



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE (EISU)

NATANAEL CONCEIÇÃO ROCHA

**A PREGNÂNCIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RECÔNCAVO DA BAHIA:
NARRATIVAS IMPLICADAS SOBRE PERTENCIMENTO ETNICORRACIAL E
PERMANÊNCIA ESTUDANTIL**

SALVADOR - BA
2019

NATANAEL CONCEIÇÃO ROCHA

**A PREGNÂNCIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RECÔNCAVO DA BAHIA:
NARRATIVAS IMPLICADAS SOBRE PERTENCIMENTO ETNICORRACIAL E
PERMANÊNCIA ESTUDANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU), da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves

Co-orientador: Dr. Cláudio Orlando da Costa Nascimento

SALVADOR - BA
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rocha, Natanael Conceição
A PREGNÂNCIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: NARRATIVAS
IMPLICADAS SOBRE PERTENCIMENTO ETNICORRACIAL E
PERMANÊNCIA ESTUDANTIL / Natanael Conceição Rocha. --
Salvador, 2019.
153 f.

Orientador: Rita de Cássia Dias Pereira Alves.
Coorientador: Claudio Orlando Costa Nascimento .
Dissertação (Mestrado - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE
(EISU)) -- Universidade Federal da Bahia, EISU/UFBA,
2019.

1. Gravidez. 2. Políticas Afirmativas. 3.
Permanência Estudantil. 4. Narrativas Implicadas. I.
Alves, Rita de Cássia Dias Pereira. II. Nascimento ,
Claudio Orlando Costa . III. Título.

NATANAEL CONCEIÇÃO ROCHA

**A PREGNÂNCIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA:
NARRATIVAS IMPLICADAS SOBRE PERTENCIMENTO
ETNICORACIAL E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 06 de junho de 2019.

Banca examinadora:



Prof. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz (UNEB)



Prof. Dra. Georgina Gonçalves dos Santos (UFRB)



Prof. Dra. Marta Licia Teles Brito de Jesus (UFBA)

DEDICO

Aos/às mais velhos/as, pela sabedoria ancestral, a bênção!

Aos Movimentos Sociais Negros, que abriram os caminhos!

Aos/às mais novos, que entendem o papel sociopolítico na sociedade, e vêm me ensinando a resistir!

AGRADECIMENTOS

“Eu sou uma longa história”, e entendi que ser grato é o sentimento vivo que dignifica o ser humano, e, portanto, o faz lembrar que não está só, e nesse exercício se revela o mais profundo Sagrado.

A Deus, fonte inesgotável de amor, que conheci de maneira tão sublime: o Ser que é Pai-Mãe generoso e cuidadoso, e difere de toda discriminação e ódio que possa existir. Obrigado por se revelar a mim, mostrando-me a sua verdadeira face;

Às mais velhas, que mediaram princípios basilares, e me ensinaram a ser quem sou: à Minervina, por ter me ensinado o ofício de devoção a Santo Antônio; à Dona Ester, pelas rezas-bênçãos, que me ensinou, desde cedo, a respeitar e acreditar na Fé Popular;

À minha avó Maria de Lourdes Conceição e à minha mãe Suzete Conceição, meus maiores e melhores exemplos de vida. Aprendi com as senhoras a dignidade e coragem, e para além, não desanimar ante os desafios da vida. Ensinaram-me a respeitar o Tempo;

À professora-orientadora que, ao longo do tempo, se tornou mãe, e que me apontou para a produção do conhecimento respeitoso, comprometido e humano. À senhora, professora Rita Dias, que me ensina que nossos melhores resultados têm nomes próprios e respondem por si, gratidão pela defesa das Políticas Afirmativas na Universidade, continuamos firmes, pois “há muito que fazer, temos tempo ainda, e somos muitos agora”;

Ao irmão Murillo e à irmã Iansmin, que a vida me deu, seremos, para todo o sempre, da família *Dias Pereira de Jesus Gonçalves Conceição*.

Às famílias que constituí, dos laços consanguíneos: Cristiane, Diva, Jane, Jessica, Maria Gilcilene e Sueli; e dos laços de afeto: Angélica, Bernadete, Elisabeth, Lourdes, Lúcias, Vera e Solange, sou parte de vocês, eu sou porque todos nós somos;

Àquele que me chegou, e que a presença faz pulsar o peito como uma espécie de mágica boa: obrigado, Lucca, pela sua existência, és uma inspiração para mim;

Ao professor Cláudio por ser mais do que exemplo de professor, ser exemplo de homem digno e engajado com uma educação emancipacionista;

Às professoras que aceitaram contribuir com este trabalho e compõem esta banca avaliadora, são referências na construção de conhecimento socialmente referenciado: Dra. Delcele Mascarenhas; Dra. Georgina Gonçalves; e Dra. Marta Lícia;

À amiga-irmã Lorena Penna, exemplo de garra, religiosidade e afeto, gratidão por me ensinar ser possível produzir conhecimento com humanidade e solidariedade;

Ao advogado fiel, Lucas Correia, e ao matemático, Abigael; seguramente, contribuíram muito ao longo desta trajetória;

Aos/às colaboradores/as desta pesquisa, estudantes que constroem o êxito acadêmico a partir de uma atuação engajada nos seus cursos de graduação;

À dona Maria, que me ensinou a viver com dignidade ante a vida indigna;

Aos/às amigos/as que, parafraseando Bethânia, mantêm a coragem de gostar de mim, apesar de mim: Adriana, Antônia, Arilma, Ileana, Itamires, Jailma, Juliana, Géssica, Rafael, Rosana, Sara e Tatiele.

Ao amigo Magno Ferreira, pelos sem-número diálogos que me extraíram do ambiente de conforto;

Aos/às amigos/as da Secretaria de Políticas Especiais, obrigado por serem presença, todos os dias, na luta pelos nossos direitos: Pablo, Lucas, Miriam, Juliana, Carolina, Karina e Cristine;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia por possibilitar esta pesquisa de mestrado. Para nós, estudantes negros/as, das classes populares e ingressantes pelas Políticas Afirmativas, o financiamento da pesquisa é basilar para a nossa permanência e construção do êxito acadêmico;

Ao Sr. Dr. Luiz Inácio Lula da Silva, que possibilitou ao nosso Recôncavo da Bahia uma universidade federal, a UFRB, entregando-nos a fábrica de sonhos. Possibilitou-nos acreditar em uma vida digna. Estou pensando na justa justiça!

Por muito tempo relutei, me negava a ser quem sou, me observava um ser deslocado dos espaços que estava inserido, até compreender os mistérios da vida. Voltando-me à minha ancestralidade que me tornei quem verdadeiramente eu sou. Ao Pai Generoso, obrigado por não me deixar só, minha certeza está na terra, que me sustenta de pé, que é vida viva, e nas palhas que me cobrem. Silêncio, o Rei está entre nós!

A todo o Sagrado que me guia: Caminho, Justiça, Amor, Coragem, Caça, Ternura e Paz. Minha gratidão!

RESUMO

ROCHA, Natanael Conceição. A PREGNÂNCIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: NARRATIVAS IMPLICADAS SOBRE PERTENCIMENTO ETNICORRACIAL E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL / Natanael Conceição Rocha. -- Salvador, 2019.f. 153.

A pesquisa visa compreender como se dá a pregnância das Políticas Afirmativas através das atividades de ensino-formação, pesquisa e extensão da UFRB, isto é, como se dá a orientação da política institucional da UFRB e as interfaces das políticas afirmativas a partir das experiências estudantis. Com a finalidade de sustentar a defesa, afiliei-me ao campo teórico das narrativas de vida-formação, identidade e diferença, pertencimento e permanência no ensino superior entrelaçando-os para responder às intenções deste estudo. A pesquisa se insere no campo da Etnopesquisa, sendo uma Etnopesquisa Implicada e Multirreferencial, de cunho fenomenológico, qualitativo, que tem implicação direta com os estudos no campo da história de vida-formação, e com o campo da complexidade e multirreferencialidade. Nas considerações, a partir da colaboração de oito estudantes-bolsista inseridos nos grupos de pesquisa, extensão e ensino-formação, reúno elementos proeminentes das falas destes, cruzadas às experiências do pesquisador e da teoria para avaliar os avanços das políticas afirmativas na UFRB, bem como os pontos de fragilidades e caminhos à potencialização da pregnância das Políticas Afirmativas. A pesquisa demonstrou os rumos que estão sendo apontados, no que pesa considerar a crise política e econômica para a educação superior, os/as estudantes defendem que a universidade do seu tempo é uma universidade inclusiva, diversa, diversificada e que busca a equidade. Para tanto, defendo que essa política que afirma e defende o lugar das diferenças deve estar presente pregnante nas políticas institucionais de assuntos estudantis, tanto quanto nos currículos, nos projetos, programas de ações de pesquisa e extensão, na gestão administrativa e acadêmica, e no debate amplo sobre permanecer e ter o direito ao reconhecimento afirmativo de suas condições e identidades sociohistóricas, e assim construir o êxito acadêmico, a emancipação e a cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Pregnância. Políticas Afirmativas. Permanência Estudantil. Narrativas Implicadas.

ABSTRACT

ROCHA, Natanael Conceição. A PREGNÂNCIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: NARRATIVAS IMPLICADAS SOBRE PERTENCIMENTO ETNICORRACIAL E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL / Natanael Conceição Rocha. -- Salvador, 2019.f. 153.

The research aims to understand how Affirmative Policies are pregnant through UFRB's teaching-training, research and extension activities, that is, how the orientation of UFRB's institutional policy and the affirmative policy interfaces are based on student experiences. . In order to support the defense, I joined the theoretical field of narratives of life-formation, identity and difference, belonging and permanence in higher education intertwining them to respond to the intentions of this study. The research is inserted in the field of Ethnopresearch, being an Implicated and Multireferential Ethnopresearch, of phenomenological, qualitative nature, which has direct implication with the studies in the field of life-formation history, and with the field of complexity and multireferentiality. In the considerations, from the collaboration of eight scholarship students inserted in the research, extension and teaching-training groups, I gather prominent elements of their speeches, crossed to the experiences of the researcher and the theory to evaluate the advances of affirmative policies in UFRB, as well as as the points of weaknesses and ways to enhance the pregnancy of Affirmative Policies. The research has shown the directions that are being pointed out. Regarding the political and economic crisis for higher education, students argue that the university of their time is an inclusive, diverse, diversified university that seeks equity. To this end, I argue that this policy that affirms and defends the place of differences must be present pregnant in the institutional policies of student affairs, as well as in curricula, projects, research and extension action programs, administrative and academic management, and broad debate about remaining and having the right to affirmative recognition of their sociohistorical conditions and identities, and thus building academic success, emancipation and citizenship.

KEYWORDS: Pregnancy. Affirmative Policies. Student Stay. Narratives Involved.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

CAHL: Centro de Artes Humanidades e Letras

CCAAB: Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas

CECULT: Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas

COPENE: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MNU: Movimento Negro Unificado

ONU: Organização das Nações Unidas

PET: Programa de Educação Tutorial

PIBEX: Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária

PIBIC: Programa de Institucional de Iniciação de Bolsas Científicas

PPQ: Programa de Permanência Qualificada

PROEXT: Pró-Reitoria de Extensão

PROGRAD: Pró-Reitoria de Graduação

Prouni: Programa Universidade para Todos

PROPAAE: Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RSF: Roda de Saberes e Formação

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFRB: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UPT: Universidade Para Todos

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Solenidade de colação de grau unificada - 2016 - CAHL/UFRB - arquivo pessoal.

Figura 2: Última aula do curso Pré-Vestibular Universidade Para Todos - novembro de 2016 - arquivo pessoal.

Figura 3: Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB – 2017. Fonte: <https://ufrb.edu.br/portal/>

Figura 4: Perfil étnico e sexo do corpo docente da UFRB - Fonte: NUFORDES/CEIAC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
A metodologia da pesquisa implicada	17
1. IMPLICAÇÕES PARA UMA ETNOPEQUISA-CRÍTICA E MULTIRREFERENCIAL E AS HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO	21
1.1. Uma Possibilidade de pesquisar: a história de vida-formação.....	25
1.2. Entre a hetero e a ecoformação o processo de autonomização do sujeito social: itinerário formativo	31
1.2.1. A Infância, as relações familiares e a vivência escolar	33
1.2.2. Do acesso à permanência na UFRB: o autoreconhecimento e as implicações teóricas, práticas e políticas das questões etnicorraciais	36
1.2.3. Da graduação à pós-permanência: estratégias de atuação articuladora	44
2. DEBATE HISTÓRICO SOBRE DESIGUALDADES E RACISMO NO BRASIL: PERSPECTIVAS PARA AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES ...	52
2. 1. Do Marco Histórico das Políticas Afirmativas à Contemporaneidade	57
2.2. A Pregnância das Políticas Afirmativas na UFRB.....	65
2.3. Por uma pregnância das Políticas Afirmativas no currículo e na formação	75
2.4. As relações de poder e conhecimento universitário: alguns apontamentos.....	82
3. A PREGNÂNCIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UFRB: SOBRE O OLHAR E A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES-BOLSISTA.....	87
3.1. As trajetórias de vida-formação de estudantes-bolsistas e as interfaces para o acesso e a permanência no ensino superior	89
3.2. Acesso e Permanência na Universidade: a percepção sobre as Políticas Afirmativas	103
3.3. A Construção do Êxito Acadêmico na UFRB	118
3.4. A descolonização do Currículo a partir das trajetórias formativas dos/as estudantes	127
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	139

REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE I.....	150
APÊNDICE II.....	153

INTRODUÇÃO

Com o descortinar do século XXI, assistimos a um conjunto de transformações econômicas, culturais e sociais. No contexto da educação brasileira, as Políticas Afirmativas, a proposta de Universidade Nova (ALMEIDA FILHO, 2005) e as Políticas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no âmbito do ensino superior vieram a atender a uma nova realidade, não somente imposta pelas exigências políticas e econômicas em nível global, mas também, pelo ativismo de Movimentos Sociais em prol da democratização do acesso a esse nível de ensino e dos Movimentos Negros dedicados a lutar para que essa democratização ocorresse de forma a reparar as injustiças sociais ocorridas ao longo da formação da sociedade brasileira.

A partir desse lugar que é a universidade do século XXI e dos interesses com as questões afirmativas, urge um debruçar responsável e engajado sobre as estratégias institucionais desenvolvidas para a efetivação da permanência universitária de estudantes originários das classes populares, das escolas públicas e negros/as, pois, não basta somente acessar o ensino superior, é necessário um conjunto de ações para a concretização da estadia universitária das populações historicamente alijadas dos benefícios gerados pela continuidade dos estudos.

A minha implicação com os estudos sobre a permanência estudantil no ensino superior se deu durante o processo formativo no curso de Licenciatura em História da UFRB, e a partir da inserção no grupo PET Conexões de Saberes, no ano de 2012. Nessas experiências, ampliei a compreensão a respeito do que concerne a presença de estudantes oriundos de escolas públicas e com pertencimento etnicorracial negro no espaço historicamente elitizado e excludente, que é o ensino superior no Brasil.

Foram quatro anos envolvidos na pesquisa discutindo e interferindo, através da extensão, em atividades formativas, tanto nas escolas públicas do Recôncavo da Bahia, para divulgar a Universidade, suas políticas de ingresso e permanência; quanto para estudantes universitários, discutindo temáticas que perpassam as condições de pertencimento e permanência.

Após a conclusão da graduação e iniciando a pós-permanência¹, junto às atividades do Programa PET na condição de aperfeiçoamento técnico, desenhei a proposta de projeto de mestrado para este Programa com o objetivo de compreender a pregnância das Políticas Afirmativas através das atividades de ensino-formação, pesquisa e extensão na UFRB. A pesquisa também visou analisar as trajetórias de vida-formação de estudantes bolsistas da UFRB e as interfaces com o mundo acadêmico com vias para a permanência e a construção do êxito acadêmico, e investigar as políticas institucionais de promoção da permanência qualificada e a interconexão com as demandas históricas das comunidades do entorno da Instituição universitária.

Estava entrecruzando o exercício de subjetividade, de alteridade e de autorização, a partir da análise-reflexão da autoleitura, que me permite identificar-me como negro incluído pelas Políticas Afirmativas na UFRB, a memória coletiva, marcadores que impregnam elementos compartilhados por outros estudantes, que, no caminho de reflexão sobre o que foi vivido e tornou a pessoa o que ela é constituíram os seus marcadores sociais nas itinerâncias de vida-formação.

Esta pesquisa tem como problema a investigação sobre como se dá a pregnância das Políticas Afirmativas e a construção do êxito acadêmico nas experiências de estudantes bolsistas da UFRB. No meu entendimento, esses/as estudantes têm experiências vastas no que diz respeito à dinâmica de produção de conhecimento na universidade, portanto, meu interesse está em compreender como se dá a orientação da política institucional da UFRB e as interfaces das políticas afirmativas a partir das experiências estudantis.

Essa questão parte dos fatos que a UFRB, desde a sua origem em 2006, assume como compromisso político as demandas sociais, com destaque do Recôncavo da Bahia, onde está inserida. Esse território geográfico-político é caracterizado pela presença majoritária de populações negras urbanas e rurais, quilombolas, ribeirinhas e suas expressões religiosas em terreiros de candomblé e umbanda, e irmandades católicas.

¹ A Pós-Permanência é entendida como o contínuo da condição do/a estudante ingressante no ensino superior, especialmente através das Políticas Afirmativas, condição na qual acesso, permanência e pós-permanência deve ser consideradas como um conjunto que demanda políticas institucionais que visem à promoção do êxito acadêmico (ALVES, 2016).

A metodologia da pesquisa implicada

Esta pesquisa se insere no campo da Etnopesquisa, sendo uma Etnopesquisa Implicada e Multirreferencial, como a define Macedo (2000):

As idéias de reflexão e inspiração emanam, acima de tudo, da necessidade de explicitar pressupostos e referências e do cuidado crítico com a pluralidade, a abertura ao inacabado e à realidade empírica construída e reconstruída por seus atores; atenção com a irremediável indexalidade-reflexibilidade e temporo-historicidade da ação humana e seus sentidos, assim como a construção de uma vigília constante, no sentido da recusa das teorias que se quer verdade única, perversa prática de pensar a realidade nossa de cada dia – incluindo a do outro – fora de suas perspectivas.

Inspiração no sentido de estar sensível reflexivamente, convocando a totalidade dos recursos existenciais para olhar a vida. Inspiração parcimoniosa, sem ser simplista, que convive com a possibilidade da contradição, sem artificialmente sufocá-la para avaliá-la, inexistente. Inspiração plástica, espreitante, diante dos espetáculos do mundo. Inspiração que jamais sairá imune ao tocar a realidade viva, portanto eminentemente relacional, construída em parceria – pelas vias de consensos e conflitos – com sujeitos e instituições (MACEDO, 2000, p. 35)

É uma pesquisa de cunho fenomenológico, qualitativo, que tem implicação direta com os estudos no campo da história de vida-formação (JOSSO, 1978), e com o campo da complexidade e multirreferencialidade (BURNHAM, 1993; ARDOINO, 1998).

A pesquisa seguiu o rigor da Etnopesquisa-crítica e Multirreferencial (MACEDO, 2000), a partir da constituição de categorias, visando à compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos, considerando as experiências da socialização e contextualização com os espaços/tempos de formação, e se deu a partir dos seguintes eixos:

a) autoidentificação e formação inicial, refletindo sobre como o/a estudante se vê e se identifica na condição etnicorracial, sexual, política, cultural, religiosa e econômica; a origem escolar; as dificuldades observadas quando se pensa a Educação Básica e suas interrelações com as questões de negritude e desigualdades.

b) o acesso à universidade e a percepção sobre as Políticas Afirmativas, apresentando questionamentos sobre o sistema de cotas; o porquê da escolha pela UFRB; a relação da UFRB e as Políticas Afirmativas; a Pró-Reitoria de Políticas

Afirmativas e Assuntos Estudantis; e quais as percepções sobre a crise política e econômica e sua relação com a Universidade e as Políticas Afirmativas.

c) a construção do êxito acadêmico, dialogando sobre a contribuição do grupo de pesquisa/extensão/ensino-formação para a permanência na universidade; as dificuldades de adaptação ao espaço universitário; a produção acadêmica e sua implicação com as demandas da região e das populações do Recôncavo baiano.

d) descolonização do conhecimento: currículo, formação e Políticas Afirmativas; quais alterações podem ser destacadas na cultura/produção acadêmica da UFRB e sua ligação às Políticas Afirmativas; quais as contribuições do Recôncavo da Bahia podem ser contempladas como política para a construção do conhecimento acadêmico; e as contribuições que os/as estudantes têm dado para a UFRB no veio da construção do conhecimento etnicorracialmente referenciado.

Aciono a trajetória de vida-formação do pesquisador e somo-a as reflexões de estudantes bolsistas no caminho de refletir sobre as expressões da pregnância das Políticas Afirmativas na UFRB. Elementos como experiências familiares, escolares, profissionais, universitárias e a inserção em grupo de pesquisa e extensão serão potentes dispositivos para ponderar sobre as políticas de permanência qualificada na UFRB.

Esse posicionamento na escrita da dissertação, isto é, interrelacionar as experiências formativas de estudantes bolsistas à biografia do pesquisador, se dá por assumir a autoria na produção do conhecimento, que argumentarei ao longo desta pesquisa como a contramão do processo de negação-invisibilidade da população negra e toda a sua cultura e conhecimento. Assumi a escrita da dissertação em primeira pessoa do singular, o que às considerações dos cânones das universidades, podem ser considerados como sem valor e não científico, para mim, e para as produções intelectuais mobilizadas aqui, se dá por uma produção engajada na construção de novas estruturas sociais e educacionais, no veio de uma formação universitária engajada, com seres humanos inseridos no mundo-vida.

Uma vez dada à aproximação, entendendo as especificidades de estudantes bolsistas, foi utilizado o recurso das histórias de vida-formação, que, como argumenta Macedo, “capta e tenta compreender no processo de interação como se constrói a vida do ator” (2010, p. 111), no sentido de trazer à tona as implicações do acesso ao ensino superior, e os significados sobre a educação; a representação do ser estudante no espaço historicamente elitizado; as relações constituídas na

universidade com os/as docentes e outros/as estudantes; as estratégias de superação das desigualdades raciais nas comunidades de origem e na universidade.

No que tange aos métodos e técnicas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX), Programa de Educação Tutorial (PET) e Programa de Permanência Qualificada Projetos Institucionais (PROPAAE-UFRB), objetivando apreender situações “íntima de certos aspectos de suas ações” (MACEDO, 2010, p. 83), os significados que dão as experiências universitárias confrontadas com as experiências comunitárias a partir da interpretação contextualizada.

Com a finalidade de sustentar a defesa da proposta, afiliei-me ao campo teórico das narrativas de vida-formação, identidade e diferença, pertencimento e permanência no ensino superior, entrelaçando-os para responder às intenções desta pesquisa, que está dividida em três partes, além da introdução, a saber:

O primeiro capítulo expõe a implicação teórico-metodológica para o estudo sobre a permanência estudantil. Neste capítulo apresento o campo no qual se inscreve a pesquisa, a multirreferencialidade, a utilização da Etnopesquisa-crítica e multirreferencial, a partir das histórias de vida-formação, como dispositivo, pois busca captar os fenômenos sociais e as relações intersubjetivas no mundo-vida, ao tempo que recusa a neutralidade na produção científica. Consequentemente, a história de vida-formação do pesquisador é acionada como processo de autorização para a realização de uma pesquisa implicada.

O segundo capítulo trata das Políticas Afirmativas, pauta dos movimentos sociais ao longo da história da sociedade brasileira. Neste caso, refere-se às cotas raciais, uma vez que o racismo estrutura as relações sociais, e para tanto, exige avançar em políticas que contribuam para a minimização das desiguais condições sociais e raciais. No capítulo apresento a conceptualização da pregnância, e como se aplica às questões de currículo e formação.

O terceiro capítulo dedica-se ao diálogo com os/as estudantes-bolsistas inseridos nas modalidades de pesquisa, ensino-formação e extensão da UFRB, a fim de compreender as percepções desses/as sobre a penetração das políticas afirmativas na política institucional da UFRB, a partir de quatro seções, que refletem as experiências anteriores e dentro do espaço universitário.

Por fim, nas considerações finais, reúno elementos proeminentes das falas dos/as oito estudantes-bolsistas cruzadas às experiências do pesquisador e da teoria para avaliar os avanços das políticas afirmativas na UFRB, bem como os pontos de fragilidades e caminhos à potencialização da presença das Políticas Afirmativas.

1. IMPLICAÇÕES PARA UMA ETNOPEQUISA-CRÍTICA E MULTIRREFERENCIAL E AS HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

Ardoino (1998), relevante pesquisador da abordagem multirreferencial no seio da Universidade Vincennes, argumenta que na ciência do homem o objeto de pesquisa também é o próprio sujeito; para tanto, é inexequível uma pesquisa que recuse a condição de objeto-sujeito na constituição de um conhecimento indexado, pois não assumir diferentes perspectivas críticas pressupõe riscos de “mutilação da realidade”. Não é somente olhar o objeto sob diferentes referenciais, “mas sobretudo do outro (que implicam, portanto, alteridade e heterogeneidade). Dito de outra forma: assumindo, a cada vez, rupturas epistemológicas” (ARDOINO, 1998, p.37).

Ante à proposta de investigação sobre a Política das Políticas Afirmativas no ensino superior, vi-me inserido no campo da investigação sobre a construção do conhecimento, e do êxito acadêmico de estudantes universitários. Tais concepções, por si só, não poderiam ser apreendidas ou abordadas por mim, de forma dicotômica, mas pelo exercício de reflexão da minha própria itinerância e narrativa de história de vida-formação, como um representante de um conjunto de pessoas que acessou a universidade, no contexto da democratização e interiorização do ensino superior brasileiro, a partir das políticas públicas do governo popular do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

No caminho de argumentação busco refletir sobre a “convicção de que não há ciência imparcial” (MACEDO, 2010). Abordar o tema da permanência no ensino superior, na UFRB, instituição que no ano de 2017 publicou dados significativos que demonstra seu posicionamento diante o quadro de desigualdades racial e social e, conseguinte, pró-equidade, isto é, 83,4% de estudantes autodeclarados negros e 82% oriundos de famílias com renda total de até um salário mínimo e meio (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2017), reflete minha implicação com a instituição universitária da qual sou parte, e o fato de tomá-la como campo de investigação-formação.

Apresento as minhas experiências no Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós-Permanência na UFRB, que oportunizaram compreender os processos de auto e heteroformação (PINEAU, 1985), uma vez que este Programa coaduna o protagonismo de estudantes de

cursos universitários, visando uma educação em vinculação, com as experiências e os saberes-fazer socioculturais.

