O trabalho precoce e impossibilidade dos negros quilombolas em isolar-se na juventude em redes de sociabilidade isentas das responsabilidades laborais da vida adulta, articulam-se à ordem simbólica branca que reduz o negro à condição de trabalho braçal realizado por um ser um ser determinado por sua biologia.

Alexandre Pereira avalia o trabalho de Margullis & Urresti para quem os diversos modos como a juventude é vivenciada é traduzido pelos conceitos de moratória social que é assim explicada por Pereira:

a partir do século XVIII e XIX a juventude, como uma etapa da vida, passou a ser vista também como uma camada que detém certos privilégios. Constituiria-se, então, um período, antes da maturidade biológica e social, marcado por uma maior permissividade, configurando, desta forma, a moratória social do qual desfrutam alguns jovens privilegiados por pertencerem a setores sociais mais favorecidos. Para estes que detêm tal privilégio, o ingresso na vida adulta, com as exigências requeridas para a entrada na maturidade social, é cada vez mais postergado pelo aumento do tempo de estudo.

Dessa forma, os jovens das camadas populares, devido, entre outras coisas, ao ingresso prematuro no mercado de trabalho e à assunção de obrigações familiares (casamento, filhos etc.) em idade reduzida, teriam sua moratória social diminuída e, por consequência, teriam uma vivência juvenil diversa dos jovens mais abastados. Pois, os jovens das classes populares “carecem de tempo e dinheiro – moratória social – para viver um período mais ou menos prolongado de relativa despreocupação. (PEREIRA, 2007, p.4).

Margullis e Urresti abordam a moratória social apenas pela ótica da classe e não racializam a discussão, porém, tal conceito da sociologia da juventude nos fornece um importante recurso analítico para interpretarmos a assimetria em relação às diferentes vivências do ser jovem em uma sociedade racializada. A moratória social não está disponível para os jovens quilombolas da mesma maneira que para jovens brancos. Em nosso campo nos deparamos com jovens quilombolas constantemente atravessados pelas possibilidades de trabalho em tenra idade, bem como com inúmeros referenciais familiares e comunitários que abandonaram a escola muito cedo para estudar.

Análise de Margullis e Urresti também permite analisar os efeitos da clivagem de gênero, já que a maternidade interrompe a moratória social:

O tempo transcorreria de maneira diferente para a maioria das mulheres em relação à maioria dos homens. Entre outros fatores, os autores apontam a questão da maternidade como um elemento relevante para a definição desta temporalidade diferenciada, pois ela não alteraria apenas o corpo, mas também o modo como elas desfrutariam e configurariam a sua juventude. (PEREIRA, 2007, p.5).

A citação acima corrobora a ideia de que não existe uma juventude universal. A condição juvenil somente pode ser entendida em relação aos status que podem ser atribuídos aos jovens pesquisados. Nesta pesquisa falamos de jovens negros, pobres, gendrados e quilombolas.

1.4.2 Quilombo: da definição do decreto 4887 ao conceito antropológico

Para estudar os jovens quilombolas é necessário também realizar uma discussão inicial sobre o conceito de quilombo, embora ela deva necessariamente ser enriquecida, afirmada ou contestada pelos sentidos atribuídos pelos dados levantados em contato com os sujeitos da pesquisa, já que não existe um conceito único de quilombo utilizado consensualmente por

todos os sujeitos da realidade social. Além disso, a disputa por sua significação tem sido de interesse dos atores sociais diversos como detalha Ana Paula Comin Carvalho (2008), tal como os movimentos negros, bem como por acadêmicos de diversas orientações teóricas.

Segundo Nilma Lino Gomes (acesso em 2018), acadêmica, militante do movimento negro e relatora das diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola, afirma que uma boa definição de quilombo está expressa no decreto 4887 de 2003. Antes de apresentar o conceito, Gomes contextualiza-o argumentando que no decreto está materializado um “acordo” entre diversos atores sociais e acadêmicos. Essa alegação nos interessa porque Gomes observa o conceito expresso pela lei não como uma mera ferramenta legal que tem uma função operacional dada pelos operadores do direito. Segundo Gomes, o decreto 4887 materializa uma síntese realizada de uma disputa política e teórica de diversos agentes sociais envolvidos na discussão quilombola, realizado por um governo com bom nível de responsividade às pressões dos movimentos sociais.

Não existe consenso absoluto nas ciências humanas, além de grupos sociais diferentes “disputarem” o sentido dos conceitos, mas a definição do artigo apresenta alguns dos elementos centrais que são caros tanto para a acadêmica quanto para os movimentos sociais:

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

Segundo Raquel Mombelli (2016), o decreto inova em relação à legislação anterior como a disposições transitórias da Constituição Federal já que “o decreto incorporou parte das noções elaboradas pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA)” (MOMBELLI, 2016, p.204).

Apesar de a definição legal ter um papel de sintético importante, a sua caracterização do quilombo tem uma função jurídica e prática e, por isso, não é capaz de dar conta das nuances teóricas que um trabalho acadêmico exige. Assim, contrastamos cada elemento da definição do decreto 4887 com debates realizados por estudiosos das comunidades quilombolas. Assim, no percurso desta sessão partimos da definição legal em direção à um conceito antropológico de quilombo.

A definição do decreto tem o intuito de regulamentar as disposições transitórias da constituição federal de 1988 que estabeleceu o direito dos povos quilombolas à terra em linguagem acadêmica e politicamente inadequada. Neuza Gusmão, por exemplo, questiona o uso do termo remanescente presente no texto constitucional:

o que é ser REMANESCENTE? Ser remanescente significa "o que não morreu", "o que sobreviveu". Trata-se no dizer de Moura, numa visão terminalista que não compreende que esses grupos crescem, se reproduzem, são "vivos" e não sobreviventes. (GUSMÃO, 1994).

O termo remanescente guarda relações com a visão “colonial” do quilombo (GOMES, 2018, ALMEIDA, 2011). Além disso, ideia de remanescente expressa no texto, reflete um estereótipo sobre o modo de vida quilombola, recorrente entre “operadores do direito”(ALMEIDA, 2011, p.49) onde o quilombo é representado “como algo que estava fora, isolado, para além da civilização e da cultura, confinado numa suposta auto-suficiência e negando a disciplina do trabalho.” (ALMEIDA, 2011, p.49)

Segundo a análise de Almeida o próprio uso da palavra quilombo em documentos oficiais esteve, até recentemente, atrelado à necessidade de identificar e categorizar atos de fuga e resistência de escravizados em nosso território. As descrições mais expressivas dos quilombos durante o período colonial eram feitas por instituições jurídicas e militares (públicas ou privadas), com a finalidade expressa de oprimir qualquer dissidência ao sistema econômico e político vigente. Neste sentido, Almeida avalia que a definição - “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (2011, p.47) - que consta na resposta ao rei de Portugal de conselho ultramarino, expressa, em todos os seus elementos, uma negação ao sistema colonial: negros livres, fuga, isolamento/independência das vilas e casas-grandes. (ALMEIDA 2011).

Diante das limitações impostas pela definição “colonial” Gusmão ressalta a necessidade de se pensar a discussão em termos de auto-atribuição:

Seguramente o que o grupo é e pensa que é e se atribui pode ser resultado de circunstâncias recentes e é, com base no hoje porque devem ser compreendidos como sujeitos, como grupo e em termos de seu território. (GUSMÃO, 1994).

A auto-atribuição é um elemento importante porque enfoca uma dimensão do “ser quilombola” como sujeito, cuja a autopercepção emerge do olhar para si mesmo capaz de romper com a “identificação com os lugares supostamente fixos da colonização.” (LEITE, 2016, 297). Porém, esse processo de desidentificação e identificação que marca o processo de autoatribuição quilombola não é agrilhado de maneira definitiva, essencialista. Ao contrário, as identificações vivenciadas pelos quilombolas são sempre sujeitas a revisões e variações locais, geracionais, laborais, etc.

Os sujeitos quilombolas só conseguem emergir como consciência mutante, como (in)corporação ou corporeidade, mediante o desenvolvimento de um potencial de autotransformação. (LEITE, 2016, p.298).

Tal ênfase no presente não invalida a historicidade do grupo, porém, desloca a discussão de uma visão essencialista do passado em direção à visão de que os quilombolas são sujeitos que realizam hoje a sua história.

Portanto, a ênfase recai sobre o protagonismo do sujeito. Mas não qualquer sujeito, mas sim o sujeito negro (GUSMÃO, 1994). A identidade do sujeito negro é acionada dentro da discussão quilombola por Neuza Gusmão nos seguintes termos:

percebe-se que a historicidade de grupo envolve também a historicidade do sujeito negro como negro deste ou daquele lugar. A identidade étnica antes de mais nada, desvincula-se da discurso biológica de raça, para centrar-se no campo das diferenças culturais à partir de um conteúdo simbólico de alteridade social. (GUSMÃO, 1994).

A identidade étnica deve ser descrito segundo Gusmão como uma diferença cultural a partir de um conteúdo simbólico e da alteridade social. Estes três termos são centrais para o nosso trabalho, já que utilizamos a teoria de Geertz para interpretar qual é o conteúdo simbólico que estrutura a visão de mundo de jovens quilombolas. Porém, entendemos tal conteúdo de uma maneira não funcionalista, que se afirma diante uma alteridade que se expressa muitas vezes sob a forma da violência e do racismo. Neste sentido, apesar de seguirmos as linhas gerais do paradigma epistemológico hermenêutico, concordamos com Neuza Gusmão para quem “toda pesquisa traz consigo desafios metodológicos inéditos”. (GUSMÃO, 1994).

A identidade étnica a que nos referimos não é, portanto, qualquer identificação, mas é talhada pela violência racista e pelas formas de enfrentá-la no cotidiano. Assim o significado do ser quilombola deriva de um processo dialético que envolve o lugar que o outro racista impõe ao negro e as formas simbólicas a que negro quilombola utiliza-se para reagir a este olhar em busca de sua autoestima e emancipação. Dois trechos abaixo ilustram bem o processo dialético a que a autora Ilka Leite atribui a identidade negra quilombola, no primeiro ela enfatiza a violência racista e no segundo a resistência a este processo colonial de opressão, a partir do qual o negro quilombola busca afirmar-se em sua dignidade.

[o] quilombo como corpo fraturado, quando não exclusivamente estrutural ou funcional, e o que, pela sua veste ancestral, é o corpo visto e classificado como Outro e, desta condição e deste lugar, é rebaixado, é alvo de humilhações e ações discriminatórias.” (LEITE, p.297)

A identificação imposta ao lugar, e a que foi conquistada, a busca da autoestima com base no próprio autorreconhecimento de estar sendo colocado em um outro e determinado limite, espaço ou território. (LEITE, p.298).

O segundo trecho de Ilka Leite já antecipa outra dimensão essencial para a compreensão do quilombo: a territorialidade, já que a identificação quilombola se faz em algum território, a partir do qual o espaço transforma-se em lugar simbólico. Segundo Neuza Gusmão, o território não é algo dado e fixo, mero produto da natureza. Ao contrário, faz mais sentido falar de processos de territorialização:

A territorialização dos espaços negros envolvem muitas origens possíveis das chamadas terras de preto, permitindo através delas, a representação que se tem e que se faz da realidade de grupo e da realidade da terra. (GUSMÃO, p.5, 1994).

Gusmão não vê o território como mera fonte de recursos naturais, mas, sim como espaço onde o grupo étnico representa a si mesmo. É fonte de identificação do grupo e compõem a geografia afetiva da comunidade. Em nosso campo ficam evidentes como os processos de territorialização se constroem de maneira sentimental e simbólica. Poucas vezes escutamos a palavra “quilombo” vindo da boca dos próprios quilombolas, exceto quando proferidas pelas lideranças e em certas situações. Mas, no dia a dia, as referências aos espaços são diversas: o “Baixão” (referência à comunidade do Baixão Velho), o “Capão” (Capão das Gamelas), a “Lagoa” (Lagoa do Baixão) são exemplos dos espaços quilombolas. É com

referência às inúmeras denominações de pertencimento utilizadas no cotidiano que se pode perceber que por trás da generalidade do termo quilombo existem comunidades singulares onde os sujeitos vivenciam existencialmente suas trajetórias. Nas palavras de Oswaldo Martins de Oliveira:

a territorialidade pode ser vista como uma relação e um tipo de experiência que constrói subjetividade (ou especificidade), e suas bases se apoiam em linguagens, conhecimentos, saberes e vivências coletivas específicas, a partir das quais se constroem tipos de relações de poder. (DE OLIVEIRA, p.16, 2016).

Os processos de territorialização e desterritorialização são produzidos em meio às relações de poder que determinam privilégios e exclusões. Comunidades rurais negras e brancas recebem diferentes formas de tratamento do Estado e das elites econômicas e por isso esses territórios recebem oportunidades desiguais para o acesso à educação dos seus membros.

Os territórios não podem ser reduzidos às fronteiras físicas do seu espaço, pois, são os lugares repletos de significado a partir do qual a comunidade se estrutura “como uma forma de organização social” (DE CARVALHO, 2016). Além disso, o território quilombola também não pode estar delimitado necessariamente como espaço rural como muitas vezes ocorre no imaginário do senso comum. Para Ana Paula de Carvalho, além da inexistir uma separação definitiva entre campo e cidade, (2016) todo território –rural ou urbano- pode ser definido como quilombola sempre que constituídos por um grupo étnico que almeja “a manutenção e a reprodução dos modos de vida característicos desses grupos, bem como a consolidação de um território próprio.” (p.221) Analisamos, em partes posteriores deste trabalho, como em muitos aspectos, os quilombolas de nosso campo não podem ser reduzidos aos estereótipos sobre os habitantes do campo, especialmente no que diz respeito às ocupações profissionais.

O território quilombola é vivo e preñado de significados enraizados a partir de uma história comum que é constantemente recontada, ressignificada e atualizada pelas lutas e situações do presente. Os laços dos quilombolas vivos assentam-se sob um lugar de memórias compartilhadas que os ligam aos ancestrais mortos. O pertencimento ao território apenas é possível graças à ancestralidade que permite que o presente revise o seu passado sempre a partir de novos pontos de vista. Não é a toa que o decreto de 2003 também chama atenção para a *presunção de uma ancestralidade negra*. Aqui temos não somente o adjetivo negro que

reforça a ideia de um grupo étnico-racial, mas também a palavra ancestralidade que é carregada de significado tanto para a militância quanto para os intelectuais que buscam as continuidades e descontinuidades da história do povo negro em diáspora. Sobre a importância da ancestralidade na organização das comunidades quilombolas, Raquel Mombelli (2016) afirma:

pode-se afirmar que as comunidades quilombolas não se organizam somente para fazer frente à demanda por terras; em sua formação há aspectos mais complexos que envolvem uma dimensão simbólica de distintividade cultural, a noção de pertencimento, a **produção de uma ancestralidade mítica** etc. (p.214, grifo nosso).

A ancestralidade encontra-se visivelmente articulada dentro dos laços de compadrio e parentesco das comunidades quilombolas. A expressão onipresente que se escuta nas comunidades quilombolas de Seabra é “aqui é tudo parente”. Este parentesco, contudo, não se resume aos laços biológicos, mas se aproxima do que Carlos Alexandre dos Santos chama de “famílias construídas” (2016) que envolvem laços criados por casamento e descendência, bem como laços de afinidade e complexas redes de solidariedade. A ancestralidade acionada através da memória compartilhada permite que os laços sociais de parentesco e afinidade sejam sedimentados. Alguns dos que vieram antes – tanto os mais velhos quanto os ancestrais falecidos- são acionados como elos centrais a partir do qual as famílias vão buscar seus referenciais de coesão e apoio mútuo.

A ancestralidade referida no conceito do decreto não é qualquer uma, mas ancestralidade negra, que sofre de opressão e também resiste. Aqui o quilombo vai se tornar a um só tempo símbolo privilegiado do racismo e do seu combate. Não é a toa que a palavra quilombo, para além da designação empírica das comunidades quilombolas do passado e presente, denota também um ideal de resistência coletiva que alimenta a arte e política negra neste país. A expressão mais bem acabada deste ideal foi o quilombismo de Abdias de Nascimento que definia quilombo assim:

Existe outra condição da vida africana que nunca se modificou durante a história do meu povo: nossa resistência contra a opressão e nossa vitalidade e força criativas. Trouxemos conosco, desde a África, a força do nosso espírito, das nossas instituições socioeconômicas e políticas, de nossa religião, arte e cultura. É essa a essência do nosso conceito de quilombo. (DO NASCIMENTO, 1982).

A ideia de continuidade com a África antes de configurar apenas como um discurso puramente mítico, recupera um importante passo político: a nossa história é contada apenas a partir de elementos eurocêntricos. Somos capazes de explicar o Brasil graças às continuidades institucionais que herdamos do continente europeu a partir de conceitos como capitalismo, patrimonialismo ou *homem cordial*. Mas, e quais são as instituições que herdamos de África? A este silêncio, a provocação de Abdias nos conduz a outros caminhos, a partir do qual possamos olhar para os quilombos de hoje não como fósseis da antiga sociedade africana, mas como ícones das forças de continuidade e ruptura que unem e separam os dois lados do atlântico negro.

Autores como Munanga (1996), enfatizam o potencial de resistência do termo quilombo a partir sua etimologia Banto e no seu uso histórico ocorrido no centro sul da África no século XVI e XVII, o seu significado como instituição transcultural, religiosa e guerreira, de caráter inclusivo e multiétnico. Segundo Munanga:

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos. (1996, p.60).

Beatriz do Nascimento, que foi a Angola estudar os quilombos angolanos, também percebeu as continuidades e rupturas que marcam a genealogia da produção dos sistemas sociais quilombolas. Ela também enfatiza o quilombo angolano como um sistema social de guerreiros e caçadores. Já no caso Brasileiro, para Beatriz do Nascimento, contudo, não se trata de buscar a simples persistência dos movimentos sociais ancestrais em nossos tempos, mas resgatar o elo que liga as coletividades negras de hoje ao quilombo enquanto manancial de simbologia de resistência que nutre os “corpos coletivos negros”:

A indagação quem sou eu? de um indivíduo negro, em especial, quilombola, tem sido estudada nos termos da identidade étnica, aliada à formação de um território. No entanto, o processo de constituição de coletividades negras enquanto qualificadoras de um espaço, não se extinguiu em 1888 e não está restrito a territórios permanentes. O corpo negro plural constrói e qualifica outros espaços negros, de várias durações e extensões, nos quais seus integrantes se reconhecem. Para Beatriz Nascimento, a África e o Quilombo são terras-mãe imaginadas. (RATTS, 2007).

O quilombismo de Abdias de Nascimento e o quilombo identitário de Beatriz Nascimento revelam que os quilombos foram ressemantizados pelo movimento negro e pelos acadêmicos engajados militância étnico racial. O quilombo é também fonte simbólica de resistências e horizonte de emancipação. Os quilombos africanos passam a serem relidos e interpretados a partir dos problemas e lutas do presente. Ilka Leite considera que a palavra quilombo torna-se uma condensação de reivindicações e sonhos de liberdade.

Quilombo tornou-se, no Brasil do século XX, não somente nome de jornal, mas o tropo que instaura o giro semântico, que agrega novos significados e as noções de mudanças sociais e políticas engendradas nos diversos processos sociais. O quilombo tornou-se uma espécie de condensação de reivindicações que, em diferentes momentos históricos, reaparece como um emblema nas lutas dos afrodescendentes brasileiros. Estas reivindicações nem sempre se expressaram pela literalidade da própria palavra “quilombo”, embora o termo, como é introduzido durante o período colonial escravista, tenha permanecido até o presente, e a ele tenham sido agregados inequívocos sentidos de revolta, rebelião, luta pela liberdade e pelos direitos dos afrodescendentes brasileiros.

É, sobretudo, mais recentemente que se nota uma maior ampliação e disseminação do termo, para denominar inclusive os sujeitos e atores políticos diversos ou, por vezes, os próprios militantes dos movimentos sociais negros. Por outro lado, a palavra quilombo, em certas ocasiões pontuais, aciona os horizontes emancipatórios do passado, correlacionando-os a visões de futuro, a novos projetos de mudança social e política, como o quilombismo (Nascimento, 2009), movimento político proposto por Abdias do Nascimento nos anos 1980, ou mesmo antes disso, nos anos 1970, a missa dos quilombos, introduzida pela pastoral católica, posteriormente transformada em peça teatral, poesia e performance pública, nos anos 1990, ou o quilombo identitário, de Beatriz Nascimento em seu relato no filme *Ori*, de Raquel Gerber, ou os reclames introduzidos por alguns setores do Movimento Negro Unificado de que “somos todos quilombolas”, numa alusão direta à discriminação racial. (LEITE, 2016, p.292).

A palavra quilombo que era símbolo de controle do poder colonial torna-se a partir do movimento negro signo de resistência. A palavra resistência traz implícita a existência de forças contrárias. Não é possível realizar qualquer discussão racial sem falar de racismo. Achille Mbembe, ao conceituar o racismo, o considera não somente como resultado de preconceitos e ideias depreciativas sobre o negro, mas como uma narrativa que fundamenta o poder do hemisfério ocidental sobre o resto do mundo (MBEMBE, 2014). O conceito de Mbembe impede a possibilidade de o racismo ocorrer contra brancos, já que este grupo fenotípico tem o controle hegemônico sobre as principais instituições sociais de nossa sociedade.

O racismo também pode ser definido como faz Fanon como estruturas negrófobas internalizadas, ou seja, pela internalização da inferioridade do negro. Devido ao racismo, o

negro, portanto teria dificuldades psicossociais em afirmar a sua identidade étnica. Assumir-se enquanto negro, diz Fanon, pressupõe o questionamento reflexivo destas estruturas psicológicas internas (2002).

Em diálogo com Lacan, Fanon busca explicações psicológicas para o racismo. Porque o negro incomoda ao branco? Segundo o psiquiatra antilhano, o branco experimenta a sua condição como universal, mas a existência da corpo negro “agride” ao seu imaginário:

Uma vez compreendido este processo descrito por Lacan, não há mais dúvida de que o verdadeiro outro do branco é e permanece o negro. E inversamente. Só que, para o branco, o Outro é percebido no plano da imagem corporal, absolutamente como o não-eu, isto é, o não-identificável, o não assimilável. (FANON, 2002).

Para manter o privilégio da ordem simbólica branca, o indivíduo de pele clara se recusa a assimilar o dado resultante do contato com o corpo negro, por isso, reduz o negro aos estereótipos que o aproximam da animalidade, interditando a associação do negro ao humano (SANTOS 1983). Na ordem simbólica branca, o negro torna-se comparável ao animal através dos estereótipos da potencia sexual, da sujeira ou do amedrontador (SANTOS, 1983, FANON, 2002), Já o negro, em busca de sua humanidade, busca o branqueamento, porque a ordem simbólica que institui o discurso do humano, o faz equiparando o branco ao homem universal.

A violência fundamental do racismo opera a partir da afirmação de uma ordem simbólica branca e da interdição da autoapreciação do negro. Assim, o corpo negro não será analisado neste trabalho como um simples símbolo, mas como elemento central de disputa da ordem simbólica. Afinal, Fanon alega que afirmar a negritude seria inverter o próprio fundamento da suposta universalidade branca, que deve negar a humanidade negra, para afirmar-se.

Achille Mbembe concorda com a visão de Fanon sobre o racismo:

A África, de um modo geral, e o Negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada. Figura em excesso de qualquer figura e, portanto, fundamentalmente, não figurável, o Negro, em particular, era o exemplo total deste ser-outro, fortemente trabalhado pelo vazio, e cujo negativo acabava por penetrar todos os momentos da existências- a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo(...) Uma espécie de humanidade com vida

vacilante e que, ao confundir tornar-se humano com tornar-se animal, tem para si uma consciência, afinal, “deprovida de universalidade. (MBEMBE, 2014, p.15).

Mbembe e Fanon concordam no racismo como resultado da universalidade do branco e do vazio simbólico do negro, animalizado e reduzido unicamente a sua carne.

Os quilombos são territórios encravados em um tecido social racista e que reproduz uma ordem simbólica branca. Por isso, a resistência e o enfrentamento é uma característica essencial dos quilombos, porque é um pressuposto para a sobrevivência econômica, social e simbólica de uma comunidade em um meio social adverso.

Diante da pluralidade de dimensões que envolvem a existência do quilombo, Ilka Leite (2016) propõe que os quilombos brasileiros possam ser trabalhados em quatro dimensões: o quilombo sujeito (o quilombola), o quilombo território, o quilombo patrimônio cultural e o quilombo projeto. Leite defende que as quatro dimensões estão emaranhadas e se influenciam mutuamente.

Diante dos múltiplos aspectos dos quilombos abordados nesta sessão, e pela necessidade de avançar da definição do decreto em direção a um conceito socioantropológico, formulamos o conceito de quilombo utilizado neste trabalho com o suporte da literatura das ciências sociais. Entendemos por quilombo neste trabalho: *um conjunto organizado de sujeitos* (LEITE, 2016) *que afirmam uma territorialidade afetiva, simbólica e geográfica* (GUSMÃO, 1994; DE CARVALHO, 2016; DE ALMEIDA, 2002; MOMBELLI, 2016), *a partir de uma autoatribuição racial* (MOMBELLI, 2016; GUSMÃO, 1994; LEITE, 2016) *e que defendem formas de vida marcadas pela resistência ao racismo* (DE CARVALHO, 2016; LEITE, 2016; DO NASCIMENTO, 1982; GUSMÃO, 1994; RATTS, 2007) e pelas raízes na ancestralidade afrobrasileira (LEITE, 2016; DO NASCIMENTO, 1982; RATTS, 2007; DOS SANTOS, 2016; MOMBELLI, 2016).

Afirmamos também que todo conceito é uma redução da complexidade da realidade e que esta definição é apenas referência inicial e não é capaz de iluminar todos os aspectos dos quilombos empíricos que estudamos. Evidentemente, um ou outro aspecto da definição se sobressaiu sobre outros no confronto com a realidade de nosso campo. No entanto, afirmamos que a importância de uma orientação conceitual prévia construída a partir da literatura antropológica e também de contato empírico preliminar com o nosso campo.

1.4.3 Sociologia da educação, pedagogia e processos de escolarização

O conceito de moratória social que discutimos na sessão 1.4.1 enfatiza o poder da escola sobre o qual se articula uma vivência juvenil autônoma liberada do trabalho da vida adulta. Portanto, na análise sobre a condição juvenil de determinado grupo, torna-se indispensável refletir sobre os processos de escolarização. Além disso, a escola é, ela mesma, espaço importante para sociabilidade dos jovens regulado pela autoridade pedagógica e administrativa conferida àquela instituição.

Apesar das trajetórias de escolarização serem afetadas por inúmeros fatores extraescolares a que também discutimos, é inegável que a escola, sua burocracia e cultura institucional afetam também os percursos juvenis. Por isso, é inevitável a tematização da escola como um objeto de análise paralelo.

Para efeitos deste trabalho, compreendemos a atuação da escola através de duas categorias complementares, mas que não se confundem: a cultura institucional escolar e o currículo. Definimos cultura institucional como a teia de significados acionada pelos agentes públicos da educação em suas práticas rotineiras. Aqui se trata da aplicação da teoria de Geertz ao ambiente escolar. Já por currículo assumo aqui a definição de Pereira para quem currículo é “o conjunto de experiências vivenciadas [pelos alunos] na escola ou sob supervisão da mesma.” (PEREIRA, 2017) Assumo que a forma como a escola organiza, seleciona e supervisiona a forma e o conteúdo destas experiências não é neutra e pode dialogar mais diretamente com a experiência extraescolar de estudantes de uma classe social ou outra. Por isso, utilizarei da abordagem sobre currículo do sociólogo da educação Michael Young e sua perspectiva de injustiça curricular (2016) que ocorre sempre que a experiência dos grupos subalternos não é ponto de partida para a estruturação do currículo.

Além disso, a escola é o espaço onde ocorrem as interações entre os jovens quilombolas e outros jovens com experiências distintas. Porém, não se trata de um cenário neutro. Ao contrário, a escola converte-se em um território carregado de significação que media a relação entre os estudantes. Em casos de episódios de racismo, por exemplo, é possível analisar como a escola pode atuar de distintas maneiras a silenciar ou evidenciar; reproduzir ou ressignificar as experiências.

Por isso, neste trabalho analisamos os sentidos atribuídos à escola, bem como os sentidos que a escola impõe aos seus estudantes em uma relação dialética que muitas vezes

repleta de tensões. A escola é espaço de racismo e também de combate ao racismo. Autores como Nilma Lino Gomes tem se debruçado sobre o seu duplo papel de reproduzir e combater as desigualdades raciais. Por tudo isto, este trabalho se debruçou sobre a atuação do espaço escolar, particularmente do Instituto Federal da Bahia, a partir da convergência das ciências sociais e a pedagogia. Glória Moura (2005), por exemplo, ajuda a nos entender como a atuação da escola pode fortalecer ou não os processos de escolarização de jovens de comunidades rurais negras a partir da sua visão sobre o currículo oculto:

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato de que a experiência educativa das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da cultura dominante, ou seja, o saber sistematizado, são impostos como únicos, sem qualquer referência às historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que os formam para a vida. (MOURA, 2005, p.71-72).

O trecho de Moura revela que os jovens de comunidade negras e rurais chegam à escola com toda uma interpretação sobre o mundo influenciada por suas experiências comunitárias. Estes saberes podem ou não serem valorizados pela escola, o que é importante para autoestima e sucesso escolar na instituição. Em nosso trabalho também avaliamos como a escola recebe e aproveita os saberes dos estudantes negros. Henry Giroux faz uma importante análise dos riscos da atuação escolar assentada sob diretrizes erradas a partir de sua interpretação do filme *Dangerous Minds*. Vale a pena o esforço de acompanhar a longa citação que segue em sua análise afiada:

A professora LouAnne tenta motivar os estudantes dando-lhes a letra da canção de Bob Dylan, *Mister Tambourine Man*. Indiferente à força da cultura hip-hop (embora os executivos de marketing aparentemente conhecessem o apelo e o impacto do hip-hop sobre o público do filme ao programar a trilha sonora), sua tentativa de usar a cultura popular se assemelha a um ato de ignorância cultural e má pedagogia. Porém, mais reveladora é a sua tentativa de relacionar a letra de Dylan a um dos aspectos mais estereotipados da cultura dos estudantes, a saber, a violência e as drogas. Não apenas ela ignora seus recursos e interesses culturais, como também estrutura sua noção de cultura popular em um texto da década de 1960, quase vinte anos daqueles jovens terem nascido. Ao invés de pesquisar as tradições, temas e

experiências que fazem parte da vida de seus alunos, para construir seu currículo, ela simplesmente evita suas características por completo ao elaborar o conteúdo daquilo que ensina. Sob tal forma de violência pedagógica também há a pressuposição de que os brancos podem entrar nessas escolas e ensinar sem uma teoria, ignorar as histórias e narrativas que os estudantes trazem para as escolas e realizar milagres na vidas das crianças por meio de meros atos de bondade.

[...]A noção de privilégio de LouAnne também se torna evidente na confiança ilimitada em sua autoridade e superioridade moral. Ela acredita que, de algum modo, seus estudantes atendem a suas expectativas, seja em termos de desempenho em sala de aula, seja em termos de suas vidas particulares. Seu papel é afirmar ou “corrigir” gentilmente o modo como eles narram suas crenças, experiências e valores. LouAnne acredita ter o direito de “salvá-los” ou dirigir suas vidas sem questionar sua própria autoridade e pureza de intenção. Nesse caso, a autoridade funciona como uma maneira de tornar invisíveis os próprios privilégios de LouAnne como mulher branca. Simultaneamente, lhe permite ser tolerante com um tipo de moral coerente com seu papel colonizador como professora branca, que extrai amor e lealdade de seus estudantes em troca de lhes ensinar a ser parte de um sistema que os oprime. (GIROUX, 2013, p.120).

A narrativa de Giroux sobre o filme demonstra os riscos do colonialismo da escola através da figura da professora branca cujo papel é corrigir as crenças dos estudantes negros, adequando-os à autoridade escolar. Ela ignora seus “interesses culturais” e desconsidera em seu currículo os códigos e símbolos partilhados pelos estudantes com quem trabalha. Apesar da violência pedagógica com que os estudantes são tratados, a professora branca os conquista através de sua “superioridade moral”. Certamente, esta áurea de bondade e sua pretensa coerência ética apenas sutaliza seu racismo, mas não o elimina: ao contrário, no caso citado, moralidade e bondade apenas escondem a opressão.

A crítica realizada por Giroux nos instiga a entender o processo de violência pedagógica que pode ser desempenhada pela escola. Sueli Carneiro (2005) nos chama atenção para o extermínio de saberes operado pela sociedade dominante, cujos símbolos e interpretações da realidade são dizimados em função de um único saber que se quer afirmar como universal. Os saberes dos negros são exterminados por dispositivos de poder presentes no processo educativo e na intersecção entre cultura e poder. Este processo, cunhado por Boaventura de Souza Santos e desenvolvido em relação à questão racial por Sueli Carneiro, é denominado epistemicídio:

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é

possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender. (CARNEIRO, 2005, p.97).

O epistemicídio como exposto por Sueli Carneiro descreve exatamente o processo de violência pedagógica narrado por Giroux no filme *Dangerous minds* a respeito do processo onde a “autoridade moral” é utilizada para subordinar os saberes dos estudantes a uma estrutura disciplinar e de subordinação promovido por ela.

Utilizo aqui a discussão de Giroux sobre o filme porque em nosso campo poderemos encontrar o racismo exposto cruamente, mas também escamoteado sob a forma da “pureza de intenção”. Porém, tanto a violência nua e crua como aquela transvestida de bondade nega aos estudantes negros o direito de serem vistos como sujeitos. A ação racista e colonizadora da professora de *Dangerous Minds* reside justamente em seu interesse em “salvar” os alunos anulando-os enquanto produtores de conhecimento e cultura.

Segundo Sueli Carneiro esta necessidade de dirigir e conduzir os negros estaria enraizada na história da educação brasileira que nasce missionária e prossegue em insistente violência pedagógica com o surgimento do racismo científico, quando o negro, reduzido a sua animalidade, era visto como incapaz de razão e autocontrole. (CARNEIRO, 2005).

Em nossa análise dos processos de escolarização dos jovens quilombolas investigamos se há violência pedagógica e epistemicídio, qual impacto das práticas educacionais para o fortalecimento ou enfraquecimento da escolarização dos jovens estudados e, por fim, como os jovens quilombolas interpretam o seu horizonte de escolarização diante do contexto educacional que os envolve.

1.4.4 Interseccionalidade, gênero e classe

Segundo Weisheimer (2009) a situação juvenil:

diz respeito aos diversos percursos experimentados pela condição juvenil, ou seja, traduz as suas diversas configurações. Esta última categoria é utilizada então para referir-se aos variados processos empíricos, condições conjunturais e particularizadas das múltiplas juventudes. (p.87)

Neste trabalho, a situação juvenil foi abordada a partir das particularidades dos jovens negros, quilombolas e gendrados. Assim, não interpretamos os processos de escolarização e profissionalização dos jovens quilombolas somente a partir dos estudos sobre as comunidades quilombolas, estudos de juventude e sociologia da educação. Outras ferramentas são necessárias para analisar também as especificidades de gênero. Meninos e meninas têm socializações diferentes e também acessos diferenciados ao mundo dos estudos e do trabalho. Por isso, o conceito de gênero, com suas ferramentas teóricas próprias foram instrumentalizadas neste trabalho em intersecção com a discussão racial.

Por isso, uma categoria essencial para a nossa discussão é a de interseccionalidade, conceito originário das tentativas das feministas negras dos Estados Unidos de teorizar sobre suas experiências e posição. (WELDON, 2008). Wilkins define interseccionalidade nos seguintes termos:

A interseccionalidade sustenta que raça, classe e gênero (e outros status atribuídos) não operam como categorias distintas de experiência, mas são vividas conjuntamente (Collins1991; Shields2008). A interseccionalidade fornece uma estrutura para entender como múltiplas dimensões de identidades afetam experiências, oportunidades, e resultados. Interseccionalidade não é um modelo aditivo (Collins1991): Não é a ideia de que as experiências das pessoas são moldadas, por exemplo, por serem homens e negros, mas que as experiências são moldadas pela especificidade da masculinidade negra.³ (WILKINS, 2014, p.87, tradução nossa).

No caso das mulheres quilombolas de Seabra, a análise interseccional da sua condição, portanto, deve tentar traduzir algo da experiência de ser mulher, negra e quilombola. Condição não igualada pelos homens negros, nem pelas mulheres brancas e sequer pelas mulheres negras da sede de Seabra.

Além de acionarmos a categoria da interseccionalidade para mediar a análise das categorias raça e gênero, também a operamos para acionar a categoria classe. O conceito de

³ Intersectionality holds that race, class, and gender (and other ascribed statuses) do not operate as distinct categories of experience but are lived conjointly (Collins1991; Shields2008). Intersectionality thus provides a framework for understanding how multiple dimensions of identities affect experiences, opportunities, and outcomes. Intersectionality is not an additive model (Collins1991): It is not the idea that people's experiences are shaped, for example, by being men and black, but that experiences are shaped by the specificity of black masculinity

classe social que utilizamos é o de Pierre Bourdieu, para quem a classe social leva em consideração as questões materiais relativas à distribuição dos bens econômicos, mas que somente fazem sentido na vida social quando estas distribuições se convertem em distinções reconhecidas através da atividade simbólica dos agentes sociais, conforme explica:

devemos admitir que as diferenças objetivas, inscritas nas propriedades materiais e nos lucros diferenciais que elas trazem, se convertem em *distinções reconhecidas* nas e por meio das representações que fazem e que formam delas os agentes. Toda diferença reconhecida, aceita como legítima, funciona por isso mesmo como um capital simbólico que obtém um lucro de distinção. O capital simbólico, com as formas de lucro e de poder que assegura, só existe na relação entre as propriedades distintas e distintivas como corpo correto, língua, roupa, mobília (cada uma delas obtendo seu valor a partir de sua posição no sistema das propriedades correspondentes, ele mesmo objetivamente referido ao sistema das posições nas distribuições) e indivíduos ou grupos dotados de esquemas de percepção e de apreciação que os predispõem a *reconhecer* (no duplo sentido do termo) essas propriedades, ou seja, a instituí-los como estilos expressivos, formas transformadas e irreconhecíveis das posições nas relações de força. (BOURDIEU, 2013).

Os símbolos importam para Bourdieu porque eles mediam relações de poder na medida em que fomentam distinções que opõem e excluem. Eles são incorporados em *habitus*, “sistema de esquemas de percepção e de apreciação” (BOURDIEU, 2013) que demarcam a posição que o indivíduo ocupa no espaço social. Para trabalhar teoricamente estes espaços sociais hierarquizados e simbolicamente mediados Bourdieu cunhou o termo *campo*. No campo, os diversos indivíduos se distribuem em posições de maior ou menor capital e buscam aumentar o seu status através da ação social simbólica.

Assim ao falarmos em classe em nosso trabalho não estamos simplesmente elegendo fatores materiais como riquezas e posses, mas a natureza simbólica das distinções que envolvem o estilo de vida, hábitos de consumo e o prestígio das profissões. Esta análise nos permitiu entender, por exemplo, a ausência de prestígio da profissão e estilo de vida do lavrador, mesmo diante de outras profissões economicamente pouco rentáveis.

A classe não teve neste trabalho posição privilegiada a partir do qual derivam outras subalternidades. Ao contrário, a classe é mais um elemento explicativo em suas interseções com raça e gênero. Já que analisamos a vida de jovens que são negros, gendrados, de zona rural e famílias de origem social desfavorecidas.

1.5 Estrutura dos capítulos

Neste primeiro capítulo apresentei o problema, objetivos, justificativa, marco teórico, metodologia e apresentei algumas intersecções entre o nosso objeto *processos de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas* com áreas afins das ciências sociais. Assim, avaliamos alguns conceitos úteis à nossa investigação.

No segundo capítulo, analiso diversos fatores que contribuem para os processos de escolarização de jovens quilombolas. No início deste, apresentamos um contexto geral dos quilombos da chapada que intercalamos com uma breve história da educação quilombola na região contada a partir das vozes quilombolas que entrevistamos. Nesta reconstituição da história da educação quilombola, partimos dos relatos das primeiras experiências de escolarização formal dos quilombolas de Seabra, passamos pelas experiências pioneiras de escolarização na sede de Seabra até chegarmos aos quilombolas que atualmente estudam ou tentaram estudar no IFBA, tema central de nosso estudo de caso. A seguir tematizamos os seguintes fatores que afetam os processos de escolarização dos jovens quilombolas: a) racismo institucional; b) apartação e invisibilidade; c) “dificuldades de base” e brecha digital; d) currículos, carreiras e epistemicídio.

Por fim, no capítulo 03 avaliamos qual é: 1) o impacto das socialização de gênero na diferenciação dos processos de escolarização e profissionalização masculinos e femininos; 2) os processos de construção social das ocupações disponíveis aos jovens quilombolas com ênfase nas carreiras da agricultura familiar, construção civil e empregos domésticos. Na primeira etapa do capítulo 03, avaliamos como a construção social da masculinidade e feminilidade dos jovens quilombolas opera influenciando as oportunidades na escola e no mundo do trabalho. Na segunda etapa avaliamos quais são os processos de profissionalização dos jovens quilombolas a partir da intersecção existente entre classe, raça e gênero. Ao longo do capítulo 03 investigamos os seguintes tópicos: feminização dos estudos; carreira da construção civil e masculinidades; “ostentação”, consumo e masculinidades; carreiras do cuidado doméstico e feminilidades; impacto diferencial da maternidade e paternidade nos processos de escolarização e profissionalização; silenciamento e desvalorização das ocupações agrícolas; relação entre as ocupações dos pais e a dos filhos.

2 A EDUCAÇÃO E OS QUILOMBOLAS DA CHAPADA: HISTÓRIA, VIOLÊNCIAS E LUTAS

2.1 Contexto Geral das Comunidades Quilombolas e da Chapada Diamantina

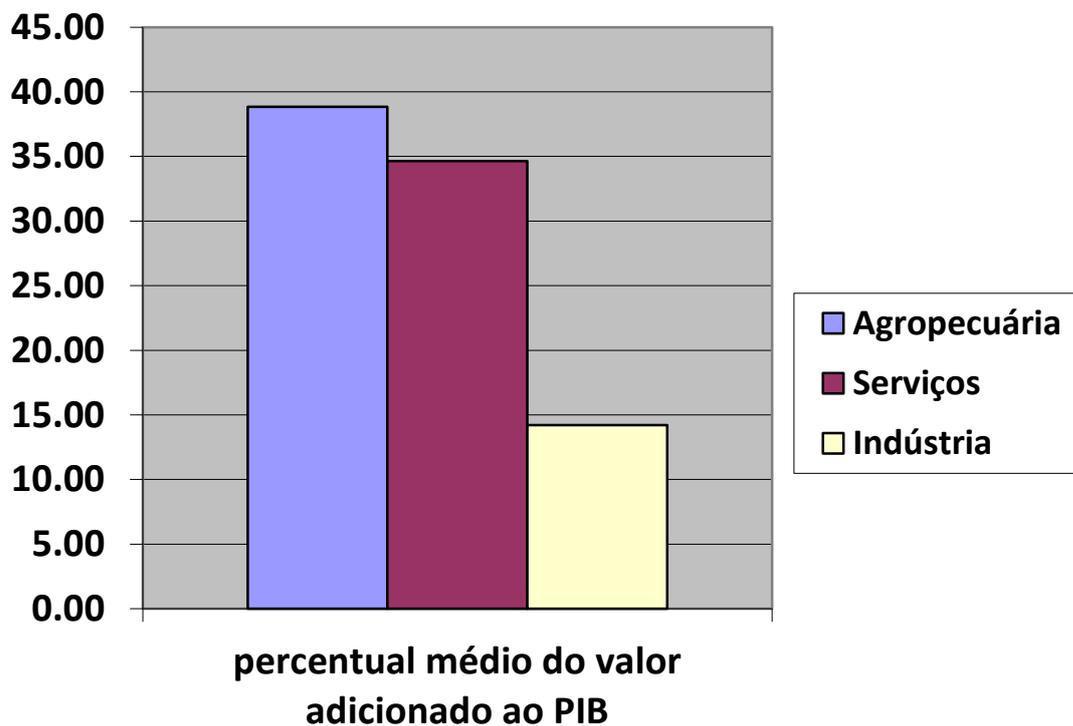
As comunidades quilombolas tem sido objeto de crescente interesse da comunidade científica, ensejando um aumento progressivo do número de publicações a seu respeito. Entretanto, podemos dizer que tais comunidades ainda são, em grande medida, território inexplorado. O crescente material ainda é incapaz de dar conta da progressão ainda maior de comunidades em processo de reconhecimento e tampouco das inúmeras interseções existentes entre tais comunidades e as diversas subáreas das Ciências Sociais. Este trabalho tem por objetivo atuar sobre este continente inexplorado, ao descortinar processos culturais e sociais de comunidades até então pouquíssimo estudadas: o nosso campo se dá junto a jovens quilombolas oriundos do município de Seabra, pertencente ao território de Identidade da Chapada Diamantina, Estado da Bahia.

Estes jovens são oriundos de Comunidades que estão situadas em um Território de Identidade com 24 municípios e que pode ser considerado pouco populoso e povoado com população total de 371.864 habitantes; pouco urbanizado, com mais da metade de seus habitantes com domicílio fora dos perímetros urbanos; jovem, com mais de um quarto da população com menos de 14 anos de idade; pouco violenta (ao menos em relação a outras regiões da Bahia) (DIEESE, 2012).

Também podemos considerá-la como uma região particularmente pobre, mesmo segundo os parâmetros da Bahia: em um quarto de seus domicílios as pessoas vivem em extrema pobreza, o que significa segundo o DIEESE, renda *per capita* menor que R\$ 70,00; a renda média domiciliar *Per Capita* é de pouco mais de R\$ 300,00; os benefícios da previdência social correspondiam em 2009 a quase um quinto do PIB da região (19,2%) enquanto que o repasse do Programa Bolsa Família respondia por 2,9% do PIB no mesmo período; com pouca oferta de saúde privada, já que o SUS é responsável por quase 100% dos leitos disponíveis para internação; com alta taxa de mortalidade infantil (dentre os 27 territórios da Bahia, faz parte do grupo dos sete que apresenta mais de 20 mortes de crianças com menos de um ano para cada 1000 nascidos vivos) (DIEESE, 2012).

Sobre a atividade econômica da Região da Chapada Diamantina também temos informações contundentes: a região tem o maior percentual mínimo (8,7%) do valor adicionado da agropecuária ao PIB em relação ao mesmo valor dos vinte e seis territórios de identidade e o terceiro maior percentual máximo (69,0%) do mesmo indicador. A partir da média entre o mínimo e máximo estimamos que cerca de 38,85% do PIB advém das atividades agropecuárias; Já em relação à indústria, o mínimo é de 3,2% e o valor máximo é de 25,2%, o que nos permite estimar o valor médio de 14,2%; o setor de serviços, por sua vez, tem o seu valor mínimo calculado em 19% e o máximo em 50,3%, média de 34,65% (DIEESE, 2012). Nesta composição o IBGE não computa ainda o valor adicionado da Administração Pública de maneira que:

Gráfico 01 - Ordem de participação dos setores produtivos no PIB do território de identidade da Chapada Diamantina sem o Setor Público.



