



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PSICOLOGIA

AMANDA GLAYCE LOPES DO SACRAMENTO

**“ME GRITARAM NEGRA”: SOFRIMENTO PSÍQUICO EM ESTUDANTES
QUILOMBOLAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

GOIÂNIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): **Amanda Glayce Lopes do Sacramento**

Título do trabalho: **"Me gritaram negra": Sofrimento psíquico em estudantes quilombolas em uma universidade pública federal**

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(a)(s) autor(a)(es)(as) e ao(a) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Gardenia De Souza Furtado Lemos, Professor do Magistério Superior**, em 14/06/2021, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **AMANDA GLAYCE LOPES DO SACRAMENTO, Discente**, em 14/06/2021, às 18:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

https://sei.ufg.br/sei/documento_consulta_externa.php?id_acesso_externo=145086&id_documento=2305730&id_orgao_acesso_externo=0&infra... 1/2



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2132199** e o código CRC **26A11E21**.

AMANDA GLAYCE LOPES DO SACRAMENTO

**“ME GRITARAM NEGRA”: SOFRIMENTO PSÍQUICO EM ESTUDANTES
QUILOMBOLAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título
de Bacharel em Psicologia pela Universidade
Federal de Goiás.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gardenia de Souza
Furtado Lemos.

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Sacramento, Amanda Glayce Lopes do
"Me gritaram negra": Sofrimento psíquico em estudantes
quilombolas em uma universidade pública federal [manuscrito] /
Amanda Glayce Lopes do Sacramento. - 2021.
LXXX, 80 f.

Orientador: Profa. Dra. Gardenia de Souza Furtado Lemos.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Psicologia, Goiânia,
2021.

Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas.

1. Exclusão. 2. Inclusão. 3. Quilombolas universitários. 4.
Sofrimento psíquico. I. Lemos, Gardenia de Souza Furtado, orient. II.
Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) dez dia(s) do mês de junho do ano de 2021 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **"Me gritaram negra": Sofrimento psíquico em estudantes quilombolas em uma universidade pública federal"**, de autoria de **Amanda Glayce Lopes do Sacramento**, do curso de Psicologia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Professora Doutora Gardenia de Souza Furtado Lemos, orientador(a) da Faculdade de Educação da UFG, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Mestra Cecília Maria Vieira, Programa de Educação, UnB. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0(dez) tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Gardenia De Souza Furtado Lemos, Professor do Magistério Superior**, em 10/06/2021, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CECILIA MARIA VIEIRA, Usuário Externo**, em 11/06/2021, às 21:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2116043** e o código CRC **51A172DB**.

A todos/as estudantes quilombolas da UFG.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos a serem feitos são muitos, porque como diz a canção de Maria Bethânia “eu não ando só”, eu jamais teria chegado até aqui se estivesse caminhando sozinha. Por isso, agradeço aos meus ancestrais e a comunidade Extrema por terem me trazido até a universidade. Agradeço a minha família por todo apoio nestes anos. A minha mãe Madalena por ter me ensinado o valor da Educação e ter indicado que este é o nosso caminho, obrigada por ter ido na frente e torná-lo mais fácil para nós. Obrigada pelas trocas e por ser acolhimento e conforto nesta vida. Agradeço ao meu pai, Ronaldo, por todo cuidado e preocupação durante esses anos que estive fora. A Kananda, minha irmã, por divulgar minha pesquisa freneticamente: obrigada pela força e por acreditar em mim. Agradeço ao Caio, nosso caçula, por compreender minhas ausências e neste finalzinho da graduação ter tornado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) mais suportável. Agradeço a Edevaldo, meu bem, pelo companheirismo e acolhida frente aos momentos de desânimos e incertezas.

Agradeço aos encontros que a Faculdade de Educação proporcionou: Lidi, minha amiga, companheira das alegrias e dos momentos de angústias e raiva diante das contradições da universidade. Amiga, obrigada por ter sido acolhimento nesses 5 anos. Agradeço ao Paulo, meu amigo, por toda ajuda, afeto e cuidado nesses 4 anos. A partir dessas relações eu pude me sentir pertencente à Faculdade de Educação (FE). Ismael e Fernando, vocês foram e são muito importantes na minha graduação e vida. Agradeço a presença de Claus e Vítor na minha vida, meninas, com vocês eu me sinto potente, pertencente e pronta para fazer a revolução. Vocês são afeto, acalanto e é uma honra caminhar com gente tão comprometida ético e politicamente com a psicologia. Agradeço a Casa de Estudantes Universitário 1, lugar que foi meu lar em Goiânia e me ensinou muito, e agradeço toda assistência estudantil recebida, eu não teria tido condições de permanecer no curso sem o acesso a essa política.

Agradeço em especial a minha orientadora, a professora Gardenia, por ter me acompanhado neste trabalho de forma respeitosa e afetuosa. A partir do nosso encontro na graduação eu pude me encontrar na psicologia social comunitária, por meio do projeto Intervenção Psicossocial em Extrema (IPE).

Agradeço a todas/os estudantes que se disponibilizaram a compartilhar a experiência do sofrimento psíquico na universidade, espero que o nosso movimento produza mudanças neste ambiente que nos adocece.

Agradeço também a minha psicanalista, Isabella, pela escuta dos incômodos de ser uma mulher negra cotista na universidade, e o auxílio na elaboração de algumas angústias que se concretizam em forma deste trabalho.

E por fim, agradeço as pretinhsidades do meu coração, pelo aquilombamento e deboche que me mantém viva: Débora, Rafaela, Geo, João, Bruna, Cristiane, Pedro Henrique, Ronne, Natan, Luquinhas, Luan, Carol e Paulo Otávio.

*“A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recorre todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si*

a fala e o ato.

O ontem- o hoje- o agora.

*Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.”*

***Conceição Evaristo - Vozes-
mulheres***

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo perceber se as relações institucionais de uma universidade pública federal com estudantes quilombolas são produtoras de saúde ou adoecimento. Para isso, fizemos a análise de dados fornecidos pela coordenação responsável pela inclusão e permanência na universidade, por meio de um formulário inicial respondido por estudantes quilombolas e entrevista semiestruturada realizada com seis participantes. Os resultados obtidos indicam sofrimento psíquico em estudantes quilombolas com relação à universidade. Este sofrimento foi aqui compreendido a partir do referencial teórico da psicologia social crítica, utilizamos Ignacio Martín-Baró e Frantz Omar Fanon nas discussões acerca de saúde mental. Abordamos o conceito de sofrimento ético político e a dialética inclusão/exclusão, da autora Bader Burihan Sawaia, e pesquisas relacionadas a desempenho acadêmico e permanência de estudantes quilombolas. Para a análise de dados adotamos a análise de conteúdo de Laurence Bardin. Esta pesquisa foi realizada do segundo semestre de 2020 até maio de 2021, abrangendo assim, o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado pela universidade devido ao contexto pandêmico decorrente do Covid-19. No que se refere aos cuidados éticos, este estudo foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade.

Palavras-chave: Exclusão. Inclusão. Quilombolas universitários. Sofrimento psíquico.

ABSTRACT

This study aims to examine if the institutional relations of a federal public university towards quilombola students produce health or illness. Therefore, we analyzed data provided by the coordination responsible for inclusion and permanency in the university, using an initial form that was answered by quilombola students and a half-structured interview with six participants. The results denote psychological suffering in quilombola students towards university. This suffering was studied based on theoretical references of Critical Social Psychology, as Ignacio Martín-Baró and Frantz Omar Fanon and their discussions related to mental health. We have approached to the concept of ethical-political suffering and the inclusion/exclusion dialectics of Bader Burihan Sawaia, and research related to academic performance and permanency of quilombola students. To analyze this data, we adopted Laurence Bardin's content analysis. This research was made in the second semester of 2020 until May of 2021, contending the emergency remote education ("Ensino Remoto Emergencial", ERE) adopted by the university due the pandemic context of COVID-19. Regarding ethical measures, the study was revised and approved by the Ethic Committee of the university.

Keywords: Exclusion. Inclusion. Psychological suffering. Quilombola college students.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONSUNI	Conselho Universitário
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PAE	Pró-Reitoria
PNAD	Plano Nacional por Amostra de Domicílios
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNEIQ	União de Estudantes Indígenas e Quilombolas

SUMÁRIO

1	ELES PARTIRAM POR OUTROS ASSUNTOS, MUITOS, MAS NO MEU CANTO ESTARÃO SEMPRE JUNTOS, MUITO – INTRODUÇÃO	15
2	A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER	17
2.1	Recuperação da memória histórica do povo negro no Brasil	17
2.2	Racismo estrutural e política de ações afirmativas	19
2.3	Programa institucional de inclusão de indígenas e quilombolas	24
2.4	Inclusão e permanência de quilombolas no Ensino Superior	26
3	O LIXO VAI FALAR, E NUMA BOA	30
3.1	Saúde mental em Fanon	30
3.2	Saúde mental em Martín-Baró	32
3.3	Sufrimento ético-político	34
3.4	De hoje em diante não quero, alisar meu cabelo, não quero	36
4	QUALQUER MANEIRA QUE EU CANTE ESSE CANTO, QUALQUER MANEIRA ME VALE CANTAR – METODOLOGIA	39
4.1	Objetivos	39
4.2	Instrumentos	40
4.3	Participantes	41
4.4	Procedimentos	42
4.4.1	Dos instrumentos de coleta de dados	42
4.4.2	Da análise dos dados	43
5	EU NÃO CAMINHAREI COM MEDO – RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
5.1	Dados fornecidos pela universidade e formulário inicial	45
5.2	Das entrevistas	47
5.2.1	Participantes	48
5.2.2	Permanência: Assistência estudantil e desempenho acadêmico	48
5.2.3	Ações afirmativas, inclusão e permanência em relação a quilombolas	51
5.2.4	Ensino Remoto Emergencial – ERE	52
5.2.5	Relações pessoais e institucionais	54

5.2.6	Estratégias de resistência	57
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS.....	64
	ANEXOS.....	68
	ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA FORMULÁRIO INICIAL	69
	ANEXO II- FORMULÁRIO INICIAL	72
	ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA ENTREVISTAS	75
	ANEXO IV- ROTEIRO DE ENTREVISTAS	77

1. ELES PARTIRAM POR OUTROS ASSUNTOS, MUITOS, MAS NO MEU CANTO ESTARÃO SEMPRE JUNTOS, MUITO - INTRODUÇÃO¹

Sou mulher negra, quilombola e cotista, ingressei na universidade pelo programa institucional de inclusão de quilombolas. A escolha do poema “Me gritaram negra” de Victória Cruz para nomear o trabalho denuncia o racismo sofrido por mim e outros/as estudantes quilombolas em uma instituição de ensino. O racismo se apresenta cedo nas nossas vidas, e nos afasta de nós mesmas, como diz Veiga (2019). O poema de Victoria Cruz, demonstra a transitoriedade na constituição da identidade negra, e como isso nos fortalece e nos reaproxima de nós mesmas. No início, o termo negra, atribuído pelo outro-branco é internalizado pelas pessoas pretas de forma negativa, e isto nos causa sofrimento de tal modo que desperta em nós o desejo de aproximação do modelo de homem universal, branco². Alisamos os cabelos, retrocedemos, renunciamos a negritude para ter a nossa humanidade reconhecida. Mas estas são tentativas falhas, pois como Fanon diz, o homem negro não é um Homem, ele é um homem-negro. Nesse sentido, não há outro caminho senão nos reconhecermos enquanto tais, negros. E Victoria Cruz se reconhece e se apropria com força: “Negra! Sim. Negra! Sou. Negra! Negra! Negra sou. Negra!”. Sou negra! Mulher negra, quilombola, cotista, e este trabalho só foi possível a partir do reconhecimento disso.

Ao longo deste estudo eu discuto a relação de estudantes quilombolas que estão em uma universidade pública federal e o sofrimento psíquico experienciado por eles/as. Durante a graduação, percebi que o sofrimento que vivenciava na universidade talvez não fosse só meu, tão individual, pois outras/os colegas quilombolas compartilhavam experiências muito parecidas, dessa forma o nosso problema é coletivo, social, e deve ser tratado como tal. Por isso, eu escolhi falar de sofrimento psíquico a partir de Ignacio Martín-Baró, Frantz Omar Fanon e Bader Burihan Sawaia, para abordar o sofrimento de estudantes negros/as quilombolas na universidade a partir dos efeitos da colonização, dominação e a dialética exclusão/inclusão social.

O primeiro capítulo é destinado a recuperação da memória histórica do negro no Brasil, nele eu falo sobre os processos de escravização do negro, o racismo estrutural e a

¹ Trecho da música “Paula e Bebeto” de Milton Nascimento e Caetano Veloso.

² Utilizo o termo “homem universal branco” porque é a expressão utilizada para se referir a branquitude colonizadora, mas compreendo o recorte de gênero.

negação de direitos a população negra. Também abordo as políticas reparatórias enquanto estratégia de inclusão social e a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas na universidade para pessoas pretas, pardas, estudantes de escola pública e deficientes. Além do programa institucional da universidade para inclusão de quilombolas e indígenas.

No segundo capítulo apresento as concepções de saúde mental de Martín-Baró e Fanon e o conceito de sofrimento ético político proposto por Bader Sawaia. Além disso, trago Lucas Motta Veiga para afirmar a necessidade de descolonizar a psicologia brasileira, que é branca e eurocêntrica, enquanto 54% da população brasileira é negra, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010. Diante disso, colocamos a afrocentricidade, conceito criado por Molefi Kete Asante, como um caminho para a construção de uma psicologia preta brasileira.

No capítulo 3 apresento a metodologia do trabalho, este estudo se configura enquanto uma pesquisa exploratória que continha três instrumentos. A coleta de dados foi realizada junto a Instituição de Ensino Superior e dos/das estudantes quilombolas desta universidade. Os dados obtidos foram analisados de acordo com a Análise Conteúdo de Laurence Bardin. No capítulo seguinte foram apresentados os resultados encontrados.

Nos gritaram negras/os na universidade por meio da fala violenta de professores, da exclusão de colegas de turma e da negligência institucional com nossa permanência, mas nós nos aquilombamos, e resistimos, porque sabemos da importância de ocuparmos esse espaço, mesmo que seja adoecedor. E é na tentativa de denúncia à exclusão e sofrimento vivenciado por nós quilombolas em uma universidade que este trabalho se constitui.

2. A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER³

Neste capítulo será apresentado um panorama geral sobre as pessoas negras no Brasil, desde a escravidão até a construção de políticas reparatórias para pessoas pretas e quilombolas. Esta recuperação da memória histórica é importante para compreendermos as origens históricas dos processos de dominação e opressão que se atualizam ainda hoje. Pois entendemos que o sofrimento psíquico em estudantes quilombolas na universidade deve ser abordado a partir das relações de poder e do contexto histórico e social que os sujeitos estão inseridos, e não de forma isolada, individualizada e patologizante.

2.1. Recuperação da memória histórica do povo negro no Brasil

Para fazer a contextualização histórica utilizamos Abdias do Nascimento (2016), que conta a história da chegada dos povos africanos no Brasil, sendo que a partir de 1500, no momento em que este país foi “descoberto” por portugueses, já se inicia a exportação de pessoas negras para serem escravizadas. Em 1535 o mercado de comércio de escravos estava constituído e organizado. Há uma estimativa de que aproximadamente 4 milhões de africanos foram trazidos para o Brasil para serem escravizados, no entanto, este autor acredita que este dado é inferior a quantidade real de pessoas trazidas, devido a Circular n.º 29 de 13 de maio de 1891 assinada pelo ministro das Finanças, Rui Barbosa que determina a destruição de todas as informações relacionadas ao mercado de escravização.

Desta forma, a riqueza deste país, desfrutada pela branquitude⁴, foi construída a partir da força de trabalho de pessoas negras escravizadas, que após 7,8 anos do início da escravização já não serviam mais como força de trabalho. Pois, eram submetidos a jornadas de trabalhos extensas que resultava em deformações físicas, torturas, punições e morte. Além dos povos africanos escravizados terem construído este país com a força de seus braços, eles

³ “A gente combinamos de não morrer” é o título de um conto escrito por Conceição Evaristo, neste conto os personagens fazem o combinado de não morrer, no entanto, o combinado é quebrado por conta das políticas de extermínio da população negra neste país.

⁴ Compreendemos branquitude, a partir de Bento (2014, p. 25), como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento”.

também participaram da luta pela independência do Brasil, onde muitos foram mortos, e em 1822 quando o Brasil deixou de ser colônia de Portugal, a escravidão de africanos continuou (NASCIMENTO, 2016).

Enquanto formas de resistência ao sistema escravocrata, os africanos escravizados organizavam revoltas, fugas e até cometiam suicídio para dizer do inconformismo sentido. Os quilombos, local em que reuniam escravos fugidos, também foi uma estratégia desses povos para sobreviver neste período. O quilombo de Palmares, bastante conhecido por sua forma de organização e resistência ao sistema escravocrata, estava localizado em Alagoas, no meio de um floresta e contava com aproximadamente 30 mil pessoas que se organizavam enquanto produção comunitária e de trocas. Sobre a importância de Palmares, Abdias Nascimento (2016, p. 72) descreve “Palmares significa principalmente o grito desesperado dos africanos contra a desintegração da sua cultura nas estranhas terras do Novo Mundo”. Segundo a Fundação Palmares (2021), atualmente existem 3457 comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil.