Durante quatro anos estive inserido no grupo PET atuando positivamente na construção do êxito acadêmico, a partir de ações protagonistas de promoção de uma educação humanística, como o trabalho de extensão em escolas públicas do Recôncavo da Bahia, divulgando os cursos de graduação e as políticas de acesso e permanência; a formação cultural e a formação científica, expressa nas vivências do quadripé: ensino-pesquisa-extensão-políticas afirmativas para a produção acadêmica de conhecimento, a partir das demandas sócio-históricas, etnicorracialmente referenciadas.

As experiências fazem referência ao objetivo de uma educação emancipacionista, comprometida ética e politicamente com os sujeitos inseridos em relações sociais e que têm singularidades. Trata-se do campo da multirreferencialidade (BURNHAM, 1993; ARDOINO, 1998), que busca considerar as diversas abordagens, linguagens, saberes, correntes teóricas e identidades, dito de outra forma, a inteligibilidade, sustentando a defesa da complexidade (ARDOINO, 1998) do conhecimento e dos sujeitos sociais. As abordagens multirreferencial e complexa na ciência educacional se configuram como o contrassenso de restringir para compreender, e defende a pluralidade para interrogar criticamente os fenômenos sociais, que não se trata de reduzir à outra perspectiva (MACEDO, 2002; 2010; 2014; MARTINS, 2004).

Mas a complexidade e multirreferencialidade não estão pairando no ar. Tomemos o exemplo das idas às escolas públicas, para dialogar sobre a universidade com os/as estudantes majoritariamente negros, e de origem popular, estávamos desenvolvendo uma conexão de saberes acadêmicos e socioculturais. Ao nos movimentarmos em direção às instituições escolares, também acontecia um movimento inverso de formação, de revisão de conhecimentos, de autorização e inteligibilidade. A defesa é que o intercâmbio oportunizado entre a universidade e a escola possibilitou o movimento de auto-hetero-ecoformação (PINEAU, 1985).

Sobre o processo de autoformação, Pineau (1985) destaca que:

Com efeito, parece que, como disse Dumazedier (1980), estamos perante um fato social novo que, no entanto, temos de qualificar de forma mais exata neste momento. Mais que em função de uma matéria, de um meio ou de um modo particular de aprendizagem, abordamos a autoformação numa perspectiva de automização

educativa, segundo uma problemática de poder, definindo-a formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação (Pineau; Marie-Michèle, 1983). (PINEAU, 1985, p. 99).

Pineau (1985) argumenta que:

A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Essa dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial. Esse desdobramento alarga, clarifica e aumenta as capacidades de autonomização do interstício, do intervalo, da interface entre a hetero e a ecoformação, que é, ao princípio, o indivíduo. Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se. Nasceu o sistema-pessoa. (PINEAU, 1985, p.103).

É dessa vivência formativa, autorreferencial e de uma implicação com a universidade pública e de qualidade, que desejo aprofundar um estudo da pregnância das Políticas Afirmativas no ambiente universitário (JESUS, 2007, 2010). Da minha defesa sobre a construção do êxito acadêmico, entendo que a experiência de formação que possibilita a integração concreta entre ensino, pesquisa e extensão tem um papel fundante na constituição do ser estudante, que, conforme Jesus (2010), está na qualidade da formação ligada à experiência universitária, as vivências de estudantes no que diz respeito à articulação ensino-pesquisa-extensão-políticas afirmativas e no intenso diálogo com o desenvolvimento regional.

Motiva-me um estudo sobre a formação qualificada e emancipacionista para todos/as como nos propõem Nascimento e Jesus (2013).

Entretanto, a participação comprometida e engajada da comunidade acadêmica por certo fará desse desafio um cenário de mutualidade, de constituição de uma poderosa rede que articula movimentos sociais, acadêmicos e instâncias governamentais, em um diálogo propositivo e inovador, constantemente alimentado a partir das vivências e práticas no interior das IFES, em ação coletiva, “para fazer conexões”, o que para nós quer dizer: para a construção de um outro pacto social, um outro *ethos* acadêmico, alicerçado na democratização, na justiça e na qualidade (NASCIMENTO & JESUS, 2013, p.14-15).

Interessa-me investigar não somente se o/a estudante está inserido em atividades de pesquisa, ensino e extensão, uma vez que já há produções e relatórios

oficiais que dão conta de responder a esses questionamentos objetivos, porquanto, interessa-me investigar se tal experiência possibilita a construção de uma formação autônoma, implicada e contextualizada. Versa sobre compreender se as experiências vivenciadas no seio dos grupos-modalidades de vínculos de iniciação científica (programas de bolsas) contribuem para o êxito acadêmico do/a estudante, de modo a investigar as estratégias de permanência através das trajetórias de vida formação de estudantes-bolsistas; e as expressões de Pregnância da Política Afirmativas e suas interconexões com as demandas históricas das comunidades atendidas na política institucional da UFRB.

Argumento sobre a necessidade de uma pesquisa qualitativa, atenta aos significados, às trajetórias e aos contextos de estudantes em formação, e, de outro ponto de vista, rejeita a forma instrumental de coleta de dados. Sobre essa concepção, Veiga-Neto (2012), refletindo sobre as ciências modernas e os novos paradigmas, propõe uma “humildade epistemológica” e defende que “o que se tem de novo, com o pós-moderno, é o abandono da esperança de haver um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 35).

Abordando um novo paradigma a respeito do debate da Pós-Modernidade, Veiga-Neto (2010) sugere a não eleição de uma única categoria de análise da sociedade e dos problemas sociais. Vejamos, para ilustrar a proposição, a eleição da categoria econômica, que, comumente, é acionada para responder aos problemas de desigualdades raciais. Quando se trata do debate das desigualdades raciais e educacionais, os avessos a Política Afirmativa, entre outros argumentos, apontam que a questão é de cunho socioeconômico, e não trazem ao centro as marcas históricas do racismo estruturado e estruturante no campo cultural, econômico, político, educacional, religioso, social e psicológico.

Veiga-Neto (2010) destaca que os fenômenos sociais não podem ser observados por uma única lente, mas pela complexidade das relações e estruturas. Neste caso de pesquisa, trata de assumir a multirreferencialidade como condição incontornável para compreender os fenômenos sociais, pois como argumenta Macedo (2010), não há ciência imparcial.

1.1. Uma Possibilidade de pesquisar: a história de vida-formação

Ao longo da minha trajetória formativa, desenvolvi pesquisas no campo das histórias de vida-formação. Nas narrativas, nós, estudante-bolsistas PET, fizemos o exercício de refletir sobre as nossas histórias de vida e formação, e de se perceber no processo de “tornar-se o que se é”, como entretecer as experiências familiares, escolares, profissionais, acadêmicas, religiosas, em micro e nos macro contextos sociais, além das questões pessoais e existenciais, as políticas públicas e o próprio viver em sociedade, discutindo sobre um modelo de sociedade, e, conseguinte, de universidade, aberta à diversidade e disposta à promoção da equidade etnicorracial, de gênero, geracional e classe social.

A produção sobre as autobiografias de estudantes de origem popular surgiu de reflexões sistêmicas em dois grupos PET-UFRB², orientados pelas discussões de currículo, formação e políticas afirmativas; assim, nos encontros/seminários, nos debruçávamos sobre as relações de poder na construção do conhecimento, bem como, sobre os desafios e perspectivas de ser e estar na universidade, a partir do olhar do/a estudante oriundo de escola pública, negros/as, de classes e bairros populares, e incluídos pelas Políticas Afirmativas.

Eram vinte e quatro estudantes, de diferentes centros e cursos de graduação, escrevendo sobre suas trajetórias formativas e sobre a construção do êxito acadêmico, e por conseguinte, interferindo positivamente na auto, hetero e ecoformação, uma vez que da produção do livro³ e sua ampla divulgação e debate nos Centros de Ensino da UFRB e nas escolas públicas apontava a esta universidade um caminho de justiça social e cognitiva.

Desse caminho, nós refletimos os processos formativos sobre os seguintes pontos:

² Refiro-me a dois grupos PET Conexões de Saberes, a saber: “Acesso, Permanência e Pós-Permanência na UFRB” e “Recôncavo em Conexão”, à época, sob a tutoria dos professores doutores Rita de Cássia Dias Pereira Alves e Cláudio Orlando Costa Nascimento, respectivamente; ambos debruçados sobre as concepções teórico-metodológicas da multirreferencialidade, complexidade e de uma educação antirracista.

³ Refiro-me ao livro “Currículo, Formação e Universidade: Autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular”, publicado no ano de 2013, resultado das atividades desenvolvidas no âmbito das Rodas de Saberes e Formação com vinte e quatro estudantes-bolsistas dos grupos PET Conexões de Saberes, anteriormente citados, sobre suas narrativas de formação a respeito da condição popular e de pertencimento etnicorracial negro na construção do êxito acadêmico.

- A – identidade de origem popular (incluindo referenciais positivos coletivos e individuais);
- B – A vida estudantil na educação básica (infantil até ensino médio);
- C – O acesso à Universidade, e também o que a família, a comunidade e a Universidade contribuíram para esse êxito?
- D – A construção da permanência com êxito acadêmico: o que você fez? O que fez em grupo? E a Universidade compreende e favorece sua condição de estudante de origem popular? Como? Como poderia melhorar? Fale das etapas/ciclos da sua vida estudantil na universidade;
- E – Que sugestões você teria para os currículos, conhecimentos e saberes trabalhados nos cursos e na sua formação? Como a UFRB poderia estar em conexão com o Recôncavo, tendo em vista a história, a cultura, o desenvolvimento local das cidades, os saberes tradicionais, as tecnologias sociais?
- F – As causas da evasão e das repetências (de quem? E por quê? Quais os semestres em que mais ocorrer? O que poderia ser feito para diminuir as evasões e repetências?);
- G – a defesa da Universidade Popular? Como seria?
- H – Aspectos da Educação Superior de Qualidade socialmente e culturalmente referenciada. Como seria? Que conhecimentos, saberes, experiências sociais, culturais, e práticas do Recôncavo já estão incluídos e podem ser incluídos mais ainda?
- I – Posicionamentos sobre os cursos e as formações interdisciplinares.

Nosso exercício de autoleitura possibilitou nos compreender como co-autores da formação, e portanto, das nossas experiências, das dos/as outros, tendo a ética e a política como elementos incontornáveis.

Essa produção tornou-se, nos anos seguintes, objeto de novas discussões e investigações em artigos científicos e comunicações orais em eventos nacionais, como potente dispositivo de investigação-formação da condição do/a estudante na universidade sobre as expectativas do próprio sujeito em formação. As narrativas desses sujeitos são, ao mesmo tempo, memória individual e coletiva, uma vez que as ponderações são compartilhadas por outros atores-autores sociais.

A respeito da memória individual e coletiva, e como elas estão imbricadas e exercem influência na constituição da identidade social, Michael Pollak (1992) argumenta que:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos de 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.
[...]

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual e coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se não formos mais longe a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992, p. 200-201)

Conforme Pollak (1989; 1992) essa memória coletiva demarca vivências coletivas pelos grupos sociais, e por isso, tal discussão é acionada na argumentação das histórias de vida-formação de estudantes da universidade, com ênfase em marcadores marginalizados. Nesse sentido, vários teóricos vêm se debruçando sobre a utilização das histórias de vida-formação como caminho teórico-metodológico (DOMINICÉ, 1985; FINGER & NÓVOA, 2010; SOUZA e ROCHA, 2013; SOUZA, 2006; PINEAU, 1985). Argumentam Souza e Rocha (2013).

O processo de formação pelas histórias de vida apresenta-se enquanto movimento de reivindicação, reconhecendo os saberes subjetivos, não formais, e adquiridos nas experiências e nas relações sociais. Pineau (2006) o considera como método de investigação-ação, que estimula a autoformação e promove a tomada de consciência individual e coletiva, coloca o sujeito da formação como ator e investigador de seus processos e lhe atribui, assim, estatuto de produtor de saber e não apenas de consumidor do que os outros produzem. (SOUZA & ROCHA, 2013, p. 23).

A história de vida possibilita ao sujeito social se compreender no fluxo do processo, reconhecendo elementos reflexivos sobre as questões de pertencimento. Desse lugar, entendo que as pesquisas com o *ethos* assumem a temporalidade, singularidade, aspecto relacional, alteração, subjetividade e autorização como elementos incontornáveis (MACEDO, 2002; 2010).

Sobre a argumentação da história de vida como texto, pretexto e contexto para abordar as implicações, Jesus (2007) argumenta:

É dessa perspectiva que a todo o tempo me questiono se a memória à qual recorro comporta a noção de conjugação do tempo em presente, passado e futuro, estanques e isoladamente considerados.

Se ao tocar no que se definiu chamar de questões contemporâneas como as culturas, as identidades, as diferenças, através do que narro dos acontecimentos da minha vida, estou de uma certa forma tentando “conspurcar o meu próprio ninho”, atribuindo ao passado tornado presente pelo meu discurso, a capacidade de projeção de um futuro, uma espécie de *non plus* ultra nessa capacidade de interpretação, visto que essa releitura do passado feita através dos questionamentos, dos desejos, dos projetos e das perspectivas de vida, são atualizadas no presente, foi atualizada no passado e poderá sê-lo naquilo que projeto para o futuro, exatamente porque o faço no diálogo entre o que penso desse vivido, a fonte na qual busco a perspectiva propositiva do presente.

Vendo o futuro não só como uma aposta, mas também o presente que é minimamente previsto, ao ver os dados sendo rolados a todo momento, como nos dizia Filippe Serpa, na “impermanência do fluxo temporal”, mimetizado nos fluxos de vida social, cultural, político e econômico, que reorganizam e reinventam estes mesmos fluxos, vivendo no presente, como o fiel da balança, equilibrando numa e noutra mão, o passado e o futuro, em um devir constante. Memória é aqui pretexto e contexto. (JESUS, 2007, p. 33).

O sujeito social se apresenta repleto de componentes relacionais (DOMINICÉ, 1985), e, portanto, esta pesquisa assume um compromisso ético, político e epistemológico diante dessas singularidades. É preciso considerar as relações interpessoais estabelecidas dentro e fora da universidade, reconhecendo que interferirão na permanência ou na evasão do curso, na produção da pesquisa, nas atividades de extensão, na sala de aula e nos resultados da aprendizagem, expressos, burocraticamente, através das notas. O que argumento é para além dos aspectos essencialmente acadêmicos da vida universitária, as relações familiares, afetiva-sexuais, religiosas e acadêmicas implicam na constituição do êxito acadêmico.

Em discussão sobre a formação profissional, Maurice Tardif (2012) destaca no processo de tornar-se os elementos da própria trajetória, demonstrando o poder formativo das trajetórias de vida-formação, como pode ser observada no trecho:

Essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes. De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservadores sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar

ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. Além do mais, tal como indicam Berger & Luckman (1980), a temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência: ela é coercitiva. Uma sequência de experiências de vida não poder ser invertida. Não há operação lógica que possa fazer com que se volte ao ponto de partida e com que tudo recomece. A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida. (TARDIF, 2012, p. 67-68)

Ao debruçar-me neste estudo, desejo interpelar a mim mesmo, e aos/às estudantes sobre a vida universitária, mais do que as notas e os escores acadêmicos, artigos publicados em anais de congresso ou revistas Qualis A, e seus currículos lattes, elementos que servem de visibilidade de uma espécie de êxito acadêmico, medido como “sucesso” nos dados quantitativos das instituições, interessa-me saber sobre os significados dessas experiências formativas, em sua variedade de formas, contextos e ambiências da vivência, confrontadas com/sobre a realidade desses/as estudantes universitários/as.

Escolho o dispositivo das histórias de vida para este estudo. Macedo (2010), refletindo sobre o recurso teórico-metodológico das histórias de vida, experiência, itinerância e narrativas, explicita:

Escreve Becker (1986) que a autobiografia proporcionada pela técnica de história de vida se propõe a nos contar a vida de um ser engajado; deste modo, há um esforço em manter uma coerência entre a história que ele narra e aquilo que uma investigação objetiva quer descobrir. Por outro lado, quando lemos uma autobiografia, temos de estar conscientes de que o autor os conta apenas uma parte de sua história, que ele escolhe os fatos, que negligencia aquilo que lhe parece menor ou desagradável, talvez de grande interesse para nós. (MACEDO, 2010, p. 111 e 112).

Trata-se de um importante recurso de investigação-formação no campo das Ciências da Educação, e neste caso, nas pesquisas de/com estudantes na Universidade. Levando em consideração as transformações na educação superior, uma investigação que se propõe considerar as trajetórias de vida-formação de estudantes, sobretudo aqueles historicamente alijados, configura também um

posicionamento político etnicorracialmente afirmativo.

Cabe nessa empreitada investigativa estar atento também aos indizíveis das histórias de vida-formação desses sujeitos, levando em consideração que, ao narrar sobre si, faz-se a seleção do repertório do que se apresenta como pertinente, e os significados sobre os fenômenos da vida social. Ou seja, há elementos que marcam positiva e negativamente, ou até mesmo são eleitos graus de importância diferentes ao tempo-vivido. Faz parte do trabalho como pesquisador/a questionar, procurar entender os elementos para além do que se apresenta.

Sobre essa questão, Macedo (2010) argumenta:

Trata-se, então, de retornar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos humanos, devolvendo às pessoas que fizeram, e fazem, a história um lugar fundamental, mediados por suas próprias palavras. A história não mais compreendida como realizada apenas pelos grandes espetáculos criados e historicizados elites. [...] Nesse sentido, a história de vida nada tem a ver com uniformidade e linearidade. Na prática da história de vida, atores ignorados e/ou excluídos econômica e culturalmente adquirem a dignidade e o sentido de finalidade, ao rememorar a própria vida, contribuindo pela valorização da “linha de vida” para a formação de outras gerações. Conseqüentemente, o recurso da história de vida nos meios educacionais é mais uma contribuição para o rompimento com o baixo mimetismo cognitivo, o abstracionismo teórico e o colonialismo intelectual. (MACEDO, 2010, p. 113 e 114).

O interesse está no debate sobre o acesso à universidade, e as condições que a instituição de educação superior oferece para a garantia da permanência dos/as estudantes. Permanecer ultrapassa os limites materiais, e exige também esforços de um coletivo (MAYORGA & SOUZA, 2012). Estamos tratando de um outro veio, as relações de rede que são desenvolvidas dentro e fora da universidade, com linguagens específicas, com a mesma intencionalidade, e fazem com que o/a estudante se reconheça, atuando de forma decisiva para a sua estadia. Essas relações são definidas, em sua maioria, pelas trajetórias e especificidades dos sujeitos em formação, como são os exemplos os movimentos negros, feministas, religiosos, grupos de estudos – organizados pelos/as estudantes para superar as dificuldades de aprendizagem.

Nesse ato-processo de narrar sobre si, as itinerâncias e errâncias, o/a estudante se vê como é, e também das interrelações se constitui o pertencimento etnicorracial, de gênero, de condição social, econômica, afetiva-emocional e de sexualidade. É a reflexão sobre o vivido que o/a tornará co-autor/a da própria

história individual e social.

É válido destacar que o exercício da narrativa não se dá aqui, da minha compreensão, como ato descontextualizado das realidades sócio-históricas. Ao falar de si o/a estudante trará ao centro as influências dessas estruturas sociais, nesses casos as reflexões se darão do lugar de fala de quem sofre as desigualdades.

A pregnância das políticas afirmativas para a permanência exige considerar além das condições institucionais, aquelas outras, pessoais e individualizadas, a presença dos/as que são rememorados/as na autobiografia (DOMINICÉ, 1985), assim como, as práticas formativas, as estratégias para superar os desafios no mundo universitário. Incumbe a esta abordagem teórico-metodológica entender os momentos anteriores à vida universitária, experiências de socialização primária: a família, a trajetória escolar; as origens geopolíticas – do interior ou da capital, de bairro nobre ou da periferia; o acesso ao ensino superior – o estranhamento e a adaptação às regras e símbolos acadêmicos. Aqui está a utopia da educação superior, uma universidade que reconheça as singularidades e memórias dos/as sujeitos em formação, aberta à construção de saberes, comprometida com a justiça social e cognitiva.

1.2. Entre a hetero e a ecoformação o processo de autonomização do sujeito social: itinerário formativo

No processo da escrita da dissertação de mestrado, fui motivado a voltar à minha história de vida-formação, às experiências que marcam positiva e negativamente as relações estabelecidas no seio familiar, no bairro onde resido, nas escolas onde estudei, os locais de trabalho pelos quais passei, os espaços religiosos e sociais de que faço parte, o acesso à universidade e a vida profissional-formativo, na Pós-Permanência, que estão tatuadas em mim, e portanto, tornam-me o que sou.

Não se trata de reduzir essa minha vivência a “exemplo, caso ou ilustração”, como problematiza Franco Ferrarotti (1979), ao discutir sobre a autonomia do método biográfico. Mas sobretudo, como esse potente método entrou na agenda das produções de pesquisa e como encontrou espaço fértil em tempo-espaço veloz e

esgarçado como são as experiências vividas no final do século XX e início do século XXI.

A escrita da história de vida-formação é um processo de refletir sobre a própria condição inserida em um contexto social, um exercício de cruzar a memória individual a coletiva, como vim argumentando. Trata-se de uma narrativa compromissada ética e politicamente, que traz ao cerne experiências marcantes que significam o sujeito social, inscritas em um espaço-tempo.

Lembro-me de questões objetivas e subjetivas que me tomavam sobre a utilização deste potente recurso investigativo-formativo no ano de 2013, questionando-me se de fato esse exercício de “se apresentar” tinha validade no espaço de construção de conhecimento, pois havia aprendido, no processo formativo ao longo de dezesseis anos de vida escolar na Educação Básica, e não diferente nos contatos com a universidade, que a história adequada a ser narrada e aprendida era a das grandes personalidades histórico-políticas.

Estava diante das estruturas sociais e epistemológicas do pensamento abissal (SANTOS, 2007), que nega toda a história, produção, criação e relações, daqueles/as que foram colonizados/as e que mesmo no período histórico pós-colonial vivem em estruturas sociais que os inferiorizam, um processo de apropriação e violência, denominado por Boaventura Santos (2007) de *fascismo social*.

Nos anos de 2013 e 2014, aproximei-me das narrativas autobiografias na universidade, pois tive que escrever, pela primeira vez, a minha autobiografia. À época, precisei ir e voltar algumas vezes, analisando o que era válido destacar como vivência formativa, atentando-me para o que elegemos como prioridade ao narrar e construir um perfil de escrita.

Pude perceber que outros/as integrantes do grupo sentiram as mesmas dificuldades na construção dos seus textos. Esses/as estudantes tinham trajetórias de vida-formação semelhantes à minha, fazendo-me constatar que se tratava de perspectivas de negação dos marcadores sociais que nos constituem no que somos, negros/as e periféricos.

Estava diante de um processo prazeroso e doloroso, ao mesmo tempo. Era a possibilidade de narrar elementos importantes da trajetória de vida daqueles/as que compõem essa itinerância, de experiências e conhecimentos socioculturais, dos mais velhos, do interior, da escola, da negritude e de pastorais sociais. Também

fazia com que eu rememorasse vivências difíceis, o desejo de apagar da memória, os indizíveis da nossa história. Tratava-se, portanto, do processo de autorização, como argumenta Macedo (2002):

[...] é necessário entendê-lo como a capacidade essencialmente adquirida, conquistada através da experiência de vida, de se fazer a si mesmo autor. Ou seja, a capacidade de decidir sobre meios que dependem efetivamente de nós, como princípios que governam nossa existência; isso significa *se autorizar*. [...]

Percebe-se que o ato de autorizar-se pressupõe o ato de reflexão, que tem na sua base a temporalidade e a historicidade; o vivido refletido, portanto (Borba, 1997). Do lugar desse argumento toda autorização implica em crítica. Se nem todos têm desenvolvido a crítica, está na dependência em muito dos limites histórico-sociais que experienciamos, apesar de termos as condições cognitivas para tal. (MACEDO, 2002, p. 52-53).

Portanto, este exercício desenvolvido por mim aqui trará reflexões sobre a condição de negro, da classe popular, oriundo de escola pública, filho e neto de mulheres sem companheiros, do interior, beneficiados de programa de transferência de renda, como o exemplo da Bolsa Família, ingressante da Universidade pelas Políticas Afirmativas e que desvia do padrão heteronormativo, em um processo de construção de si e de uma narrativa autorizada.

1.2.1. A Infância, as relações familiares e a vivência escolar

Nasci numa cidade do interior do Recôncavo da Bahia, marcada historicamente pelos grandes armazéns de charuto, como são os casos da Suerdieck e Danco. Cruz das Almas é distinguida também pelos antigos latifundiários, grandes famílias que dominavam tanto a economia quanto a política, durante o século XX, e que deixam marcas no alvorecer do novo século. A presença de pequenos agricultores também marca as relações sociais e econômicas, como a produção de laranja e de fumo. Dentre tantas memórias da cidade, às minhas e daquelas pessoas que comigo constroem esta narrativa, as presentes estão ligadas às mulheres fardadas, às cinco horas da tarde, retornando do armazém em direção às suas residências, uma dinâmica incontornável. As mulheres precisavam ser ligeiras, pois retornavam aos lares para organizar o fluxo da vida do dia seguinte, uma vez que, como as

mulheres daqui de casa – minha avó e tia – havia um número significativo de mães sem companheiros.

No campo cultural, apesar de inserida numa região marcada pela história afro-brasileira, se diferencia das cidades históricas Cachoeira e Santo Amaro, que trazem ao centro às questões relacionadas à fé e ao Sagrado das religiões afro-brasileiras, aos costumes de vida, a arquitetura e as estruturas organizacionais, que marcam um período colonial muito sofrido do nosso povo.

Uma cidade, como tantas outras, marcadas pelas desiguais condições, mas que tem um povo “arretado”, que não se deixa decair com as dificuldades e desenvolvem estratégias de (re)existência. E é fruto desse povo, do coração de uma senhora negra guerreira, aposentada dos armazéns de fumo da cidade, da crença e fé no catolicismo popular, minha avó Maria de Lourdes Conceição, e do ventre de uma mulher negra, acometida de problemas neuropsicológicos, que se viu encerrando o ciclo de vida no seu auge, minha mãe Suzete Conceição, que nasci no dia 24 de dezembro de 1991.

Minha infância é marcada pelos afetos e ensinamentos dos mais velhos, certamente por ter sido criado pela minha avó e mãe, e pela genitora nunca ter trabalhado formalmente, minha avó ter assumido o protagonismo na minha formação.