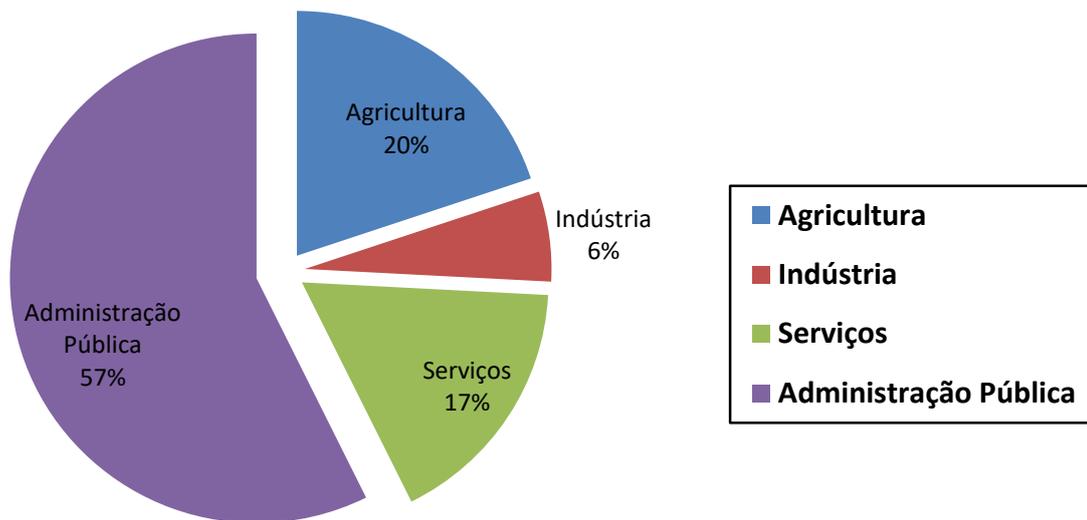
Fonte: DIEESE, 2012.

Porém, quando colocamos a Administração Pública, que inclui ações da administração pública direta, saúde, educação e seguridade social, avaliamos que diante dos três segmentos

acima reunidos, a administração pública sozinha responde por o mínimo de 8,6% e o máximo de 50,6% (DIEESE, 2012), média de 29,7%. Segundo IBGE, neste caso, a Chapada Diamantina segue tendência geral do interior do Nordeste em que boa parte de seus municípios tem enorme dependência das transferências do setor público como fonte de valor para o PIB (IBGE, 2017).

A participação no PIB não dá, porém, a real dimensão da importância da máquina pública nesta região antes de compararmos com a taxa de emprego formal. O DIEESE estima que a taxa de emprego formal da Chapada Diamantina esteja entre 5,2% a 7,9% do total, uma das mais baixas do Estado (esta taxa é resultado da razão entre o número de empregos formais e a população com 10 anos ou mais de idade). Dos empregos formais, entre 19,6% e 24,9% se concentram na agricultura; entre 4,1% e 9,2% se concentra na indústria; entre 12,8% e 24,9% se concentra no setor de serviços e, entre 57,1% até 71,2% se concentra na Administração Pública (DIEESE, 2012). Ou seja, de longe, o setor público é o maior ofertante de empregos formais da região. Ver gráfico 02 abaixo:

Gráfico 02 – Percentual estimado de oferta média de empregos formais por setor na Chapada Diamantina.



Fonte: Dieese (2012). Elaboração Própria.

Portanto, os dados sobre emprego mostram que na região da Chapada Diamantina, os empregos formais são raros, mal remunerados (o valor médio do salário é inferior a 1000,00 segundo o DIIESE (2012)), o que nos leva a crer que grande parte dos empregados formais recebe um salário mínimo) e, em larga medida, dependentes da máquina pública.

Com relação à educação, a Chapada Diamantina é caracterizada como região com alto índice analfabetismo com taxa aproximada de 20% entre aqueles com mais de 14 e com taxa aproximada de 5% entre a população entre 14 e 29 anos; com o número de matriculados na educação básica relativamente baixo, já que cerca de 7% de crianças com idades entre 06 e 14 anos que *não* estão matriculadas no ensino fundamental e mais da metade dos jovens com idade entre 15 e 17 ano não estão matriculados no ensino médio (o que indica que eles não estão estudando ou ainda estão no ensino fundamental com inadequação série/idade).

Os dados acima levantados não devem ser lidos como uma contextualização protocolar ao nosso trabalho: ao longo do nosso campo nos deparamos com a realidade de alguns destes números: por ser pouco povoada, a Chapada Diamantina tem suas comunidades bastante dispersas e isoladas entre si, o que dificulta o acesso e a comunicação entre elas suas sedes; também verificamos a baixa urbanização na inexistência de qualquer centro urbano de maior estatura na região, o que acarreta baixa concentração em oferta de serviços e também poucos empregos nos setores secundários e terciários a que os jovens quilombolas pudessem conseguir trabalho; quanto à pobreza, ela se evidencia em nosso campo, com o grande nível de dependência que os quilombolas que acompanhamos expressaram dos subsídios estatais (previdência e programas de transferência de renda) para compor a sua renda; vimos também como empregos públicos (via contrato e não concurso) são uma das raras esperanças de um emprego formal, que geralmente é conseguido como uma moeda de troca em função de apoio político nas eleições locais.

Dentro da Chapada Diamantina, a cidade de Seabra, é conhecida como uma cidade de serviços. Nela conflui uma grande quantidade de pessoas da zona rural do próprio município e de cidades vizinhas a fim de comprar, vender, realizar transações bancárias e acessar serviços públicos. Seabra centraliza, dentro da Chapada Diamantina, o comércio de material de construção, confecções, calçados, estofados, móveis e eletrodomésticos, serviços médicos e laboratoriais, fármacos, gêneros alimentícios, eletrônicos, utensílios domésticos, insumos agropecuários, material escolar, além de ser o município com maior número de concessionárias de motos, agências bancárias, órgãos públicos e franquias nacionais como a “Cacau Show”, “Americanas” e “O Boticário”. Todo este quadro nos levaria a imaginar que

haveria um razoável fluxo migratório das comunidades quilombolas em direção à sede de Seabra em busca de emprego. Contudo, a nossa observação nos mostra que esta migração é pequena. Uma aposta preliminar é que existe grande informalidade na mão de obra da cidade e que o racismo impede que os empregos de comerciários sejam oferecidos prioritariamente aos negros, onde os requisitos de “boa aparência” (CARNEIRO, 2003) tende a discriminá-los. De maneira geral, como moradores de Seabra, percebemos que os empregos geralmente acessados pelos quilombolas são os de empregados domésticos, profissionais de limpeza ou outros subempregos.

A contextualização estatística regional exposta a partir dos dados do IBGE e DIEESE permite-nos uma primeira aproximação com a nossa temática, mas é necessário agora colocar a nossa lente de aumento para alcançarmos o nosso recorte de pesquisa, a saber, as escolhas profissionais e escolares dos jovens quilombolas de Seabra-BA. Em nível mais genérico, queremos saber porque jovens quilombolas (entre 15 e 30 anos) escolhem estudar ou trabalhar; ou ambos; e sob quais condições, lugares e horizontes. Neste trabalho seguimos alguns destes jovens que se questionam sobre estas escolhas.

Em 2016, quando acompanhávamos evento da Consciência Negra sediada na Comunidade do Mulungu e organizada pela associação daquela comunidade, no município vizinho de Boninal, escutei diversas vezes o clamor de suas lideranças que os jovens deveriam aprender a “correr atrás”. O verbo correr, que parecia quase que intransitivo, expressava naquelas falas o imperativo do esforço necessário para escolher bem e executar bem os caminhos de escolarização e/ou profissionalização. Este trabalho traz um pouco da inquietação que tivemos naquele dia: “correr atrás” de que? E como fazê-lo?

2.2 Comunidades quilombolas de Seabra: territorialidade, ancestralidade, racismo e lutas

Para Geertz as nossas ações sociais são sempre simbólicas porque se tornam inteligíveis a partir de uma determinada teia de significados. Uma determinada palavra somente é significativa diante de um contexto onde se articulam com outros símbolos. Nesta sessão, apresentamos uma visão introdutória da teia de significados mais ampla das comunidades quilombolas da Chapada Diamantina para que o leitor possa ter uma visão

genérica sobre estes quilombos em que os jovens sujeitos desta pesquisa se criaram e cresceram.

A realidade das comunidades quilombolas é plural e difícil de generalizar. Afinal, segundo a Fundação Cultural Palmares, somente em Seabra há onze comunidades certificadas: Agreste (com 74 famílias), Morro Redondo (50 famílias), Mocambo da Cachoeira (99 famílias) , Capão das Gamelas (68 famílias) , Serra do Queimadão (53 famílias) , Baixão Velho (73 famílias), Lagoa do Baixão (102 famílias), Olhos d'água do Basílio (76 famílias), Vazante (13 famílias) e Vão das Palmeiras (162 famílias). (FCP, 2016). Porém, como toda a generalização é uma redução da realidade, nessa sessão reconstruímos uma generalização que esteja em acordo com a visão de quilombolas entrevistados que experimentaram na pele muitas das principais questões educacionais discutidas.

Segundo discutimos no capítulo 01, as comunidades quilombolas são formadas na conjunção entre a 1) auto-atribuição racial; 2) territorialidade própria; 3) historicidade compartilhada; 4) ancestralidade negra e 5) resistência à opressão. A análise ponderada de cada um destes fatores nos levou a seguinte definição de quilombo: **um conjunto organizado de sujeitos que afirmam uma territorialidade afetiva, simbólica e geográfica, a partir de uma autoatribuição racial e que defendem formas de vida marcadas pela resistência ao racismo e pelas raízes na ancestralidade afrobrasileira.**

Em conformidade com o conceito que utilizamos neste trabalho, partimos do pressuposto que toda a comunidade quilombola pressupõe a afirmação de um território, seja ele já assegurado ou disputado. O território quilombola é espaço geográfico e humano e, como tal, tem suas fronteiras fluídas. Já que é, a um só tempo, físico e simbólico, histórico e mítico. É espaço produtivo da reprodução da vida e o espaço festivo da celebração. Por ser território afetivo, a memória compartilhada é determinante para assegurar os vínculos do povo com o lugar. Na Chapada não é diferente, a comunidade do Agreste, por exemplo, é constantemente lembrada pelas palavras dos seus mais velhos, como Seu Raimundo que rememora como a comunidade existia deste o tempo em que todos os percussos eram realizados através “de lombo de burro”. Na comunidade quilombola do Remanso, da vizinha Lençóis, escutamos de mestre Aurino, a estória da fundação de sua comunidade nas proximidades do rio Roncador a partir do êxodo das terras de um fazendeiro vizinho.

A territorialidade como espaços prechos de significado simbólico também são lapidados por relações de poder, políticas públicas e as diversas formas de desigualdade. A

fala do professor e liderança da comunidade quilombola da Vazante Lauro Roberto demonstra bem como os territórios brancos e negros de Seabra apartam-se em função das políticas públicas assimétricas realizadas pelo Estado:

não por acaso as escola que tem ensino fundamenta 02, da 5ª a 8ª série, hoje do 6º ao 9º ano, fica justamente em regiões próximas que não são quilombolas. Por exemplo, todos os alunos que estudam, que moram, convive que... estudaram na em suas comunidades, em comunidades como Serra do Queimadão, Baixão Velho, Lagoa do Baixão, Olhos D Água do Basílio, que são comunidades quilombolas, vão pro Baixãozinho pra estudar numa comunidade que não é quilombola. Portanto, nós não temos nenhum histórico de comunidade quilombola no município de Seabra que tenha esco... que tenha educação de 5ª a 8ª série. Acontece a mesma coisa logo abaixo, então nós temos comunidades de Agreste, a comunidade de Morro Redondo , a comunidades de Angico, que apesar de não ser reconhecida ainda, é uma comunidade com todas as características de uma comunidade quilombola, essas comunidades também não têm acesso ao ensino fundamental 2, do 6º ano 9º ano, elas se deslocam, inclusive crianças de 3º ano hoje, crianças muito vulneráveis ainda deslocam-se em carros, para estudar no Alagadiço. Portanto as comunidades brancas, as duas únicas comunidades brancas nesse eixo de comunidades quilombola são as comunidades que têm escola da educação infantil até a 8ª série. E ai a gente pode até acreditar que isso é por acaso, mas nós sabemos... (LAURO ROBERTO, 39 anos, quilombola da Vazante).

Os processos de territorialização são talhados por relações de poder que determinam acessos assimétricos às terras e aparelhos estatais (LEITE, 2016). A fala de Lauro Roberto é contundente: enquanto que as únicas comunidades brancas de determinado perímetro sediam as escolas, os estudantes das comunidades negras não tem acesso ao ensino fundamental II e por isso tem que se deslocar para estudar. A distribuição das escolas é apenas um exemplo que demonstra como os processos históricos de territorialização se circunscrevem dentro de lógicas desiguais: o Baixãozinho e Alagadiço— comunidades brancas- apesar de serem povoados menores que muitas comunidades pretas do entorno- foram escolhidas para polarizarem a oferta da educação do fundamental II. Além disso, a escola – juntamente com os postos de saúde- são praticamente os únicos locais nos povoados onde existem empregos com carteira assinada. Assim, a geografia do emprego também vai determinando o território negro como periferia que gravita em torno de um centro branco, local de estudar e trabalhar.

O território quilombola – cuja espacialidade- se configura tanto pela afetividade construída a partir da memória compartilhada, como pelas exclusões resultantes das relações de poder, se tornam espaços de distintividade cultural. (MOBELLI, 2016) Diante de seu território, a comunidade afirma a sua identidade através da conexão que faz com a sua ancestralidade negra.

A ancestralidade se expressa principalmente através dos laços de compadrio e parentesco. São a partir deles que os quilombolas de hoje traçam as ligações com os quilombolas do passado e mantêm vivo a sensação de pertencimento a um determinado grupo. Estes laços não se assentam na ideia de família nuclear composta por pessoas de vínculo de parentesco primário. Ao contrário, trata-se no dizer de Carlos Alexandre dos Santos de “famílias construídas” (2016) que abarca uma complexa rede de relações. A ancestralidade se expressa, portanto, primariamente na matriz de convivialidade das comunidades quilombolas de Seabra que se estrutura a partir da noção de família contida na expressão êmica “aqui todo mundo é parente” que se ouve em quase todas as visitas realizadas às comunidades quilombolas.

Tais laços certamente não excluem o conflito e o individualismo insuflado pelos fluxos simbólicos da cultura de mercado que está em constante fluxo com as comunidades, porém, isto não impede que estes laços de compadrio e parentesco possibilitem outras relações sociais.

No caso da Chapada Diamantina, há um vasto campo empírico de onde pode se observar como os quilombos do presente revelam-se como amálgama complexo dos vetores ancestrais com as mudanças ocasionadas pelos desafios impostos pela modernidade. Porque são ancestrais também os valores que notabilizam o modo de vida dos mais antigos. Assim, a ancestralidade se demonstra nas mais diversas áreas como nas relações de trabalho, na religiosidade e das manifestações artísticas e culturais.

Diante das relações de trabalho, chama atenção o dizer de Aurino do quilombo de Remanso em Lençóis para quem a “vida ficou mais fácil com Lula”, mas que se perdeu “muito da união de antes”. Aurino relata que essa união manifestava-se em duas importantes instituições sociais: o “roubar trabalho” e o “digitório”.

Roubar trabalho é assim... uma pessoa que tinha muito trabalho pra fazer...a comunidade inteira se ajuntava para ajudar. Todo mundo chegava bem cedinho antes da pessoa acordar e roubava o trabalho pra fazer... roubar é fazer o trabalho que precisava. Aquele que precisava trabalhar via que o trabalho já tava feito... o que ele tinha que fazer era providenciar comida praquele povo todo... uma pingazinha também...”

“Quando alguém ia casar, todo mundo se unia pra fazer a casa pra pessoa. Juntava a comunidade toda. Fazia o *digitório*. Todo mundo trabalhava o dia inteiro. O dono da casa precisava conseguir a festa pra noite... arrumar a comida pros trabalhadores. (AURINO PEREIRA DE SOUZA, 73 anos, quilombola do Remanso).

Segundo Aurino essas tradições que cimentam relações de trabalho solidárias estão “se perdendo”, mas expressam uma atitude diferente em relação às relações produtivas, baseadas em laços de cooperação. Em nosso campo, presenciamos como atualmente a solidariedade e a competição do mercado capitalista encontram-se lado a lado. As famílias estão imbricadas em redes de solidariedade que não excluem a busca por recursos e as estratégias para se adaptar ao mercado capitalista. Na comunidade do Agreste, aquela que mais visitamos em nosso campo, presenciamos a persistência do “fazer junto” que se expressa quando a comunidade se une para coletar lenha, gerir o uso do trator coletivo, organizar o “Cultura e Fé” (grande evento cultural que reúne praticamente todas as comunidades quilombolas de Seabra), e assim por diante. Encontramos naquelas comunidades panelas gigantescas, cultura material que revela a produção de alimentos para uma comunidade inteira. A solidariedade que provém da ancestralidade, contudo, não transforma a comunidade em um espaço idílico e utópico. Ao contrário, na comunidade quilombola real, a luta – muitas vezes brutal- pela sobrevivência do dia a dia conduz a ações individualistas que convivem lado a lado, de maneira simbiótica, com as redes de apoio mútuo e as instituições coletivas. As exigências do individualismo capitalista que vai se impor a “ferro e fogo” nas relações cotidianas, não vai apagar a herança de uma ancestralidade outra, por isso, fala-se também do quilombo como espaço da alteridade, como símbolo de resistência e expressão “de um mundo que pode ser diferente”.

É no campo da religiosidade que a discussão sobre a ancestralidade nos permite as análises mais interessantes, embora não sejam o foco deste trabalho. Em quase todas as comunidades quilombolas que visitamos durante o nosso campo, predomina o catolicismo popular. Uma minoria importante é formada pelos evangélicos, ou, os “crentes” como são conhecidos dentro das comunidades. Porém, mesmo dentro do catolicismo, a ancestralidade afrobrasileira insinua-se, já que festas religiosas como o “dia de reis” são temperadas pelo “batuque” e pelo “samba de roda”. O sagrado e o profano se articulam. As orações marcam momentos solenes das festas religiosas, mas, que se alternam a momentos onde a música mundana acomoda-se bem a dança e o ritmo. Se a ancestralidade afrobrasileira apresenta-se apenas ocultamente nos batuques presentes em festas católicas, ela ganha destaque no Jarê: religião afrobrasileira que somente existe na Chapada Diamantina. Embora não seja o enfoque deste trabalho, cabe lembrar que o Jarê praticado em um punhado de municípios desta região compõe o repertório das religiões de orixás brasileiras ao lado do Candomblé, Batuque e Tambor de Mina. Segundo definição de Banaggia (2016):

O jarê, que pode ser considerado uma espécie de candomblé de caboclos, envolve festas em que praticantes cantam, dançam e em geral permitem que as entidades das quais mais se aproximam se manifestem em seus corpos. Frequentemente há repastos, rituais ou não, e ocasionalmente sacrifícios animais, quando em ocasiões iniciáticas.

Também encontramos manifestações culturais das mais diversas nas comunidades quilombolas a partir do qual o povo reunido ritualiza a sua identidade comum a partir de diversas performances artísticas tais como Marujada (Remanso- Lençóis), Boi de Mariá (Morro Redondo-Seabra), Reizado (Caichoeira do Mucambo-Seabra e Agreste-Seabra), samba de roda (Agreste-Seabra, Segredo- Souto Soares). Segundo seu Raimundo do Agreste, senhor de idade já avançada, o reizado existe desde que é capaz de lembrar e já existia muito antes de seu nascimento segundo lhe contavam os mais antigos. As manifestações culturais caracterizadas pela sua antiguidade apresentam o ritmo e elementos coreográficos próprios do patrimônio imaterial afro-brasileiro e, como era de se esperar, se acomodam ao tempo presente a partir da negociação constante das velhas e novas gerações, em constantes processos de ressignificação.

As comunidades quilombolas apresentam, portanto a sua distintividade cultural possibilitada por suas ancestralidades negras que as permitem acessar outras constelações de valores e práticas que não aquelas referenciadas na cultura hegemônica de Seabra. A distintividade é também muitas vezes resultado da necessidade de resistir à violência racista e ao isolamento das comunidades.

Não podemos, portanto, deixar de mencionar como o contexto sociocultural das comunidades quilombolas da Chapada Diamantina é extremamente racista e violenta. Mbembe (2004) e Fanon (2002) concordam que o racismo é resultado da universalidade do branco e do vazio simbólico do negro, animalizado e reduzido unicamente a sua carne. A esta discussão abstrata apresenta contornos vivos na Chapada Diamantina, território onde seus jovens negros devem constantemente enfrentar os estigmas raciais projetados pela cultura hegemônica branca. O relato da quilombola Marleide, 24 anos, por exemplo, expõe como os primeiros quilombolas que cursaram o ensino médio na escola estadual Filinto Justiniano Bastos foram tratados na sede de Seabra:

Em 2005 que foi a primeira turma que entrou no Filinto, no colégio estadual Filinto Justiano Bastos, foi uma... foi pior, foi na época que meu irmão estudou, minha cunhada estudou e foi a primeira turma de pessoas de comunidade quilombola, de

zona rural assim a estudar numa escola aqui em Seabra. Quando eles entrou, nessa escola, eles não tinha direito a voz nem vez. Era chamado de fedorentos, na cara de pau mês, de urubu, carniceiros, assim que eles entrava, dizia que a sala tinha escurecido, que o mau cheiro tinha aparecido na sala, que tava horrível, e que o que essa escola tinha virado... se os menino passava no corredor era jogando papel. Foi uma coisa horrível, durante o ano todinho, esses menino passou por esse processo de ser chamado de preto, de fedorento, de urubu, de que... de carniceiro.

Criam até música, referente ao negro, nego do suvaco cabeludo, não era essa não, era outra parecida. Cantou música mandando lavar o suvaco, é referente aos menino de tal comunidade, nego de tal comunidade vai lavar seu suvaco, seu suvaco tá fedendo, o calor tá de matar, não sei como que é. Então foi assim... foi uma coisa bem explícita mesmo, não tinha nada de dizer que era preconceito escondidinho não, era na cara, na lata mesmo. (MARLEIDE, quilombola do agreste, 24 anos).

Através dos estereótipos da sujeira e da escuridão, os estudantes quilombolas pretos passaram por enorme violência racista no Filinto. Não lhes foi dado o direito de serem vistos apenas como estudantes. O ideal universal e neutro do aluno não lhes estavam disponíveis. Assim opera o racismo, para Fanon e Mbembe, incapaz de conseguir projetar a si mesmo uma autoimagem assimilável pela ordem simbólica hegemônica, fica o negro representado de maneira animalesca reduzido ao seu corpo. Por isso, a referência ao “suvaco cabeludo”, “fedor” e outras expressões de racismo repugnante.

Diante de episódios racistas como este, as comunidades quilombolas da Chapada Diamantina articula-se também para à reação ao preconceito e a discriminação. Estas estratégias reativas podem ser individuais (ou individualistas) como na utilização de estratégias de embranquecimento social, como também coletivas como a organização das comunidades sob a forma de participação em espaços de tomada de decisão (associações, coletivos, conselho estadual, representação política, etc.).

Sobre as estratégias individuais, Ana Carla Portela afirma:

Como parte da colonialidade do poder, o racismo oblitera o reconhecimento do lugar racial e social, às vezes confunde estrategicamente um e outro, o que faz do processo de descolonização um violento florescimento (PORTELA, 2017, p.82).

As estratégias de branqueamento estão fundamentadas em uma obliteração do reconhecimento do lugar racial e social. Esta estratégia, contudo, não está igualmente disponível para todos os quilombolas, mas principalmente para aqueles que têm o tom de pele mais clara e os traços mais próximos dos ideais de beleza eurocêntricos. A pesquisadora Portela que também pesquisou os jovens quilombolas que estudam no IFBA enfatiza o quanto

a adaptação dos quilombolas à violência racista em Seabra pode ser *parcialmente* neutralizada para aqueles que podem ocultar *parte* de seu lugar racial e social. Alguns quilombolas de tom de pele mais claro podem acessar em algum nível espaços de prestígio e assim tentar fugir do peso excessivo que o racismo traz para cada sujeito quilombola.

A existência de nuances de cores e fenótipos entre os negros pode tanto ser utilizada para fortalecer a luta comum dos negros que incluem pardos e pretos ou para possibilitar as estratégias de branqueamento dos mais claros. Segundo o quilombola Odirlei, a mestiçagem brasileira ao invés de possibilitar o racismo do mais claro contra os mais escuros, deveria ensejar uma reflexão antirracista de quase todos os brasileiros que segundo ele são herdeiros do patrimônio racial afro-brasileiro e indígena:

Se for ver a cor da pele da pessoa tá muito enganado.. tem hora que eu fico olhando...o Brasil é uma miscigenação [...] ele não é feito... vamos dizer assim, ele não era só branco... aqui não existia branco, primeiro existia os índios. Então todas as outras... é... vamos dizer assim, pessoas de pele mais clara, de pele mais escura...é...então isso veio depois. Trouxeram. Aqui foi invadido, vamos dizer assim, praticamente, o Brasil foi invadido. Mas, nesse que foi invadido, eu creio que 90... quase 100%...é... o Brasil é formado de negros, então, eu acho que a pessoa pode ter a pele mais clara do jeito que for, mas ele tem sangue de negro. (ODIRLEI, 30 anos, quilombola do Baixão Velho).

Porém, essa mesma miscigenação que poderia possibilitar uma identificação comum com a ancestralidade dos oprimidos entre a grande maioria da população que carrega em seus fenótipos e bagagens culturais traços da cultura africana e indígena, acaba por possibilitar estratégias individualistas de ocultamento dos elementos não-brancos. Segundo Kabengele Munanga no Brasil, a miscigenação antes de agregar todos os descendentes de escravizados tem servido à ideologia do branqueamento:

Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude” e na “mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na mestiçagem branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 1999, p.8)

As estratégias de branqueamento em geral não são acessíveis para boa parte dos membros das comunidades quilombolas cuja pele retinta e a impossibilidade de acessar os

símbolos de prestígio associados à branquitude delega-lhes sempre o lugar de subalternidade que a sociedade dominante relega aos considerados inequivocamente negros. Ana Carla Portela exemplifica com uma situação ocorrida em uma das edições do Projeto Semente Crioula:

Em 2016, ao levar um grupo do Semente Crioula para retirar o documento de identidade em Irecê, uma das meninas não quis se olhar no espelho antes de tirar a fotografia nem quis olhar a fotografia na câmera, após tirá-la, mesmo com a possibilidade de fazer outra. O rapaz insistiu: “Olhe, você pode tirar outra se não gostar”. Ela permaneceu acabrunhada sem querer olhar seu semblante capturado. Seu cabelo estava cortado baixinho, ainda com resquícios de um alisamento mal sucedido, dos que causam a queda aleatória da parte alisada em contraste com o natural que cresce. A mãe da menina depois, já no carro, parecia querer explicar a situação, me disse que ia trançar o cabelo dela para a formatura e do quanto ela estava agoniada com o cabelo. (PORTELA, 2017).

As tentativas de alisamento da menina quilombola não foram suficientes para efetivar o embranquecimento “bem sucedido” da autoimagem considerada essencial para o acesso aos símbolos de prestígios e poder na sociedade. Em geral, nas comunidades quilombolas de Seabra, a grande maioria apresenta todos os símbolos fenotípicos da negritude, como cor de pele retinta e cabelo crespo. Poucos são os de pele mais clara que podem acessar algumas estratégias de ocultamento do lugar racial e social.

Os quilombolas de Seabra também reagem ao racismo através de estratégias coletivas de luta política, essas sim alicerçadas no pertencimento a uma identidade racial coletiva. Lutas históricas foram travadas em território diamantino pelas lideranças quilombolas. Como destaca Lauro Roberto:

com base nos conhecimentos da nossa ancestralidade, é que a gente vai poder ter força suficiente para romper com essas amarras históricas e racistas que nos colocam em desvantagem em muitas situações, a começar pelo acesso à educação, pelo acesso à informação, pelo acesso a conhecimento que uma das coisas que nos travam. (LAURO ROBERTO, 39 anos, quilombola da Vazante).

Presenciamos na Chapada Diamantina a constante luta das lideranças quilombolas pelos seus direitos e pela resistência às diversas formas de racismo e opressão. Histórica foi, por exemplo, a luta de Júlio Cupertino, Jaime Cupertino, João Evangelista e outras lideranças pela construção da Escola Família Agrícola de Seabra. Também a luta das lideranças para que as escolas da sede de Seabra tomassem providências diante dos episódios de racismo que ocorreram no colégio estadual Filinto. Atualmente, vivenciamos a luta das comunidades

quilombolas para assegurarem os seus direitos diante de uma obra pública de grandes proporção: a construção da barragem Baraúnas-Vazante que irá submergir a maior parte do território da comunidade quilombola da Vazante.

A mobilização das comunidades quilombolas mostra-se também na luta pela ocupação de espaços: em Seabra, depois de muita luta, a quilombola Vania Cristina Dos Santos Menezes assumiu o Cargo de Chefe da Divisão de Reparação Racial, da Secretaria Municipal de Ação Social; O quilombola Juvenal Januário da Silva elegeu-se vereador no município vizinho de Boninal, enquanto que em Seabra Lauro Roberto foi o segundo vereador mais bem votado nas últimas eleições municipais. João Evangelista, ex-presidente do Conselho Estadual Quilombola, é atualmente Secretário de Meio-ambiente do município de Seabra. A quilombola Carmelice Rosa frequentemente representa as comunidades tradicionais no Colegiado Territorial da Chapada Diamantina.

A luta política das comunidades também se expressam na organização em eventos de articulação política ou de celebração da ancestralidade, como é o caso dos eventos Aquilombar-se; encontros quilombolas do Conselho Estadual e encontro “Cultura e Fé”. Este último celebra as apresentações culturais das comunidades da Chapada Diamantina como um ato político. Vanusa Mascarenhas Santos que estuda cultura popular na Bahia comenta a encontro:

Mesmo porque os sujeitos das classes sociais menos favorecidas têm criado outros espaços e redefinido as regras para as negociações com as instâncias governamentais. Um exemplo disso é a festa anual promovida pelos moradores das comunidades remanescentes de quilombos, em municípios da Chapada Diamantina, desde 2000, quando se articularam para produzir O encontro de Cultura e fé, que em maio de 2011 teve sua IX edição na comunidade de Palmeirinha, zona rural de Seabra. O evento é promovido pelos líderes comunitários de comunidades rurais em parceria com outros órgãos, inclusive a prefeitura, e reúne os grupos de Ternos de Reis da região. Particpei da edição que aconteceu em Olhos D’água do Basílio em 2005 e na ocasião, conversando com um dos líderes comunitários da organização, entendi ser o evento um agenciamento da cultura popular por seus produtores em prol de melhorias para a comunidade.

Os grupos estavam mobilizados por uma concepção de festa enquanto ato político. Assim, a escolha da comunidade para sediar o Encontro, por exemplo, não obedecia aos padrões convencionais, ou seja, não era selecionada a comunidade que apresentasse as melhores condições físicas para receber o Evento e sim aquela de maior carência estrutural. Cientes da participação de autoridades municipais, os líderes os forçavam a conhecer as pessoas e os espaços negligenciados pelo poder público, vivenciar as péssimas condições das estradas, a ausência de água, de luz elétrica, de serviços básicos de saúde e de saneamento, a precariedade das escolas. Apropriando-me das palavras de Glauber Rocha (1981), ousou afirmar ser esta ação uma recusa da mendicância que “desautonomiza” o sujeito e a imposição da violência de imagens-corpos e sons, produzindo efeitos expressivos nas

subjetividades dos envolvidos. Quando pessoas invisíveis para o Estado tornam-se anfitriãs, operam um movimento importante: elas deslocam a arena onde acontecerá a luta e constroem a lógica que irá interpelar o Estado. Não se trata da prefeitura ou de outros espaços oficiais criados para “ouvir” as pessoas das classes populares com o intuito de intimidá-las. Estar no comando da festa esvazia o lugar de dominado e lhes permite protagonizar as negociações. (SANTOS, 2013).

A festa do Cultura e Fé é um exemplo vivo de resistência às comunidades quilombolas de Seabra que anualmente realizam um encontro que atrai milhares de pessoas a uma comunidade –quase sempre quilombola -escolhida para sediar o evento. Nele, as apresentações culturais dos grupos populares das diversas comunidades se alternam às falas e momentos formativos. O poder público aparece como Santos explica, mas não monopoliza a palavra e nem controla o evento: ao contrário, de modo geral as lideranças quilombolas aproveitam a oportunidade para realizar reivindicações às autoridades presentes.

2.3 A história da educação quilombola através das falas quilombolas

Além do contexto genérico das comunidades quilombolas, com a apresentação introdutória de suas características, lutas e desafios, é preciso entender o contexto da educação quilombola em Seabra com suas oportunidades e negações, já que este capítulo tem por principal função esmiuçar os fatores que afetam a escolarização dos jovens quilombolas. Por isto, realizamos uma breve reconstrução da história da educação quilombola através de uma composição arquitetada a partir das falas dos próprios quilombolas.

Para a maioria dos quilombolas das gerações mais antigas, a escola não era vista como meio para a ascensão social. O nível de escolaridade entre os mais velhos é baixo e o analfabetismo não é incomum. A maioria dos mais idosos enfatiza o quanto não tiveram oportunidades de estudar ou o quanto era difícil fazê-lo. Em entrevista realizado para o *jornal da mídia* em 2012, hoje a já falecida liderança histórica quilombola Júlio Cupertino afirmou a se referir a passado recente:

O presidente da Associação de Baixão Velho e liderança quilombola, Júlio Cupertino, 72, lembra que, num passado bem recente, os negros não sabiam dizer o que eram remanescentes de quilombos, porque as escolas não ensinavam isso. “Se dependesse de escola, seria analfabeto de pai e mãe. Naquele tempo, não tínhamos

escola pública. Não tinha merenda escolar, cadeira para sentar, nem livros, nem caneta. Naquela época, para escrever, enfiava-se a madeira no tinteiro. Quando pesava um pouco a mão, só riscava o bico. Tinha que levar o banco de casa para estudar”.

Cupertino disse que aprendeu a ler, escrever e fazer as quatro operações em 30 dias, porque, com a falta de escolas, os negros só podiam aprender quando o pai podia pagar aula particular. “Hoje, é necessário vários meses, e até anos, para aprender”, analisa. (JORNAL DA MÍDIA, 2012).

A visão de Júlio Cupertino encontra eco em muitas conversas que tivemos com os mais velhos em nosso campo. Em uma delas, ocorrida em visita aos pais dos estudantes do médio integrado do IFBA na comunidade quilombola da Serra do Queimadão em Seabra, travamos um diálogo sobre a permanência na escola de uma estudante daquela comunidade com a sua mãe que reforça a visão de Júlio:

A mãe da estudante nos declarou que “se dependesse dela, a filha não desistiria de estudar”, pois, não queria que sua filha vivesse como ela. Nas palavras da mãe, sua própria vida era descrita como “cativeiro”. “Minha vida era enxada, era cativeiro”. Resumiu a sua vida: “minha vida foi enxada de sete da manhã até cinco da tarde”; “tomava chuva e sol”; “andava com feixe de lenha na cabeça” e “tinha que esquentar o forno de tapioca de madrugada. (DIÁRIO DE CAMPO, 28 de abril de 2018).

Assim, a mãe da estudante depositava as esperanças nos estudos para que a sua filha tivesse uma vida diferente, acreditava, portanto, que a educação tinha um papel transformador e de certa forma lamentava como a sua vida tinha sido tão dura. As suas palavras de que a sua vida foi “cativeiro e enxada” foi umas das expressões êmicas mais impactantes que vivenciamos em campo que espanta pela sua assertividade. A seguir para descrever a sua situação longe dos estudos a senhora continuou: “Ela então disse... “eu sou que nem uma cega porque eu não leio”” e continuou dizendo que “não tinha conhecimento de nada porque não pude estudar”. (DIÁRIO DE CAMPO, 28 de abril de 2018)

As suas palavras duras diante da situação do próprio analfabetismo, condição comum entre os mais velhos das comunidades quilombolas, nos remete às palavras do educador palestino Munir Fasheh:

Definir as pessoas em termos negativos é parte do problema do discurso dominante. Definir uma pessoa, por exemplo, como “analfabeta” (quer dizer, em termos do que lhe falta, em lugar do que a pessoa possui e faz) constitui exemplo relevante para esta discussão. Aquela pessoa considerada analfabeta pode possuir conhecimento e sabedoria fantásticos, podendo expressar-se de várias e belas formas. Porém, tudo isto é ignorado, frisando-se apenas suas carências. É uma forma bastante efetiva de utilização da linguagem para controlar tanto o que a mente vê como o que não consegue ver. (FASHEH, 2005).

A senhora quilombola da Serra do Queimadão também se expressa, como diz Fasheh, de várias e belas formas, mas internalizou a compreensão dominante sobre o analfabetismo como equivalente a uma ausência, ao descrever sua história de vida. Sua trajetória marcada pela ausência de estudo, era caracterizada por uma vida muito dura na roça. Ao falar da transição onde o analfabetismo era quase que regra, o professor e vereador quilombola Lauro Roberto historiciza:

as comunidades quilombolas sempre foram vítima do abandono, do descaso do poder público quando o assunto é educação. Para se ter uma ideia a comunidade da Serra do Queimadão foi umas das últimas comunidades a ter escola de fato, a comunidade da Serra do Queimadão teve a construção de um prédio no ano de 1994, e só teve... as crianças da Serra do Queimadão só teve acesso a escola com ano letivo integral no ano de 1998, antes disso a comunidade jamais teve direito a um ano letivo completo, a comunidade da Serra do Queimadão. Lá foi onde teve a primeira professora, uma professora que ensinou embaixo do pé de manga, Dona Nilce que em 1998 é... passou a ser minha aluna lá na Serra do Queimadão. (LAURO ROBERTO, 39 anos, quilombola da vazante).

Portanto, na comunidade quilombola da Serra do Queimadão, até o ano de 1994 não havia qualquer tipo de instalação escolar e a realidade era aquela descrita por Júlio Cupertino: a única forma de fugir do analfabetismo era pagar aulas particulares. Em 1994 é instalada a primeira escola de ensino fundamental I, mas, para estudar o ensino fundamental II era necessário se deslocar para comunidades não-quilombolas. Realidade que continua até hoje, como afirma Lauro Roberto:

Quando as comunidades finalmente passaram a ter acesso à educação...é do ensino fundamental um, essas comunidades ao terminarem... os alunos ao terminar a antiga quarta série, que hoje na verdade seria equivalente ao quinto ano, essa comunidades tinha, tinha não, tem até hoje têm que se deslocar. (LAURO ROBERTO, 39 anos, quilombola da vazante)

Atualmente nas próprias comunidades quilombolas apenas existem escolas de Fundamental I. As escolas de Fundamental II apenas existem em comunidades não-quilombolas que são consideradas polos. Por isso, os jovens quilombolas devem se deslocar através do transporte escolar para continuarem a estudar já a partir da quinta série. Duas escolas – sediadas nas comunidades não-quilombolas do Alagadiço e Baixãozinho- polarizam as comunidades quilombolas de Agreste, Morro Redondo, Serra do Queimadão, Baixão Velho, Olhos d'água do Basílio, Capão das Gamelas, Lagoa do Baixão e a comunidade de Angico que ainda passa por processo de reconhecimento, mas que segundo Lauro Roberto apresenta todas as características de uma comunidade quilombola.

A inexistência de escolas de fundamental II nas comunidades quilombolas ressalta como as políticas públicas historicamente privilegiaram as comunidades rurais não-quilombolas em detrimento das quilombolas, o que demonstra que o recorte racial acaba hierarquizando as comunidades rurais com a anuência do Estado, como denuncia Lauro Roberto:

Portanto as comunidades brancas, as duas únicas comunidades brancas nesse eixo de comunidades quilombola são as comunidades que têm escola da educação infantil até a 8ª série. E aí a gente pode até acreditar que isso é por acaso, mas nós sabemos... A gente pode até, podemos até acreditar é isso é por acaso, mas nós sabemos que não é por acaso, sabemos que está entranhado nessas práticas o racismo ora de forma velada e em muitos casos de forma explícita como a gente sabe que tem acontecido. (LAURO ROBERTO, 39 anos, quilombola da vazante).

As duas escolas polos também não são capazes de atender aos estudantes quilombolas por muito tempo. Ao concluir o ensino fundamental II os estudantes quilombolas, para continuar estudando, devem se dirigir para a sede de Seabra ou Boninal onde ficam localizadas as escolas de ensino médio. Em nosso campo, percebemos que o término do fundamental II é um período crucial na vida de muitos jovens. Enquanto que uma parte opta

por continuar estudando nas escolas da sede, outra parte migra em busca de emprego, especialmente para São Paulo.

Segundo a estudante Marleide Rosa da Silva, 24 anos, e atualmente estudante na UNEB, os jovens quilombolas não costumavam ir para estudar na sede de Seabra e que somente em 2005 o primeiro grupo de estudantes quilombolas foi estudar no perímetro urbano na escola estadual Filinto Justiniano Bastos.

Em 2005 que foi a primeira turma que entrou no Filinto, no colégio estadual Filinto Justiano Bastos, foi uma... foi pior, foi na época que meu irmão estudou, minha cunhada estudou e foi a primeira turma de pessoas de comunidade quilombola, de zona rural assim a estudar numa escola aqui em Seabra. Quando eles entrou, nessa escola, eles não tinha direito a voz nem vez. Era chamado de fedorentos, na cara de pau mês, de urubu, carneiros, assim que eles entrava, dizia que a sala tinha escurecido, que o mau cheiro tinha aparecido na sala, que tava horrível, e que o que essa escola tinha virado... (MARLEIDE, 24 anos, quilombola do agreste).

A quilombola Valdenice Rosa da Silva, quilombola do Agreste, estava nas primeiras turmas que sofreram o preconceito e assim relata a situação vivida:

É... na verdade o problema de aceitação mais, num era nem por conta de que a gente não se aceitava e sim pelo fato das pessoas nos verem como estranhos, não aceitar a gente ocupar aquele espaço. Foi muito difícil, tanto é que no primeiro ano, no segundo ano de 2007 e 2008, a gente não conseguia fazer amizade com ninguém com medo. Nós éramos tachados de preto, urubus e aquelas musiquinhas que até hoje fica na cabeça... “fedor, chega pra lá, seu suvaco tá fedendo”. “O suor tá de matar, eito, vai aprender a passar desodorante pro suvaco não feder” Era essa coisa que eles cantavam toda a vez que viam a gente sentados no pátio. Isso deixava a gente muito constrangido, e deixava a gente toda a hora se cheirando, pra ver se não tava fedendo. Então isso foi um processo muito louco, muito difícil. (VALDENICE, 27 anos, quilombola do Agreste).

Este caso de racismo chocante e explícito que ocorreu em uma instituição pública a pouco mais de dez anos foi realizado pelos próprios colegas de sala. A maioria, inclusive, formada por estudantes pobres. Muitos provenientes de outras zonas rurais não quilombolas. Aqui, é um momento onde a clivagem racial se afirma. Afinal, estudantes de zona rural, por mais pobres que fossem, não passariam por essa avassaladora experiência do racismo. O quilombola, portanto, não se define apenas por sua ruralidade e classe. Retomamos aqui as palavras de Fanon, quando afirma que:

Para nos provar que o racismo não reproduz a situação econômica, o autor nos lembra que, “na África do Sul, os operários brancos mostram-se tão racistas quanto os dirigentes e os patrões – e às vezes mais ainda.” (FANON, 2008).

Os estudantes do Filinto, portanto, longe de se identificarem todos como pobres, vivenciaram nos relatos de Marleide e Valdenice uma experiência *racializada*, sem qualquer solidariedade de classe. Aqueles estudantes utilizaram-se de toda a gama de símbolos ofensivos tais quais “federentos”, “urubus” “sala escurecida” para negar a humanidade dos seus colegas quilombolas, imputando-os características corporais depreciativas. Essa é umas das formas mais explícitas do racismo, quando o olhar branco gera negação do corpo negro:

“Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas.[...]

[...]Elaborei, abaixo do esquema corporal, um esquema histórico-racial. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos pelos “resíduos de sensações e percepções de ordem sobretudo tátil, espacial, cinestésica e visual”¹, mas pelo outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos. Eu acreditava estar construindo um eu fisiológico, equilibrando o espaço, localizando as sensações, e eis que exigiam de mim um suplemento.

“Olhe, um preto!” Era um stimulus externo, me futucando quando eu passava. Eu esboçava um sorriso. (FANON, 2008, 104-105).

O racismo do olhar branco que reduz o negro a características físicas depreciadas foi uma constante nas falas que coletamos em nosso campo. A própria Marleide relata em várias falas a repetição da negação da experiência do próprio corpo diante do olhar branco. Às vezes pelo cabelo crespo, às vezes pelo cor de pele e em outros momentos pelos traços; todos estas características corporais eram transformadas em sinais diacríticos –distinguindo negros e brancos- através de apelidos e jocosidades. A percepção do corpo negro dentro de uma comunidade de brancos gera um espaço de desconforto psicológico amplo, que contrasta com a experiência de estar em casa na comunidade quilombola, constituída por corpos negros. Nilma Lino Gomes explica:

Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. (GOMES, 2007).

Em outros momentos, outros quilombolas que vivenciaram esta experiência relatada por Marleide e Valdenice nos Filinto de 2005 a 2007 nos deram relatos semelhantes. Em encontro na comunidade da Lagoa do Baixão em abril de 2018 articulada para fins da organização do encontro “Cultura e Fé”, escutamos a reafirmação deste trauma coletivo, momento em que boa parte da juventude da comunidade teve que lidar com um racismo em uma crueza a que não estavam acostumados. Naquela reunião dois ex-alunos daquela turma de 2005 acrescentaram que algumas lideranças quilombolas foram à escola para cobrar uma resposta contra o racismo. A solução apontada pelo Filinto foi a de punir as vítimas: sugeriram que os estudantes mudassem de turno e estudassem em uma turma separada. A solução da escola pública não foi o enfrentamento do racismo, mas a oficialização de uma política educacional de apartação, separando os estudantes quilombolas dos demais. Apenas posteriormente a escola cedeu à pressão das lideranças quilombolas e no relato do quilombola entrevistado Odirlei Cupertino “expulsou um menino” por racismo.

Se a resposta da escola Filinto foi silenciar a questão racial e apartar os estudantes dos brancos, “isolando-os do problema”, autores que analisam o racismo no espaço escolar como Nilma Lino Gomes defendem o contrário: os episódios de racismo oferecem uma “oportunidade” para a escola transformar-se em direção de uma pedagogia da diversidade, mas para isto a equipe gestora e corpo docente deveria ter a compreensão que:

Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. (GOMES, 2005, p.152).

Neste caso, o projeto pedagógico da escola deveria ser orientado para o combate do racismo e inclusão social e valorização da diversidade. O corpo técnico e docente da escola

deveria promover a valorização da cultura afro-brasileira e do corpo negro, para alterar a teia de significados experimentada pelo olhar dos estudantes.

Nilma Lino Gomes sugere ainda a proximidade da escola dos movimentos sociais que combatem o racismo (2005), já que a militância negra tem disputado o imaginário coletivo através de ações que visem à valorização do corpo negro, sua beleza e orgulho. Ao contrário do olhar racista que no dizer de Fanon reduz o negro a características corporais depreciativas, os movimentos sociais tem trabalhado a ressemantização do corpo negro, a partir da sua valorização como símbolo estético e político de respeito e dignidade. Sobre esta dimensão simbólica do combate ao racismo na escola, Nilma Lino Gomes nos alerta em outro texto:

Lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar e, quando o fazemos, nem sempre as consideramos dignas de investigação científica e merecedoras de um trato pedagógico. (GOMES, 2007, p.230).

Clifford Geertz (1989) em seu clássico exemplo sobre a piscadela, nos mostra com um piscar de olhos pode significar muitas coisas diferentes em distintos contextos de locução. O piscar de olho pressupõe uma base física e corporal, mas somente a cultura lhe permite uma existência social na medida em que transforma em símbolo a ser interpretado. Gomes, da mesma forma, ao exigir atenção à dimensão simbólica do corpo negro, espera convencer o leitor da importância da representação da cultura e do corpo negro como centro da luta política e até econômica e não como algo supérfluo como visões materialistas insistem em afirmar.