No escravismo, a violência era perpetuada de forma física, mas também estrutural, através do apagamento da história, cultura e saberes do povo negro, violência característica dos processos de colonização. Com isso, entende-se violência estrutural enquanto forma de organização social que reproduz violência, injustiça e opressão, de maneira estruturada e institucionalizada e está presente nas relações (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

As violências sofridas pelos negros no Brasil não se reduziam ao trabalho escravo, pois os “africanos livres”, os escravos que não eram mais úteis por não possuírem força de trabalho, eram soltos à própria sorte sem nenhum auxílio do ex-proprietário, igreja ou Estado. Foi dessa forma que também ocorreu em 1888, quando foi assinada a Lei Áurea que abolia a escravidão. Africanos escravizados foram soltos e excluídos socialmente, pois ninguém foi responsabilizado por mais de 300 anos de escravidão, ou por prestar auxílio para que estes sujeitos fossem integrados na sociedade que foi construída por eles. Dessa forma, não houve preocupação em incluir os africanos livres no mercado de trabalho, nos lugares de poder, era completamente aceitável mantê-los às margens (NASCIMENTO, 2016).

O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, e é o país que tem a maior população negra fora do continente africano. E ainda hoje é possível perceber a marginalização social das pessoas negras no Brasil, por meio das desigualdades raciais, pois em 2000 a população negra representava 64% da população pobre brasileira. No que se refere ao trabalho, dados de 1999 indicam que pessoas pretas convivem mais com o

desemprego, trabalho precarizado, ocupam mais cargos de subordinação e possuem maior jornada de trabalho comparado a pessoas não negras (PIOVESAN, 2005). Além disso, os índices de encarceramento e mortalidade são maiores em pessoas pretas (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017).

Nesse sentido, Maria Aparecida Bento (2014) fala sobre as heranças da escravidão para pessoas brancas, o silêncio e a omissão entorno disso contribui para a manutenção dos privilégios e da riqueza herdada pelos brancos, riqueza esta que foi construída por meio da escravidão de pessoas negras durante quatro séculos. Nos debates sobre desigualdades raciais é importante pontuar que há o negro escravizado, e há o branco quem o escravizou. A autora acrescenta: “Não podemos chamar de omissão o papel da elite branca de ‘virar as costas ao negro’, tendo em vista que ela virou as costas sim, mas sem deixar de carregar consigo toda a riqueza produzida em quase quatro séculos de trabalho escravo” (p. 49).

Desse modo, abordaremos no próximo item o racismo estrutural a partir do autor Silvio Almeida, para compreendermos a forma de organização social que oprime o povo negro no Brasil e dificulta a essa população o acesso a direitos. Além disso, trataremos das Políticas de Ações Afirmativas e apresentaremos o programa de inclusão de indígenas e quilombolas criado pela universidade.

2.2. Racismo estrutural e Política de Ações Afirmativas

Neste item abordaremos o conceito de racismo estrutural segundo Silvio Luiz de Almeida, e as políticas de ações afirmativas enquanto ações reparatórias, necessárias para o combate à desigualdade racial no Brasil. Tendo em vista que o programa que a universidade implantou de inclusão de quilombolas se configura enquanto uma ação afirmativa, em contraposição ao racismo estrutural.

Almeida (2019) compreende raça a partir de fatores históricos e políticos, onde esta diferenciação com base em aspectos biológicos e traços físicos é utilizada na hierarquização de grupos, para distribuição de poder e privilégios. Dessa forma, a discriminação racial diz respeito a relações de poder, onde um grupo pode receber vantagens ou desvantagens, conforme a raça que pertence. O autor aponta que a discriminação racial é responsável pela estratificação social, que é quando as relações de poder estabelecidas são passadas de geração após geração, ou seja, um grupo está sempre em posição de dominação e detém privilégios em detrimento de outros grupos.

O autor diferencia o racismo institucional do racismo estrutural. No racismo institucional, as instituições são entendidas enquanto instrumentos de poder da classe dominante, pois quem detém poder comanda instituições e as utilizam para defender seus interesses políticos e sociais. Dessa forma, os padrões e modelos adotados são discriminatórios, pois tem como objetivo a manutenção dos privilégios dos brancos em detrimento da dominação de pessoas negras, manutenção da ordem social. As instituições reproduzem a estrutura social racista, pois elas estão inseridas em uma sociedade racista. Com isso, a centralidade no racismo institucional é o poder e a dominação, racismo (ALMEIDA, 2019).

No que se refere ao racismo estrutural, este faz parte da ordem social e determina as relações pessoais, institucionais, políticas e jurídicas, ou seja, estrutura todas as relações. Esta forma de racismo foi legitimado pelo governo brasileiro na história deste país, e por isso possui caráter histórico, social e político. O racismo estrutural fornece condições para que determinado grupo racial, brancos, tenham ascensão social e mantenha privilégios (ALMEIDA, 2019).

Com isso, há a necessidade das políticas reparatórias para devolver a cidadania às pessoas negras que tiveram direitos violados por quase 500 anos. Direito à saúde, educação e trabalho. É importante lembrar que estas políticas são frutos de lutas do Movimento negro e não podem ser entendidas enquanto iniciativa de generosidade do governo brasileiro. Pois, o Brasil é o país que mais tem população negra fora do continente africano, e os índices de encarceramento, baixa escolaridade e desemprego são sempre maiores nesta população (SAMPAIO, 2003).

Sobre o direito de pessoas negras a Educação, somente a partir do século XIX é possível perceber maior presença de negros em escolas públicas. De forma que a Educação foi negada historicamente a esse grupo por meio do legislativo, quando escravos e libertos eram proibidos de frequentar escolas, e após isso, quando foi permitido o acesso à escola, o governo não forneceu condições para que estas pessoas tivessem acesso à escola, e ainda hoje, na qualidade do ensino público ofertado a pessoas pobres, em sua maioria negra (CRUZ, 2005).

O artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 determina a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o que representa grande avanço para a Educação de pessoas negras. Pois responsabiliza o Estado por fornecer condições de acesso à Educação pública e gratuita, de forma igualitária, já que anteriormente

a Educação era direito de todos, mas dever apenas da família, o que ampliava a desigualdade educacional.

Apesar da Constituição de 1988 representar avanços, Limão, Romão e Silveira (1999 apud RODRIGUES, 2018, p. 19) afirmam que:

A exclusão educacional dos afro descendentes não é um dado apenas do passado escravista, mas dos dias atuais, tendo mudado somente as formas e os meios. Ontem a educação era formalmente negada à população afro descendente escravizada. Hoje a educação é informalmente negada à população negra, descendente dos escravizados, quando o sistema educacional proporciona escolas totalmente desequipadas, escolas insuficientes, professores não preparados, currículos inadequados, material didático impróprio, conteúdos racistas, concepção de educação eurocêntrica/elitista, concepção da cultura brasileira errada. A população descendente de escravizados continua não tendo acesso à educação escolar, agora não por lei, mas pelo não cumprimento das leis e pelas exclusões e racismos das práticas educacionais.

A discriminação racial é responsável pela desigualdade educacional entre negros e brancos, de forma que a disparidade na qualidade do ensino ofertado entre as escolas públicas e privadas diz de quem mais acessa a universidade pública. Tendo em vista o privilégio de pessoas que podem pagar por um ensino de qualidade, escola privada (SILVA, 2018). Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001) demonstra como o governo brasileiro utiliza os recursos públicos para benefício de determinado grupo social, de forma que sucateiam as escolas públicas, na maioria frequentada por pessoas pobres e negras, e fornece isenções fiscais para escolas privadas. Após isso, utiliza vestibulares excludentes que servem para garantir o acesso de pessoas brancas à universidade pública. De modo que o recurso público é investido em um local que a população negra e pobre poucas vezes acessam.

E ainda, famílias negras que podem pagar por um ensino melhor não estão “salvas”, pois pesquisas indicam que há maior probabilidade destas crianças ou adolescentes serem incluídos nos grupos de reprovação. Este dado não é para dizer sobre incapacidade de pessoas negras, mas para afirmar que o debate sobre desigualdade educacional no Brasil está intimamente relacionado à cor (SILVA, 2018).

Com isso, a Educação também é utilizada como uma forma de ascensão social por brancos e não brancos, Hasenbalg e Silva (1990) apresentam pesquisas realizadas em 1982 pelo Plano Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Os resultados apontam que os índices de escolarização de pessoas não brancas são inferiores ao de pessoas brancas, e a mobilidade social é mais fácil de ser atingida por pessoas brancas.

Estes autores trazem os dados de que em 1980, 40 anos atrás, a taxa de analfabetismo de 15 a 64 anos de idade para pessoas brancas era de 14,5 enquanto para pessoas pretas e pardas era de 36,5. No que se refere a pessoas que tinham terminado a graduação, os brancos tinham taxa de 4,2% e não brancos 0,6%. Estes dados estão dizendo da escolaridade dos nossos pais, tios, avós. No Brasil, negros representam maioria em analfabetismo enquanto brancos têm sete vezes mais chance de terminar uma graduação do que negros. A Educação neste país se configura enquanto privilégio racial de pessoas brancas (HASENBALG; SILVA, 1990).

No Ensino Superior a desigualdade educacional é mais acentuada, pois 13,6% de brancos conseguiram acesso à universidade, enquanto pretos e pardos somavam 4,4%. A universidade se constituía/constitui enquanto espaço ocupado por pessoas brancas o que aumenta a desigualdade social, pois a Educação tem papel importante para o ingresso no mercado de trabalho e na transformação da realidade social (HASENBALG; SILVA, 1990).

Com base em todas as informações apresentadas é possível afirmar que não há democracia racial e que o estado brasileiro negligenciou os escravos livres em 1888 e legitimou o racismo institucional, que contribui para a exclusão de pessoas negras ao acesso à Educação e colabora para que estas ocupem cargos de subordinação e subempregos. Somente após 124 anos “pós abolição” foi criada a Lei 12.711, que determina a reserva de 50% das vagas em instituições federais para alunos autodeclarados pretos pardos e indígenas que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública, pessoas com deficiência e estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.

Gomes (2001), a partir do Direito, fala sobre as mudanças que ocorreram na concepção de igualdade, antes, todos os sujeitos eram tidos como iguais perante a Lei, e esta posição neutra do Estado contribuía para a manutenção da ordem social e hierarquização de um grupo dominante. Pois não considerava o passado histórico dos grupos. Dentre as mudanças que ocorreram, está a noção de que as oportunidades são as mesmas para todos, mas há grupos em posições e condições diferentes. De forma que é necessário personalizar os sujeitos em seu contexto histórico a partir da raça, classe, gênero e criar políticas reparatórias para garantir o acesso a oportunidades e reduzir a marginalização social. Esta compreensão embasa a criação de Políticas de Ações Afirmativas.

Gomes (2001) define Ações Afirmativas como políticas reparatórias de inclusão que tem como objetivo reduzir a discriminação e a exclusão social por meio da viabilização de oportunidades para pessoas negras, pobre e com deficiência. Para promover uma mudança estrutural na sociedade através do estabelecimento de cotas obrigatórias em processos para

ocupação das diversas posições sociais. As Ações Afirmativas no Brasil surgem a partir de 1943 na constituição da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), que prevê a proporcionalidade na ocupação de cargos de brasileiros e estrangeiros em postos de trabalho. Este documento também previa medidas para reduzir a dificuldade de acesso das mulheres ao mercado de trabalho. Em 1968 o Ministério do Trabalho juntamente com o Tribunal superior do trabalho determinaram que as empresas privadas deveriam ter um percentual mínimo de contratação de pessoas de “cor”, para reduzir a discriminação racial (ROSA, 2014).

A partir da Constituição de 1988 as ações afirmativas ganharam mais força e foram criados diversos projetos de leis que previam reserva de vagas para mulheres em disputa de eleições eleitorais, ingresso de pessoas negras e com deficiência no mercado de trabalho. Em 2010, a Lei nº 12.288/2010 foi criada e instituiu o Estatuto de Igualdade Racial, que tem como objetivo garantir o acesso de pessoas negras a direitos. No que se refere ao Legislativo, Abdias Nascimento, deputado federal, propôs o projeto de Lei nº 1.332/1983 que estabeleceria reserva de vagas para negros na universidade. Em 1987 Florestan Fernandes propôs que ações afirmativas para negros fossem incluídas na Constituição de 1988, no entanto, nenhum desses projetos foi aprovado (ROSA, 2014).

Em 1995, houve a Marcha Zumbi dos palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, que tinha intenção de expor a discriminação racial existente no Brasil e propor ações reparatórias para pessoas negras. Neste momento foi entregue uma carta ao presidente Fernando Henrique Cardoso com sugestões de ações a serem desenvolvidas para superação do racismo. Em 1999, o debate sobre ações afirmativas estava muito presente e houve dois projetos de Leis no legislativo para o estabelecimento de cotas na universidade para pessoas pobres e estudantes de escola pública, nenhum pautava a questão racial (ROSA, 2014).

Em 2001, aconteceu a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban. O Brasil participou por meio da elaboração de documentos preparatórios para serem apresentados na conferência sobre a criação de uma Lei antirracista e formas de efetivá-la. Este evento foi importante porque obrigou o Estado Brasileiro a se posicionar internacionalmente diante do racismo e da desigualdade social, se comprometendo a criar políticas antirracistas para garantir acesso de pessoas negras e indígenas a Educação e o combate à discriminação racial e social. É importante pontuar que a criação de políticas antirracistas não é fruto da espontaneidade ou generosidade do estado brasileiro. Estas políticas são resultados das reivindicações e lutas feitas pela Movimento negro, como é colocado por Santos (2007 apud ROSA, 2015, p. 9):

[...] esses debates não apareceram do nada, eles não nasceram num vácuo político social, nem tampouco foram fruto de geração espontânea. Muito pelo contrário, constituem a culminação da histórica luta dos Movimentos Sociais Negros por educação de qualidade em todos os níveis (ensino fundamental, médio e universitário) para a população negra, bem como são resultado de algumas transformações ocorridas no interior dos próprios Movimentos Negros nos últimos anos, entre elas as novas formas de luta anti-racismo, como, por exemplo, intervenção direta dos negros intelectuais no estudo, na pesquisa e na produção de conhecimentos sobre a questão racial brasileira. Mais ainda, deve-se registrar também que a questão racial entrou definitivamente na agenda da política nacional, ante as pressões e lutas anti-racismo dos Movimentos Sociais Negros.

Ao longo dos anos 2000 vários projetos de lei foram criados sobre a perspectiva das ações afirmativas, mas em 2008 Nice Leão criou o Projeto de Lei nº 180/2008 que sintetizava todos os anteriores. Este Projeto de Lei estabeleceu 50% das vagas em universidades públicas federais, estaduais e instituições de nível técnico e médio para estudantes de escola pública, pobres, indígenas e negros. O Projeto de Lei tramitou por quatro anos até que o Supremo Tribunal Federal aprovou após audiências públicas e votações. Em 29 de agosto de 2012 a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (ROSA, 2014).

A próxima seção deste trabalho apresenta o programa institucional de inclusão de indígenas e quilombolas criado pela universidade participante desta pesquisa, este programa de inclusão é um dos pioneiros no Brasil, 2008, inclusive anterior à Lei de cotas 12.711/2012.

2.3. Programa institucional de inclusão de indígenas e quilombolas

Neste item será apresentado o programa institucional de inclusão de quilombolas da universidade pesquisada, as motivações para criação do programa e a regulamentação dos processos de entrada. Cotas para quilombolas no Ensino Superior não são obrigatórias, como visto anteriormente, a Lei nº 12.711, de 2012, prevê reserva de vagas para pessoas pretas e pardas, quilombolas podem concorrer para estas vagas, mas não são exclusivas para eles. Desse modo, as universidades que possuem reservas de vagas para quilombolas usaram da sua autonomia para criar o programa de inclusão, foi isto que aconteceu com a universidade pesquisada e algumas outras que estabelecem reserva de vagas para quilombolas, como: Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O programa de inclusão institucional da universidade pesquisada foi criado em 2008, por meio de resolução específica⁵, anterior à Lei de cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Para isso considerou o compromisso da universidade com a democratização da educação, desenvolvimento cultural, artístico e científico e a inclusão social de minorias no acesso ao ensino superior. E tendo em vista as desigualdades sociais existentes neste país, que se perpetuam no campo da educação, reforçando a manutenção de que quem tem acesso à universidade pública é um grupo favorecido, enquanto os/as estudantes de escola pública pertencente à minoria permanecem excluídos/as desse direito.

Para construção deste programa, pesquisas foram realizadas e apresentaram dados de que o ingresso de alunos/as de escolas públicas nesta universidade pública reduziu, e principalmente dentre os cursos mais concorridos. Com isso, pensando no compromisso com a transformação social e na falta de representatividade de alunos/as de escola pública, com deficiência, negros/as, indígenas e quilombolas nesta universidade o programa de inclusão institucional foi criado. Este programa pretende realizar ações de ingresso e permanência dos/das estudantes, antes, durante e depois do processo seletivo. Após a Lei 12.711/2012 o projeto de inclusão institucional se adequa e passa a atender somente indígenas, quilombolas e estudantes surdos.