Fui à escola na idade regular, aos três anos, em uma pequena instituição privada de um bairro popular, até concluir a Educação Infantil. Tenho poucas lembranças, muitas ligadas às fotos guardadas no álbum familiar. Éramos crianças negras e pobres. A escola oferecia condições para que pais e mães, das classes populares, pudessem pagar, e como fui o primeiro filho de minha mãe e o primeiro neto a morar-conviver diretamente com minha avó, tive essa condição, o que não foi possível às duas irmãs que vieram depois de mim.

Ao concluí essa fase escolar, fui para a escola pública. Cumpri toda a Educação Básica em escolas públicas do município, e nesses espaços aprendi muito mais do que as disciplinas formativas, desenvolvi uma consciência social, isso porque, paralelo à vida escolar, desde a infância, comecei a desenvolver trabalhos informais na feira livre.

Cresci e me formei na feira, vendendo legumes e verduras, e depois farinha e tapioca até quatorze anos. Ao terminar esse ciclo, fui trabalhar na serraria da cidade, para aprender a arte-profissão de serralheiro. Lembro-me que o pouco valor pago

pelo trabalho desempenhado repassava à avó, dado que passávamos muitas dificuldades do ponto de vista financeiro. Paralelo ao trabalho, insistia nos estudos porque acreditava na possibilidade de mobilidade social, apesar de nesses espaços de trabalho ser nítido a descrença dos meus iguais no que diz respeito ao acesso à educação formal, notadamente porque dentro de suas casas o histórico de exclusão ser frequente.

Entrelaçar a vida estudantil à vida laboral foi necessária por vários motivos, entre eles a necessidade de aprender uma profissão; contribuir na aquisição de materiais básicos de consumo da própria vida escolar; ocupar a mente, pois se tratava de um adolescente-jovem negro, em situação de vulnerabilidade social, isto é, havia o medo da cooptação pelo mundo marginal.

Ainda na adolescência, vivi ao lado de minha avó o processo doloroso da doença mental de minha mãe. A utilização de medicamentos específicos, sem outros acompanhamentos médicos adequados, ocasionou o desenvolvimento de problemas cardíacos, o que levou ao seu óbito. Duas questões são fundamentais destacar, as econômicas, porque o tratamento se dava em hospital público e somavam-se aos problemas os custos com as medicações, e o deslocamento para a capital; e a falta de conhecimento por parte da família sobre o acompanhamento com outras especialidades médicas.

A situação vivida fazia crescer em mim a necessidade de seguir nos estudos, de querer um outro lugar, apesar de dentro de casa, através das relações de convivência, não ter exemplos concretos. Segui contrariando o histórico familiar de insucesso nos estudos, de trabalhos braçais, de parentes próximos cooptados pelo sistema de drogas, dos quais dois deles tiveram suas vidas dilaceradas.

Cheguei ao Ensino Médio com a certeza de que iria para um curso de alto prestígio, como é o caso do Direito, porque tanto precisava responder afirmativamente àqueles que comigo conviviam, e encontraram em mim a mudança de um histórico familiar marginal, quanto de contribuir para a transformação social. A atenção ao contexto que estava inserido é marcada desde os primeiros trabalhos pastorais desenvolvidos no seio da Igreja Católica.

Em outras relações constituídas, e minha inserção na Pastoral da Juventude, da Igreja Católica, ampliei a compreensão que não somente estávamos submissos às condições difíceis do ponto de vista econômico, mas que somava a questão a

marginalização da juventude negra, e que se tratando desse recorte, há nitidamente o extermínio dessa juventude.

Atuar nas Pastorais da Juventude e da Criança fizeram com que aguçasse sentidos sensíveis às questões de pobreza, fome, marginalização, drogas, trabalho infantil, entre outros temas. Tanto discutíamos quanto atuávamos sobre essas realidades, nossas e daqueles que estavam à volta, em comunidades populares onde o Poder Público não se faz presente; onde a miséria, a pobreza e a desnutrição eram tão presentes quanto podíamos imaginar. Nessa atuação percebi o impacto de alguns programas sociais, fruto de governos progressistas, nos quais a atenção às populações pobres é entendida como Política Pública, como são os casos da Bolsa Família e do Programa Minha Casa Minha Vida, que contemplou inúmeras famílias que viviam em condições indignas de moradias, como algumas mães das crianças que acompanhamos.

Tramar experiências familiares, profissionais, religiosas e sociais me levou a decidir pela escolha de um curso de graduação para dar conta de contribuir para a transformação do tempo e do espaço em que estava inserido, e daí amadureceu em mim o desejo pela docência, isto é, o curso superior de Licenciatura em História.

1.2.2. Do acesso à permanência na UFRB: o autoreconhecimento e as implicações teóricas, práticas e políticas das questões etnicorraciais

Iniciei os estudos na UFRB, no curso de Licenciatura em História, em Cachoeira, no ano de 2011, logo após ter me desligado do mesmo curso na UNEB, Campus V, pela distância, e conseqüentemente, as questões econômicas de deslocamentos; somando-se às oportunidades oferecidas pelas universidades federais no que diz respeito às políticas de assistência estudantil.

Sendo o primeiro da família a acessar esse espaço, tive que desenvolver estratégias para conhecer os significados e as regras para não ser excluído ou me auto-excluir. Além do que, por não ter conseguido auxílio ou bolsa de estudo de imediato, precisava me manter no trabalho na gráfica, no turno oposto, para custear os deslocamentos e materiais de leitura. Durante o ano de 2011, tanto na UNEB quanto na UFRB, conciliei estudo e trabalho.

O acesso à universidade foi a válvula de escape das condições marginais que vivia no seio familiar: pobreza, histórico de drogas e insucesso escolar. Essa mesma sensação estendia aos meus familiares do cotidiano, portanto, não poderia perder tempo, tampouco decepcioná-los/as. Penso que tanto me ajudou positiva como negativamente esta carga, pois entrei com o foco, mas também negligenciei elementos importantes da vida universitária, como é o caso da formação cultural, e até mesmo, a descoberta de um “eu” abstruso dentro do armário, em relação à sexualidade.

Logo no acesso a UFRB, soube da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). As informações que tinha desta Pró-Reitoria se resumiam aos auxílios financeiros para a permanência de estudantes, com os recortes de que faço parte, e a necessidade de passar pelo processo seletivo, através de Edital, tendo em vista que a demanda é maior do que os recursos disponibilizados. Vivíamos épocas de “vacas gordas” no país, o que refletia positivamente nos recursos transferidos para as políticas de assistência estudantil das universidades através da Política do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Cumpri todos os requisitos e fases previstos no Edital, mas só consegui ser contemplado com o auxílio no início do ano seguinte, porque no segundo semestre de 2011, vivemos uma greve estudantil, tendo como um dos pontos de pauta a permanência estudantil na universidade. Contemplado com o auxílio, desliguei-me do trabalho. Penso ser um dos primeiros sinais positivos para a minha família sobre a universidade.

No nosso caso de estudantes negros/as trabalhadores/as, o que pesa afirmativamente para os nossos familiares é a possibilidade de se sustentar minimamente, uma espécie de mobilidade social, o que considero de “autonomia financeira”. É interessante destacar que nós, estudantes universitários, na maioria, acessamos o ensino superior com a idade superior a 18 anos, ou seja, início da vida ativa profissional; o recebimento da bolsa-auxílio quer dizer, aos nossos provedores, que estamos conseguindo nos manter, reduzindo as preocupações de casa.

Faço registro desse histórico, pois muitos estudantes contemplados nessas modalidades de auxílios utilizam desse recurso para dois destinos, essencialmente, se sustentar no espaço universitário, provendo basicamente o necessário para a vida acadêmica, e contribuir com o orçamento familiar. Este foi o meu caso durante

toda a vida estudantil na UFRB, do recurso do auxílio vinculado à participação em projeto de pesquisa, à época R\$ 400, custeava os deslocamentos para a cidade de Cachoeira, as fotocópias, a alimentação, quando necessário ficar durante todo o dia, e contribuía com as despesas de dentro de casa.

Em razão da aprovação na modalidade do auxílio projetos institucionais da PROPPAE, precisava me vincular a um grupo de pesquisa da Universidade, conforme o Edital, visto que entrelaçou a assistência estudantil à política de ações afirmativas, isso é, garantir a permanência qualificada. Vivia as aulas de graduação do segundo semestre, com disciplinas de cunho histórico e pedagógicas, como foi o caso de *Organização da Educação Brasileira*, ministrada pela professora Dra. Rita de Cássia Dias, uma cachoeirana, com uma didática que se aproximava dos/as estudantes.

Desenvolvi interesse pelos conteúdos da disciplina e pela forma de conduzir as aulas. Penso se tratar da autoidentificação, pois me deparava na sala de aula de uma universidade pública federal, com uma *professora negra cachoeirana*. Certamente, não entendia ao certo o que representava para a minha formação uma professora com esses marcadores, mas foi positivo, e me possibilitou compreender que aquele espaço de docência também é possível para mim, jovem negro do Recôncavo. Consultei a professora se ela tinha algum grupo, e, caso a resposta fosse positiva, se poderia me vincular para cumprir as determinações do Edital e, ao mesmo tempo, desenvolver pesquisa. A professora me apresentou a proposta do PET Conexões de Saberes, com as discussões ligadas ao acesso, permanência e pós-permanência de estudantes no ensino superior, informando que teria seleção e que poderia participar. Vendo a possibilidade da seleção, decidi tentar, e obtendo a aprovação, fiz a solicitação à PROPPAE de migração do auxílio projeto para auxílio ao deslocamento, podendo com isso ampliar as condições materiais de permanência.

Ingressava no PET, em outubro de 2012, para viver uma dinâmica de formação diferenciada: o tripé ensino, pesquisa e extensão, somando-se às ações afirmativas, implicando-nos às demandas das comunidades do Recôncavo da Bahia.

Interessa-me explicitar sobre este grupo. O PET é criado no ano de 1979 nas universidades brasileiras para ser o programa de excelência; o ingresso se dava àqueles que tinham notas/escores acadêmico elevados, e para o contexto da época, uma parcela mínima de estudantes brancos e de origem abastada da sociedade,

os/as “frequentadores/as da universidade”. No início do século XXI, se desenvolveu, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, o Programa Conexões de Saberes nas favelas das grandes cidades, que tinha objetivos de coadunar os saberes acadêmicos e populares. O programa durou de 2004 a 2008, e no ano de 2010, houve a junção dos dois programas, PET e o Conexões de Saberes, desenvolvendo uma nova modalidade dentro das instituições de educação superior, o *PET Conexões de Saberes*, que, em seu processo de seleção de estudantes, aciona os referenciais de pertencimento etnicorracial e recorte de classe.

No seio do grupo, desenvolvi um lastro teórico e prático sobre questões relacionadas ao protagonismo juvenil e às Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que implementam, respectivamente, nos currículos da educação básica “História e Cultura Afro-Brasileira” e “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, às políticas de equalização social, como exemplo as políticas de cotas e, de maneira geral, as políticas de ações afirmativas.

Entre o final do ano de 2012 e início de 2013, os/as estudantes bolsistas foram motivados a se debruçarem sobre o aporte teórico-metodológico das autobiografias de vida-formação, no processo de autorização-empoderamento dos sujeitos sociais, a partir da análise-reflexão sobre o vivido. Durante seis meses de intensas Rodas de Saberes e Formação (RSF)⁴ e no curso de Habilidades Sociais, escrevi minha autobiografia, entrecruzando experiências sociais, dentro e fora da universidade, no processo de pertencimento, autorização e alteridade na construção de um conhecimento indexalizado às pautas sociais.

Dessa experiência, produzimos o livro, tendo a oportunidade de ter os textos ao lado de reflexões de importantes teóricos do campo das narrativas autobiográficas, como é o caso do professor Elizeu Clementino de Souza, da UNEB, e do campo do currículo e formação, professor Roberto Sidnei Macedo, da UFBA. Foi à primeira produção acadêmica que desenvolvi(emos), e já rompendo a ideia incutida de redução da qualidade na universidade atrelada às condições socioeconômicas e de pertencimento etnicorracial.

⁴ As Rodas de Saberes e Formação é uma tecnologia social desenvolvido no âmbito do Programa Conexões de Saberes com a finalidade de estabelecer diálogo horizontal entre os saberes científicos e socioeculturais.

A partir daí, intensificou-se no grupo a participação em eventos locais, regionais e nacionais, apresentando trabalhos acadêmicos com comunicações orais e publicações em anais de congressos, e também espaços de formação coletiva, propiciando debate e produção de conhecimento sobre as questões de acesso e permanência de estudantes na universidade, em outras palavras, na construção do êxito acadêmico.

A participação, não somente na condição de ouvinte, mas também de apresentação de trabalho e integração de mesas de discussão, proporcionaram a ampliação e debate sobre as produções desenvolvidas dentro do PET Conexões na UFRB, e conseguinte, fazendo com que aperfeiçoasse tanto as atividades de pesquisas quanto de extensão.

É interessante destacar elementos da natureza quantitativa e qualitativa da minha inserção no grupo PET, e o que representou à formação, contrastando aos/às colegas da turma de graduação 2011.2. Com exceção de cinco estudantes, que atuaram no PIBID e no PET, o maior quantitativo não teve acesso aos programas de pesquisa, extensão e monitoria dentro do espaço universitário, restringindo sua formação às aulas em sala.

Em outro caso, na finalização do curso e na entrega dos certificados para contagem de hora, o professor e vice-coordenador do colegiado de Licenciatura em História, na época Dr. Gabriel Ávila, fez uma fala descontraída comigo, e com a graduanda Iansmin Gonçalves Oliveira, também integrante do PET, ao assegurar que tínhamos um currículo mais extenso do que o dele. É inequívoco que estava fazendo referência a outros/as estudantes, e à grande deficiência das formações universitárias, reservadas, exclusivamente, às salas de aula da graduação.

Ao longo dos anos, na condição de bolsista, aproximei-me do que considero uma das missões relevantes da universidade, estreitar os laços entre a academia e as comunidades do entorno. A partir da metodologia social das RSF, visitamos as escolas públicas das cidades que compõem o recôncavo baiano, a saber: Cruz das Almas, Cachoeira, São Félix, Santo Amaro, Governador Mangabeira, entre outras, para apresentar a universidade, as formas de ingresso e as políticas de acesso e permanência adotadas por essa Instituição.

O itinerário de idas às escolas públicas para falar da universidade como condição e direito teve implicações diretas em nós, os/as estudantes bolsistas na Universidade, isso porque falávamos das nossas trajetórias, das estratégias de

superação e, conseguinte, da construção do êxito acadêmico, entrelaçando a teoria das narrativas autobiográficas, na sua potência de investigação do sujeito social, as vivências de estudantes secundaristas, que, em sua maioria, pelos dados coletados, não possuem familiares dentro do espaço da universidade, e não vislumbram ou subdimensionam o desejo pelo acesso à universidade.

Recordo-me a distância entre a escola pública e a universidade, pela própria experiência como estudante secundarista. No período em que cursei o Ensino Fundamental e Médio, pouco contato tive com a universidade. Mesmo a UFRB tendo sua sede no município, não rememoro palestras ou eventos cuja temática estivesse ligada aos cursos da universidade e, de maneira específica, às políticas de acesso e permanência, dificultando aos/às estudantes das escolas públicas sonhar e acreditar ser possível o ingresso.

Portanto, estar na condição de estudante universitário, e retornar às escolas secundaristas para contribuir na promoção de informações sobre a universidade, suas políticas de cotas e permanência estudantil é posicionamento e ato político emancipatório.

Dessas vivências práticas, produzimos artigos científicos que foram publicados em eventos e congressos, bem como, serviram de dados para a UFRB aperfeiçoar as estratégias e políticas de acesso e permanência no ensino superior. Convicto dessa contribuição do nosso grupo de pesquisa, a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD-UFRB) divulgou com grande empenho no ano de 2017 o “aluno de graduação especial”, abrindo vagas para estudantes do ensino médio frequentarem aulas de cursos de graduação, uma estratégia de aproximar o estudante da educação básica, do Ensino Médio, da Universidade.

No grupo PET, e partir das demandas que se apresentavam, desenvolvemos no ano de 2013 o I Ciclo de Debates Sobre Acesso e Permanência no Ensino Superior, a partir do Edital da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da UFRB, articulando escolas públicas, pesquisadores/as e estudantes da UFRB e da UFBA, especificamente os do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU).

Entendendo o lugar formativo e político do PET na UFRB, nesta Universidade que tem um total de nove grupos divididos nas modalidades: cursos, interdisciplinares e conexão de saberes, a partir de eleição entre os/as bolsistas, estive representante discente do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação do

Programa, para os anos de 2015-2016, junto à PROGRAD-UFRB, contribuindo para o fortalecimento do Programa na UFRB.

Paralelo às atividades, estive como estagiário da PROEXT-UFRB, atuando no Núcleo de Programas, Projetos e Núcleos de Extensão, vinculado à Coordenadoria de Programas e Projetos de Extensão, e acompanhando as ações referentes ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária, e ao processo de seleção interna para os editais da PROEXT/MEC-SESu. Cabia ao setor onde eu estava vinculado, o acompanhamento do Programa Integrado de Ações Afirmativas (PINAF), e os editais para projetos e programas extensionistas da UFRB. Foram dois anos de experiência fundante no processo formativo, possibilitando-me conhecer o lugar da gestão, do ponto de vista burocrático, e como se dá a execução de bolsas de extensão na referida universidade, sobretudo em tempos de crise, e insuficiência de recursos.

Se ao acessar o ensino superior em 2011, vivíamos tempos de desenvolvimento para as universidades federais, no contexto que estive como estagiário, entre 2014-2016, vivi o duro processo de contingenciamento dos recursos devido aos poucos recursos recebidos por esta Instituição, fruto de um processo global de crise econômica, que reverberou no nosso país em um processo de crise político-econômica. Acompanhei desde cortes nas bolsas de extensão ao processo de demissão de servidores terceirizados, até mesmo, a redução de materiais básicos de funcionamento do órgão administrativo, ao qual estava vinculado.

Esse lugar institucional foi relevante para entender que a Universidade não está dissociada da sociedade, e, consequências, dos seus problemas.

Ao caminho de conclusão da graduação e do Trabalho de Conclusão de Curso, aprofundei-me nas discussões sobre a pós-permanência no âmbito profissional, ou seja, como se dá o processo de afiliação, conceito acionado nos estudos de Alain Coulon (2008) sobre os etnométodos, do/a estudante de licenciatura à vida profissional, a partir das disciplinas de estágios curriculares. Dessa experiência de estudo, articulei a produção que já vinha discutindo no âmbito do grupo PET, à Licenciatura em História da UFRB, a fim de contribuir com o curso no que tange às perspectivas de currículo e formação, e a articulação das disciplinas do campo historiográfico, da educação e da prática, no caso, os estágios curriculares.

Uma das vivências mais significativas, e que mudou o rumo da minha vida, da família e dos espaços que estava/estou inserido foi à conclusão de curso. De início, destaco que a colação de grau se deu pela unificação das turmas de Museologia, Licenciatura em História, Ciências Sociais e Artes Visuais, a solenidade mais negra que me recordo ter participado/vivenciado, tanto do ponto de vista dos formandos/as quanto da plateia que nos assistia. Vivenciei homens e mulheres negros, pobres e do Recôncavo da Bahia, formando seus filhos/as e netos/as. Do nosso lugar, víamos aqueles/as que tanto sofreram para que o tão sonhado desejo nosso e deles/as, fosse materializado/realizado.

Foi muito mais do que um processo de transição da vida universitária à vida profissional. Significou o dia da boa colheita, consequência de um plantio árduo, de muito suor, dor e, seguramente, martírio das populações negras que vieram antes de nós, para que os caminhos fossem abertos. Foi no dia do Caçador de uma flecha só, para dizer que nossas lutas precisam ser canalizadas para um único alvo, a defesa intransigente das políticas afirmativas, e que sobre as conquistas, não se pode admitir retrocesso.

Um trecho da música de Roberto Mendes me diz muito do momento, “Kawo kabiecile kawo, Epa justiça de guerreiro”; a Justiça do Guerreiro Xangô, com seu machado de duas lâminas, para garantir as condições justas pela equidade, para as populações historicamente às margens da educação, que se apresenta aqui através do projeto de uma universidade, no território marcado pelo povo negro, que assume a condição de ser inclusiva, de qualidade e socialmente referenciada. E sendo fruto dela, temos o dever de “aprender a ler para ensinar os camaradas”.



Figura 1: Solenidade de colação de grau unificada do ano de 2016 CAHL/UFRB - arquivo pessoal.

1.2.3. Da graduação à pós-permanência: estratégias de atuação articuladora

A saída da universidade representou uma ruptura bastante comum a outros estudantes negros e das classes populares. Deparei-me com um sentimento paradoxal, se de um lado, o contentamento pela conclusão do curso de graduação, o primeiro da minha família materna a alcançar esse lugar, e tudo que representou; de outro lado, senti-me angustiado por não ter perspectiva, em curto prazo, de um emprego formal.

Como as experiências do grupo PET me proporcionaram criar expectativas de pós-permanência, segui para a seleção do mestrado no PPGEISU-UFBA, programa que recebe pesquisas ligadas à temática da universidade, na tentativa de entrelaçar a pesquisa sobre a formação docente às discussões do PET, passando nos processos seletivos da prova escrita e do pré-projeto, não obtendo nota suficiente para a convocação devido à língua estrangeira.

A dificuldade enfrentada na língua inglesa demonstra os vestígios de fragilidade vivenciada na escola pública, diferentemente de estudantes oriundos de escolas privadas, nos quais a preocupação com as línguas estrangeiras aparece desde a educação infantil. Penso que não se trata tão somente de denúncias descontextualizadas sobre a qualidade do ensino e das estruturas físicas das escolas públicas, mas de um sistema mais amplo, que necessita de um aparelho do Estado, a escola, para manutenção dos lugares de privilégio na sociedade.

Decidi fazer a disciplina como aluno especial do Programa, e também seguir para as experiências profissionais. Através de um processo seletivo realizado pela UNEB, polo Valença, participei da seleção Universidade Para Todos (UPT), para atuar como professor de História na cidade de Sapeaçu, no segundo semestre de 2016. Uma das melhores experiências profissionais, e de atuação política no sentido de contribuir para a promoção de perspectivas para estudantes a acessar ao ensino superior. Além de trabalhar assuntos ligados ao campo de atuação, a disciplina de História focada à preparação para o Enem e vestibulares tradicionais, aproximava os/as estudantes da universidade, no que diz respeito às informações sobre às ações afirmativas, os cursos de graduação e os centros de ensino.

Amadurecia em mim a compreensão de ação política e êxito acadêmico. Não se tratava tão somente da obtenção do título de Licenciado em História, mas de ser

caminho para os iguais. Foi com esse desejo e compromisso político, que todas às terças e quintas feiras à noite, deslocava-me para a cidade de Sapeaçu, para as aulas do curso pré-vestibular. Precisava estar atento à turma, e ao mesmo tempo, lembrar as minhas experiências na época de cursinho pré-vestibular, das motivações e das desmotivações, a fim de tentar buscar ao máximo contribuir para a permanência dos/as estudantes, e com qualidade.

Preparava as aulas, levando questões do ENEM, tentando interligar com temáticas atuais da sociedade, motivando-os sempre quando surgia uma oportunidade, questionava sobre os interesses com a universidade, e se já tinham conhecimento das instituições próximas, como a UFRB e a UNEB, os cursos, bem como as políticas de assistência estudantil, e as políticas afirmativas, de acesso, através de cotas, e de permanência.

Nas salas, os grupos se dividiam entre aqueles/as concluintes do Ensino Médio, os que já haviam concluído há algum tempo, e estavam inseridos no mundo do trabalho. Era nítido, tratava-se de uma turma majoritariamente negra, de escolas públicas e condições periféricas, a proposta da UPT.

Inúmeras vezes nos sentíamos desanimados, eu e os demais professores/as-monitores/as, devido às estruturas oferecidas: a falta de equipamentos multimídias, o transporte que atrasava o deslocamento para a cidade, onde aconteciam às aulas, e o valor da hora-aula, não empolgava. Contudo, tocava-me o compromisso sócio-político, via-me naqueles/as estudantes, e entendia que precisava ser e fazer mais do que “minhas obrigações”.



Figura 2: Última aula do curso Pré-Vestibular Universidade Para Todos - novembro de 2016 - arquivo pessoal.

Dos bons resultados, e para mim o resultado não é só expresso através da aprovação em cursos de graduação, mas no próprio processo de “se tornar o que se é”, destaco três casos: um estudante, no ano de 2017, me enviou uma mensagem contente, agradecendo por ter sido um professor que o motivou a seguir, informando-me que estava concluindo o primeiro semestre no curso de Enfermagem, na Faculdade Maria Milza, no Recôncavo baiano, através do Prouni, bolsa integral; no segundo caso, uma estudante enviou-me mensagem dizendo-me que estava cursando Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, campus São Francisco do Conde. E no terceiro, andando pelos corredores do CECULT-UFRB, na cidade de Santo Amaro, deparei-me com uma estudante fazendo Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, que me reconheceu e me falou do quanto minha atuação foi importante para sua continuidade nos estudos.

Paralelamente às atividades na UPT, dei aula no colégio privado Santíssimo Sacramento – Sacramentinas, na cidade de Cachoeira - BA, em um curto período. Pude analisar as diferenças e distâncias entre as experiências de uma escola privada, e as realidades e oportunidades que lhes são peculiares, e as de estudantes que frequentavam o curso pré-vestibular UPT. No que pesa considerar as particularidades de idade-série, na Sacramentinas, lidando com estudantes do

Ensino Fundamental II, e no cursinho com jovens a partir de 17 anos, percebo a distância de realidades e, conseguinte, o quanto são presentes as desigualdades educacionais, muito ligadas às questões raciais, impostas pela nova ordem econômica, e pelo racismo estrutural a estudantes oriundos de bairros periféricos e das classes populares, opondo-se a estudantes que tem acesso às esferas de poder.

Traçar essa análise foi relevante, e se deu pela condição de aperfeiçoamento técnico do PET Conexões de Saberes. À convite da professora, orientadora e tutora do grupo, continuei, após a colação de grau, com o objetivo de aprimoramento teórico-metodológico-prático a partir da formação-interação colaborativa e mutualista entre bolsistas, tutora e estudantes egressos.

A sensibilidade da orientadora com minha condição no processo pós-universidade foi fundamental para que um jovem negro continuasse na construção da Pós-Permanência. Somos muito poucos nesse espaço de poder. Se na graduação estamos conseguindo acessar, ainda aquém se comparado às populações não negras no país e na Bahia, somos um número reduzido nos cursos de pós-graduação, e em se tratando das temáticas que desenvolvemos, e das quais nos aproximamos, ligadas às identidades, às desigualdades impostas historicamente, nossas chances são ainda mais reduzidas, pois são poucos os/as docentes pesquisadores/as interessados/as em orientar os estudos.