A direção escola do Filinto quando propôs a mudança de turma dos quilombolas, certamente não teve esta compreensão simbólica, porém, Marleide afirma a importância de uma professora que fez a diferença para os estudantes quilombolas:

“Nesse meio tinha a professora Najara, eu canso, eu todos os lugares eu falo, eu não caso de falar que ela foi uma da libertação, e que incentivou muito a gente ser mais empoderado, ter mais consciência do que é ser negro, que isso não é nada que a gente pensa. Então a professora Najara sentiu a necessidade de trabalhar sobre isso. Ela começou na faculdade dela a fazer pesquisa sobre isso e começou a incentivar, começou a gente é... valorizar nossa comunidade, buscar história da comunidade, ela

começou a fazer, sabe, uma pesquisa tanto pra escola dela, mas que levou a gente a ter mais autoestima. Ela começou a ter... incentivar a escola a trabalhar com isso e já tem, a partir de 2005, então todo ano ela trabalha a história afro, cultura afro no Filinto, o Filinto Afro. Então todo ano tem e assim foi um processo. Aui foi assim o pessoal que veio do quilombo fez a diferença, conseguiu fazer a diferença por causa da professora Najara, porque trabalhou a história. (MARLEIDE, 24 anos, quilombola do agreste.)

Ao trabalhar a história e a cultura afro a professora Najara promove a valorização dos estudantes negros no espaço da escola fortalecendo o sentimento de pertencimento à suas comunidades e autoestima, além de combater o racismo através de mudanças curriculares que incorporam a discussão.

A turma de 2005, apesar de todo o racismo sofrido, abriu o caminho para que os quilombolas passassem a estudar na sede de Seabra. Nos anos seguintes, segundo os relatos que escutamos dos egressos daquela turma que estavam na reunião do “Encontro Cultura e Fé”, o racismo persistiu, mas os quilombolas passaram a ocupar regularmente os espaços na escola Filinto Justiniano Bastos, que até hoje é a escola aonde a maioria dos quilombolas vão para cursar o ensino médio. Os relatos no campo convergem para a ideia de que os quilombolas esperam encontrar um pouco mais de conforto em uma escola que já recebe uma quantidade grande de alunos quilombolas todo o ano. Apesar do racismo, com a ocupação regular dos espaços, é possível o refúgio entre os seus, algo sempre é ressaltado como importante. Não é a toa que a formatura da turma em 2009 foi motivo de comemoração coletiva nas comunidades quilombolas. Valdenice relata que o término do ensino médio motivou grande festa na comunidade do Baixão Velho:

A gente terminou o ensino médio, teve uma grande festa, uma comemoração. E ao invés da gente fazer na cidade, a gente propôs fazer na zona rural, no baixão velho. Uma festa muito grande, que foi a primeira festa onde veio os professores, os diretores, de Seabra para uma zona rural. Coisa que eles nunca tinha visto. Então isso foi um grande passo para mim né. (VALDENICE, 27 anos, quilombola do Agreste).

Com o tempo outros alunos passaram também a frequentar a maior escola estadual de Seabra- tanto em área quanto em número de alunos- o CES (Centro Educacional Seabra). Marleide ressalta que o racismo se repetiu.

Teve uma...uma comunidade que não conseguiu e foi estudar no CES, chegou no CES, ai é que tava, agora em 2011, ai é que tava. Eles não sentia bem, não era trabalhado nada. O preconceito continuava pelos corredores, em torno da sala, em todos os lugares. No Filinto também tem, tinha não, tem. (MARLEIDE, 24 anos, quilombola do agreste).

Após algumas gerações de estudantes estudando no Filinto e ocasionalmente no CES alguns estudantes quilombolas almejavam estudar no Instituto Federal da Bahia que abriria sua primeira turma em Seabra.

O Campus Seabra do IFBA foi inaugurado em 2011. Teve sua atual institucionalidade, criada no âmbito do Ministério da Educação a partir da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a partir do qual Rede Federal de Educação Tecnológica é estruturada a partir dos antigos CEFETS, escolas técnicas e agrotécnicas federais para ofertar educação profissional e tecnológica em diversas modalidades de ensino, seja em nível básico ou superior. Apesar de diversificação da oferta, os seus cursos tem como eixo norteador a relação com o mundo do trabalho, por isso, mesmo os cursos de nível médio (modalidades subsequente, médio integrado e Proeja) tem caráter profissionalizante (MEIRELLES E NETO, 2015). Assim, a modalidade do Ensino Médio em que parte dos jovens quilombolas desta pesquisa está matriculada é denominada Ensino Médio Integrado onde a formação propedêutica que tradicionalmente é associada ao Ensino Médio é atrelada à formação Tecnológica própria ao curso profissionalizante. Porém, o objetivo não é ofertar dois cursos em um, mas sim realizá-lo a partir da *integração* do eixo profissional com o eixo propedêutico, por isto o nome Ensino Médio Integrado. (MEIRELLES E NETO, 2015).

O Campus Seabra, inaugurado em 2011, iniciou sua oferta de Cursos em 2012, ofertando o Ensino Médio Integrado em Informática. Hoje, em 2018, oferta-se também o Ensino Médio Integrado em Meio Ambiente, além da modalidade Subsequente, ofertada em quatro semestres para quem já encerrou o ensino médio, também com os cursos de Meio Ambiente e Informática.

Foi justamente nesta primeira turma do médio integrado que se iniciou em 2012 que um grupo de jovens quilombolas tentou entrar. Marleide, a nossa entrevistada, foi uma das pessoas que pretendia fazer parte daquela primeira turma. Para isso ela participou de um curso preparatório para o processo seletivo que aconteceu no centro educacional Seabra. Naquele curso, as experiências de racismo continuaram:

Em 2011, saiu a primeira... incri.. seleção pra o Pré IFBA, pra fazer o Pré- Ifba e eu e mais umas cinco alunos da escola Joaquim Felipe de Souza foi selecionado pra vim fazer esse cursinho, quando a agente chegou pra fazer, a gente sentiu a rejeição do pessoal de Seabra, de escola pública, meninos que estudavam em outras escolas mais avançada do que a da gente, a gente sentiu a... eles se manifestaram contra a gente pra não estar naquele local. Foi uma coisa muito, muito forte. Eu e meu colega e minha outra colega que gostava muito, Lucimeire e Neilton, que gostava muito de sentar na frente pra poder opinar, pra poder discutir e aprender melhor. No primeiro dia que a gente sentou na frente, a gente não aguentou os cochichos atrás da gente falando o que é que esses cabelos ruim tava fazendo ai na frente? cheio de trança? As risadas...aquelas vozes chatas...então a gente se sentiu assim tão pressionado, tipo que a gente pensou tá fazendo aqui? Este não é o nosso lugar! Será que nós tá louco?

[...] Lembro como hoje o dia que a gente sentou na frente e foi mal recebido, então a partir dai a gente não conseguia mesmo sentar mais na frente, porque... o pessoal não deixava, não era a gente não queria não, eles que não deixavam. Assim que a gente ia chegando, a menina já jogava a bolsa na frente, panhava a bolsa na frente, panhava o livro do outra cadeira e colava mais duas cadeiras do lado, tipo aqui quem senta sou eu e mais outras pessoas, vocês não sentam. (MARLEIDE, 24 anos, quilombola do Agreste).

Naquele curso Marleide e outros cinco alunos vieram da escola Joaquim Felipe de Souza, a escola municipal sediada no povoado do Alagadiço que atende a diversas comunidades quilombolas. Eles logo sentiram o racismo explícito através risadas e deboche sobre o cabelo, o que reforça a discussão que já realizamos sobre a depreciação de traços corporais do negro. Nesta passagem, outra questão também é evidenciada: os alunos das escolas “mais avançadas” se manifestaram contra a presença dos quilombolas na sala e ocuparam as cadeiras da frente. A disputa pelos espaços privilegiados da sala promove uma geografia do espaço escolar esculpida pelas relações de poder. Aprofundando este tema, Marleide nomeia o espaço ocupado pelos quilombolas no cursinho como o “L da sala”:

Mas enfim... a gente consegui fazer o curso durante... sofrendo essas humilhação, sentava aquela turma do Agreste, toda assim, do Baixão Velho, quem veio fazer o curso sentava todo em L, fazia um L assim na sala, no fundão, no fundo e na lateral, ninguém mais sentava no meio, ninguém mais sentava na frente, não porque a gente queria, mas porque a gente não conseguia. (MARLEIDE, 24 anos, quilombola do Agreste)

Após meses de estigmatização e empurrados para o fundo da sala, todos os quilombolas foram reprovados na prova do IFBA. O saldo foi a total exclusão dos jovens quilombolas das primeiras turmas do IFBA:

“Ninguém conseguiu! Eu acredito que não foi porque era incapaz não, foi por conta mesmo dessas coisas que aconteceu, que a gente sentiu menor, sentiu inferior aos demais.” (MARLEIDE, 24 anos, quilombola do Agreste)

2.3.1 O Semente Crioula e a criação do curso preparatório do IFBA

Nas primeiras turmas do IFBA, a grande maioria dos estudantes quilombolas que tentaram entrar no IFBA não foram aprovados na prova. Como expressa Marleide “ninguém conseguiu!” se referindo a todos os seus colegas de comunidade que tentaram fazer a prova e não foram aprovados. Além disso, duas estudante que apenas posteriormente descobrimos que eram provenientes de comunidades quilombolas acabaram evadindo. Uma delas, que apenas estudou no Campus Seabra por cerca de seis meses, grafou na prova o neologismo “IFERNO”, termo que certamente expressava extremo sofrimento naquela instituição federal de ensino.

Diante do contraste entre a presença de dezenas de comunidades quilombolas da Chapada Diamantina e a presença no IFBA de um corpo discente não quilombola, foi criado em 2013 o projeto Semente Crioula que inicialmente teve como principal objetivo diagnosticar quais eram os anseios e desejos dos quilombolas da região através de visita às comunidades, conversas com lideranças e participação de encontros com quilombolas. Representando o projeto, em setembro daquele ano participamos do segundo encontro das comunidades quilombolas ocorrido na UNEB de Seabra e organizado pelo conselho estadual quilombola, à época gerido pela liderança seabrense João Evangelista. Naquele encontro participamos de um grupo de trabalho sobre juventude quilombola que contou com a participação de cerca de 30 jovens de diferentes comunidades quilombolas da Chapada Diamantina. A metodologia do grupo de trabalho utilizou-se da dinâmica “FOFA” (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), para que os jovens presentes expressassem seus desejos e receios em grupos de cerca de 4 ou 5 pessoas. Praticamente todos os grupos expressaram como fraqueza das comunidades quilombolas a falta de espaços de lazer e a falta de oportunidades de escolarização. Ao final do encontro o grupo de trabalho sobre juventude apresentou um painel sobre a necessidade de criação de cursos de preparação para acesso às universidades além de melhorias na infraestrutura necessária a uma escolarização qualificada (melhoria no transporte escolar, residência estudantil e acesso à internet).

O acesso e permanência às instituições de ensino de qualidade era (e ainda é) uma demanda central dos jovens quilombolas da Chapada. O resultado do grupo de trabalho sobre juventude quilombola do segundo encontro do conselho estadual quilombola estava em sintonia com a nossa percepção e com o resultado de diálogos que tivemos com diversas lideranças quilombolas. A partir deste diagnóstico criamos em 2014 um curso preparatório exclusivo para estudantes de duas escolas municipais que atendem 10 comunidades quilombolas da região. O curso passou a integrar o Projeto Semente Crioula e tinha como objetivo central aumentar o número de discentes quilombolas do IFBA dentro de uma perspectiva de ação afirmativa.

2.4 Porque “ninguém consegue”? Os meandros do racismo institucional

Na fala de Marleide entendemos como o racismo atua de uma forma direta, agressiva e violenta, expulsando ou intimidando os jovens quilombolas dos ambientes escolares. Porém, ao longo do Projeto Semente Crioula identificamos como a própria estrutura burocrática das instituições acabam por excluir os estudantes quilombolas dos espaços de escolarização. Assim, o desenho institucional cria filtros racistas que impedem que jovens pobres e negros acessem a políticas públicas que teoricamente teriam direito. Nossos dados de pesquisa expostas a seguir demonstram como a burocracia longe de ser neutra atua como um reproduzidor das desigualdades.

A nossa experiência de campo revela que muitos representantes do Estado atuam de maneira a segregar os jovens quilombolas porque compreendem uma pessoa branca e urbana como o usuário típico do serviço público. Como Fanon (2002) argumenta o racismo muitas vezes funciona através da equiparação do branco ao universal. O agente do estado que não compreende que os usuários das políticas públicas enfrentam dificuldades específicas, torna-se um promotor da segregação institucional.

A partir do Projeto Semente Crioula detectamos uma série de obstáculos que impedem o jovem quilombola de fazer a prova ou que cria dificuldades adicionais que os impedem de concorrer dentro de uma disputa “justa” pela vaga.

A partir de um procedimento construtivista, aos moldes Weberianos, destacamos três dificuldades típicas que os estudantes do Projeto Semente Crioula tem em buscar o acesso ao

IFBA: O acesso das comunidades para os espaços de escolarização; as dificuldades em acessar a documentação necessária para se realizar provas e exames seletivos e as dificuldades de se acessar aos cotas sociais. Apesar das dificuldades listadas tenham como foco as restrições a entrada de um determinado grupo de estudantes quilombolas ao IFBA, acreditamos que elas podem nos esclarecer pontos importantes sobre as restrições gerais que jovens quilombolas seabrenses tem em relação à escolarização. Os dados abaixo derivam dos relatórios de prestação de contas do Projeto Semente Crioula aliados com a observação participante.

2.4.1 Dificuldades de transporte

Os primeiros obstáculos que jovens quilombolas enfrentam para continuar os seus estudos são o acesso e o deslocamento. Nenhuma escola do fundamental II fica em comunidades quilombolas, como já evidenciamos a partir da fala do quilombola Lauro Roberto. Todo quilombola deve se deslocar para comunidades não-quilombolas para concluir o ensino fundamental. Na região onde fizemos nossa observação de Campo, os estudantes de nove comunidades se deslocam para duas escolas polo. Jovens das Comunidades de Angico, Agreste e Morro Redondo viajam diariamente para comunidade do Alagadiço, onde fica a escola Joaquim Felipe de Souza. Já os jovens das comunidades do Serra do Queimadão, Capão das Gamelas, Baixão Velho, Lagoa do Baixão e Olhos d'água do Basílio se dirigem a escola municipal Febrônio Pereira Rocha dos Santos, localizado no povoado do Baixãozinho. Apesar dos deslocamentos ocorrerem através de transporte escolar ofertado pela Prefeitura Municipal de Seabra regularmente, alguns povoados e logradouros distam bastante do Baixãozinho e a distância pode variar em até cerca 25 Km em estradas em péssimas condições. Alguns estudantes também precisam se deslocar a pé ou com veículo próprio até o ponto em que o ônibus passa.

Acreditamos que o racismo institucional se mostra na escolha dos locais das escolas, já que em meio a grande quantidade de comunidades quilombolas, os aparelhos escolares ficam localizados em comunidades brancas, não-quilombolas. Conflitos surgem destas escolhas. Na escola Joaquim Felipe de Souza, não detectamos professores e gestores que fossem quilombolas e a direção da escola não era bem aceita por quilombolas que conversamos. Já na escola Febrônio Pereira Rocha dos Santos, não presenciamos maiores conflitos da escola com

a comunidade, talvez porque naquele espaço, identificamos um maior número de quilombolas e outros comunitários das redondezas ocupando cargos de gestão e ensinando. Em todo o caso, a presença da escola é um privilégio para a comunidade que sedia a escola, já que as estradas de acesso às comunidades são de péssima condição, bem como também é ruim as condições dos transportes que atuam naquela área.

Inicialmente oferecemos o Curso Preparatório ao IFBA nas duas escolas, mas não conseguimos apoio do transporte municipal para poder realizar o Projeto. Além disso, a quase totalidade dos estudantes não tem veículo ou não tem recursos suficientes para bancar o traslado para o local do curso em horário alternativo ao das aulas regulares. Assim, apenas frequentavam com regularidade os alunos da própria comunidade ou adjacências ou àqueles que conseguiam estabelecer alguma logística, por exemplo, pegando “carona” no transporte escolar regular. Ou seja, embora o curso fosse oferecido em vistas ao atendimento dos alunos quilombolas, boa parte dos estudantes que apareciam nas aulas eram brancos e não-quilombolas.

De maneira a reverter esta situação, foi decidido que na edição de 2016, as aulas não seriam feitas nas escolas, apesar de mantê-las como parceiras de importância vital para o projeto. Lauro Roberto, comunitário da Comunidade Quilombola da Vazante e atualmente vereador, parceiro do Projeto, sugeriu que as aulas poderiam acontecer na Comunidade Quilombola do Baixão Velho, uma vez que ela estaria localizada em região relativamente equidistante das demais comunidades que eram atendidas pelas duas escolas. Sua localização central reduziria os custos de transporte em um projeto que atenderia a diversas comunidades. Na logística elaborada por Lauro seria necessário um transporte (ônibus) que deveria pegar os alunos à Leste e a Sul do Baixão Velho, passando pelas comunidades da Serra do Queimadão, Capão das Gamelas, Lagoa do Baixão; já outro transporte seria necessário para pegar os alunos a Oeste e a Norte do Baixão Velho, como Agreste, Morro Redondo, Angico. Mas o IFBA teve que arcar com todos os custos da logística de transporte, de maneira que o Projeto poderá ter dificuldades em prosseguir em nossos tempos de forte contingenciamento fiscal.

Além disso, os recursos que o Projeto Semente Crioula dispõe não é capaz de atender a Comunidade dos Olhos D’água do Basílio, já que as péssimas condições do acesso a esta comunidade aliada à elevada distância dos roteiros de transporte, tornou o atendimento dos estudantes, dali moradores, muito caro, já que necessitaria de pelo menos um carro específico para atendê-la.

Além das distancias, o estado da estrada é tão ruim que por duas vezes um dos carros institucionais do IFBA, um veículo Uno Mille, ficou pelo caminho e precisamos de ajuda para chegar ao destino. Em uma situação o nosso pneu afundou e a roda ficou amassada ao se chocar com um enorme buraco próximo a localidade do Morro Redondo. Em outra situação atolamos perto do Baixão Velho e somente conseguimos sair do lamaçal através da ajuda do trator da associação do Baixão Velho.

As distancias aliadas as estas condições deploráveis da estrada geram uma forte dependência dos comunitários daquelas regiões do clientelismo político. No ano de 2015, fomos convidados para um casamento de habitantes da comunidade do Olhos D'água do Basílio, a mais inacessível de todas as comunidades (tomando a sede de Seabra como referencial). Quando chegamos à comunidade, descobrimos que somente iam ao casamento que seria realizado na igreja matriz de Seabra, um pequeno grupo de moradores, já que não havia condições para o deslocamento do resto do pessoal. A noiva, noivo e um pequeno grupo de moradores se dirigiram a Igreja em uma Kombi emprestada por um funcionário público que seria futuramente candidato a vereador em Seabra. Trata-se de um favor de cunho claramente clientelista que se ancorava nos altos custos de transporte do Olhos D'água do Basílio para o município de Seabra.

A prefeitura também não oferece transporte para o dia da prova do IFBA, quando muitos quilombolas acabam por desistir por não ter condições para ir e voltar a Seabra.

Depois de aprovados no IFBA, os estudantes continuam a passar por dificuldades por causa do transporte. Os estudantes que atualmente cursam o subsequente no turno vespertino, cujas aulas vão das 13:20 as 17:50 por exemplo, são embarcados no único transporte escolar disponível a partir das dez horas e são desembarcados até as 21:00. Como alguns estudantes passam até onze horas por dia fora de casa, em função dos horários do transporte, devem também arcar com os custos de se alimentar fora de casa, o que acaba ser mais um fator restritivo a continuidade dos estudos.

2.4.2 Dificuldades para retirada de RG e CPF

Outra dificuldade a ser superada é a ausência de RG e CPF para se inscrever no Processo Seletivo do IFBA (“PROSEL”) que exige ambos os documentos para a realização da prova, mas, muitos jovens quilombolas que estão encerrando o ensino fundamental não os têm.

A informalidade na Chapada Diamantina é a regra: neste território de identidade, apenas 4% da população economicamente ativa trabalha com carteira assinada; muitos produtores não conseguem vender seus produtos para o PNAE (programa que prevê que parte da merenda escolar deve advir dos produtos da agricultura escolar) porque não tem DAP jurídica; as licitações e demais contratações públicas são realizadas apenas por pouquíssimas empresas que monopolizam a capacidade de atender às exigências formais do Estado, enfim, muitos dos serviços e políticas públicas do Estado não chegam nesta região por ausência de adequação formal.

Nas comunidades quilombolas a informalidade é ainda mais acentuada, já que a ausência de documentação entre os seus moradores é extremamente alta, como também os são os níveis de informalidade do trabalho e do comércio. Tivemos, por exemplo, grande dificuldade em pagar um transporte que fizesse o nosso roteiro desejado, devida ausência dos pressupostos formais por parte dos donos de ônibus da região.

A estrutura política local se adéqua a esta situação e ajuda a reproduzi-la, já que os habitantes são frequentemente percebidos como clientes em relações paternalistas e não como usuários dos serviços públicos, por isso, muitas operações do Estado também ocorrem informalmente: serviços públicos diversos são obtidos através de contatos e visitas à vereadores, prefeitos e demais “benfeitores” e não através do acesso regular e institucional aos órgãos e entes do Estado. A “ajuda”, ao contrário do acesso a política pública, nem sempre demanda a devida documentação legal, o que ajuda a reproduzir esta dinâmica. Nas nossas visitas às comunidades ouvimos relatos de serviços que poderiam ser ofertados regularmente por políticas públicas mas que eram substituídas de favores diversos de “patronos” das comunidades que iam desde patrocínios aos campeonatos de futebol local, compra preferencial de produtos em vendas das comunidades, uma “forcinha” para obter benefícios previdenciários e até a oferta de veículo para levar noivos para se casarem.

Aqui cabe uma análise sobre a relação dos quilombolas com o clientelismo político. Pois, a busca por apoio de benfeitores, longe de configurar um sintoma de “mentalidade alienada” ou “analfabetismo político”, é frequentemente a única forma de acessar serviços que deveriam ser prestados pelos meios oficiais e imparciais do Estado.

Além disso, a região da Chapada Diamantina carece de alguns dos órgãos emissores de documentação, em especial, não conta com qualquer SAC que permita a retirada de RG. O SAC mais próximo fica a cerca de 160 KM no município de Irecê.

O SAC móvel quando vem a Seabra o faz apenas na Sede (perímetro urbano) e não nas zonas rurais, e, como Seabra é um município grande com 2571,924 km² de área, as visitas a Sede são sempre custosas e difíceis. Além disso, quando o SAC móvel visita Seabra, poucas fichas são distribuídas e a demanda é muito grande, de maneira que centenas de pessoas madrugam nas praças onde o serviço é instalado sem qualquer garantia de que irão conseguir o documento.

Por isso, a melhor forma de conseguir o documento é ir à Irecê, mas isso demanda elevado investimento, já que é necessário bancar transporte para a Sede de Seabra na noite anterior ou de manhã muito cedo (R\$ 15,00), se houver, e depois pagar a van ou ônibus (R\$ 27,00) que leva até o município que sedia o SAC. Se levarmos em conta que a pessoa deve pagar as fotos (R\$ 07,00) e que a van ou ônibus apenas retorna ao meio dia e pessoa deverá bancar- no mínimo- café da manhã (R\$ 10,00) e almoço (R\$ 10,00) fora de casa, e se considerarmos que, no caso dos estudantes, a viagem requer a ida também de um responsável que acompanhe, dobramos o valor, como resultado teríamos custos de cerca de 213 reais. O custo é dobrado outra vez se levarmos em conta que o documento deve ser retirado dias depois e a viagem deve ser feita novamente (o RG não sai na hora). Assim, o custo fica em cerca de 426 reais. Ora, tal custo é considerado absolutamente inviável para a maioria das famílias, embora, claro, há muitos “jeitinhos” para reduzir um pouco esse valor (caronas até a sede, quentinhas e lanches preparadas de casa, etc.).

Tabela 01- Custos médios para se tirar o RG em Irecê.

Item	Preço por Unidade	Valor total por item
8 Viagens da comunidade para o centro de Seabra (ida e volta duas vezes, uma para requisitar o documento e outra para resgatá-lo, para duas pessoas)	15 reais por passagem (estimativa, pois o valor varia de comunidade para comunidade).	2X (2 x (15 x 2)) = 120 reais

8 Viagens para Irecê (ônibus) (ida e volta duas vezes, uma para requisitar o documento e outra para resgatá-lo, para duas pessoas).	27 reais por passagem (os preços de van são um pouco mais baixos)	$2 \times (2 \times (2 \times (27 \text{ reais})) = 216$ reais
Café da manhã	10 reais	$2 \times 2 \times 10 = 40$ reais
Almoço	10 reais	$2 \times 2 \times 10 = 40$ reais
Foto 3 X 4	7 reais	7 reais
Total		423,00

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

Já a retirada do CPF pode prever outros custos, embora menores, uma vez que o documento pode ser solicitado também na sede de Seabra. Dentre os custos está o dos deslocamentos para a sede de Seabra ($15 \times 2 \times 2 \times 2 = 120,00 - 15$ reais, ida e volta, para duas pessoas, para duas vezes, uma para solicitar e outra para a retirada). Assim, como o valor de uma refeição para duas pessoas, por dois dias (40 reais), mais a taxa para a solicitação presencial do documento que é de R\$ 7,00, contudo, as despesas seriam razoavelmente menores se o CPF fosse solicitado pela internet, o que geraria isenção da taxa de 7,00 e redução dos custos de deslocamento e alimentação, como, aliás, sugere o sitio do IFBA que encaminha àqueles que declaram não ter CPF para o sitio da Receita Federal. Porém, muitas das comunidades quilombolas não tem acesso a sinal telefônico e nem a internet, o que inviabiliza a operação. É curioso salientar que a Receita Federal, com sua política de isenção para quem tira o CPF pela internet acaba privilegiando os usuários com maior poder aquisitivo com acesso à internet e domínio básico da navegação.

Tabela 02 - Custos estimados para se tirar o CPF em Seabra.

Item	Preço por Unidade	Valor total por item
8 Viagens da comunidade para o centro de Seabra (ida e volta duas vezes, uma para requisitar o documento e outra para resgatá-lo, para duas pessoas)	15 reais por passagem (estimativa, pois o valor varia de comunidade para comunidade).	$2 \times (2 \times (15 \times 2)) = 120$ reais
Refeição em Seabra	10 reais	$2 \times 2 \times 10 = 40$ reais
Taxa de solicitação presencial de CPF	07 reais	07 reais
Total		167,00 reais

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

Portanto, os custos para se tirar R.G e CPF dos jovens quilombolas são muito caros diante de suas realidades orçamentárias e, como vimos, o acesso à documentação formal não é exigida ao jovem para outras atividades devida à grande informalidade das relações políticas, trabalhistas e comerciais da região. Assim, muitos jovens acabam por ter que se adequar a sua documentação para se enquadrarem nas demandas formais do Prosel.

Contudo, a adequação ao Prosel não é simples, isto porque o Prosel exige, no ato da inscrição, os números de CPF e RG. Muitos quilombolas não o têm quando as inscrições abrem no segundo semestre. Por isso, há alguns anos oferecemos dentro do Projeto Semente Crioula, no bojo de suas ações de política afirmativa, a mediação para a retirada dos documentos em Irecê com o carro institucional. A ação barateia bastante os custos para as famílias, incentivando a adequação formal para a realização da prova. De todo modo, a situação observada demonstra como a dificuldade em acessar aos requisitos formais por parte do Estado se relaciona com as dinâmicas de escolarização e profissionalização dos jovens quilombolas de Seabra.

2.4.3 Dificuldades em acessar as cotas sociais

Outra dificuldade encontrada para os jovens quilombolas em sua tentativa de se entrar no IFBA é a dificuldade de se enquadrar nas Cotas Sociais, já que diferente da cota racial, que pressupõe apenas auto-declaração, e da cota de estudante de escola pública, cuja comprovação é feita com declaração e histórico escolar, as cotas sociais são deferidas mediante o atendimento de exigência comprobatória de renda incompatível com a realidade das comunidades quilombolas ou rurais.

Na verdade, em muitas situações, a comprovação é inexecutável conforme tentamos demonstrar no quadro abaixo que evidencia os documentos possíveis de serem utilizados na comprovação e os obstáculos existentes para a sua disponibilização ao PROSEL.

Quadro 01- Documentos solicitados pelo PROSEL para comprovação de renda de trabalhador rural e obstáculos para a sua comprovação

Documentações que o IFBA aceita para comprovar a renda de trabalhador rural	Obstáculos para a entrega dos documentos mencionados.
Declaração de imposto de renda de pessoa física acompanhada de qualquer recibo de entrega à receita federal do Brasil e da respectiva notificação da restituição, quando houver	A declaração apenas foi exigida em 2016 para quem recebe mais de R\$ 28.123,91 de renda tributável/ano. Ora, esta renda está além da realidade orçamentária da grande maioria das famílias quilombolas.
Declaração de imposto de renda de pessoa jurídica	Apenas é o caso de quem tem uma empresa rural regularizada. Também incompatível com a realidade dos produtores rurais familiares das regiões que visitamos.
Quaisquer declarações tributárias referentes a pessoas jurídicas vinculadas ao candidato ou a membro da família	Neste caso é necessário que o candidato esteja vinculado a alguma pessoa jurídica, o que, pelo mesmo motivo do item acima, não é o caso.
Notas fiscais de venda	Pressupõe que a venda de produtos rurais são acompanhadas da emissão de nota fiscal. Mas esta não é a realidade das comunidades rurais de Seabra, onde tivemos, por exemplo, enorme dificuldade de adquirir produtos da agricultura familiar para servir os lanches do projeto devido a enorme dificuldade de comprovação fiscal da aquisição. A maior parte das vendas são feitas a atravessadores ou diretamente nas feiras livres de Seabra e Boninal sem qualquer emissão de nota fiscal.
Extrato Bancário dos últimos três meses	Não são todos os quilombolas que tem conta bancária, mesmo aqueles que são beneficiários dos programas de transferência de renda não precisam tê-la. Para aqueles que têm, deverão desembolsar custos rapidamente para viajar à Seabra nas vésperas da inscrição do PROSEL para tirar o extrato nos últimos três meses.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

A princípio, dentre todas as solicitações acima, a mais acessível seria a solicitação de extrato bancário dos últimos três meses. Porém, mesmo ela esbarra em alguns problemas. O

primeiro e mais óbvio é que não são todas as pessoas que tem conta bancária. Mesmo os beneficiários do Bolsa família não precisam ter conta, pois, a chamada Conta Fácil da Caixa Econômica é um serviço opcional para o manejo do dinheiro do Programa de Transferência de Renda. (BRASIL, 2017). Assim, como o extrato do cartão do Programa Bolsa Família ou xerox do próprio cartão não são aceitos como comprobatórios, o quilombola de baixa renda pode não ter outra opção de comprovação bancária.

Além disso, mesmo que a família tenha cartão bancário, haverá outras dificuldades, já que a exigência do extrato bancário lhe exige um imediatismo na sua emissão que deve ocorrer nas vésperas da entrega da documentação comprobatória, já que o extrato deve cobrir o prazo dos últimos três meses a se contar do prazo de entrega do documento. Isto poderá implicar na necessidade de um deslocamento para alguma sede de agência bancária com o objetivo exclusivo de retirar o extrato, o que acarretará custos com o transporte (2 x 15= 30,00) e alimentação em Seabra (10,00).

Tabela 03- Custos para se tirar o extrato bancário em Seabra

Item	Preço por Unidade	Valor total por item
2 Viagens da comunidade para o centro de Seabra	15 reais por passagem (estimativa, pois o valor varia de comunidade para comunidade).	(15 x 2) = 30,00
Refeição em Seabra	10 reais	10 reais
Total		40,00 reais

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

Os 40 reais necessários podem não estar disponíveis para a família no período em que a solicitação é requisitada. Curioso é que o custo da inscrição com isenção no Prosel, para quem estuda em escola pública é R\$ 3,00, ao contrário dos R\$ 30,00 pagos para os alunos de escola particular. Porém, na prática, os custos com a prova acabam por ser muito mais baratos para estudantes de escolas particulares que moram na Sede de Seabra.

O mesmo pode-se dizer de outras atividades declaradas pelos responsáveis dos jovens quilombolas, tais como o caso de trabalhadores assalariados ou autônomos, já que os níveis de formalização do trabalho são bastante baixos (apenas 4% da população economicamente ativa

da região tem carteira assinada), o que dificulta a comprovação de renda do assalariado, que pressupõe a existência de carteira assinada e/ou conta vinculada ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Além disso, os documentos comprobatórios exigidos para o autônomo também são inacessíveis em alguns casos. Já que o Prosel oferece a este profissional a escolha entre a 1) declaração de imposto de renda, porém a maioria é isenta; 2) declarações tributárias de pessoas jurídicas vinculadas, o que não é o caso, pelos mesmos motivos que já alegamos no caso dos trabalhadores rurais; 3) Extrato Bancário, o que também esbarra em dificuldades pelos mesmos motivos que já alegamos para os trabalhadores rurais; e 4) guia de recolhimento do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), cujo o pagamento não é obrigatório, mas facultado àqueles que desejam – e podem- contribuir à Previdência Social com o objetivo de acessar os seus benefícios.

Por todos estes motivos, concluímos que a comprovação de renda da família quilombola é muito difícil dentro das exigências instituídas pelo PROSEL. Por isso, acreditamos que muitos jovens quilombolas por não conseguirem comprovar a sua renda, acabaram por ter que competir no processo seletivo com os estudantes de elevada renda.

Apesar de o Projeto Semente Crioula ter realizado ações para fomentar e orientar o preenchimento dos formulários sociais, não obtivemos êxito na solicitação das cotas sociais para todos os estudantes quilombolas, de maneira que 11 estudantes tiveram suas solicitações de acesso às cotas sociais indeferidas no ano 2016. Muitos quilombolas podem hoje estar fora do IFBA devido a estas desigualdades socioeconômicas que impactam na adequação às exigências formais do PROSEL.

Acreditamos que ausência de política específica para inclusão das comunidades quilombolas e na facilitação de sua inscrição no Processo Seletivo configura-se racismo institucional, caracterizado no Inciso V do artigo 2 do Estatuto da Igualdade Racial do Estado da Bahia que o define como

ações ou **omissões sistêmicas** caracterizados por normas, práticas, critérios e padrões formais e não formais de diagnóstico e atendimento, de natureza organizacional e institucional, pública e privada, resultantes de preconceito ou estereótipos, que resulta em discriminação e **ausência de efetividade em prover e ofertar atividades e serviços qualificados** às pessoas em função da sua raça, cor, ascendência, cultura, religião, origem racial ou étnica (BAHIA, 2014, grifos nossos)

O IFBA, portanto, peca por sua ausência de efetividade no oferecimento de suas cotas sociais que, se do ponto de vista formal, estão em pleno funcionamento, do ponto de vista material, não estão atingindo uma parte do público mais necessitado.

Para sanar esta situação seria necessário que o IFBA desenvolva cotas exclusivas para quilombolas ou que sejam deferidas seu encaixe dentro das cotas sociais, mediante apenas a declaração de residência em comunidade quilombola, seja emitida por autoridade quilombola, como estabelece a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), seja através de declaração assinada por três membros da comunidade, como exige a Universidade federal de Goiás (UFG). (BRASIL ESCOLA, 2016).

Uma política de cotas exclusivas para quilombolas não configura privilégio, tratar-se-ia, ao contrário, de política de ação afirmativa, atualmente praticada por muitas Instituições de Ensino. Ademais, o Programa Brasil Quilombola construído pelo Governo Federal, através da SEPPIR, estimula ações afirmativa para jovens quilombolas da Educação Básica, dentre as quais consta o repasse diferenciado para a merenda escolar, que chega a alguns casos a ser o dobro daqueles destinados a jovens não-quilombolas; o repasse diferenciado no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE CAMPO) que prevê repasse específico de até 15.000 reais para escolas localizadas em comunidades quilombolas; além de fundo exclusivo do FNDE para construção de escolas quilombolas/escolas no campo. (BRASIL, 2013).

2.4.4 O racismo institucional que segrega

A adoção de cotas para quilombolas exigiria que o IFBA compreendesse a situação específica vivenciada pelos quilombolas de Seabra. O racismo institucional que ocorre no processo seletivo funciona através do silenciamento destas condições que impedem que os quilombolas acessem as políticas públicas. Portanto, o racismo institucional não vem acompanhado necessariamente de ações abertamente racistas, mas, pode simplesmente emoldurar o desinteresse ou ignorância a respeito das desigualdades sofridas por negros quilombolas praticada pelo Estado. Segundo Laura Cecília Lopez, o racismo institucional é:

o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, **falta de atenção e ignorância**. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (LOPEZ, 2012, grifo nosso).

Durante o período de inscrição para o processo seletivo do IFBA, em contato com diversos agentes da comissão organizadora da seleção, tivemos que lidar com muitas falas que demonstravam total desconhecimento da existência de jovens sem RG ou sem condições de comprovar sua própria pobreza. A instituição praticamente desconhecia essa realidade de indigência civil causada pela falta de documentação que permeava a vida dos quilombolas. Esta “falta de atenção” impede que sejam tomadas medidas para que jovens quilombolas possam gozar dos direitos propiciados pelas políticas públicas.

A ordem simbólica branca opera ao considerar o estudante branco e urbano como típico. Esta trama sociocultural ocasiona a desatenção sistemática com as características inerentes ao modo de existir do estudante quilombola, com suas longas estradas de barro; suas relações que prevalecem sem documentação e sem sua irônica incapacidade de comprovar a própria pobreza. Segunda Neuza Gusmão:

A escola inexistente como instituição independente e, como tal, não possibilita independência e autonomia aos sujeitos que aí estão. A meta da escola centra-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária. (GUSMÃO, 2008).

O racismo institucional não é certamente prerrogativa do IFBA. Ao contrário, o diálogo com a Prefeitura Municipal de Seabra enfrentamos entraves ainda maiores. Se no IFBA prevalece uma formalidade que ainda não é capaz de reconhecer as diversas especificidades e uma política de cotas que ainda engatinha em sua missão de promover as políticas públicas para aquelas que mais precisam, diante do poder público municipal

encontramos um Estado que tem sistematicamente favorecido a sede e as comunidades rurais brancas em detrimento das quilombolas.

O transporte escolar, por exemplo, não era oferecido para diversas comunidades quilombolas até 2015, ou eram oferecidos em horários muito restritos. Essa ausência se explica também pela ausência de quilombolas ocupando cargos dentro do Estado. Em 2016, tivemos a primeira quilombola em Seabra a ocupar um cargo de gestão dentro da secretaria de Ação Social. Mas, ainda é muito incipiente a ocupação dos espaços no Estado por quilombolas, especialmente nos cargos de gestão e articulação.

Além das barreiras formais e ausência de infraestrutura para atender os quilombolas, o racismo também se expressa por um atendimento em órgãos públicos e privados abertamente ou sutilmente racista. Muitas vezes o racismo expulsa negros pobres de órgãos e entidades através de um atendimento hostil ou omissivo. Muitas das visitas a bancos e órgãos, os quilombolas voltam para casa sem ter recebido o bem ou serviço requisitado. Evidentemente, essa situação fortalece o vínculo de muitos quilombolas com agentes clientelistas que são acionados para conseguir um “favor” diante do órgão que costumeiramente não atende às demandas da população quilombola.

2.5 Além de Gilberto Freyre: quilombolas no IFBA entre a apartação e a invisibilidade

Após diversas edições do Semente Crioula, muitos jovens conseguiram transpor os obstáculos do racismo institucional e atualmente estudam no IFBA nas duas modalidades atualmente ofertadas pela instituição: o ensino médio integrado e o subsequente. Contudo, as dificuldades não se encerram com aquelas que restringem o acesso. Ao contrário, os desafios à permanência e conclusão dos estudos também são severos.

O primeiro momento, a chegada do IFBA é considerado um momento chave para os estudantes. Neste primeiro contato, que muitas vezes resulta em um choque inicial, os riscos de evasão são altos.

Eu cheguei no ifba através do curso que o ifba deu, que se não fosse por esse curso eu não tinha passado na prova. Adáí começou a entrar (...) na enturmação, porque até antes eu não tinha o costume assim com as pessoas da cidade... assim, pode-se dizer praticamente elite. (EVANALDO, 18 anos, Quilombola do Baixão Velho).

A segregação socioespacial das comunidades quilombolas gera uma falta de “costume” em conviver nos mesmos espaços em condições *formalmente* igualitárias com os jovens brancos de origem social distinta.

A falta de “costume” encontra suas raízes na segregação quilombola da Chapada Diamantina que desconhece até mesmo os clamores de Gilberto Freyre sobre a democracia racial brasileira assentada na mistura e no convívio espacial entre brancos e negros que distanciaria a realidade brasileira daquela dos Estados Unidos. O nosso campo **não** confirma facilmente as palavras de Freyre no prefácio de seu clássico Casa Grande e Senzala:

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações- as do branco com as mulheres de cor- de “superiores” com “inferiores” e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base. A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa grande e a senzala. (FREYRE, p.33, 2003).

As palavras de Freyre desenham um cenário em que as relações de dominação entre brancos e negros, embora violentas, são “adoçadas” e enredadas em “zonas de confraternização” que “corrige distâncias”. Na Chapada Diamantina frequentemente visualizamos outra realidade: Comunidades quilombolas sem “zonas de confraternização” com os brancos. No município de Rio de Contas também na Chapada Diamantina, por exemplo, a que frequentamos em 2016 em uma visita técnica às suas comunidades quilombolas, encontramos diversos relatos sobre duas comunidades vizinhas e que não se misturam: o próspero povoado do Mato-grosso formado por descendentes de portugueses e as comunidades quilombolas vizinhas de Barra e Bananal. Naqueles espaços não existem miscigenação e cada uma delas mantém-se isolada uma da outra através da manutenção de relações endogâmicas. A segregação espacial ali assevera uma face pouco explorado do racismo na Chapada Diamantina – a da apartação e guetização das comunidades quilombolas:

Em Rio de Contas convivem hoje os negros dos arraiais, os brancos da vila de Mato Grosso e outras coletividades. Mato Grosso é uma localidade que tem também sua história vinculada ao ciclo da mineração, sua população sendo constituída, ao que se sabe, por descendentes de portugueses. Atualmente, a produção e comercialização de horti-frutigranjeiros constitui a principal atividade econômica nesta localidade.

Segundo os arraiaidos e os próprios moradores da cidade, prevalece a endogamia entre os habitantes de Mato Grosso, havendo, inclusive, especificidades em sua dieta alimentar (preferem as massas e biscoitos) e no sotaque. O relacionamento entre as comunidades de Mato Grosso e dos arraiais parece apontar posições estratégicas para o desvelamento da estrutura de diferenças engendradas historicamente, reconhecida nas representações e práticas desenvolvidas no relacionamento intergrupar em Rio de Contas.

A história oral dos arraiaidos registra, inclusive, os agravos que esta diferença ensejou. Em entrevista realizada com uma das lideranças dos arraiais, são mencionadas as vaias que eram dirigidas aos negros por alguns moradores de Mato Grosso, quando os primeiros por lá passavam "em um tempo de antigamente". Em conversa informal com uma moradora da cidade, ela nos apontou as razões para a imobilidade social dos negros, ou seja, preguiça e gosto pelo ócio, uma espécie de lei do menor esforço, que faz com que trabalhem só o suficiente para a sobrevivência. Se estas representações forem contrapostas à jornada de trabalho nos arraiais, que extrapola comumente dez horas diárias. (MESSENDER e MARTINS, 2007, pág.44).

Em Rio de Contas a apartação toma contornos que põe em cheque a ideia corrente de que inexistente no Brasil qualquer lógica de segregação espacial que se assemelha aos Estados Unidos ou a África do Sul. A segregação socioespacial na chapada diamantina não encontra amparo legal como ocorreu naquele outros dois países. Porém, no caso de nosso campo identificamos como os processos de territorialização e desterritorialização se desenham a partir de uma rede de significados talhada pelo racismo.

A respeito da segregação espacial, há um episódio particular registrado em nossa observação de campo expressa bem os mecanismos da lógica da apartação operando também em Seabra. A estudante quilombola Marleide referenciou, em sua fala, que a professora Najara promoveu ações de inclusão bem sucedidas dos quilombolas no colégio estadual Filinto Justiniano Bastos. Diante de depoimentos como esse, o IFBA convidou Najara para falar sobre o combate ao racismo realizado por ela na jornada pedagógica de 2018. Durante o evento, Najara afirmou que a entrada reiterada de mais quilombolas, ano após ano, na escola Filinto promoveu uma debandada dos estudantes brancos e da sede da escola. Atualmente, a escola Filinto Justiniano Bastos tem sido estigmatizada como uma “escola de pretos”, guetizada socialmente e pouco desejada pelos brancos de Seabra. Portanto, a inclusão gradual

dos quilombolas naquela escola, longe de significar o fim da lógica de segregação, acabou por desvalorizar a própria escola, gerando a evasão de brancos e reafirmando a lógica racista da segregação espacial dentro de uma nova dinâmica territorial.

A geografia do racismo acaba por gerar uma dinâmica afetiva que confirma a ideia de Neuza Gusmão (1994), pois, na medida em que os quilombolas passam a ocupar o espaço e os brancos se retiram, passa a vigorar uma ideia que naqueles espaços segregados há mais proteção porque o quilombola passa a conviver apenas com os seus.

Por isso, a entrada no IFBA acaba por ser um grande desafio, já que o quilombola sai de seus espaços segregados, porém mais aconchegantes, onde convivem quase sempre com outros quilombolas para frequentar territórios frequentados pela elite.

Segundo Evinaldo, essa convivência com a elite local acaba por gerar muita “pressão” e o desejo de desistir, de voltar a um local onde predominem os quilombolas:

É, não tinha esse costume todo, aí tinha vezes que eu me sentia quase ameaçado, eu já cheguei até querer desistir já logo na enturmação, com os dois meses de enturmação. Inclusive, eu estava conversando com meu amigo sobre isso, “nós queria desistir”, porque tava já com muita pressão logo no começo. Aí quando foi que começou as aulas mesmo, aí nós sentia essa pressão a mais. É... aí nós estava pensando em desistir, aí teve ajuda de outras meninas que era prima dele e prima minha também, aí cabamos que nós não desistimos. Nós esperou pra ver. Quando foi agora nós não queria desistir não. (EVANALDO, 18 anos, Quilombola do Baixão Velho).

Vencer a tendência segregacionista exige esforço emocional e tempo. A aproximação e a criação de laços com colegas da nova escola, algo natural e frequentemente simples para os estudantes brancos, é lenta e difícil para os estudantes quilombolas no IFBA:

Foi difícil [construir a relação] porque antes eu olhava assim mais, olhava com aquele olhar de superioridade, nós tivemos que tentar ocupar espaços, que tava difícil pra caramba pra nós conseguir. Mas, de pouco a pouco, teve uns que foi nos ajudando, que ficamos amigos. E... teve uma menina mesmo que se interagiu rápido. Aí ela... aí quando ela começou, aí disso nós também pegou e também foi atrás... interagimos... Mas, inté hoje, nós não interagimos com todo mundo assim pra conversar normal não. Aí daí nós foi tentanto até conseguir interagir com algo... com uns... (EVANALDO, 18 anos, Quilombola do Baixão Velho).