Segundo a resolução consultada, os objetivos deste programa de inclusão são: democratizar o acesso à universidade através de políticas de ingresso e permanência para estudantes indígenas e negros/as quilombolas que frequentaram escola pública. O programa foi concebido inicialmente com a proposta de duração de 10 anos, e cria duas vagas extras em cada curso de graduação, uma para indígena e a segunda para negro/a quilombola. Com o objetivo de garantir a presença deste público em todos os cursos.

Dentre as ações elencadas para serem feitas antes do ingresso, está a de ampliação das políticas de assistência já existentes. No que se refere às ações para permanência, está a criação de programas conforme o surgimento de demandas e o acompanhamento institucional dos e das estudantes ingressos/as pelo programa, visando garantir bom desempenho acadêmico desses/as.

As políticas de permanência para estudantes de baixa renda existentes neste contexto são: programa de bolsa alimentação, bolsa monitoria, programa institucional de

⁵ Para preservar o sigilo, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), as referências da resolução que cria o programa institucional de inclusão de quilombolas foram ocultadas.

iniciação científica, programa de bolsas licenciatura, programa de bolsas de Extensão e cultura, programa bolsas de estágio, creche, moradia estudantil, serviço odontológico, saudavelmente, e programa bolsa permanência.

A entrada é organizada em processo seletivo específico, que utiliza notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de anos anteriores. O/a candidato/a quilombola concorre apenas com quilombolas, e o critério estabelecido é o de mérito, quem possuir a maior nota no curso escolhido é aprovado/a. No ato da matrícula, o/a candidato/a aprovado/a passa pela comissão de heteroidentificação, para verificação dos fenótipos de pessoas negras e atestar o pertencimento a comunidade quilombola. Passa também pela comissão de escolaridade, para confirmar se o/a candidato/a cursou integralmente o Ensino Médio em escola pública.

Pensando na inclusão de quilombolas no Ensino Superior, Silva e Ferreira (2018) apresentam a experiência de um trabalho desenvolvido com quilombolas na Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí. As autoras relatam a experiência de um grupo psicoterapêutico que tinha como objetivo elaborar questões psicológicas que surgiam aos estudantes indígenas e quilombolas decorrente do ingresso à universidade. Algumas destas questões são: diferença do modo de vida levado na comunidade e a transição para a universidade, percas identitárias, preconceito com alunos cotistas, discriminação racial e despreparo de professores para lidar com estes estudantes quilombolas. Estas autoras pontuam que é importante que a universidade se aproxime dos/das estudantes indígenas e quilombolas e conheça o seu mundo social, modo de vida, para oferecer uma formação que contemple essa diversidade e faça sentido para este grupo, pois é este o conhecimento que retornará para as aldeias e quilombos.

A próxima seção deste trabalho aborda de maneira mais aprofundada a inclusão de quilombolas no ensino superior no que se refere às questões relacionadas à permanência.

2.4. Inclusão e permanência de quilombolas no ensino superior

Neste item, abordaremos aspectos da permanência de quilombolas na universidade por meio de pesquisas que foram realizadas com este grupo. Duas das autoras utilizadas são Mayorga e Souza (2012) que falam sobre como o sistema escolar, pautado na meritocracia, é injusto e serve para manutenção da dominação das classes dominantes. Pois nesse modelo de ensino não são consideradas as especificidades dos/das estudantes, como gênero, classe social e raça. E embora estes fatores não sejam considerados, eles compõem os sujeitos e

estão relacionados à permanência na universidade.

Como exposto anteriormente, as heranças da escravidão são diferentes para pessoas pretas e brancas. Pato (1992) apud Mayorga e Souza (2012) discute como os/as estudantes negros/as são tratados no ambiente acadêmico diante do fracasso escolar, as dificuldades vivenciadas na universidade por pessoas pretas são explicadas de forma racista, onde ocorre a culpabilização e inferiorização intelectual dos negros. Desse modo, as instituições de ensino são desresponsabilizadas e o olhar recai sobre os alunos negros que não tem condições de acompanhar o curso, e não na instituição que não está lhe fornecendo condições adequadas para permanência.

O ingresso de pessoas pretas na universidade representa a ruptura de ciclos de exclusão, mas também sofrimento, pois ocorre o choque cultural. Nós estudantes negras/os não nos vemos representados/as no ambiente acadêmico, e muita das vezes quando os nossos saberes aparecem neste local é de maneira desvalorizada. Isto diz respeito a relações de poder, pois como visto anteriormente, o grupo dominante, branquitude, controla as instituições de acordo com seus interesses. Munanga (2020) lembra que o ideal de branqueamento, que interfere na construção da identidade negra, é posto em prática também por meio da Educação, então, a falta de referências de pessoas pretas na universidade e o modo como o negro aparece na academia é projeto.

Bento (2020) pontua como que a ascensão social de pessoas negras é interpretada como desejo de branqueamento, de modo que branqueamento e ascensão social são tidos como sinônimos. Ou seja, existiria o lugar do negro, posições de subalterno e o lugar dos brancos, lugar de poder. Esta autora apresenta estudos que afirmam que quanto mais alta for a posição que o negro ocupar maior vai ser a intensidade do racismo sofrido, e portanto, é necessário investigar a relação entre ascensão social de pessoas negras e perda identitária, visto que este espaço é ocupado majoritariamente por pessoas brancas.

Na universidade, os critérios meritocráticos continuam a excluir: Mayorga e Souza (2012) trazem falas de estudantes negros/as cotistas que mencionam a dificuldade em participar de pesquisas, porque os nossos perfis não se encaixam no que é exigido. É cobrado outro idioma, domínio de informática, sem considerar as desigualdades de acesso a esses recursos, e a interpretação racista do não alcance de estudantes negros/as em bolsas de pesquisa é sobre falta de interesse, ignorância ou dificuldades cognitivas. Neste contexto é possível observar o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) operando para manutenção de

privilégios do grupo dominante, e a dialética inclusão/exclusão (SAWAIA, 1999) que “deixa” o/a quilombola entrar na universidade, mas o movimento dentro da instituição é de empurrá-lo para fora, pois não se cria políticas de permanência efetivas. Mayorga e Souza (2012) enfatizam a necessidade de as universidades pensarem a permanência para além da assistência estudantil, reconhecendo a importância dessa política, mas também dos aspectos psicossociais envolvidos na permanência de estudantes negros na universidade.

Em pesquisa realizada por Moreira e Pereira (2017) para verificar e comparar o desempenho de alunos/as cotistas e não cotistas do curso de Ciências Contábeis na universidade que participa da pesquisa, foi observado nos e nas alunos/as cotistas um percentual de ingressos de 22% e um percentual de conclusão de curso menor que 15%. Ou seja, 7% dos alunos ficam perdidos no curso, não estão se formando. As causas atribuídas a esses dados são a retenção e a evasão de alunos/as cotistas. Além disso, percebe-se também que a média das e dos alunos/as ingressos pelo sistema universal em todas as disciplinas foi superior à de alunos/as cotistas. Estes dados também se repetem no curso de engenharia de computação da mesma universidade, onde o desempenho de alunos/as cotistas negros/as (média de 4,2) foi inferior ao desempenho de alunos/as cotistas de escola pública (6,6) e dos alunos/as ingressos pelo sistema universal (5,7) (SANTANA, 2011). Os dados apresentados por Moreira e Pereira (2017) e Santana (2011) novamente anunciam que o problema da desigualdade educacional no Brasil está relacionado à cor.

Palla (2017) apresenta dados das principais queixas dos estudantes indígenas e quilombolas no serviço de psicologia oferecido no espaço de convivência da universidade onde foi realizada esta pesquisa. A autora elencou 3 eixos principais, o primeiro diz respeito ao sentimento de culpa decorrente do fracasso escolar, reprovações, baixo rendimento, os estudantes indígenas e quilombolas se sentem responsáveis por esse resultado, sem considerar o seu contexto social e os processos de escolarização a culpa recai sobre o estudante que “falhou”. Dessa forma, a autora usa o termo “sujeito da dívida” para falar do sentimento de insuficiência experimentado por esses estudantes, que se dedicam, mas nunca é o bastante. Outra queixa é a timidez diante dos colegas e dos professores, e em alguns casos o medo de ser repreendido. As opressões vivenciadas na universidade, como o racismo, LGBTfobia também levaram os estudantes indígenas e quilombolas a procurarem o serviço de psicologia.

Palla (2017) propôs um trabalho interventivo com estudantes indígenas e

quilombolas por meio de grupos operativos. Nesses grupos os estudantes relataram o sentimento de inadequação, pois percebem que a universidade não está preparada para acolher estudantes cotistas, e, portanto não se sentem pertencentes a este espaço que é percebido enquanto hostil. Relataram ainda que a universidade provê meios para o ingresso de indígenas e quilombolas, mas não para permanência, o que diz de um abandono por parte da instituição. A autora percebeu que umas das faces desse sentimento de abandono pela instituição é a falta de representatividade de pessoas pretas na universidade, dentre colegas e professores, por exemplo.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no contexto de pandemia mundial decorrente do coronavírus. No dia 15 de março de 2020 a universidade pesquisada suspendeu as aulas presenciais dos cursos de graduação, pós-graduação e do centro de extensão, pesquisa e ensino fundamental e médio durante 15 dias, por conta da determinação de isolamento social decorrente da pandemia mundial provocada pelo COVID-19. Após este período, o Conselho Universitário da universidade (CONSUNI) publicou uma resolução que determinou a suspensão do calendário acadêmico da universidade por tempo indeterminado.

Em agosto deste mesmo ano, o CONSUNI aprovou a retomada do semestre de 2020/1 de forma remota. Afirmando reconhecer as desigualdades sociais e educacionais existentes no país, a universidade promoveu ações de inclusão, por meio de abertura de editais, para que todos os estudantes tivessem condições de aderir ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os editais ofertaram um valor de R\$500,00 para auxílio na compra de equipamentos eletrônicos, empréstimo de celulares, notebooks, doações e uma bolsa de R\$100,00 para custear as despesas de internet. Posteriormente, essa bolsa foi substituída por um chip com internet fornecido pelo Ministério da Educação.

No próximo capítulo apresentaremos a concepção de saúde mental e de sofrimento ético político utilizados neste trabalho para pensar o sofrimento do/da quilombola universitário

3. O LIXO VAI FALAR, E NUMA BOA

“E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos) que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa”.

Lélia Gonzalez

Neste capítulo abordaremos as questões de saúde mental a partir de Ignácio Martín-Baró e Frantz Omar Fanon, pois estes autores estudaram como a dominação e os processos de colonização de povos está relacionado com a saúde mental. Tendo em vista o contexto histórico dos povos quilombolas no Brasil, a concepção de saúde mental para estes dois autores nos auxiliará na compreensão do sofrimento psíquico dos estudantes quilombolas na universidade a partir de uma perspectiva crítica, não patologizante. Além disso, utilizaremos Bader Burihan Sawaia para falar sobre o sofrimento psíquico desses universitários, uma vez que esta autora se aproxima do nosso trabalho por meio da forma que aborda a exclusão social, a partir da afetividade e do sofrimento experienciado pelos sujeitos vítimas da exclusão social. Ao final do capítulo fazemos a discussão de racismo e psicologia e o aquilombamento e a afrocentricidade como estratégias de libertação.

3.1. Saúde mental em Fanon

Frantz Fanon (1925-1961) foi um psiquiatra negro, que nasceu em uma colônia francesa e escreveu sobre a relação da colonização e saúde mental. Este autor pontua que para compreender a saúde mental é necessário fazermos referência aos processos de colonização e os efeitos que ela produz nos sujeitos colonizados. Pois neste processo, ocorre a perda identitária, negação de humanidade e despersonalização dos sujeitos colonizados. Desse modo, a guerra colonial produz adoecimentos em consequência do genocídio físico e

espiritual de grupos (FANON, 1968).

Este autor fala sobre o não lugar do negro, o negro não é considerado Homem, o negro é um homem-negro. O marcador da raça e a nossa cor nos acompanha em todos os espaços, inclusive chega antes de nós, e a única coisa que somos é negros. No entanto, a imagem do negro que circula foi criado pelos colonizadores, não por nós, e nesta imagem nossa humanidade é negada, pois ela é carregada de estereótipos e racismo. Ter a nossa humanidade negada contribui para que o genocídio do povo negro seja justificável. Nos processos de colonização nossa identidade e saberes são destruídos por não estarem de acordo com a do colonizador, as referências sobre nós negras/os se tornam negativas e o modelo de Homem é o branco (FANON, 1968).

Dessa forma, surge no negro/a o desejo de ser branco, de ser humano, e este não é um problema individual do negro. Pois como Fanon aponta, ao assumirmos a linguagem assumimos uma cultura e o peso de uma civilização, que criou uma imagem negativa do negro. Diante disso, o colonizado convive com o complexo de inferioridade decorrente do "sepultamento de sua originalidade cultural", e se aproximar da cultura do colonizador demonstra uma tentativa dos negros em afirmar sua humanidade para os brancos, por meio da negação da negritude. Essa falta de identidade é vivenciada com sofrimento por pessoas pretas, é comum alisarmos os cabelos crespos, desejar ter pele clara, maquiar e esconder nossos traços negroides para nos aproximarmos do modelo de Homem (FANON, 2008).

A respeito dessa inferiorização dos negros, Fanon (2008) afirma que os europeus são responsáveis pela dominação e colonização de povos, fundamentadas no racismo. E a inferiorização dos negros nasce a partir da superiorização dos brancos, e é importante pontuar isso, para não psicologizar o sofrimento de pessoas pretas, que muitas das vezes é por conta da estrutura racista da sociedade. E com isso, Fanon (2008, p. 95, grifo do autor) afirma o fazer do psicanalista, conscientizar:

O negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa da sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a "manter as distâncias"; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torna-lo capaz de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais.

Desse modo, o caminho para a libertação de nós negras/os é a conscientização das

estruturas sociais, que são racistas opressivas desde a colonização. O autor narra sua experiência de libertação no seguinte trecho: “Desde que era impossível livrar-me de um *complexo inato*, decidi me afirmar como Negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer” (p. 108, grifo do autor). Essa passagem demonstra a transição do negro enquanto estado de inexistência, para o reconhecimento e apropriação da identidade negra de forma positiva. Isso também pode ser observado no poema “Me gritaram negra”, de Victoria Cruz, que fazemos referência ao título do trabalho. É através dessa formação da identidade negra que nós negras/os reivindicamos a negritude e recusamos a amputação dela, feita pela branquitude de forma tão violenta e sofisticada (FANON, 2008).

Diante disso, Fanon (1968) convoca-nos a buscar coisas além da Europa, pois este continente é responsável por violências como a exploração e dominação de povos que fogem ao modelo de homem universal. Nesse sentido, o conhecimento Europeu-eurocêntrico é violento, pois é a partir da perspectiva do colonizador, do opressor, e por isso, neste trabalho fizemos a escolha de priorizar autores/as negros/as e Latino-americanos. O próximo subitem abordará a concepção de saúde mental para Martín-Baró, autor latino-americano, influenciado por Fanon, que lutava pela libertação do povo Salvadorenho.

3.2. Saúde mental em Martín-Baró

Ignacio Martín-Baró (1942-1989), foi um importante psicólogo social latino-americano, que embora tenha nascido na Espanha viveu toda a sua vida em El Salvador, e propôs uma psicologia que fosse contra a ordem social. Para este autor a psicologia deveria estar do lado das minorias sociais na luta pela transformação social e por melhores condições de vida. No entanto, para que esta ciência tivesse condições de contribuir para a libertação dos povos, ela deveria libertar-se de si mesma. Pois o nosso referencial teórico ainda é europeu e muitas vezes não faz sentido na realidade latino-americana, que passou por processos de colonização e escravização. Dessa forma, cabe à psicologia rever seus conceitos que contribuem para a manutenção da ordem social, e recriar uma psicologia que considere os processos históricos e sociais, e entenda como isto forma os sujeitos (JÚNIOR, 2017).

Para este autor, a liberdade das pessoas está intimamente relacionada com a liberdade da sociedade, de modo que a desalienação dos sujeitos perpassa a desalienação da sociedade.

Diante disso, as/os psicólogas/os precisam desprender-se de teorias e fórmulas prontas, para ser capaz de caminhar e construir com o outro uma sociedade mais justa, pois a garantia do acesso a direitos está relacionado à saúde mental. Para afirmar o caráter histórico social da saúde mental, Martín Baró (2017, p. 29) diz “A distribuição da saúde mental está vinculada com a distribuição da riqueza produzida no país”.

Nesse sentido, este psicólogo faz críticas às concepções de saúde mental enquanto bem-estar e ausência de transtornos mentais, e aponta que devemos considerar o contexto histórico e social. Dessa forma, a saúde mental deve ser compreendida a partir das relações que o sujeito estabelece, pois ocorre a materialização de relações históricas nos indivíduos, e estas relações podem ser humanizadoras produtoras de saúde, ou alienantes produtoras de adoecimento. Marín-Baró (2017, p. 253-254) diz:

[...] a saúde mental é muito mais uma dimensão das relações entre as pessoas e grupos do que um estado individual, ainda que esta dimensão se enraíze de maneira diferente no organismo de cada um dos envolvidos nas relações, produzindo diversas manifestações (“sintomas”) e estados (“síndromes”).