Por esses e outros motivos é fundamental a adoção de cotas, não somente nos cursos de graduação, mas também no segundo ciclo dos cursos de Bacharelado Interdisciplinares; nos cursos de pós-graduação – espaço privilegiado para mudar o ciclo vicioso de produção de pesquisa no país, e nas academias; nos concursos públicos; pois foi essa política negativa sofrida pelas populações negras ao longo da história, para tanto nossa luta e pauta por equidade não se reduz às cotas na graduação, estende-se à pós-graduação e ao mundo do trabalho, em especial no serviço público.

Também cursei a disciplina, como aluno especial, do PPGEISU-UFBA, “Inovações curriculares na universidade”, aproveitando dessa oportunidade para aperfeiçoar o projeto de mestrado, a partir da perspectiva teórico-metodológica do programa.

A aproximação do programa se dá pela necessidade de conhecer como os cursos de pós-graduação funcionam, bem como as linhas de pesquisa. Avalio que

tive oportunidades outras que a maioria dos/as estudantes de graduação na universidade não tiveram. Devido ao planejamento do grupo PET, e do engajamento da tutora de nos aproximar da pós-permanência, tivemos oportunidades de assistir defesas de dissertação, contribuir com pesquisas de mestrado, organizar seminários e contar com a presença de estudantes já nos cursos de pós-graduação, além de manter relação de convívio com os/as petianos/as egressos/as, o que nos possibilitou vislumbrar um lugar nos cursos de mestrado.

Essa questão nos aponta para a necessidade da universidade se debruçar sobre a pós-permanência e o prosseguimento dos estudos para egressos das políticas de permanência. Com isso não quero fazer uma defesa simplista de que todos/as os/as estudantes devem seguir na pós-graduação. Defendo que todos/as devem ter oportunidades de saber que é possível o ingresso nos cursos, oferecer curso de preparação de projetos de mestrado, como se definir uma proposta, objetivos, concepções teóricas e metodológicas, entre outros. A PROPAAE-UFRB, no ano de 2015 desenvolveu um projeto dessa natureza, com Edital de seleção, mas não tenho informações da continuidade. A meu ver, é urgente e necessário assumir essa pauta como política institucional, pois fica reservada a um grupo seleto de estudantes, que tem acesso aos grupos de bolsas de pesquisa, ensino-formação e extensão da instituição.

Em finais do ano de 2016, e fruto de um levantamento de demanda social, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), campus Governador Mangabeira, lançou o edital para os cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, entre eles o de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, do qual participei e consegui obter êxito na aprovação. A seleção se deu visando à formação qualificada de profissionais ligados à educação para atuar com as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Iniciei os estudos em novembro de 2016, focalizando meu objeto de estudo na investigação sobre as políticas afirmativas no âmbito da educação superior, a partir das implicações teórico-metodológicas da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial na UFRB.

No final do ano de 2016, devido às mudanças políticas ocorridas no município de Cruz das Almas, fui convidado pela gestão a compor a Secretaria de Políticas Especiais, que trata de questões e políticas ligadas às minorias sociais, como: mulheres, juventude e reparação-promoção da igualdade racial. Nesse contexto,

assumi, em janeiro de 2017, a condição de diretor do Departamento de Reparação Racial, da Secretaria supracitada, com o desafio de promover, em âmbito municipal, discussões e políticas públicas para as populações historicamente marginalizadas, e que sofrem o estigma da raça, trata-se do racismo à brasileira, da desigualdade racial e do racismo religioso.

A oportunidade de um emprego formal na Secretaria de Políticas Especiais, no Departamento de Reparação Racial, foi à resposta positiva às minhas expectativas, e às da família, mas, sobretudo, no encontro com minha identidade negra. Se ao longo da trajetória de vida-formação na família, escola e vivência religiosa já despertavam para essa consciência negra, sua ampliação se deu no acesso à universidade, quando comecei a me aproximar de algumas leituras, de amigos/as que compartilhavam angústias e desafios de ser negro na sociedade, mas é no espaço externo a esse, que vi a possibilidade sólida de atuar e, portanto, afirmar minha identidade como jovem negro.

Comecei a atuar em janeiro de 2017, tendo como desafio superar os próprios conflitos para me tornar de fato quem sou. Essas subversões estavam ligadas à minha formação cristã, que, por mais que estivesse atuando em pastorais sociais, e ter feito um curso que me possibilitou ampliar os conhecimentos de mundo-vida, criou vários estigmas sociais, como exemplo ligado às religiões afro-brasileiras. O encontro com a fé afro-brasileira me possibilitou por um lado, me entender, no sentido mais amplo; por outro, me tomava o desejo de lutar pelos meus pares. Penso que a fé, que sempre fez parte de mim, foi basilar para de fato encontrar o caminho, alicerçado na terra e na luta, como um bom filho do Senhor da Terra que sou.

E é a partir dessa implicação, e de uma perspectiva de escuta sensível, do desejo democrático de construir políticas públicas afirmativas para/com as populações alijadas, a Secretaria, isto é, os/as gestores/as à frente da pasta, convidaram as representações da sociedade cruzalmense para dialogar, nascendo a necessidade de mapear as comunidades e grupos tradicionais do município, uma vez que, mesmo Cruz das Almas inserida no Recôncavo da Bahia, uma espaço sociocultural que carrega um legado da história do período de colonização, pós-colonização e das lutas e resistência, se negam e/ou subdimensionam às questões relativas às populações afro-brasileiras.

Desse desafio, construímos uma parceria com a UFRB para realizar o mapeamento de grupos e comunidades tradicionais do município, que são contemplados: as religiões que tem na sua prática o culto afro-brasileiro; as comunidades quilombolas, atualmente duas certificadas pela Fundação Palmares, sendo elas: a Baixa da Linha e a Vila Guaxinim, além de outras com vestígios da matriz africana, como rezadeiras e benzedeadas; sambadores; e capoeiristas.

Do nosso entendimento, pensar e articular políticas públicas para as populações como as elencadas é extremamente complexo porque fugimos das tradicionais políticas de “cima para baixo”. Precisávamos conhecer atentamente as reais necessidades, e ao mesmo tempo, desenvolver estratégias de preservação e promoção dessas tradições como fortalecimento das diversas identidades. Tomamos os princípios teórico-metodológicos da cartografia social, que nos possibilita um intenso diálogo com as comunidades e povos beneficiados. Constituímos uma importante parceria com o Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC), para a produção de um material impresso com as identificações das histórias e tradições dos terreiros de umbandas e candomblés, comunidades quilombolas Vila Guaxinim e Baixa da Linha, grupos de capoeira e sambadeiras, bem como audiovisual, com o objetivo de preservar e disseminar a cultura afro-brasileira do município entre as comunidades e grupos tradicionais, e nas unidades de escolares.

Assumir a condição profissional como servidor comissionado municipal foi basilar para que ampliasse a compreensão da pregnância das Políticas Afirmativas, o que era observável somente no campo da universidade. A criação e execução do Programa visa desenvolver tanto políticas para as populações negras – de terreiro, de comunidades quilombolas, rezadeiras e benzedeadas, através de isenções de impostas das casas religiosas, materiais audiovisuais, Editais públicos que fomenta a autonomia econômica, entre outros; quanto à promoção da educação pública e privada municipal, que se apresenta a partir da contribuição desestereotipada das populações negras, em materiais que virão a se tornar paradidáticos.

Além do projeto de mapeamento, desenhamos um programa de atuação de promoção da igualdade, conjuntamente com a sociedade civil. Além da articulação e vinculação junto à Secretaria de Promoção da Igualdade do Estado da Bahia através do Fórum de Gestores e Gestoras de Promoção da Igualdade Racial do Estado da

Bahia; e também à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas da UFRB para discutir às questões relativas às populações negras do município.

Essa atuação política-militante-profissional me impulsiona a continuar seguindo, a partir de estratégias institucionais, na condição instituinte de servidor. Desse juízo, impulsionamos o retorno das funções do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR), que teve suas atividades atravancadas por quatro anos, entendendo que esse organismo consultivo e deliberativo tem um papel chave no município de cobrança do Poder Público. Dos desafios que se apresentam, destacam-se a ampliação do debate, em nível municipal, do quanto o racismo interfere negativamente nas relações sociais e institucionais, ou seja, nas esferas de moradia, trabalho, da marginalização das populações negras, educação, saúde, entre outros; e também o desenvolvimento e consolidação do organismo COMPIR, como é o caso do fundo da Política de Igualdade Racial (PIR), o que garantirá autonomia, e, conseqüentemente, maior condição de desenvolvimento e atuação no município.

A trajetória pessoal, educacional e profissional acionada se cruza a uma experiência coletiva. Entendi ao longo dessa itinerância a pauta das Políticas de natureza Afirmativa tanto propostas pelos Movimentos Negros ante a estrutura social racista que, além de nos inferiorizar, criou um grande mito de harmonia, o que nos deixa imobilizados, e por isso, a necessidade da consciência social e racial, que, ao mesmo tempo em que questiona, propõe caminhos de transformação educacional e social.

2. DEBATE HISTÓRICO SOBRE DESIGUALDADES E RACISMO NO BRASIL: PERSPECTIVAS PARA AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES

A luta pela equidade na sociedade e na educação se mostrou, ao longo da história brasileira, marcada pelos conflitos de classe, gênero e raça, reflexo de uma estrutura social demarcada pelas desigualdades, e como estão enredados. Além do que está posto, uma dimensão complexa a ser discutida e enfrentada como demanda do Estado, assumir que a sociedade produz e reproduz essas mazelas se torna outro imperativo, refiro-me à grande recusa em admitir essas questões que atuam direta e indiretamente sobre as nossas vidas, construindo uma falsa consciência de que não sofreremos esses problemas, e quando surgem denúncias de casos, logo se inverte na tentativa, quase exitosa, de transformar o oprimido em opressor.

É preciso situar-nos na história, e esse será o meu exercício, refletir como a própria educação, não assumindo a condição emancipacionista do ator-autor/a social, colabora no *status quo* de desigualdade racial na sociedade brasileira e, conseguinte, na educação superior, isso porque aprendemos nos espaços de interação social, especialmente nos oficiais de educação, sobre a igualdade entre os seres humanos, como se a simples afirmação da declaração dos Direitos Humanos bastasse para que se materializasse entre homens e mulheres, brancos e negros, e pobres e ricos.

Sobre essa consciência e reflexão, chamarei a atenção de dois momentos relevantes para mim. O primeiro foi vivido nas aulas de mestrado em Ciências Sociais na UFRB, na cidade de Cachoeira – BA, ministrada pelo professor Kabengele Munanga, no ano de 2018. A disciplina teve como objetivo aprofundar discussões sobre o multiculturalismo, as identidades sociais e o racismo, quando o professor nos apresentou o documentário sobre o workshop “*Olhos Azuis*”, proposto pela norte-americana Jane Elliott, uma espécie de discriminação pela cor dos olhos, fazendo com que esses sujeitos vivenciassem, por algumas horas, o que os negros sofrem durante toda a vida, no contexto dos Estados Unidos da América.

O documentário que possibilita, no contexto brasileiro, refletir a respeito dos lugares de privilégios das populações não negras; e no tocante, admitir a desigualdade racial pela defesa de que já superamos a escravização das populações negras, e que qualquer discussão de racismo e discriminação racial e,

por consequência, de Políticas Afirmativas, fragilizaria a harmonia racial que vivenciamos no Brasil.

Em outro caso, ao ler o texto de Steve Biko (1990), *a Consciência Negra e a busca de uma verdadeira humanidade*, ao analisar a minha trajetória de vida-formação, o pertencimento etnicorracial e o histórico quadro de desigualdades raciais impostas às populações afro-brasileiras, durante os cinco séculos.

Na reflexão sobre a consciência negra, Steve Biko (1990) provoca-nos sobre a necessidade de deslocar o problema da luta racial como consequência da luta de classe pelo entendimento de que a não localização do problema reforça a dominação dos sujeitos sociais. No contexto em que estava inserido, há presença das populações brancas no lugar de porta-vozes das condições dos negros na África do Sul, defendendo a integração como caminho de superar as mazelas vivenciadas. É válido destacar que não se trata da negação da contribuição das populações não negras, na luta pró-equidade racial, tanto da África do Sul quanto em qualquer outro lugar, mas da urgência de negros/as avocarem a condição de autores/as das suas histórias, e ao tempo apresentar, de forma desestereotipada, as lutas e resistência ao longo dos séculos, em contraponto ao discurso oficial estigmatizador, que tende a nos colocar nas condições de submissão e passividade.

Essa compreensão de integração baseia-se em relações harmoniosas se não fossem os desequilíbrios da sociedade. Uma estrutura baseada na exploração e, portanto, a conscientização negra vai de encontro ao propor um movimento revolucionário, abrangendo para além do discurso de integrar as raças, uma perspectiva contra-hegemônica de união das populações negras, a fim de questionar o acesso às esferas de poder político e econômico, e consequentemente, a manutenção dos privilégios, o que Steve Biko exclamará na frase, “negro, você está por conta própria”.

Discutir a manutenção dos privilégios é entender uma das origens dos problemas sócio-raciais do Brasil. São nas experiências familiares e formativas que iniciei o processo de compreender que as relações sociais são marcadas pelas desigualdades, no que pesa considerar que minha consciência, à época, estava ligada às demandas socioeconômicas. Nascido em um espaço popular do interior da Bahia, filho de mulher negra, com baixa escolaridade e sem emprego formal, criado por uma senhora negra, aposentada dos armazéns de fumo, e oriundo das escolas

públicas do município, compõem os meus marcadores sociais nesse processo de consciência.

Penso ser necessário discutir a ideia inculcada de desigualdade pelo viés socioeconômico. Como tive que transitar desde a infância-adolescência, entre o mundo da escola e o do trabalho, idealizei os estudos como itinerário para superar o quadro de pobreza vivido por mim e pelos meus familiares, isso porque os meus pares não tiveram condições materiais e simbólicas de estudar.

Pela condição de pesquisador dos fenômenos sociais, fui constatando que o que atinge ao núcleo familiar que sou parte, se estende a outros núcleos, como é o caso o escolar da Educação Básica, dos/as colegas e, por extensão, suas famílias, pertencentes às escolas públicas. Tratava-se de estudantes negros em sua maioria, de bairros periféricos, beneficiados pelo Programa Federal Bolsa Família e Minha Casa Minha Vida, e que desempenhavam atividades informais de trabalho para contribuir com o sustento das suas famílias. Éramos filhos de mães sozinhas, e mesmo impulsionados aos estudos, transitávamos entre a escola e o “afazeres”. Lembro-me das diversas atividades que desempenhei com o intuito de aprender uma profissão, pois a educação formal não se sustentava para os filhos das classes trabalhadoras.

É recorrente nos telejornais e nos dados oficiais, a exemplo do IBGE, o quadro social das populações negras na sociedade, são esses/somos nós os presentes nas escolas públicas; usuários do Sistema Único de Saúde; contabilizados nas pesquisas sobre os índices de desempregos; com remuneração inferior que as populações não negras; residentes dos bairros periféricos das cidades; entre outros. Somando-se a isso, há o quadro de marginalização dessa população, observada sensivelmente nos dados penitenciários.

Mesmo com os elementos postos sobre a égide do problema, no momento resistia na identificação, insistia na justificativa de se tratar da falta de recursos financeiros, e uma vez mudado o quadro social, pelo acesso ao estudo superior e, conseguinte, de uma profissão respeitada socialmente, mudaria o paradigma imposto; o que atualmente compreendo ser uma das facetas do racismo, que estruturado nas dimensões material e simbólica – o que veremos à frente a partir da discussão de colonialidade do poder e das linhas abissais – estruturam as dimensões educacionais, políticas, econômicas, sociais e de gênero, e na

distribuição do trabalho e de moradia, e uma vez não identificada e nomeada, continua a se perpetuar na sociedade.

Comumente predomina no espaço acadêmico a falsa ideia de produção conhecimento descontextualizada e despolitizada. Assumir a identidade etnicorracial é como Steve Biko chamou de consciência negra, na radicalização do termo, isto é, de encontrar os iguais, do exercício de pertencer e, conseqüentemente, identificar e desenvolver estratégias de rompimento das estruturas que foram e são impostas aos negros e às negras. Ao analisar essas experiências, chego à consideração, concordando com Steve Biko, da urgência de assumir cada vez mais a condição de protagonista diante do quadro que foi desenhando há quinhentos anos, e autorizados/as pelas nossas próprias trajetórias, “dizer de si”, das demandas e anseios pelas políticas de natureza afirmativa, tanto na universidade quanto na sociedade, porque fomos e somos nós que sofremos a política negativa.

Estudos realizados pela pesquisadora Delcele Mascarenhas Queiroz (2014), pioneira sobre a presença de estudantes negros/as na educação superior no estado da Bahia, avalia o estágio atual das Políticas Afirmativas nas universidades brasileiras apontando a persistência das estruturas que afetam as relações sociais, e de maneira específica no sistema de educação superior, isto é, o racismo estruturado e estruturante. Conforme Queiroz (2014):

Assim, ao discutir esse cenário, não é sem propósito refletir sobre a permanência de certo traço, constitutivo das relações sociais brasileiras, que em determinado momento pode se expressar de modo mais explícito e noutro de modo mais sutil, camuflado pelo nosso imaginário de igualdade, mas que vem à tona, com particular ênfase, sempre que o negro busca negar o lugar a ele destinado, historicamente, na realidade brasileira. Refiro-me ao racismo como um elemento estruturante das relações sociais no Brasil. Ou, se quisermos pensar como Bourdieu, poderíamos falar de um habitus racista. (QUEIROZ, 2014, p. 277).

Tomando a UFBA como local de investigação, e logo em seguida outras universidades, como são os casos da UFRJ, UFPR, UFMA, UnB, na última década do século passado, aponta para a reduzida presença de estudantes negros/as no ensino superior. Para Queiroz (2014), a política de cotas no início do século XXI foi fundamental para o processo de democratização do ensino superior público, contestando os discursos desfavoráveis e racistas de redução da qualidade do ensino superior devido ao ingresso desses/as estudantes, dado que, na comparação

das notas de ingresso entre cotistas e não-cotistas, demonstra uma reduzida distância.

Queiroz (2014) avalia, a partir dos dados, a necessidade de avançar em outros aspectos considerados perversos aos/às estudantes universitários com os marcadores já acionados, nesse caso, a permanência no ensino superior, uma vez que o ingresso, por si só, não consegue dar conta de responder, ao que considero como a construção do êxito acadêmico, o que implica, como veremos ao longo da argumentação desta dissertação, aprofundar nas questões de currículo e formação, na tomada de decisões institucionais, nos auxílios de permanência, entre outros, no que defendo como a pregnância das Políticas Afirmativas.

O conceito de *ação negativa* de José Jorge de Carvalho (2002) se torna pertinente nessa argumentação para ampliar a compreensão sobre a necessidade das políticas afirmativas, sua avaliação e ampliação, bem como discutir a questão de meritocracia, acionada constantemente nas arguições contrárias às políticas de cotas. Historicamente as universidades públicas brasileiras não estavam abertas à presença das populações negras, e tampouco a produzir conhecimento a respeito da condição do negro na sociedade, e, portanto, reforçava o *status quo* de desigualdade. Vale ressaltar que as publicações sobre as populações negras, e o quanto estavam alijadas do espaço universitário, se davam pelos “mestiços de pele clara” porque encontravam-se pouco de nós dentro do espaço de produção de conhecimentos (FIGUEIREDO, 2017). A negação de se debruçar sobre a temática tem outras implicações, argumento que, além do número reduzido de estudantes pertencente a etnicorracial negro, há um reduzido quantitativo de docentes, provocando um ciclo corrompido, trazendo um questionando fundante sobre a não reflexão da universidade sobre sua condição branca e excludente (CARVALHO, 2002, p. 93).

Carvalho (2002) propõe o conceito para “contrapor-se à situação vigente contra os negros até uma geração atrás, qual seja, a de vítimas sistemáticas de ação negativa por parte dos brancos” (p. 93). No caso brasileiro, as estruturas sociais são duplamente perversas, porque sendo impostas as situações sociais inferiorizadas, pelo racismo como ideologia e a discriminação racial como prática, invertem o discurso. O autor ressalta elementos fundantes, as ações negativas são “concretas e sistemáticas”, pois ao contrário do que se supõe, as populações negras, assim como as indígenas, quilombolas, mulheres e pobres, sofrem os

estigmas na sociedade e, de forma não diferente, nas unidades de educação superior.

Há nesse conceito uma soma do *stress social* ao *stress racial* na educação superior, que, conforme Carvalho (2002), está ligada à adição das peculiaridades das condições de permanência de estudantes das classes populares na universidade às especificidades do/a estudante negro/a, numa estrutura social que “quando interessa à elite é descrito como mestiço, se imagina européia, seus heróis são homens e mulheres brancos, loiros, de olhos azuis, cujas fotos estão nos quadros, livros e cartazes” (CARVALHO, 2002, p. 95).

Ser estudante, com os marcadores sócio-raciais por mim elencados a partir da condição de negro, constitui-se um desafio dúplice complexo: necessidade de superar as condições financeiras, o que as universidades vêm se debruçando com a política de assistência estudantil, apesar de que, pelo histórico de insuficiência de recursos, a demanda é maior do que oferta, e a de pertencimento à instituição e o empoderamento na construção do conhecimento.

2.1. Do Marco Histórico das Políticas Afirmativas à Contemporaneidade

Uma vez ultrapassada a dificuldade de assegurar a assistência para a manutenção material na universidade, deparava-me com a outra condição, a construção da permanência qualificada (JESUS, 2007; 2010) e, por conseguinte, a construção do êxito acadêmico. Aqui se encontra o fundamento do que Jesus (2007) considera empoderamento do/a estudante, nesse caso de estudo, os/as que acessaram a universidade pelas cotas.

Interessa-me explicitar, antes de aprofundar sobre o tema da permanência, o debate posto ao longo da história entorno das Políticas Afirmativas, isso porque estão imbricadas. As discussões sobre as Políticas Afirmativas, na educação superior, são questões inseridas em contextos complexos de debate, que polarizam, com maior intensidade, no início do século XXI, com a declaração oficial do Estado sobre a condição excludente da nação brasileira diante às populações negras, e a Conferência de Durban, e toda a militância intelectual negra impondo medidas concretas para a superação do racismo.

O debate sobre as Políticas Afirmativas se divide entre a) os favoráveis como estratégia de minimização das desiguais condições sociais, de etnia e raça, de gênero, e além, sobre a dignidade e vida das populações historicamente marginalizadas; e, b) os contrários, forjando uma ideia de discriminação às avessas e banalizando as discussões.

Nosso questionamento deve ser quem foi e é contra as cotas para negros/as na sociedade? De qual ponto de vista estamos argumentando? Será que da política de branqueamento do país, ou mesmo da pregação religiosa de uma doutrina ocidental?!

Refiro-me a uma elite branca, que mora em condôminos, nos grandes centros urbanos, que têm filhos/as nas melhores escolas privadas, e que desde cedo aprendem a falar inglês, francês e espanhol. Para testar os idiomas, fazem viagens de férias nos grandes paraísos, como a Disney. São esses que têm acesso ao “caldo cultural”, como teatro, concertos, livros, entre outros, e que já sabem que seus filhos/as acessarão a universidade pública para cursar os cursos de alto prestígio, e perpetuar os privilégios, opondo-se, com raras exceções, às populações da base da pirâmide.

Mas o discurso precisa ser persuasivo, não se pode expressar que a elite é contra as cotas, porque ameaça os seus privilégios, mas porque acreditam que “somos todos iguais”, e que não há diferenças dos sujeitos sociais do ponto de vista biológico, mostrando-me a necessidade de ampliar o debate sobre os argumentos de classificação e diferenciação, como estratégias de dominação das populações africanas e afro-brasileiras.

Esse entendimento de superação da ideia de diferenças biológicas entre as raças brancas e negras é recente do ponto de vista histórico. O contexto de colonização e escravização dos povos nativos e africanos teve como égide o arcabouço teórico e religioso de superioridade e inferioridade das raças. Ao discutir tal questão, não me interessa uma investigação atrelada à categoria biológica de raça, superada do nosso ponto de vista (MUNANGA, 2003), mas como essa categoria foi imposta para determinar os lugares sociais e a colonialidade do poder (QUIJANO, 2009). Mesmo sobrepujada, Munanga (2003) argumenta que, uma vez disseminada a existência de um gradiente de inferioridade de grupos raciais, opor-se a essas ideias não é o bastante para desconstruir na bacia social, é necessária uma

série de estratégias e ações que corroborem para a mudança de paradigmas porque já estruturado socialmente passa a fazer parte do imaginário social.

Argumenta Schwarcz (1993), interessada em um glossário das teorias raciais, que, na produção a respeito de diferenças e desigualdades, “[...] o termo raça é introduzido na literatura mais especializada em inícios do século XIX, por Georges Cuvier, inaugurando a idéia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos” (SCHWARCZ, 1993, p. 47).

O que estava posto ao longo dos séculos XVIII e XIX era aprofundar discussões teóricas sobre a origem do homem como explicação e justificativa de hierarquização, como argumentam Munanga (2003) e Schwarcz (1993). Desse ponto se polarizava a visão *monogenista*, dos ideais iluministas, *perfectibilidade*, defendendo a mesma origem humana, uma espécie de gradiente de imperfeição à perfeição, posto que conforme esse polo se trata de processos distintos civilizatórios, no qual a população europeia estava no topo dessa civilização; e a hipótese *poligenista*, defendendo “espécies diversas”, ou seja, diferentes origens do homem. Ao longo do debate histórico, outras teorias se desdobram como é o caso o darwinismo, assumindo um modelo evolucionista, e o darwinismo social, sustentando a ideia de separação das raças a partir da evolução social.

Trazer à cena essas questões sobre a inferioridade das populações negras e autóctones ao longo da modernidade, do ponto de vista biológico e do arcabouço cientificista, nos interessa para discutir as problemáticas do projeto moderno-capitalista-racista e suas consequências para as populações negras. Nesse campo de tensão, o pesquisador Carlos Moore Wedderburn (2007) provoca-nos a necessidade de ampliar o debate e os cuidados da possível trivialização do racismo como mecanismo de deslegitimar os organismos de luta pró-equidade racial.