No IFBA são raras as experiências de depreciação através de injúrias raciais como Marleide relatou sobre o Filinto. Porém, o racismo é sentido pelos jovens quilombolas através de gestos e palavras: as desigualdades quanto aos convites para sair ou frequentar festas, a geografia dos grupos de trabalho, ou, simplesmente, o que Evanaldo chama de “olhar de superioridade” ou com o que Marleide descreve como “jogar o caderno na cadeira”. A ocupação de espaços vai se estruturando a partir de simples olhares e outros gestos de demarcação simbólica do território. O corpo com sua expressividade simbólica expressa relações de poder, muitas vezes sem requerer o recurso da palavra. Por isso, diz Evanaldo que “ocupar espaços é difícil pra caramba”. A interdição da ocupação espacial pode vir com um único olhar.

Além da demarcação das relações de poder realizada por gestos simbólicos, ela também se afirma através de gestos de consumo, como ressalta Brenda:

Quando eu entro dentro do IFBA, a minha sala, ela me botou num quadrado...se eu começar a fazer uma análise desde o dia que eu cheguei, eu posso dizer de antemão, que a minha sala, meus próprios colegas, eles...na verdade e eu também assim... não..., mas assim houve um direcionamento pra outra coisa. Minha sala é totalmente pessoas de classe média, minha sala não tem quase pessoas que vem de comunidade quilombola, vai ser eu, entendeu. Uma série de questões que já me enquadra num contexto, de que eu precisei viver uma série de coisas, pra reconhecer que aquilo ali não era minha praia, não era minha viagem, entendeu, não era minha viagem no sentido de que, por exemplo, minha mãe nunca que ia poder comprar um sapato de 210 reais, tipo assim nunca, entendeu, pra eu precisar viver uma série de processos pra saber que o diferente demarcava o que eu era. (BRENDA, 20 anos, Quilombola da barriguda).

Sobre a lógica de distinção pelo consumo nas salas de aula do IFBA, Portela comenta:

É necessário reafirmar a violência simbólica que interpela duplamente os jovens pobres, com mais intensidade ainda o jovem negro, numa sociedade de consumo. Ao mesmo tempo em que se instiga o desejo pelos “símbolos de prestígio”, exige-se que ele(a) enxergue a dureza de sua real condição social, onde o preço de um sapato pode representar a renda de uma família. O Hip Hop brasileiro, em especial o dos Racionais *MCs*, é referência na reflexão sobre o impacto da violência física e simbólica que recai sobre o jovem negro e pobre: “É foda! Foda é assistir à propaganda e ver, não dá pra ter aquilo pra você. (...) Seu comercial de TV não me engana, eu não preciso de status nem fama” (RACIONAIS MC’s, 1998)[...]

Numa realidade onde as diferenças e desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira se expressam num microespaço como a sala de aula, os fatores sociais,

regionais, raciais que influenciam a sociabilidade não podem ser desprezados. (2017, p.87).

A segregação no ambiente escolar no que poderia ser uma convivência prazerosa e espontânea com outros adolescentes gera pressão. Vontade de desistir. O desgaste emocional é grande. Neste momento, outro fator concorre para a evasão: a saudade da comunidade e o desejo de voltar a estudar em um espaço onde a maioria seja de negros. Evanaldo que estudou na escola municipal Febrônio Rocha Pereira dos Santos no povoado vizinho à sua comunidade do Baixãozinho, expressa comparativamente o conforto emocional que existia em sua antiga escola:

“[fico mais a vontade na escola da comunidade] porque até mesmo quando estudei aqui, geralmente eu já conhecia todo mundo, ficou muito mais fácil a adaptação da escola, é... eu tinha um professor mesmo que era meu primo, que é o Nei o filho de Jaime. É... e... aí consegui me adaptar muito mais rápido do que lá no IFBA porque é... nessa escola que foi lá no baixãozinho só tinha muito mais negros, que nem eu, do que brancos, brancos cê podia contar, aí... é... na minha sala mesmo, branco mesmo só tinha duas pessoas, e mesmo assim era de boa, nós interagia super bem desde o começo, nunca teve essas coisas não.” (EVANALDO, 18 anos, Quilombola do Baixão Velho).

A escola do Baixãozinho com sua maioria de negros pode ser considerado um território afetivo para Evanaldo. O estar à vontade com outros quilombolas se confronta com o desconforto no IFBA. O aconchego de casa, porém, acaba por ser outro obstáculo na ocupação de espaços pelos quilombolas, já que a opção emocionalmente mais fácil é a evasão de espaços e instituições ocupadas por brancos da elite.

O esforço de enturmação também pode ser considerado um esforço de realizar esta desterritorialização afetiva, por isso sempre difícil. Como diz Beatriz Nascimento o quilombo é também interior e a saída do quilombo em direção à ocupação de espaços de elite “é um dos grandes dramas do negro que ascende na mobilidade social, é justamente a perda da ligação com seu grupo” (2001), a perda do território afetivo. Brenda, quilombola que passou pela IFBA e atualmente faz faculdade em uma universidade federal comenta esse processo:

eu ainda não consegui, inclusive eu acho que é um processo mútuo, eu espero sempre poder tá nesse, eu espero que nunca me canse de rever e me ver meu papel e rever o tempo inteiro, pra não me distanciar e conseguir reconhecer onde eu tô, onde eu tô assim porque assim da minha turma, se você falar em aspecto educacional, por exemplo, da minha turma da escola, só quem entrou na universidade foi eu, ninguém mais, meus primos, da minha turma da terceira série, segunda série, ninguém mais, todo mundo se formou... hoje se você pegar (cita vários) todo mundo hoje não faz mais nada.

Essa é outra questão...quando eu entro na universidade, eu consigo achar várias bolsa, inclusive poder acumular todas elas dentro da universidade, como quilombola, eu posso. E aí...eu me vejo em outro questão, que estou dentro da universidade, que é lugar super confortável, que é um lugar super privilegiado, eu vejo todos os meus colegas que não passaram pelo IFBA e que se formaram, não prestando nem ENEM, sendo que essas pessoas elas poderiam e elas talvez elas teriam aparato assim como eu tive dentro da universidade, mas talvez a falta de informação faz com essas pessoas elas nem façam nem ENEM. Elas ficam lá hoje, por exemplo, trabalhando de enxada, trabalhando em uma série de coisas, a gente sabe que processo poderia ser outro porque é agressivo, ele pode ser um trabalho digno, ele pode ser o que tira dinheiro, mas a maioria das pessoas elas lotam ônibus pra ir plantar café em outro lugar, eu não vou romantizar e dizer que é um trabalho digno, é um trabalho agressivo, entendeu, as pessoas elas estão lidando com diversos agrotóxicos, muitas vezes as pessoas não tão nem aí, elas só fazem vigilância porque a vigilância sanitária tá lá de três em três meses por exemplo. Então eu nunca vou romantizar esse processo, as pessoas da minha comunidade, elas não têm...a própria associação não conseguiu construir ainda um lugar pra ter autonomia financeira, por exemplo. (BRENDA, 20 anos, quilombola da Barriguda).

Brenda se compara com os seus colegas de classe que estão “trabalhando de enxada” e expressa esta tensão de que fala Beatriz de Nascimento: por um lado, é um exemplo solitário de “sucesso” em sua comunidade já que estuda em um curso de prestígio em uma universidade federal e acumula bolsas que lhe permite acessar um relativo nível de conforto. Brenda sabe inclusive que não pode “romantizar” os processos laborais de seus antigos colegas de escola que não tem autonomia financeira e vivenciam condições de vida insalubres em plantações de café que abusam dos agrotóxicos. Apesar disso, Brenda sempre expressa a necessidade de “não se distanciar” e não perder as suas relações de pertencimentos e suas raízes. A sua fala expressa a difícil necessidade de se ocupar espaços em um mundo hegemonicamente branco sem perder suas raízes e laços com o seu universo quilombola.

Diante deste drama, muitos quilombolas evadem e reduzem as suas possibilidades de mobilidade social. A escolha nunca é fácil, mas a reterritorialização afetiva, a busca de retorno ao quilombo, perdido no espaço da elite, é uma escolha minimiza o gasto emocional ao mesmo passo em que restringe as possibilidades de maximizar o acesso aos melhores recursos educacionais.

O estar “entre os seus” acaba por ser causa comum da escolha que define trajetórias de escolarização e profissionalização. A pressão do convívio com os brancos, sem a doçura das zonas de confraternização de Freyre, é uma das causas da desistência na ocupação de espaços que são tradicionalmente brancos. Por isso, muitos estudantes optam por ir para escolas com menores recursos educacionais com intuito da busca por um espaço onde o pertencimento seja maior.

No final de 2017, por exemplo, uma estudante do primeiro ano evadiu do IFBA e se matriculou na escola Filinto Justiniano Bastos que, como já dissemos, recebe atualmente a maioria dos estudantes quilombolas. A evasão da aluna ocorreu após um episódio onde outra estudante de sua sala no IFBA abertamente declarou que não queria ficar no grupo da jovem quilombola. Este episódio foi o estopim da desistência. Atualmente a estudante se diz mais feliz estudando na escola estadual, embora consciente que tinha a sua disposição no IFBA melhores recursos educacionais.

Por isso, a tentativa de sempre ficar entre os seus para se proteger acaba por levar à perda da oportunidade de ocupar os espaços de privilégio. O quilombola Odirlei Cupertino, hoje motorista de ônibus, mas que passou por esta segregação em sala de aula quando cursou o ensino médio, acredita que a escola deve intervir para impedir a segregação através do estímulo à separação dos quilombolas e do incentivo à integração. Segundo ele, o confinamento entre os quilombolas apartados em sala de aula evita a autoafirmação do *poder* pessoal diante de um outro que exclui:

Acho que a escola tem que olhar todos os lados. E em todos os lados, principalmente, mesclar...mesclar aluno. Vamo supor, se vem uma turma do Baixão Velho, num coloca tudo naquela sala, naquela turma. Coloca um numa turma, outro ni outra, pra ver qual é a reação. Pra que todos lidar de uma forma diferente. Pra que não haja preconceito. Por isso...principalmente, na escola. Entendeu? É...vamo fazer diferente. Tipo assim, a escola lá, vamo fazer diferente. Se vem dez aluno, tem quantas turmas? Tem cinco? Coloca dois aqui, dois ali, dois ali. Porque se você colocar separado, eventual...praticamente existe uma forma de preconceito. Vamos deixar lá no mesmo canto, os outro... Vamos separar? Aí sim. Sem vim dez alunos e vim tudo para uma sala só, pra mim já é uma forma de preconceito porque num coloca eles junto com aqueles outros. Então, eu acho que a escola tem que ver muito isso. Pra que todos que tá ali, em volta do colegiado entenda que todos são iguais. Num tem um melhor do que o outro. (...) Tem hora que na maioria das vezes os quilombolas fica mais juntos. Por opção dos alunos e por opção de escola. Porque é o seguinte: **se o aluno tem opção...qual é a opção dos alunos? Querer ficar dá onde ele já vem.** Vamos supor: se tem cinco aluno aqui, se eu vim pra esse colégio, não quer se separar. Ele tem medo dessa repressão. Ele tem medo... tipo assim, eu vou me separar, se eu ir pra outra sala eu vou ficar mais fraco pra me defender, então

eu tenho que tá junto da minha turma. Então é isso que entra a função da escola. **Vamos separar que é pra, tipo assim, pra cada um ter aquela função ou ter aquele poder de auto-se-defender, que vai ter uma hora que você não vai encontrar todos ao mesmo tempo. Eles vão se separar. Pra cada um achar sua força. Na hora que se deparar lá no futuro com ele tando sozinho ter como ele se defender. Mode...quando ele olhar pro lado, não tem ninguém, vamos supor ele estufar o peito e falar “-aqui sou eu”, “-aqui estou”. Entendeu? Para ele se auto der esta confiança.** Então, o colegiado acho que deve fazer dessa forma. É uma forma que...eu tenho essa visão viu? Porque tem hora que, tipo assim, é...tem aluno que sofre, vamo falar assim, que tem uma coisa ali, só que ele num se auto-se-defende, já tem outro que tá lá que escuta vem defender aqui. Então essa pessoa tem que ficar vendo essas possibilidade. Se ele tá um pouco mais longe porque ele veio me defender? É bom?é! Mas eu tenho a capacidade de se auto-me-defender (ODIRLEI, 30 anos, quilombola do Baixão Velho).

Na fala de Odirlei fica claro a sua concepção de que a escola deve forçar a separação dos quilombolas para evitar a segregação. Se esta tende a ocorrer tanto pela exclusão dos alunos racistas quanto pela busca do refúgio dos estudantes quilombolas entre os seus, a escola deve intervir e criar mecanismos de integração. Segundo ele, essa separação deve ocorrer para cada um encontrar a sua força própria, seu poder pessoal de se auto-defender. Se isso não ocorrer, ele completa, no futuro quando estiver sozinho e não encontrar os colegas ele não irá conseguir “estufar o peito” e afirmar a sua individualidade em um ambiente opressivo.

A fala de Odirlei também nos chama a atenção para sua compreensão do processo de construção do que chama de poder de *auto-se-defender* como um aprendizado social e psicológico que o quilombola adquire quando se depara sozinho diante de ambientes distantes de sua zona de conforto. Neste caso, ao invés de *ficar recuado* ele deverá desenvolver uma postura psicofísica de *estufar o peito*. Tal aprendizado nem sempre é fácil. Nas salas de aula de aula em que trabalhamos muitas vezes encontramos outras posturas psicofísicas onde o corpo expressa acanhamento. Corpos curvados que pendem para o chão. Essa situação é recorrente de tal maneira que em junho de 2018 realizamos uma oficina de expressão corporal com os estudantes quilombolas do IFBA dentro das ações do Projeto Semente Crioula com o intuito de promover o aprendizado de posturas psicofísicas que expressem confiança. De todo modo, os bloqueios corporais são resultados de processos sociais de exclusão que minam a confiança dos quilombolas em salas cujos ambientes são regidos por tenazes e opressivas relações de poder. Por isso, Odirlei associa a imagem de uma prática corporal “estufar o peito” e a auto-afirmação do eu. A proposta do jovem quilombola não é criar uma postura

para o ataque ou briga, mas para a exigência do auto-respeito sintetizado pela afirmação de que “-aqui sou eu”, “-aqui estou”.

Afirmar “-aqui sou eu” é um gesto simbólico de auto-afirmação pois denota que não se esconde: afirma-se o auto-respeito e evidencia a identidade pessoal neste espaço.

A fala de Odirlei expressa também que a auto-confiança e a auto-defesa não são apenas um atributo pessoal e psicológico. Embora ela assuma que alguns indivíduos se auto-defendam mais do que outros, as instituições podem criar condições para o cultivo do auto-respeito dos jovens quilombolas através das medidas para promover a integração em sala de aula.

O estudante quilombola em território alheio a sua comunidade vive um paradoxo: se não está entre os seus vive desconforto e estranhamento, mas vivencia uma possibilidade de fortalecimento de sua capacidade de auto-defesa.

A zona de conforto também não envolve apenas a proximidade com amigos quilombolas, mas também a proximidade das redes familiares, a partir do qual se fica mais a vontade. Ao contrário da exposição constante apenas à rede de colegas quilombolas que pode deixá-lo despreparado para se auto-defender, a presença de adultos quilombolas no espaço escolar é essencial para a superação das dificuldades enfrentadas pelos jovens quilombolas. Odirlei expõe a importância da presença de adultos na escola para lutar pelos direitos dos quilombolas:

meu pai e João chegou na escola defendendo a gente... a gente ficou olhando assim... e eles falando... aprendi muito com aquilo. Só que eles tinham um pouco mais de conhecimento sobre isso aí, nós ainda não tinha. (ODIRLEI, 30 anos, quilombola do Agreste).

Evanaldo também afirma importância das redes familiares para configurar o estar o espaço onde se está à vontade. O aluno se refere favoravelmente sua antiga escola por ter um professor que era seu primo:

[faz toda a diferença estudar na escola com quilombolas] faz! Como faz toda a diferença! Porque é meu primo, eu já conheço mais, também porque é quilombola,

negro e sabe o sofrimento que os negros passa... com discriminação racial, racismo, é mais por causa do racismo mesmo. (EVANALDO, 18 anos, COMUNIDADE DO BAIXÃO VELHO).

Evanaldo sabe que outros quilombolas conhecem o racismo e o decorrente sofrimento que o negro passa. A presença de professores quilombolas na escola também previne o racismo institucional que já elencamos como um dos principais obstáculos ao êxito no acesso a serviços públicos. Evanaldo analisa a importância de ter alguém no espaço escolar que “sabe o sofrimento que os negros passa”. No IFBA, ao contrário, a teia de significados que informam a visão de mundo de boa parte dos servidores desconhece a situações específicas dos jovens quilombolas. Ao contrário, servidores em geral são informados pela percepção de um estudante típico não-quilombola e capaz de desempenhar plenamente um determinado papel social esperado de um estudante do IFBA. Afinal, como vimos, o racismo institucional ocorre também pela simples falta de atenção dos agentes do estado com relação às especificidades dos estudantes quilombolas. Este aluno, ao contrário, do “aluno da cidade” não terá facilidade com a “enturmação” e tampouco demonstrará desenvoltura para lidar com os trâmites institucionais.

Sem se reconhecer na instituição, resta aos quilombolas uma enorme pressão para se adequar ao papel de estudante típico diante de uma instituição que não tem “conhecimento” do que eles passam. Esta operação conformadora da escola demonstra a atualidade da análise histórica de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

No entender de Ruy, como de outros intelectuais latino-americanos do mesmo período, a escola era meio para reformar ou eliminar a mencionada ignorância, ou seja, os jeitos de ser, pensar, viver do povo diferentes das auto-denominadas elites. (SILVA, 2007).

Essa pressão para a adaptação dentro da “enturmação” com os colegas é acentuada pela necessidade fugir aos estereótipos sobre os quilombolas como argumenta Evanaldo:

Na minha sala, negro é poucos. Eu achei um pouco estranho no começo porque eu já ficava mais desconfiado, mais recuado por causa disso, mesmo eu sabendo que isso não tinha nada ver, mas só que também por causa da... do que a gente vivemos na

realidade, porque geralmente tem as pessoas que acha que só porque a pessoa é negra é ladrão, fuma ma... é maconheiro ou entonce que não presta. Por isso que no baixãozinho eu me sentia mais vontade que... a maioria lá já era tudo negro, já é de comunidade, já sabia que realmente acontecia. Mas no IFBA não as pessoas... a metade é de cidades, não sabe a realidade que passamos. E tem vez... por isso julga sem saber de nada, começa a julgar a pessoa. (EVANALDO, 18 anos, Quilombola do baixão velho).

Os julgamentos e estereótipos raciais tornam o estudante quilombola no IFBA mais *recuado*. Termo êmico que denota acanhamento e desconfiança que dificulta as relações e aprofunda o fosso que impede a integração entre os alunos. Ao tornar-se *recuado* pelo peso do racismo, o estudante quilombola fica pouco a vontade para construir novos laços. É desta forma que os recuos impostos vão configurando um espaço segregado. Na sala de Evanaldo, por exemplo, os quilombolas todos se sentam ao fundo, com um espaço “de segurança” para os demais estudantes que se sentam mais a frente. Ou seja, até mesmo dentro de uma sala de aula, o espaço é segregado, com os quilombolas recuados ocupando um espaço a parte. Segundo Evanaldo, ao longo do ano ele conseguiu ir um pouco a frente e atualmente senta-se na lateral da sala, próximo à janela. Apesar de sair do “fundão”, Evanaldo e seus colegas ainda não conseguiram romper com a geografia em L que Marleide já se referia sobre a experiência inicial dos jovens quilombolas no colégio estadual Filinto.

Além da falta de conhecimento dos agentes públicos da escola sobre a condição de negro que possibilita o racismo institucional, também há o desconhecimento sobre suas condições de vida pelos colegas, tal ignorância sobre o viver quilombola desempenha papel na reprodução dos estereótipos raciais:

Eles acha que só porque nós é(...) vem de comunidade, nós é negros, todas as coisas vamos passar por cotas. Mas, na verdade isso não acontece, geralmente tem pessoas brancas que passa por essas cotas. Achando... mas só que eles tem parentes que são negros e vem de famílias negras. Também eles não sabe a realidade que passamos. Só porque eles vem de uma família negra, eles vão passar pelo mesmo racismo que passamos. (EVANALDO, 18 anos, quilombola do Baixão Velho).

Evanaldo evidencia em sua fala que há um silenciamento das narrativas quilombolas diante dos seus colegas, estudantes da sede. O desconhecimento da realidade vivenciada por eles é um fator que impede a enturmação e uma melhor sociabilidade do espaço de sala de aula. Por isso, a invisibilidade das histórias dos quilombolas é um dos instrumentos do

racismo. Segundo Odirlei avalia como um julgamento de uma pessoa só deveria ocorrer a partir da compreensão de sua história.

Todo o julgamento que a gente deve fazer a uma pessoa, tem primeiro que conhecer toda a história. Do começo até...do passado lá até hoje, até o presente, pra depois a gente pegar e julgar. (ODIRLEI, 30 anos, quilombola do Baixão Velho).

Assim, a invisibilidade das histórias quilombolas dá suporte ao julgamento desprovido de causa. Segundo Pedro Rodolfo Bodê de Moraes e Marcilene Garcia Souza a invisibilidade do negro é “um dos suportes da ideologia do branqueamento.” (1999) O desconhecimento da realidade do jovem quilombola pelos outros estudantes os impede de exercer a plena condição de indivíduo no espaço escolar. Ao contrário da comunidade quilombola onde a sua existência é evidenciada e reconhecida pelos demais, no IFBA, a sua “realidade” não ocupa o primeiro plano e resiste em ultrapassar o desconhecido. A situação de invisibilidade do negro foi retratada na literatura pelo escritor negro Ralph Ellison. Apesar das pretensões artísticas, a obra também acaba por ter força antropológica por evidenciar um dos efeitos da condição do negro em uma sociedade hegemonicamente branca: a invisibilidade. Monteverde analisa a invisibilidade na obra *invisible man* de Ellison:

A invisibilidade do afro-americano despojado de uma existência real, inferiorizado e paralisado pelo estereótipo racista que sempre lhe negou um espaço, tentando apagá-lo da memória, livrando-se da culpa, não conseguiu, no entanto, apagar-lhe da sua memória a determinação em continuar a ser, ainda que reduzido à única dimensão, a negação. (MONTEVERDE, 2008).

A situação do negro diante de sua invisibilidade o coloca em uma situação de “ser-outro” como denomina Mbembe (2014) o vazio vivenciado pelo negro em uma ordem simbólica branca, cujo principal obstáculo é vivenciar-se como negação.

Quando Evanaldo remete ao fato de que os estudantes claros, mas que tem parentes negros, presumem erroneamente entender a realidade que ele vivencia, o estudante quilombola expressa a necessidade de reafirmar a especificidade de sua condição de vida e das dificuldades inerentes a ela. Aquilo que Evanaldo passou e passa na vida não pode ser

resumido pela experiência de outros colegas, ainda que com parentes negros. Evanaldo chama atenção para a especificidade e singularidade de sua história.

2.6 Quilombolas no IFBA: evasões e continuidades

Até 2014, ano em que iniciamos o Curso Preparatório ao IFBA do Projeto Semente Crioula, conhecíamos apenas quatro alunas que descobrimos ser de comunidades certificadas como quilombolas. Duas delas, ingressas em 2012, evadiram nos primeiros seis meses, com sinais de grande inadaptação detectada nas reuniões pedagógicas. Duas outras alunas concluíram seus estudos respectivamente em 2017 e 2018. Porém, já no primeiro ano de oferta de curso preparatório ao IFBA do projeto Semente Crioula, em 2015, foram aprovados no Processo Seletivo do IFBA (PROSEL) 09 alunos quilombolas e 03 alunos da Comunidade do Angico, cuja comunidade ainda não optou pelo Reconhecimento como quilombola, mas que é considerada pelas lideranças quilombolas como uma comunidade rural negra e que também é atendida pelo Projeto. Destes doze alunos que entraram em 2015, três evadiram logo nas primeiras semanas e nove deles ainda estudam no IFBA.

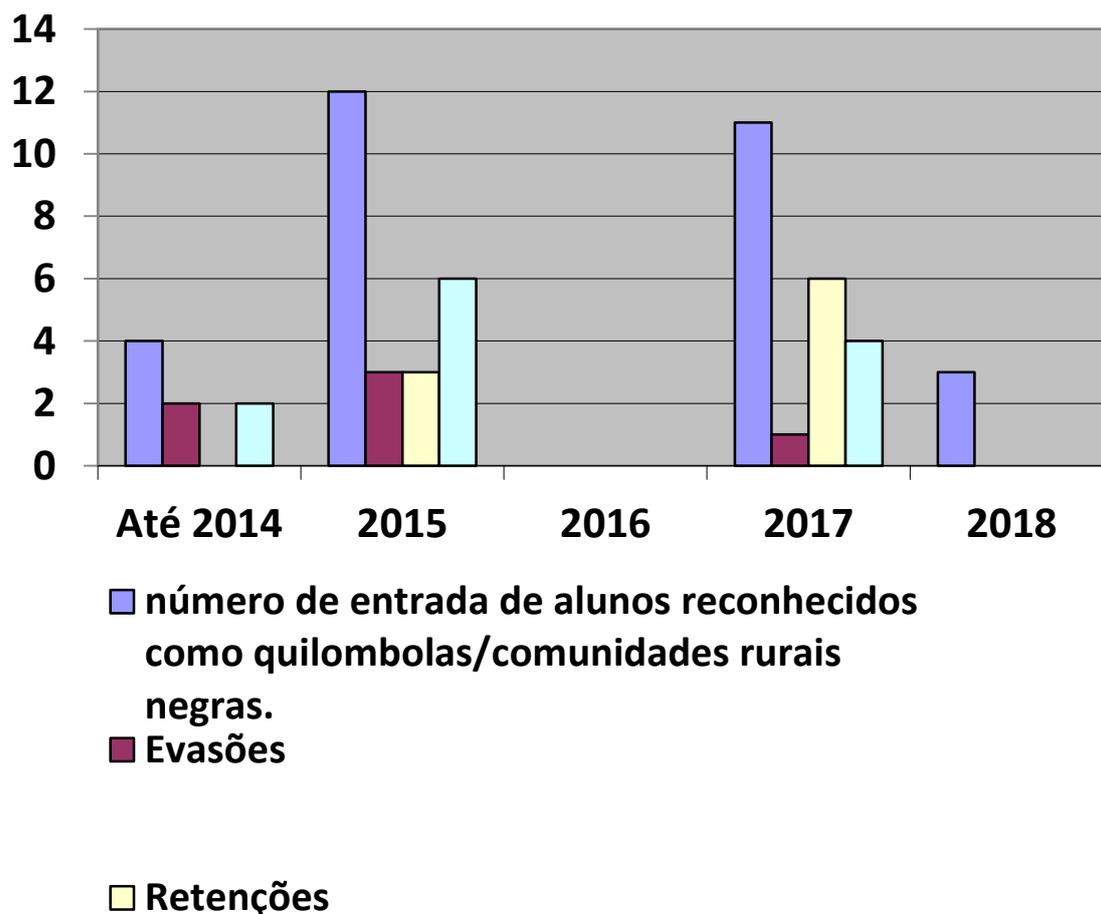
Esta evasão inicial confirma as dificuldades a que Evanaldo se refere como período de “enturmação”, quando a comparação realizada pelo jovem quilombola com outros espaços onde se sente mais a vontade é inevitável.

Dentre os nove jovens que entraram em 2015 e permaneceram, três ficaram retidos em 2016 e somente foram aprovados no ano seguinte. Todos os três cursam atualmente o segundo ano, após uma segunda reprovação. Outros seis foram aprovados reiteradamente e atualmente cursam o quarto ano do ensino médio integrado.

Já na segunda edição do Semente Crioula, em 2016, apenas um aluno foi aprovado, porém, ele optou por não se matricular no IFBA. Em 2017, outros dez alunos foram aprovados na terceira edição do Curso preparatório ao IFBA do Projeto Semente Crioula e com esta turma o índice de reprovação ainda foi mais alarmante: deste grupo apenas quatro estudantes foram aprovados. Outros seis ficaram retidos no primeiro. Assim, a reprovação massiva é um dado importante a que nos cabe analisar posteriormente.

Por fim, outros três estudantes quilombolas foram aprovados em 2018 e iniciaram as aulas no primeiro ano recentemente.

Gráfico 03. Número de entrada, evasão, retenção e permanência sem retenção dos quilombolas no IFBA Seabra por ano de entrada.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

Os dados acima revelam o impacto que o projeto de extensão tem realizado na instituição. Isso porque nos anos de 2015 e 2017 quando houveram a entrada respectivamente de 12 e 11 estudantes quilombolas. No ano de 2016 o curso preparatório não pode ser oferecido, e, justamente neste ano, não houve qualquer quilombola aprovado. Já em 2017, ano de forte contingenciamento orçamentário, os recursos para o curso preparatório chegaram

muito tarde e o contato com os estudantes das duas escolas foi insuficiente. Neste ano, a entrada foi de apenas 03 alunos.

2.6.1 Evasões e retenções: “dificuldades de base” e brecha digital

Além do racismo institucional e o racismo que afeta a enturmação, outro fator que afetam as trajetórias de escolarização dos jovens quilombolas no IFBA em Seabra é a falta de adequação pedagógica da instituição. As notas baixas promovem um elevado número de retenções e geram mais uma pressão para jovens quilombolas que já sofrem com dificuldades de socialização.

Uma estudante quilombola egressa em 2017 nos disse em uma conversa informal que as notas baixas afetam a auto-estima porque inferiorizam os jovens quilombolas diante de outros estudantes com trajetórias escolares distintas. Afinal, muitos alunos do IFBA provêm de escolas particulares. Muitos outros advêm das escolas públicas da sede de Seabra que apresentam uma melhor infraestrutura educacional do que as escolas que atendem os quilombolas. Por isso, já virou um chavão em reuniões pedagógicas a expressão “alunos com problemas de base” para designar os estudantes quilombolas. Muitos deles, segundo o corpo docente e técnico-pedagógico apresentam dificuldades básicas na leitura e escrita além de sérias dificuldades matemáticas. O estudante Victor Araújo Barros, monitor de matemática no Projeto Semente Crioula, por exemplo, assegura em relatório sobre suas atividades extensionistas, que os estudantes quilombolas do curso preparatório para a prova do IFBA não dominam praticamente nenhum dos conteúdos exigidos pelo IFBA como pré-requisito para o ensino médio:

Logo que entrei no projeto notei que seria algo desafiador pois teria que construir, junto com os orientadores do projeto, uma forma de ensinar a matemática que é exigida no PROCEL (*sic*) do IFBA para alunos de comunidades quilombolas que tiveram algum ou quase nada de contato com o conteúdo exigido, além de buscar respeitar a bagagem que eles (as) já trazem consigo usando os saberes de suas comunidades como ponto de partida para isso.” (VICTOR ARAÚJO BARROS, 18 anos, estudante bolsista, relatório final de monitoria do projeto semente crioula).

As dificuldades de adequação pedagógica ao entrar no IFBA são reforçadas na fala de Brenda:

Eu estudava Matemática básica, o mesmo conteúdo as quatro unidades...Como é que eu vou chegar dentro do IFBA e vou aprender a programar?...Depois que me arranca tudo é que eu vou me encaminhar naquele contexto... (BRENDA, 20 anos, estudante, quilombola da Barriguda).

Apesar de alguns estudantes quilombolas fugirem da regra e apresentarem rendimento acadêmico alto no IFBA, a maioria deles tem dificuldades acadêmicas médias maiores do que estudantes de outras escolas públicas.

Outro ponto importante que afeta o rendimento acadêmico é a ausência de inclusão digital plena nas comunidades quilombolas. Este ponto é importante porque a informática é, cada vez mais, um suporte indispensável para os estudos. O monitor de informática Pablo Mateus Aquino comenta o diagnóstico que fez sobre os conhecimentos dos estudantes quilombolas do projeto Semente Crioula com a informática:

O primeiro momento com a informática no curso ocorreu durante o encontro no campus do IFBA, as pessoas pareciam interessadas no modelo físico e aparente do campus, talvez por ser grande e diferente e muito aspectos das escolas tradicionais.No improvisado como monitor de informática, os professores do projeto, Ana Carla Portela e Azamor Guedes, sugeriram que eu mostrasse o laboratório de informática, para eles utilizarem. Ao chegar ao laboratório, o que me chamou mais atenção foi o fato de que muitos visivelmente não tinham intimidade com computadores de mesa, como para digitar no teclado, dificuldades de acesso a ferramentas de navegação dentre outras coisas, porém redes sócias como facebook, “bombaram”, quase todos tinham acesso, apesar da não familiaridade com os computadores. Alguns já tinha tido o contato com facebook, youtube possivelmente por celulares, já que são mais acessíveis. Em meio a toda essa dificuldade, tinha também alguns que pelo menos no básico dominavam, outros que mal estava conseguindo manusear o “mouse” com algumas orientações conseguimos mediar o momento. (PABLO MATEUS AQUINO, 19 anos, estudante bolsista, Relatório final de extensão do Projeto Semente Crioula).

Pablo chama a atenção para o fato de muitos terem já familiaridade com as redes sociais sem que isso impeça a inexistência de contato prévio com as diversas ferramentas dos computadores. Além disso, poucos desenvolveram habilidades de manusear os computadores através de mouses e teclados. Os alunos egressos no IFBA sem familiaridade com computadores certamente terão um gasto muito maior de tempo e energia para efetuar tarefas simples que envolvam a informática como enviar e-mails, digitar textos em editores de texto, prepararem apresentações e assim por diante.

Para além das lacunas de aprendizado dos estudantes quilombolas que tiveram um acesso desigual a bens e serviços educacionais, outro fator merece ser analisado por ter um

forte impacto no horizonte de escolarização dos jovens quilombolas: a inexistência de uma plena *moratória social* que impede uma vivência da adolescência como momento exclusivo da escolarização. Além da concorrência do estudo com o trabalho em si, analisamos como o horizonte simbólico de escolarização é afetado pela gramática social adquirida com o mundo do trabalho.

2.6.2 Evasões e retenções: currículo e carreiras

Para discutir a relação nem sempre harmoniosa entre as trajetórias escolares e laborais, analisarei a história um jovem quilombola de dezessete anos a quem chamarei pelo pseudônimo de Sidnei. Nós o observamos desde 2014, antes da entrada no ensino médio no IFBA que ocorreu em 2015 e sobre quem interpretamos situações significativas à nossa discussão sobre as relações entre escola e trabalho.

Em 2015 além de Sidnei, outros 11 egressos do Curso preparatório do Semente Crioula também passaram no PROSEL. Decidimos visita-los, em suas residências, a fim de motivá-los a efetuar a matrícula e informar os documentos necessários e datas. Ao chegar à casa de Sidnei, residente na Comunidade Quilombola do Morro Redondo, município de Seabra, não o encontramos em casa. Estava lá apenas sua mãe. Ela nos contou que Sidnei não estava lá muito interessado em se matricular no IFBA. Argumentamos que a escola era boa, aprovava muito no ENEM, que dava o “diploma” do Ensino Médio e também de curso profissional, que havia política de assistência estudantil com bolsas, refeição e residência estudantil. Dissemos tudo isso, mas a mãe não nos disse nem que sim, nem que não. A decisão não seria dela. Iria conversar com o pai de Sidnei, e com o próprio, para saber se o filho iria se matricular ou não no Ensino Médio Integrado.

Naqueles dias Sidnei não estava em casa porque estava trabalhando com o pai na “cidade” como servente de pedreiro. Ele tinha apenas 15 anos de idade, mas atuava esporadicamente neste ofício que muitos de nós consideraríamos demasiado difícil para um adolescente tão novo. Não tinha carteira assinada, privilégio de apenas 4% da população economicamente ativa da Chapada Diamantina (DIEESE, 2012), mas auxiliava ao pai que estava realizando a empreitada. Na nossa conversa com a mãe de Sidnei, ela argumentou que o trabalho junto ao pai era o principal obstáculo à matrícula de Sidnei no IFBA.

Por fim, Sidnei se matriculou. Quando ele já estava no IFBA notamos que suas relações mais frequentes eram com os funcionários terceirizados que fazem a segurança da instituição além de outros quilombolas. Sidnei se engajava em conversas com eles mais do que nenhum outro estudante não-quilombola do Campus. Frequentemente, ele passava um bom tempo conversando com seguranças na guarita da escola e principalmente da residência estudantil de Seabra, onde passou a residir após a aprovação. Raramente percebemos outros estudantes conversando com os seguranças.

A ausência de vínculos intensos com muitos estudantes de sua idade, a já chamada dificuldade com a “enturmação”, somados às conversas com os vigilantes, nos levam a crer que o estudante, que antes de trabalhar no IFBA já tinha auxiliado o pai como servente de pedreiro, compartilhasse mais afinidades, interesses e valores com trabalhadores mais velhos do que com muitos da própria série do ensino médio.

Em sua comunidade, muitos dos primos e vizinhos com quem partilhava momentos de lazer também eram mais velhos e já trabalhadores. Parece-nos aqui apropriado refletir-nos sobre as ideias de autores como Ariés (1981) e Mead (2015) para quem fases da vida, como a infância e a adolescência são socialmente construídas. Assim, Sidnei não tinha dificuldade de se relacionar com adultos de sua mesma classe social, ao mesmo tempo em que tem dificuldade em se agrupar com adolescentes de classe social privilegiada ou da cidade. Neste caso, as categorias de classe, raça ou territorialidade parecem se sobrepor à categoria etária enquanto fator explicativo dos vínculos e redes de relacionamento deste jovem. Parece também demonstrar que Sidnei sente-se mais a vontade com pessoas que já entraram no mundo do trabalho.

Em 2016, quando Sidnei retornou das férias, conversamos informalmente com ele. Perguntei como foi e se ele descansou bastante. Ele nos contou que foi “mais ou menos” e que passou boa parte do tempo construindo o banheiro de sua avó. Fez um banheiro “de laje”. Também disse que acordava cedo mesmo nas férias. Falou-nos alguns detalhes sobre “estrutura” e “fundação” de casas no Morro Redondo. A situação nos chamou a atenção, pois, apesar de não ter um bom rendimento acadêmico no IFBA, ele tem um nível de domínio da gramática da construção civil muito maior do que é de se esperar de adolescentes de sua idade.

Frequentemente toma-se como pressuposto o individualismo da nossa sociedade, em que cada um escolhe a sua profissão em uma determinada idade da vida. Esta visão está

ancorada em nosso imaginário sobre a adolescência das classes abastadas, fase onde o jovem vivencia uma “moratória social” (PEREIRA, 2007) que o isenta de lutar pela sobrevivência e o reserva de responsabilidade e obrigações para se dedicar exclusivamente para sua educação e formação. As classes sociais privilegiadas permitem aos seus adolescentes que vivenciem esta moratória e possam prolongar o período de maturação da escolha profissional. Já para o jovem quilombola a moratória social é muito mais restrita e de menor duração. Em plena adolescência Sidnei já vivencia um determinado estilo de vida que certamente restringirá suas possibilidades de escolarização e profissionalização. Muitos jovens quilombolas acabam por priorizar o trabalho em detrimento do estudo e podemos apontar três características do itinerário de Sidnei que sinaliza para uma balança que pende mais para a vida profissional do que para a escolar: 1) ele já trabalhava antes de estudar; 2) forma vínculos com mais facilidade com trabalhadores assalariados do que com estudantes da cidade e de outras classes sociais e 3) não domina conhecimentos considerados elementares para o Ensino médio, mas tem familiaridade sobre a gramática da construção civil.

O pensamento liberal frequentemente considera trabalhar ou estudar como uma escolha do indivíduo, mas, neste momento, resta-nos perguntar-nos se, de fato, a palavra escolha exprime o processo a partir do qual um determinado jovem quilombola escolhe entre estudar ou trabalhar. Dentro do espírito hermenêutico que funda nosso ponto de vista teórico, Mattos nega a possibilidade uma escolha pura na vida social:

Essa é outra questão da impossibilidade de existir uma escolha radical, já que esta pressupõe uma escolha a partir da ausência deste horizonte prévio fundador. A idéia de uma escolha radical seria, para Taylor, apenas uma nova máscara da aspiração recorrente de objetivação total, inclusive de si próprio, que nosso tipo de civilização acalenta, e que permitiria a escolha radical. Assim, as nossas avaliações não são escolhidas, na medida em que são articulações do que já consideramos como valioso. No entanto, enquanto “articulações”, as nossas escolhas são também, desde sempre, interpretações dos nossos desejos – uma necessidade para os animais linguísticos que nós somos- interpretações estas sempre sujeitas a reexame. Desse modo, são sempre possíveis novos insights e que podem nos diferenciar para pior ou para melhor (MATTOS, 2007).

Para Mattos, portanto, as nossas avaliações não são escolhas determinadas pela intencionalidade do sujeito, mas uma interpretação daquilo do que já é considerado valioso em um determinado horizonte de significação. No caso de Sidnei, a sua socialização simbólica anterior certamente integra o seu horizonte de significação a partir do qual a sua

escolha emerge. Escolher priorizar o trabalho em detrimento dos estudos não é, portanto, um mero cálculo individual, mas um ato enraizado em seu universo social e simbólico.

Neste caso, o nosso compromisso teórico com a hermenêutica de Geertz nos exige alguma articulação teórica intermediária que permita operacionalizar conceitualmente a socialização profissional e que articule aspectos cognitivos, afetivos e sociais que pré-condicionam a escolha profissional como aqueles que aparecem no caso de Sidnei. Para melhor realizar esta mediação teórica, acreditamos que o conceito de carreira utilizado por Howard Becker em sua obra *Outsiders* é particularmente relevante.

Becker parte do conceito de carreira desenvolvido em estudos das ocupações que “se refere à sequência de movimentos de uma posição para outra do sistema ocupacional, realizados por qualquer indivíduo que trabalhe dentro desse sistema”. (BECKER, 2005, pág. 35). Adapta-o, porém, às seus próprios propósitos no estudo das carreiras desviantes, considerando, por exemplo, a homossexualidade e o uso de maconha como carreiras. Ao fazer este giro, Becker dá mais amplitude ao termo carreira, retirando-o do seu confinamento dentro de um subsistema profissional e permitindo-o que dialogue com outras dimensões da vida social.

Becker considera o uso da maconha como uma carreira porque ele entende que os usuários se movimentam dentro de um sistema na medida em que novos aprendizados, redes de relações, práticas e discursos permitem considerar que um usuário de maconha pode ganhar prestígio entre seus pares, de maneira a ser considerado, pouco a pouco, um usuário experiente ao invés de um iniciante. Becker denomina este seu modelo de “sequencial” (2005, pág.33) na medida em que contrapõe ao modelo simultâneo que não enxerga que o desvio envolve aprendizado social e que ocorre com o tempo.

Determinada carreira pode ser considerada desviante para um grupo social que reage a ela. Contudo, a carreira em questão não é necessariamente considerada desviante para aqueles que participam dela. Portanto, diferentes carreiras podem promover diferentes visões sobre quem é um *outsider* ou não.

Se voltarmos ao caso de Sidnei, vemos como o conceito de carreira pode nos ser útil. Em seu exemplo, vimos como um adolescente tem experiência em trabalhos da construção civil antes de entrar no ensino médio. Vimos ainda que ele realiza algumas “tarefas” na construção civil mesmo nas férias. Além disso, maneja com fluidez a nomenclatura da construção civil. Essa situação permitiu-nos induzir que Sidnei já integra uma carreira da

construção civil na acepção que Becker dá a esta palavra. Ou seja, ele já iniciou uma sequência de aprendizados e redes de relação ligados à construção civil que o coloca dentro de um sistema ocupacional, onde ele ocupa uma posição ainda iniciante, mas não totalmente desprovida de experiências. É verdade que Sidnei não tem carteira de trabalho, mas, neste caso, a ausência de chancela do Estado em relação aos trabalhos por Sidnei executados, não lhe tiram a bagagem cultural e social que adquiriu em torno de seus serviços.

Na comunidade quilombola em que Sidnei vive, e, em muitas outras comunidades quilombolas da redondeza, muitos jovens homens desejam ir para São Paulo trabalhar na construção civil. Este fenômeno foi amplamente detectado em nosso campo, onde sempre ouvimos resistências dos homens jovens quilombolas em se matricular no curso preparatório para o exame seletivo do IFBA (PROSEL). Professores, pais e às vezes os próprios jovens argumentavam, em uma grande quantidade de situações, que a desistência em continuar estudando era resultado do desejo de ser empregado na construção civil de São Paulo.

O resultado de algumas gerações de jovens quilombolas que vão a São Paulo é que desde antes de sua partida para a capital paulista, a carreira da construção civil se inicia. O ambiente social é favorável a enxergar o trânsito para São Paulo como positivo, bem como o trabalho na construção civil como desejável dentro das possibilidades ocupacionais percebidas como possíveis. Evidente que este processo não é uniforme e unilinear: em 2014, por exemplo, fomos a Sede da Associação Quilombola do Agreste quando fomos discutir um edital de inclusão produtiva do Banco do Brasil, e ouvimos de um jovem que foi tentar a vida em São Paulo e voltou porque “em São Paulo não havia vida”, e que melhor seria se pudesse ter uma ocupação rentável em sua própria comunidade. Porém, a existência destas opiniões e relatos dissonantes, não impedem o forte processo migratório para o Sudeste associado a empregos na construção civil.

No caso de Sidnei, vimos como ele tinha uma carreira na construção civil em andamento quando ele entrou no IFBA. Porém, muitos dos seus aprendizados sociais naquela carreira não parecem ter ajudado muito. Afinal, no IFBA se espera um comportamento compatível com outro tipo de carreira, a do estudante em tempo integral, cujo perfil ideal pressupõe um certo nível de combinação entre “boa base”, “facilidade” e “esforço para estudar”.

2.6.3 Evasões e retenções: currículo e epistemicídio

No caso de Sidnei analisamos como o trabalho e sua gramática simbólica compete com os estudos, seja por retirar o tempo necessário à moratória social própria às classes mais abastadas da sociedade, seja por inculcar seus próprios valores morais e cognitivos que não são necessariamente àqueles que mais se adequam ao *habitus* exigido pela escola.

A mitigação da moratória social dentro de uma carreira da construção civil, portanto, é uma face da explicação das evasões e retenções, símbolos correntes de “fracasso” na trajetória escolar. Porém, a explicação para estes insucessos estaria incompleta se não analisássemos o papel do currículo escolar na legitimação de determinados saberes a serem classificados e avaliados pela instituição escolar. Segundo Bourdieu, a escola legitima saberes “arbitrários” que são detidos pela classe dominante. Ou seja, os saberes que a escola considera como adequados não o são por natureza, mas tornam-se os saberes legítimos da instituição escola através de um processo de dominação que Bourdieu denomina “violência simbólica”. É através da violência simbólica que os indivíduos das classes populares aprendem que seus saberes são considerados inadequados e distantes do saber oficial (BOURDIEU, 2008). Sueli Carneiro, por sua vez, analisa como o epistemicídio operado pela sociedade é o mecanismo a partir do qual a racionalidade dos negros e indígenas foi mutilada pelo processo de dominação. Em nossa sociedade, além da violência física e econômica, aos negros é aferida também a violência cognitiva, quando não se os considera como “portadores e produtores de conhecimento”. (CARNEIRO, 2005).

A escola deslegitima os saberes das comunidades quilombolas quando não trata dentro de seu currículo os saberes da carreira da construção civil, da agricultura familiar, do trabalho doméstico e do samba de roda como legítimos. Quando tais carreiras e suas bagagens cognitivas são desconsideradas e inferiorizadas diante de outros saberes, a escola acaba por inferiorizar estudantes quilombolas gerando evasões e retenções.