Para falarmos de saúde mental é necessário recuperarmos a memória histórica dos povos, para compreendermos as opressões e os adoecimentos vivenciados pelos sujeitos decorrentes das relações sociais. Por isso, fizemos a contextualização histórica do negro no Brasil, pois o sofrimento psíquico do quilombola na universidade não pode ser compreendido de maneira isolada das relações raciais e de poder neste país. Há uma sociedade estruturada de forma racista, onde pessoas negras foram/são excluídas socialmente, e isso tem relação direta com saúde mental e sofrimento psíquico (MARTÍN-BARÓ, 2017).

A respeito da culpabilização dos sujeitos pelas opressões sofridas, Martín- Baró (2017) critica a forma como o fatalismo era estudado, pois responsabilizavam as minorias sociais pela sua condição de pobreza e de não acesso a direitos. Além de que o fatalismo era entendido enquanto um traço de caráter do latino-americano, devido a situação de pobreza e exclusão social vivenciada nesses países. Compreendia-se que este contexto era vivenciado por pessoas que não acreditavam no poder das lutas sociais. Essa forma de compreensão do fatalismo psychologiza a pobreza, desconsidera as heranças coloniais e a forma que a sociedade se estruturou, por meio da dominação de povos. Neste trabalho consideramos que a dominação dos brancos europeus sobre os negros africanos no Brasil afetam de forma

diferente estes grupos, e os negros estão integradas socialmente, mas de forma marginalizada. Em vista disso, há de se considerar que a estrutura social é histórica, e algumas das formas de superar o fatalismo é por meio da recuperação da memória histórica dos povos, conscientização, formação da identidade e organização coletiva.

Portanto, a escolha de utilizar Martín-Baró para falar de saúde mental parte da concepção de psicologia para este autor, psicologia para a libertação dos povos, que olha para o passado histórico na tentativa de superar as opressões atuais e produzir saúde. E que ao falar sobre libertação, enfatiza a necessidade de rompermos com estruturas alienantes e opressivas, inclusive dentro da própria psicologia. A psicologia contra a ordem social se faz necessária neste trabalho porque a ordem social é racista e opressora, e desconsiderar este contexto corrobora para a reprodução de violências e sofrimento nos estudantes negros quilombolas.

No próximo subitem falaremos sobre o sofrimento ético político tal qual proposto por Bader Sawaia.

3.3. Sofrimento ético-político

A compreensão de sofrimento psíquico neste trabalho se aproxima da discussão ético-política, pois entendemos que o sofrimento psíquico em estudantes quilombolas na universidade é a materialização de relações históricas. Por isso, utilizaremos a concepção de sofrimento ético político de Bader Sawaia (1999) para falar do sofrimento experienciado pelos estudantes quilombolas na universidade. Esta autora propõe o conceito de sofrimento ético-político ao abordar os processos de exclusão social a partir da afetividade e do sofrimento experienciado pelos sujeitos vítimas da exclusão social.

Essa psicóloga compreende a exclusão a partir da inclusão, de forma que esses dois processos são dialéticos e não independentes. Nesse sentido, a autora defende que a sociedade exclui para incluir, para manter a ordem social é necessário incluir os excluídos, mas incluir de maneira desigual e perversa. Essa falsa integração social reproduz exclusão, que é entendida como “descompromisso político com o sofrimento do outro” (SAWAIA, 1999, p. 8). É possível observarmos essa relação inclusão/ exclusão na universidade, que cria um programa de inclusão para o ingresso de quilombolas, mas falha em não fornecer condições para a permanência desse público na universidade, inclusive reproduzindo opressão.

Estudar os processos de exclusão social a partir da afetividade humaniza os sujeitos excluídos, e retira a neutralidade científica na elaboração de conhecimentos sobre a desigualdade social. Pois abordar a afetividade nos processos de exclusão nos permite ficarmos revoltados diante do contexto de violência, tendo em vista que estamos falando de pessoas que sofrem. Falar sobre isso responsabiliza o Estado pelo sofrimento desses indivíduos, e questiona qual cuidado e auxílio ele está prestando aos sujeitos excluídos socialmente (SAWAIA, 1999).

Desse modo, os processos de exclusão social repercutem em sofrimento e na constituição de uma subjetividade específica nos sujeitos que a vivenciam. Assim, compreendemos que o sofrimento psíquico se materializa nos estudantes quilombolas, mas não possui origem neles, e sim no social. Bader Sawaia define sofrimento ético político da seguinte forma:

O sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (SAWAIA, 1999, p. 104-105).

Portanto, o sofrimento ético-político está relacionado com a compreensão dos processos históricos de exploração, dominação, escravização e com a falsa integração social. E estes processos de exclusão são abordados a partir das emoções experienciadas pelos sujeitos, no pensar, sentir e agir. Este conceito de sofrimento ético-político nos auxiliará na compreensão do sofrimento psíquico do estudante quilombola por meio do relato das experiências subjetivas na universidade, mas sem individualizar a materialização das opressões sociais, tendo em vista o histórico de violências e racismo sofridos por negros quilombolas no Brasil.

No próximo item abordaremos a relação entre psicologia e racismo para questionar o lugar que esta ciência ocupa na luta contra o racismo no Brasil.

3.4. De hoje em diante não quero, alisar meu cabelo, não quero⁶

Neste subitem será abordada a relação entre a psicologia brasileira e o racismo, além da necessidade de descolonizarmos esta ciência, tendo em vista que ela contribuiu historicamente para legitimação do racismo, por meio de teorias discriminatórias, eurocêntricas e eugenistas, que afirmavam a inferiorização intelectual dos negros. E ainda hoje, reconhecemos que a psicologia não superou o racismo, uma vez que há um silêncio e omissão diante das relações raciais no Brasil e as opressões experienciadas por pessoas negras. Além disso, não se encontrou produções a respeito de comunidades quilombolas, em pesquisa feita pelo Conselho Federal de Psicologia em 2017, foram encontrados apenas dois trabalhos sobre o tema. E nenhum sobre negros que residem na zona rural, ou seja, as pesquisas em psicologia sobre população negra estão concentradas na área urbana. Por isso, questionamos qual é a cor da psicologia no Brasil e o lugar das comunidades quilombolas nesta ciência.

Veiga (2019) afirma que a psicologia brasileira é branca. Branca, porque o colonizador europeu, branco, colonizou não somente os espaços geográficos, mas também os nossos inconscientes e todos os espaços de poder, inclusive da produção de conhecimento. Dessa forma, os currículos dos cursos de psicologia são colonialistas, pois estudamos teorias elaboradas por homens brancos europeus, que se referem apenas a subjetividade e sofrimento psíquico da branquitude. Essa importação do conhecimento do colonizador é violenta, pois 54% da população brasileira é negra, nosso sofrimento não pode ser compreendido a partir desses teóricos, porque senão a psicologia brasileira continuará reproduzindo opressão e contribuindo para a manutenção da ordem social.

Desde a colonização convivemos com a ideologia do branqueamento, que tem como objetivo apagar o povo negro no Brasil. Inclusive, a ciência contribuiu para esta ideologia, vários estudiosos afirmavam que o Brasil era um país miscigenado, mas que isso era transitório, pois em pouco tempo a raça negra seria absorvida pela branca, elevando o país a um nível superior (BENTO, 2014).

Diante disso, o racismo é um dos elementos que compõem a nossa subjetividade,

⁶ Trecho do poema "Me gritaram negra" de Victoria Cruz.

desde o desejo de se aproximar do ideal de homem, branco, até o auto-ódio e negação da negritude. Veiga (2019) aponta que a ideologia do branqueamento afastou nós negras/os de nós mesmo, por meio do apagamento da nossa história e da negação da possibilidade de falarmos sobre nós mesmos. Portanto, descolonizar a psicologia é mudar as epistemologias, se afastar das narrativas hegemônicas e se aproximar dos nossos, para construir uma psicologia preta brasileira.

Para construção de uma psicologia preta é necessário mudar a epistemologia, por isso, trazemos Asante (2009) para falar de afrocentricidade. Este autor compreende que os africanos⁷ Em qualquer país que estejam, precisam ser compreendidos a partir da África e da diáspora provocada pelo colonialismo. Na afrocentricidade o centro é o africano, somos nós (re)construindo a nossa própria imagem, cultura e história, o centro é deslocado para o africano porque nós sempre vivemos à margem da cultura eurocêntrica. Pois então, retornemos as nossas origens para nos aproximarmos de nós mesmos, pois como Veiga (2019) afirma, nesta cultura eurocêntrica ocorre uma separação do negro com ele mesmo.

Desse modo, a afrocentricidade está relacionada com a conscientização, uma vez que não basta entender as opressões que sofremos, é preciso também enxergar a África enquanto potência e caminho para libertação. Libertação das opressões e do deslocamento cultural que sentimos, por estarmos submetidos à cultura eurocêntrica. Por meio disso é possível pensar no fortalecimento de nós mesmo a partir da nossa cultura e saberes, sem marginalização, sendo protagonistas da nossa história e na luta contra a opressão. Essa perspectiva não exclui a cultura europeia-branca, pois não percebemos a pluralidade como algo ruim, mas a afrocentricidade questiona a imposição do eurocentrismo a outros povos por meio da dominação. (ASANTE, 2009)

A afrocentricidade surge em resposta a supremacia branca, e é definida por Mazama (2009, p. 111) da seguinte forma:

No cerne da ideia afrocêntrica está a afirmativa que nós africanos devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora. Cada vez mais controlamos nosso destino por meio de uma autodefinição positiva e assertiva. Critérios dessa definição devem ser extraídos da cultura africana.

⁷ “Africano é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia” (ASANTE, 2009, p.102).

Dessa forma, abordamos a afrocentricidade para pensar a descolonização da psicologia e a construção de uma psicologia preta, onde nós negras/os não fiquemos à margem, enquanto objetos de estudo, sendo compreendidos através de teorias racistas. Mas que nós sejamos protagonistas, produtores de conhecimentos que façam sentido para nós negras/os quilombolas.

Madalena Rocha é uma mulher negra, quilombola, liderança e professora na comunidade quilombola de Extrema. Madalena foi/é responsável por desenvolver diversos projetos sociais na comunidade que pertence, como o resgate da nossa cultura e ancestralidade, a inscrição de jovens da comunidade em vestibulares e outros. Madalena Rocha é uma agente importante para transformação social, e por isso, finalizo este capítulo com um fragmento da dissertação desta autora, onde ela aborda o racismo a partir de um canto de curraleira⁸. Rocha (2019) narra um jogo de caça e caçador, onde o racismo é representado por uma onça, elemento externo que ameaça a comunidade quilombola, nesse sentido ela afirma:

Nunca na história deste país exigiu tanta presença e representação do nosso povo nos espaços de poder. Nas condições apresentadas, urge a construção e (re) construção de uma identidade negra, pois o risco é eminente, o negro sem consciência de raça é objetificado e utilizado como peça substituta em um tabuleiro perigoso, mas ao ser encurralado, recua. O perigo do jogo, não está na peça móvel, mas nas que não conseguimos mover facilmente. Esta é uma jogada perigosa, o verdadeiro Jogo da Onça, onde nossa sobrevivência depende da nossa luta cotidiana, somos muitos. Podemos encurralar (ROCHA, 2019, p. 20).

Que possamos seguir na construção de uma psicologia preta, onde nós negras/os não sejamos encurralados pelo racismo, e é nessa tentativa, de não sermos encurralados na universidade, que realizo esta pesquisa. O próximo capítulo diz respeito ao percurso metodológico feito.

⁸ A curraleira é canto e dança das comunidades quilombolas, geralmente “brinca-se” de curraleira em festividades religiosas.

4. QUALQUER MANEIRA QUE EU CANTE ESSE CANTO, QUALQUER MANEIRA ME VALE CANTAR⁹ - METODOLOGIA

Esta pesquisa se configura enquanto pesquisa exploratória devido à possibilidade de melhor compreensão do objeto de estudo. Bonin (2012, p. 4) se refere a pesquisa exploratória da seguinte maneira: "Como prática metodológica, a pesquisa exploratória implica aproximações empíricas ao fenômeno concreto a ser investigado com o intuito de perceber seus contornos, nuances, singularidades". Com isto, esta abordagem metodológica nos auxiliou na compreensão do nosso problema de pesquisa devido a necessidade de conhecermos e nos aproximarmos dos estudantes quilombolas para perceber se as relações da universidade com eles são produtoras de saúde ou adoecimento.

A autora afirma a importância da aproximação empírica com o objeto de estudo, no entanto é preciso que essa aproximação seja feita de forma organizada, cuidadosa e direcionada, é necessário o embasamento teórico. Por isso, antes de fazermos contato com os/as estudantes quilombolas, estudamos a resolução da universidade que cria o programa institucional de inclusão, as políticas de permanência, o desempenho acadêmico de alunos cotistas e outras coisas que nos direcionaram na criação do roteiro de entrevistas e do formulário inicial. Embora tivéssemos o roteiro de entrevistas, que era flexível e passível de mudança, tentamos criar um espaço confortável para que os/as entrevistados ficassem à vontade para compartilhar a sua experiência na universidade. E esta é uma característica da pesquisa exploratória, a abertura para o que pode surgir durante o "explorar" (BONIN, 2012).

A seguir serão apresentados os objetivos da pesquisa.

4.1. Objetivos

Objetivo geral

Perceber se as relações institucionais de uma universidade pública federal do centro oeste com os/as estudantes quilombolas são produtoras de saúde ou adoecimento.

⁹ Trecho da música "Paula e Bebeto" de Milton Nascimento e Caetano Veloso.

Objetivos específicos

1. Conhecer os processos e políticas de entrada e permanência de estudantes quilombolas em uma Universidade pública federal;
2. Identificar as políticas de permanência existentes em uma universidade pública federal;
3. Verificar através do relato de estudantes quilombolas quais políticas são efetivadas;
4. Apreender a subjetividade das relações institucionais de uma universidade pública federal com estudantes quilombolas na perspectiva destes/as estudantes;
5. Escutar estudantes quilombolas e realizar análise documental de dados produzidos por esta universidade, para compreender os processos de adoecimento do e da estudante quilombola na universidade;
6. Visibilizar o sofrimento social do e da quilombola em uma instituição de ensino superior pública do centro oeste;
7. Identificar estratégias criadas pelos/as estudantes que contribuem na produção de saúde no espaço da universidade.

Esta pesquisa foi desenvolvida durante os meses de agosto de 2020 e junho de 2021. No primeiro momento fizemos a revisão bibliográfica para construção do projeto de pesquisa, as fontes utilizadas foram o google acadêmico, portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e SciElo. O projeto foi elaborado durante o segundo semestre de 2020, e, como incluía a previsão de pesquisa envolvendo seres humanos, foram seguidas as orientações das Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde / Ministério da Saúde. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP), por meio da Plataforma Brasil. Após todo o trâmite exigido e obtida a autorização para a realização da pesquisa, foi dado início ao estudo de campo, em março de 2021.

A seguir serão apresentados os 3 instrumentos da pesquisa, para melhor compreensão do percurso metodológico.

4.2. Instrumentos

Para subsidiar a elaboração dos instrumentos de coleta de dados no campo, foi solicitado ao órgão responsável por cuidar de questões referentes à inclusão e permanência

dos estudantes na universidade, algumas informações sobre o programa institucional de inclusão de quilombolas na universidade pesquisada. Esses dados dizem respeito ao ingresso, retenção, evasão e conclusão de curso de estudantes quilombolas e, também nos permitiu obter um panorama geral da instituição.

Após levantamento e análise de material sobre a temática abordada foi desenvolvido o “Formulário inicial” (Anexo II), criado através da plataforma Google Forms, ferramenta do Google. Este formulário tinha como objetivo acessar os estudantes que contemplassem os critérios de inclusão na pesquisa e manifestassem interesse em participar da entrevista.

Também foi elaborado um roteiro e realizada entrevista semiestruturada. Duarte (2004) afirma que as entrevistas semiestruturadas em pesquisas qualitativas possibilitam uma compreensão do contexto, crenças e contradições em uma instituição que muitas vezes não está explícito. Diante disso, a entrevista foi realizada com os/as estudantes quilombolas que responderam o formulário inicial e tinham indicativo de sofrimento psíquico com relação à universidade. O objetivo desse instrumento foi conhecer os aspectos subjetivos da relação do/da participante com a universidade. A partir dos/das estudantes, para perceber se essas relações são produtoras de saúde ou adoecimento. Os/as participantes foram selecionados/as de acordo com os critérios de inclusão expostos no próximo item.

O roteiro de entrevista (Anexo IV) tinha aproximadamente 37 perguntas divididas nas seguintes categorias: Identificação, Processos de entrada, Processos de permanência: políticas de assistência estudantil, Processos de permanência: desempenho acadêmico, Processo de permanência: Ensino Remoto Emergencial, Relações pessoais e institucionais, Quilombolas e Sofrimento psíquico na universidade e Estratégias de resistência. A entrevista tinha previsão de duração de 1 hora.