Em uma sociedade fundamentalmente racializada, como são todas as sociedades do continente americano e a maioria das sociedades do planeta, a subestimação e a trivialização do racismo procedem de uma necessidade puramente ideológica. Em primeiro lugar, trata-se de legitimar e consolidar a posição do segmento racial dominante, mediante um discurso e práticas conscientemente orientadas para a manutenção de um *status quo*. Mas a trivialização do racismo também procede do intento do segmento dominante de deslegitimar as crescentes lutas reivindicatórias das populações-alvo do racismo. A banalização do racismo visa criar a impressão de que “tudo anda bem” na sociedade, imprimindo um caráter banal às distorções sócio-econômicas entre as populações de diferentes “raças”. Os que acreditam no contrário podem ser julgados

“revoltosos”, “inconformados” e, até mesmo, “racistas às avessas”. (WEDDERBURN, 2007, p. 16)

Estão em debate às relações de poder e de dominação. Com isso, entendo ser necessário compreender as formas utilizadas pelo sistema dominador para impor a exploração/violência, e daí desenvolver estratégias de rompimento e desmantelamento das estruturas racistas. Lembremo-nos que, como nos aponta Wedderburn (2007), a banalização do racismo é um dos instrumentos opressores de inverter o problema.

Casos recentes do discurso opressor disfarçado de discurso pró-consciência humana vêm questionando as ações afirmativas e a consciência negra na sociedade brasileira, entre outros argumentos, a de fragilização da Constituição Nacional de 1988, que diz da igualdade perante a Lei; ou que o projeto será promotor do racismo às avessas, aí se encontra uma questão séria na sociedade brasileira, a defesa da existência da *democracia racial*.

Esses mesmos sujeitos que acreditam na democracia racial vêm demonstrando o descontentamento e sua força ao propor, e conseguir êxito, com o projeto de “Consciência Humana”. Digo do movimento que iniciou em Salvador - BA, tendo como expoente o deputado Marcell Moraes, do PSDB, apresentado no dia 12 de maio de 2018, um dia antes da celebração da Abolição do Sistema Escravagista, na Câmara de Deputados, sancionado pelo governador da Bahia, instituindo a data 10 de setembro como o “Dia Estadual da Consciência Humana”. Há nitidamente um insulto aos Movimentos Negros pelo absurdo da proposta, uma vez que visa fragilizar a luta das populações que sofreram e sofrem pelo aviltamento da condição etnicorracial.

No que se refere às Ações Afirmativas, Wedderburn (2005) oferece subsídios pertinentes para entender em que contexto surge à compreensão de políticas compensatórias. O conceito de Ações Afirmativas é forjado na Índia, no contexto após a I Guerra Mundial e da colonização britânica, por Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), e nessa localização há tanto um sistema de diferenciação sócio-racial quanto religioso que estrutura a sociedade em castas.

Wedderburn (2005) destaca os vários países africanos e asiáticos que, no período pós-colonização europeia, adotaram ações dessa natureza, e também nos EUA, no contexto de 1960, que influenciou outras lutas, como pode ser observado:

A experiência **afro-norte-americana** reforçou, tanto nos Estados Unidos como no resto do “Primeiro Mundo”, a luta das mulheres pela igualdade em todas as esferas da vida pública e privada. Por sua vez, a luta específica das mulheres contra as desigualdades e a opressão de gênero teve como consequência a mundialização do conceito das políticas públicas de ação afirmativa e, particularmente, do mecanismo de cotas como um dos seus principais instrumentos. Assim, a partir dos anos 70, o conceito de “cotas corretivas” incorporou-se ao arsenal de luta feminista na Europa, com implicações para o resto do mundo. (WEDDERBURN, 2005, p. 313, grifo nosso).

A adoção de ações afirmativas em prol das mulheres e populações afro-descendentes pelos Estados Unidos da América, na década de 1960, tem impactos importantes para todo o mundo, porquanto estamos ponderando sobre um país de “Primeiro Mundo”, que vai se configurar, já à época, uma potência mundial, e terá influência tanto no contexto nacional quanto outras nações nas lutas pelos direitos sociais de segmentos historicamente marginalizados.

Essa reflexão possibilita ponderar sobre a) como a luta pelas questões de gênero foi acolhida, possibilitando que a compreensão de Ações Afirmativas fosse amplamente divulgada em outros países tidos como desenvolvidos; e b) a importância dos Movimentos Negros organizados para as conquistas e manutenção de direitos. Sobre a primeira questão, Wedderburn (2005) provoca-nos como a menção dessa questão para afrodescendentes e indígenas: “Cabe perguntar o porquê da diferença na aceitação de cotas para as mulheres e cotas para afrodescendentes e indígenas” (WEDDERBURN, 2005, p. 317).

Esse questionamento é retomado por Wedderburn (2005) ao apresentar que a adoção de tais medidas reparatórias provocaria “rachaduras no edifício da coexistência inter-racial harmônica”. Ou seja, ao longo do século XX, especificamente na década 1930, no Brasil, foi disseminada a ideia de democracia racial, na qual as raças viviam em perfeita harmonia, e por isso, não haveria a necessidade de políticas específicas de reparação.

Paralelo às ideias forjadas pelo escritor brasileiro Gilberto Freyre, e seus contemporâneos, podemos destacar a presença de Movimentos Negros que lutaram, e continuam lutando, pela equidade de oportunidades e direitos, tanto no período de escravização quanto no pós-abolição. Em outra perspectiva, Costa & Grosfoguel (2016), argumentam que, desde 1494, início do projeto de colonização

nas Américas, há práticas de intervenção e oposição ao sistema moderno-racista, o que para estes consideram um movimento de decolonialidade.

Refletir sobre essa oposição ao sistema de escravização-exploração traz à baila um lado da história, que estrategicamente aos interesses dos colonizadores, é excluído-silenciado das narrativas oficiais. As populações africanas trazidas para o Brasil, para serem escravizadas, e as populações nativas, não aceitaram espontaneamente o sistema, ao contrário, ao longo da história e de diversas formas, desenvolveram formas de minar as estruturas, como o exemplo dos quilombos.

Conforme Santos (2009), ao longo do século XX, intensificaram-se os movimentos de reivindicação das políticas públicas afirmativas, especificamente na educação para as populações negras, contrariando todo o sistema político de opressão da época. A busca pela educação formal é, no seu sentido mais amplo, a possibilidade de mobilidade individual-coletiva, pois os/as negros/as letrados/as contribuiriam com os pares que não tinham acesso à educação, e conseguinte, poderiam questionar as Leis e promover mudança de paradigmas.

Nas primeiras décadas do século XX, surgem às comunidades negras organizadas, como exemplos: os jornais do meio negro; a Frente Negra Brasileira - fundada em São Paulo em 1931, com pretensões políticas partidárias, entendendo que através da afiliação e mandatos poderiam reverter as Leis e o sistema, sendo desarticulado pelo golpe de Estado de 1937, pelo presidente Getúlio Vargas; e o Teatro Experimental Negro (TEN), que pautava o racismo, as desigualdades e a educação formal, a partir da perspectiva cultural (SANTOS, 2007).

Entre as ações da época, destaco o Teatro Experimental, que é um importante movimento de formação política das populações negras da época, isso porque através da cultura discutia a realidade social e como estavam alijadas. Outra proposta ousada do Abdias do Nascimento, o expoente do movimento, e do TEN era de que os próprios negros/as falassem de si, da sua trajetória, das suas demandas e também das suas potencialidades através da arte-teatro – lembremo-nos que não havia representações das populações negras nas esferas de poder e da arte-cultura, portanto o Teatro Negro se configura como um espaço fundante de interlocução para tais ações.

É o movimento de possibilitar que essas vozes fossem ecoadas, e para tanto, um grito de denúncia de um sistema brasileiro racista, que discrimina e inferioriza as expressões culturais e religiosas das populações negras. Observa-se que não é *dar*

voz, mas possibilitar aos sujeitos falarem por si, pois tomando a máxima dos estudos antropológicos de Garfinkel, “nenhum sujeito é um idiota cultural” (MACEDO, 2000).

Para Abdias Nascimento duas frentes eram fundamentais, a denúncia ao sistema e todo o arcabouço de sustentação da inferioridade, e a promoção da consciência das populações de cor. O TEN passa a ser um instrumento fundante de acesso a uma educação libertadora, em contraposição aos argumentos de inferiorização das populações negras, e da produção cultural e do conhecimento. O Teatro Negro tinha uma preocupação com os sujeitos inseridos em relações sociais conflitantes; não era o objetivo a produção acadêmica, e o número de teses a respeito da problemática, essas que constantemente são desenvolvidas e são mantidas nas bibliotecas, distantes das realidades vividas; mas como essas relações estavam postas, ou como Nascimento (2004) expressa, “a experiência de ser negro num mundo branco”.

Sobre as articulações e organizações contra-hegemônicas, outro momento relevante são os anos de 1978-79, quando criado o Movimento Negro Unificado (MNU), que exerce uma importante função na defesa dos direitos da população negra, em especial no âmbito da educação. No primeiro documento do MNU questionava os currículos escolares e a necessidade de promoção da cultura africana e afro-brasileira desestereotipada. Em outros termos, o MNU estava atento a políticas de pertencimento e afirmação (MACEDO, 2012), como definidas contemporaneamente.

Desse argumento, é fundamental pensar da perspectiva do outro lado da linha, a transformação radical se dá, dessa forma, parafraseando Boaventura Santos (2009), aprendendo a partir dos negros e com os negros, comprometidos ética e politicamente na construção de “um conhecimento contra-hegemônico” (COSTA & GROSGUÉL, 2016), e é isso que os movimentos vieram desenvolvendo ao longo do século XX com maior intensidade.

Movimentos paralelos e nas diversas esferas da sociedade protagonizados pelas populações negras demonstram a não passividade ante o projeto moderno-colonizador. Sobre as reivindicações, Santos (2007) destaca que na segunda metade do século XX, Abdias do Nascimento, na condição de deputado federal, propõe a Lei de Ações Compensatórias:

Art. 12 – A expressão “medidas de ação compensatórias” compreende iniciativas destinadas a aumentar a proporção de negros em todos os escalões ocupacionais, incluindo, entre outras: I – a preferência pela admissão do candidato negro quando este demonstrar melhores ou as mesmas qualificações profissionais que o candidato branco; II – execução de programas de aprendizagem, treinamento ou aperfeiçoamento técnico para negros, a fim de aumentar o número de candidatos negros qualificados em escalões superiores profissionais; III – execução de programas de aprendizagem, treinamento ou aperfeiçoamento técnico, qualificando empregados negros para a promoção funcional; IV – reajustes de salários, no sentido de igualar a remuneração entre negros e brancos para trabalho equivalentes; **V – Concessão de bolsas de estudo a estudantes negros a fim de aumentar sua qualificação profissional**; VI – Assinatura de carteira profissional de empregados negros nas mesmas condições e proporções vigorantes no caso de empregados brancos; **VII – outras medidas que venham a ser definidas pelos técnicos responsáveis dos programas de estudo, ensino e aperfeiçoamento técnico de medidas de ação compensatória estabelecidas pelo art. 4º desta lei**; 155 VIII - outras medidas que venham a efetivar os resultados desejados, segundo comprovação do Ministério do Trabalho e conforme os artigos 2º, §2º e 3º, §2º desta lei. (Santos, 2007, p. 49, grifo nosso).

Os movimentos seguiram ao longo das décadas subsequentes desenvolvendo ações, a exemplo da Marcha Zumbi dos Palmares, no início da década de 1990, pautando políticas específicas para os povos marginalizados. Nessa marcha foi entregue ao presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, *O Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*.

Transformações concretas nas discussões raciais observar-se-á no início do século XXI, a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul, conforme Gomes (2012), e a ascensão de um Governo Progressista no Brasil, em 2003, especificamente com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e é nesse contexto que se:

[...] envia ao Congresso Nacional Brasileiro o Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004, que “institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências” (SANTOS, 2007, p. 51).

O envio ao Congresso Nacional Brasileiro de um projeto de Lei que institui a reserva de vagas para os povos historicamente marginalizados apresenta duas reflexões, que abrirão espaço para as discussões subsequentes: a) as conquistas e

o reconhecimento da luta; e, b) o quanto precisamos avançar no que diz respeito às Políticas de Permanência e êxito acadêmico desses segmentos no Ensino Superior.

2.2. A Pregnância das Políticas Afirmativas na UFRB

A UFRB é criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005 desmembrando da antiga Escola de Agronomia, vinculada à UFBA. A Instituição de Educação Superior passa a existir tendo como princípios para um modelo institucional:

- Cooperação com o desenvolvimento socioeconômico, científico, tecnológico, cultural e artístico do Estado e do País;
- Compromisso com o desenvolvimento regional;
- Criação de marcos de reconhecimento social, oriundos dos serviços especiais prestados no atendimento da população;
- Gestão participativa das comunidades internas e externas;
- Uso de novas tecnologias de comunicação e de informação;
- Equidade nas relações entre os *campi*;
- Desenvolvimento de um ambiente capaz de viabilizar a educação à distância;
- Processo de avaliação institucional permanente;
- Adoção de políticas afirmativas de inclusão social;
- Implantação modular dos *campi*.

Esse modelo de universidade, disposta ao reconhecimento das diversas identidades, é antes uma instituição que assume o compromisso de desenvolvimento do Recôncavo da Bahia, que é marcado historicamente pela colonização e exploração das populações nativas e negras, e portanto, se coloca disposta à equidade.

O Recôncavo da Bahia constitui-se num território cuja construção histórica, social, econômica e cultural datado do início da colonização brasileira, tendo uma delimitação regional bem definida. Desse modo, em uma pequena área (cercada de 15.000km²), menor do que muitos municípios brasileiros, há uma densidade demográfica de 62 hab/km², quase três vezes maior do que o valor médio do Estado da Bahia. Os subespaços socioambientais dessa região apresentam importantes especificidades. Por exemplo, nesse território, na área denominada de Recôncavo Sul, com uma extensão não superior a 2.000 km² e distância não superior a 100 Km, encontram-se núcleos

significativos em termos históricos e culturais como Cachoeira, São Felix, Santo Amaro, Nazaré das Farinhas e São Francisco do Conde; e, múltiplos ambientes como o Rio Paraguaçu e o Lago artificial de Pedra do Cavalo (186,2 km²), de usos múltiplos, a área ecossistemas costeiros de Maragogipe, Nazaré, Jaguaripe e Valença, a área norte do Corredor Ecológico Central da Mata Atlântica, a Serra da Jibóia, a Baía de Todos os Santos e suas ilhas e o ambiente semi-árido. Todo esse território apresenta uma excelente infra-estrutura urbana, de transportes e comunicações. (BRASIL, 2003, p. 28).

É relevante destacar que o processo de exigência, e conseguinte, implantação de uma universidade no território do Recôncavo Baiano tem a marca das inúmeras reivindicações dos movimentos sociais organizados desse território no que diz respeito a investimento educacional por parte do Estado, que pudesse contribuir para o desenvolvimento socioeconômico, cultural, tecnológico e produtivo, bem como da disposição de lutas institucionais históricas da UFBA, e de reivindicações de lideranças políticas.

Registra-se:

No segundo semestre do ano de 2003 realizaram-se audiências públicas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Castro Alves, Cruz das Almas, Maragogipe, Mutuípe, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Félix, Terra Nova e Valença, todos os municípios constitutivos do Recôncavo Sul da Bahia, com o objetivo de mobilizar a comunidade e criar um ideário capaz de reunir forças de todos os matizes políticos em torno da criação de uma universidade, localizada no interior do Estado da Bahia. (BRASIL, 2014, p. 3).

Diversas audiências demonstram que a população do Recôncavo Baiano, bem como à disposição do governo progressista e de movimentos acadêmicos interno da UFBA foram fundantes à sua implantação como pode ser percebido no documento intitulado: “UFRB – Subsídios para criação e implantação a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia”.

Neste sentido, espera-se que, ao final deste documento, se perceba que mais do que um decreto, a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia é o resultado de uma trajetória histórica da sociedade civil organizada, de diversas lideranças políticas e de docentes, discentes e servidores da UFBA que, em diferentes momentos, ofereceram a sua contribuição ao processo de criação dessa nova instituição federal de ensino superior, por acreditarem em sua importância para o Estado da Bahia e, em particular, para o Recôncavo Baiano. (BRASIL, 2003, p. 10)

Das minhas experiências vivenciadas como estudante de graduação - UFRB, lembro-me a participação no evento “Cultura e Negritude”, realizado no ano de 2013, em Santo Amaro, quando tivemos contato com o movimento de cidadãos e cidadãs organizados, reivindicando a presença de um Centro de Ensino da UFRB na cidade com o lema, “Para ser do recôncavo, a UFRB tem que estar em Santo Amaro”.

E é nesse contexto-universidade, reivindicada pelas populações desse território, que se inscrevem as discussões de acesso e permanência no ensino superior, que entra na agenda da Educação Nacional, pelas pressões dos movimentos sociais, a presença de governos progressistas na primeira década do século XXI e pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

No contexto de discussão, apresento o conceito que é referencial para o amplo debate ensejado nesta pesquisa. O conceito discutido e defendido pela pesquisadora-intelectual negra das questões etnicorraciais (JESUS, 2007, 2010; ALVES, 2016, 2018), que defende a pregnância das Políticas Afirmativas, a partir da concepção de que os princípios de equidade e justiça, que orientam as Políticas Afirmativas, devem penetrar as práticas institucionais de forma a abranger as rotinas, atos ordinários do fazer institucional, de modo a integrar, articular e organizar a gestão e seus processos decisórios, de modo que a promoção da equidade, que subjaz às Políticas Afirmativas, seja o conceito fundante nas deliberações, posicionamentos, concepções e decisões da instituição. A Pregnança deriva da intencionalidade e do projeto coletivo assumido pela instituição (JESUS, 2007, 2010; ALVES, 2016, 2018).

O princípio da pregnância orienta a constituição das Políticas Afirmativas, que visa uma formação emancipatória e humanística do/a estudante associada à política, o que expressa através do quadripé universitário: ensino, pesquisa, extensão e políticas afirmativas.

Considerando o público que acessa a universidade, especificamente a UFRB, a partir da democratização do acesso ocorrido desde 2005, exigiu-se que a universidade articulasse às questões da assistência estudantil às Políticas Afirmativas⁵. É nesse contexto que se insere a permanência qualificada, garantir que

⁵ O Programa de Permanência Qualificada (PPQ – PROPAAE/UFRB) é uma das ações constituintes do conjunto de políticas que têm o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino

a trajetória de estudantes na universidade seja efetivada com qualidade, tanto do ponto de vista da assistência estudantil, naquilo que lhe é tradicional – auxílio pesquisa, residência universitária, restaurante universitário, deslocamento, todos elementos relativos à permanência material dos/as estudantes; quanto de outras dimensões, pedagógicas e de pertencimento (JESUS, 2007).

A vivência que qualifica a permanência está ligada à experiência universitária, às vivências formativas de estudantes no que diz respeito à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e no intenso diálogo com o entorno da universidade, e seu desenvolvimento regional, que, conforme Jesus (2007), está articulado, no caso da UFRB, no poder vinculado ao reconhecimento do pertencimento etnicorracial.

No caso da UFRB, é compreender a Pregnância das Políticas Afirmativas a partir dos dados que apresenta no seu relatório de avaliação, isto é, a universidade mais negra e popular do país, conforme a figura 3:

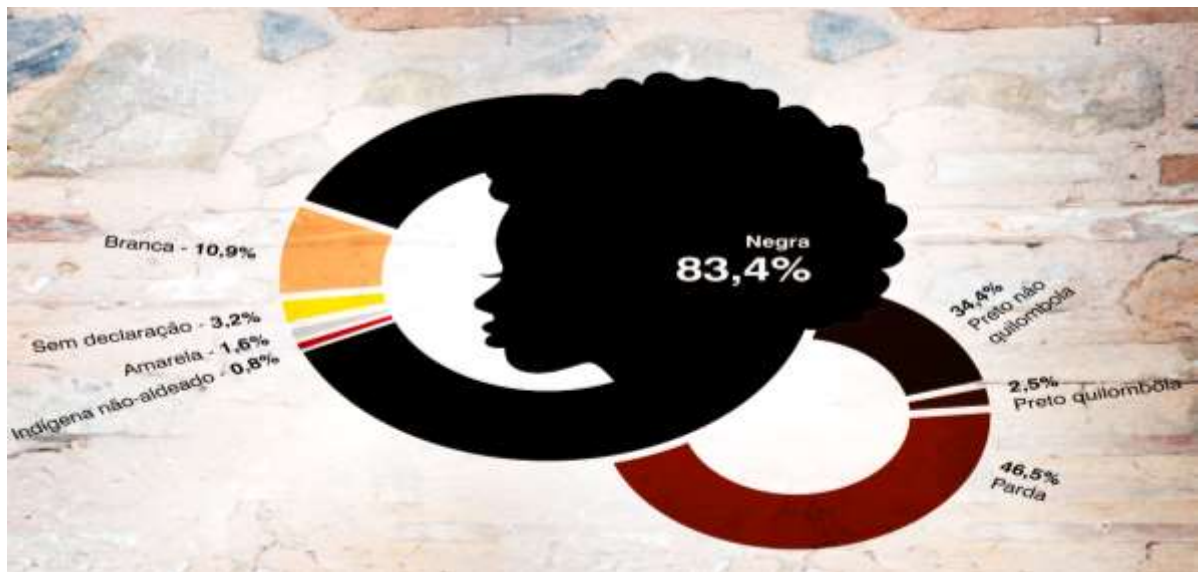


Figura 3: Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB – 2017. Fonte: <https://ufrb.edu.br/portal/>

Dito de outra forma, a Pregnância das Políticas Afirmativas visa criar estruturas institucionais pedagógicas de permanência no ensino superior, e a construção do êxito acadêmico dos/as estudantes, articulando-se com base nos princípios de equidade e justiça, que promove a transformação da realidade histórica excludente, vivenciada pelas populações negras no território brasileiro, de modo específico,

superior, de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por estas políticas, põe em prática uma ação de co-responsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica.

baiano, fazendo com que a universidade incorpore as Políticas Afirmativas como eixo orientador da política institucional.

A *Pregnância das Políticas Afirmativas* (JESUS, 2007), tão diretamente imbricada com as políticas institucionais, que visam assegurar a permanência dos/as estudantes no ensino superior, se apresenta como a coadunação dessas interdependências: os elementos materiais para a estadia do/a estudante na universidade; o conhecimento, que, diferentemente da perspectiva cartesiana, não exclua, mas agregue experiências socioculturais e políticas; a pauta da justiça cognitiva; a qualidade da pesquisa, extensão e ensino; as relações coletivas no espaço universitário; e as dimensões sócio-afetivas.

Levando em consideração o conceito, ao avaliar a permanência e o pertencimento do/a estudante na universidade, que está ligado às relações intersubjetivas, a concepção da necessidade de que haja a *pregnância das políticas afirmativas* em todos os atos praticados pela instituição universitária traz para o centro das decisões da política da universidade, de fato, a permanência do corpo discente, e a construção de êxito acadêmico, que se volta a pensar sobre os caminhos, práticas, fazeres e procedimentos, em todos os setores da administração e na pauta da gestão, que viabilizem tais resultados: permanecer e ter êxito. Esta compreensão institucional ordena as políticas de acesso (cotas – na graduação, na pós-graduação, reserva de vagas nos concursos), bem como, as práticas de acompanhamento de verificação de política de reserva de vagas (comitês de verificação), assim como as políticas de promoção de permanência (assistência estudantil), reformulação curricular, práticas pedagógicas (ensino e avaliação), vivência comunitária, experiência protagonista e cidadã através da extensão e da pesquisa e do ensino, e a pós-permanência (articulação de políticas institucionais de continuidade nos estados e/ou de inserção no mundo profissional, do trabalho e na vida social) (ALVES, 2018).

Compreendo assim a urgência de possibilitar que as histórias de vida de estudantes sejam conhecidas, ouvidas e ecoadas nos espaços de formulação de políticas institucionais, especificamente no âmbito da educação. Defendo que as experiências de vida- formação sejam contempladas nos currículos acadêmicos e, para tanto, problematizem a universalidade de saberes-fazeres, entendendo “que aquilo que é bom para todos, não necessariamente é bom para cada um” (JESUS, 2007, p. 166).

É nesse contexto que a pioneira PROPAAE-UFRB, estrutura administrativa de políticas afirmativas, fundada no ano de 2006, criou o Programa de Permanência Qualificada (PPQ), que é assim definido:

O PPQ tem como objetivos: Garantir a permanência dos estudantes dos cursos de graduação da UFRB, ao assegurar a formação acadêmica dos beneficiários do Programa, através de seu aprofundamento teórico por meio de participação em projetos de extensão, atividades de iniciação científica vinculada aos projetos de pesquisa existentes nos Centros, atividades de ensino/acadêmica relacionadas à sua área de formação e ao desenvolvimento regional; Implementar na instituição a adoção de uma política de permanência associada à excelência na formação acadêmica; Possibilitar maior interação entre o ensino, a extensão e a pesquisa; Estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural em articulação com o desenvolvimento regional; Qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos Programas de Políticas Afirmativas da UFRB; Contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na graduação; Combater o racismo e as desigualdades sociais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2017).

No âmbito do PPQ/UFRB são disponibilizados auxílios à permanência dos/as estudantes dentro do perfil socioeconômico e racial: auxílios à moradia, à alimentação, pesquisa, ao deslocamento, acompanhamento psicossocial, pedagógica, creche, entre outros, visando criar condições para que a estadia na universidade seja concretizada com êxito. Também procura articular nesse processo o ensino, a pesquisa e a extensão, pelos eixos de discussão do acesso, da permanência e da pós-permanência.

Esse exemplo de Universidade baiana, espaço geográfico e culturalmente demarcado pela presença afrodescendente, serve para indicar que foi e é necessário pautar condições concretas para a efetivação da estadia de estudantes negros e negras, das classes populares e das escolas públicas na universidade. Contudo, entendo que essa discussão necessita ser amplamente debatida. Se nesse contexto, início do século XXI, as condições materiais eram fundamentais para criar condições de acesso e permanência de estudantes à universidade, percebo que novas demandas se atualizam na mesma dinâmica de uma sociedade veloz e fugaz.

É nesse caminho de discussão que traz ao centro a UFRB, pois nasce tendo as políticas afirmativas como um dos pilares. O que defendo com isso é que a criação

da estrutura administrativa, ao nível de pró-reitoria de ações afirmativas, e a defesa dos intelectuais-pesquisadores à frente desta, fizeram com que a universidade desse um passo importante na correção das desigualdades regionais, raciais e sociais no Recôncavo baiano, especificamente no campo da educação. Faço registro ainda que a:

[...] aprovação da Resolução nº. 01/2007, do Conselho Acadêmico (CONAC), que trata das diretrizes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UFRB, no Art. 6º, inciso 4º, ao estabelecer que todos os currículos devem incluir componentes curriculares de ensino, pesquisa e/ou extensão ligados às temáticas do meio ambiente e da diversidade sócio-histórica e étnica das culturas do Recôncavo (NASCIMENTO & JESUS, 2014, p. 116).