O epistemicídio que ocorre no IFBA recebe tons irônicos quando recorremos aos documentos institucionais que fundamentam a atuação da rede federal de educação tecnológica. Esta fundamentação infralegal declara que é missão dos Institutos Federais possibilitar a transformação social através da inclusão educacional das populações marginalizadas. Segundo o espírito dos documentos institucionais que fundamentam a práxis da rede federal, as nossas atividades deveriam ser baseada na inclusão, valorização da

diversidade e combate as desigualdades. Assim está estabelecido em documentos tão diversos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; a lei 11892/08 a especialmente a Lei 10.639/03 que defende a obrigatoriedade da inclusão no currículo das escolas da cultura e história afro-brasileira. Porém, na realidade, em nosso campus constatamos o abismo existente plano de fundo legal e a efetiva inclusão realizada pela educação.

Uma pequena análise de caso pode ilustrar como esse fosso entre legalidade e a prática do dia a dia opera no sentido de excluir dos processos de ensino/aprendizagem os estudantes negros. Além do já citado exemplo de Sidnei, cujos conhecimentos sobre a construção civil são silenciados dentro da estrutura curricular vigente, apresentamos o caso de outro estudante quilombola que também é ilustrativo da desvalorização dos saberes do povo negro no espaço escolar: é o caso do estudante que chamarei pelo pseudônimo Iorubá de Akins (que significa menino valente). Akins entrou no IFBA em 2015 e em seu primeiro ano no IFBA foi reprovado. No seu segundo ano na instituição, foi aprovado com muitas dificuldades. Estas permaneceram neste terceiro ano quando ele foi reprovado novamente. Atualmente ele cursa o segundo ano e tenta avançar para o terceiro. Akins não tem tirado boas notas desde que chegou ao IFBA. Também passou por momentos difíceis em sua socialização com os colegas de classe. Mas ele parece *um pouco mais a vontade* com aqueles que – como ele- tem a paixão pelo Rap e Hip Hop.

Akins se mostrou desde cedo um excelente compositor de raps. Ele também canta suas canções em alguns momentos e chegou até mesmo a apresentá-las em praça pública ou em auditório lotado durante os eventos da consciência negra – as chamadas Semanas Pretas- realizadas pelo Campus Seabra. Suas músicas e poesias demonstram inegável competência para o uso ritmado de palavras a partir do qual são expressas as lutas, emoções e percepções sobre o racismo. Tal competência linguística para o ritmo e poesia deveria ter garantido a ele boas notas nas disciplinas de português e artes? Sua capacidade criativa que discutir o racismo sob uma base lírica teria lhe garantido reconhecimento dentro das disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia? A resposta destas duas perguntas é um contundente não. De fato, apesar das belas palavras de nosso marco legal, o IFBA, Campus Seabra, não tem conseguido transformar em realidade o conhecimentos prévios dos estudantes em seu currículo. Segundo Young isto seria um caso de injustiça curricular, já que o seu oposto: a justiça curricular seria descrita nestes termos:

[...] um currículo organizado em torno da experiência, da cultura e das necessidades dos membros menos favorecidos da sociedade - em vez dos mais favorecidos, da maneira que tudo se encontra no momento. Um currículo socialmente justo se baseará extensivamente no conhecimento indígena, experiência da classe trabalhadora, mulheres pensando sobre experiências curriculares, culturas imigrantes, múltiplas línguas, e assim por diante. (YOUNG, 2016).

A produção de conhecimento não pode descartar os “conhecedores” como diria Young, mas não existe no caso do IFBA nenhum currículo sendo construído a partir dos conhecimentos dos quilombolas que lá estudam. A visão de mundo quilombola –ou do Hip Hop- não tem sido incorporada organicamente ao currículo, o que contraria a resolução CNE/CP 01/2004 que regulamenta a lei 10639 quando diz que “§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros” (BRASIL, 2004).

A visão de Young é abertamente coerente com a nossa perspectiva teórica baseada na teoria de carreiras. Certamente, o jovem Akins não teria maiores dificuldades em demonstrar suas habilidades com o uso da linguagem e expressão de ideias e argumentação dentro do contexto epistemológico necessário para o desempenho de sua identidade *rapper*. Prova disso, é que durante um conselho de classe ocorrido no final de 2017, acompanhamos discussão sobre os potenciais e desempenho de Akins. Naquela altura discutia-se sobre as suas notas baixas em muitas disciplinas do segundo ano do ensino médio. Uma professora de informática chamou a atenção que no primeiro ano ele tinha demonstrado muito talento para certos exercícios de raciocínio lógico, usou até a palavra “genialidade” para referir-se a certos aspectos de seu desempenho. Porém, considerava que o estudante vinha disperso e sem conseguir acompanhar os conteúdos correntes do segundo ano.

A opinião mais contundente naquela ocasião foi, contudo, a da sua professora de português que apresentou uma situação bastante interessante vivenciada por Akins em uma prova sobre o livro *Memórias póstumas de Brás Cubas* sobre Machado de Assis. Segundo a docente, o estudante foi mal em quase toda a prova e não conseguiu responder com precisão mesmo as questões consideradas mais fáceis. Porém, na última questão, considerada pela professora como a mais difícil, Akins tirou a nota máxima na resposta da questão ao responder em versos, a solicitação de tentar comparar a situação do negro no Brasil com a vida de Brás Cubas, conforme segue abaixo:

IMAGEM 01: Enunciado da prova de português de Akins.

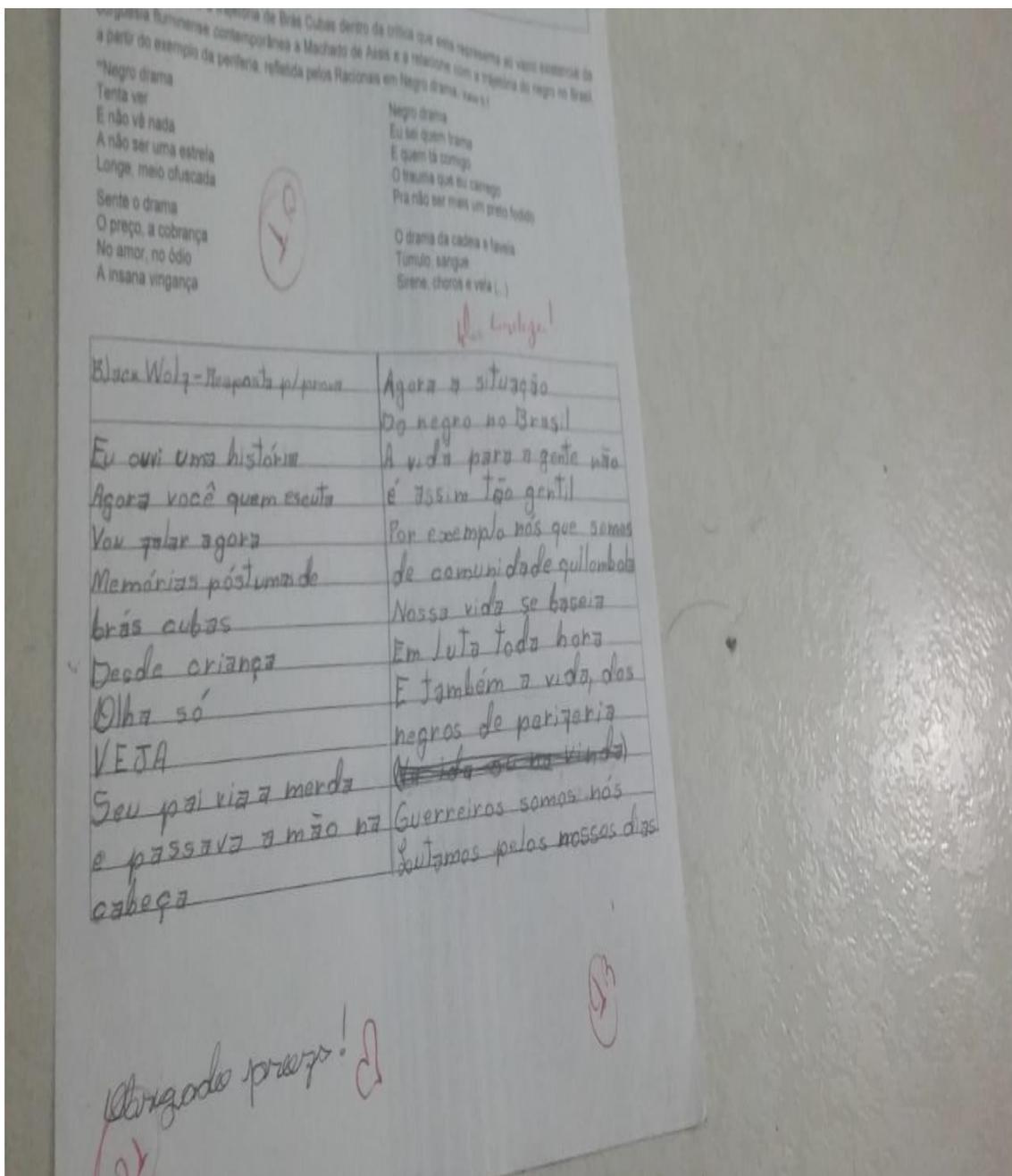
Responde o Adelson Karamori.

Questão 15- Reflita a trajetória de Brás Cubas dentro da crítica que esta representa ao vazio existencial da burguesia fluminense contemporânea a Machado de Assis e a relação com a trajetória do negro no Brasil, a partir do exemplo da periferia, refletida pelos Racionais em Negro drama. Valor 0,1

<p>“Negro drama Tenta ver E não vê nada A não ser uma estrela Longe, meio ofuscada</p> <p>Sente o drama O preço, a cobrança No amor, no ódio A insana vingança</p>		<p>Negro drama Eu sei quem trama E quem tá comigo O trauma que eu carrego Pra não ser mais um preto fodido</p> <p>O drama da cadeia e favela Túmulos, sangue Sirenes, choros e vela (...)</p> <p><i>que lindeza!</i></p>
--	---	--

Black Wolf - Resposta p/prova	Agora a situação Do negro no Brasil
Eu ouvi uma história ... quem escuta	A vida para a gente não é assim tão gentil ... nós que somos

IMAGEM 02: resposta da questão da prova de português de Akins



A resposta nos deixou admirados, pois conseguiu sucintamente observar que Brás Cubas tinha a sua personalidade viciada pelos mimos da família, ao mesmo tempo em que comparou com as condições dos negros quilombolas e de periferia para quem a vida “não foi tão gentil” e que se baseia em “luta toda hora”.

No conselho, tentamos equacionar como o mesmo estudante que não conseguiu produzir respostas dissertativas sobre questões mais diretas sobre o livro de Machado de Assis e seu “Memórias Póstumas de Brás Cubas” é capaz de realizar uma relação em forma de verso, com ritmo e rima, entre tal personagem e a situação vivenciadas pelos quilombolas no Brasil. Tal relação requer uma leitura sobre Brás Cubas e a capacidade crítica que questionar os problemas vivenciados pelo personagem diante da facilidade de sua vida que são contrastados aos problemas muito mais substanciais vivenciados pelos quilombolas, e, principalmente, necessita da difícil capacidade de traduzir ideias sob a forma de ritmo e poesia. Insistimos aqui na necessidade de discutir este ponto a partir das questões curriculares. A fala de Nilma Lino Gomes, especialista em educação e relações étnico raciais e militante pelos direitos educacionais do povo negro e quilombola, nos ajuda:

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação [a lei 10639] abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. *É a fala pautada no diálogo intercultural*. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as *diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares*, educativos e de sociedade. (GOMES, 2012, p.115, grifos nossos).

A fala de Gomes nos incita a perceber os mecanismos curriculares a partir do qual o diálogo intercultural é propiciado pela legislação 10.639, a partir do qual os diferentes indivíduos oriundos de culturas diversas são considerados sujeitos capazes de dialogar e interferir na produção de “novos projetos curriculares”, revertendo injustiças epistemológicas.

Em nosso campo, devemos afirmar que as carreiras quilombolas com os seus aprendizados, sua cultura e os interesses de seus jovens deve ser capaz de fecundar projetos curriculares, assim como, segundo Marleide, fez a professora Najara na sua atuação no Filinto. Para os quilombolas a atuação daquela professora problematizava o racismo e possibilitava espaços de valorização da cultura negra como foi feito no FILINTOAFRO. Marleide contrasta o trabalho de Najara ao do CES – Centro Educacional Seabra- onde segundo a jovem não se “trabalha nada”. Isto é, onde a cultura afrobrasileira não é capaz de criar itinerários curriculares.

A visibilidade curricular que a escola pode dar às diversos elementos da cultura quilombola pode inclusive fomentar uma nova percepção positiva sobre elementos culturais da própria comunidade como salienta Brenda, ao evidenciar o papel das “Semanas Pretas” do IFBA na construção da valorização da identidade quilombola:

Na minha época, na primeira semana preta, os meninos não achavam tão massa reisado, como eles acham hoje, 3º ano, eu já peguei Semana Preta que a gente foi pra frente dançar com o reisado... isso fez com que intimidasse o meu processo... ao IFBA foi importante porque esse processo de valorização das expressões culturais, chega com que hoje eu fique lá em Conquista querendo ir pro Show da Sambadeira das Pedrinhas...uma série de coisas que antes eu não valorizava dentro da comunidade, que eu venho valorizar agora depois do IFBA. na minha época de primeiro ano, de 2º ano não tinha, o rolê não é esse quando a gente vibrava, quando tinha a dança do boi lá no IFBA, que era totalmente outro, quando a gente ia lá (Uá!!!)... dessa questão de questão de se ver... (BRENDA, 20 anos, quilombola da Barriguda).

3 GÊNERO, CLASSE, INTERSECCIONALIDADE E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS QUILOMBOLAS

No capítulo 02 discutimos o difícil processo de escolarização de jovens quilombolas, porém, sem evidenciar como estas questões afetam diferente os meninos e as meninas. O nosso campo revela que os processos de escolarização são vivenciados de maneira distintas a depender do gênero. Jovens quilombolas compartilham a experiência do racismo, mas o recorte de gênero é indispensável para entendermos as particularidades do processo de escolarização. Além disso, até o momento pouco discutimos sobre classe e a profissão das famílias dos jovens quilombolas. O capítulo 03 tem justamente a função de aprofundar estas questões e introduzir analiticamente a intersecção entre a já iniciada discussão sobre juventude quilombola com as categorias gênero e classe.

A partir da suposição de que não existe juventude universal, partimos dos pressupostos de Weisheimer para quem a juventude deve ser abordada a partir da multiplicidade de possibilidades. Segundo o autor, cada situação juvenil é caracterizada por uma determinado conjunto de configurações, que diz respeito à conjuntura social e aos processos empíricos específicos que cada grupo de jovens vivencia(2009). No caso deste trabalho, indagamos como os jovens de nosso campo experimentam a condição da situação juvenil quilombola com suas clivagens de gênero e classe.

Bell hooks (1990), por sua vez, afirma que as categorias gênero e raça não podem ser tratadas de maneira separadas, como ocorre na teorização das feministas brancas e dos homens negros. Ela exemplifica a partir da consideração de que os casamentos entre homens brancos com mulheres negras são menos aceitos do que aqueles ocorridos entre homens negros e as mulheres brancas para exemplificar a condição específica de subalternidade da experiência da mulher negra, cuja feminilidade é privada de valor. Além disso, a abordagem das feministas brancas frequentemente “define liberação nos termos do patriarcado branco e capitalista, definindo a emancipação através de ganhos em status econômico e poder aquisitivo⁴” (HOOKS, 1990, P.145, tradução nossa). Wellon (2008) defende que as mulheres negras devem ser analisadas a partir de uma perspectiva que não é unicamente a soma das

⁴ “defines liberation in terms of white and capitalist patriarchy, defining emancipation through gains in economic status and purchasing power”

identidades negra e mulher, mas através da ideia de *interseccionalidade*. Sueli Carneiro endossa:

Portanto, para nós se impõe uma perspectiva feminista na qual o gênero seja uma variável teórica, mas como afirmam Linda Alcoff e Elizabeth Potter, que não “pode ser separada de outros eixos de opressão” e que não “é possível em uma única análise. (CARNEIRO, 2003).

Interpretamos a condição das mulheres quilombolas a partir de uma análise interseccional que não considera seus status de gênero, raça e quilombola como um somatório de atributos, mas sim como uma condição específica a partir do qual a realidade social é vivenciada. Esta condição de subalternidade é específica da mulher negra quilombola e não pode ser expressada nos mesmos termos daquela do homem negro e nem da mulher branca. A singularidade da mulher negra quilombola lhe destina um local subalterno também na pirâmide sócio-ocupacional: a ela estão destinadas as ocupações de cuidado domésticos e limpeza, como às de empregada doméstica, dona de casa, faxineira ou auxiliar de cozinha. Por isso, em busca de entender os processos de profissionalização da mulher negra quilombola, devemos avaliar como ela se torna agrilhoadada a um conjunto restrito e mal remunerado de carreiras.

Além de acionarmos a categoria da interseccionalidade para mediar as categorias raça e gênero, também a operacionalizamos para acionar a categoria classe, a partir da noção de classe social em Bourdieu (2013).

A abordagem mais conhecida sobre classes sociais é a marxista, para quem a luta de classes é o motor das transformações históricas. Alguns autores marxistas de orientação economicista consideram que os diversos aspectos da vida coletiva são sobredeterminados pelo modo de produção dominante, formada pelas relações sociais de produção e pelas forças produtivas. Althusser, por exemplo, sintetiza esta posição nos seguintes termos:

Para simplificar a nossa exposição, e se considerarmos que toda a formação social releva de um modo de produção dominante, podemos dizer que o processo de produção põe em movimento forças produtivas existentes em relações de produção definidas. Donde se segue que, para existir, toda a formação social deve, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, reproduzir as condições da sua produção. Deve pois reproduzir: 1) as forças produtivas, 2) as relações de produção existentes. (ALTHUSSER, 1970, p.10).

A divisão da sociedade em classes contidas na ideia de relações sociais de produção seria, para o autor, central para entender todas as instituições da vida social, inclusive todas as demais formas de subalternidade, pois a reprodução da força de trabalho seria essencial para a manutenção de toda a estrutura social. Utilizamos aqui a exposição básica da teoria marxista de cunho economicista como ponto de partida desta sessão, apenas para demarcar que **não** é este conceito de classe social a que utilizarei neste trabalho. É necessário fazer estes esclarecimentos prévios para demarcar politicamente que sob o ponto de vista deste trabalho, as lutas operárias e de trabalhadores não devem colonizar as lutas das mulheres e nem dos movimentos negros, como ocorreu em diversos momentos de nossa história.

De maneira distinta, utilizarei aqui o conceito de classe social de Pierre Bourdieu, para quem classe social somente faz sentido a partir da compreensão de que toda a propriedade material somente se torna causa de hierarquia e relação de poder quando legitimadas por esquemas de classificação incorporados pelos agentes sociais. Portanto, as classes sociais se configuram quando as posses e posições passam a ser representadas como símbolos de diferenciação social. Conforme expõe o autor:

Toda diferença reconhecida, aceita como legítima, funciona por isso mesmo como um capital simbólico que obtém um lucro de distinção. O capital simbólico, com as formas de lucro e de poder que assegura, só existe na relação entre as propriedades distintas e distintivas como corpo correto, língua, roupa, mobília (cada uma delas obtendo seu valor a partir de sua posição no sistema das propriedades correspondentes, ele mesmo objetivamente referido ao sistema das posições nas distribuições) e indivíduos ou grupos dotados de esquemas de percepção e de apreciação que os dispõem a reconhecer (no duplo sentido do termo) essas propriedades, ou seja, a instituí-los como estilos expressivos, formas transformadas e irreconhecíveis das posições nas relações de força. Não existe prática ou propriedade (no sentido de objeto apropriado) características de uma maneira particular de viver que não possa ser revestida de um valor distintivo. (BOURDIEU, 2013, p.8).

A categoria classe em intersecção com as demais nos ajuda a aprofundar o debate sobre os processos de profissionalização de jovens quilombolas. Afinal, o nosso principal objetivo neste trabalho é discutir os processos de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas. No capítulo 02 enfocamos a escolarização. Neste terceiro capítulo iniciamos ainda com a análise da escolarização, dentro de um recorte de gênero, após a qual realizamos a análise também dos processos de profissionalização.

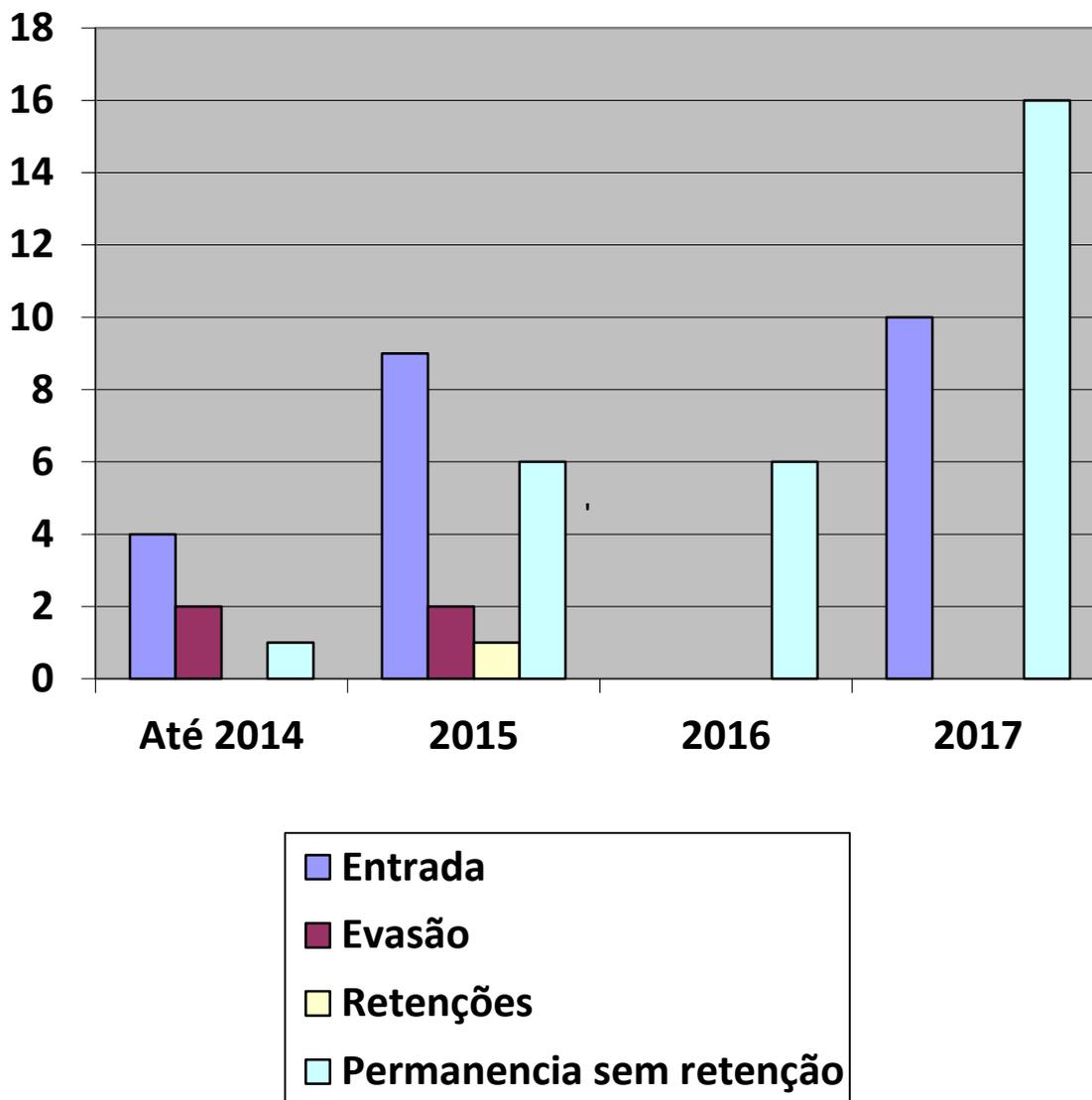
3.1 Gênero e escolarização de jovens quilombolas

Em uma das visitas às escolas do Alagadiço em agosto 2017, quando estávamos divulgando o projeto semente crioula, realizamos uma sondagem sobre quem tinha o desejo de ir estudar no IFBA no ensino médio. Os alunos se posicionaram de maneira distinta. Alguns sinalizaram dúvida, outros mostraram interesse e outro grupo rejeitou veementemente. Essa é, aliás, a situação comum em todas as visitas que realizamos quando vamos divulgar o projeto. Como resultado natural deste quadro, começamos a tentar motivar os estudantes que sinalizavam dúvida e compreender os motivos daqueles que negavam ferrenhamente. Como ocorre *ano após ano*, a maioria das interessadas eram meninas. Esse é o primeiro dado que sempre nos chama atenção a cada ano. As meninas optam mais por fazer a prova do IFBA e também demonstram maior interesse em estudar. Esse fato nos leva ao seguinte questionamento: se os impedimentos aos estudos dos jovens quilombolas são inúmeros como levantamos no capítulo 02, porque estudar é uma opção relativamente interessante para alguns deles, sobretudo às meninas? A questão também pode ser formulada com foco nos meninos. Afinal, se considerarmos a natureza patriarcal de nossa sociedade (hooks, 1990), não seria de se estranhar que os meninos tem tido menos êxito nos estudos que as meninas?

3.1.1 Apresentação dos dados de entrada, permanência e evasão de alunos quilombolas no IFBA por sexo

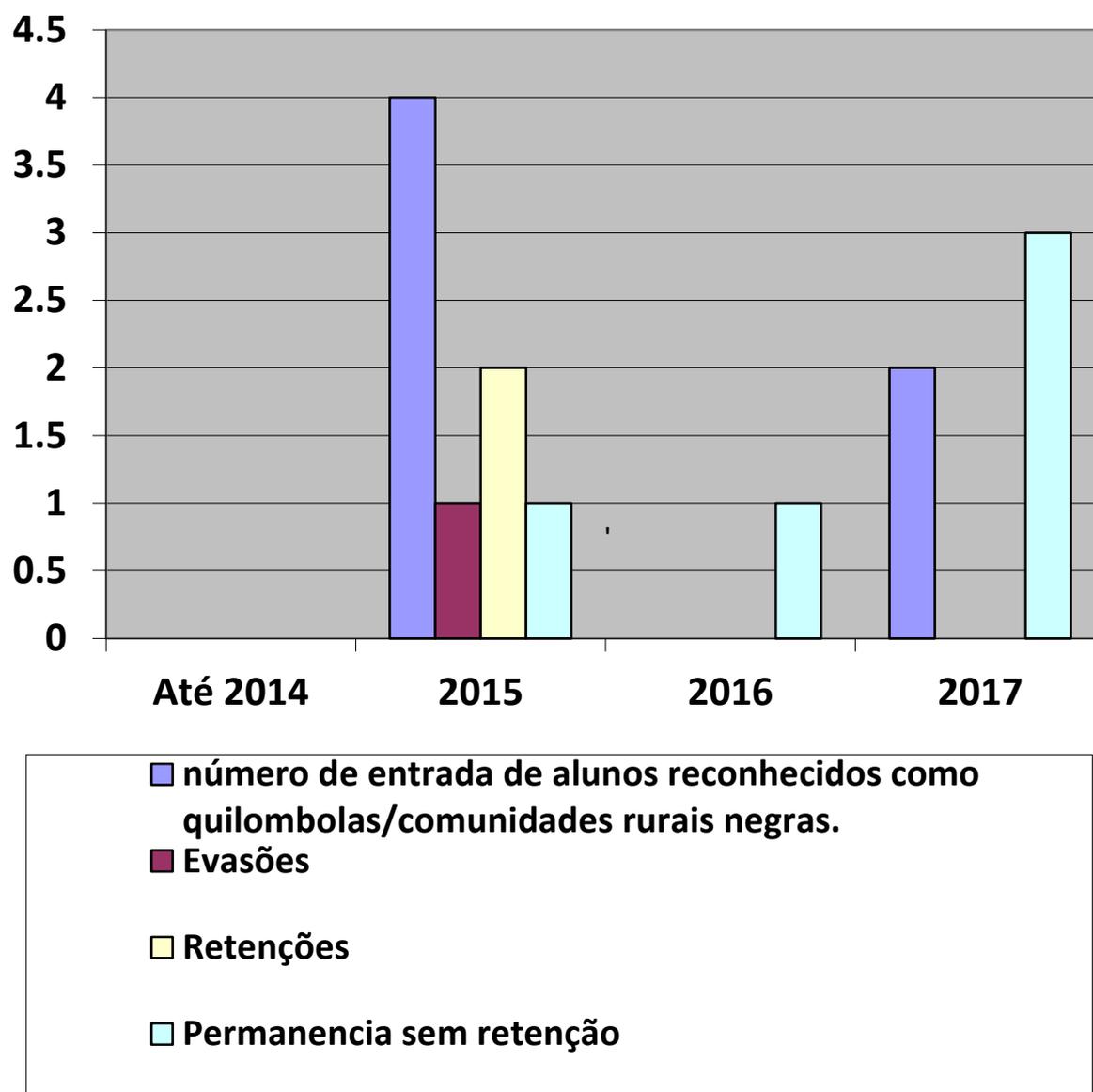
Podemos iniciar a análise destas questões a partir de alguns dados quantitativos que nos ajudam a compor nosso corpus de análise em nosso estudo de caso. Analisamos os números de entrada, evasão, retenção e continuidade sem evasão no IFBA a fim de por a prova o nosso argumento sobre a maior escolarização das meninas. Assim, apresentamos a seguir dois gráficos, o primeiro deles ilustra os números das meninas (gráfico 04) do ano de 2014 até o ano de 2017 e o segundo dos meninos (gráfico 05) no mesmo período:

GRÁFICO 04 - Evolução da entrada, evasão, retenção e permanência sem retenção dos quilombolas no IFBA Seabra do sexo feminino.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

GRÁFICO 05 - Evolução da entrada, evasão, retenção e permanência sem retenção dos quilombolas do sexo masculino no IFBA Seabra.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

Nestes gráficos vemos que a entrada de estudantes do sexo feminino é substantivamente superior ao do sexo masculino em todos os anos, com a exceção de 2016 quando nenhum aluno quilombola ingressou no IFBA. Até 2014, as quatro estudantes reconhecidas eram mulheres, ou seja, 100% das estudantes eram do sexo feminino. Nos anos

seguintes se confirmou esta tendência, com a entrada de 09 mulheres e apenas 04 homens em 2015, ou seja, dentre os ingressos quilombolas de 2015 apenas 30,76% eram do sexo masculino, enquanto que 69,24% eram do sexo feminino. Já em 2017, a tendência se intensificou, pois neste ano, apenas dois meninos (20%) entraram contra oito meninas (80%). Parece, portanto, haver uma tendência de entrada significativamente maior de estudantes quilombolas ou de comunidades rurais negras do sexo feminino do que do sexo masculino.

Dentre os que entraram em 2015, através dos gráficos 4 e 5 podemos perceber também que foi maior a quantidade percentual de evasões e retenções dentre os alunos quilombolas ou de comunidades rurais negras do sexo masculino. Dos 04 estudantes do sexo masculino que entraram em 2015, houve 1 evasão, taxa de 25% do total. Já dentre as estudantes do sexo feminino, houveram duas evasões, o que totaliza o percentual de 22,22%. Com a relação a taxa de retenção/reprovação, a diferença entre os sexos foi bem maior: enquanto “apenas” 3 alunas foram retidas ou evadirem dentre as 09 que entraram (33,33%, enquanto que 75% dos estudantes do sexo masculino evadiram ou ficaram retidos. A consequência lógica é que apenas 01 aluno do sexo masculino (25% do total) permanece sem retenção, tendo avançado aos anos seguintes, enquanto que 06 meninas (66,66% do total das que entraram em 2015) permanecem sem retenção. Concluímos, assim que, além de entrarem em número significativamente menor, os estudantes do sexo masculino tem menor horizonte de concluir o ensino médio na instituição.

Assim, como vimos, tomando como referente os ingressos quilombolas ou de comunidades rurais negras, os indicadores das estudantes do sexo feminino são “melhores” aos masculinos em todos os aspectos, desde ao número de ingressos, além de terem uma menor taxa percentual de evasão e de retenção em relação ao número de ingressos. Porém, os gráficos acima poderiam suscitar duas ressalvas razoáveis: *1) a amostra é muito pequena para se tirar conclusões; e 2) a diferença entre indicadores masculinos e femininos poderia refletir um contexto local ou do IFBA e não uma relação específica com a realidade dos jovens quilombolas.*

Concordamos com ambas as ressalvas. Com relação a nossa amostra, admitimos que o seu número é pouco representativo, portanto, a função dos gráficos deve ser apenas o de delimitar um cenário que suscite dúvidas e suspeitas que serão melhor esclarecidas com o auxílio da metodologia qualitativa.

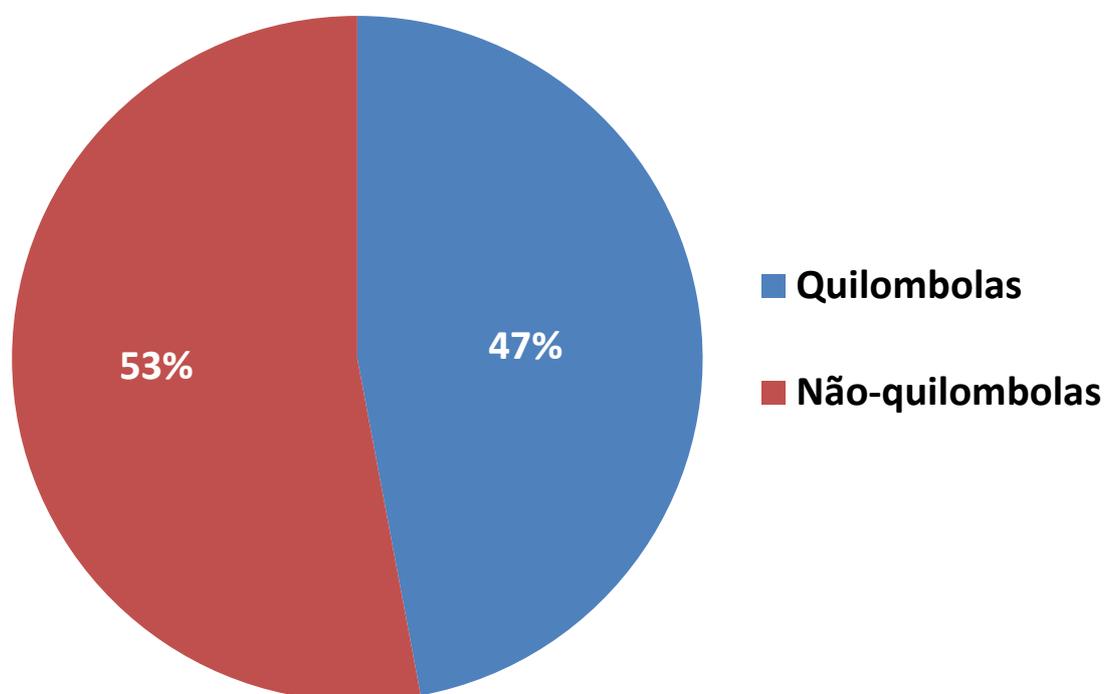
Em relação à segunda ressalva também é necessário concordar. Não há motivos para termos certeza de que os “melhores” indicadores encontrados entre as estudantes do sexo feminino não tenham qualquer relação com a sua origem quilombola ou particular, e, derivem, ao contrário, de um contexto maior do IFBA, Campus Seabra, embora possamos aqui dizer que esta disparidade não representa uma tendência regional, já que, segundo o DIEESE (2012), quase metade dos alunos (48,1%) do território da Chapada Diamantina matriculados na educação profissional de nível técnico são do sexo masculino.

Tentamos superar estas duas ressalvas *alargando a nossa amostra com mais dados e, desta maneira, minorando o peso da ressalva 01 e, comparando os dados dos alunos quilombolas com os alunos não quilombolas*, o que garante um posicionamento mais assertivo em relação à ressalva 02.

Em resposta à ressalva 02 comparamos os números dos estudantes quilombolas em relação ao sexo com outros dados de estudantes não quilombolas. Tomemos por exemplo, os números de alunos das turmas de primeiro ano que entraram em 2015. Com relação aos alunos não-quilombolas, temos 38 estudantes do sexo masculino matriculados, já em relação às estudantes do sexo feminino temos 71 matriculadas. Estes números são formados majoritariamente por estudantes que ingressaram na instituição através do processo seletivo daquele ano, embora conste também com um pequeno número de retidos que permaneceram no primeiro ano por reprovação, e serve-nos como base para relacioná-los com o número de ingressos quilombolas a fim de detectar diferenças ou aproximações entre as frequências do sexo masculino e feminino entre quilombolas e não quilombolas.

Aos 38 estudantes do sexo masculino não quilombolas matriculados no primeiro ano de 2015, comparamos o número de 71 estudantes do sexo feminino e obtemos o percentual de 34,87% de estudantes do sexo masculino e 65,13% de estudantes do sexo feminino. Já em relação aos quilombolas temos, dentre o universo dos matriculados, 31% de estudantes do sexo masculino e 69% dos estudantes do sexo feminino. Aqui, os dados indicam que mesmo entre os não quilombolas existe um percentual maior de estudantes do sexo feminino em relação aos do sexo masculino, porém, com uma diferença percentual menor do que aquela encontrada entre quilombolas do sexo masculino e do sexo feminino, conforme ilustra o gráfico 06:

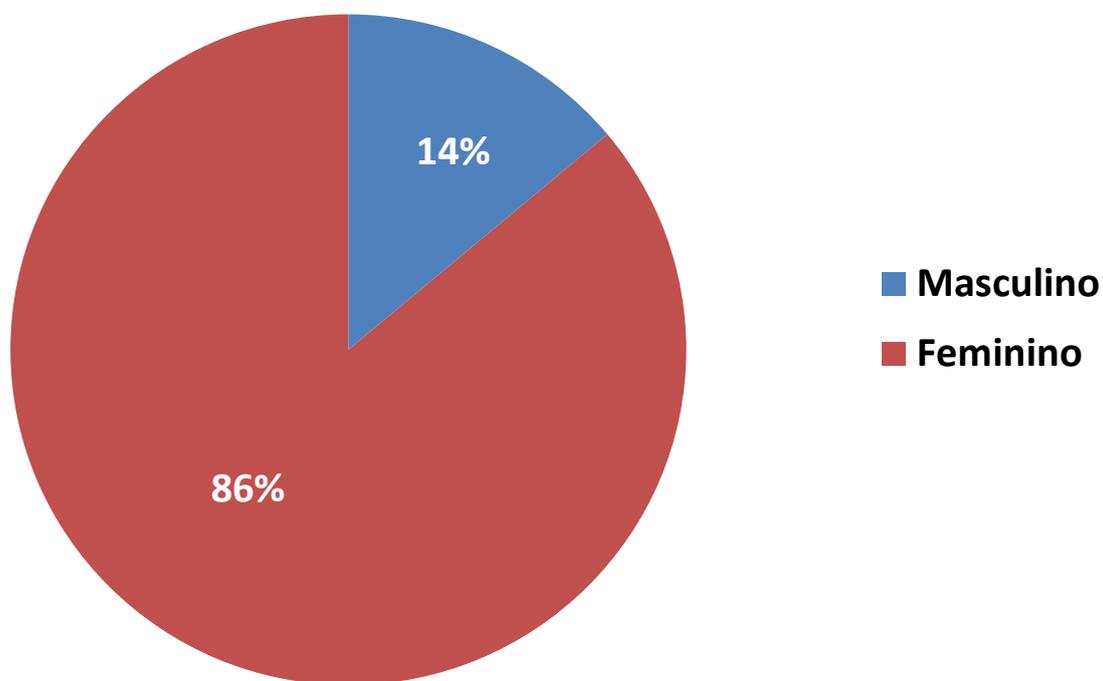
GRÁFICO 06 - Relação entre o percentual de estudantes do sexo masculino não-quilombolas com o percentual de estudantes do sexo masculino quilombolas matriculados no primeiro semestre de 2015.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

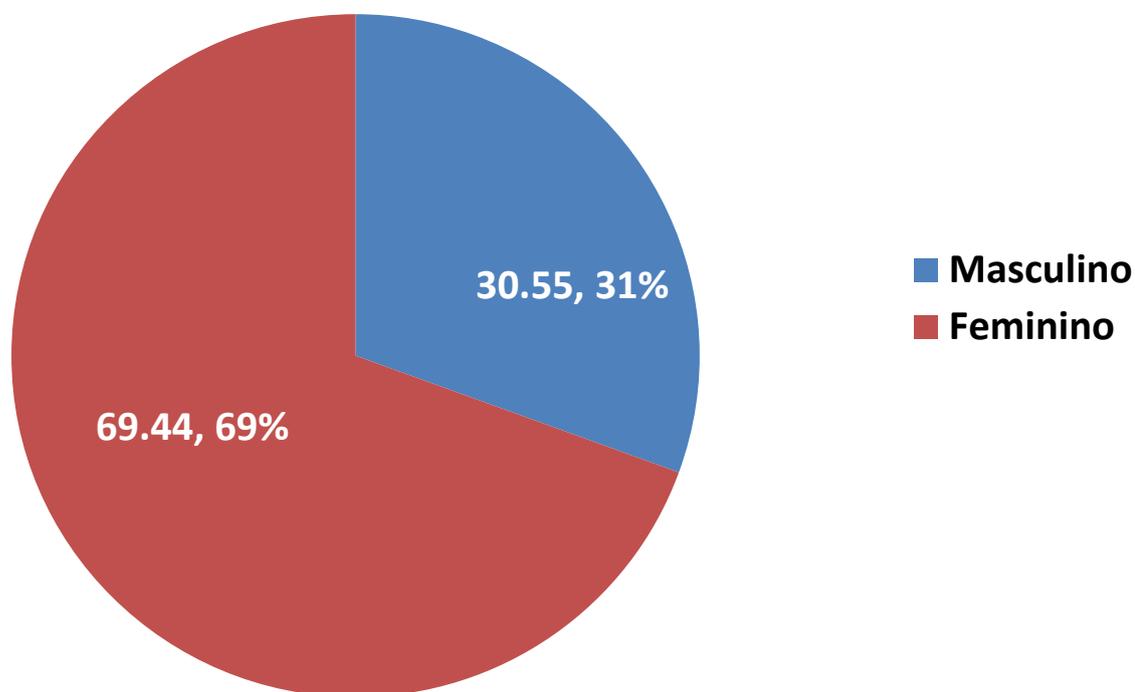
A diferença pequena exposta no gráfico acima, no incita a expor mais comparações entre alunos quilombolas e não quilombolas do sexo masculino. Em busca desta extensão da comparação podemos acionar como suporte o número de egressos que concluíram o quarto ano no ano letivo de 2015. Em nossa análise anterior sugerimos que o conjunto dos alunos que permanecem sem retenção é aquele com maior horizonte de conclusão do curso. Por isso, como temos apenas duas concluintes quilombolas, comparamos o percentual relativo ao sexo de alunos quilombolas que permanecem sem retenção, com o percentual relativo ao sexo de alunos do IFBA – todos não quilombolas- que concluíram em 2015.

GRÁFICO 07 - Percentual dos alunos quilombolas que permanecem sem retenção do sexo feminino e masculino e com entrada em 2015.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

GRÁFICO 08 - Percentual do número de concluintes em 2015 em cada sexo. (todos não quilombolas)



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

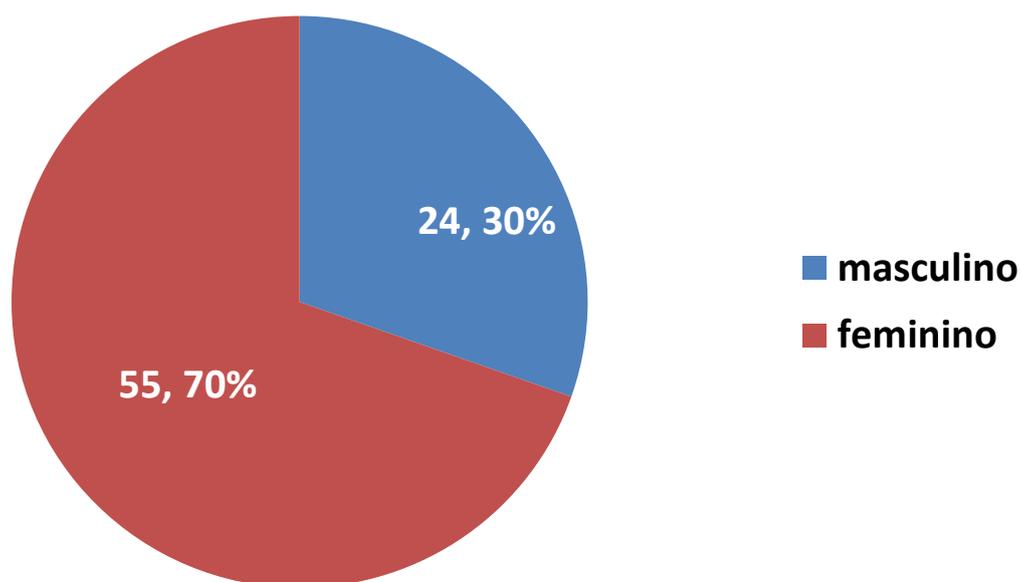
Assim, vemos que apenas 01 estudante quilombola do sexo masculino com entrada em 2015 permanece sem retenção, enquanto que 06 estudantes do sexo feminino com entrada em 2015 estavam na mesma condição até o ano de 2017. Ou seja, dentre os quilombolas que permanecem sem retenção 14,28% são homens e 85,71% são mulheres. Já entre os concluintes de 2015, 30,55% são do sexo masculino e 69,44% são do sexo feminino. Nenhum é quilombola. De fato, mesmo entre os alunos não-quilombolas a conclusão dos estudos é significativamente maior no caso das estudantes do sexo feminino, do que das estudantes do sexo masculino, o que parece corroborar com a tese de uma tendência geral de maior acesso, permanência e êxito maior das estudantes do sexo feminino do que do século masculino em todo o IFBA, porém, com uma desigualdade ainda maior entre os sexos no caso dos estudantes quilombolas.

Pode-se questionar a comparação acima, afinal o índice de permanência sem retenção não coincide exatamente com o de conclusão. Porém, certamente podemos afirmar um paralelismo estatístico entre eles, porque os concluintes em 2015 fazem parte das duas

primeiras turmas do Campus Seabra, que iniciou suas aulas em 2012, de maneira que todos estes alunos concluintes permaneceram sem retenção, pois não existe retidos com entradas anteriores a estas turmas por ela ser a primeira. Assim, todos os concluintes são também permanentes sem retenção.