4.3. Participantes

A partir do primeiro formulário, em Anexo 2 deste trabalho, 46 pessoas responderam, dessas, foram selecionadas seis pessoas, que foram convidadas a participar da entrevista. O número de participantes estabelecido foi cinco. Os critérios de inclusão da pesquisa foram: ser quilombola e estudante de graduação da universidade participante da pesquisa, ter ingresso pelo programa de inclusão institucional, ter idade acima de 18 anos, ter manifesto sofrimento psíquico em relação à universidade e ter disponibilidade para a realização da entrevista. Os critérios de exclusão foram: ter idade inferior a 18 anos, não ser quilombola e estudante de graduação, não ter ingressado na universidade participante da pesquisa através

do programa de inclusão institucional e não ter manifestado sofrimento psíquico com relação à universidade.

Além desses critérios, estabelecemos outros elementos para seleção dos/das participantes da entrevista, como gênero, idade, período do curso, área de formação e não pertencer à mesma comunidade quilombola que outros/as participantes já escolhidos/as. Estes elementos adicionais foram estabelecidos na tentativa de garantirmos uma amostra mais representativa e heterogênea.

Tendo em vista que os dados de identificação dos sujeitos são sigilosos, utilizaremos nomes fictícios para se referir a ele/as.

4.4. Procedimentos

4.4.1. Dos instrumentos de coleta

O primeiro instrumento de coleta de dados foram as informações fornecidas pela coordenação responsável pela permanência e inclusão dos/das alunos/as, obtidas por meio de um e-mail a este órgão. O tempo do processo de solicitação das informações até o recebimento foi de aproximadamente um mês.

Após recebermos a aprovação do CEP, revisamos e testamos o “Formulário inicial” para darmos início a divulgação. Começamos a divulgar este instrumento a partir do dia 10 de março. A divulgação foi feita nos grupos de WhatsApp composto por estudantes indígenas e quilombolas ingressos pelo programa de inclusão da universidade. A pesquisa também foi divulgada no grupo União do Estudantes Indígenas e Quilombolas (UNEIQ), do Facebook, lista de contatos do WhatsApp e nas redes sociais das pesquisadoras. Solicitamos ao órgão responsável pelas questões de inclusão e permanência a divulgação da pesquisa no e-mail dos estudantes quilombolas, no entanto, isso não foi possível e a divulgação foi feita apenas nos meios citados anteriormente.

A quantidade de respostas diárias foram sendo acompanhadas e percebemos que em determinado momento não estávamos mais recebendo respostas, apesar de continuar divulgando a pesquisa. Então, ao alcançarmos 43 respostas no formulário, fizemos uma triagem para selecionar as pessoas a serem entrevistadas e marcamos a primeira entrevista. As/os participantes foram selecionadas/os conforme os critérios de inclusão da pesquisa, estabelecidos no item participantes, e outros elementos como gênero, idade, período do curso, área de formação e não pertencer à mesma comunidade quilombola que outros/as

participantes já escolhidos/as. Estes elementos adicionais foram estabelecidos para garantir uma amostra representativa.

Desse modo, foram realizadas 7 entrevistas, individuais, com estudantes quilombolas. Houve a necessidade de fazermos mais duas entrevistas, além do número estabelecido que era 5, porque um dos entrevistados não tinha indicativo de sofrimento psíquico com relação à universidade e foi necessário escutar uma aluna da pós-graduação sobre o coletivo União do Estudantes Quilombolas (UNEIQ). A pesquisadora entrou em contato com cada um/uma dos/das estudantes selecionados/as para verificar o interesse e disponibilidade em participar da entrevista. Não obtivemos resposta de uma estudante, então selecionamos outro candidato. Todas as entrevistas foram realizadas de forma online, por conta da pandemia mundial do Coronavírus e da orientação da Organização Mundial de Saúde para o isolamento social. A plataforma utilizada para realização das entrevistas foi o Google Meet. E o link da sala foi enviado aos/às participantes com 10 minutos de antecedência do horário marcado.

Todas as entrevistas foram gravadas, mediante autorização dos participantes, para realizarmos a transcrição. O encontro iniciava com o agradecimento ao participante por estar colaborando com a pesquisa, e a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa. A pessoa participante era informada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo III) e a forma que a entrevista seria conduzida, e, ainda, abria-se espaço para questões e dúvidas que pudessem surgir. Após todos os esclarecimentos, a pesquisadora fazia perguntas do roteiro e outras que surgiam conforme a fala dos/das entrevistadas. No final do roteiro abrimos espaço para que a entrevistada/o dissesse, se quisesse, informações que considera relevante, mas não foram perguntadas. Após isso, as entrevistas eram encerradas.

O TCLE (Anexo I) foi assinado de forma on-line, por meio do preenchimento de um formulário no Google Forms. Neste, tinha o texto informativo do TCLE e as questões para o/a participante assinalar conforme a sua concordância. A pesquisadora disponibilizou também, no formulário, a versão em PDF para os/as participantes que desejassem ter acesso a essa versão.

4.4.2. Da análise dos dados

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa foi feita por meio da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1997). Esta autora estabelece três fases cronológicas de análise: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados; d) a inferência e a

interpretação. A primeira fase, pré-análise, se refere a sistematização de ideias e organização dos materiais que serão analisados, são formuladas hipóteses e objetivos que embasam os resultados. Estas atividades estão relacionadas e podem ser feitas de maneira sobreposta. No primeiro momento são feitas leituras flutuantes, que tem como objetivo familiarizar com os dados, perceber impressões, de forma que posteriormente as leituras vão se tornando mais específicas. A partir disto, é possível fazer a escolha de quais materiais vão ser analisados, com base nos critérios de relevância, representatividade da amostra e nos objetivos da pesquisa. Com isso, a autora pontua a necessidade da organização física do material para facilitar a análise.

A próxima fase, exploração de materiais, consiste em codificar as informações da pesquisa de acordo com os critérios estabelecidos. Diante das informações sistematizadas e agrupadas, iniciamos a terceira fase de análise, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Bardin menciona que este é o momento de fazer os dados brutos "falarem", por meio de gráficos, tabelas e atribuição de significados às informações. Além disso, as hipóteses e inferências estabelecidas anteriormente são testadas e validadas, ou não. Será relatada a análise quantitativa e qualitativa dos dados (1) fornecidos pela coordenação responsável pela inclusão e permanência de alunos, (2) dos formulários e (3) das entrevistas. Na primeira abordagem os dados são obtidos por meio de uma abordagem estatística e são mais objetivos, já a segunda abordagem é mais intuitiva e flexível (BARDIN, 1997).

Realizamos a categorização das informações com base na identificação de elementos comuns. As categorias da entrevista foram criadas a partir do contato com as informações, ou seja, não foram estabelecidas previamente e a análise dessas categorias foi feita de forma temática (BARDIN, 1997).

No próximo capítulo apresentaremos os resultados e a discussão da pesquisa.

5. EU NÃO CAMINHAREI COM MEDO¹⁰ - RESULTADOS E DISCUSSÃO

*Nossa voz vai ecoar em cada beco
Nossa história é resistência salve o
povo preto.*

Doralyce

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos por meio dos 3 instrumentos apresentados anteriormente. Após o levantamento bibliográfico; coleta e análise dos dados junto à instituição federal de ensino superior pesquisada, por meio da coordenação responsável pelas questões referente à inclusão e permanência da universidade; aplicação do formulário inicial (Anexo II); e das entrevistas realizadas com os/as estudantes apresentaremos e discutiremos os resultados. Agrupamos o material coletado conforme os respectivos instrumentos, os dados fornecidos pela coordenação responsável pela inclusão e permanência da universidade são apresentados juntos com o formulário inicial. Pois o primeiro nos permite ter um panorama geral sobre o programa institucional de inclusão de quilombolas na universidade, por meio de dados quantitativos. Os dados obtidos por meio das entrevistas são apresentados em uma seção separada, categorias foram criadas conforme os relatos dos/das estudantes.

5.1. Dados fornecidos pela universidade e formulário inicial

Exporemos aqui algumas impressões a partir do material fornecido pelo órgão responsável por questões referentes a permanência e inclusão na universidade pesquisada, e pelo formulário inicial. Segundo este órgão em novembro de 2020 o número de quilombolas ativos na universidade pesquisada era 314, sendo 130 do sexo masculino e 184 do sexo feminino. Os dados demonstram que de 2009 a 2020 apenas 31 quilombolas concluíram a graduação nesta universidade, este número é baixo, e principalmente quando comparamos com a quantidade de evasões, 59, que ocorreram entre 2009 e 2018. Estes dados mostram que ocorrem muitas evasões de alunos/as quilombolas nesta universidade.

¹⁰ Trecho da canção “Vamos derrubar o governo” de Doralyce.

Considerando que a coordenação responsável por questões referentes a permanência e inclusão da universidade informa serem 314 estudantes quilombolas ativos, recebemos 39 respostas válidas no formulário inicial, o que representa aproximadamente 12% do total, 13 do sexo masculino e 26 do sexo feminino. Os/as participantes tinham idade entre 19 e 41 anos, sendo que aproximadamente 50% tinham idade de até 25 anos. As pessoas pertenciam às seguintes comunidades: Kalunga-GO (17), Extrema-GO (13), Levantado-GO (3), Ana Laura-GO (1), Carrapato da Tabatinga-MG (1), Mesquita-GO (1), Oiteiro-BA (1), Mandus-MG (1) e Magalhães-GO (1). Das pessoas que responderam o formulário, 15 afirmaram estar cursando graduação na área de Ciências Humanas, 8 na de Ciências Exatas e 16 na área das Ciências Biológicas. Neste grupo havia pessoas que ingressaram em 2010 até 2020.

A partir dos dados do Formulário Inicial, percebeu-se que a maioria dos/das estudantes classificaram como média a qualidade da relação com a universidade. No entanto, 33 estudantes afirmaram que já pensaram em desistir do curso, e dentre esses, 28 consideram que as políticas da universidade e as relações produzidas neste espaço contribuíram para este pensamento. Apenas 3 alunos/as afirmaram que costumam faltar aulas, os motivos foram esgotamento psicológico, desmotivação e falta de internet.

Outro dado que chama atenção é que 28 pessoas (71%) relataram ter insônia, e dentre essas, 22 associam a insônia à universidade. Ou seja, mais de 50% dos respondentes. Além disso, 36 estudantes (92%) afirmaram sentir ansiedade com relação à universidade. Esses dados apontam a existência de sofrimento psíquico nos/nas quilombolas graduandos/das desta universidade. E, compreendemos que este sofrimento tem caráter social e político, pois ele pode ser causado pelo racismo, exclusão, dificuldades nas disciplinas por conta do nosso processo deficitário de escolarização, entre outros. Com intuito de acessar, sucintamente, o que pensam sobre “sofrimento psíquico” e, nos auxiliar na escolha das/os participantes da etapa seguinte (entrevista) foi solicitado que respondessem a seguinte questão indutora: “Liste as 05 primeiras palavras que pensa quando menciono ‘sofrimento psíquico’” (...). Não pretendemos analisar em profundidade essas respostas, mas reproduzimos no Quadro 1 as que mais apareceram:

Quadro 1 - Principais palavras do formulário inicial

sentimento de insuficiência – descontrolado – incapacidade – derrotado – insônia – raiva – solidão – tristeza – cansaço – ansiedade – insônia – reprovação – média baixa – dificuldade – vontade de desistir – dores de cabeça – passar do tempo do curso – reprovar – exclusão – esquecimento – racismo – choro – fraqueza – desigualdade – indisposição – insegurança – desgosto – ódio – remédio – boletos

Fonte: formulário inicial

Mesmo sem aprofundar, podemos perceber que são expressões mais próximas às manifestações de sofrimento do que de saúde ou prazer. Lembrando dos dados fornecidos pelo citado órgão da universidade, que apontam o número de evasões de estudantes quilombolas como sendo maior do que o de conclusão de curso, podemos inferir que não é fácil estar neste espaço, sair dos quilombos para estar na universidade é uma escolha necessária que estes alunos/as fazem. E portanto, essa experiência não deveria ser dolorosa, provocar sofrimento psíquico, mas é o que acontece e por isso apresentaremos a seguir os resultados das entrevistas realizadas com os/as estudantes.

5.2. Das entrevistas

Foram validadas cinco entrevistas com graduandos/as da Instituição de Ensino Superior, que serão analisadas a seguir. A partir do objetivo de se conhecer formas de resistência entre estudantes quilombolas, foi entrevistada ainda uma estudante de pós-graduação que faz parte da UNEIQ.

Este coletivo é um importante instrumento na luta para reivindicação de melhorias das condições de permanência de indígenas e quilombolas na universidade, além de possuir caráter afetivo e ser percebido pelos estudantes enquanto promotor de saúde.

Os dados das entrevistas foram organizados nas seguintes categorias: Permanência; Assistência estudantil e desempenho acadêmico; Ações Afirmativas, inclusão e permanência em relação a quilombolas; Ensino Remoto Emergencial (ERE); Relações pessoais e institucionais; Estratégias de resistência. No próximo item serão apresentados os participantes da pesquisa.

5.2.1. Participantes

As/os participantes da entrevista foram seis estudantes quilombolas, que foram entrevistados ao longo do mês de abril de 2021. Para garantir o sigilo delas, nomes fictícios foram adotados e não será identificada a comunidade que cada uma/um pertence.

a) João: Estudante de engenharia civil se identifica com o gênero masculino, mora na Casa de Estudantes da própria universidade. O curso tem 10 períodos e ele afirma estar no 10º. Disse ter passado por processo de jubramento por exceder o tempo programado do curso. É acompanhado pela Pró-Reitoria responsável pela assistência estudantil. É beneficiário da bolsa alimentação, e relata ter deixado de receber a bolsa permanência por exceder o tempo previsto para conclusão do curso.

b) Leandro: Estudante de agronomia se identifica com o gênero masculino. O curso tem 10 períodos e ele afirma estar no 12º. Não é usuário da assistência estudantil, relata ter deixado de receber as bolsas por ter excedido o tempo programado do curso.

c) Carolina: Estudante de medicina veterinária se identifica com o gênero feminino. O curso tem 10 períodos e ela afirma estar cursando o 5º. É usuária da assistência estudantil, relatou que recebe as bolsas permanência e alimentação, recebia a também a bolsa moradia, mas foi cortada recentemente.

d) Catarina: Estudante de administração se identifica com o gênero feminino. O curso tem 8 períodos e ela afirma estar cursando o 8º período, no entanto, ela relata que não vai se formar com a turma neste semestre. É usuária da assistência estudantil, disse que recebe a bolsa permanência, recebia a bolsa moradia, mas foi cortada recentemente.

e) Dandara: Estudante de serviço social em uma das regionais da universidade se identifica com o gênero feminino. É usuária da assistência estudantil, relatou que recebe as bolsas alimentação e permanência, afirmou que recebia bolsa moradia, mas foi cortada recentemente.

f) Alaíde: Estudante de ciências sociais políticas e doutoranda em antropologia. Identifica-se com o gênero feminino. Foi uma das fundadoras do coletivo UNEIQ.

5.2.2. Permanência: assistência estudantil e desempenho acadêmico

Neste item será apresentado o acesso de estudantes quilombolas à assistência estudantil da universidade, além da avaliação feita por eles do desempenho acadêmico obtido e as possíveis causas para este resultado. A partir dessas informações serão analisadas as

condições de permanência oferecidas pela universidade para estudantes quilombolas.

Percebe-se que os estudantes quilombolas são inseridos no programa de assistência estudantil no início do curso, mas quando estes ultrapassam o tempo estipulado para conclusão da graduação as bolsas são cortadas e eles ficam desassistidos. Nesse sentido, o Ministério da Educação e a universidade negligenciam a permanência dos estudantes quilombolas e reforçam a exclusão social, tendo em vista que a causa destes estudantes não conseguirem concluir o curso no tempo previsto são as dificuldades decorrentes do nosso processo de escolarização, que é precário, sucateado e deficitário.

Com isso, podemos relacionar ao conceito de dialética Inclusão/Exclusão pontuada por Bader Sawaia (1999), onde nós estudantes quilombolas somos incluídas/os na universidade por meio da criação do programa de inclusão, mas somos excluídos quando cortam nossas bolsas por ultrapassamos o tempo previsto para conclusão de curso. Entendendo que a assistência estudantil possibilita a nossa permanência na universidade. Conforme Limão, Romão e Silveira (1999) apud Rodrigues (2018) afirmam, a exclusão educacional de pessoas pretas não é passado, não foi superada, mas refinada, pois antes o acesso de pessoas negras à educação era negado e atualmente temos acesso à educação deficitária, sucateada. Portanto, o problema de quilombolas excederem o tempo previsto para conclusão da graduação é um problema social, que parece estar relacionado com a discriminação racial e desigualdade educacional.

Além disso, quatro dos cinco estudantes entrevistados afirmaram que a assistência estudantil recebida não contempla todas as demandas de permanência, pois são "superficiais", "atendem só mais ou menos o básico" ou ainda "o custo-benefício da gente aqui na universidade é bem maior do que os benefícios que eles ofertam pra gente". Dois participantes fazem estágio, um trabalha e as outras duas fazem "bicos" para complementar a renda.