Essa é a posição implicada e afirmativa dessa universidade, no movimento de descolonização, justiça social e justiça cognitiva. Do ponto de vista teórico e dos documentos legais, é assumir como formativa e como posição ética-epistemológica-política toda a contribuição do território do recôncavo baiano, e dos sujeitos sociais nos currículos acadêmicos, em todas as áreas do conhecimento, bem como, o comprometimento com a região, onde a universidade está presente. Contudo, do ponto de vista prático, não é tão simplificado. Na UFRB, não tão diferente das demais universidades públicas brasileiras, lidamos com docentes que, sob o discurso de autonomia, recusam-se a inserir nas suas práticas pedagógicas as temáticas etnicorraciais, pois deve ser tratada em componentes específicos, e de que a universidade já os aborda cotidianamente, e que inserir tais conteúdos/debates em seus componentes implica em reduzir o tempo para trabalhar questões específicas, o que poderia vir a comprometer a qualidade dos cursos.

Este posicionamento nos chama a atenção para um dos aspectos enfocados pela pregnância, que é a adesão ao projeto coletivo da universidade, e sobre qual é o perfil do corpo docente da Instituição. Sobre essa questão, destaco a figura 4, que apresenta o perfil de etnia e de sexo dos docentes da UFRB.

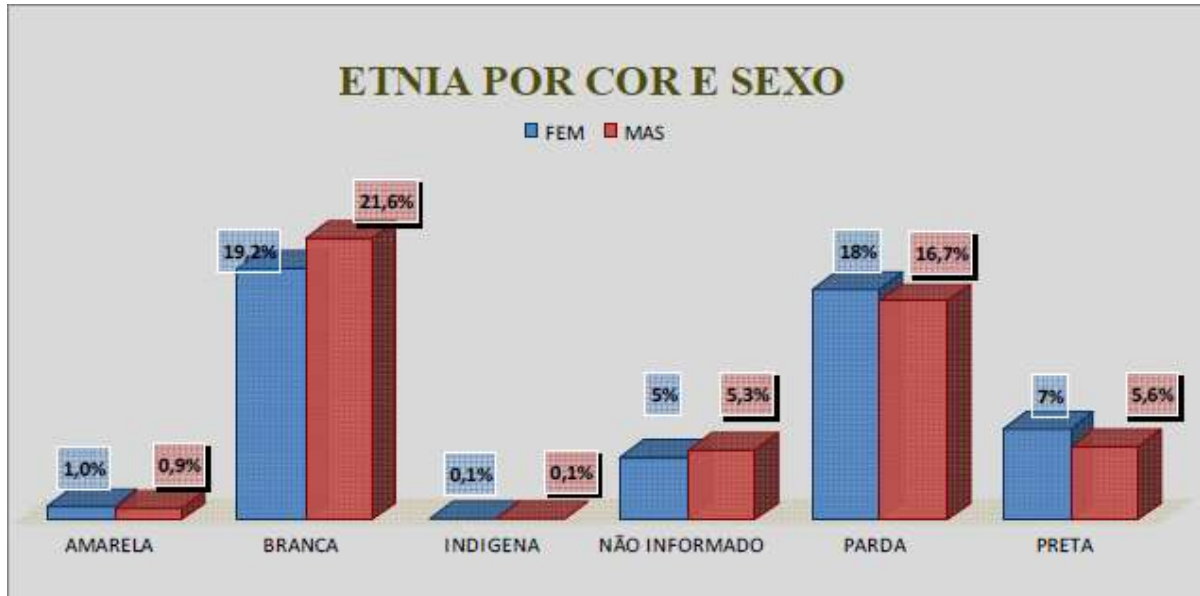


Figura 4: Perfil étnico e sexo do corpo docente da UFRB - Fonte: NUFORDES/CEIAC – 2017.

Se considerarmos, conforme a figura 4, o número de docentes pardos e pretos, temos um número significativo, obstante alguém se considerar a população baiana autodeclarada negra, isto é, 80%. Outro dado silenciado no perfil etnicorracial do corpo docente da UFRB é a distribuição pelos Centros de Ensino, e destaco essa questão por dois motivos: a) a minha percepção, outrora, como discente desta Universidade no CAHL-UFRB, e atualmente, na condição de pesquisador, e na pouca presença desses/as docentes no curso, e nos centros por onde passei; e b) se apropriando da primeira questão, onde estão locados os/as docentes negros/as, objetivando saber se esses docentes se fazem presentes também em cursos historicamente elitizados, ou se apresentam significativamente nos cursos de baixo prestígio. Esses dados serão úteis para discussões sobre a descolonização do conhecimento subsequente.

A meu ver, os dados precisam ser problematizados. Qual o impacto dessa proporção de docentes autodeclarados negros, isto é, pretos e pardos em uma universidade que se quer inclusiva do ponto de vista socioeconômico. Qual o impacto sobre os projetos de pesquisa e extensão executados por essa universidade?

É preciso problematizar o que significam estes dados, bem como os discursos proferidos pela elite intelectual sobre cotas e políticas afirmativas, pois nos levará a um abismo, e à inversão das pautas, pois o que se apresenta é a manutenção de uma estrutura social desigual, seja pelo acesso ao conhecimento científico e à educação superior, seja pelo acesso ao poder econômico e político; somos nós, negros e negras, indígenas, mulheres, gays e lésbicas marginalizados/as no acesso

a essas esferas de poder. Há nesse debate um conflito evidente, a perda de privilégios de uma classe social hegemônica, e que não está em conformidade com as lutas e pautas atuais, a interiorização da universidade e sua democratização, bem como as Políticas Afirmativas. Estou me referindo, entre outros, aos beneficiados pela Lei do Boi (LEI FEDERAL 5.465/68), que tinham vagas nas universidades reservadas pela condição de filhos de fazendeiros.

Percebo a necessidade de diferenciar assistência estudantil e políticas afirmativas, face à pregnância das Políticas Afirmativas. Sobre a assistência estudantil na universidade, Jesus (2010) registra que, historicamente, “foi relacionada à pobreza, à incapacidade ou insuficiência econômica dos/as estudantes beneficiário/as, o que criava um certo estigma que os/as predestinava a um déficit de aproveitamento acadêmico” (p. 309).

O que está posto é desconstruir as ideias acima elencadas sobre a assistência estudantil, especificamente no que se refere à redução da qualidade do ensino superior, notadamente por incutir e fortalecer um estigma de inferioridade psíquica e cognitiva aliada à insuficiência de recursos materiais, bem como, minar a lógica e o discurso colonizador-opressor contrário ao sistema de cotas e ações afirmativas como privilégio às populações negras. Jesus (2017, p. 157) pondera que o fenômeno das políticas afirmativas de permanência superior é relativamente novo, em contraponto às questões de assistência estudantil, já presentes nas instituições de educação superior, materializada, entre outros, pelos auxílios financeiros. Nesse caso, é necessário ampliar a concepção do que se entende e defende como política de permanência e assuntos estudantis.

Conforme Jesus (2010), tomando o caso da UFRB, essa relação à permanência estudantil está articulada às questões de ações afirmativas a partir de três eixos fundantes, políticas de acesso – processos seletivos; permanência e pós-permanência – programas de bolsas e formação continuada; além das definições orçamentárias, concordando com a autora, que não se pode ponderar sobre a permanência na universidade sem definir a alocação de recursos para tais políticas. Portanto, esse movimento exige também assumir a pauta no sentido complexo, digo de uma política de currículo e formação pautada na valorização das identidades socioculturais negras e indígenas; da ampliação de grupos de pesquisas e extensão implicados ética e epistemologicamente com a construção do conhecimento, no qual

possa sulear a educação antirracista, implicada ao contexto social em que a instituição está inserida.

Esse posicionamento se inscreve no que está definido como a capilaridade da pregnância das políticas afirmativas no ambiente universitário, tornando-a política institucional, pois não basta acessar a universidade, é necessário estratégias tanto do ponto de vista institucional – auxílios, currículo e formação emancipacionista, práticas pedagógicas inclusivas e afirmativas, alocação de recursos, adoção de cotas nos concursos institucionais, representações negras nos postos de comando, entre outros; quanto do agrupamento de redes de socialização para a promoção da permanência e da construção do êxito acadêmico (JESUS, 2010; ALVES, 2015).

Em outro caso, na Universidade Federal da Paraíba, especificamente como docente do Departamento de Biologia Molecular, José Antonio Noves da Silva (2016) articula algumas discussões adjacentes ao debate da cultura africana, propondo uma “nova cultura epistemológica [...] entendida como uma grande rede” (2016, p. 60).

Silva (2016) defende como estratégia para a construção de uma educação antirracista *a interdisciplinaridade, a intencionalidade e a ação coletiva, a pregnância* como o agrupamento de formas para a compreensão do todo. Aqui a pregnância das políticas afirmativas coaduna a força da forma, tendo em vista os desafios da vida universitária, pensando na interdependência-cooperativa das políticas institucionais e as estratégias de rede entre estudantes, a compreensão do todo como enfrentamento as barreiras acadêmicas para a permanência e para a construção de uma educação emancipacionista.

Para Silva (2016), dentro do seu campo de atuação, a biologia, a estratégia para de fato uma cultura antirracista pressupõe ações articuladas no campo do currículo, a interdisciplinaridade, aberto e sensível a outras formas de conhecimento, que até então não faziam parte do repertório de docentes e quiçá de estudantes universitários, trata-se da contribuição das populações negras ao longo dos séculos à construção de conhecimentos socialmente referenciados. Do meu entendimento sobre a defesa de Silva (2016), a pregnância exige a penetração das políticas afirmativas nos campos disciplinares, que até então se ocupavam com seus afazeres, ao ponto de assumir a superação do racismo a partir de um trabalho coletivo, isto é, pela complexidade e, ao mesmo, a recusa à fragmentação. Soma-se a isso, um trabalho comprometido de docentes das diversas áreas, dado que,

segundo o autor, dentro do espaço da universidade, se encontra três grupos de profissionais: a) os imigrantes, b) os nativos; e c) os desinteressados, sendo que a terceira alternativa coaduna o grande contingenciamento de docentes, que não entendem o papel sócio-político de sua prática, isso que para Silva (2016, p. 61) encerra-se na emancipação do sujeito histórico.

2.3. Por uma pregnância das Políticas Afirmativas no currículo e na formação

Compreender o termo descolonizar leva-nos a refletir um processo histórico datado do século XIX e toda a luta em prol da autonomia jurídica e administrativa do Brasil em relação à antiga metrópole, Portugal. Do ponto de vista cronológico e da Lei, o Brasil conseguiu sua independência entre os anos de 1822 e 1823, isso porque considero tanto quanto relevante os movimentos contrários à dominação portuguesa na Bahia, em especial destaque das populações negras, organizadas em torno do que se convencionou chamar de Partido Negro. Contudo, desponta um entendimento da história não linear, e implica dizer que não necessariamente devido a esse processo obtivemos uma descolonização política, econômica, cultural, educacional e da distribuição de trabalho e moradia, levando em consideração que a abolição do sistema escravista, por exemplo, só se deu seis décadas depois.

Desse veio de compreensão se dá a relação com o conhecimento. Tornar-se uma estrutura de Império, e em seguida de República não representou um abandono às estruturas hierárquicas vigentes em todo o globo, o sistema moderno-capitalista-racista. A educação, não diferente de outras dimensões do aparelho Estado, continuou a reproduzir a lógica de exclusão, violência e discriminação, até porque quem acessava a educação formal durante o século XIX e até meados do século XX, tinha classe social e cor, número que teve alterações a partir das décadas 1980 e 1990.

Portanto, o esforço desta seção é apresentar um panorama e discutir o sistema macro e quais as interferências sobre a educação, em destaque no período histórico que vivemos de expansão, interiorização e acesso de camadas antes marginalizadas das universidades brasileiras. Para tanto, refletir sobre a universidade do século XXI e sobre os novos atores-autores/as aponta para uma frente urgente, uma política de currículo e formação emancipacionista. Em outra

oportunidade, aponte o histórico de exclusão das populações não brancas do espaço universitário; cabe ampliar essa discussão para as questões de currículo e formação como Política Afirmativa, contextualizando a UFRB.

Nilma Lino Gomes (2009; 2017) destaca em seus estudos uma mudança de paradigmas na produção do conhecimento entre os anos de 1980 e 1990, consequência das articulações do Movimento Negro Unificado, com a presença de intelectuais-militantes negros/as, ainda que com número reduzido, concluindo os cursos de mestrados e doutorados, e ocupando os bancos da universidade na condição de docentes-pesquisadores/as, o que provocou avanços significativos nas discussões e pesquisas, dado que não é mais o outro, comprometido ou não, pesquisando sobre as condições das populações negras na sociedade e na universidade; são os nossos iguais, engajados política e afirmativamente, assumindo um papel de protagonistas nas funções de pesquisadores/as e localizando-se no campo científico (GOMES, 2009).

Essa localização proposta por Nilma Lino Gomes é fundante porque desloca o olhar de um benefício de política de governo/Estado para as lutas dos movimentos sociais, e nesse caso “o Movimento Negro Educador” (GOMES, 2017). Os Movimentos Negros se propõem ao que nos estudos de Boaventura Sousa Santos (2004) denomina de sociologia das ausências e das emergências, entendendo o processo tensional produzido de “não existência”, opondo-se em movimentos contra-hegemônico “para transformar as ausências em presenças” (GOMES, 2017, p. 41).

Essa mudança de atores-autores/as, intelectuais e militantes negros/as na produção de conhecimento têm implicações fundantes para esta argumentação, pois denunciavam uma produção da “monocultura do saber” (GOMES, 2009), e ao mesmo tempo apresentava alternativas afirmativas. São esses/as intelectuais que questionaram e questionam a produção do conhecimento, demarcando lugar de fala, contrariando dentro do espaço universitário a falsa ideia da produção do conhecimento neutro, perspectiva ligada aos cânones da modernidade e do que foi e é considerado como científico.

Mas o que é esse tal conhecimento científico tanto defendido pelas universidades amordaçadas aos modelos ocidentais? Será a manutenção dos saberes e culturas eurocêntricas e norte-americanas em detrimento às partes do globo considerado “subdesenvolvido” ou “em desenvolvimento”? Questionar esse lugar na produção do conhecimento é tão importante quanto analisar a manutenção

do ponto de vista material dos/as estudantes na universidade. É nesse modelo de universidade excludente do ponto de vista do conhecimento que tiveram que se deparar as populações negras. Os poucos que acessaram, não se sentiam pertencentes ao espaço universitário, e portanto, mesmo dentro das estruturas físicas, permaneciam às margens na construção de um conhecimento implicado.

A questão que se torna problemática é sobre o conhecimento tido para as universidades, e a sua validade. Escrevem Boaventura Souza e Maria Paula Meneses (2009) na introdução de “Epistemologias do Sul” que todo conhecimento têm práticas e atores sociais, refletindo sobre as epistemologias dominantes e, paralelamente, apontando novos caminhos para a construção do conhecimento, ou ainda, epistemologias alternativas: “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995 apud SANTOS, 2009).

Esse entendimento sobre a demarcação dos atores sociais na produção do conhecimento, como nos sugere Boaventura Souza e Meneses (2009), é um campo de tensão real, e eu o vivi como profundo desafio de me entender no processo de formação, conjuntamente com os meus pares, de autorizar-me, isto é, me tornar autor na construção de um conhecimento implicado às pautas sociais e etnicorraciais no espaço universitário.

Analisando meu percurso formativo no curso de Licenciatura em História-UFRB, lembro-me da reduzida presença de disciplinas curriculares que tratam diretamente dos contextos históricos da região onde a Universidade está, e de maneira particular onde o Centro de Ensino está inserido. No curso de Licenciatura em História, dos componentes obrigatórios, 18% são dedicados aos conteúdos da História do Brasil, e desta porcentagem, somente 3% é dedicado aos conteúdos da História da Bahia.

Desse caminho de argumentação, vem à mente as histórias de vida-formação de mulheres negras dos armazéns do fumo do Recôncavo Baiano, que sustentam suas casas e filhos/as, e que têm papel fundamental na economia e na cultura dessa região, em nível de exemplo; ou, os/as quilombolas e os/as marisqueiros/as. Trata-se da presença dessas histórias negras contemporâneas e do passado histórico nos currículos de formação, em literaturas específicas que tratem da história regional.

Ainda sobre o processo de negação da condição de autor, o processo não é exclusividade da universidade. Durante toda a formação na educação básica aprendi conteúdos das disciplinas de forma isoladas, e rara as exceções, dentro dos

conteúdos apareciam informações relacionadas ao espaço geográfico que a escola estava inserida, uma reduzida presença dos saberes populares frutos das interações sociais, que apareciam ligados em épocas festivas, como, por exemplo, no folclore.

Trata-se de assumir um posicionamento implicado com os novos atores-autores/as sociais, aqueles e aquelas que historicamente não frequentaram a universidade, o processo de descolonização do conhecimento.

Entendo, portanto, o movimento apontado por Gomes (2017). A descolonização do conhecimento se dá a partir do reconhecimento da pluralidade de epistemologias, e de que o conhecimento não é neutro, e por tanto, do engajamento na construção de um conhecimento emancipacionista. Essa foi e é a pauta dos Movimentos Negros, materializado, em nível de exemplo, no ano de 2000, com a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e, conseguinte, do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE).

O que está posto com os estudos autobiográficos apontado nesta pesquisa é contrapor a produção científica da universidade, que historicamente se sustentou na perspectiva moderna de um conhecimento neutro, aos saberes populares, aqueles outros aprendidos nas relações estabelecidas fora dos muros da universidade, entendendo-os tanto quanto formativos.

Nós, os/as estudantes, no processo de se vê como se é, e portanto, se autorizar, começamos a tomar um outro caminho na construção do conhecimento e do que entendemos como permanência qualificada e na construção da pós-permanência, como pode ser elucidado no excerto da Tamires Conceição Costa (2013), à época, bolsista do PET Conexões de Saberes: Recôncavo em Conexão, e licencianda do curso de História.

O maior e mais importante resultado do PET na minha vida, certamente, é a pesquisa que venho desenvolvendo sobre o currículo do meu curso. Na pesquisa, busco fazer uma discussão sobre a temática do currículo que se conecta com uma formação mais implicada com a história e com as experiências de vida dos estudantes.

Nesse sentido, a minha pesquisa iniciada no PET será de utilidade para os demais estudos que venham abordar a temática do currículo e da formação, principalmente, para os estudantes da UFRB que desejam uma melhor compreensão sobre a sua formação e sua atuação dentro e fora da universidade.

Esse interesse proporcionou a construção de um estudo interdisciplinar, pois busca a marca pessoal/plural de cada pesquisador – a busca de sua “marca registrada”, contextualizada. A minha pesquisa tem esse caráter interdisciplinar justamente por

buscar distinguir-se das demais pesquisas, por revelar na sua forma de abordagem a marca registrada do pesquisador (GEPI, 2010). A re-escrita da minha história de vida apresenta alguns marcos e experiências que expressam os referenciais para a minha formação e atuação na docência. As lembranças da infância, a iniciação na educação infantil e os caminhos percorridos até a universidade foram vivências necessárias para o conhecimento de quem sou e dos espaços que ainda pretendo percorrer. Lembrar o meu percurso é lidar com tempos e espaços, é resgatar o sentido da minha própria existência como um ser social, mulher, negra e futura educadora. (TAMIRES CONCEIÇÃO COSTA Apud NASCIMENTO e JESUS, 2013, p. 44).

O trecho da narrativa de Tamires Conceição Costa (2013) no livro anteriormente citado reforça a defesa sobre o que entendo de uma permanência/formação qualificada. Ao olhar para as nossas histórias de vida-formação singulares, conseguimos nos perceber no fluxo da história e, para tanto, construir nosso repertório teórico e prático, e conseguinte, contribuir com a própria instituição universitária, e com o espaço que a Universidade está inserida.

A estudante-bolsista concluiu o curso de graduação no ano de 2013, concluiu o Mestrado em História da África, da Diáspora e dos povos Indígenas pela UFRB, em 2017, e idealizou e coordena o projeto “Caminhadas Patrimoniais Passos da Independência da Bahia em Cachoeira”, na tentativa exitosa de contribuir com o desenvolvimento da cidade e, ao mesmo tempo, proporcionar e sensibilizar aos/às estudantes secundaristas sobre a história local e desenvolver o sentimento de reconhecimento e pertencimento.

Interessa-me esse exemplo, bem com outros de êxito acadêmico, a partir da inserção de estudantes em grupo de pesquisa-extensão-ensino-formação, a fim de argumentar sobre a permanência qualificada pelo veio da discussão de Currículo e Formação, articulada às questões de Políticas Afirmativas, porque foram vinte e quatro estudantes beneficiados por um Programa, o PET Conexões de Saberes, num mundo de oito mil estudantes de graduação da UFRB.

Não quero com isso argumentar que a construção do êxito acadêmico está reduzida às notas expressas burocraticamente, bem como aprovações nos cursos de pós-graduação. As trajetórias de êxito acadêmico se dão no engajamento na formação, tanto pessoal quanto coletiva, como pode ser expresso na narrativa da estudante bolsista Miriam Feliciano de Barros, à época graduanda do curso de Tecnologia de Gestão de Cooperativas, que incentivou os pares, neste caso as filhas e mãe na continuidade dos estudos; e atualmente, exerce a liderança

comunitária quilombola da Comunidade Vila Guaxinim, situada no município de Cruz das Almas, e uma atuação de militância social e política em prol das comunidades quilombolas do município e da região, e profissional, como Chefe de divisão do Departamento de Políticas de Reparação Racial na Secretaria Municipal de Políticas Especiais do município de Cruz das Almas.

Logo depois do meu ingresso, foi à vez da minha filha caçula, Ramona Feliciano de Barros, de 19 anos, que em 2012, entrou no curso de Engenharia Sanitária e Ambiental na UFRB. Esse é um dos cursos que possui alto índice de evasão, por ter várias disciplinas de cálculo matemático, muito difíceis para quem estudou em escola pública. Por falta de suporte da instituição, alguns estudantes acabam trancando ou abandonando, isso aconteceu com ela. A minha filha mais velha, Miriam Ravena Feliciano de Barros, 20 anos, faz curso técnico em Agroecologia e também pretende ingressar na universidade. Minha mãe, que não tinha concluído o nível médio, no ano passado, concluiu. (MIRIAM FELICIANO DE BARROS Apud NASCIMENTO e JESUS, 2013, p. 106).

Dessa forma, a partir desses exemplos acionados, e pela defesa de uma Política de Currículo e Formação articulada as Políticas Afirmativas, defende Jesus (2010) que

O arcabouço que constitui a UFRB, no meu entendimento, se aproxima da proposta do 'modelo pluriuniversitário' defendido por Boaventura de Souza Santos, que assume a contextualização do conhecimento e a participação dos cidadãos ou comunidades como utilizadores e co-produtores de conhecimentos. Este modelo se embasa no que o autor denomina de ação de democratização externa da universidade, e provém, sobretudo, de grupos historicamente excluídos que reivindicam a democratização da universidade pública (Santos, 2004). (JESUS, 2010, p. 307 Apud. JESUS e NASCIMENTO, 2010).

Dessa defesa, compreendo que a permanência qualificada se dá no processo de automização do sujeito em formação, que no caso da universidade, está ligada à produção de conhecimento socialmente referenciado.

Em um estudo realizado nas Universidades Federal de São Carlos (UFSCar) e Santa Catarina (UFSC), Passos, Rodrigues e Cruz (2016), ao analisar o impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro, apontam que a adoção dessa pauta, somente pelo veículo normativo, não consegue dar conta das transformações e revisão dos currículos, dado que avaliaram tantos os Planos

de Desenvolvimento Institucional (PDI) quanto os Projetos Políticos Pedagógicos de alguns cursos de graduação.

Nessa análise, foram apontados elementos relevantes como a marginalização das discussões étnico-raciais nos currículos da UFSCar e UFSC, isto é, os cursos que fazem a discussão de forma transversal se reduzem a carga horária mínima, não diferente de outros casos de universidades brasileiras, como pode ser constatada por mim quando pesquisei sobre o currículo de graduação em Licenciatura em História⁶, em um espaço geográfico e culturalmente demarcado, como é da Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

Passos, Rodrigues e Cruz (2016) avaliam mudanças importantes nas instituições universitárias a partir da inserção da temática pelos caminhos normativos, como é o caso das Leis Federais, mas também problematiza que o currículo é fruto de relações de poder e é caráter cultural, apontando a necessidade de medidas mais concretas, como a produção de pesquisa engajada com as questões aqui elencadas, isso que entendemos de ampliação e aperfeiçoamento das políticas afirmativas curriculares.

Nessa mesma abordagem, aciono os cursos de graduação da UFRB. Como destacado na pesquisa de Passos, Rodrigues e Cruz (2016), as temáticas precisam ultrapassar os cursos de graduação ligados às Humanidades e à Formação de Professores. Quando isso não acontece, está reduzindo a importância histórica e política das populações negras, isto é, africanas e afro-brasileiras nesse território, bem como toda a sua luta por equidade a alguns campos de conhecimento. Não assumir a defesa das políticas afirmativas nos currículos de formação reforça o *status quo* de sociedade, a perpetuação de ensinar-pesquisar baseado em uma forma de saber hegemônica.

Nesse veio, problematizar currículo e ações afirmativas está estritamente ligado ao reconhecimento da diversidade e pluralidade. Se o currículo se dá na disputa de poder, do que é reconhecido pelo seu valor formativo, e ao mesmo tempo, no não reconhecimento de outras formas de conhecer, este artefato diz muito do não reconhecimento das identidades, como são os casos negros, indígenas, de gênero, sexual, religiosas e políticas.

⁶ Refiro-me aos estudos do Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Licenciatura em História – UFRB, no ano de 2016, que analisou a articulação das disciplinas específicas, didático-pedagógicas e práticas.

Tomaz Tadeu da Silva (2012), no texto *A produção social da identidade e da diferença*, critica “o vago e benevolente apelo à diferença e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (p. 73), tendo em vista que a simplificação das questões de identidade e, conseguinte, às questões de respeito e tolerância não serão suficientes para que se materializasse nas relações educacionais.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeitos fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2012, p. 82).

Essa divisão entre *nós* e *eles* precisa ser debatida pelo veio das relações de poder, fugindo de um conformismo da tolerância e do respeito. Silva (2012) argumenta da necessidade de questionar quem produz essa diferença, isto é, a hierarquização, entendendo que a questão não está centrada na diferença e, por consequência, na constituição da identidade, mas como dentro das sociedades hierarquizam essas identidades, tanto em nível global quanto local.