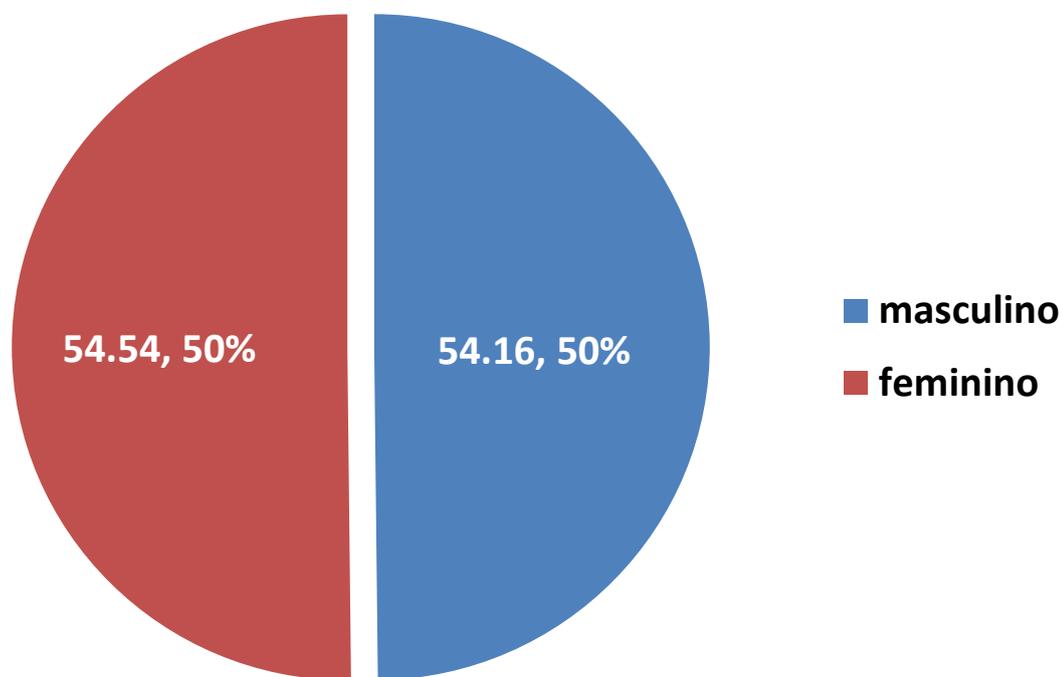
Os gráficos acima nos permitem comparar o percentual de alunos quilombolas por sexo que permanecem sem retenção com os concluintes de 2014, todos não quilombolas, que finalizaram o ensino médio também sem retenção. Mas este gráfico não nos permite comparar qual é a taxa de permanência destes alunos em relação à entrada, ao número de ingressos. Essa informação adicional nos daria a possibilidade de saber relativamente quantos não-quilombolas concluintes em 2015 permanecem sem evasão *em relação ao número total de alunos que ingressaram nestas turmas em 2012* para comparar com a taxa, em cada sexo, de permanência dos quilombolas que atualmente permanecem sem retenção no terceiro ano *em relação ao total dos alunos quilombolas que ingressaram em 2015*. Estas informações seguem no gráfico a seguir:

GRÁFICO 09 - Número absoluto de alunos que ingressaram na turma em 2012 em relação ao sexo (todos não-quilombolas).



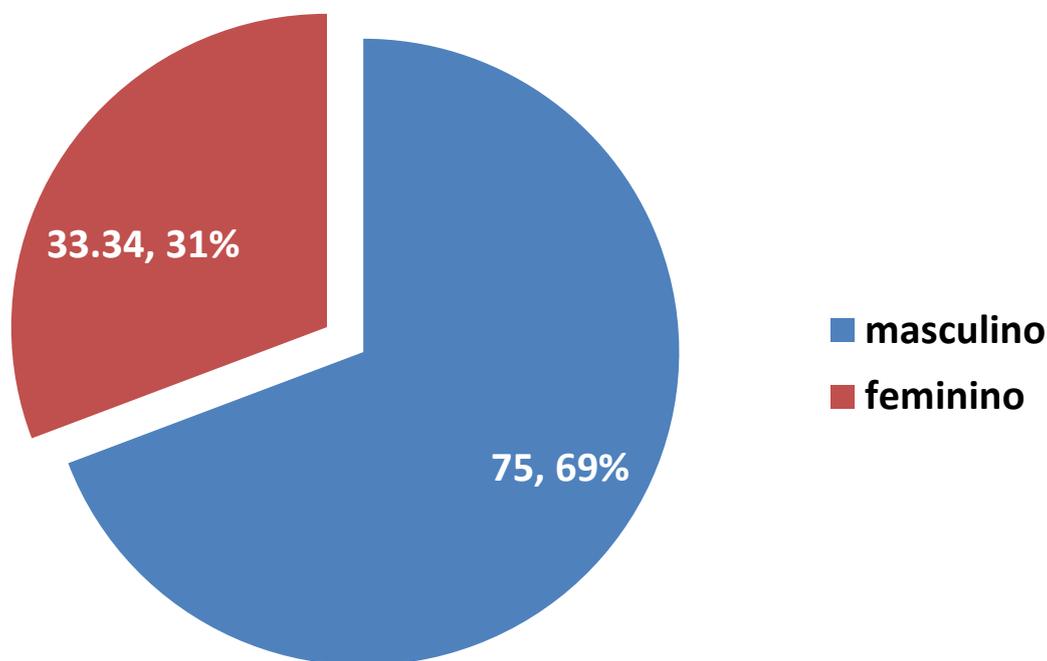
Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

GRÁFICO 10. Taxa de evasão/retenção dos alunos não-quilombolas concluintes em 2015 em relação ao número de ingressos em 2012



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

Gráfico 11- Taxa de evasão/retenção dos alunos quilombolas que ingressaram em 2015.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

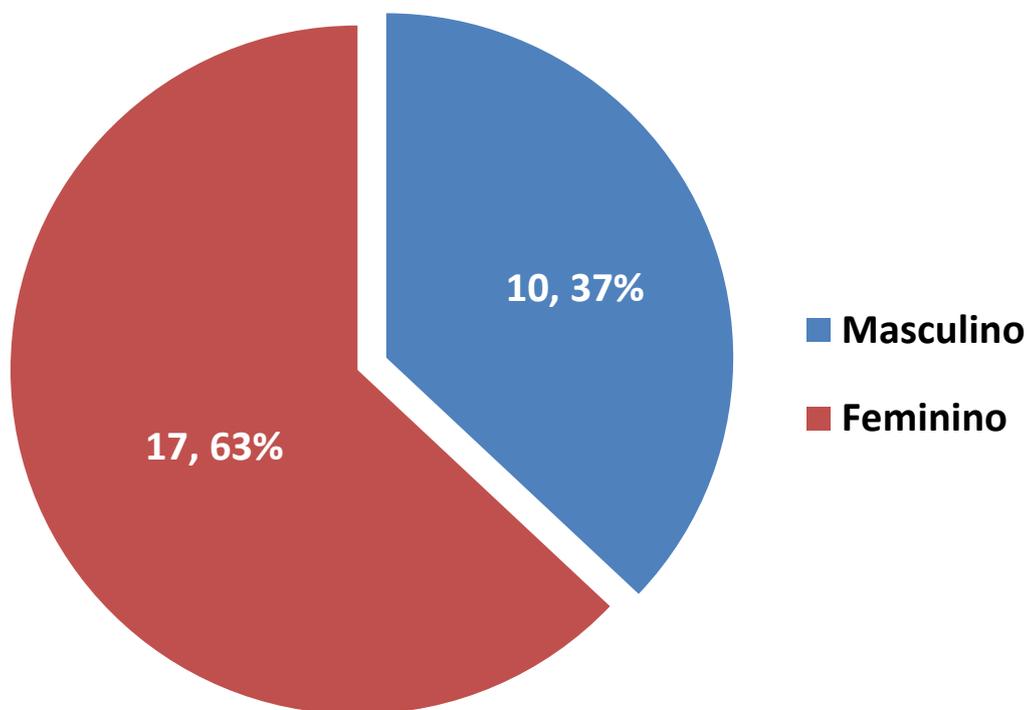
Vemos no gráfico 10 que a taxa de evasão/retenção dos alunos não quilombolas do sexo masculino que concluíram em 2015 é praticamente a mesma dos alunos do sexo feminino. Ou seja, a diferença entre o número de concluintes no ano de 2015 dos sexos masculinos e femininos é devida, exclusivamente, a diferença no percentual expressivamente maior de entrada de mulheres (69,63%) em relação a entrada de homens (30,37%). Já entre os quilombolas com entrada em 2015, temos uma situação muito diferente: a taxa de retenção/evasão dos estudantes do sexo masculino é muito superior a dos estudantes do sexo feminino (75% contra 33,34%).

Portanto, a entrada menor de quilombolas homens (31%) parece espelhar uma tendência maior da própria entrada de alunos no Ensino médio integrado do IFBA, semelhantes ao percentual de alunos não quilombolas do sexo masculino matriculados em 2012 (30,75%) e em 2015 (34,87%). Porém, aliado a entrada baixa, os quilombolas do sexo masculino ainda apresentam elevada evasão/retenção que é bastante superior a nossa amostra de entrada em 2012. Assim, podemos concluir que quilombolas do sexo masculino evadem mais do que não-quilombolas do mesmo sexo.

Os dados acima, no entanto, recorrem também na já assumida limitação de nossa amostra. Afinal, ao falar de alunos do sexo masculino, falamos de apenas três. Assim, a fim de alargar a nossa base de dados, podemos transferir a nossa atenção para outra modalidade de ensino ofertada pelo IFBA Campus Seabra que é o Ensino técnico Subsequente, ofertada na forma de cursos de dois anos, nas áreas de informática e meio ambiente, para quem já concluiu o Ensino Médio . Nele, atuamos também com o Projeto Semente Crioula, no sentido de divulgar o seu processo seletivo de 2017 nas comunidades quilombolas e atuarmos como facilitadores das inscrições dos estudantes que demonstraram interesse. Ao final, 15 jovens quilombolas foram aprovados na prova.

Para o subsequente, sete quilombolas do sexo masculino se inscreveram para fazer a prova de seleção para entrarem em 2017, dentre os quais cinco foram aprovados. Já entre quilombolas do sexo feminino tivemos 18 inscritas, com dez alunas aprovadas. Assim, tivemos, conforme demonstra o gráfico abaixo mais quilombolas do sexo feminino se interessaram em fazer a prova que os quilombolas do sexo masculino e também mais delas foram aprovadas em números absolutos.

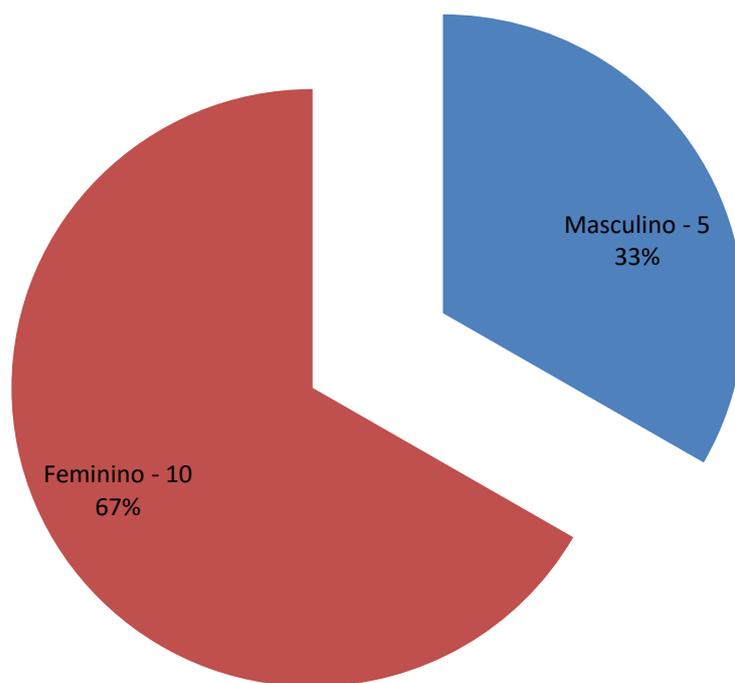
GRÁFICO 12 - Número de quilombolas que se inscreveram para fazer a prova de seleção na modalidade subsequente por sexo.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

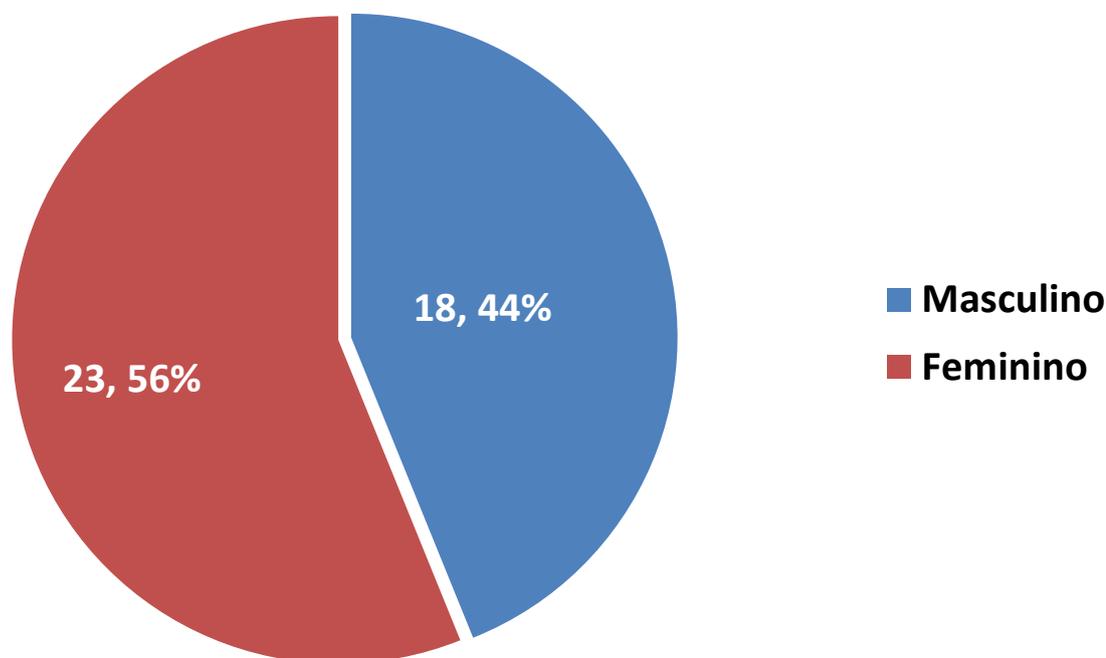
Nestes dados vemos mais uma confirmação da menor procura do sexo masculino do que do sexo feminino em relação ao IFBA, tanto entre quilombolas quanto em relação a não quilombolas, porém, neste caso, com uma base de dados mais ampla, temos um agravamento da desigualdade de aprovação (e, portanto, de potenciais egressos) entre homens e mulheres, como mostram os gráficos abaixo:

GRÁFICO 13 - Estudantes quilombolas aprovados no Processo Seletivo do subsequente por sexo.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

GRÁFICO 14 - Número de estudantes não-quilombolas aprovados na prova de seleção na modalidade subsequente por sexo.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria

Portanto, dentro de uma amostragem um pouco maior de quilombolas e em outra modalidade de ensino, podemos perceber desproporção maior entre os sexos no caso dos quilombolas do que dos não quilombolas.

Os dados acima expostos nos evidencia o peso da categoria gênero: percebemos que os meninos quilombolas, mais do que os não quilombolas, tem menor probabilidade de se inscrever no processo seletivo do IFBA, tanto na modalidade integrada quando na modalidade subsequente e, quando passam, tem menores índices de permanência sem retenção no caso do Ensino Médio. Por isso, o recorte de gênero aparece-nos como categoria importante que merece uma análise aprofundada neste trabalho: esta amostra nos diz algo sobre diferentes perspectivas sobre estudo e trabalho dos gêneros masculinos e femininos?

Ao levantar esta questão deixo de utilizar o termo “sexo” para utilizar o termo “gênero” porque quando utilizava aquele o fazia em consideração ao preenchimento de formulários em base no registro civil dos indivíduos que, em geral, faz jus ao processo social

de reconhecimento do ser biológico que é tomado como base para a certidão de nascimento. Já o uso do termo “gênero” leva em consideração à natureza simbólica da auto-atribuição de uma identidade e que é referente para uma determinada cadeia de significados acessados pelos indivíduos.

Esta distinção entre sexo e gênero está fundada, segundo Stolke, na oposição entre natureza e cultura operada na sociedade ocidental. O sexo diria respeito a um atributo biológico dos indivíduos. Porém, em nossa cultura a caracterização destas diferenças físicas está atrelada aos “significados simbólicos engendrados que estruturam as desigualdades entre homens e mulheres como agentes sociais” (2013, p.102) Portanto, o uso da categoria sexo aqui ocorre a título de interpretação dos registros civis e acata provisoriamente a sua suposta capacidade de atestar o fato biológico para efeitos de interpretação do dados quantitativos. Contudo, em fases posteriores do nosso trabalho, a categoria sexo cedeu espaço à categoria gênero entendida enquanto processo de construção social e identificação simbólica dos papéis de homens e mulheres.

A aparente relevância da variável sexo em nosso tratamento estatístico preliminar está em conformidade com a nossa observação sobre o relevante papel desempenhado pelas masculinidades e feminilidades acessadas pelos jovens quilombolas na sua interpretação do sentido atribuído ao trabalho e ao estudo.

3.1.2 Estudar mais para superar trabalhos subalternos e “invisíveis”

Ao falarmos do maior êxito na escolarização das meninas devemos primeiramente nos afastar da armadilha de reconhecer qualquer privilégio feminino. Ao contrário, ao longo das próximas seguintes delineamos como a subalternidade da mulher negra a direciona para os estudos como forma de escapar das limitações impostas pela vida social que ainda são maiores que as infringidas aos homens negros.

Em nossa análise interseccional partimos da premissa compartilhada por Sueli Carneiro para quem a situação da mulher negra não pode ser comparada com a da mulher branca e nem a do homem negro. Segundo Carneiro:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. (CARNEIRO, 2003, p.1).

Portanto, a autora admite que as mulheres vivem sob o julgo do patriarcado, mas acrescenta que mulheres brancas e negras o experimentam de maneiras diferentes. Enquanto que as mulheres brancas lutavam para ter um local no mercado de trabalho para fugirem da fragilidade imposta pelo paternalismo masculino, as mulheres negras tinham outras lutas. Afinal, já trabalhavam fora de casa a tempos!

A vida da mulher negra é historicamente ligada à forçosa entrada no mercado de trabalho nas posições mais precárias. Condenadas a ganhar menos que as mulheres brancas e que os homens, inclusive que os negros, a mulher negra também nunca pode se furtar ao trabalho e sempre lidou com os postos de trabalho menos valorizados.

Diante cenário, a posição típica ocupada pelas mulheres negras no mercado de trabalho são as de empregada doméstica e profissionais de limpeza. Com a palavra a quilombola Valdenice:

E eu acho assim que um dos problemas que mais decepciona a gente como mulher, mulher negra é você tá no lugar seu na sua cidade, as pessoas sabem de onde você é, sabem do trajetório todo que a maioria aqui de Seabra sabe por tudo que a gente passou, **mas eles nunca que olha pra você de uma forma diferente, é sempre com aquele mesmo olhar que você tem que trabalhar como doméstica, ninguém te procura pra você trabalhar em outro ambiente. É só sim, quando encontra você na rua pergunta: “-tou precisando de uma menina pra domest.. pra trabalhar com serviços gerais”, não desmerecendo porque qualquer serviço digno é essencial.** Mas assim, porque não trazer outra perspectiva? Muitas vezes as pessoas são donas de supermercado, são donos de lojas, são donos de outros comércio, mas só procura a gente pra trabalhar como domésticas. Então, eu acho assim, tem muito aquela questão do preconceito vedado, aquela coisa escondida que não quer desmerecer mas também não ajuda. Então, acho que Seabra tá faltando um pouco de um olhar diferente, ou um olhar igual, não sei. E é isso... eu acho assim que quando a gente é mulher, é mãe, a gente tá sempre procurando coisas melhores, porque a gente não quer que os filhos da gente passe pelo que a gente passou. (VALDENICE, 27 anos, quilombola do Agreste, grifo nosso).

Portanto, as mulheres são lançadas ao mercado de trabalho a partir de um olhar que subalterniza e negligencia seus potenciais e capacidades, relegando-lhes aos cargos de pouco prestígio social. Valdenice reconhece a dignidade do trabalho doméstico ao mesmo tempo em

que denuncia o olhar aprisionador que lhe impede de acessar outros cargos e funções. Solicita, portanto, um “olhar diferente, ou um olhar igual” que traduza a mudança reivindicada em termos de uma maior igualdade social.

Mas como a maior marginalização da mulher negra no mercado de trabalho se traduz em uma maior escolarização? A própria Valdenice nos sinaliza uma resposta ao final de seu texto quando diz: “quando a gente é mulher, é mãe, a gente tá sempre procurando coisas melhores, porque a gente não quer que os filhos da gente passe pelo que a gente passou.” Como mulher, Valdenice reconhece que o caminho para superar e combater o olhar que limita e estigmatiza é o da educação. A subalternidade feminina no mercado de trabalho promove a urgência em buscar meios – inclusive os estudos- para buscar uma vida melhor.

Outro fator que leva as mulheres a buscarem o estudo é a desvalorização da própria atividade feminina dentro das famílias, já que a atividade doméstica dentro da própria casa, embora envolva extenso trabalho de cuidado dos filhos; preparo das refeições; limpeza e organização da casa; cuidados com as plantas e animais do terreiro; atividades agrícolas, dentre outras, não são devidamente valorizadas como a dos homens. Nilson Weisheimer analisa esta situação evidenciando como a divisão sexual do trabalho e o machismo ajuda a construir a distinção entre o que é considerado *ajuda* e o que é considerada *trabalho*.

A composição familiar determina, por sua vez, a forma que assumirá a divisão sexual do trabalho, culturalmente estabelecida, onde a condição de gênero funciona como dispositivo mediador entre o material e o simbólico, a exemplo da oposição que se estabelece entre trabalho e ajuda. (WEISHEIMER, 2009, p.107).

Essa distinção entre a ajuda e o trabalho reflete uma realidade macrossocial de desvalorização dos trabalhos tipicamente femininos realizados dentro das famílias. Em nosso campo ela se confirma nos registros que fizemos de mulheres que realizam atividades laborais em suas próprias casas e terreiros, mas que descrevem a si próprias como pessoas que “não estão trabalhando”.

A literatura das ciências sociais e a interpretação do nosso campo revela que a mulher negra é simbolicamente vinculada a trabalhos subalternizados fora de casa e invisíveis (vistos como ajuda) dentro de casa. Por isso, lutam por melhores condições de vida através da educação. Assim, todas as condições difíceis da escolarização quilombola elencadas no capítulo 02 não encerram o desejo de estudar por parte das mulheres quilombolas. Afinal, se

no mundo do trabalho a atividade laboral da mulher é símbolo de desprestígio, no mundo da escolarização ela pode alcançar resultados melhores que os homens – como mostra as nossas estatísticas- impelindo-as a buscar nos estudos oportunidades que lhes são negadas com a entrada imediata no mundo do trabalho.

3.1.3 Nuances de gênero em nossa observação participante

Além das estatísticas, entrevistas e fontes teóricas que nos ajudaram a entender as diferenças de escolarização entre meninas e meninos, em nossa observação participante nos deparamos com situações expressivas que vale a pena discutirmos e que nos revelou importantes nuances do impacto dos status de gênero nas interações simbólicas dos jovens quilombolas.

3.1.3.1 *Ocupação diferencial do espaço e formação de vínculos entre meninas e meninos*

Nós realizamos, ao longo do Segundo Semestre de 2016, dez encontros preparatórios para a Prova de Seleção do IFBA, sempre aos sábados. A maioria dos encontros ocorreu na Sede da Associação da Comunidade Quilombola da Baixão Velho, embora dois encontros tenham ocorrido no próprio Campus do IFBA. Como cada encontro era planejado para ocorrer em 8 horas diárias, precisávamos de uma programação que não fosse tão cansativa para motivar os jovens a vencer a carga horária total de 80 horas paralelas às aulas regulares que a maioria cursava nas escolas municipais de onde estavam matriculados. Assim, alternávamos aulas de matemática, geografia, história e língua portuguesa com apresentações culturais, jogos de futebol e acesso livre aos laboratórios de informática (quando às aulas ocorriam no IFBA). Participei de todos estes encontros, seja como professor, seja atuando nas ações de coordenação.

Em todos os dias de aula presenciávamos sempre a enorme separação que ocorria entre meninos e meninas na sala de aula. Os alunos quase sempre próximos daqueles de mesmo gênero, mesmo nos momentos recreativos fora da sala de aula. Era, inclusive, mais natural para os meninos passarem mais tempo em contato com adultos do gênero masculino

do que com as meninas, como é o caso de um dos motoristas do transporte que os levavam para as aulas, também quilombola, e facilmente integrado no “grupo dos meninos”. Ocasionalmente, meninos e meninas flertavam entre si, mas, aparentemente o território da *amizade* estava fortemente determinado pelo pertencimento ao mesmo grupo de gênero.

A divisão espacial e relações preferenciais de amizade não se resumem as diferenças observadas entre a ocupação diferencial do espaço e formação de vínculos. Também presenciamos diferenças entre os temas de conversas presenciados. Entre os meninos percebemos maiores relatos sobre carros e motos; futebol; referências às profissões que envolvem trabalho manual como motoristas; música; festas; necessidade de autonomia econômica. Dentre as meninas, identificamos uma quantidade maior de menção aos estudos; somente entre elas ouvimos relatos de leitura de livros não didáticos; em comum com os meninos foram as referências à música e festas.

3.1.3.2 *O homem da casa*

A situação que considero que mais deposita significado ao signo gênero ocorreu em dia de aula do Curso Preparatório para o IFBA em 2016 quando fomos buscar alguns jovens da Comunidade do Morro Redondo para leva-los para a Sede da Associação do Baixão Velho, onde ocorreria o nosso encontro. Após embarcar todos os quatro os jovens no transporte, três meninas e um menino, estudantes do nono ano da escola municipal do Alagadiço com idade entre 13 e 15 anos, conversei com eles sobre os conflitos que o único jovem do sexo masculino presente, com idade de 15 anos, tinha com a mãe e que levou a sair de casa para morar com a avó. Sua irmã, que também era uma das jovens presentes no carro, relatou que a principal causa do conflito era o fato daquele jovem “já querer” ser “o *homem da casa*” apesar da pouca idade. Por homem da casa, a irmã do jovem expressava, ao mesmo tempo, o sentido de autoridade e provedor da família, uma vez que o seu irmão desejava trabalhar e ter mais autonomia. O jovem ouvia o relato e apesar de não se mostrar muito a vontade com relato da irmã, não discordou. Curiosamente, a jovem mostrava naturalidade com a expressão “homem da casa” e seu significado e alegava que o conflito não ocorreu por seu irmão desejar sê-lo, mas sim por pleitear esta situação de autoridade diante da família em idade precoce o que está implícito no advérbio de tempo “já” que antecede o “querer ser homem da casa”.

A situação acima nos informa o termo êmico “*homem da casa*” como relevante para interpretarmos outras situações do campo. A partir dele, percebemos como é importante para os meninos ganhar dinheiro através do trabalho, seja para “comprar suas próprias coisas”, seja para “colocar dinheiro dentro de casa”, já que o acesso precoce ao dinheiro possibilita o usufruto da autoridade que é relacionada ao provedor.

O dinheiro, portanto, pode aqui assumir um sentido próximo àquele dado pelo antropólogo Marcel Mauss (2008), que avalia que o recurso econômico não é fonte de status somente para aquele que o acumula. O *dar* o dinheiro (prática da dádiva) para outros membros do grupo, como é o caso do jovem que “coloca dinheiro dentro de casa”, pode ser fonte de *Status* diante de outros membros da comunidade. Além disso, o dispêndio dos recursos econômicos (p.ex. em “farras” e “festas”) também podem conferir status para aquele que o faz. Mauss também avalia esta possibilidade através do estudo do *Potlatch* (2008), cerimônia ritual, onde alguns povos renunciam voluntariamente a recursos materiais acumulados em busca de afirmação de sua posição no grupo.

Aos meninos, portanto, é permitido o acesso ao significante “provedor” que permite não somente a interpretação favorável à busca pelo dinheiro, como a sanção ao seu uso coletivo para manter a família ou ao dispêndio individual em situações de “ostentação”.

Uma objeção poderia ser levantada aqui: a de que o significante “homem da casa” seria determinado pelo imperativo de ordem econômica ou biológica ligado à sobrevivência. Nesta explicação, o “homem da casa” emerge da necessidade econômica das comunidades reproduzirem a sua existência. Diante desta objeção, assumimos como evidente que a ordem simbólica pressupõe uma existência biológica que precisa de recursos para manter-se, mas, também afirmamos que a ordem simbólica pode garantir a sobrevivência de maneiras muito diferentes e até atentar contra a própria sobrevivência, como é o caso do suicídio ritual praticado em certas culturas.

Assim, ao voltar para o nosso caso concreto, devemos admitir que o significante “o homem da casa” permite ao jovem conectar-se simbolicamente com o papel do provedor e, desta maneira, auxiliar economicamente suas famílias. Contudo, este papel não pode ser determinado apenas pela necessidade econômica das comunidades quilombolas, afinal, a ordem simbólica que informa tal interpretação poderia ser outra e a busca pela sobrevivência poderia ser regulada por outro regime de símbolos.

A busca por dinheiro sancionada pelas masculinidades de nossos jovens não atende apenas um ideal de responsabilidade de um “chefe” de família austero. Ao contrário, o significativo “homem da casa” pode, ao mesmo tempo, relacionar-se a um papel de provedor responsável diante de situações que acionem os significados mais próximos de um ideal de família, como também pode conferir autoridade ao homem para dispender o dinheiro em farras em outras situações, por exemplo, diante de outros homens jovens em uma sexta à noite.

Se o papel de “homem da casa” conecta os jovens aos ideais de masculinidade que lhe inculcem autoridade em determinadas situações, conquistando o acesso ao mundo do trabalho e a vida pública, a mulher, por outro lado, é vista como aquela que auxilia o homem, que “ajuda” e, por isso, deve ocupar um papel mais restrito porque antes de qualquer coisa deve cuidar da família. Ao contrário do homem provedor, para mulher “sair de casa” deve se acomodar às exigências simbólicas e morais atribuídas aos cuidados da família.

A relação da mulher com o “homem da casa” pode gerar situações diferenciais para as mulheres solteiras e casadas. Já que para a mulher solteira, a vida doméstica sob a tutela dos pais não costuma impedir que estudem mais que os homens. A mulher casada, por outro lado, assume exigências maiores diante do contrato matrimonial que lhe restringe as atividades “fora de casa”. O trecho da fala da quilombola Valdenice sobre a sua decisão de tentar fazer à prova do IFBA depois de estar casada e com filhos revela um pouco deste dilema:

Ai vem a dúvida de novo, por ser mulher, por ter um filho e eu grávida...tive o filho e com quatro meses que o meu filho tava eu passei na prova do IFBA no subsequente para meio ambiente. Eu ai eu fui estudar em 2017, passei muita dificuldade assim, porque tinha muito tempo de estudo, ouvi muitas gracinhas de pessoas, né? Que convivem com a gente, que “-aquilo não era papel de mulher tá fazendo, depois de casada, mãe de filho, como que deixa os filhos com o pai e você vai estudar, você já tá velha pra essas coisas. E até hoje eu digo assim “eu acho que ninguém é tão velho que não possa estudar, dificuldade a gente encontra, mas a gente tá apta pra lutar, pra tentar fazer a diferença. (VALDENICE, 27 anos, quilombola do Agreste).

Embora Valdenice tenha encontrado apoio diante da sua família para continuar a estudar, ela teve que enfrentar críticas a respeito do seu interesse em ir estudar depois de se tornar mulher casada e com filhos. O olhar social sobre a mulher casada considera-a determinada por suas funções domésticas e deveres matrimoniais. Assim, Valdenice para

estudar teve que “lutar” e “fazer a diferença”. Estudar, para ela, não era, portanto, uma simples escolha, mas foi expressão de coragem e luta.

Para outras mulheres que encontramos a decisão não foi à mesma. Apesar das mulheres serem as que mais procuram ir para o IFBA, encontramos muitas que afirmavam não mais poder estudar por estarem comprometidas com a maternidade e o casamento. Para Valdenice existia a opção, ainda que criticada, quando “deixa os filhos com o pai e você vai estudar”, mas para outras mulheres que vivem em outros arranjos familiares, esta não era opção a se considerar já que as atividades de cuidado com filhos e casa são enxergadas frequentemente como atribuições femininas. A gravidez, particularmente, tem determinado o fim da vida escolar para muitas meninas que encontramos.

A fala de Valdenice além de expressar os constrangimentos de gênero que afetam a mulher que estuda quando casada e com filhos também demonstra os mecanismos de constrangimentos geracionais. Para autores como (AIRÉS, 1981; PEREIRA, 2007; WEISHEIMMER, 2003), a juventude é um fenômeno socialmente construído e não um dado biológico. Enquanto grupos privilegiados podem gozar da moratória social que os garante estudar e apoiar-se no direito de entrar no mercado de trabalho mais tarde, para os grupos subalternizados, como é o caso dos quilombolas, a idade de 27 é considerada “velha” para os estudos. Dentro do horizonte de significação daqueles que criticam os estudos de Valdenice, a sua idade, aliada a sua situação de maternidade e casamento, não a coloca como jovem, ainda em fase de capacitação e estudos, mas considera-a como uma adulta “feita” que não pode gozar de qualquer moratória social e que deve assumir todas as responsabilidades que são atribuídas à condição adulta. Segundo Pereira, em sua leitura do trabalho de Margullis e Urresti, a maternidade desempenha um fator diferencial para as mulheres que demarca a perda de moratória social que é reconhecida aos jovens.

O tempo transcorreria de maneira diferente para a maioria das mulheres em relação à maioria dos homens. Entre outros fatores, os autores apontam a questão da maternidade como um elemento relevante para a definição desta temporalidade diferenciada, pois ela não alteraria apenas o corpo, mas também o modo como elas desfrutariam e configurariam a sua juventude. (PEREIRA, 2007, p.5).

A fala de Valdenice que segue, demarca como para ela a maternidade foi um ponto de inflexão importante em sua trajetória que a afastou dos estudos e das possibilidades de trabalhar fora de casa:

Com nove meses, eu engravidei, e ai, desde então não trabalhei mais e fui morar com meu atual marido né? E ai tive minha filha Amanda. Isso em 2011 já. E ae foi um processo muito, que eu vi assim, sem estudo, sem trabalho, com uma filha, e ai eu ia pensando assim, meu Deus eu nunca mais vou voltar a estudar, *eu nunca mais vou conseguir fazer um curso porque eu agora sou mãe, tenho que cuidar de dentro de casa*, então foi uma trajetória muito difícil, muito complicada (VALDENICE, 27 anos, Comunidade do Agreste).

3.1.3.3 “Homem da casa” e estudos de masculinidade negra

Nas sessões anteriores analisamos como as mulheres quilombolas de nosso campo, apesar dos desafios impostos pela sociedade machista, tendem a estudar mais que os homens, o que está refletido em seus menores índices de evasão, retenção e desistências dos estudos. Analisamos como a subalternização dos empregos tipicamente femininos e a invisibilidade do trabalho doméstico fomentam o desejo de melhorar o seus destinos através da escolarização. Contudo, ainda ficam algumas questões a respeito do relativo insucesso escolar masculino, afinal, porque os homens não investem seu tempo e energia nos estudos? Afinal, os homens quilombolas também ocupam posições subalternas no mercado de trabalho ainda que seus empregos sejam relativamente mais bem remunerados e socialmente prestigiados do que o das mulheres quilombolas. Existem os inúmeros obstáculos à escolarização quilombola mencionados no capítulo 02 que afetam ambos os gêneros e que nos ajuda a entender a situação, mas não explicam a especificidade do fracasso masculino. Justamente por isto, esta presente sessão tem por objetivo analisar como os estudos de masculinidade negra podem nos ajudar a compreender os condicionantes culturais que afetam negativamente a escolarização masculina.

A literatura sobre masculinidade negra balizada dentro das noções de interseccionalidade tem discutido o efeito dos padrões de sociabilidade dos homens negros sobre a sua escolarização. Segundo Deirdre Royster:

“Eu forneci dados sobre padrões de insucesso escolar que mostraram que os meninos negros estão entre os alunos mais vulneráveis a serem rotulados como não

educáveis e incorrigíveis. Esses primeiros rótulos levam muitos meninos negros a se desengajarem da escola”(2007, p.172)⁵

Segundo Royster as expectativas negativas existentes sobre jovens negros a respeito de sua apatia e indisciplina pode levá-los a se conformar a estas expectativas emulando a conduta esperada. Para evitar o gasto de energia necessário para ir contra as expectativas dos adultos, muitas vezes é mais fácil para o adolescente negro aceitar o rótulo negativo e ressignificá-lo, buscando a afirmação em valores diferentes daqueles definidos pela escola. Este processo pode levar muitas vezes ao desengajamento dos processos de escolarização. Royster prossegue:

Eles cultivam uma indiferente “pose arrojada” ou uma resistência soturna—uma concha masculina para se esconder - porque eles têm poucos, ou nenhum, defensores poderosos que exijam mais deles e das instituições que deveriam atendê-los. (ROYSTER, 2007, p.172)

Em vários estudos sobre masculinidade negra na literatura internacional é mencionada a “pose arrojada” para definir uma determinada performance da masculinidade negra. Brandley faz um breve apanhado de alguns dos principais autores que discutem o tema, sumariando algumas definições para o fenômeno:

Indiscutivelmente, o mais visível roteiro de performance popular da masculinidade negra é a pose arrojada. O desempenho e posicionamento do corpo negro masculino como um símbolo de frieza, na sua forma atual, inclina-se às expectativas estereotipadas e inquestionadas da masculinidade negra.

Uma grande quantidade de bolsas de estudos tem teorizado sobre como o negro arrojado estabelece o significado visível da presença de negros na cultura popular estadunidense.

Majors e o estudo seminal de Janet Bilson *Cool Pose: The Dilemmas of Black Manhood (1992)* abriu espaço para investigar as manifestações da pose arrojada em uma paisagem cultural americana pós-direitos civis. Todd Boyd (1997) interpreta a pose arrojada como um mecanismo de sobrevivência e a antítese da masculinidade branca, opinando que a pose arrojada relaciona-se a um senso de ser desinteressado, distante e indiferente.

Uma indiferença que sugere que se está acima de tudo. Um orgulho, uma arrogância mesmo, que é imediatamente despreocupada, percebida como altamente sexual, e potencialmente violenta”(118). Bell hooks afirma em *We Real Cool* que o negro arrojado "Foi defenido pelas formas em que os homens negros enfrentaram as dificuldades da vida sem que seus espíritos sejam devastados. . . foi definido pela

⁵ I provided data on school failure patterns that showed that black boys are among the students most vulnerable to being labeled ineducable and incorrigible. Those early labels lead many black boys to disengage from school and too often to conform to some adults' expectations

disposição masculina negra confrontar a realidade, encarar a verdade e suportá-la. . . foi definido por homens negros individuais que se atrevem a se autodefinir em vez de serem definidos por outros ⁶ (BRANDLEY, 2016, p.57)

A *cool pose* - que traduzimos como pose arrojada (embora sua tradução literal seja pose fria) - é uma performance de orgulho e despreocupação do homem negro em resposta aos estigmas negativos que o mundo lhe reserva. Este conceito tem sido bastante discutido na literatura internacional, especialmente nos Estados Unidos, como elemento explicativo do comportamento dos homens negros em diversos temas tais quais escolarização, profissionalização, produção cultural, esportes e relacionamentos afetivos. Porém, por se tratar de um termo nativo da pesquisa em outros contextos de pesquisa, resta avaliarmos se este conceito pode ser útil aos estudos de masculinidade dos negros quilombolas de nossa realidade. Pesquisamos sobre a utilização da terminologia no Brasil e achamos poucos estudos. Particularmente, nos chamou atenção os trabalhos de Andréia Botelho de Rezende sobre a relação entre a *cool pose* e as estratégias para lidar com o fracasso escolar de meninos negros. Segundo a sua análise, os meninos negros são propensos a maiores estigmas e estereótipos a respeito de indisciplina e inaptidão para os estudos e por isso são menos incentivados pelos diversos aspectos da instituição escolar. Diante de baixas expectativas, os meninos, em busca da defesa de sua auto-estima, performam uma atitude de competência e de superioridade diante das dificuldades escolares. Rezende defende que esta atitude ao mesmo tempo em que assegura uma atitude de sobrevivência social diante dos colegas e adultos pode causar “negação [que] enfraquece a possibilidade de se reagir ao problema” (2012, p.81) Os meninos afirmam a sua autossuficiência e indiferença diante dos problemas da escolarização e acabam por perder as conexões com o processo de ensino e aprendizagem.

Em paisagens urbanas, os estudos sobre a pose arrojada poderia certamente propiciar comparações com fenômenos diversos relacionados à masculinidade negra como as

⁶Arguably, the most visible script of popular black masculine performance is cool pose. Cool pose, the performance and positioning of the black male body as a symbol of coolness, in its present form leans heavily upon stereotypical and often uncontested expectations of black masculinity. A litany of scholarship has theorized how black cool establishes the visible significance and presence of black men in American popular culture. Richard Majors and Janet Bilson’s seminal study *Cool Pose: The Dilemmas of Black Manhood* (1992) broke ground for teasing out manifestations of cool pose in a post-Civil Rights American cultural landscape. Todd Boyd (1997) reads cool pose as a survival mechanism and the antithesis of white masculinity, opining that “cool is about a detached, removed, nonchalant sense of being. An aloofness that suggests one is above it all. A pride, an arrogance even, that is at once laid back, unconcerned, perceived to be highly sexual, and potentially violent” (118). Bell hooks asserts in *We Real Cool* that black cool “was defined by the ways in which black men confronted the hardships of life without their spirits being ravaged . . . it was defined by black male willingness to confront reality, to face the truth, and bear it . . . it was defined by individual black males daring to self-define rather than be defined by others

performances do rap, na marra presente na postura de atletas de esportes tipicamente masculinos, do funk ostentação e do Brau. Este último, personagem social pesquisado por Osmundo Pinho (2015), apresenta clara semelhanças com o fenômeno da *cool pose*.

Já em relação aos jovens quilombolas de nosso campus a apropriação deste fenômeno deve ser feita com maior cautela e atenção. Afinal, em muitos dos relatos que recebemos e nas observações realizadas, percebemos que quando confrontados com as pessoas da cidade, a postura de muitos rapazes quilombolas foi de acanhamento e não necessariamente de arrojamento ou autossuficiência. Porém, ao mesmo tempo, presenciamos como alguns destes estudantes vivenciam a *pose arrojada* em suas comunidades em festas e também nas redes sociais quando ostentam bebidas ou motocicletas em busca de transmitir uma imagem de segurança, autossuficiência, distanciamento e orgulho.

O fenômeno do *cool pose* também encontra consonância com a nossa dificuldade de ouvir queixas dos estudantes negros sobre a sua situação escolar. Alguns deles (embora não todos) respondem sucessivamente que está tudo bem quando perguntamos sobre o andamento de suas vidas acadêmicas. As meninas, ao contrário, apesar da timidez de muitas, expressam mais facilmente suas frustrações e dificuldades. A busca das meninas por apoio e incentivo às ajudam a achar suportes e recursos para enfrentar as dificuldades. O silêncio e autossuficiência performados por boa parte dos meninos, ao contrário, isola-os destes apoios. Royster analisa a consequências destes processos para a escolarização e profissionalização de meninos negros:

Entre os estudantes negros menos ricos, apenas os meninos que gozam da proteção e defesa de adultos com mentalidade estratégica têm a chance de negociar o desafio educativo inicial sem ganhar um hiperestigmatizante “Registro” disciplinar (ROYSTER, 2007, p.172)⁷

Quando perguntamos ao jovem quilombola Odirlei Cupertino da comunidade do Baixão Velho sobre o que ele achava que era mais importante para o sucesso escolar dos jovens quilombolas, ele me respondeu prontamente: “-incentivo.” A sua resposta aponta que estímulo de adultos é um ponto importante para motivar e fomentar comportamentos auto-afirmativos dos jovens negros sem necessariamente recorrer à comportamentos que

⁷ Among less affluent black male students, only boys who enjoy the protection and advocacy of strategic-minded adults have a chance to negotiate the early educational gauntlet without earning a hyperstigmatizing disciplinary “record”

retroalimentem os estereótipos de desinteresse e desengajamento nos estudos. Não é a toa que figuras como a da professora Najara são lembradas em diversas entrevistas como alguém que desempenha este papel

Nesse meio tinha a professora Najara, eu canso, eu todos os lugares eu falo, eu não caso de falar que ela foi uma da libertação, e que incentivou muito a gente ser mais empoderado” (MARLEIDE ROSA DA SILVA, 24 anos, quilombola do Agreste)

até um dia ele [se referindo a um colega] falou com a gente que a aquela sala... que era só, a maioria da gente do mesmo lugar, das comunidades quilombolas, é.. que aquela sala fedia nego, tava parecendo um navio negreiro. Nisso, a gente chegou em casa, a gente não tinha muito conhecimento, a gente chegou em casa, falei pro meu pai, Telma do Alagadiço falou lá, falou pro esposo dela João, e quando foi no outro dia, meu pai e João chegou na escola defendendo a gente... a gente ficou olhando assim... e eles falando... aprendi muito com aquilo. Só que eles tinham um pouco mais de conhecimento sobre isso aí, nós ainda não tinha. Chegou defendendo a gente. Chegou defendeu e a gente agradece também a professora Najara que nos apoio e nos apoia até hoje. (ODIRLEI CUPERTINO, 30 anos, quilombola do Baixão Velho)

A presença de uma rede de adultos que incentiva, defende e apoia os jovens quilombolas é enxergado como um fenômeno importante para os nossos entrevistados que avistam nessas atitudes um suporte fundamental, especialmente diante de situações de racismo e estigmatização. Este suporte também deve vir da escola que, ao contrário de ser, ela própria, fonte de estigmas e expectativas negativas sobre alunos negros deveria:

a escola deveria ser fonte de incentivos, pegar, ver quais os alunos que realmente necessita de uma atenção mais especial, porque tem aluno que desenvolve melhor, já tem outros que tem uma precariedade pra tá aprendendo as coisas. (ODIRLEI, 30 anos, quilombola do Baixão Velho)

3.1.3.4 “*Não se abrir demais*”: o gendramento das subjetividades femininas

Na sessão anterior discutimos como os processos de escolarização dos meninos estão condicionados a um determinado repertório de performances masculinas socialmente construídas.

O nosso foco agora segue para a construção social dos repertórios simbólicos disponíveis para as meninas afetam os seus processos de escolarização e profissionalização.

Bell hooks (1990) e Sueli Carneiro (2003) analisam o desenvolvimento da subjetividade da mulher negra nos Estados Unidos e Brasil a partir das restrições causadas por um ambiente social marcada pela cultura do estupro e violência sexual. Ambas as autoras analisam, em seus respectivos países, como a sociedade patriarcal hipersexualiza o corpo da mulher negra, tornando-a um notório objeto para a violação sexual, ao mesmo tempo em que as consideram impróprias para o casamento.

Diante deste cenário hooks (1990) analisa como as mulheres negras construíram suas estratégias para reagir a esta cultura de violência e desvalorização:

A desvalorização sistemática da feminilidade negra levou a um rebaixamento de qualquer atividade que a mulher negra fizesse. Muitas mulheres negras tentaram desviar o foco da atenção da sexualidade, enfatizando seu compromisso com a maternidade. Participantes do “culto da verdadeira feminilidade” que atingiu o auge na América do início do século XX, elas tentaram provar seu valor e valor demonstrando que eram mulheres preocupadas em criar um ambiente de amor e apoio para suas famílias.⁸ (hooks, 1990, tradução nossa, p.70)

Hooks nota que as mulheres negras podem afirmar o distanciamento dos estereótipos sexualizados através do desenvolvimento de condutas fortemente ligadas aos sentimentos maternos e a dedicação a seus filhos e família. Já discutimos como a conformidade com os deveres do lar é exigida das mulheres negras diante da divisão sexual do trabalho, mas resta-nos discutir agora, como essas exigências são legitimadas por um processo sócio-simbólico de subjetivação. Bell hooks chama essa entrega aos cuidados familiares de “culto da verdadeira feminilidade” que emerge como uma tentativa da mulher negra de buscar afirmar o seu valor através da criação de um ambiente de “amor e apoio para suas famílias”.

A necessidade de dar todo o suporte às famílias é reforçada também pela *solidão da mulher* negra. Segundo Claudete Souza (2008), o preterimento sistemático da mulher negra pelos homens – negros e brancos- ocasiona um padrão de matrifocalidade das famílias negras. Desta forma, a mãe – muitas vezes solteira ou com pai ausente- se responsabiliza por todos os cuidados com a casa e a família. Criadas em lares matrifocais muitas meninas negras apreendem o *ethos* próprio a função de cuidadora: os códigos e exigências que as levam a entender como incorporar todos os símbolos de cuidados com a família.