Os/ as participantes da pesquisa avaliaram os próprios desempenho da seguinte forma: "péssimo", "ruim", "bom", "podia ser melhor" e um estudante comparou o desempenho no início do curso com o de agora e avaliou que progrediu muito. Sobre isso João afirmou:

Ah, porque, porque eu tive um desempenho muito ruim, assim, não sei. Mas apesar de que eu fiz o melhor, né, dentro das minhas possibilidades né. Mas eu não tive um bom desempenho, o número fala que eu não fui bem né, mas pra mim eu fiz o meu melhor. (João, entrevista realizada em abril de 2021).

Neste relato observamos que há um empenho por parte dos estudantes, no entanto o resultado não é satisfatório. Sobre as dificuldades percebidas para ter um bom desempenho

acadêmico, Carolina mencionou as preocupações referentes a moradia, alimentação, transporte e compra de materiais solicitados no curso. O relato a seguir demonstra como essas preocupações foram acentuadas neste contexto de pandemia:

No início de janeiro agora, que a gente teve as aulas, eu tava muito preocupada porque eu não queria andar de ônibus né, por conta da pandemia, por conta do Coronavírus. Mas eu tive que andar, porque não tinha outra forma, eles colocaram as aulas e a gente tinha que ir. Aí eles deram a opção “ah, você pode deixar de fazer a matéria” tá, mas uma pessoa que depende de uma bolsa, suponhamos que a bolsa é 5 anos mais um ano né? Que é mais um ano de extensão. **Como que eu vou simplesmente falar “eu não vou fazer as aulas agora, vou esperar acabar a pandemia” que é algo assim que a gente nem sabe quando vai acabar, simplesmente porque eu não quero andar de ônibus.** Não teve como, eu tive que encarar, e isso me afetou, assim, bastante. Porque eu sei que a partir do momento que eu perco uma matéria aqui, ela vai me impedir de fazer outra matéria lá na frente e consequentemente meu curso vai atrasar mais. Então assim, eu escolhi ir, correndo risco, andando de ônibus, mas eu fui. E isso afeta muito a gente, esse tipo de preocupação: moradia, alimentação, transporte. (Carolina, entrevista realizada em abril de 2021, grifo nosso).

Nesta fala de Carolina percebemos a reprodução de exclusão social dentro da universidade, além do descaso e descuido da instituição com a vida dos estudantes quilombolas durante a pandemia, a instituição oferece atividades práticas presenciais sem pensar nos estudantes que utilizam o transporte público para se locomover. Como pontuado pela estudante, a possibilidade de escolher cursar ou não a disciplina ofertada não existe para os/as quilombolas, porque a nossa bolsa tem tempo determinado. Desse modo, pensamos nas implicações dessas preocupações na saúde mental dos/das alunas, pois percebemos a materialização de relações históricas de exclusão de pessoas pretas nos espaços de poder. Nesse sentido, questionamos qual o cuidado e auxílio que a universidade está oferecendo aos estudantes quilombolas.

No que se refere ao desempenho acadêmico, quando os estudantes foram questionados se já procuraram ajuda ou se já ofereceram ajuda para eles, Carolina disse que prefere fazer pesquisas na internet e recebe ajuda de colegas do curso, disse também que cursou uma disciplina de português básico, mas que não ajudou. A estudante de administração, Catarina, mencionou que no início do curso ela procurou ajuda nas monitorias oferecidas pela universidade, no entanto a experiência não foi positiva, ela narra:

Mas às vezes a gente chega no monitor e ele já quer que a gente tem uma bagagem boa, e às vezes, eu no meu caso eu não tive. Então a gente acaba não frequentando os próximos encontros né, acaba perdendo, e acaba ficando um pouco mais difícil. Eu fui em alguns e depois eu desisti, porque alguns monitores já queriam, assim, que eu soubesse alguma coisa que tinha alguma disciplina que eu sabia muito pouco. (Catarina, entrevista realizada em abril de 2021).

Nesse sentido, o que aparentemente parece ser despreparo da instituição para lidar com as demandas de inclusão dos/as quilombolas, pode ser também entendido como mais uma manifestação do racismo estrutural, que não poderia, nesse caso, ser atribuída individualmente a monitores, e, de que tratamos no capítulo 1. Dessa forma, a exclusão e o racismo são reproduzidos em todos os espaços da universidade, inclusive dentro das ações que são desenvolvidas para incluir estudantes de escola pública. O estudante de engenharia, João, conta que não sabia quem procurar para ajudar com os problemas relacionados ao desempenho acadêmico:

Bom, eu procurei ajuda já quando tava tudo perdido na verdade. Eu passei por um processo de jubramento, e foi nessa aí que eu pedi ajuda, que eu fui pro saudavelmente, ajuda psicológica lá descobri muitos problemas que eu tinha. E depois dessa ajuda, assim, que eu comecei a ter um desempenho melhor. Até, também as assistente social me ajudaram bastante, depois que eu comecei a pedir ajuda. Mas antes, eu ficava muito era fechado, assim, não sabia nem com quem contar. (João, entrevista realizada em abril de 2021).

Quatro estudantes afirmaram desconhecimento sobre o compromisso que as coordenações responsáveis pelas ações afirmativas de inclusão e permanência da universidade têm de realizar o acompanhamento pedagógico. Leandro buscou este serviço, no entanto ele não teve acesso e ele diz que os profissionais adiavam o atendimento, e na verdade o compromisso está só nos documentos, não acontece de fato.

5.2.3. Ações afirmativas, inclusão e permanência em relação a quilombolas

Neste item serão apresentados a percepção dos estudantes no que se refere ao trabalho realizado pelas coordenações responsáveis por desenvolver ações de inclusão e permanência na universidade, e a relação dos/das alunos/as quilombolas com este órgão.

Todos/as estudantes entrevistados afirmaram que possuem relação distante ou inexistente com estas coordenações, três pessoas mencionaram que desconhecem as competências e/ou atividades desenvolvidas por este órgão da universidade. Dois estudantes disseram que estas coordenações já foram mais ativas, mas hoje desenvolvem um trabalho insuficiente. A seguir alguns relatos sobre como os/as estudantes percebem o trabalho realizado pelas coordenações responsáveis pelas ações afirmativas, inclusão permanência:

Então, até que quando eu entrei num era assim 100%, longe disso, mas assim era

bem melhor. Eu percebo que assim, depois que eu entrei com o passar do tempo tá bem deficiente, bem assim, eu vou ser bem sincera nem lembro, pra ser bem sincera. Antigamente eles tavam, assim, mais presente, não como deveria, mas tava. Agora, principalmente nesse momento de pandemia, a assistência tá 0 praticamente, na minha opinião. E é quando a maioria dos alunos tá precisando, né, porque pelo menos no meu curso agora na pandemia a gente pensa “ ah tá tranquilo as aulas EAD, ah tá de boa”, não tá! (Carolina, entrevista realizada em abril de 2021).

O que ela faz é o seguinte, ela num vê o acompanhamento, ela vê o produto no caso né. Quando o aluno tá ruim, já perdendo tudo, às vezes eles tentam fazer alguma coisa. Mas eles num tenta ver o processo do aluno, entendeu [...] (João, entrevista realizada em abril de 2021).

Então, eles praticamente não atuam na regional né. [...] Eu sei que eles foram lá, eles foram apresentar o trabalho deles lá, e aí nós começamos a questionar por que o trabalho que eles desenvolvem na capital não é o mesmo desenvolvido lá na regional. [...] Mas assim, eu cheguei a conhecer eles, eles foram lá, expuseram o trabalho deles lá pra gente lá, fizeram uma reunião né com os estudantes indígenas e quilombolas, mas o trabalho deles lá na verdade num existe não. E aí tive que meio que um desentendimento, né, porque a gente foi contrapor o que eles falavam “que faziam isso faziam aquilo”, mas aqui não existe isso, então o quê que vocês vinheram trazer pra gente? Porque na verdade não tinha né. (Dandara, entrevista realizada em abril de 2021).

Estas falas apontam o distanciamento destas duas coordenações dos estudantes quilombolas ingressos pelo programa de inclusão. Como pontuado pelos estudantes, o acompanhamento dos alunos não é realizado, embora haja a necessidade e esteja previsto na resolução que cria o programa institucional de inclusão de quilombolas.

5.2.4. Ensino Remoto Emergencial – ERE

Neste item será apresentado a percepção dos/das estudantes quilombolas sobre o Ensino Remoto Emergencial, adotado pela universidade por conta da Pandemia do Coronavírus, e as análises feitas a partir dos relatos dos/das alunas/os.

Nenhum dos/das cinco estudantes entrevistados/das concordam que a universidade propiciou condições para que todos/as alunas aderissem o Ensino Remoto Emergencial, sobre isso Leandro e Dandara afirmam:

Olha, pra grande maioria sim, porém falta chegar ao restante né. Porque talvez a grande maioria se beneficiou, mas tem aquela pequena porcentagem que não se beneficiou desses benefícios que ela ofereceu, entendeu. Eu acho que precisa abranger mais ainda. (Leandro, entrevista realizada em abril de 2021);

Ah, eu acredito não. Eu acredito que não foi pra todos não, foram poucos que tão conseguindo, até mesmo porque assim, eu conheço várias pessoas que desistiram, não só devido a essa questão da falta de material, mas também o acesso à internet né. Tem algumas regiões da zona rural que num tem né [...] (Dandara, entrevista realizada em abril de 2021).

Segundo os/as entrevistados, estudantes quilombolas desistiram do curso por não ter condições adequadas para aderir ao ERE, embora a universidade tenha desenvolvido ações para reduzir a desigualdade de acesso a equipamentos eletrônicos e internet. Novamente percebemos a dialética inclusão/exclusão, pontuada por Bader Sawaia (1999), a universidade exclui para incluir. Exclui ao aderir o Ensino Remoto Emergencial e inclui por meio dessas ações que sabemos que não alcança a todos, como descrito por um estudante “um minoria” não está sendo atendida.

Mas quem é esta minoria que está sendo negligenciada, tendo o direito do acesso à educação desrespeitado? São as pessoas que residem na zona rural e não tem acesso à internet ou tem acesso à internet ruim, não possui equipamentos, são pessoas pobres. E sabemos que a maioria das pessoas pobres neste país são negras, por conta das heranças da escravidão (BENTO, 2014). Desse modo, a fala da estudante Carolina expressa a postura da universidade ao aderir o Ensino Remoto Emergencial, “Então, assim, eu acho que começa daí e eu acho que eles simplesmente jogaram o ensino remoto em cima da gente e cada um se vira”. Esta fala demonstra que os/as alunos sentem que estão desassistidos diante do Ensino Remoto Emergencial. O estudante de agronomia, Leandro, questiona o auxílio que poderia ser oferecido pelas coordenações de ações afirmativas e inclusão e permanência aos estudantes neste momento de pandemia:

Não tem uma ação concretizada do que eles tão fazendo pra ajudar os alunos, sabe, parece que a coordenação acabou, morreu, num sei o que que aconteceu. [...] Eu vou te falar, quando começarem as aulas presenciais mesmo, eles vão ter um susto de quanta evasão teve, sabe. vai ter muita evasão. Tá tendo muita evasão e eles não tão ligados que isso tá acontecendo, não tão mesmo. Gente próxima de mim já se evadiu, já parou, assim, eu sei e eles não sabem que isso tá acontecendo. Eles deveriam fazer no mínimo um levantamento de como tá as pessoas, da necessidade deles, como é que tá sendo as disciplinas. Deviam tá fazendo isso, na verdade o acompanhamento, entendeu. Fazer um levantamento disso tudo pra ver o que é que tá acontecendo, e eles vão deixar pra fazer isso quando iniciarem as aulas presenciais, e quando isso acontecer eles vão dá de cara (Leandro, entrevista realizada em abril de 2021).

A fala desse estudante demonstra preocupação com as evasões que estão ocorrendo neste período de pandemia, e denuncia o descuido com a permanência de estudantes quilombolas na universidade. Segundo o estudante, a instituição não se atenta para questões da permanência, não realiza acompanhamento dos alunos e por isso ocorre a evasão, que vão se tornando apenas números, porque depois que o aluno desiste do curso a universidade não consegue mais fazer intervenções.

5.2.5. Relações pessoais e institucionais

Neste item foram apresentados relatos sobre as relações pessoais e institucionais dos estudantes quilombolas na universidade.

Dois estudantes classificaram a relação com a Pró-Reitoria responsável pela assistência estudantil, que nomearei aqui como PAE, como boa e ruim, “amor e ódio”, porque em alguns momentos são bem tratados e em outros nem tanto. Na regional da universidade não tem esse órgão, somente uma assistente social. João, estudante de engenharia civil relata que tem boa relação com as assistentes sociais, no entanto a relação com a coordenadora da PAE é resumida em cobranças e nenhum auxílio. Ele afirma que além de lidar com a pressão da faculdade tem que lidar também com as “perseguições” da PAE.

Ainda sobre as relações dentro da universidade, três participantes relataram ter vivenciado/sofrido racismo nesta Instituição de Ensino Superior, desses, dois informaram que foram oriundos na relação com professores. Duas pessoas disseram que nunca sofreram racismo nesse espaço. Sobre essa questão, seguem alguns relatos ilustrativos:

Eu nunca senti racismo, mas eu senti uma certa discriminação, logo no começo do curso eu tive uma professora, e assim, ela era totalmente contra os programas sociais que a universidade tem, entendeu. Então com eu sou de programas sociais, eu acabava limitando, limitando assim o convívio social com ela né [participante se emocionou, olhos lacrimejaram]. Eu senti uma certa discriminação, não racismo, mas uma discriminação com os programas sociais da universidade. De forma mais geral, no entendimento dela não deveria ter os programas sociais porque alunos de programas sociais não conseguem acompanhar o curso [choro]. Então isso é um pouco doido pra gente, porque realmente eu não consigo acompanhar o curso [choro] a minha turma tá formando agora e eu ainda não tenho nem prazo pra me formar ainda. Então assim, ao invés dela ajudar quem tem mais dificuldade, ela preferiu falar que não deveria tá lá, entendeu. (Catarina, entrevista realizada em abril de 2021).

[...] foi o pior momento que eu passei na universidade até hoje. Eu acho que nem o período que eu fiquei sem receber a bolsa, que eu passei necessidade financeira das coisas dentro de casa, de alimento, não foi tão difícil quanto esses 15, 20 dias que eu fiquei com essa perturbação né, psicológica lá devido a isso tudo que aconteceu. [...] eu não tava conseguindo dormir direito, eu não tava conseguindo me alimentar direito, eu emagreci acho que uns 3kg, eu tomava dramin pra dormir, eu não conseguia dormir, eu ficava a noite acordada, aquela coisa mais esquisita. Eu ficava preocupada, nossa, a situação que eu passei, meu Deus do céu. Foi horrível, horrível mesmo [participante parece mobilizada]. To até tremendo, acho que esse foi o meu momento mais difícil dentro da universidade. (Dandara, entrevista realizada em abril de 2021).

Diante desses relatos, questionamos quais os tipos de relações que a universidade estabelece com o estudante quilombola? É produtora de saúde ou adoecimento? Porque como

Martín-Baró (2017) pontua, a saúde mental está muito mais relacionada com a qualidade das relações que o sujeito estabelece do que com qualquer outro fator. E os relatos nos fazem inferir que as relações institucionais podem estar produzindo sofrimento nos estudantes quilombolas, pois são relações de cobrança, agressividade e reprodução de violências. E embora nenhum dos entrevistados tenha trancado o curso, todos expressaram que em algum momento já sentiram vontade de desistir do curso:

Eu lembro que foi uma vez que eu peguei 5 matérias e passei em uma, e aí eu pensei “não, esse negócio não é pra mim não, tô é perdendo meu tempo aqui”. Aí eu pensei “ não, vou deixar esse trem pra lá esse trem quieto, porque isso não é pra mim”, aí depois passou, aí depois que eu entendi como é que funcionava a universidade mesmo, aí eu falei não... agora eu não tenho esse pensamento mais não. Só se algo de grave acontecer, mas foi só um momento da minha vida que aconteceu. (Leandro, entrevista realizada em abril de 2021).

Todo tempo [risos], todo tempo. Porque é igual tô te falando né, aqui a gente tem que provar a todo tempo que a gente merece tá aqui, que essa vaga é minha e ninguém tira! Tanto que quando deu 5 anos deu vontade de sair porque eu tinha 49% do curso, em 5 anos, em 5 anos não, tinha menos ainda. Aí quando deu 8 anos eu só tinha 60%, entendeu, aí tipo o índice tava muito baixo e eu não sabia... assim, eu jogava mais a culpa em mim, mas eu sabia que assim não era só culpa minha, porque eu nunca bombei por falta inclusive, nunca bombei¹¹, o tempo que to aqui na universidade eu nunca bombei por falta. Eu sempre tentei fazer as matérias, então foi mais essa situação, e assim, me esforçando num conseguindo os objetivos da vontade muito de desistir. (João, entrevista realizada em abril de 2021).

Muitas vezes, muitas vezes. Às vezes eu penso que nem conseguir me formar né, mas a gente tem uma força de vontade maior que faz com eu espero que isso não aconteça nunca. Mas sempre quando eu me deparo com uma disciplina difícil, quando eu tenho dificuldade em alguma disciplina eu penso em desistir. (Catarina, entrevista realizada em abril de 2021).