2.4. As relações de poder e conhecimento universitário: alguns apontamentos

Ante ao desafio de averiguar a penetração das Políticas Afirmativas no ensino superior público, no contexto em que a sociedade está inserida, globalização e neoliberalismo, âmbito mundial, e a crise político-econômica, nacional, implica fazer reflexões sobre as desigualdades sociais e educacionais, e de igual forma, as relações econômicas, raciais e políticas, que têm decorrência nas definições de políticas públicas. Versa discutir sobre as relações de poder que constituíram as bases da sociedade brasileira, e como reverberam no sistema educacional.

Para tanto, assumo um posicionamento de produção intelectual pautada na descolonização do conhecimento, o que será possível a partir da contribuição de produções do movimento decolonial. Isso justifica a mobilização de alguns teóricos que, apesar de não pertencer ao movimento supracitado, assumem em suas produções intelectuais o engajamento na transformação de uma estrutura social ainda demarcada pelos resquícios coloniais e racistas.

Interessa-me compreender como se constituíram as relações sociais no Brasil, ao longo do processo, no qual os sujeitos sociais historicamente marginalizados pelo sistema moderno-capitalista-opressor, especialmente as populações afro-brasileiras, as indígenas e as mulheres, entre outras minorias sociais, no que se refere ao acesso e fruição de direitos, e ainda, como as instituições de educação superior pública entendem a engrenagem da sociedade e quais as estratégias desenvolvidas para a transformação ou manutenção desse status de sociedade.

Neste veio, aciono as discussões dos estudos de Boaventura Santos (2009) para refletir sobre as fronteiras radicais que distinguem em dois grandes polos o sistema-mundo, o que denomina de linha abissal. Para Boaventura Santos (2009), no contexto da modernidade, na ascensão do capitalismo e do sistema de colonização, há estruturas de poder que abalizam as sociedades em dois lados da linha, as metropolitanas e os territórios coloniais, e, sob essa perspectiva, a impossibilidade da co-presença equânime. Em termos práticos, o pensamento abissal distingue radicalmente toda a produção de vida da metrópole e da colônia: se de um lado da linha há regulação/emancipação, enquanto do outro lado, há inexistência, apropriação/violência.

As estruturas sociais retroalimentadas pela determinação da linha abissal negam a produção da vida humana do outro lado da linha, utilizando-se de formas de fixar e sustentar o discurso de inferioridade e sub-humanidade, tanto no período colonial quanto no pós-colonial das populações não-europeias. Exemplo contemporâneo desses efeitos perversos são observados nos currículos escolares da educação básica e superior, que mesmo com as pressões dos movimentos sociais negros, ao longo da história, e a implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, continuam retratando as populações negras e indígenas de forma estereotipadas e estigmatizadas.

As decorrências dessa determinação da linha abissal atuam tanto nos planos materiais quanto simbólicos, observadas nos frequentes casos de negação da

identidade negra no espaço escolar; ou quando essas mesmas crianças, por vezes inferiorizadas por um padrão de beleza eurocêntrico-racista, buscam no processo de alisamento a possibilidade de embraquecimento; os altos índices de extermínio e marginalização da juventude negra; os altos índices das populações negras desempregadas e sem qualificação acadêmica-profissional e, conseguinte, sobrevivendo às margens da sociedade, sem condições dignas de habitação e alimentação; as populações quilombolas que estão constantemente em conflito pela legitimidade das terras, bem como as populações indígenas; as universidades, onde estudantes negros e indígenas lutam pelo direito de acessar e permanecer com êxito; os currículos acadêmicos cristalizados, que reproduzem a lógica opressor-hegemônica; os índices de racismo religioso, e de extermínio de zeladores/as de Orixás; entre outros exemplos ligados às minorias sociais, como são os casos das populações LGBTQI+, idosas, crianças e de gênero. Trata-se de reverter essa lógica, um movimento contra-hegemônico, o que o Boaventura Santos (2009) defende como *justiça social e cognitiva*.

Para Boaventura Santos (2009) é preciso discutir sobre o quanto a linha abissal continua definindo os lugares na sociedade contemporânea, como é o caso do *fascismo do apartheid*, que define de um lado os grandes centros urbanos, e do outro lado as periferias. O que está em discussão é o rompimento com essa linha abissal, fazendo frente à auto-reprodução dessas estruturas, no veio de um movimento de cosmopolitismo subalterno (SANTOS, 2009). Trata-se, desse ponto de vista, de um movimento contra-hegemônico emancipacionista, antirracista e antifascista, que questiona os lugares dos sujeitos e grupos sociais subalternos.

Nesse caminho, a ecologia de saberes me parece pertinente como movimento-ação contra-hegemônico na produção de *outros* conhecimentos (SANTOS, 2009). Conforme Gomes (2012), comentando sobre o pensamento pós-abissal, a ecologia de saberes surge como alternativa aos lados da linha abissal, entendendo haver possibilidade de “reconhecimento afirmativo” de outros saberes, de outras epistemologias. Na universidade e a partir dos nossos interesses, é considerar em pé de igualdade e tanto quanto formativa toda a produção das populações afro-brasileiras e indígenas nos currículos acadêmicos – oralidade, estrutura organizacional, cultura, religiosidade, economia e política; na sociedade é desenvolver políticas públicas afirmativas, com/para as populações historicamente alijadas no que diz à saúde, especificamente à saúde da população negra, educação

antirracista, habitação, direito à cultura local e regional, esporte e lazer, em contramão ao sistema opressor-colonizador, que exige de decolonialidade do poder (BERNARDINO-COSTA & GROSFUGUEL, 2016).

Lembremo-nos nesse caminho de argumentação que toda a produção do conhecimento formativo dos currículos acadêmicos e escolares é produto de relações de poder, de grupos sociais que visam se manter na posição constituída ao longo da história de opressão e dominação e que, portanto, “excluem ou alienam de maneira naturalizada uns e promovem outros” (MACEDO, 2012, p.176). Mas “o quê e quem fica de fora e por quê?” Quem está do outro lado da linha hoje?

É necessário discorrer sobre as concepções de colonialidade para daí discutir uma decolonialidade do poder; em outras palavras, o movimento de desestruturação do sistema moderno-capitalista-colonial. Conforme Quijano (2009; 2013) há uma diferenciação fundante deste termo e do colonialismo, como pode ser observado.

Deste modo, a “raça” – uma maneira e um resultado da dominação colonial moderna – permeou todos os âmbitos do poder mundial capitalista. Em outros termos, a colonialidade se constituiu na pedra fundacional do padrão de poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado. Tal colonialidade do poder tem provado ser mais profunda e duradoura que o próprio colonialismo em cujo seio foi engendrada, e que ajudou a ser mundialmente imposto (QUIJANO, 2013, p. 43).

Quijano (2013) problematiza um sistema de diferenciação sócio-racial no mundo capitalista, que naturaliza, no seio das sociedades, as categoriais sociais, as relações de dominação e classificação de inferioridade-superioridade. A colonialidade do poder, como destaca Quijano (2013), baseia-se, entre outras formas, no racismo estruturado e estruturante como, seguramente, a mais terrível de suas manifestações.

A lógica da colonialidade do poder está na construção ideológica de um padrão eurocêntrico-moderno-capitalista. Quijano (2009; 2013) destaca como os efeitos do sistema-mundo se perpetuam nas sociedades através da: classificação sócio-racial, de um lado os dominantes, europeus, e do outro os dominados, não-europeus; na distribuição do trabalho e de toda a exploração oriunda da organização mundial do capitalismo; nas relações de gênero e “os comportamentos sexuais dos gêneros”, sobretudo no que representam o corpo da mulher negra e indígena; relações culturais e toda a negação das produções e saberes dos dominados.

As reflexões propostas tanto por Boaventura Santos (2009), sobre a linha abissal, quanto Quijano (2013), com a colonialidade do poder, nos apontam para a necessidade de compreender como se forjaram, ao longo da história, as relações e, por conseguinte, as definições dos lugares dos sujeitos e grupos sociais. A não identificação dessas relações de poder contribui para a trivialização das discussões de racismo, das desigualdades, e por consequência, da secundarização das políticas de permanência para as minorias sociais na universidade.

A banalização de tais discussões se configura como uma das faces da colonialidade e do racismo, uma vez que estruturada sobre esses princípios, a sociedade perpetra injustiças, através das quais os sujeitos reproduzem a lógica do sistema. É o rompimento com esse projeto capitalista-moderno-racista, que se configura o processo de decolonialidade do poder, o rompimento com as composições racistas.

Nessa perspectiva, é inegável que a nação brasileira foi e é forjada sobre a égide da racialização dos povos, no que pesa apresentar que fomos nós, negros e negras, indígenas e mulheres os/as inferiorizados/as ao longo da história, e para tanto, discutir a decolonialidade provoca-nos analisar a sociedade complexamente.

Assim, trazer à baila as discussões sobre as ações afirmativas como movimento de decolonialidade é dizer de outro lugar sistêmico, um rompimento. Observa-se que o movimento de ações afirmativas, políticas de acesso e permanência no ensino superior é um movimento tanto de ações pró-conhecimento contra-hegemônico, e por conseguinte, de pertencimento, de alteridade e autorização. Em outras palavras, é um movimento de investigação, produção e promoção de conhecimentos, que historicamente foram marginalizados, expropriados postos à extinção.

Nega-se a análise simplista dos efeitos do processo de colonização na sociedade brasileira. Estamos diante de uma estrutura historicamente desigual de sociedade, e por isso, discutir as políticas de enfrentamento exige de nós um projeto coletivo, transversal e radical. Como Bernardino-Costa & Grosfoguel (2016) problematizam, exige-se, diante dessa realidade, um compromisso ético-político na construção de um conhecimento contra-hegemônico, uma vez que para esses teóricos, não basta estar do lado epistêmico oprimido, é necessário assumir essa condição como pauta política de enfrentamento.

3. A PREGNÂNCIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UFRB: SOBRE O OLHAR E A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES-BOLSISTAS

Aprofundarei as discussões a respeito do conceito de pregnancy confrontando a teoria específica, a minha biografia de pesquisador e a perspectivas de estudantes inseridos nas modalidades de auxílio da UFRB. Para tanto, a análise segue o rigor da Etnopesquisa-Crítica e Multirreferencial (MACEDO, 2000), inscrita no campo da Multirreferencialidade (BURNHAM, 1993; ARDOINO, 1998). As entrevistas seguem categorias/variáveis, como raça, gênero, condição socioeconômica, política e educação, sem reduzir uma perspectiva ao outra, no exercício de compreender o fenômeno em sua complexidade.

O capítulo se divide em quatro seções, que darão conta de apresentar a percepção de bolsistas sobre as experiências anteriores ao acesso à universidade, os primeiros contatos com o espaço universitário, a construção do êxito acadêmico e, por fim, o entendimento sobre a pregnancy das Políticas Afirmativas na política institucional na UFRB.

Devido ao processo de pesquisa de campo, da busca de colaboradores/as a partir da ciência sobre a inserção e atuação nessas modalidades de bolsas, tive o cuidado de agregar a maior diversidade possível de gênero, sexualidade, social e racial, a partir das relações estabelecidas no processo formativo durante a graduação na UFRB e na pós-permanência, sem perder de vista o rigor metodológico na produção do conhecimento científico, isto é, “um rigor outro” como sugere Macedo (2010).

Destaco que deste processo empenhado por mim e a partir do contexto de entrevista, procurei me aproximar daqueles/as que estão nas proximidades da cidade de origem, dado que, caso fosse necessário um novo contato, as condições seriam facilitadas. Fazem parte do contexto da pesquisa estudantes-bolsistas do curso de Engenharia Agrônoma, do CCAAB; Zootecnia, do CCAAB; Ciências Sociais, do CAHL; Licenciatura em História, do CAHL.

Deste exercício, a pesquisa se apresenta com a contribuição de estudantes majoritariamente da classe popular – bairros periféricos e às margens dos centros comerciais, entre eles, um beneficiado do programa de transferência de renda, como é o caso do “Minha Casa, Minha Vida”; das escolas públicas, que fazem parte da primeira geração dos seus familiares a ingressar no ensino superior, com exceção

de uma estudante; majoritariamente se autodeclaram negra; e pertencem ao território baiano, com exceção de um estudante do Estado do Rio de Janeiro.

Ante uma pesquisa engajada e atenta aos significados dos/as autores/as em formação, tomarei o cuidado de trabalhar com as falas na íntegra, ou interferir o mínimo possível, a fim de trazer ao cerne suas percepções e interconexões estabelecidas nesse diálogo-dissertação, e que devidos os/as colaboradores/as aceitarem, via documento formal, utilizará os nomes oficiais.

No processo de identificação dos/as estudantes colaboradores/as nos excertos, destacarei, além do nome, a condição de gênero, racial, curso de graduação e o vínculo a modalidade de bolsa, no que pesa destaque que, entre os/as colaboradores/as, uma destaca problemática a questão da autoidentificação racial, consequência de processos vividos na fase da juventude, e portanto, optou pela condição de “não-branca”.

Das modalidades de bolsas/auxílios, é relevante destacar que são ofertadas pela Unidade de Ensino, isto é, a Universidade, e que se caracterizam da seguinte forma:

- Programa de Educação Tutorial (PET), que é vinculado diretamente ao Ministério da Educação, e visa contribuir com a formação dos/as estudantes no que concerne ao tripé universitário, ensino, pesquisa e extensão, e tem como princípios a manutenção da qualidade do ensino superior a partir das exigências burocráticas quantitativas de notas e publicações;
- Programa Institucional de Bolsa de Extensão Universitária (PIBEX), que tem como objetivo estimular a aproximação de estudantes universitários aos diversos setores da sociedade pelo veio da extensão, e é um programa vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com recursos próprios.
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que tem como objetivo a política de iniciar estudantes de graduação à produção de pesquisa acadêmica, e é vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Projetos Institucionais UFRB/PROPAAE, que visa agregar às questões da Política Afirmativa à Assistência Estudantil, a fim de elevar a qualidade da permanência de estudantes beneficiados pelo auxílio, pela inserção em grupos de pesquisa, com recursos próprios da Instituição.

Defendo que os marcadores acionados, as categorias de análise, contribuirão na reflexão sobre a relação das Políticas Afirmativas e a Política Institucional da UFRB contextualizando as realidades sociais.

3.1. As trajetórias de vida-formação de estudantes-bolsistas e as interfaces para o acesso e a permanência no ensino superior

A universidade do século XXI, fazendo alusão ao texto de Boaventura de Souza Santos, vivencia transformações profundas no que diz a sua ampliação, prosseguindo, no caso do território baiano, de uma Universidade Federal, a UFBA, para mais cinco universidades federais: UFRB; Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); além das Universidades Estaduais, que exercem um papel social e político fundante no Estado.

Outra mudança relevante no espaço universitário se deu pela presença de um perfil diferenciado do corpo discente, consequência de lutas travadas pelos movimentos sociais de trabalhadores/as do campo e da cidade, feministas, das comunidades LGBTQI+ e dos Movimentos Negros, pressionando o Estado a se responsabilizar pelo histórico quadro de exclusão das populações ditas “minorias sociais”, e para tanto, criar Políticas de natureza Afirmativa.

O acesso desses/as estudantes em maior quantidade após as políticas de cotas adotadas pelas Universidades, consoante à Lei Federal nº 12.711/2012, exigiu que as Instituições de Educação Superior, e seu corpo docente e técnico-administrativo, se adequassem para receber o público de estudantes na sua diversidade e se colocassem em debate sobre as questões de mérito, qualidade, inclusão, respeito e eficiência. Essas Instituições, que outrora se negaram ao reconhecimento da dignidade das populações alijadas, e ao mesmo tempo produziram conhecimentos que reforçavam as condições subalternas, se viram comprimidas tanto pelas Leis Federais quanto pelos movimentos sociais organizados, mas principalmente pelas presenças concretas das pessoas nas universidades.

Os/as estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas e/ou entendem a ação política empenhada pelo sistema, e que desenvolveram consciência política engendrada ao longo da história, assumem suas identidades dentro do espaço universitário, localizando-se a partir de marcadores sociais, defendendo uma universidade engajada com a produção do conhecimento socialmente referenciado, como argumenta Nilma Lino Gomes (2009; 2017). Trata-se de fazer ecoar dentro do espaço universitário, como poder formativo, as trajetórias de vida-formação-militância, como pode ser destacado nos excertos de estudantes-bolsistas colaboradores/as:

Eu me considero negro, viado, posicionamento político de militância de esquerda e cultural-religiosa; eu sou formado pela cultura afro-brasileira, de candomblé. Iniciado na religião do Candomblé e pertencendo à classe trabalhadora, meus pais são funcionários públicos assalariados, trabalhadores. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBIC).

Pelo fato de ser uma pessoa que tenho a pele mais clara, mas eu venho de uma família negra, e eu morava em um bairro nobre em Salvador, onde a maioria das pessoas – grande parte é branca [...], e então como para alguns negros eu sou branca, para os brancos de Salvador eu nunca fui branca, e eu sofri uma série de preconceitos, tanto das pessoas mais velhas quanto dos adolescentes [...]; na época eu era adolescente, eu via aqueles surfistinhas, playboy da Barra, falarem “ah, aquelas ali são as graxeiras”, [...] e a gente sabe qual é o estereótipo de graxeira, palavras que utilizaram para se referir às domésticas, e a gente sabe qual o estereótipo de doméstica que existe e que é difundido pela televisão, pelas mídias; então, para mim é difícil, eu já cheguei a me identificar enquanto negra, mas depois de toda essa discussão, eu agora me identifico como não branca, porque eu não posso ser negra, *mas branca eu tenho certeza que não sou, até mesmo por conhecer minha ancestralidade, minha família, que venho de família negra, que não teve estudo*. Eu simpatizo com os pensamentos de esquerda, mas eu não sou assim esquerdista radical; e religião, eu não sigo nenhuma religiosidade, eu acho que a religiosidade está em mim, eu acho que todas as respostas dessa questão religiosa a gente pode encontrar dentro da gente mesmo [...]. Meu avô era pai de santo, e ele não era praticante de fazer festa, ele não fez santo de ninguém, mas ele tinha os quatinhos dele onde fazia as obrigações, essas coisas que tem que fazer [...] Me ajudou a compreender e respeitar, e admirar. No caso da minha condição, não é muito confortável, tanto é que sou bolsista, eu acho que se não tivesse a bolsa já teria desistido para procurar [emprego]... eu não conseguiria me manter estudando sem uma bolsa, teria que procurar uma outra atividade, porque eu moro com minha mãe, ela é aposentada por invalidez, aí o salário reduz muito, e eu não teria como me manter. (LAILA TOSTA, MULHER, NÃO-BRANCA, CAHL, Lic. HISTÓRIA, 2019, bolsista PIBIC, grifo nosso).

[sobre raça] Branca, homossexual, digamos que eu nunca tive vinculação com o partido, mas eu busco entender bastante sobre política, leio muito para ter o senso crítico, eu acredito que de acordo com as minhas opiniões eu acho que poderia me considerar como posição mais de centro, porque eu tenho críticas a ambos os posicionamentos mais extremos, como da direita e da esquerda, tem coisas de ambas as posições que eu crítico [...]. Eu já fui católico praticamente, mas atualmente eu não tenho religião, acredito que eu posso ser caracterizado como agnóstico, no sentido de você acreditar em alguma coisa maior, mas você não seguir os dogmas de uma religião. Pobre. Atualmente, porque eu vivo com minha mãe e meu irmão mais novo, que tem doze anos, e minha mãe está desempregada, e ela realiza algumas atividades informais, mas não se configura como vínculo empregatício, então tem a contribuição da minha bolsa para a renda familiar, tem a questão da bolsa família, tem a pensão do meu irmão que o pai paga, e dinheiro que minha mãe consegue com essas atividades informais, então, nossa renda dificilmente, eu nunca calculei, mas dificilmente ultrapassa o salário mínimo e meio, depende muito do mês, eu não sei se tem meses que chega ser, digamos, R\$ 1200... R\$ 1000, depende muito, como são atividades informais, às vezes aparecem algumas coisas, às vezes vende mais, às vezes vende menos, então isso varia bastante. Também porque a gente foi beneficiada pelo Programa Minha Casa Minha Vida; como é um programa do Governo que basicamente as casas são dadas, porque quando você analisa a questão do contrato, boa parte do valor do imóvel é custeado pelo Governo, então eles buscam sempre localizar as áreas que são afastadas, tudo isso contribuiu para certa marginalização, então a gente de fato vive em uma periferia, em relação à distância ao centro da cidade, e também tem essa questão de como a gente vive, em casas que foram, digamos, “que a gente conseguiu obter através do Governo”, a família de Baixa renda, isso meio que ratifica nossa posição social e econômica. Na minha família também meus pais concluíram o Ensino Médio, ambos, sempre estudaram em escolas públicas, eu não me recordo quais escolas primárias estudaram, mas me recordo do CETEP, antigo CEAT, e eu durante toda a minha vida, basicamente, estudei aqui em Cruz; o primário, fiz no Comendador Temístocles; o ginásio e o Ensino Médio, fiz no Centro Educacional Cruzalense, então sempre estudei em escolas públicas e meus pais também; meu irmão também. (RUAN OLIVEIRA, HOMEM, BRANCO, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PIBIC).

Eu me identifico enquanto mulher negra, lésbica, o político é que sou feminista, estou envolvida em outras coisas também, como o movimento estudantil, e agora eu não consigo me lembrar todas elas, eu não tenho nenhuma religião, e minha condição econômica, eu sou pobre, sou sustentada por minha mãe, que recebe um salário mínimo, e no núcleo só existe eu, ela e minha irmã; meu pai não me ajuda financeiramente pelo caso da minha opção sexual, ele não quis muito contato comigo, hoje a gente não se fala. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

Me identifico na condição enquanto negra, mulher negra. A sexualidade heterossexual. Política de vertente esquerdista, eu não

assumo diretamente o posicionamento político engajado feminista, e nem no movimento negro, mas já fui engajada ao movimento negro, houve algumas rupturas que ocasionou o afastamento, mas é como se fosse dois movimentos que eu tenho muita simpatia com a pauta, e estou disposta a me engajar, e a lutar a partir de qualquer dilema social que surgir, mas eu não estou, digamos assim, engajada politicamente no momento. Católica. Pobre. Eu estudei durante toda a minha vida em escola pública, e a família também. (JULIANA DE JESUS SOUZA, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PPQ-PROPAAE).

Eu me identifico como negra, heterossexual, politicamente posso dizer que sou de esquerda e católica, de uma classe social baixa, classe popular. (ELANE NASCIMENTO, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PET CONEXÕES).

Pardo, gay, esquerda, cristão, classe baixa. (RAONE SANTOS TAVARES, HOMEM, PARDO, CCAAB, Bel. ZOOTECNIA, 2019, bolsista PET Zootecnia).

Sou uma mulher preta, de 25 anos, militante a ativista dentro do movimento por uma agroecologia antagônica ao agronegócio, bissexual, filha do Enzo Mucumbi-Baixa da Linha, e economicamente falando sou trabalhadora autônoma, sobre-Existo com o auxílio da UFRB, que me possibilita comer, morar e estudar. (QUENIA BARRETO DA SILVA, MULHER, NEGRA, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PROPPAE-UFRB).

Ao relatarem sobre os marcadores sociais que os constituem, os/as bolsistas colaboradores/as da pesquisa avocam um posicionamento político diante das suas condições; mas, ao mesmo tempo em que anunciam características que os identificam quem são, há denúncias de uma não presença nesse espaço universitário, por numerosos pretextos. Das questões elencadas nos excertos, é possível analisar identidades outrora marginalizadas, que a despeito da persistência do efeito estigmatizador, são impulsionadas a se anunciar como uma espécie de transformação da estrutura obsoleta, como demarcação e exigência de reconhecimento, respeito e dignidade como política de equidade.

A autoidentificação e autodeclaração surgida nas falas são fenômenos contemporâneos se consideramos as questões históricas. Essas transformações se dão pelo avanço das pautas de movimentos sociais no veio de uma construção narrativa desestereotipada da condição de ser negro/a no Brasil, digo da consciência, da possibilidade e oportunidade de se (re)conhecer na história das populações africanas e afro-brasileira, e toda a produção de cultura advinda desses grupos sociais pelo caminho da educação.

Em outra questão, ligada à negritude, trata-se da religiosidade de matrizes africanas, como é o caso do candomblé, acionada pelo estudante Diogo Linhares, e pelas experiências do avô da estudante Laila Tosta. Ao assumir o pertencimento à religião, no caso do estudante-bolsista, está definindo o lugar de fala específico, de sujeito, e ao mesmo tempo, de grupo social à margem do direito de vivenciar a fé com dignidade. Há na fala do estudante-bolsista uma convocação à Instituição de Educação Superior a compreender e respeitar o pertencimento religioso no espaço de produção de conhecimento por duas questões fundantes, a meu ver: a primeira por se tratar de uma dimensão que constitui o sujeito social e, portanto, o constitui na qualidade de sujeito reflexivo; e a segunda, que trata da religião afro-brasileira como patrimônio histórico e cultural, aquilo que aprendemos dos antepassados, sobretudo pela tradição oral tão negligenciada no processo de uma história escrita eurocêntrica, e seguimos preservando a partir do contato com o outro, ressignificando o eu.

Lembremo-nos, nessa argumentação, que se referindo à Instituição no espaço sociocultural do Recôncavo da Bahia, e assumindo oficialmente o comprometimento de uma educação socialmente referenciada, a UFRB não pode se eximir ao reconhecimento das populações que estavam antes da sua chegada, e se organizam, como são os exemplos das Comunidades Marisqueiras e Quilombolas; as expressões culturais, como a Capoeira, Samba de Roda, Rezadeiras e Benzedeiras; os Terreiros de Candomblé e Umbanda; e as Irmandades Religiosas.

Essas expressões culturais, em sua diversidade, e o seu reconhecimento muito tem a contribuir para a argumentação deste trabalho, dado que, abordando da condição elencada pelos/as estudantes-bolsistas, e pelo quadro de autodeclaração da UFRB, demonstra ser uma universidade com sua maioria negra e da classe popular.