⁸ Systematic devaluation of Black womanhood led to a downgrading of any activity Black woman did. Many black women attempted to shift the focus of attention away from sexuality by emphasizing their commitment to motherhood. A participants in the “cult of true womanhood” that reached its peak in early 20th century America, they endeavored to prove their value and worth by demonstrating that they were women concerned with creating a loving, supportive environment for their families

A reprodução da moral de dedicação à família e ao marido e a necessidade de criar as filhas mulheres afastadas dos símbolos de lascívia sexual costumeiramente atribuídos à mulher negras foram notados em nosso campo. Em visita a casa de uma das alunas do primeiro ano do ensino médio do IFBA na comunidade do Morro Redondo em maio de 2018, conversamos com uma mãe sobre a iminência da reprovação de sua filha. Alardeamos que a estudante quilombola não tirava dúvidas com o professor e dissemos que embora compreendêssemos que a timidez fosse natural, solicitávamos à mãe que motivasse mais a estudante a participar e tirar dúvidas com professores e monitores. A resposta da mãe foi curiosa. Ela nos respondeu que a filha realmente tinha que estar atenta para não ficar *fechada* demais, mas que também não poderia ficar muito *aberta*.

A dicotomia aberta/fechada expressa um modelo de socialização das meninas focada na restrição da abertura, isto é, da expansividade exagerada dos modos. A jovem que não fosse aberta demais estaria apta a garantir respeitabilidade afastando-se dos estereótipos sexuais negativos e tornando-se compatível com o *ethos* próprio aos cuidados com a família. Porém, a incorporação simbólica de uma personalidade fechada impede que a estudante quilombola acesse protagonismo social na vida pública que muitas vezes é possibilitado ao homem, a quem é mais aceitável que seja aberto. Durante a conversa a mãe explicou ainda que a filha deveria sim procurar auxílio, portanto, ser fechada não significa ser silenciosa. Mas, sim, ser discreta. A atitude exigida é, portanto, compatível com a sociabilidade doméstica, mas não com a sociabilidade pública que exige assertividade e publicidade.

3.2 Interseccionalidade, classes sociais e processos de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas

Discutimos no item 3.2 a escolarização de jovens quilombolas a partir do recorte de gênero. Reconhecemos como a experiência comum de ser quilombola toma contornos diferenciais para homens e mulheres. Por isso, os processos de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas não são neutros diante dos diferentes repertórios simbólicos pertinentes a cada gênero.

Nesta sessão 3.3 adicionamos mais um elemento para análise interseccional: a classe social. Neste sentido, utilizamos a abordagem de classe de Bourdieu pela sua importância

para a apreciação do valor distintivo das ocupações profissionais e os estilos de vida a elas relacionadas.

Após ponderarmos sobre o uso específico que faremos da visão de Bourdieu sobre classes sociais, acrescentamos que elas serão tratadas como mais um elemento da interseccionalidade. Afinal, as ocupações profissionais com seu capital simbólico próprio, por exemplo, agricultor ou empregada doméstica, deverão ser analisados diante de outras subalternidades. Por isso, quando avaliarmos o desprestígio da ocupação de agricultor, deve-se levar em conta que não estamos discutindo apenas a desvalorização de um agricultor qualquer em sua atuação profissional, mas sim o desprestígio de um agricultor negro e quilombola.

3.2.1 formulário: qual profissão?

Antes de operacionalizar o conceito de “classe social” e suas intersecções em nosso Campo, analisamos dados quantitativos extraído de um formulário sobre atividades profissionais desejadas pelos jovens no “futuro” que aplicamos aos participantes do Semente Crioula em 2016 com o título: “qual é a profissão que pretende seguir”.

Tabela 04 - Resposta a questão “qual profissão pretende seguir?” para os jovens quilombolas do Projeto Semente Crioula por sexo.

Profissão que pretende seguir	Número de menções entre os inscritos	Taxa de aprovação no PROSEL daqueles que apontaram cada escolha	Número de menções entre os inscritos do sexo masculino.	Número de menções entre as inscritas do sexo feminino.
Não sei	05	02 (40% de aprovação)	03	02
Jogador de futebol	01	00 (00% de aprovação)	01	00
Administração	01	01 (100% de aprovação)	00	01

Policial	01	00 (00% de aprovação)	01	00
Professor	03	03 (100% de aprovação)	00	03
Engenharia	05	01 (20% de aprovação)	05	00
Psicologia	01	00 (00% de aprovação)	00	01
Biologia	01	01 (100% de aprovação)	00	01
Arquitetura	02	01 (50% de aprovação)	00	02
Cabeleireiro	01	00 (00% de aprovação)	00	01
Vendas pela internet	01	00 (00% de aprovação)	00	01
Medicina	04	01 (25% de aprovação)	00	04
Dentista	01	01 (100% de aprovação)	00	01
Nutrição	01	00 (00% de aprovação)	00	01
Cantora	01	00 (00% de aprovação)	00	01
Veterinária	01	00 (00% de aprovação)	00	01
Enfermeira	01	00 (00% de aprovação)	00	01
Caminhoneiro	01	00 (00% de aprovação)	01	00
Gastronomia	01	01 (100% de aprovação)	00	01
Total	33 (dois estudantes escolheram duas opções)	12	11	22

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

A primeira observação sobre estes dados é que três dos onze jovens do sexo masculino (27,27%) afirmaram não saber qual é a profissão que desejam. Já duas entre 22 meninas

(09,09%) afirmaram não saber. Proporcionalmente, a diferença é expressiva, apesar da amostra ser pequena. A falta de conhecimento sobre o que fazer sobre o futuro pode significar - no caso dos meninos - que estes desejem profissões que não são prestigiadas socialmente e silenciadas em uma entrevista feita por professores de um Instituto Federal.

Diante deste possível silenciamento de ocupações, cabe-nos relatar uma situação de campo significativa. Em 2015, eu e outra professora do IFBA visitamos a escola do Alagadiço, e tentávamos firmar um acordo de parceria entre o Projeto Semente Crioula e aquela escola. O diretor daquela escola não parecia demonstrar muito interesse em liberar o espaço da escola que dirigia aos sábados ou no turno oposto para o uso do Projeto com aulas para a preparação de estudantes quilombolas para realizar o processo seletivo do IFBA. Em determinado momento da nossa negociação, o diretor buscou justificar seu relativo desinteresse em cooperar com o Projeto argumentando que seus alunos não tinham maiores horizontes profissionais. Ele exemplificou dizendo que “apenas queriam ser caminhoneiros” ou coisas do gênero, para destacar que não almejavam profissões que dependiam do estudo e, portanto, seria uma tarefa inglória tentar convencê-los a se engajar em semelhante projeto. Evidentemente, não acreditávamos que esse suposto desinteresse por ocupações de maior prestígio seria mero resultado de falta de perspectiva individual dos estudantes como insinuava o diretor e sim por razões de ordem histórica e social, por isso, insistimos e acabamos por conseguir fechar um acordo naquele ano. Porém, em certo sentido, aquele diretor estava certo, já que constatamos em nosso campo que o horizonte de ascensão social via estudos não é consolidado. Na comunidade do Agreste, aquela mais visitada por nós, detectamos que parte dos jovens já não moram mais na comunidade, interromperam seus estudos, e vivem em São Paulo em profissões de baixa remuneração. De fato, naquelas comunidades, ser caminhoneiro – para usar o exemplo dado pelo diretor- parece ser um luxo, já que se trata de uma profissão bem remunerada para os parâmetros daquelas comunidades, que exige um relativo nível de especialização e que frequentemente é formalizada através de contrato de trabalho firmada na carteira de trabalho.

Porém, se o jovem quilombola realmente deseja ser caminhoneiro, como argumentou o então diretor escolar, e não expressa isso em formulários, podemos tentar avaliar que a profissão não seria socialmente prestigiada. Ela não estaria dotada de capital simbólico suficiente para ser declarada para servidores de uma instituição pública, embora ela tenha capital simbólico relativo dentro das próprias comunidades. Portanto, dentro de uma análise posicional no campo do prestígio das ocupações, ser caminhoneiro representa um status

superior a outras profissões disponíveis aos jovens quilombolas tais quais agricultores, profissionais de serviço geral e empregados domésticos. Porém, os estudantes possivelmente reconhecem que ser caminhoneiro tem um *status* simbólico inferior à de outras ocupações que poderiam ser acessadas com uma maior escolarização.

3.2.2 Rede de contatos que ajudam ir para São Paulo

Outro exemplo de ocupação negligenciada pelos estudantes no formulário são as profissões da construção civil. Nenhum estudante citou pedreiro, servente ou mestre de obra. Contudo, quase metade dos meninos (05 em um universo de 11) escolheu engenharia como resposta. Foi de longe a ocupação preferida dos meninos. Existem inúmeras engenharias (mecânica, elétrica, etc.), mas a nossa suspeita é que a alta incidência da escolha da opção “engenharia” entre os meninos de comunidades de onde não temos notícias de qualquer engenheiro formado está relacionada com a tentativa de conciliar uma escolha de prestígio relacionada com os estudos (engenharia civil) com algo próximo da realidade de muitos estudantes quilombolas, isto é, a proximidade com a profissão de pedreiro.

Discutimos no capítulo 02 sobre como as carreiras da construção civil –na acepção de Becker dá ao termo- se iniciam para os quilombolas antes do início do vínculo empregatício propriamente dito. Através do exemplo do estudante que chamei de Sidnei, analisamos como o aprendizado cognitivo e afetivo necessário para atender às funções da construção civil se inicia precocemente. Os valores, regras e saberes que este aprendizado exige frequentemente entram em conflito com as necessidades da vida escolar.

Também discutimos no capítulo 02 que a busca por um espaço no campo profissional da construção civil é motivo de migrações para o estado de São Paulo, onde os quilombolas buscam realizar os seus sonhos de mobilidade social e consumo.

Na edição do Projeto Semente Crioula de 2016, por exemplo, ouvimos o relato de uma moradora da Comunidade Quilombola do Agreste, de vinte e sete anos e que atualmente é aluna do curso subsequente em meio ambiente e que nos assegurou que a maioria dos jovens do sexo masculino prefere ir para São Paulo, porque existe uma rede de relações estável entre àqueles que já foram para a capital paulista e conseguem emprego para aqueles que ainda estão na Bahia. Além disso, algumas empresas de construção civil se beneficiam desta rede de

empregabilidade que liga o interior da Bahia à São Paulo de tal maneira, que optam por pagar passagens e oferecer alojamentos para os baianos empregados. Assim, jovens quilombolas podem ter certo nível de confiança de que o emprego na construção civil é possível e que eles poderão contar com uma rede de contatos que auxiliarão em seu trajeto a São Paulo.

Muitos empregadores oferecem inclusive, segundo o relato desta quilombola em 2016 registrado em diário de campo, hospedagem em alojamentos coletivos e passagens para atrair jovens da Bahia para os empregos. Evidentemente, a oferta não é altruísta já que, em contrapartida, os quilombolas imigrantes aceitam condições de trabalho e remunerações muito inferiores àqueles que a maioria dos paulistas aceitaria.

Estes relatos vicejavam até 2016. Atualmente, contudo, analisamos que há refluxo da oferta de emprego na construção civil devido à crise econômica que assola o país nos últimos dois anos. A construção civil foi uma das esferas mais afetadas e os meios de comunicação tem noticiado o alto índice de desemprego que assola este setor. Por isso, recentemente temos escutado relatos de pessoas que estão tendo que voltar novamente para a Bahia. De toda a forma, as idas e vindas, tem marcado a vida dos quilombolas que entrevistamos. Alguns vão e ficam. Muitos vão para São Paulo e voltam. Outros ficam lá, mas desejam voltar. Outros vão e voltam muitas vezes... O fluxo é constante alimentado pela mudança de ares que pode ocorrer tanto nos quilombos da Bahia quanto nas cidades paulistas. As migrações com a alternância pendular das partidas e retornos é uma das dinâmicas sociais que ajudam a ditar o ritmo e os fluxos culturais das comunidades quilombolas. Dentro das comunidades, o mês de janeiro é marcado por ser um mês festivo onde as comunidades que se preparam para receber os seus parentes que conseguem vir visitar as famílias, por isso, não é a toa que a festa de reis que ocorre sempre em naquela época do ano se tornou central em muitas comunidades, já que ao elemento religioso e festivo inerente à festa acrescenta-se o elemento demográfico – a chegada dos que estavam longe- e a necessidade de ritualizar a recepção e o acolhimento dos seus.

Apesar do refluxo na oferta de emprego em São Paulo e do aumento do relato dos que voltam à Bahia, a realidade de busca de emprego no Sudeste ainda continua a mover com os desejos da maior parte dos jovens quilombolas. As carreiras da construção civil e seus *habitus* correspondentes – seus estilos de vidas, saberes e valores- moldaram as comunidades quilombolas nos últimos anos e ajudam a desenhar a perspectiva de futuro dos meninos, com um olho na Bahia e outro em São Paulo. Conforme declara Odirlei, para todo menino quilombola seabrense ir para São Paulo é uma perspectiva: “quando terminei o ensino médio

a minha perspectiva *igual a de qualquer um jovem* é de ir para São Paulo”. (ODIRLEI CUPERTINO, 30 anos)

Como já dissemos o recorte de gênero aqui é evidente. A divisão social do trabalho é rígida nas comunidades quilombolas e nunca escutamos qualquer indício de mulher que trabalhasse ou pretendesse trabalhar com a construção civil. Por isso, trabalhar como pedreiro em São Paulo é um atrativo tipicamente masculino que ajuda a explicar à alta desistência dos estudos dos meninos quilombolas e a relativa resistência feminina. Afinal, o trabalho de pedreiro tem um capital simbólico e expectativas de remuneração superiores ao trabalho de empregada doméstica ou dona de casa que geralmente estão reservados às mulheres.

3.2.3 Contrapontos: “Em São Paulo não há vida” ou “Em São Paulo se faz dinheiro”

O ambiente social é favorável para a visão positiva do trânsito para São Paulo, além disso, o trabalho na construção civil é visto como desejável dentro das possibilidades ocupacionais mais comuns. Evidente que este processo não é uniforme e linear: em 2014, por exemplo, fomos a Sede da Associação Quilombola do Agreste quando fomos divulgar o edital de inclusão produtiva do Banco do Brasil, e ouvimos de um jovem que foi tentar a vida em São Paulo e voltou porque “em São Paulo não havia vida”, e que melhor seria se pudesse ter uma ocupação rentável em sua própria comunidade. A fala de que São Paulo não havia vida coaduna com a de nosso entrevistado Odirlei Cupertino para quem São Paulo é “ilusão”:

O que atrai o jovem para São Paulo é aquela ilusão... desde antigamente... São Paulo é onde você ganha muito dinheiro (...) Mais, tem hora que eu, prestando atenção nos que ia, nos que vinha, eu assim olhando, dentro de mim eu não me enxerguei em São Paulo. Porque tem um alto custo melhor, mas na maioria das vezes as pessoas sai daqui... o que ele ganha lá praticamente fica lá... alto custo de vida. Lá é alto. Então lá é, tipo assim, é uma forma de você ganhar dinheiro que as pessoas olha porque aqui não tinha uma forma tão grande de você tá ganhando dinheiro. Endendeu? Então tem hora que você queria fazer alguma coisa, você não tinha aquele dinheiro, você ficava e agora? Entendeu? Muitos jovens... acontece isso. Lá em São Paulo você ganha. Mas também você perde, que hoje eu vejo que muitos jovens, num só de lá de minha comunidade... tem jovem da minha comunidade que eu nem conheço, mas que tem vontade de voltar lá pro Baixão, ou pra outra comunidade. Mas, devidamente ao alto custo de vida de lá, tem que hora que não tem condições... trabalha, trabalha; quando faz um planejamento de vim visitar um parente, tem hora que não dá, porque as contas apertam...é...hoje em dia, falta de emprego bastante... eu fui vendo isso de uma forma que eu não me enxerguei dentro de São Paulo. Qual foi a minha visão? Eu fiquei aqui... (ODIRLEI, 30 anos, Quilombola do Baixão Velho).

Para Odirlei São Paulo é ilusão. Ele ressalta o custo de vida alto de morar na maior cidade do Brasil. A pessoa em São Paulo “trabalha, trabalha”, mas muitas vezes não tem condições nem de comprar uma passagem para visitar os parentes. Além disso, Odirlei ressalta que hoje também tem faltado emprego. Apesar disso, ele reconhece que São Paulo é atrativo porque o jovem “quer fazer uma coisa” e “não tem aquele dinheiro”. Portanto, a atratividade de São Paulo se expressa na simbolização do grande centro urbano paulista como local onde “se faz dinheiro”.

Evanaldo também pondera porque resolveu ficar. Se Odirlei enfatiza o custo de vida alto e a falta de emprego de São Paulo, Evanaldo ressalta a insalubridade do trabalho de *pegar lata*.

Tem uns menino lá que, eles deixou de ir estudar para ir para São Paulo. Chegou lá, tá é *pegando lata*. Trabalhando em obra. Pega no pesado. E... tem uns que vai e quando volta não quer ir mais por causa disso. (EVANALDO LÚCIO SANTOS, 18 anos, comunidade do Baixão Velho).

O trabalho em obra é visto como penoso e a expressão êmica que Evanaldo utiliza *pegar lata* é muito recorrente para designar tanto o trabalho da construção civil em si, quanto às penúrias ligadas a esta atividade. Evanaldo salienta que o trabalho em obra é muito pesado e por isso muitos voltam...

Outra entrevistada, Valdenice, por ser mulher nunca vivenciou as dificuldades próprias à construção civil, mas relata alguns problemas que vivenciam igualmente homens e mulheres quilombolas no Estado de São Paulo:

No interior de São Paulo, em Vinhedo, que pra mim foi, tipo, foi muito difícil. É... a pessoa acostumada a pegar um ônibus pra ir só pra Seabra, ida e volta, num ter um comércio grande, num ter nada, e quando chegar você aceit...você ter que ir pra esse lugar, você ter que pegar metrô, você ter que pegar ônibus. Então isso também foi... assim... foi muito importante pra mim saber que minha leitura, meu estudo fez uma diferença na minha vida...porque quantas pessoas perdem emprego porque não sabem nem ler. (VALDENICE, 27 anos, quilombola do Agreste).

Valdenice ressalta que a vida em São Paulo requer enfrentar duras dificuldades em relação à mobilidade. Para além de ter um trabalho penoso, o trabalhador em São Paulo deve

se adequar à logística e aos horários rigorosos impostos pela dinâmica de transporte. Além disso, a alfabetização é necessária para permitir o deslocamento, já que para os analfabetos não é possível entender as placas e as sinalizações do metrô e do ônibus. Eunice Durhan analisa como a movimentação dentro das cidades é uma grande limitação para os migrantes que vêm do campo:

Esse é um problema para o qual eu não chamei muito a atenção na época, mas é um impeditivo da movimentação, pois é caro e se você tem que tomar dois ônibus para ir à casa do seu irmão, vai visitá-lo poucas vezes. As pessoas vão raramente a um grande centro fazer compras devido às despesas com condução. As despesas para ida ao trabalho têm que ser asseguradas, as crianças têm as despesas para ir à escola também, mas geralmente vão a pé, mas fora isso o lazer ocorre dentro de um espaço mais local. (DURHAN, 2011, p.8).

Odirlei ressalta também a inexistência dos laços sociais de solidariedade que ele enxerga nas comunidades quilombolas:

Qual foi a minha visão? Eu fiquei aqui... vou fazer uns biquinho aqui pra você sobreviver. Eu não vou dizer que você passa fome. Ah...não passa! Você querendo você não passa fome aqui. Só se você quiser. Porque aqui é o seguinte: você tando aqui, se você encontra um amigo ou um parente, você pede um prato de farinha, ele te arruma. Em São Paulo não! *Tudo que você tem em São Paulo é à base do dinheiro*. Aqui conforme a situação do tempo, tem coisas que dá pra você plantar e colher pra sua própria sobrevivência...a depender do clima. Entendeu? Tudo isso ocasionou de uma forma diferente. Eu pensei isso. Não precisa ir pra São Paulo e a pessoa falar “-lá eu ganhei tanto.”, “-eu ganho tanto”. Aqui se ganha pouco, mas o pouco dá você ter.. como se diz, uma forma de lidar com isso, com esse pouco que você ganha, cê ganha muito. Porque você ganha ontem, você tá ali perto de sua família, você tem esse afeto. Se você tá aqui em Seabra e você fala assim: vou ali no Baixão. Daqui vinte minutos eu tou lá. Entendeu? Então isso é uma coisa que sempre eu olhei. Tá perto principalmente da família. (ODIRLEI, 30 anos, quilombola do Baixão Velho).

Para Odirlei as comunidades quilombolas são movidas por laços de solidariedade que estão além da lógica do dinheiro, que impera nas grandes cidades. Apesar das dificuldades, segundo ele ninguém passa fome na comunidade quilombola porque não vai faltar quem dê um prato de farinha. Em São Paulo, ao contrário, as relações de solidariedade dão lugar a relações puramente mercantis que ele sintetiza com a expressão “em São Paulo é tudo à base do dinheiro”.

Para Mombelli (2016), as comunidades quilombolas não lutam apenas para afirmar o seu território, mas também a sua distintividade cultural, articulada a partir da ancestralidade negra, ressignificada através dos processos a partir do qual a memória coletiva é acessada e reconstruída.

A ancestralidade são as raízes a partir do qual as comunidades quilombolas assentam laços sociais distintivamente organizados em torno de *famílias construídas* (SANTOS, 2016) que envolve não somente os laços de consanguinidade como também relações de compadrio e laços de afinidade que se estruturam em redes de solidariedade. Esta herança caracteriza e diferencia as comunidades quilombolas sem torná-las lugares idílicos e idealizados. As relações com o mundo mercantil existem e muitas vezes a comunidade quilombola se torna símbolo da dialética existente entre individualismo e solidariedade, redes de apoio e privação material. Apesar disso, as comunidades quilombolas da chapada apresentam elementos que as permite acioná-las como um lugar onde a lógica do “*tudo a base do dinheiro*” não é onipresente.

3.2.4 hábitus, Carreiras e consumo

Desde cedo o jovem quilombola de Seabra aprende a ir se interessando pelos temas e atividades correlacionadas ao *habitus* do trabalhador da construção civil em São Paulo. As idas e vindas dos parentes e amigos criam caminhos onde os fluxos simbólicos circulam: São Paulo viaja para Seabra através das roupas, equipamentos, costumes. Os quilombos de Seabra viaja para São Paulo carregados no modo de ser de cada quilombola. Detectamos, por exemplo, que o Funk Ostentação do sudeste é amplamente ouvido pelos adolescentes quilombolas que participaram do projeto Semente Crioula: em uma das aulas ocorridas em 2016, a professora de português Ana Carla que trabalha em nosso curso levou alguns vídeos de Funk paulista e detectou que eles eram bem conhecidos pelos jovens, em uma proporção maior do que de outros alunos que advém da sede de Seabra. Além disso, percebemos como alguns jovens quilombolas, como é o caso de Sidnei, cujo relato analisamos no capítulo 02, tem bastante interesse em produtos de consumo que estão ao alcance de um trabalhador da construção civil como motocicletas. No entanto, não detectamos nestes jovens o mesmo interesse por aviões, piscinas ou viagens internacionais e outros objetos de consumo que estão distantes dos aprendizados paralelos que envolvem o desenvolvimento da carreira na

construção civil. Como avalia Bourdieu cada *habitus* traz em si esquemas de percepção e apreciação incorporados a partir do qual os agentes conformam os seus hábitos de consumo e estilo de vida.

Como a ida para São Paulo ocorre cedo, geralmente, a partir do fim do Ensino Fundamental II, as experiências na carreira da construção civil também não tardam. É lícito e razoável dentro desta carreira que ocorra o que é chamado pelo direito de trabalho infantil, já que a infância e a adolescência são vistas como uma fase de aprendizado de alguns elementos do trabalho, que ocorre em paralelo com a escola.

Ao mesmo passo em que o aprendizado de tarefas ligadas ao trabalho braçal parece ser incentivado, o investimento de tempo e energia nos estudos não o é, no caso dos estudantes do sexo masculino. Afinal, a precoce entrada no mundo do trabalho é associada também ao rápido encerramento dos estudos. Desta maneira, a possibilidade de rapidamente acessar a bens de consumo vistos como desejáveis, a que motos são exemplos emblemáticos é um chamativo que se soma às poucas possibilidades de ascensão social através dos estudos e que se expressa em poucos exemplos de sucesso financeiro associado à escolarização entre homens quilombolas. Na minha experiência de campo, não encontrei ou ouvi falar de qualquer médico, engenheiro e advogado entre quilombolas de Seabra. Os exemplos de prestígio social possibilitados pelo prosseguimento nos estudos se restringem a um pequeno grupo de professores e funcionárias públicas municipais. Portanto, dentro das carreiras da construção civil, o jovem ocupar-se, desde cedo, com os diversos aprendizados que a envolve e se afasta de outras ocupações que lhe tomariam tempo e energia desnecessariamente, dentre elas, os estudos.

O investimento de tempo e energia na carreira da construção civil permite um acesso mais rápido ao *status* simbólico proporcionado pela posse de veículo automotivo como moto ou carro. Devemos lembrar também que o diretor da escola do Alagadiço expressou que os estudantes quilombolas *apenas querem ser caminhoneiros* e não estudar. Ora, o caminhão também é um veículo automotor que transmite relativo prestígio aquele que o opera. Diante das diferentes referências aos veículos automotores, percebemos o prestígio que estes instilam no universo dos jovens quilombolas, particularmente, dos meninos. Eles são símbolos de prestígio porque a) integram-se às carreiras masculinas e são operacionalizados dentro de uma estrutura sequencial de aprendizado, deste modo, podemos dizer que poder comprar uma moto, aprender sobre ela e aprender a operá-la –seja dirigindo-a, manobrando-a ou consertando-a – coloca cada homem em uma posição específica dentro das carreiras

masculinas; b) integra-se a noção de dádiva na medida em que o veículo confere a possibilidade de dar carona ou realizar favores em relação àqueles que não os tem. Assim, conforme atestou Marcel Mauss, o “dar” confere prestígio, endividando-o aquele que recebeu em relação a uma estimativa de reciprocidade futura; c) o uso habilidoso dos veículos, especialmente motos, através de manobras arriscadas ou direção virtuosa, participa positivamente da construção da identidade de gênero masculino relacionando-se a valores como coragem, excelência e potência; d) o simples “saber conversar” sobre carros e motos, conhecendo os seus modelos, peças, acessórios e usos, integra as carreiras masculinas, conferindo ao detentor destes saberes, assunto para conversar e manter redes sociais entre homens, vencer debates e oferecer informações úteis aos desinformados, o que confere posição vantajosa dentro destas carreiras àqueles que dominam a temática; e) Por fim, os significantes “moto”, “carro”, “caminhão” e “ônibus” tem valor simbólico distintivo em comunidades marcadas pelas grandes distancias e ausência de empregos, pois, os veículos aliviam as dificuldades resultantes das enormes dimensões do município de Seabra e os consequentes constrangimentos gerados pelos percursos longos existentes entre as comunidades e entre cada povoado e a sede de Seabra, além disso, os saberes sobre veículos facilitam a obtenção de ocupações relativamente vantajosas como os de motorista de transporte escolar, transporte de passageiros, fretes, revenda de mercadorias das sedes de Seabra nas comunidades, mototaxista e condutor de caminhão. A trajetória de Odirlei revela como o conhecimento sobre veículos é construído gradualmente a partir da comunidade é elemento que possibilita acessar determinadas ocupações:

“a emenda de um deputado trouxe um trator para as comunidades quilombolas, aí...eu comecei a trabalhar nesse trator, e fui ficando. E fui gostando. O trabalho de dirigir é pra mim uma forma que aprendi. Aí comecei gostar e fui indo. E hoje eu tou aqui. Nisso eu fui trabalhando não só no trator, mas em outras coisas também, na parte de lavoura eu trabalhei também(...) Aí tirei minha primeira habilitação, fiquei ali e depois eu falei “-quero algo mais”, não vou parar por aqui. Fui troquei a habilitação sem ter perspectiva de serviço nenhum pra trabalhar. E foi indo, depois(...) surgiu a oportunidade e hoje estou trabalhando com ônibus.” (ODIRLEI, 30 anos, quilombola do Baixão Velho).

3.2.5 Rejeição do trabalho rural

Ainda em relação à tabela 4 que trata das profissões pretendidas pelos jovens quilombolas, é interessante ressaltar outro fato digno de nota: apesar das comunidades quilombolas estarem localizadas em territórios ditos rurais, nenhum jovem declarou desejar ser agricultor ou outra profissão ligada ao campo, ainda que mais valorizada socialmente, como agrônomo.

Sobre o silenciamento das ocupações agrárias, um episódio de Campo uma situação etnográfica bastante significativa. E que ilustra bem este caso. Em 2015, a professora de sociologia do IFBA Maria de Lourdes Militão e eu estávamos entrevistando os alunos da escola do Baixãozinho com o intuito de preencher as fichas de inscrição no Curso preparatório para o Prosel. Segundo a professora, um dos alunos que ela inscreveu optou por declarar que o pai era desempregado. Porém, conversando um pouco mais com ele, percebeu que na verdade, o pai era trabalhador rural, o que revela que o desprestígio da profissão é tal que o jovem optou por ocultá-la.

O desprestígio da ocupação de lavrador é inferida através da análise dos sistemas de percepção e classificação dos jovens quilombolas incorporados em suas práticas e discursos, onde as atividades agrárias de seus pais e as suas próprias são silenciadas. Por isso, a ocupação agrária é posicionada como extremamente desvalorizada, desprovida de poder simbólico. Por consequência, os jovens atuam de maneira a se afastar dela, buscando vínculo com outras ocupações e símbolos sociais mais urbanos. Sobre a desvalorização do trabalho agrícola Weisheimer avalia:

Os percentuais relativos às avaliações negativas [do trabalho agrícola] são mais expressivos entre as mulheres, principalmente a que considera trabalho pesado, insalubre e sem descanso. Esta questão é, sem dúvida, a principal reclamação das jovens com relação a esta atividade, enquanto que os homens apontam que este trabalho não é valorizado pela sociedade, o que tem relação com os baixos rendimentos financeiros da atividade e o desprestígio social do trabalho manual. (2011, p.231).

A explicação de Weisheimer se aplica também ao nosso campo com a exceção de que em nosso caso identificamos o silenciamento das ocupações agrícolas igualmente entre homens e entre mulheres. Inclusive, ao contrário de sua análise ocorrida no sul do país, nos

relatos dos quilombolas de Seabra (conforme demonstramos nas sessões anteriores) os homens emigram mais que as mulheres. Nosso campo não demonstra consonância com a situação do sul do Brasil e nem com a situação nacional:

De acordo com o censo de 1991, para o total do Brasil, enquanto 20,8% dos jovens do sexo masculino entre 15 a 24 anos de idade eram migrantes, para as moças desta mesma faixa etária a proporção de migrantes era de 24,2%. Na região Sul do país, de um total de 2.181.868 migrantes do sexo masculino, 21,5% tinham idades entre 15 a 24 anos, enquanto que a migração feminina na mesma faixa etária foi de 24,6% (BAENINGER, 1998, tab. 14, p. 46). Devido ao predomínio juvenil e feminino no processo migratório campo-cidade, temos como resultado um acentuado processo de envelhecimento e masculinização da população rural. (WEISHEIMMER, p.127, 211).

Já nas comunidades quilombolas de Seabra nossos dados qualitativos e quantitativos (número de estudantes femininos e masculinos que tentam fazer a prova do IFBA) concorrem para fortalecer a tese de que as comunidades quilombolas desta região passam por um processo de envelhecimento e feminização, embora, é verdade, não tenhamos dados demográficos conclusivos sobre o assunto.

Outra situação de campo que também ajuda bastante a ilustrar a rejeição de muitos jovens quilombolas ao trabalho rural ocorreu em junho de 2015, quando a professora Maria de Lourdes Militão e eu fomos a comunidade quilombola do Agreste apresentar o edital de inclusão produtiva da Fundação Banco do Brasil para inclusão produtiva de juventude rural (Edital de seleção pública da FBB 008/2015). O edital deveria ser pleiteado por alguma associação rural que, por sua vez, deveria sinalizar o interesse e a lista dos jovens que se comprometeriam a trabalhar no projeto, juntamente com plano de trabalho e documentação devida.

O montante de recursos disponibilizado por aquele edital era de até 200.000 mil reais e incluía desde custos de investimento, material de consumo e pagamentos de serviços. Em função do alto valor, acreditávamos que os jovens do Agreste, comunidade com quem temos mais vínculos, iriam se entusiasmar com os recursos que poderiam possibilitar a inclusão produtiva em suas próprias comunidades ao invés de viajar para São Paulo. Assim, pedimos que João Evangelista, então presidente do Conselho Estadual Quilombola que, através de sua mediação, fosse marcada uma reunião com a associação de moradores do Agreste para entendermos quais eram os anseios dos jovens quanto à inclusão produtiva. A nossa intenção

era atuar como assessoria técnica para a produção do plano de trabalho dentro da demanda levantada pelos jovens.

No dia marcado, a associação estava relativamente cheia, com cerca de 30 pessoas presentes, entre jovens, adultos e idosos de ambos os gêneros. Iniciamos expondo as possibilidades do Edital e a necessidade de saber se os jovens daquela comunidade tinham interesse em participar dele e de que maneira.

Naquela situação o choque de gerações ficou muito claro para nós. Embora o público alvo do Edital da FBB fossem os jovens, foram os adultos que tomaram a palavra na primeira parte da reunião. Eles fizeram discursos sobre o entusiasmo diante da proposta e da necessidade dos jovens aderirem a ela ao invés de tentarem ir para São Paulo. Particularmente firmes foram as palavras de Seu Raimundo, liderança respeitada do Agreste, que solicitou aos jovens que se manifestassem em adesão ao proposto. Mas os jovens permaneceram calados. Os mais velhos passaram a discutir as possibilidades juntamente com o presidente do Conselho Estadual Quilombola João Evangelista, talvez impressionados com a envergadura do recurso. Para estes adultos e idosos, especialmente os homens, parecia óbvio que o melhor uso do dinheiro seria no investimento na melhora da casa de farinha, já existente na comunidade. Poderia se investir em sua modernização, bem como no beneficiamento dos derivados da mandioca. Nessa e em outras situações pudemos observar como para estes adultos a agricultura é vista como uma vocação importante daquelas comunidades, faltando apenas “a chuva e mais incentivo”. Acrescenta-se ainda que dentre as culturas agrícolas, a mandiocultura parece ser aquela que apresenta maior valor simbólico entre os adultos da região, talvez por sua relativa resistência à estiagem ou por sua versatilidade, já que a mandioca pode ser consumida *in natura* ou para produzir inúmeros insumos, dentre os quais se destacam a farinha de mandioca, biscoitos, bolos e a goma de tapioca, ambos muito consumidos na região, além da folha servir para a alimentação aos animais. Parecia muito evidente o valor simbólico e econômico de uma casa de farinha para adultos e idosos. Mas, para os jovens não.

Os jovens não pareciam querer contrariar os adultos e ficaram quase todos em silêncio. Um jovem discursou em adesão à ideia, lembrando que a vida em São Paulo é uma ilusão e argumentou que as condições de vida e trabalho não eram fáceis na capital paulista e que se houvesse alguma possibilidade de renda trabalhando no próprio Agreste, ele ficaria.

Assim que entendemos que a adesão dos jovens seria muito limitada em relação à casa de farinha, estimulamo-los a pensar em outros usos para o recurso. Foi levantada a possibilidade de uma cozinha comunitária para produção agroindustrial de bolos, biscoitos e outros gêneros alimentícios. Percebemos certa mudança de atitude quando falamos que poderíamos usar parte do recurso para adquirir um carro, item raro no Agreste, e bastante valorizado como já discutimos, e que poderia ser utilizado para a distribuição dos produtos fabricados pela região. Na medida em que as propostas de inclusão produtiva ganhava um tom mais “urbano” com “carro” e “indústria”, os jovens mostravam um interesse maior. Mas, não pareciam ter coragem de se opor aos mais velhos. Neste dia, confirmamos a nossa impressão recorrente que os jovens do Agreste e comunidades vizinhas têm um misto de respeito pelos mais velhos somada a uma vontade de trilhar um caminho diferente para suas vidas: o respeito quase submisso não impedia o desejo de autonomia.

Por fim, diante do silêncio dos jovens, foi solicitado que estes se separassem dos mais velhos em outro espaço para que discutissem entre eles. O artifício deu resultado: onze jovens associados— dentre os quais alguns deles se tornaram depois nossos alunos no subsequente—mostraram interesse em se inscrever como beneficiários do projeto de inclusão produtiva. Optaram por fazê-lo dentro da perspectiva de uso recursos para financiar um empreendimento agroindustrial de panificação e produção de outros gêneros alimentícios.

Por fim, o edital não vingou. Porém, a situação acima descrita confirma o nosso pressentimento de que os significados socialmente compartilhados pelos mais velhos, onde o trabalho rural e os seus produtos são valorizados, não tem sido transmitidos ou aceitos pelos mais jovens, cujas expectativas são outras. Percebemos, ainda, que o modo de vida urbano é valorizado pelos jovens e que frequentemente a cidade é frequentemente descrita como “movimentada” e “boa para emprego”, considerada como *locus* privilegiado do lazer e do trabalho.

No nosso campo, notamos que esse padrão de vida da classe média é acessada pelos jovens através das televisões, onipresente em todas as residências em que visitamos, e mais recentemente pela internet. A energia elétrica chegou ao Agreste no ano de 2001, possibilitando aos mais jovens o acesso aos símbolos de sucesso de outras classes sociais. Além disso, o fluxo com São Paulo, cada vez maior, também permite uma comparação com as diversas possibilidades de estilo de vida ofertadas em uma das maiores metrópoles do mundo. Não é difícil de entender, portanto, que os jovens quilombolas possam acessar, em

quantidade maior que seus pais, um banco de símbolos antes só acessível às elites nacionais, mas, agora “democratizados” através da abertura e fortalecimento de novos fluxos simbólicos.

O trabalho rural que já foi considerado digno e repleto de significado para as gerações passadas é incapaz de fornecer sentido para muitos jovens quilombolas do Agreste. Alguns pais se queixam: dizem que hoje as coisas “estão mais fáceis” e que os jovens não podem desperdiçar as oportunidades.

Também é digno de nota que quase todos os jovens entrevistados, talvez por responder a formulários aplicados por professores, indicaram o desejo de atuarem em profissões que demandam ensino superior, com algumas exceções como a citação às carreiras de jogador de futebol, cabeleireira e caminhoneiro.

As referências a carreiras consideradas urbanas indica também a inexistência de fronteiras fixas entre o urbano e o rural. Recorremos aqui a Verena Sevá Nogueira (2013) que ao historicizar a antropologia rural, credita aos trabalhos de Kroeber, Redfield e Wolf, a crítica a ideia de que o campo é espaço auto-suficiente e isolado. Ao contrário, estes autores afirmam que o rural se faz também em suas interconexões com o mundo industrializado. Ana Paula de Carvalho (2016) reforça este argumento aplicando-os em sua crítica à rejeição da existência de quilombos urbanos, já que não é possível delimitar fronteiras que separem definitivamente o que é urbano ou rural.

Além disso, é contestável a ideia que a divisão do trabalho entre campo e cidade seja rígida. As fronteiras existem, mas devem ser compreendidas em sua fluidez. Segundo o pesquisador quilombola Leomir Santana de Souza (2017), parafraseando Graziano da Silva, a ideia de que o meio rural é essencialmente agrícola não passa de um mito. Segundo dados do PNAD, dentre os quase 15 milhões de trabalhadores economicamente ativos do meio rural brasileiro, 4,6 – quase um terço- ocupam trabalhos não agrícolas como serventes de pedreiro, empregadas domésticas, caseiros, etc. (DE SOUZA, 2017).

Se partirmos deste raciocínio, não deveríamos estranhar a ausência de desejos por profissões tipicamente rurais, afinal, estes jovens quilombolas estão conectados com fluxos simbólicos que advém das regiões mais industrializadas do país. Apesar das péssimas condições das estradas e vias de acesso, as migrações para São Paulo e o consumo crescente de meios de comunicação talha caminhos por onde preferências e sentidos são transmitidos entre cidade e campo. A descrição de Nogueira sobre trabalhadores rurais de Aracatu na Bahia traduz bem a nossa interpretação sobre os quilombos de Seabra:

São Paulo (...), mostrou-se um lugar conhecido e familiar. Um destino que embora distante geograficamente de Aracatu, a ela encontra-se ligado simbolicamente por meio das redes tecidas no ir e vir dos migrantes. Redes que se formam e se atualizam, ademais, não somente pela circulação de pessoas, mas de bens materiais (dinheiro, presentes, encomendas) e imateriais (informações, notícias, fofocas), levados, trazidos, enviados e recebidos. (NOGUEIRA, 2013).

Assim, não nos surpreendemos com a ausência de referências a profissões rurais porque apesar de realizarmos nossa busca na zona rural de Seabra, convivemos frequentemente com a sombra de São Paulo e suas diversas redes de interação com aquelas comunidades.

Essa recusa pelas profissões rurais pelos mais jovens nem sempre é interdita pelos velhos que, ao contrário, muitas vezes estimulam os descendentes a buscarem condições de vida melhores que as suas. Lembremos-nos das palavras da mãe da estudante quilombola da Serra do Queimadão a quem evidenciamos no capítulo 02 que afirmava que sua vida era “*cativeiro e enxada*” e que por isso as filhas deveriam estudar. A mãe falava do cativeiro e mostrava como este se manifestava em suas mãos calejadas através de movimentos incisivos das suas mãos abertas em nossa direção. Se às vezes, os filhos sonham embalados por linguagens novas e inacessíveis aos pais, em outros casos, os pais compreendem – ao modo de sua geração- que os filhos devem poder trilhar outros caminhos. Acreditamos- devidos aos argumentos que expomos diante do silenciamento e subalternização do trabalho feminino- que as mães são mais abertas que os pais ao desejo dos filhos de buscarem outros caminhos através da educação ou de profissões “urbanas”.

Além do fluxo migratório com São Paulo, o impacto dos meios de comunicação também pode ter estimável impacto sobre as escolhas dos jovens. Na tese de Leomir Santana de Souza sobre o impacto das tecnologias na comunidade quilombola de São Francisco do Paraguaçu, ele demonstra que a televisão já havia causado impacto na sociabilidade comunitária. Agora, com a chegada da internet, a sociabilidade está sendo redefinida em uma nova dinâmica. A relação com amigos, família e escola foram redefinidas. O horizonte de consumo e escolarização também se transformou diante do impacto das novas tecnologias. Certamente, os novos fluxos possibilitados pelos meios de comunicação são capazes de fornecer signos e sentidos a partir do qual o horizonte profissional é compreendido pelos jovens quilombolas. (DE SOUZA, 2017) No nosso caso, porém, é preciso ressaltar que o acesso à internet e sinal telefônico nas comunidades é ainda restrito e recente. Ainda temos

severas dificuldades em contatar algumas comunidades que não apresentam sinal ou que o tem apenas de maneira instável, apesar do uso do “zap” estar se alastrando vertiginosamente pelas comunidades nos últimos dois anos ou três anos. Apesar de não termos dados mais sólidos sobre a questão suspeitamos que o meio de comunicação hegemônico nas comunidades ainda é a televisão a que quase sempre presenciamos ligada em nossas visitas as casas quilombolas (embora essa realidade esteja mudando rapidamente). Contudo, mesmo a televisão é capaz de realizar o achatamento do tempo e do espaço fomentador de conexões entre as realidades quilombolas com os fluxos simbólicos nacionais e internacionais.

Em todo o nosso Campo, apesar de ouvirmos que as condições dos jovens de hoje são mais fáceis e que, por isso, eles deveriam se esforçar mais, os adultos também expressam o desejo de que a vida dos novos não sejam tão “sofridas” como a deles. Este aparente paradoxo demonstra que os discursos de queixa contra os jovens que tem “tudo mais fácil” convivem bem com a perspectiva de que os jovens “de hoje” devem estudar para não ter que “trabalhar no sol quente” como fizeram os mais velhos.

Segundo Castro e Silva e De Oliveira (2014), a crença de que uma maior escolarização garante automaticamente melhores empregos é muito difundida entre jovens e seus pais, porém, ao analisar os dados nacionais, ele desengana esta expectativa. Pois, segundo ele, os maiores índices de desemprego são justamente dos jovens com maior escolaridade. É evidente que uma maior escolarização gera maior seletividade profissional, contudo, o dado indica que a crença generalizada de que uma maior escolarização gerará uma entrada automática no mercado do trabalho poderá gerar frustrações naqueles que creem nela.

3.2.6 A carreira de empregada doméstica e serviços gerais

Já discutimos neste trabalho que a esperança de uma melhor vida pelos estudos sensibiliza principalmente as mulheres, tanto as jovens quanto as suas responsáveis do sexo feminino. Também existe entre as mulheres adultas um sentimento maior de que as jovens não deveriam trilhar o mesmo estilo de vida que elas, particularmente, devido ao estigma e as condições do trabalho doméstico, maior opção de trabalho remunerado para as quilombolas.

A busca maior pelo estudo das jovens quilombolas não parece derivar de privilégio, mas de uma rota de fuga de uma maior marginalização no mercado de trabalho de baixa

escolaridade do aqueles disponíveis aos quilombolas homens. Apesar das profissões subalternas da construção civil permitirem ao jovem quilombola ocuparem uma posição de prestígio social baixa em relação a outras profissões, elas possibilitam a ocupação de uma posição simbolicamente vantajosa dentro da própria comunidade onde ocupa, como vimos, o papel de *homem da casa*, isto é, de provedor. O *homem da casa* é uma condição simbólica privilegiada na comunidade que se beneficia por sua vez de uma cultura que interpreta a construção de edifícios como superior aos cuidados com o lar. Como já discutimos, às mulheres resta à ocupação do papel de cuidadora que se expressa nas ocupações subalternizadas como as de empregada doméstica e nas ocupações silenciadas e descaracterizadas como mera ajuda como as ocupações de dona de casa e do trabalho agrícola subordinado.

Ao analisar a situação das mulheres dentro da ocupação de empregada doméstica é essencial o conceito de interseccionalidade, pois, *a mulher negra, quilombola e empregada doméstica assume o fardo da subalternidade de raça, gênero e classe ao mesmo tempo*.

Para entendermos os caminhos que levam as mulheres às profissões de empregada doméstica e serviços próximos (auxiliar de limpeza, babá, etc.) devemos retomar o conceito de carreira. Para Becker carreira é a “sequência de movimentos de uma posição para outra do sistema ocupacional, realizados por qualquer indivíduo que trabalhe dentro desse sistema” (2005) realizados dentro ou fora da atividade profissional. Portanto, quando as mulheres começam a aprender desde cedo a lavar os pratos, varrer o chão e cuidar das plantas, elas já estão se socializando nas carreiras do cuidado e da reprodução da vida doméstica. Quando posteriormente assumirem profissões como a de empregada doméstica, a carreira – no sentido de Becker dá ao termo- não estará começando do zero, ao contrário, a mulher leva à profissão de empregada doméstica todo o repertório cognitivo, atitudinal e afetivo que assimilou com as tarefas domésticas que desempenham em sua própria casa desde cedo.