A insatisfação com o desempenho acadêmico parece ser a maior causa dos pensamentos sobre desistir do curso, este problema não está sendo acompanhado pelos órgãos da instituição, e como pontuado por um estudante anteriormente 'eles só veem o produto pronto'. Além disso, todos/as entrevistados relataram que já tiveram ou têm insônia, e associam a universidade, geralmente desenvolvem a insônia no início do curso e ela está mais presente no final do semestre.

Tenho, tinha né. Agora eu tô conseguindo controlar. Sim, preocupação da faculdade, igual tô te falando, eu não bombava por falta, sempre ia nas aulas e eu ficava preocupado o que eu tava fazendo com meu tempo durante o dia que eu não

¹¹ Expressão utilizada para se referir a reprovação.

conseguia aprender. Na verdade, não é que eu não conseguia aprender, não conseguia alcançar a nota que era 6,0, as vezes passava perto, e isso me tirava muito o sono (João, entrevista realizada em abril de 2021).

Diante desta fala é possível perceber o “sujeito de dívidas”, termo utilizado por Palla (2017) para se referir aos estudantes indígenas e quilombolas que se sentem insuficientes e responsáveis pelo “fracasso escolar”, baixo rendimento acadêmico. Os elementos presentes nesse relato também apareceram na fala de outros entrevistados, embora eles reconheçam que o contexto social contribui para o problema do rendimento insatisfatório. Os cinco estudantes afirmaram se sentir ansiosos com relação à universidade. Uma entrevistada relatou que desenvolveu gastrite e todos afirmaram que a ansiedade aumentou após o ingresso na universidade. Dois estudantes que não conseguiram concluir o curso no tempo previsto associam a ansiedade ao término/não término da graduação:

Muito! Às vezes quando eu vejo todo mundo formando, sabe, nossa senhora eu fico ansioso demais pra que esse dia aconteça. E aí quando eu vejo que eu não passo em todas as disciplinas que eu queria, sabe, aí vai...vou pensando que esse dia nunca chega. Minha ansiedade tá associada a que o dia de formar nunca chega (Leandro, entrevista realizada em abril de 2021).

Ansiedade para terminar o semestre logo, para terminar a disciplina logo, tenho essa ansiedade sim, para terminar logo o curso. Então às vezes eu fico me perguntando será se eu num... quando que eu vou terminar, será se eu vou terminar logo, será se eu não vou terminar, então, eu tenho um pouco de ansiedade com isso sim, com muita frequência, inclusive (risos) (Catarina, entrevista realizada em abril de 2021).

Dessa forma, compreendemos este sofrimento enquanto ético-político, pois a origem não está nos sujeitos, mas sim no social, processo de escolarização deficitário somado a ausência de políticas efetivas de permanência na universidade resultam no atraso para término da graduação e isto gera ansiedade nos estudantes quilombolas.

É interessante ressaltar que apenas um dos entrevistados procurou ajuda psicológica, após quatro anos, "quando tudo já estava perdido", como ele relata, um aluno não expressou desejo de ter acesso a esse serviço, outra disse que não resolveria a situação que ela precisava e duas afirmaram sentir vontade de procurar o serviço de psicologia. Uma dessas alunas mencionou que o fato de os atendimentos psicológicos da universidade terem o formato de grupos a faz retrair e não buscar o serviço.

Desse modo, questiona-se qual lugar a psicologia ocupa dentro dessa instituição? Martín-Baró (2017) enfatiza a necessidade de a psicologia estar contra a ordem social e ao

lado da luta pela melhoria de condições de vida, nesse caso a luta por uma universidade mais inclusiva e menos adoecedora. O que o serviço de psicologia da universidade tem feito para promover a saúde mental dos universitários quilombolas? Porque por meio dos relatos das/dos estudantes, a concepção de psicologia é clínica, e esta ciência está descolada do contexto que eles vivenciam na universidade. Uma das alunas que foi vítima de racismo não buscou o serviço de psicologia por entender que não resolveria os problemas dela, ou seja, ela compreende que a psicologia não poderia contribuir neste caso. E este é um problema para psicologia, pois que psicologia é essa que não aborda o racismo? Que não é percebida enquanto possibilidade de acolhimento às vítimas de racismo? É uma psicologia eurocêntrica e branca, como Veiga (2019) afirma.

Com relação a se sentir integrado aos colegas de turma, apenas um entrevistado afirmou que se sente. Duas disseram que em parte sim, em partes não. E outros dois estudantes disseram que não se sentem integrados a este grupo. A fala da estudante Catarina ilustra essa afirmação:

Não, eu não me sinto integrada no meu curso, nem com meus colegas, eu não sei porque, mas tem, inclusive eu já tive discussões com colegas porque eu não gosto de apresentar, de falar em público, eu não me sinto a vontade. Então tem alguns trabalhos que eu me esforço bastante, mas na hora da um branco, dá um problema e a apresentação não sai boa. E tem alguns colegas que acham que é porque eu não estudei, que é porque eu não quero, mas não é isso sabe. Então acaba contribuindo também para que eu fique um pouco afastada deles, talvez por isso, ou por outro motivo que eu também não sei. Mas eu não me sinto integrada (voz tremula). Tanto é que toda vez que é pra fazer uma atividade em grupo eu sempre sobro, sou a última a ser escolhida, sempre fico sem grupo sabe (Catarina, entrevista realizada em abril de 2021).

Por meio dos relatos de alguns estudantes é possível perceber dificuldades nas relações institucionais e pessoais de quilombolas da universidade, este espaço é percebido enquanto desprazeroso, excludente, local em que deve ficar atento e pronto para provar seu valor a qualquer momento, porque é sempre questionada nossa presença nesse local. Além disso, a universidade é percebida enquanto importante espaço, local que as pessoas vivenciam momentos bons e ruins, mas o sofrimento psicológico é colocado como inevitável, normalizado.

5.2.6. Estratégias de resistência

Neste item apresentamos as estratégias de resistência individuais e coletivas

utilizadas pelos estudantes para permanecer na universidade. A partir dos relatos sobre o coletivo União de Estudantes Indígenas e Quilombolas (UNEIQ), percebemos a necessidade de conhecer mais sobre esse coletivo, que parece ser um importante instrumento na luta por melhoria nas condições de permanência, além de possuir também caráter afetivo, por isso foi realizada uma entrevista com uma das alunas que fundou o grupo. Os resultados serão apresentados a seguir.

Quando questionados sobre o que produz saúde nos entrevistados e as estratégias de resistência que eles desenvolveram para permanecer na universidade, as respostas foram as seguintes: festas, futebol, exercício físico, orações, cuidar da horta, comer, viajar, fazer coisas que sente prazer quando percebe que está esgotada, dipirona, remédio pra dormir, caminhar no mato, agora nesse período de quarentena. Uma estratégia coletiva importante ser destacada é realizada pelo estudante de engenharia civil, João:

Mas aí eu pensava em voltar pro quilombo de mãos vazias, ficar tanto tempo e voltar de mãos vazias, o que que o pessoal lá vai querer fazer também né? Não vai querer estudar [...]. É saber o que que isso vai me trazer dentro da universidade, eu estando na universidade o que que isso vai causar dentro da sociedade né, dentro do meio quilombola também, o que isso vai representar entendeu. [...] É isso que eu tenho feito entendeu, é saber primeiramente o que é que eu represento aqui dentro da universidade [...] (João, entrevista realizada em abril de 2021).

Nesse sentido, saber da importância de se formar na universidade fortalece este sujeito, pensar nas implicações que isso vai ter nas comunidades quilombolas de onde viemos nos fortalece para permanecermos. Outra estratégia coletiva é o grupo UNEIQ, quatro dos alunos entrevistados sabiam da existência deste grupo, uma sabia apenas porque participava de um grupo no WhatsApp com este nome. Três estudantes já participaram das atividades de lazer promovidas pelo coletivo, estes três alunos afirmaram se sentir integrados a este grupo, dois deles tinham relatado que não se sentem integrados a turma do curso. Sobre as atividades desenvolvidas pelo UNEIQ eles afirmam:

Super importante, sei lá, a gente não tem muita integração aqui, entendeu, já não participa muito com os alunos aqui da universidade. a gente se... **dentro da universidade, mas ao mesmo tempo fora né, qualquer hora pode cair fora**, e fazer esse tipo de integração assim com os próprios estudantes do programa é importante, eu acho importante. (João, entrevista realizada em abril de 2021, grifo nosso).

Nossa era bom demais, igual te falei, eram atividades que a saúde mental da gente agradecia porque fugia desse contexto de aula, de prova, dessas coisas. A gente mudava tudo, e depois disso tudo ainda tinha aquelas resenhas, socialzinhas, nossa senhora era bom. (Leandro, entrevista realizada em abril de 2021).

Eu vejo o pessoal muito empolgado né, todo mundo muito empolgado, principalmente quando é o jogo né, tá sempre todo mundo muito empolgado nos grupos ou quando esbarra em algum corredor por aí a gente percebe. [...] Eu fico feliz, porque assim, é um momento que o pessoal tá se encontrando, então é um momento de distração né. Eu acho bom, acho legal. (Catarina, entrevista realizada em abril de 2021).

Considerando a fala de João, que os estudantes quilombolas estão “dentro da universidade, mas ao mesmo tempo fora né, qualquer hora pode cair fora”, percebemos que a integração entre estudantes indígenas e quilombolas, parece produzir saúde mental nestes. Pois como afirmado por um estudante “a saúde mental da gente agradece”. Nesse sentido, abordaremos a seguir a história da constituição desse coletivo.

Alaíde relatou que foi uma das fundadoras do coletivo UNEIQ, ela conta que ingressou na universidade em 2011 e nesta época ela procurava os estudantes indígenas e quilombolas, ingressos pelo mesmo programa de inclusão, mas não encontrava. Ela procurava diferentes órgãos da Instituição de Ensino Superior, mas eles não forneciam informações por questões de sigilo, para que os alunos cotistas não sofressem discriminação ou constrangimento. A estudante acredita que esta é uma ação que tinha como objetivo manter esse público na invisibilidade, dessa forma não seria necessário pensar em políticas institucionais para garantir a permanência de indígenas e quilombolas, pois o problema se torna individual. No ano de 2013 houve uma reunião com estudantes indígenas, quilombolas e representantes da universidade para pensar melhorias nas condições de permanência deste grupo.

A partir desta reunião o coletivo UNEIQ foi criado, o principal objetivo do grupo era garantir a permanência dos estudantes indígenas e quilombolas. Ao longo dos anos este grupo teve muitas conquistas, como a garantia da bolsa alimentação, duas casas de estudantes, monitores, psicóloga, bolsa acolhe. No entanto, Alaíde pontua que é importante lembrarmos que esses direitos não foram dados pela universidade de forma espontânea, mas foi através de lutas e reivindicações dos estudantes indígenas e quilombolas, e que hoje os ingressos pelo programa entram e não têm consciência disso. Mas é preciso lembrar.

A estudante também fala do caráter afetivo do grupo, o UNEIQ é um grupo político, mas não se resume a isso, este se estende para além da universidade, por meio de confraternizações e do fortalecimento dos membros. Alaíde afirma:

O UNEIQ ele foi muito importante para essa questão da saúde mental, foi muito importante porque a gente conseguia fazer rodas de cantos, conversar, tinha muitos

dias que os meninos tavam triste a gente ia lá para o núcleo *takinahaky* e fazia as rodas, o Maraca com canto, a gente almoçava muito junto, jantava muito juntos, então assim, essas coisas. Às vezes quando a pessoa tava triste ela ia lá pra casa, ou então eu ia para casa dessas pessoas fazia comida. Então assim, essas coisas foram importante, a gente sabe né, a maioria das pessoas vêm de uma de uma forma mais coletiva, se você vem de uma comunidade, as comunidades indígenas elas estão mais próximas por conta da própria dinâmica da aldeia né que a circular, então eles estão mais próximos, alguns né, estão mais próximos assim um do outro. Mas as famílias quilombolas, por mais que não estejam no mesmo território, no sentido assim circular, mas estão próximas um do outro. Então a família é muito grande né, a vó tá ali perto, todo mundo tá perto, então assim, a gente sente falta dessa coisa familiar, dessa coisa coletiva, porque a universidade é muito... ela é muito individualista né (Alaíde, entrevista realizada em abril de 2021).

Dessa maneira, a estudante pontua a necessidade de a universidade respeitar mais as culturas indígenas e quilombolas, para prevenir o adoecimento desses sujeitos dentro da instituição. Sobre isso ela diz:

A universidade não tem uma política de inclusão, no sentido assim, de pensar outra forma de prestar saúde mental que não seja simplesmente remédio, que não seja simplesmente falar “senta aí que eu quero te ouvir” e não proporcionar pra essa pessoa uma escuta assertiva. Então tudo isso, faz com que a pessoa vai adoecer cada vez mais. Por que eu vou na psicóloga branca se ela não vai entender o que eu to falando? É melhor eu ir no meu colega, conversar com meu colega, ou então é melhor cantar, porque o canto e a dança ele traz pra gente também talvez os mesmo efeitos, não sei, porque não sou da psicologia, mas eu imagino que traz uma felicidade pra gente, e isso também nos cura (Alaíde, entrevista realizada em abril de 2021).

Alaíde contou que o UNEIQ antes recepcionava os ingressos pelo programa de inclusão de uma forma calorosa, para dizer para este estudante que ele não está sozinho na universidade. Mas houve uma gestão na coordenação responsável pela inclusão e permanência que defendia a separação de indígenas e quilombolas e isso começou a causar conflitos nos grupos, tendo em vista que antes os estudantes indígenas e quilombolas dialogavam e se relacionavam afetivamente. Ela aponta esses conflitos como uma perda, porque este grupo caminha junto na universidade, esta usa a expressão “quilombo universitário” para se referir ao UNEIQ.

Por meio desse relato de Alaíde e dos outros estudantes quilombolas, percebemos o coletivo UNEIQ enquanto instrumento potente para promoção da saúde mental dos/as alunos/os quilombolas desta universidade. Pois vimos que dois dos alunos que não se sentem integrados ao curso se sentem pertencentes a este grupo e avaliam as atividades realizadas por ele como prazerosas, promotoras de integração e saúde. Além disso, o aquilombamento na universidade pode ser compreendido enquanto fortalecimento comunitário, que produz saúde

por meio das relações afetivas que são estabelecidas e das reivindicações de políticas institucionais de permanência de indígenas e quilombolas. Este quilombamento universitário me remete a um trecho da música do Emicida “Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós”, somos nós quilombolas criando coletivos para nos fortalecer e fortalecer a luta por uma universidade mais inclusiva e menos adoecedora, é o povo preto fazendo resistência desde a diáspora africana.

No que se refere à universidade, se essa instituição realmente se propõe a ser inclusiva ela precisa fazer uma avaliação das políticas de inclusão e permanência criadas, para levantar as dificuldades encontradas na efetivação destas políticas. Nesta avaliação, é necessário escutar os atores sociais, os estudantes indígenas, quilombolas, cotistas, de forma que o repensar institucional seja coletivo, para que as mudanças sejam efetivas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo um observamos que o direito a educação foi/é negado historicamente a pessoas pretas, no entanto, por meio da criação de leis e das Ações Afirmativas como o programa institucional de inclusão de quilombolas, este público tem ingressado na universidade. Desse modo, este estudo objetivou perceber se as relações institucionais da universidade com estudantes quilombolas é produtora de saúde ou adoecimento, para observar as condições de permanência destes/as alunos/as no Ensino Superior.

Os resultados obtidos indicam a existência de sofrimento psíquico em estudantes quilombolas com relação à universidade. Compreendemos esse sofrimento enquanto ético-político, pois as causas possuem origem social, como o processo de escolarização deficitário, desigualdade educacional e social, racismo e exclusão feita por colegas de turma. Além disso, percebemos que o acompanhamento pedagógico dos estudantes, previsto na resolução que cria o programa de inclusão, não é efetivado, e os/as alunas percebem como insuficientes o auxílio prestado pelas coordenações responsáveis pelas ações afirmativas, permanência e inclusão.

Nesse sentido, este estudo partiu do incômodo da omissão da raça nas pesquisas sobre saúde mental de universitários, pois compreendemos que este elemento constitui a nossa subjetividade e está presente nas nossas relações. Dessa forma, é preciso falar sobre como a universidade estabelece relações com os grupos raciais e como isso afeta os/as estudantes. Entendemos que a sociedade foi estruturada de forma racista e a universidade está inserida neste contexto, no entanto, é necessário tornar este espaço mais inclusivo, pensar políticas institucionais de permanência, oferecer formação e qualificação para os professores, pois não basta viabilizar o ingresso, nós queremos permanecer na universidade com qualidade.

Como diz Lélia Gonzalez, neste trabalho assumimos a nossa própria fala, eu universitária quilombola, cotista, falo sobre a nossa permanência na universidade juntamente com outro/as estudantes quilombolas, por meio das entrevistas. E isto é importante porque nós podemos falar, ao ingressar na universidade é possível contarmos a nossa história, sem sermos infantilizados e estereotipados, como tem ocorrido há séculos nas ciências e na psicologia. Mas como demonstrado nesta pesquisa, não é fácil permanecer neste espaço que ainda é eurocêntrico, racista e excludente, por isso, este trabalho também se configura enquanto denúncia às condições de permanência e o sofrimento vivenciado por nós quilombolas na

universidade.

As dificuldades tidas ao longo deste estudo estão relacionadas com o curto período para desenvolver a pesquisa e o volume de dados obtidos, além do contexto de pandemia e Ensino Remoto Emergencial. Infelizmente não foi possível expor todos os dados neste trabalho, mas reforçamos a necessidade de continuar visibilizando as condições e o sofrimento psíquico dos/das estudantes quilombolas na universidade, pois é necessário humanizar as pessoas vítimas de violência para que ocorra a responsabilização desta Instituição de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo negro, 2009. p. 93-110.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. cap. 3 e 4. p. 93-223.
- BENTO, M. A. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-58.
- BONIN, J. A. Pesquisa exploratória: reflexões em torno desta prática metodológica na concretização de um projeto investigativo. *In*: ENCONTRO DA COMPÓS, 21., 2012, Juiz de Fora. **Anais do XXI Encontro Anual da Compós**. Juiz de Fora: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2012. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1939.pdf. Acesso em: 21 mai. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- CARTA de amor. Intérprete: Maria Bethânia. *In*: Oásis de Bethânia. Intérprete: Maria Bethânia. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/4JbvHDrUvYR1V1692O94lk?si=a2ed46a65028493d>. Acesso em 21 mai. 2021.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) para a atuação de psicólogas (os) com povos tradicionais**. 1. ed. Brasília: CFP, 2019. 128 p.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais**: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os. 1. ed. Brasília: CFP, 2017. 147 p.
- CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, J.; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-30.
- CRUZ, V. S. Me gritaram negra. *In*: UNIVERSIDADE LIVRE FEMINISTA. **Me gritaram negra, poema de Victoria Santa Cruz**. 2015. Disponível em: <https://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/18468/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

- DA COSTA, P. H. A.; MENDES, K. T. Colonização, Guerra e Saúde Mental: Fanon, Martín-Baró e as Implicações para a Psicologia Brasileira. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 36, n. spe.14, p. 1-12. 2020.
- DA SILVA, E. A. F. Desigualdade educacional e raça no Brasil: Análise do período de 2001 a 2015. Campos dos Goytacazes, 2018. p.41-43.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004.
- EVARISTO, C. A gente combinamos de não morrer. In: EVARISTO, C. **Olhos d' água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 99-109
- EVARISTO, C. Vozes-mulheres. In: EVARISTO, C. **Poemas de recordação e outros movimentos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Malé, 2017. p. 24-25.
- FANON, F. Guerras coloniais e perturbações mentais. In: FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 211-252
- GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional Brasileiro. **Revista de informação legislativa**, Brasília, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 77-78.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. V. Raça e Oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p.5-12., mai. 1990.
- LACERDA JÚNIOR, F. Apresentação - Colocando a Psicologia contra a ordem: Introdução aos escritos de Ignacio Martín-Baró. In: MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na Psicologia: estudos psicossociais**. Organização, notas e tradução: Fernando L. J. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 7-21.
- MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na Psicologia: estudos psicossociais**. Organização, notas e tradução: Fernando L. J. Petrópolis: Vozes, 2017. 336 p.
- MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. **Psicologia e Política**, São Paulo, v. 12, n.24, p. 263-281, ago. 2012.
- MAZAMA, A. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-129.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

MOREIRA, A. R.; PEREIRA, E. M. Uma verificação do desempenho dos estudantes cotistas de Ciências Contábeis da UFG. In: CONGRESSO UFU DE CONTABILIDADES: CONTABILIDADE, GESTÃO E AGRONEGÓCIO, 2., 2017, Uberlândia. **Anais do 2º Congresso UFU de Contabilidades**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017. Disponível em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/9714_-_uma_verificacao_do_desempenho_dos_estudantes_cotistas_de_ciencias_contabeis_da_ufg.pdf. Acesso em: 21 mai. 2021.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016. 232 p.

PALLA, A. C. F. **Ações afirmativas na UFG: Psicologia para mudança e fortalecimento de minorias sociais**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PAULA e Beбето. Intérpretes: Milton Nascimento e Caetano Veloso. In: Minas. Intérprete: Milton Nascimento. 1975. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/7F1cbFaGSfZE1GTh6wKIAr?si=9f986c3ed54b40ee>. Acesso em: 21 mai. 2021.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n.124, p. 43-55, abr. 2005.

ROCHA, M. M. S. **Na caçada da onça: curraleira e sussa enquanto performances culturais quilombolas**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

RODRIGUES, S. G. **“Oh mãe, olha como me olham...” um olhar para o negro na escola, a partir da perspectiva da Lei 10.639/03**. 2018. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2018.

ROSA, C. M. Políticas afirmativas para acesso à educação superior brasileira: história e embates. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 52-70. 2014.

SAMPAIO, E. O. Racismo Institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. **Interações Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. 4, n. 6, p. 77-83, mar. 2003.

SANTANA, A. C.; SILVA, K. R. G.; DE CASTRO, M. S; JÚNIOR, G. A. D.; RODRIGUES, C. L. Diagnóstico do desempenho discente em um curso de engenharia de computação, comparando turnos e formas de ingresso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 30., 2011, Blumenau. **Anais do XXX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**. Blumenau: Associação Brasileira de Educação em Engenharia, 2011. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/8/sexsoestec/art1588.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020

SAWAIA, B. B. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 7-13.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise na dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 97-118.

SILVA, M. A.; FERREIRA, V. C. Projeto da TCHUKA: alunos indígenas e quilombolas da UFG/REJ falando de suas tristezas e alegrias. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CEPAN, 3., 2018, Corumbá. **Anais do III Congresso de Educação do CEPAN. II Semana integrada de graduação e pós-graduação**. Corumbá: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_18.pdf. Acesso em 21 mai. 2021.

VAMOS derrubar o governo – Ao Vivo. Intérprete: Doralyce. *In*: Doralyce no Estúdio Showlivre, Vol. 2 (Ao Vivo). Intérprete: Doralyce. 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/6ePDbPul4QIIEL7aGIYx3p?highlight=spotify:track:5m6XhNLpGEVrEU4h3NemFj>. Acesso em 21 mai. 2021.

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 31, n. spe., p. 244-248, set. 2019.

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



**ANEXO I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
TCLE PARA FORMULÁRIO INICIAL**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“Me gritaram negra”: Sofrimento psíquico em estudantes quilombolas em uma universidade pública federal**. Meu nome é Amanda Glayce Lopes do Sacramento, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Psicologia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine que concorda em participar da pesquisa ao final deste documento. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail amandaglayce@discente.ufg.br e, através do seguinte contato telefônico: (62) 9- 8469-4537, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

O trabalho tem como objetivo geral perceber se as relações institucionais da sua universidade com estudantes quilombolas são produtoras de saúde ou adoecimento. Este formulário tem como objetivo selecionar estudantes quilombolas que tenham indicativo de sofrimento psíquico em relação à universidade participante da pesquisa, para contribuir com a pesquisa por meio de uma entrevista, para isso você deverá reservar um tempo de 10 minutos. A coleta de dados será realizada por meio de questionário eletrônico na plataforma google pelo link: https://docs.google.com/forms/d/1WOqGJstzwCXHXyWR26wVk-rx-JU4_iYx45cjEt7lrGI/edit. **Para participar desta pesquisa você deverá ter idade acima de 18 anos, ser quilombola, estudante de graduação de uma universidade pública federal e ter ingressado através do programa institucional de inclusão de quilombolas.**

Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso, e a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. A participação na pesquisa gera o risco de cansaço e mobilização afetiva, no entanto comprometo-me em propiciar o máximo de benefícios tais como a possibilidade de elaboração e ressignificação da trajetória na universidade e o entendimento do sofrimento psíquico vivenciado enquanto social, e o mínimo de danos e riscos.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Para essa etapa não será utilizada gravação de voz ou imagem e nem divulgação de



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



opiniões específicas.

Solicito autorização para utilização dos dados em pesquisas futuras. Para validar sua decisão, assinale uma das opções abaixo:

- () Permito utilizar esses dados para pesquisas futuras.
() Não permito utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Você concorda em participar da pesquisa?

- () Sim
() Não

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“Me gritaram negra”: Sofrimento psíquico em estudantes quilombolas em uma universidade pública federal**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável **Amanda Glayce Lopes do Sacramento** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia,... de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Assinatura por extenso da pesquisadora orientadora responsável

Obs.: O TCLE será encaminhado com as assinaturas das pesquisadoras responsáveis para endereço eletrônico. Ao assinalar no formulário, a opção SIM para a consulta se aceita participar do estudo, o (a) voluntário (a) expressa seu consentimento.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



ANEXO II- FORMULÁRIO INICIAL

Identificação

1. *Você é estudante em uma universidade pública federal?* () Sim () Não
2. *Em qual universidade você estuda?*
3. *Qual é o seu nome?*
4. *Qual é a sua idade?*
5. *Com qual gênero você se identifica?*

() Feminino () Masculino () Prefiro não informar () Outro:
6. *Você é quilombola?* () Sim () Não
7. *A qual comunidade você pertence? Em qual estado e cidade ela está localizada?*
8. *Você é estudante de graduação?* () Sim () Não
9. *Você ingressou na universidade através do programa de inclusão para quilombolas?* () Sim () Não
10. *Qual curso de graduação você está cursando?*
11. *Em que ano você ingressou na universidade?*

Relação com a universidade em que está matriculado(a) e cursando graduação.

12. *Como você avalia sua trajetória na universidade?*

() 1. Muito ruim () 2. Ruim () 3. Regular () 4. Bom () 5. muito bom
13. *Você já trancou o curso?* () Sim () Não
14. *Se sim, considera que as políticas da universidade e as relações produzidas neste espaço contribuíram de alguma forma para essa decisão?* () Sim () Não
15. *Você costuma faltar às aulas?* () Sim () Não
16. *Se sim, por quê?*
17. *Você já pensou em desistir do curso?* () Sim () Não
18. *Se sim, considera que as políticas da universidade e as relações produzidas neste espaço contribuíram de alguma forma para esse pensamento?* () Sim ()



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Não

19. *Você tem insônia?* () Sim () Não
20. *Você associa a sua insônia a sua relação com a universidade?* () Sim () Não
21. *Você se sente ansioso ou ansiosa com relação à universidade?* () Sim () Não
22. *Liste as 05 primeiras palavras que pensa quando menciono "sofrimento psíquico" e o nome da universidade que você estuda.*
23. *Caso você relacione os fatores mencionados anteriormente (trancamento do curso, abstenção das aulas, insônia e ansiedade) à sua relação com a universidade, você teria interesse em contribuir para a minha pesquisa falando um pouco mais sobre isso?*

Se sim, deixe o seu contato por favor.

() Sim. Contato:

() Não



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA ENTREVISTAS

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“Me gritaram negra”: Sofrimento psíquico em estudantes quilombolas em uma universidade pública federal**. Meu nome é Amanda Glayce Lopes do Sacramento, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Psicologia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo e disponibilizar seu endereço de e-mail, uma cópia deste termo será lhe encaminhado, para que você assine. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail amandaglayce@discente.ufg.br e, através do seguinte contato telefônico: (62) 98469-4537, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

O trabalho tem como objetivo geral perceber se as relações institucionais da sua universidade com os (as) estudantes quilombolas são produtoras de saúde ou adoecimento. Você responderá questões sobre o processo de entrada e permanência na universidade, desempenho acadêmico, relações institucionais e manifestações de sofrimento psíquico. A entrevista será feita de forma online, devido ao contexto de pandemia mundial e as orientações para o isolamento social, e para isso deverá reservar um período de **01h**. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso, e a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. A participação na pesquisa gera o risco de cansaço e mobilização afetiva, no entanto comprometo-me em propiciar o máximo de benefícios tais como a possibilidade de elaboração e ressignificação da trajetória na universidade e o entendimento do sofrimento psíquico vivenciado enquanto social, e o mínimo de danos e riscos.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, assine entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

() Não permito utilização de gravador durante a entrevista.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, assine entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Solicito autorização para utilização dos dados em pesquisas futuras. Para validar sua decisão, assine entre os parênteses abaixo:

() Permito utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não permito utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“Me gritaram negra”: Sofrimento psíquico em estudantes quilombolas em uma universidade pública federal**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável **Amanda Glayce Lopes do Sacramento** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura por extenso da pesquisadora orientadora responsável



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Obs.: O TCLE será encaminhado com as assinaturas das pesquisadoras responsáveis para endereço eletrônico. Ao assinalar no formulário, a opção SIM para a consulta se aceita participar do estudo, o (a) voluntário (a) expressa seu consentimento

ANEXO IV- ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- **Identificação**

Nome. Idade. Gênero que se identifica. Comunidade a que pertence. Curso de graduação. Ano de ingresso na universidade.

- **Processo de entrada**

1. *Como você ficou sabendo do programa de inclusão para estudantes quilombolas?*
2. *Já havia pessoas da sua comunidade quilombola estudando nesta universidade?*

- **Processo de permanência - políticas de assistência estudantil**

3. *Você é usuário (a) da assistência estudantil? Se sim, é contemplado(a) com quais bolsas?*
4. *Como foi o processo para conseguir ser inserido (a) nos programas de assistência estudantil?*
5. *Você acredita que as políticas de assistência estudantil ofertadas, atendem a todas as suas demandas de permanência na universidade?*
6. *Quais dificuldades você identifica para a sua permanência na universidade?*

- **Processo de Permanência - Desempenho acadêmico**

7. *Qual período você está cursando? Quantos porcentos do curso você tem integralizado?*
8. *Como você avalia seu desempenho acadêmico? Por quê?*
9. *Caso avalie enquanto negativo, você já procurou ajuda? Ofereceram ajuda neste período? Se sim, quem ou qual órgão da universidade?*
10. *Você sabia que existem dois órgãos na universidade que são responsáveis por realizar o acompanhamento acadêmico?*
11. *Você teve acesso a este acompanhamento?*
12. *Você já cursou alguma disciplina ofertada pelas coordenações responsáveis pelas ações afirmativas, inclusão e permanência na universidade? Com as de português básico e matemática básica.*
13. *Como você percebe esta oferta?*
14. *Como você percebe a atuação das coordenações responsáveis por desenvolver*

ações de inclusão e permanência? (Nome das coordenações foi ocultado devido ao critério ético de sigilo)

- **Processo de permanência- Ensino Remoto Emergencial (ERE)**

15. Onde você está passando o período de pandemia? Você precisou retornar à cidade do seu campus para ter condições de aderir ao ERE?

16. Como tem sido o ERE?

17. Você tem sentido dificuldades com esse modelo de ensino? Se sim, quais?

18. Você solicitou e/ou foi contemplado com alguma das ações de inclusão desenvolvidas pela universidade para o ERE? Se sim, quais?

19. Você considera que a universidade propiciou condições para os (as) alunos (as) conseguissem acompanhar o ERE?

- **Relações pessoais e institucionais**

20. Como é sua relação com os professores?

21. Como é a sua relação com o (a) Coordenador (a) de curso?

22. Como é a sua relação com as coordenações responsáveis por desenvolver ações afirmativas de inclusão e permanência?

23. Você já participou de alguma atividade em grupo ofertada por essas duas coordenações?

24. Como é a sua relação com a Pró-Reitoria responsável pela assistência estudantil?

25. Você já sofreu racismo dentro da sua universidade? Se sim, descreva a situação, caso você se sinta confortável.

26. Diante dessa situação, algum órgão foi acionado? Quais ações foram realizadas? Se não, por que esta escolha de não relatar?

- **Quilombolas e sofrimento psíquico na Universidade**

27. Como você percebe o espaço da universidade?

28. Você já trancou o curso? Se sim, durante quanto tempo? Por quê?

29. No que se refere às relações com os (as) colegas de turma, você se sente integrado (a) a este grupo?

30. Como você se sente ao ter que realizar um trabalho em grupo?

31. Você já sentiu vontade de desistir do curso? Por quê?

32. Você costuma faltar às aulas? Por quê?

33. *Você faz uso de álcool e outras drogas? Se sim, quando iniciou? Você percebe o aumento do consumo em algum período ou contexto?*
34. *Você tem insônia? Se sim, você consegue identificar quando começou? E em qual período ou contexto aumenta?*
35. *Você já procurou o serviço psicológico oferecido pela universidade? Se sim, qual serviço foi e, por que motivo?*
36. *Você costuma se sentir ansioso ou ansioso com relação à faculdade? Se sim, em quais contextos?*
37. *Ao longo da sua trajetória na universidade, você desenvolveu algum transtorno mental relacionado à faculdade?*

- **Estratégias de resistência**

38. *Você sabe da existência do grupo de União de Estudantes Indígenas e Quilombolas (UNEIQ)? Se sim, você participa?*
39. *Você participa das atividades de integração e lazer promovidas pelos (as) estudantes indígenas e quilombolas? Se sim, como você percebe estas?*
40. *O que você tem feito para produzir/manter a sua saúde mental dentro do espaço da universidade?*