Portanto, a divisão social do trabalho que acomete aos meninos e meninas desde a infância é determinante para entendermos a construção das carreiras de empregada doméstica e similares que muitas mulheres virão a assumir na vida adulta. Em nosso campo, como era de se esperar, encontramos mais meninas que meninos enfrentando as tarefas do serviço doméstico desde a infância. Para aprofundar a nossa análise da construção social da carreira de empregada doméstica e ocupações afins nas comunidades quilombolas seguimos a exposição da quilombola Valdenice sobre a sua experiência no mercado de trabalho como babá em Vinhedo-SP. Iniciamos a exposição de sua fala com o momento em que ela termina o

ensino médio e espera conseguir oportunidades relativamente melhores que seus pares que não tiveram a oportunidade de completar este nível de escolarização:

Depois disso [o fim do ensino médio], eu vi que não ia ter mais oportunidade de estudar, então minha sobrinha me chamou para ir para São Paulo, trabalhar, e eu imaginava que ia chegar lá com o ensino médio e que ia conseguir fazer é..., fazer faculdade, poder..., não que eu ia conseguir, sei lá, trabalhar em uma coisa...é... uma coisa assim...tipo... uma loja... alguma coisa...e aí eu senti muita dificuldade. (VALDENICE, 27 anos, Quilombola do agreste).

A primeira coisa que nos chama a atenção na fala de Valdenice é a já discutida rede de apoio que media a ida para São Paulo. Em seu caso, a oportunidade de buscar melhores condições de vida naquela cidade é aventada pela sobrinha que já morava lá. Sobre esta rede mediadora da migração Eunice Durham comenta:

Na minha opinião, há uma reutilização dos laços de vizinhança, parentesco e compadrio. O compadrio não é recriado da mesma forma na cidade, mas as relações de compadrio que eles trazem, essas sim são importantes. Então, ele vai desaparecendo como forma institucional de relações, vai perdendo importância, mas as relações de compadrio são muito importantes para os migrantes se localizarem. Por exemplo, a chegada: primeiramente, o migrante tem que achar o lugar para ficar. Você tem, certamente, migrantes que vêm “soltos”, mas esses não dava para pegar pela amostra, pois ela só me dava pessoas por residência. Os moradores de ruas, as pessoas que ficavam na estação e não tinham para onde ir, esse pessoal não dava para pegar. Então, essas eram as limitações da própria amostra. Quero dizer que os migrantes, quando chegam à cidade, têm um endereço à procurar. Porém, ainda tem que se virar para achá-lo, o que é um processo muito penoso de descobrir, perguntar, etc. E depois, há um processo de inserção.

Na família que o recebe normalmente alguém vai ser o intermediário desse migrante, um irmão, por exemplo. Essa pessoa é quem dá explicações gerais a ele, às vezes vai junto, e diz “vai lá ‘na’ esquina, pega o ônibus número tal, desce no ponto tal, pede explicação ao condutor”, então é dessa maneira que vai mapeando as rotas na cidade. (DURHAM, 2011, p.8).

Portanto, os laços de compadrio geralmente dão início ao processo de migração, pois o suporte dos que já estão alojados na cidade de destino é essencial para que os migrantes tenham referência mínimas para se instalarem e iniciarem sua jornada em uma nova cidade.

Outro ponto que chama a atenção na fala de Valdenice é a sua expectativa de que o término do ensino médio a ajudaria a ocupar um emprego com maior capital simbólico como trabalhar “em loja”. De fato este tipo de trabalho é muitas vezes ocupado por profissionais que apenas tem o ensino médio. Então, esta expectativa não seria tão improvável assim.

Compreendemos através das próprias palavras de Valdenice porque estes empregos não eram acessíveis para ela. Um dos fatores que ela aponta é a falta de “referências” e conhecimentos sobre informática.

Chegando lá que eu percebi que eu não estava preparada, que o... que ninguém ia querer só uma pessoa com ensino médio, que não sabia mexer nas informações básicas de um computador, então foi muito difícil, e aí eu procurando serviço, todo lugar que você ligava, eles perguntava: “vocês tem referência?”

Todos lugares que eu ligava perguntava “se eu tinha referência”, “se eu tinha curso básico em informática”, e no entanto eu não tinha nada disso, qual foi meu último emprego, no entanto eu só tinha trabalhado quatro meses como babá, então era a única coisa que eu falava, e aí me perguntava quais eram as referências. Mas ninguém em Seabra dá referências, ninguém em Seabra trabalha com carteira assinada naquela época de 2008. (VALDENICE, 27 anos, quilombola do Agreste).

Muitos outros jovens urbanos com ensino médio iniciaram seus primeiros passos em direção às carreiras de escritório ou vendas em lojas na medida em que incorporaram, antes mesmo de iniciarem sua busca por empregos, em seus *hábitus* disposições e práticas que lhe asseguravam vantagens relativas como noções de informática. Jovens que utilizaram em sua adolescência computadores para navegar a internet ou para jogos certamente incorporaram determinadas experiências que as legitimam *relativamente* para serviços que requeiram uso do computador, por exemplo.

Um outro fator decisivo para que Valdenice não ocupasse as vagas de empregos disponíveis em lojas e escritórios é a inexistência de referências. Isto é, de experiências anteriores ou de contatos com redes de sociabilidade específicas que pudesse recomendar os seus serviços. A falta de referências que Valdenice evidencia encontra eco na análise que Bourdieu faz do capital social.

O capital social é o agregado dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento mútuo e reconhecimento - ou, em outras palavras, a participação em um grupo - que fornece a cada um de seus membros o apoio do coletivo capital,

uma “credencial” que lhes dá direito a crédito, nos vários sentidos da a palavra. (1986, p.7, tradução nossa)⁹

[...] a rede de relacionamentos é o produto dos investimentos estratégicos, individuais ou coletivos, conscientes ou inconscientes, visando estabelecer ou reproduzir relações sociais que são diretamente utilizáveis a curto ou longo prazo, isto é, na transformação de relações contingentes, como as da vizinhança, do local de trabalho, ou mesmo parentesco, em relacionamentos que são ao mesmo tempo necessários e eletivos, implicando obrigações subjetivas sentidas (sentimentos de gratidão, respeito, amizade, etc.) ou institucionalmente garantidos (direitos). (1986, p.8, tradução nossa)¹⁰.

Valdenice detinha naquele momento uma rede de compadrio que garantia o seu fluxo de Seabra para São Paulo e o acolhimento naquela cidade. Mas, não participava de grupos sociais de elevado capital econômico e cultural que possibilitasse a ela circular e reivindicar recursos e posições em circuitos profissionais de boa remuneração. Por isso, não é de se estranhar que não tivesse referências que não podem ser obtidas para aqueles que chegam em São Paulo sem a proteção de abastados à duras penas e com mais dificuldades do que aqueles provenientes de grupos sociais mais favorecidos e/ou já mais bem instalados naquela cidade.

Valdenice não conseguiu o emprego esperado nas lojas, porém, conseguiu outro como empregada doméstica na cidade interiorana de Vinhedo ainda no Estado de São Paulo.

E foi muito difícil. Mas aí, dei graças a Deus, quando arrumei um serviço de empregada doméstica, né? No interior de São Paulo, em Vinhedo, que pra mim foi,

⁹ Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition—or in other words, to membership in a group¹¹—which provides each of its members with the backing of the collectively owned capital, a “credencial” which entitles them to credit, in the various senses of the word. These relationships may exist only in the practical state, in material and/or symbolic exchanges which help to maintain them. They may also be socially instituted and guaranteed by the application of a common name (the name of a family, a class, or a tribe or of a school, a party, etc.) and by a whole set of instituting acts designed simultaneously to form and inform those who undergo them; in this case, they are more or less really enacted and so maintained and reinforced, in exchanges. Being based on indissolubly material and symbolic exchanges, the establishment and maintenance of which presuppose reacknowledgment of proximity, they are also partially irreducible to objective relations of proximity in physical (geographical) space or even in economic and social space.

¹⁰ the network of relationships is the product of investment strategies, individual or collective, consciously or unconsciously aimed at establishing or reproducing social relationships that are directly usable in the short or long term, i.e., at transforming contingent relations, such as those of neighborhood, the workplace, or even kinship, into relationships that are at once necessary and elective, implying durable obligations subjectively felt (feelings of gratitude, respect, friendship, etc.) or institutionally guaranteed (rights)

tipo, foi muito difícil. É... a pessoa acostumada a pegar um ônibus pra ir só pra Seabra, ida e volta, num ter um comércio grande, num ter nada, e quando chegar você aceit...você ter que ir pra esse lugar, você ter que pegar metrô, você ter que pegar ônibus. Então isso também foi... assim... foi muito importante pra mim saber que minha leitura, meu estudo fez uma diferença na minha vida...porque quantas pessoas perdem emprego porque não sabem nem ler. Pelo menos este de empregada doméstica, pelo meno eu tava ganhando dinheiro, e pra mim eu sabia ler, escrever e eu sabia chegar no local, que muitas pessoas ainda não sabem. Então, pelo menos nessa parte o estudo fez diferença. Quando cheguei num (ruído) pra trabalhar... é... meus patrões... me prometeu muitas coisas, falou que lá tinha faculdade. O meu sonho era fazer educação física e eles falou que no começo eu ia ganhar uma quantia, na época era 700 reais, e depois eu ia começar a ganhar 800 reais e eu poderia começar a estudar, então eu moravo lá e só saía de 15 em 15 dias pra mim poder estudar. Pra eles ficava muito bom e pra mim também ia ser muito bom. Que eu ia ganhar 800 reais e ia estudar, mas só que eu só poderia sair de 15 em 15. E eu não entendia muito bem o porque dos 15 em 15, mas eu acabei aceitando porque eu queria estudar. Passaram-se muito tempo mesmo, e eles não me... me deixava no vácuo...é... eles saía 08 da manhã e voltava dez da ma... da noite. E eu ficava o tempo todo dentro daquela casa, sem informações alguma. Não tinha telefone. O celular, mal sabia fazer uma ligação. Então foi muito difícil.

Nessa passagem Valdenice esclarece porque aceitou o emprego de empregada doméstica: ela começaria ganhando 700 reais e com a promessa do aumento para 800. Como o salário mínimo em 2011 (ano em que Valdenice voltou para Seabra) era de 545 reais, podemos considerar que era um pagamento melhor do que ela provavelmente encontraria na cidade de Seabra. Assim, ela enfatiza que “pelo meno eu tava ganhando dinheiro”. Além disso, os seus empregadores também prometeram que intermediariam a sua matrícula na faculdade para realizar seu sonho de estudar educação física. Diante das promessas, Valdenice acabou por aceitar os aspectos mais árduos do trabalho. Já que contrariando a legislação trabalhista que prevê descanso semanal e jornada de 44 horas, Valdenice apenas poderia se ausentar do local de trabalho de 15 em 15 dias. Além disso, seus patrões a deixavam em casa sozinha entre o período que ia das oito da manhã às dez da noite. Destinada a passar o dia sem qualquer comunicação e em isolamento social e metade de seus fins de semana confinada em seu local de trabalho, Valdenice insistiu no emprego graças às expectativas de voltar a estudar propiciadas pelas promessas dos patrões. Mas elas não se confirmaram:

Foi muito difícil, eu não entendia o porque deles não me levar pra fazer minha inscrição para fazer a faculdade, que eu não sabia como que era, mas eles falou que eu ia fazer um vestibular, uma prova e que eu ia conseguir passar... mas o tempo passou e eles NÃO FALARAM NADA (ênfase na fala) E ai eu senti muita dificuldade nessa questão, então, eu ficava presa dentro da casa, praticamente, só fazia as coisas, e ai, depois, eu falei assim, depois de nove meses, eu falei, meu Deus essa num é a... essa não é...o que eu quero pra mim não. Ficar dentro de uma casa pra mim não pedir nada. Eu só chorava e falava assim “meu Deus do céu, onde é que eu fui me meter. E eu questionava o porquê que eu estudei tanto e não sabia de

nada porque foi muito difícil, é... passar por tudo aquilo. Com nove meses, eu engravidei, e aí, desde então não trabalhei mais e fui morar com meu atual marido né? E aí tive minha filha Amanda. Isso em 2011 já. E aí foi um processo muito, que eu vi assim, sem estudo, sem trabalho, com uma filha, e aí eu ia pensando assim, meu Deus eu nunca mais vou voltar a estudar, eu nunca mais vou conseguir fazer um curso porque eu agora sou mãe, tenho que cuidar de dentro de casa (VALDENICE, 27 anos, quilombola do Agreste).

Ao perceber que as promessas de acesso à universidade não se cumpriram e reconhecendo as condições penosas do emprego, Valdenice passou a questionar o valor de seus estudos que tivera feito até ali. Por fim, engravidou e retirou-se do emprego, ao passar a viver com seu marido em Seabra. Sua filha Amanda nasceu em 2011 e desde então não voltou a trabalhar mais fora de casa. Atualmente, estuda no IFBA onde cursa o ensino médio subsequente em meio ambiente, ao passo que cuida de seus dois filhos, e realiza as atividades domésticas de dona de casa. Mas, sonha em avançar nos estudos e conseguir um emprego melhor.

Valdenice analisa que teve dificuldades em São Paulo por falta de referências e por falta de conhecimentos na área de informática. Porém, ela demonstra que a maior barreira para ir além dos empregos doméstico são o racismo e os estereótipos raciais:

E eu acho assim que um dos problemas que mais decepciona a gente como mulher, mulher negra é você tá no lugar seu na sua cidade, as pessoas sabem de onde você é, sabem do trajetório todo que a maioria aqui de Seabra sabe por tudo que a gente passou, mas eles nunca que olha pra você de uma forma diferente, é sempre com aquele mesmo olhar que você tem que trabalhar como doméstica, ninguém te procura pra você trabalhar em outro ambiente. (VALDENICE, 27 anos, quilombola do Agreste).

Os estereótipos raciais também ajudam a explicar porque em São Paulo Valdenice não conseguiu emprego “em loja”. Também nos ajuda a entender a inexorabilidade das carreiras ligadas aos empregos domésticos e profissionais de limpeza como caminho quase que único para os quilombolas do sexo feminino. Raça e gênero definem os caminhos da classe que, por sua vez, retroalimentam os estigmas raciais da mulher negra. A mulher negra empregada doméstica carrega em si uma situação de subalternidade única, onde os vetores da subalternidade de cada de seus adjetivos ajudam a cunhar um olhar social discriminatório. Segundo Sueli Carneiro é papel do feminismo negro lutar contra o preconceito no mercado de trabalho que com os artifícios discriminatórios como os da “boa aparência” limitam o acesso das mulheres negras a ocupações de maior prestígio social:

[Deve o feminismo negro,] instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras. (CARNEIRO, 2003).

Mesmo quando eventualmente ocupam cargos e funções de maior prestígio social, as mulheres quilombolas devem lutar para não serem colocadas no local da empregada doméstica. A quilombola Marleide, por exemplo, quando ocupou função de bolsista da CNPq em atividades de coordenação no colegiado territorial do território de identidade da Chapada Diamantina por dois anos, teve que lidar com as expectativas racistas e estereótipos raciais que resistiam em vê-la como coordenadora. Ela nos relatou como alguns membros do colegiado territorial insistiram em pedir para ela servir café ou ir pegar água como se ela estivesse lá, de certa forma, atada a imagem de uma auxiliar de cozinha ou copeira.

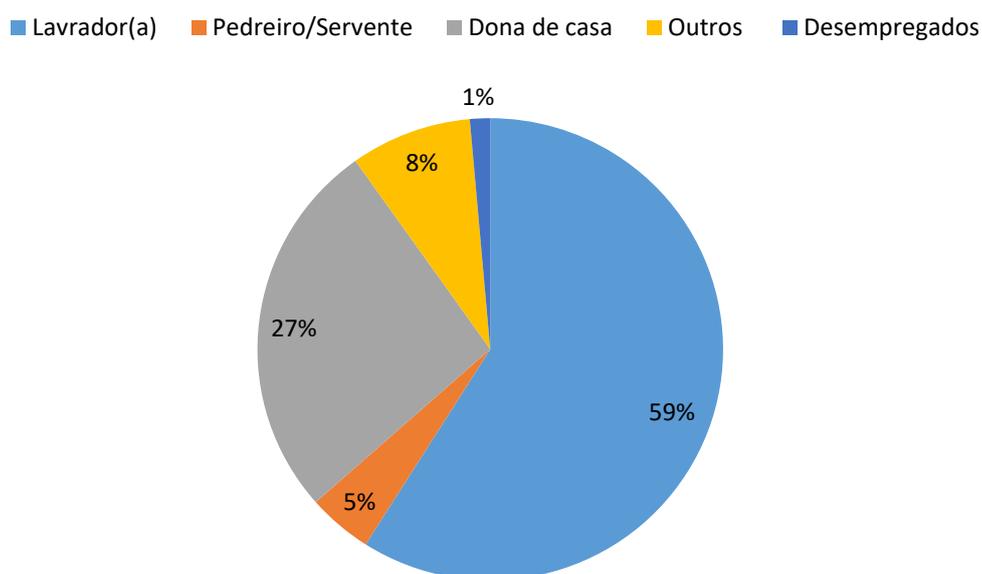
3.2.7 Análise da profissão dos pais

Analisamos nas sessões anteriores as configurações sociais e simbólicas dos processos de profissionalização das ocupações da construção civil, agricultor e empregada doméstica. Avaliamos também como se dá –ou como é restringido- o acesso dos jovens a estas carreiras. Avaliamos também como a intersecção de raça, gênero e classe delimita o prestígio social das carreiras e o acesso que os jovens têm a elas.

Além da ocupação pretendida pelos jovens, e seus condicionantes interseccionais, outro elemento para melhor entender o processo de socialização que envolve a escolha das carreiras é a ocupação dos pais. Bourdieu, em sua obra *a reprodução* (2008) buscou demonstrar como o sistema educacional acaba por desempenhar um relevante papel na reprodução das classes sociais. Ele afirma que existe uma forte tendência para que os filhos assumam profissões de prestígio social e remuneração próxima àquelas de seus pais. Seguindo Bourdieu aqui, podemos avaliar um pouco do horizonte dos filhos através das ocupações de seus pais. Como não temos questionários respondidos pelos próprios pais, segue a seguir os dados preenchidos pelos alunos participantes do Projeto Semente Crioula de 2016 e que entregaram questionário socioeconômico sobre os moradores de sua casa. Abaixo segue a ocupação dos adultos que residem com eles, nas comunidades quilombolas de Seabra, sem

contar aqueles adultos que vivem em outros municípios, mesmo quando estes mandam dinheiro ou tem laços de parentesco. O universo total dos dados é de 73 adultos que vivem em 29 residências.

Gráfico 15 - Ocupação dos adultos residentes na casa dos jovens quilombolas que realizaram a sua inscrição no PROSEL.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

Portanto, a maioria dos adultos que residem na mesma casa dos quilombolas que entregaram os dados socioeconômicos consideram-se lavradore(a)s (quarenta e dois adultos ou 61%), seguido das donas de casa (dezenove donas de casa ou 27%), dos pedreiros/serventes (cinco adultos ou 7%) de “outros” (quatro adultos 5%) e desempregados (1 adulto ou 1% do total). Dentro da categoria “outros” tivemos uma aposentada, um dono de bar, uma merendeira de escola e um trabalhador informal.

Estes dados devem ser avaliados com prudência. O relativamente baixo índice de “pedreiros/serventes” (7%) não pode subestimar a importância desta profissão nas rendas das famílias. Afinal, como já discutimos, a grande maioria dos pedreiros/serventes não moram nas comunidades. Ao contrário, trabalham nos grandes centros urbanos e particularmente na cidade de São Paulo. É provável que muitos destes pedreiros/serventes imigrantes tenham

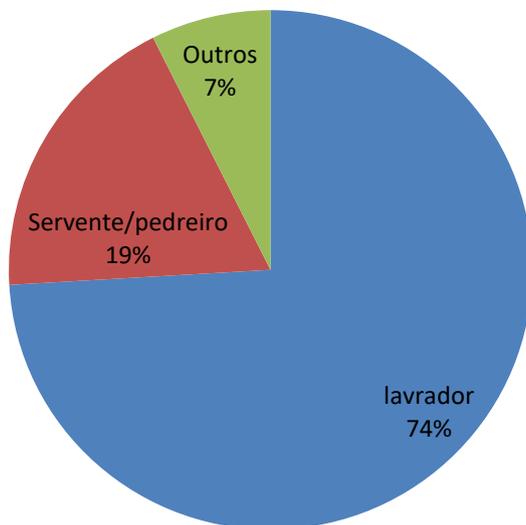
importante papel na renda das famílias que continuam aqui, mas este dado não pode ser relevado por esta amostra, que apenas se ocupa dos adultos que atualmente residem na mesma casa com os jovens inscritos no PROSEL.

Outro ponto que deve ser ponderado é aquele o acentuado número de lavradores. Avaliamos que muitos das residências que tem adultos caracterizados como lavradores não extraem sua renda da roça, apesar do caráter aparentemente rural das comunidades. Seca, baixo retorno econômico e a pouca atratividade do trabalho rural “debaixo do sol quente” são apontados como fatores que minoram a importância da atividade agrária para a renda das famílias. Acreditamos que muitas dos adultos que se consideram lavradores não sobrevivem efetivamente dos frutos do trabalho agrícola. Outro fator que nos leva a crer que o número de “lavradores” está superestimado nesta estatística deriva do fato de que trabalhadores sem carteira assinada tem mais facilidade em se aposentar como trabalhador rural do que como trabalhador informal. Imaginemos o caso hipotético de uma mulher que trabalha em Seabra como empregada doméstica sem carteira assinada e sem o repasse mensal da contribuição previdenciária, mas que eventualmente ajuda a sua família na roça. Ora, para efeitos previdenciários, ela não poderá se aposentar como empregada doméstica, mas poderá conseguir a aposentadoria como trabalhadora rural se conseguir cumprir alguns objetivos formais. Neste caso, esta pessoa tenderia a se identificar como lavradora em qualquer documento oficial (como a declaração socioeconômica para o PROSEL que fundamenta esta estatística), mesmo que a sua ocupação principal seja a de empregada doméstica.

O pequeno número de aposentados também chama a atenção. Apenas um adulto assinalou esta opção. Provavelmente, o número é muito maior. Conforme já indicamos, cerca de um terço do PIB da Chapada Diamantina é dependente de transferências da Previdência Social. Contudo, muitos aposentados continuam desempenhando certas atividades agrícolas ou domésticas, como cuidar de galinhas, regar plantas ou fazer almoço e, por isso, tenham optado por marcar a opção “dona de casa” ou “lavradora” apesar de perceber benefícios da Previdência Social.

A fim de aprofundar a investigação sobre a ocupação dos pais dos alunos quilombolas que se inscreveram no PROSEL, apresentamos agora a ocupação dos residentes divididos por gênero:

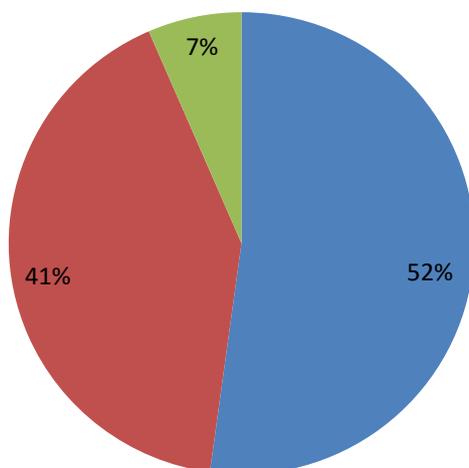
GRÁFICO 16 - Ocupação dos adultos do sexo masculino residentes na casa dos jovens quilombolas que realizaram a sua inscrição no PROSEL em um universo de 27 indivíduos.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

GRÁFICO 17 - Ocupação dos adultos do sexo feminino residentes na casa dos jovens quilombolas que realizaram a sua inscrição no PROSEL em um universo de 46 mulheres.

■ lavradora ■ Donas de casa ■ Outras



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração Própria.

Quando separamos analiticamente a ocupação dos residentes das casas dos jovens quilombolas inscritos no Prosel e participante no Projeto Semente Crioula por gênero, percebemos a forte divisão sexual do trabalho que caracteriza a ocupação profissional entre homens e mulheres. Certamente, diferença de papéis ocupados por pais e mães é importante para entender a forma de interpretação de seus destinos por meninos e meninas.

Seja como for, todos o universo de quilombolas registrado neste levantamento trabalham em profissões com baixo prestígio social segundo a tipologia de estratificação social apresentada por Januzzi (2003), para quem as profissões de servente de pedreiro, empregados domésticos e agricultores fazem parte da base da pirâmide sócio-ocupacional brasileira.

Se analisarmos os anseios profissionais expressos pelos jovens quilombolas na tabela 04 percebemos que elas estão em descompasso com aquelas efetivamente vivenciadas pelos seus pais. Se aceitarmos a tese de Bourdieu (2002) de que os indivíduos tendem a ocupar no campo econômico uma posição similar ao de seus pais, devemos esperar que estes jovens vão encontrar uma forte resistência social para materializar de suas metas ocupacionais.

A resistência social na materialização do desejo por profissões de alto prestígio pode ser interpretada a partir do conceito de carreira. Os saberes incorporados pelos jovens quilombolas não são aqueles esperados para a progressão dentro das carreiras de alto prestígio como medicina e engenharia.

3.3 Desafios da discussão de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas: fortalecer os acessos sem cometer epistemicídios

No capítulo 02 discutimos como o acesso aos espaços de privilégios por jovens quilombolas levam a situações complexas. A partir de uma fala da quilombola Brenda analisamos como o uso de espaços de poder é, ao mesmo tempo, uma justa apropriação dos espaços que historicamente foram negados à população quilombola, mas que, muitas vezes ocorrem às custas da perda do *ethos* das comunidades tradicionais. Muitos são os processos de auto-mutilação cultural que são exigidos daqueles que ascendem socialmente.

Ao longo da gestão do projeto Semente Crioula, os coordenadores do projeto sempre vivenciaram o conflito entre os imperativos redistributivos de um projeto de ação afirmativa e

os riscos epistemicidas em nossas ações de levar os quilombolas aos espaços de socialização distantes de suas comunidades nativas. Por isso ponderamos nessa sessão sobre as necessidades de sempre levar as pautas redistributivas e de ação afirmativa das comunidades quilombolas emparelhadas com outras de afirmação da distintividade cultural e valorização de suas ancestralidades próprias, para que os quilombolas possam sim ocupar os espaços, mas não apenas através da incorporação do *habitus* do opressor, mas carregando suas histórias compartilhadas, as ligações que os ligam com redes de solidariedade, seus valores. Enfim, que o quilombo não tenha que perder o seu capital político de ser símbolo de valores e da luta do povo negro neste processo de ascensão social e escolarização que desejamos aos seus membros.

O acesso a processos privilegiados de educação formal que também abrem portas no mercado de trabalho não deve apagar o brilho de outros processos educativos forjados nas próprias comunidades, como expressa Odirlei sobre o conhecimento que ele adquiriu com os mais velhos em um das falas mais marcantes que já ouvimos em nossa atividade de campo:

talvez a gente não faz uma faculdade, como é meu caso, mas a gente vai sempre pegando conhecimento, não talvez..., não por escola. Mas sim por experiência de vida. Porque experiência de vida... um colega chega e conversa com você, você aprende muito porque em nossas comunidades tem muitas pessoas mais velhas que tem um *auto-conhecimento* maior do que a gente. A gente senta ali um pouquinho, que nem meu tio Jaime mesmo, gosto de sentar e conversar com meu tio Jaime. Com meu pai também eu gostava muito de conversar com ele. De ouvir de outras pessoas também. A gente gosta de sentar e de ouvir. Ver a experiência também. Esta experiência também, você pegando e você olhando pra dentro de si mesmo...é...você se encaixa nisso. Tem hora que... tipo assim... a escola é tudo? É! É o futuro do Brasil hoje? Sim! Mas a experiência você talvez desenvolva um papel quase igual à escola também. Seu Júlio. Praticamente um analfabeto pra quem frequentou a escola 30 dias incluindo domingo e feriado. Aí foi pra luta. Aí como chegou um tempo que ele tava sendo agente comunitário de saúde, precisava do ensino médio. Aí sim que ele concluiu aqui em Seabra o ensino médio. Mas desde ante isso ele já tinha uma visão, um jeito...uma liderança. (ODIRLEI, 30 anos, Comunidade do Baixão Velho).

A busca pelo acesso a novos horizontes de escolarização e profissionalização é uma pauta redistributiva legítima, mas que deve conciliar-se com as necessidades de respeito ao legado de outros processos educacionais realizados por muitos homens e mulheres que embora “praticamente analfabetos”, expressam através de suas “experiências de vida” outras pedagogias a partir da qual as ancestralidades fluem de uma geração para outra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos compreender *Como os jovens quilombolas experienciam e percebem o acesso e permanência no ensino médio e quais perspectivas laborais se apresentam para eles*. Construimos esta investigação como um estudo de caso que pode ajudar a compreender os processos de escolarização e profissionalização da juventude quilombola.

Realizamos esta pesquisa através de um estudo de caso que integrou análise de dados quantitativos, entrevistas semi-estruturadas e observação participante. Para analisar os dados qualitativos da observação participante e extrair os termos êmicos a partir do qual os quilombolas expressam-se simbolicamente, utilizamos o conceito de teia de significados de Clifford Geertz. Também nos utilizamos de Bourdieu – para analisarmos as relações de poder e prestígio em nosso campo através dos seus conceitos de distinção e capital e Howard Becker para analisarmos os processos de aprendizado sequencial que estruturam as carreiras sociais dos sujeitos da pesquisa, permitindo-nos a avaliar como os processos de escolarização e profissionalização se desenrolam no tempo. Não podemos deixar de mencionar a importância do conceito de epistemicídio de Sueli Carneiro que utilizamos para evidenciar os processos de extermínio de saberes e submissão ao saber dominante e interseccionalidade a partir do qual analisamos como os diversos indivíduos situam a sua experiência social a partir de um determinado lugar único marcado pelos status atribuídos que determinam sua unicidade, de maneira que possamos dizer, por exemplo, que a condição da mulher negra não pode ser comparada a de outras mulheres ou a do homem negro.

Em busca de realizar a assertiva de Neuza Gusmão para quem toda a pesquisa traz desafios inéditos próprios não nos prendemos a territorialismos metodológicos e utilizamos recursos teóricos diversos a fim de enquadrar o caso estudado a partir de diversos ângulos. Até porque compreendemos nossos sujeitos de pesquisa como indivíduos interseccionados com diversos status relativos ao ser quilombola, raça, classe, gênero e geração.

Analisamos no capítulo 02 os aspectos subjetivos e objetivos que afetam os processos de escolarização quilombola tal qual a violência do racismo explícito; pelo racismo institucional; pelas dificuldades de transporte; pelas dificuldades para a retirada de RG e CPF; pela dificuldade em acessar às cotas sociais; pelos processos de apatação e invisibilidade vivenciados nos espaços sociais; pelas dificuldades acadêmicas e “brecha digital”; pelas

tensões existentes entre as expectativas diferenciais da escola e do mundo do trabalho; e pelo epistemicídio e ausência de diversidade no currículo escolar.

No capítulo 2 evidenciamos os episódios de violência racista que, apesar de crime, fazem parte do cotidiano das escolas de Seabra. Nossos entrevistados vivenciaram episódios de injúria racial e discriminação dentro do espaço escolar, alimentadas por estigmas raciais e pressupostos preconceituosos sobre o corpo negro. Também discutimos ao longo deste capítulo como as respostas das instituições de ensino onde os episódios de violência racial aconteceram não foram capazes de impedir a sua reprodução. Além da violência racial explícita, discutimos formas mais sutis, mas não menos perversas, de racismo em sala de aula, como o silenciamento e a invisibilidade dos jovens quilombolas nas escolas da sede. Neste item, avaliamos como os jovens quilombolas tem as suas experiências escolares na sede de Seabra marcadas pela ausência de voz e protagonismo na sala de aula, apartados de outros colegas por uma geografia social perversa que os expulsa para os cantos e impedem de acessar os locais- simbólicos e físicos- de prestígio e visibilidade no ambiente escolar.

Além do racismo presente na relação dos quilombolas com os colegas, discutimos no capítulo 2, os processos de violência do Estado para com o indivíduo quilombola, a partir do qual acionamos o conceito de racismo institucional. Discutimos como a partir do processo histórico de exclusão das políticas públicas e acesso desigual à bens econômicos e simbólicos, as comunidades quilombolas de hoje são marcadas pela ausência de transporte (barato) para a sede de Seabra. Além disso, discutimos como a distribuição das escolas de ensino fundamental II sempre privilegiou as comunidades rurais brancas em detrimento das negras. Por fim, avaliamos como os processos seletivos das instituições de educação- em particular do IFBA, Campus Seabra desconsideram as particularidades próprias às comunidades quilombolas, marcadas pela informalidade nas relações trabalhistas, políticas e comerciais.

Além da violência racial dos pares e do Estado, discutimos como os jovens quilombolas sofreram a violência que advém da própria lógica do espaço escolar, a partir do qual os saberes e condições de vida quilombolas são desconsiderados. Os conceitos de injustiça curricular (Young) e epistemicídio (Sueli Carneiro) nos foram úteis para avaliarmos o descompasso entre o currículo escolar e carreiras informais que traz por consequência elevados índices de evasão e retenção entre os jovens quilombolas.

O racismo toma múltiplas formas para restringir o acesso dos quilombolas ao estudo, mas ainda assim, a busca por uma vida melhor tem guiado os jovens quilombolas a fortalecer

os seus processos de escolarização. Se as gerações passadas de quilombolas eram compostas majoritariamente por analfabetos, agora alguns jovens estão lutando para acessar e se manter em cursos profissionalizantes e superiores. Diante de todo o fardo histórico que o racismo, é necessário que se fortaleçam as políticas de ação afirmativa, bem como o compromisso das instituições de educação para realizarem as políticas curriculares e de assistência estudantil necessárias para aumentar os indicadores de acesso, permanência e êxito dos quilombolas.

Após desenvolver cada um dos pontos elencados como obstáculos à escolarização da juventude quilombola, tentamos aprofundar a nossa análise no capítulo 03 através de uma análise interseccional que evidenciasse como os recortes de gênero e classe poderiam desvelar aspectos importantes do processo de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas. Neste capítulo também discutimos as vivências e experiências do mundo do trabalho, bem como os processos subjetivos e objetivos que marcam os processos de profissionalização de jovens quilombolas.

Assim, discutimos os motivos que levam a um relativo sucesso escolar das meninas em relação aos meninos na vida escolar, ao mesmo passo em que investigamos como estas meninas tornam-se mulheres em ocupações mais subalternas e silenciadas que os homens.

Diante da situação específica das mulheres negras, cada vez mais se torna necessário o apoio ao feminismo negro como movimento que considera à especificidade da mulher negra. É importante também que a luta agregue cada vez mais as perspectivas das mulheres quilombolas que trazem a riqueza e as penúrias próprias de quem vive em comunidades rurais pobres em posses e ricas em sua distintividade cultural.

Discutimos também os processos a partir do qual as carreiras da construção civil, agricultura e serviços domésticos apresentam-se como as principais “opções” de profissionalização dos jovens quilombolas e como a subalternidade destas ocupações acrescenta a clivagem de classe à análise interseccional em que já havíamos considerados os elementos de raça e gênero.

Os meninos quilombolas apresentam uma condição diferenciada de acesso ao mercado de trabalho: ocupam, em geral, ocupações relativamente mais bem remuneradas e prestigiadas, apesar dos piores índices de escolaridade. Apesar das ocupações da construção civil – em que boa parte dos meninos vão trabalhar- estarem na base da pirâmide sócio-ocupacional brasileira, elas permitem que aos seus trabalhadores um acesso de curto prazo a um universo de determinados bens de consumo. Além disso, o universo cultural das

comunidades quilombolas que visitamos designa ao jovem do gênero masculino que trabalha, o epíteto de “homem da casa”, lugar simbólico de poder dentro das relações familiares estabelecidas nas comunidades.

Avaliamos também a condição de desvalorização da ocupação de lavrador e força do processo migratório para São Paulo. Além disso, analisamos como estas situações impedem que as comunidades quilombolas de Seabra sejam completamente reduzidas à condição de comunidades rurais.

Deve-se também pensar novas políticas públicas para que os quilombolas possam acessar outros cargos no mercado de trabalho para além das ocupações que estão na base da pirâmide do prestígio sócio-ocupacional brasileiro.

Por fim, discutimos como a busca pela redistribuição de recursos e acesso aos espaços privilegiados para os jovens quilombolas deve conviver e não atropelar a sua distintividade cultural sob o risco de cometer um epistemicídio dos valores e saberes ligado à ancestralidade afrobrasileira.

Este trabalho deixa certamente muitas lacunas que podem ser tratados por trabalhos futuros. Como apenas pudemos entrevistar os jovens que decidiram não morar em São Paulo, ou que foram e retornaram, desejaríamos conhecer melhor os pontos de vista daqueles que decidiram partir e se firmaram na capital paulista. Este contraponto, certamente, tornaria este trabalho um pouco mais completo e rico. Além disso, a Chapada Diamantina é muito grande e apresenta dezenas de comunidades quilombolas que são ainda um campo pouco explorado por pesquisadores. Em nosso campo surgiram inúmeras questões interessantíssimas que não poderiam ser melhor estudadas dado às necessidades de recorte que este trabalho exige, tais quais, a religiosidade afrobrasileira que ora se mostra, ora se oculta nas práticas e discursos quilombolas; os diversos aspectos da luta política dos movimentos sociais e organizações quilombolas na região; outras intersecções como a dos quilombolas deficientes físicos; as festas e o riquíssimo patrimônio cultural das comunidades e muitos outros temas e questões a partir do qual o território quilombola da chapada diamantina poderia ser tematizado em outros trabalhos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2004.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora. 1981.
- BAHIA. **Lei nº 13.182, de 06 de junho de 2014. Estatuto da Igualdade Racial e de Combate a Intolerância Religiosa**. Disponível em http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/noticias/ultimas_noticias/2014/05/bahia-aprova-estatuto-da-igualdade-racial-e-de-combate-a-intolerancia-religiosa-do-estado. Acesso: 20.08.2018
- BANAGGIA, G. 2016. As forças do Jarê: religião de matriz africana da Chapada Diamantina. **Mana**, v. 22, n. 3, p. 857–860, dez. 2016.
- BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria, 2000.
- BECKER, H. S. **Outsiders. Estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos CEBRAP**, n. 96, p. 105–115, jul. 2013.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: Richardson, J. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education** Welstport: Greenwood, 1986.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. [s.l: s.n.], 2008.
- BRADLEY, R. N. Contextualizing Hip Hop Sonic Cool Pose in Late Twentieth–and Twenty–first–century Rap Music. **Current Musicology**, v. 93, p. 57-61, 2012.
- BRASIL ESCOLA. **Cotas para Indígenas e Quilombolas**. 2016. Disponível em <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/cotas-para-ind%C3%ADgenas-quilombolas.htm>. Acesso: 25.ago.2018.

BRASIL. **Bolsa Família poderá ser depositada em conta poupança da Caixa. 2017.** Disponível em <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/03/bolsa-familia-podera-ser-depositado-em-conta-poupanca-da-caixa>. Acesso: 26.08.2018.

BRASIL. **Decreto-lei no 4887, de 20 de novembro de 2003.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso: 05.mai.2018

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf . Acesso: 28.ago.2018.

BRASIL. **Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas. 2013.** Disponível em <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>. Acesso: 26.08.2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso: 26.08.2018.

BRASILEIRO, S.; SAMPAIO, J. A. L. Sacutiaba e Riacho de Sacutiaba: uma comunidade negra rural no oeste baiano. **Quilombos: Identidade Étnica e Territorialidade. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas and Associação Brasileira de Antropologia. p, p. 83–108, 2002.**

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARVALHO, A. P. C. DE. **As comunidades remanescentes de quilombos urbanas. Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988 /** organização de Osvaldo Martins de Oliveira. – Rio de Janeiro : Associação Brasileira de Antropologia, 2016

CARVALHO, A. P. C. DE. **O espaço da diferença no Brasil: etnografia de políticas públicas de reconhecimento territorial e cultural negro no sul do país.** Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **cadernos pagu**, n. 22, p. 247-290, 2004.

CASTRO E SILVA J. L. DE OLIVEIRA L. A. **Juventude, trabalho e políticas públicas: um olhar sobre o projeto primeiro passo do governo do estado do ceará desenvolvido em Fortaleza-ce. Monografia (Especialização). UNILAB. Fortaleza, 2014**

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1998.

CRAPANZANO, V. Diálogo. **Anuário Antropológico**, v. 88, p. 59–80, 1991.

DA MATTA, Roberto. *O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues*. In: NUNES, Edson de Oliveira. A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DE ALMEIDA, A. W. B. **Quilombos e as novas etnias**. [s.l.] UEA Edições, 2011.

DE CARVALHO, S. O encarceramento seletivo da juventude negra brasileira: A decisiva contribuição do Poder Judiciário. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, n. 67, p. 623-652, 2016.

DE DEUS, A. M.; CUNHA, D. DO E. S. L.; MACIEL, E. M.. Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia. **VI. Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2010.

DE OLIVEIRA, R. C. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, p. 13–37, 1996.

DE OLIVEIRA. O. M. Introdução: direitos dos quilombos e deveres de Estado. **Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988 /** organização de Osvaldo Martins de Oliveira. – Rio de Janeiro : Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

DE REZENDE, A. B.; DE CARVALHO, M. Meninos Negros: Múltiplas Estratégias para lidar com o Fracasso Escolar. **Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira** .ano 3 n 5 outubro. 2012.

DE SOUZA. L. S. **Quilombolas em rede: Os efeitos da internet entre jovens da comunidade quilombola de São Francisco do Paraguaçu – Cachoeira/Bahia**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Cachoeira, 2017.

DIAS, A. de P.. **O argumento de quine sobre a indeterminação da tradução**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

DIEESE. **Indicadores da Educação Profissional da Bahia: Cobertura, Articulação e Qualidade**. SALVADOR, 2012.

DO NASCIMENTO, A. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: G.R.D. 1982.

DOS SANTOS. C. A.P. Comunidades negras sul-matogrossenses, dos primórdios à contemporaneidade. **Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988** / organização de Osvaldo Martins de Oliveira. – Rio de Janeiro : Associação Brasileira de Antropologia, 2016

DURHAM, E. R. **Revisitando o “caminho da cidade” em entrevista à Lidiane Maciel**. Idéias. Campinas, 2011, p.294-307

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. [s.l.] SciELO-EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FASHEH, M. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? In: **Educação e Diversidade**. São Paulo: Unesco, 2005.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Recife: Fundação Gilberto Freyre, 2003.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 180–216, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087–1113, 2005.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades certificadas**. 2016, Disponível em http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso:10.ago.2018.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GIROUX, H. A. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 97-132, 2013.

GOMES, N. L.. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N.L. **Educação Escolar Quilombola**. 2013. (14m41s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MDhbq-NMpAI&t=313s> . Acesso em: 26.ago.2018.

GOMES, N.L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: **Superando o Racismo na escola**. Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

GUSMÃO, N. M. M. . Da Antropologia e do Direito: Impasses da Questão Negra No Campo. **Palmares em revista**, Brasília, v. 1, n.1, p. 55-62, 1994.

GUSMÃO, N. M. M. Diálogos Cruzados: antropologia, sociologia e educação. **Seminário Internacional DECISE**. 2008.

HOOKS, b. **Ain't i a woman: black woman and feminism**. London: Pluto Press, 1990.

IANNI, Octavio. **Metáforas da globalização** in: Teorias da globalização, v. 10, p. 11-25, 2000.

INSTITUTO UNIBANCO. Desigualdade racial: acesso ao ensino médio melhora, mas níveis de aprendizado são preocupantes. **Aprendizado em foco**. n.2, 2015.

IBGE. **Produto interno bruto dos municípios: 2010-2015**. Rio de Janeiro, 2017.

JANNUZZI, P. DE M. Estratificação socioocupacional para estudos de mercado e pesquisa social no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, v. 17, n. 3-4, p. 247-254, dez. 2003.

JORNAL DA MÍDIA, **Comunidades quilombolas rurais da Bahia ainda vivem no século passado**. 2012. disponível em: <http://www.jornaldamidia.com.br/2012/04/30/comunidades-quilombolas-rurais-da-bahia-ainda-vivem-no-seculo-passado>. Acesso: 29.04.2018

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. **Revista de saberes**, p. 44-55, 2007.

LEITE, I. Diásporas africanas e direitos territoriais: as várias dimensões do quilombo no Brasil. **Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988** / organização de Osvaldo Martins de Oliveira. – Rio de Janeiro : Associação Brasileira de Antropologia, 2016

LÓPEZ, L. C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 40, p. 121–134, mar. 2012.

MATTOS, P. C. A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. **Sociedade e Estado**, v. 19, n. 1, p. 255–256, 2004.

MATTOS, P. O reconhecimento social e sua refundação filosófica em Charles Taylor. **Revista Teoria & Sociedade**, 2007.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva. **Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas**. In : Sociologia e Antropologia. v. II. São Paulo : Edusp. 1974

MBEMBE. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MEAD, M. **Adolescência em Samoa** In: Cultura e Personalidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MEIRELLES, L. P.; NETO, E. C.. Nova institucionalidade do IFBA. **Educação & Tecnologia**, v. 19, n. 3, 2015.

MESSEDER, M. L. L.; MARTINS, M. A. M.. Arraiais de Rio de Contas: Uma comunidade de cor. **Caderno CRH**, v. 4, 2007.

MOMBELLI, R. Quilombos em Santa Catarina e dez anos do Decreto no 4.887/2003. **Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988** / organização de Osvaldo Martins de Oliveira. – Rio de Janeiro : Associação Brasileira de Antropologia, 2016

MONTEVERDE, M. I. **As dimensões do tempo em invisible man: ralph ellison e a geometria da invisibilidade**. DISSERTAÇÃO(MESTRADO).Porto: Universidade do Porto. 2008.

MORAES, P. R. B. D., & SOUZA, M. G. D. . Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. **Revista de Sociologia e Política**, (13), 7-16, 1999.

MOURA, G. Direito à diferença. In: **Superando o Racismo na escola**. Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista usp**, n. 28, p. 56–63, 1996.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. [s.l.] UNESCO, 2005.

NOGUEIRA, V. S. Trabalho assalariado e campesinato: uma etnografia com famílias camponesas. **Horizontes Antropológicos**, v. 19, n. 39, p. 241–268, 2013.

PEREIRA, A. B. Muitas palavras:: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n.1, 2007.

PEREIRA, C. S. **A contribuição de michael young para o currículo**. In: Educere: XII Congresso Nacional de Educação. p. 12, 2017

PINHO, O. DE A. Etnografias do brau: corpo, masculinidade e raça na reafirmação em Salvador. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 127–145, abr. 2005.

PORTELA, A. C. **Tabuleiro identitário: O quase do racismo à brasileira e sua encruzilhada quilombola no IFBA do território de identidade da Chapada Diamantina**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Salvador: 2017.

RATTS, A. Eu sou atlântica. **Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. Sao Paulo: Imprensa Oficial do Estado de Sao Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

ROYSTER, D. A. What Happens to Potential Discouraged? Masculinity Norms and the Contrasting Institutional and Labor Market Experiences of Less Affluent Black and White Men. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v. 609, n. 1, p. 153–180, jan. 2007.

SANTOS, V. M. **Cultura popular e nacionalidade no Brasil: tessituras, conflitos e cumplicidades**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2013

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, 2007.

SOUZA, C.A.S. **A solidão da mulher negra: Sua subjetividade e preterimento na cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2008.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Graal, 1983.

STOLKE, Verena. Is sex to gender as race is to ethnicity?. In: **Gendered anthropology**. London: Routledge, 2013. p. 29-49.

VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. DE N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. [s.l.] Tomo Editorial, 2000.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. **Weber: Grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 2003

WEISHEIMER, N. **A situação juvenil na agricultura familiar**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.

WELDON, S. L. Intersectionality. **Politics, gender, and concepts: Theory and methodology**, p. 193–218, 2008.

WHYTE, W. F. **Sociedade de Esquina:[Street Corner Society] A estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. [s.l.] Zahar, 2005.

WILKINS, A. C. Race, Age, and Identity Transformations in the Transition from High School to College for Black and First-generation White Men. **Sociology of Education**, v. 87, n. 3, p. 171–187, jul. 2014.

YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18–37, mar. 2016.