Outros dois dados elencados nas falas de estudantes-bolsistas foram a questão da sexualidade e do posicionamento político, entendendo que o sujeito social é um ser da complexidade, o que se difere de complicado, como argumento Macedo (2002):

[...] faz-se necessário esclarecer, como insiste Morin, que a complexidade não elimina a simplicidade, ela a integra em termos dialógicos, recursando as conseqüências mutilantes, reducionistas e unidimensionais da simplificação. Nesse sentido, o pensamento complexo vive uma tensão constante entre a aspiração a um saber

não redutor e o reconhecimento do inacabamento e incompletude de todo conhecimento. (MACEDO, 2002, p. 22)

Não é possível por numerosos argumentos, pretextos e contextos, a dicotomia do sujeito social. Exemplo do reconhecimento da complexidade que constitui o sujeito social e o processo de autonomia/autorização se apresenta no encontro do “eu” na universidade, e a possibilidade de vivenciar a orientação sexual em sua dignidade, seja aquela aceita socialmente, a heterossexualidade; seja pelo caminho que desvia do padrão heteronormativo, no subterfúgio do discurso opressor moralista.

A partir das análises, é possível perceber que no espaço universitário o/a estudante ou se localiza, pela primeira vez, com as discussões políticas, na amplitude de compreensão; ou potencializa essas vivências, com a autonomia de pensamento. No que pesa esta questão, é necessário considerar os riscos e possíveis retrocessos frente à ameaça que as Universidades estão sofrendo a respeito da atuação conservadora de partidos políticos de extrema direita, interferindo na sua autonomia administrativa e intelectual, numa tentativa de enquadrar e reduzir a universidade e os/as estudantes ao processo simplista de ensino e aprendizagem descontextualizada e despolitizada.

Defendo que essa localização dos/as estudantes ante a condição racial, de gênero, sexual e socioeconômica, e de posicionamentos políticos, afirma e defende ser a universidade o espaço por excelência de convergências e divergências, e conseguinte, do reconhecimento de ser o espaço de autonomia intelectual.

Uma temática tão cara quando se versa sobre a Educação Superior é o histórico dos/as estudantes antes do seu acesso. Se até o início do século XXI, os dados nos apontavam para uma reduzida presença de estudantes das escolas públicas, e com o perfil socioeconômico e racial específico, essa presença é imperativa e cabe à Universidade um debruçar para as estratégias institucionais de acesso, acolhimento e permanência a esse público.

Parte da defesa de uma educação vinculada às pautas sociais, isso a convoca ao reconhecimento das trajetórias de vida singulares, mas também na autoridade das identidades coletivas. Considerar os históricos formativos dos/as estudantes e daqueles/as do convívio familiar nos aponta quais os anseios perante a educação superior, e qual o papel social e político da Universidade. Versa do meu entendimento sobre a condição tanto objetiva, de acesso à educação pública, de

qualidade e com as condições dignas de ensino e aprendizagem; quanto subjetiva dos/as estudantes, ligadas ao reconhecimento da educação no processo de autorização do sujeito social (PINEAU, 1985; DOMINICÉ, 1985).

Minha origem escolar é de escola pública; a da minha família também, minha mãe concluiu o ensino médio mais meu pai; minha irmã ainda cursa também, pois tem sete anos, também em escola pública; e eu agora que estou na universidade federal; e sobre a escola [tratando-se dessas dificuldades escolares], o sucateamento das escolas públicas, os professores não formados ou capacitados para ensinar determinadas matérias, como a sociologia mesmo, que eu acho que é uma matéria fundamental para criar o senso crítico, que é quando está no ensino médio na escola, quando a gente está formando o nosso senso crítico, e a sociologia tem muito essa função... de criar/despertar essa consciência na gente e esse ponto eu acho fundamental de se trabalhar, e se atentar aos profissionais que estão ministrando/dando essas aulas, para não cair mesmo no senso comum, e determinados assuntos, eles precisam realmente estudar mais profundo assim; [...] outro ponto importante é o currículo escolar, a falta de professores contextualizar o assunto com a realidade do aluno, e aí faz parecer que todos aqueles conhecimentos que estão dando são bem distantes; a questão da não representação de pessoas referentes a negros, indígenas, quilombolas dentro dos livros didáticos, porque isso é pra mim um ponto fundamental a ser tocado, porque a gente não se reconhece dentro desses espaços, dentro do livro didático, não é pautado de modo realista, é sempre de uma forma mais romantizada do que aconteceu realmente, e aí eu acho que é um total descaso [...]. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

No excerto da estudante Elaine Borges podem ser observadas questões relevantes sobre a educação pública que se apresenta aos/às seus/suas destinatários/as: disparidades sociais, que acarretam outros tipos de desigualdades. Não basta frequentar a escola, o/a estudante necessita se ver constituinte, é isso que a colaboradora aponta, certamente por sua compreensão se dar do lugar de uma estudante do curso de Ciências Sociais, e que tem seu histórico escolar na educação pública. O currículo é apontado para a colaboradora como a disputa de poder, o que significa dizer que toda a organização da matriz curricular da Educação Básica, bem como os fatores de sucateamento das condições físicas, pedagógicas e financeiras do ofício docente estão articuladas ao projeto de manutenção de um *status* de sociedade. Em contrapartida, argumenta Elaine Borges, o currículo tem o objetivo de desenvolver o senso crítico do/a estudante, uma educação emancipacionista.

Desde pequena, sempre estudei em escolas públicas, e por ter morado em muitas cidades distintas, tive que me adaptar a diversos contextos de aprendizados, mas todas em escolas públicas. Em 2005, morei na Zona Rural da Cidade de Mutuípe, na comunidade de Água Vermelha, e desde então, tudo isso me forjou e hoje me faz compreender a importância de uma escola do campo, contextualizada com as diversas realidades presentes, e que seja voltada para a formação de todo Povo do Campo. Digo isso porque, enquanto estudantes do ensino fundamental, encontramos diversas dificuldades (transporte, alimentação, horas de viagens etc.) para chegar todos os dias na escola. Meu pai Valter Oliveira é técnico em Contabilidade, Serigrafo, e trabalhador autônomo, já minha Mãe Rita Cavalcante é educadora popular, formada em magistério, já tentou diversos cursos de graduação, mas impossibilitada de concluir teve que abrir mão de todos - letras, filosofia, e atualmente está afastada por motivos de cuidados com minha Vó. (QUENIA BARRETO DA SILVA, MULHER, NEGRA, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PROPPAE-UFRB).

O posicionamento da bolsista Quenia Barreto da Silvia converge com o posicionamento de Elaine Borges a respeito de uma escola engajada e contextualizada a diversas realidades de estudantes. A percepção da estudante se dá da condição de frequentadora das escolas públicas, em espaços diferentes, fazendo com que ampliasse a compreensão de formação, apontando que a educação básica, e conseqüentemente, a continuação na escola para a classe popular-trabalhadora é um exercício constante de contrariar um sistema de insucesso escolar.

Sobre as condições da Educação Básica, há uma distância deste nível de Educação ao nível Superior, como argumentam Ruan Oliveira e Juliana Souza.

Eu acho que há uma defasagem muito grande da Educação Básica, eu posso dizer pelo meu município, eu estudei minha vida inteira aqui, porque normalmente a gente não se dá conta disso, mas quando a gente ingressa na universidade, e, por exemplo, os professores dão conteúdos e pra que você possa compreender, você precisa ter uma base que deveria ser formada na Educação Básica; você vê, e você olha para o colega do lado, que estudou em uma escola particular, e você observa que há sim uma diferença, o fato de muitas vezes faltar material, falta muitas vezes professores, vários problemas que acabam tornando o ensino básico, na Educação Pública, defasado, então há uma certa dificuldade, porque você se supõe que deveria aprender; o MEC tem os documentos que associam cada série do fundamental e do ginásio aos conteúdos que devem ser ministrados, muitas vezes por falta de professor, por falta de estrutura para exemplificar aquele conteúdo, você de fato não possa aprender, digamos, no meu caso que ingressei na universidade em busca de argumento, isso mostrou uma grande

deficiência que eu tive, então é muito problemático. (RUAN OLIVEIRA, HOMEM, BRANCO, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PIBIC).

Eu penso na diferença de ensino de educação formal que é disponibilizada para o ensino público, e para o ensino privado, em relação a um certo conhecimento que para sociedade capitalista é tido como conhecimento importante, para você conseguir alcançar determinados espaços de poder, é o que causa essa diferença de distribuição, é o que causa uma certa defasagem entre o ensino que distribuído-disponibilizado no sistema público e no sistema particular de ensino. (JULIANA DE JESUS SOUZA, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PPQ-PROPAAE).

Meu pai ele estudou na escola pública, e estudou até o segundo grau; minha mãe estudou uma parte dos estudos na escola Sacramentinas, e outra parte na escola pública. Mas só que ela conseguiu cursar uma universidade, ela cursou Letras, professora de Português aposentada. Eu e meus irmãos estudamos o infantil na escola particular, e o restante na escola pública. Eu acho que o fato de ter estudado em escola pública é uma coisa que a gente carrega pela vida toda, porque existe um déficit na escola pública que é muito grande, que meio que incapacita a gente para brigar por uma vaga na universidade comum com as outras pessoas que estudaram... para disputar uma vaga com outras pessoas que estudaram em escolas particular, até porque eu já estudei e dá para perceber que o ensino é diferente, é muito superior. (LAILA TOSTA, MULHER, NÃO-BRANCA, CAHL, Lic. HISTÓRIA, 2019, bolsista PIBIC).

A partir do excerto da Laila Tosta, considerando um tempo anterior à política de expansão e interiorização do ensino superior, é possível entender que é exceção e não regra o histórico de pessoas das classes populares que conseguiram acessar a Universidade. Nesse caso específico, a colaboradora argumenta que o ingresso de sua mãe em uma escola privada, e conseqüentemente, no ensino superior, em um contexto da história do Recôncavo da Bahia, onde não havia universidades públicas e privadas, se deu pelos movimentos da construção da represa Pedra do Cavalo, o que possibilitou ao seu avô, pelo trabalho de comerciante, as condições necessárias para a manutenção na capital.

Esse histórico de distância Educação Básica e Ensino Superior perduraram durante décadas para estudantes das classes populares, que em sua maioria são negros.

Eu sempre estudei em escola pública, com exceção de creche e berçário, particular; mas desde alfabetização (CAC), não existe mais, sempre estudei em escola pública, e escola de bairro. Aí, após oitava série, atualmente nono ano, eu parei um ano para estudar, para concorrer às escolas técnicas, similares aos antigos CEFETs, que

hoje são os IFs, tipo IFBA e o CETEP, que tem aqui [Cruz das Almas], aí estudei e tive o primeiro contato com o colégio privado, que era um curso preparatório, aí no ano seguinte, fiz a prova e passei, e comecei a estudar no colégio técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. [sobre a escola de bairro] é para considerar a própria escola de bairro mesmo, eu sou da zona oeste do Rio, o Bairro, por si só, já é muito grande, a região de Jacarepaguá, e o bairro é uma escola afastada, não tinha muito contato com a cultura do Rio de Janeiro, com os capitais culturais que a cidade oferecem, a gente não tinha pela distância mesmo, hoje eu avalio, claro que a gente na época percebia de outra forma, mas hoje avalio que os professores não tinham muita perspectivas na gente, então o colégio Técnico que fiz a prova não foi uma orientação que partiu da escola, até os outros colegas que foram fazer essa prova também, não era iniciativa da própria escola, a gente não percebia um apoio dos professores, enfim, no ensino médio fui para esse colégio técnico da Universidade Rural, que fui fazer técnico em agropecuária. Minha família é de escola pública. [dificuldades da Educação pública] Tinha muito frequente, e isso percebia tanto no ensino fundamental como no ensino médio, a ausência de professores, de algumas disciplinas, o conteúdo, não que seja uma característica da educação pública, mas eu acho que outras coisas estão envolvidas, o público... a quem se está dando aula, se a gente for falar o Pedro II, é um colégio público, mas o perfil dos estudantes não é de uma origem popular, então não necessariamente é por ser escola pública, mas acho que por o perfil ser de origem popular, muita gente de comunidade, de favelas, então, de bairros periféricos, então não seria pra gente uma perspectiva de vai ter outros acessos, a gente não tinha professores, tinha muitos horários vagos: artes, educação física e música eram as piores possíveis, a gente não tinha laboratório de informática, a aula de inglês era com as letras de hip hop, então assim, a gente tinha uma educação muito limitada de conteúdo, é tanto que quando fui fazer a prova estudei muito, a gente não tinha aula de geometria, coisas que eu nunca tinha visto na minha vida... tinha uma distância muito grande. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019. bolsista PIBIC).

A argumentação do Diogo Linhares a respeito das fragilidades da escola pública demonstra uma realidade comum à maioria dos/as entrevistados/as desta pesquisa. Contudo, seu posicionamento nos aponta para um discurso velado, não se trata tão somente de ser uma escola pública; no entanto, para qual público é direcionada: se da periferia ou de um bairro de centro; se no campo ou da cidade; se no território do sudeste ou do nordeste; se de estudantes negros ou não; somando-se a isso, pensar a escola como aparelho do Estado, e para quem está a serviço, a sustentação de um status de social, que, a meu ver, está associado à manutenção do sistema de trabalho braçal em detrimento aos cargos de alto prestígio, que

consequentemente, está conexo à estrutura racista, e, ao quanto estrutura as relações e instituições sociais.

Ainda, questionados/as sobre a escola como promotora de discussões sobre negritude e, conseguinte, de superação das discriminações, afirmam:

[...] comumente, a escola pública tem muitos estudantes negros, mas sobre consciência, sobre a gente ser negro e tal, quase nenhuma se tinham, tanto por partes dos professores quanto por parte da gente estudante; se tinha o racismo que tinha, e a gente já compreende desde criança... como debochar, zombar do outro, colocar apelidos para fazer referência da cor e da raça da pessoa, mas nesse sentido, é claro, assim como eu e os colegas, a gente tinha vergonha de ser preto, de parecer ser viado, que era o que rolava no colégio. Que partiu por mim também... de zombar do outro, de debochar, assim como zombava de mim também. Sobre compreensão de raça e cor era só sobre a perspectiva do “zombamento”. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBIC).

Pelo que me lembro, as escolas das quais estudei nunca trouxeram essa temática para debate, vamos discutir a questão do racismo, nunca assim de forma propriamente dita; por exemplo, quando estudei no CEC, Centro de Educação Cruzalense, havia um projeto, que é o projeto literário, que pegava os clássicos da literatura brasileira, mas muitos desses clássicos trazia denúncias, então de uma forma implícita a gente acaba trabalhando isso, e isso no caso de fato era comentando pelos professores, eram avaliados, mas pelo que me lembro, a gente nunca trabalhou essas temáticas de formas muito específica, como um projeto ou algo destinado a isso, de fato. (RUAN OLIVEIRA, HOMEM, BRANCO, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PIBIC).

[...] eu não me recordo muito bem sobre os momentos, provavelmente se tivesse acontecido muitos momentos eu teria me recordado, e eu não me recordo muito bem dos momentos, e quando era pautado não era de modo que eu me reconhecesse enquanto uma menina negra, que tinham direitos e que conseguia passar dessa imagem de descendentes de escravos, e aí eu acho que a escola não conseguiu despertar minha consciência política enquanto ser uma mulher negra dentro da sociedade, onde você é colocada às margens do quadro social, onde você está nesse lugar de marginalização, de inferiorização, e aí eu não consegui detectar isso aí, essa consciência política, eu acho que faltou um pouco mais, eu não consigo realmente recordar de nada das pessoas negras [...]. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

[...] acho que é bastante complicado, até porque a escola não se coloca como esse lugar de se pensar essas questões de desigualdades e pré-conceitos, porque quando eu estava lendo a pergunta me lembrou muito o “20 de novembro”, porque a gente só pensa essas questões no “20 de novembro”, porque toda aquela

ideia também de representar o negro nessas questões, de escravizado e tal, e não para além disso, eu acho que acaba nem discutindo, nem fazendo os estudantes pensar sobre essas questões. (ELANE NASCIMENTO, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PET CONEXÕES).

A escola nunca conseguiu trabalhar as questões de negritude, tanto que só consegui assumir minha identidade preta ao chegar na Universidade, visto as influências com o movimento estudantil. A escola pública e de ensino básico não consegue trabalhar esses temas com a juventude, deixando um gargalo muito grande entre ensino e aprendizagem. (QUENIA BARRETO DA SILVA, MULHER, NEGRA, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PROPPAE-UFRB).

Do meu entendimento, a escola se apresenta como lugar propício a gerar consciência social, racial, de gênero e sexual, dado que nesse espaço há interações de sujeitos sociais diversos, contudo, há uma significativa distância do que é o desafio/objetivo para a prática. Ao questionar os/as colaboradores/as sobre a temática do racismo, é porque concordo com os posicionamentos do professor Kabengele Munanga (2005) a respeito da escola como caminho possível de superação do racismo. Não obstante, argumenta Munanga (2005), que devido ao mito da democracia racial, e de uma formação de professores/as não engajados/as e, portanto, a não localização do problema social, a escola acaba por contribuir na reprodução das desigualdades.

Vemos esse entendimento da escola como promotora de consciência social se distanciar e dispersar em vista de ameaças ultraconservadoras que alcançaram o poder no executivo na última eleição presidencial de 2018, e a todo o movimento que se vem desenhando de “Escola Sem Partido”. O que é problemático nesse discurso é um projeto consciente de transformar o/a estudante em um depositário de conhecimentos disciplinares, e que, consciente ou inconscientemente, é reproduzido pelos professores/as no âmbito da sua prática social.

Da minha compreensão, a formação social, acadêmica e política do sujeito social toma um caminho contrário à neutralidade, dado que o/a professor/a, ante à prática pedagógica, e o/a estudante, não são sujeitos imparciais, assumimos cotidianamente posicionamentos, que demarcam lugares específicos, que dizem de onde vimos e quem somos, concordado com Leonardo Boff que “todo ponto de vista é a vista de um ponto”.

Um elemento que me tomava a respeito desse processo de autonomização do sujeito é o processo de compreender as vivências ao longo do decurso de vida e formação antes do acesso ao ensino superior. Desta forma, entender se esses/as estudantes atuaram em grupos sociais ou religiosos que estimulavam discussões a respeito dos marcadores sociais e, conseguinte, pautava questões como superação das desiguais condições impostas pelo sistema.

A resposta demonstra um engajamento em atividades sociais ligados à Igreja ou aos organismos sociais. Destacam-se os excertos de Diogo Linhares, Elane Nascimento e Juliana Souza, nos quais suas atuações fizeram despertar para desigualdades sociais. Essa localização social foi necessária para a definição do curso de graduação, e conseqüentemente, os grupos que se identificariam dentro do espaço universitário.

Aí, no ensino médio, pelo colégio ter a formação técnica em agropecuária em Orgânica a gente começava... tinha facilidade de se aproximar do debate de agroecologia e de pequenos produtores, movimentos dos trabalhadores rurais sem terra, não é que a gente tinha contato direto, mas a gente tinha noção do que a nossa formação para que era, a gente estava trabalhando para ser técnico, não era para o agronegócio. A gente começou a ter contato com aulas, disciplinas e tal, que tendiam para esse lado, que foi o que contribuiu para que conhecesse os movimentos sociais e os movimentos políticos, assim, quando entrei na universidade, coisa de logo primeiro período, porque a minha primeira formação foi agronomia interrompida, então o colégio no mesmo campus da universidade, o que me sensibilizou para a política foi, ainda que seja uma coisa ainda acadêmica, a formação técnica em agropecuária orgânica. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBIC).

Sim, eu fiz parte da Pastoral da Juventude, que é um grupo religioso daqui de Cruz das Almas e foi o espaço onde eu vivenciei minhas primeiras reflexões sobre a condição do negro, sobre as desigualdades sociais, porque era um grupo religioso muito voltado para a ação, para sensibilidade frente aos dilemas sociais, às opressões, às injustiças, e tinha como pauta usar a fé e a ação para garantir uma equidade social, e com isso dentro desse espaço foi onde consegui questionar mais, a visualizar mais alguns problemas sociais que antes eu não visualizava com tanta facilidade. (JULIANA DE JESUS SOUZA, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PPQ-PROPAAE).

[...] a Pastoral da Juventude (PJ), que se organiza por meio de grupos de jovens, e a gente se reúne para discutir temas variados, para além de temas religiosos, mas também questões políticas, étnicas... Parando para pensar, a gente acaba nem fazendo nenhum recorte nesse sentido assim, de raça [...]. Gênero... até discute muito

a condição da mulher, trazendo discussões relacionadas a isso, mas a questão de raça acho que é muito pouca ainda. É porque algumas pessoas tem uma ideia muito... é porque o movimento... se eu entro na universidade hoje as pessoas acham... se tu está discutindo isso é porque agora é de movimento negro e vem para cá ficar debatendo coisas que todo mundo já sabe... eu acho que tem um certo distanciamento, eu não sei se poderia dizer que é preconceito por essas questões, mas acho que é não querer se envolver com questões que acabam sendo consideradas como chatas. (ELANE NASCIMENTO, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PET CONEXÕES).

O contato com as discussões dessa natureza, a partir da inserção nos grupos de formação-militância, proporcionou o desenvolvimento da consciência social e racial, como pode ser observada nas falas do Diogo Linhares e da Julia de Jesus Souza, fundante no processo de “tornar-se o que se é”, isto é, cruzar a experiência vivenciada no particular-singular às experiências vivenciadas pelos iguais na coletividade. Em contrapartida, a percepção da bolsista Elane Nascimento em relação à Pastoral demonstra uma consciência social e de gênero, mas aponta para a resistência, por parte do grupo em que está inserida, no que diz respeito à temática de raça. Dessa ponderação, faço três registros, a saber: o primeiro da necessidade de destacar que no seio da Pastoral Social se dividem grupos de bases, que, mesmo tendo os documentos orientadores, proporcionam aos grupos vivenciar experiências singulares, como pode ser observado no excerto divergente das estudantes-bolsistas Elane Nascimento e Juliana de Jesus Souza. A segunda se trata de tempo-espço, dado que a Juliana Souza destaca uma experiência no passado, díspar da Elane Nascimento, que vivencia no tempo presente, fazendo compreender a influência do tempo nas definições e pautas a serem tratados pelos grupos. E por fim, na terceira argumentação, a resistência que temos no tocante às questões relacionadas à raça e a discriminação racial.

Sobre essa terceira questão merece um destaque. Há uma resistência de a população brasileira tocar nas questões de racismo, e também a trivialização de tais discussões (WEDDERBURN, 2007). Nossa questão-problema é uma ideia generalizadora disseminada no seio da cultura brasileira, que demonstra haver um problema central, a desigualdade socioeconômica, lugar privilegiado para centralizar forças, e que a “fragmentação” da luta, como é o caso das discussões raciais, de gênero ou sexuais levarão à fragilização da pauta central.

Sobre a importância da atuação política em grupos sociais ou religiosos, vivenciei a experiência na Pastoral Social, apontada no excerto de Juliana Souza, de se ver no outro, jovens negros, de escola pública e com condições marginais. Nesse espaço, além das discussões sobre as questões apontadas nas falas, criamos redes de proteção e solidariedade ao se afirmar perante essa sociedade positivamente, seja pelo processo de assumir os traços físicos que identificam a nossa cor preta; ou ainda pelo entendimento que a educação é o caminho possível de transformação individual e coletiva, o que acarretou, à época que vivia intensamente a pastoral, no efeito de os mais velhos, aqueles que já estavam no ensino superior, incentivarem os mais novos, isto é, ser caminho, apresentando a universidade e as condições de ingresso.

Essa relação à rede e solidariedade distinguida tanto no excerto quanto na minha perspectiva e vivência é basilar no processo de acesso e permanência no ensino superior pelo fato de ser esse espaço desconhecido historicamente para jovens negros e das classes populares como será apontada na seção a seguir no contexto de Políticas Afirmativas.

3.2. Acesso e Permanência na Universidade: a percepção sobre as Políticas Afirmativas

O acesso à universidade, como argumenta Coulon (2008), é marcado pelo processo de ruptura, sejam àqueles oriundos das classes populares, sejam aos oriundos das classes abastadas da sociedade, seguramente por representar a egressão da fase de tutela, iniciando a fase da vida adulta. Contudo, quando nos referimos àqueles/as com os marcadores sociais em vulnerabilidades, esse processo demarca trajetórias distintas, pois soma-se às apreensões, a dinâmica de permanecer do ponto de vista material e também a adaptação à leitura – quando dentro do espaço familiar não é uma realidade comum, a inserção em grupos de pesquisa e extensão para construir o êxito acadêmico.

Portanto, a minha questão aos/às colaboradores/as nesta seção está ligada a entender o impacto das cotas raciais, seja diretamente aos que foram incluídos e a percepção destes sobre; seja àqueles que mesmo não sendo incluídos, têm ponderações sobre o sistema de reserva de vagas para as populações negras, bem

como o processo de permanência no ensino superior. Argumento de início que trato de cotas raciais, pauta dos movimentos negros organizados, como argumenta o professor Kabengele Munanga, porque não víamos negros/as nas universidades como estudantes ou docentes; víamos com frequência quando deslocávamos nosso olhar para os trabalhos braçais de manutenção física dos prédios, e assim, se aplica aos outros espaços/postos de poder na sociedade.

Desta forma, ao questionar se ingressaram pelo sistema de cotas e quais as ponderações sobre, afirmam que:

[Sobre a primeira universidade] eu acessei em Agronomia na Rural do Rio, e entrei em 2012, assim quando concluí o ensino médio, aí fiz quatro períodos de agronomia, interrompi; aí trabalhei um tempo, e optei por trocar de curso. Lá ingressei pela cota de estudante de escola pública. [Na UFRB] também, escola pública independente da renda. [Sobre as cotas raciais] totalmente a favor, inclusive eu optei pela cota de escola pública, por uma questão política, pra mim, na minha concepção, a universidade pública ela tem que atender prioritariamente estudante de escola pública... independente da raça também, mas claro que aí a questão racial seria uma outra questão, mas o Estado tem que investir na educação do estudante da escola pública, ao longo da sua vida inteira, nada mais justo que o próprio Estado fornecesse o ensino superior, eu particularmente e pessoalmente, embora compreenda a desigualdade entre o ensino público e o ensino particular, eu não parto de uma opinião que é “a porquê o ensino público é pior, então benefício de estudante de escola pública ingressar à universidade pública porque é desigual”, claro que é desigual, que a gente sabe, mas do que isso, é um responsabilidade do Estado fornecer o ensino público pro estudante de escola pública, que foi ele que investiu financeiramente para trajetória escolar dele.

[Sobre as cotas raciais] Sou completamente a favor também, é... eu acho que as cotas raciais vêm cumprir um papel do esvaziamento de pessoas negras no ensino superior, e eu sou completamente favorável. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBIC).

A fala do estudante-bolsista Diogo Linhares distingue duas modalidades de cotas: raciais e socioeconômicas, esta última ligada à origem escolar. É relevante argumentar, que da minha compreensão e das teorias mobilizadas, no caso do racismo à brasileira, raça estrutura classe, o que leva a entender como a maioria de estudantes das escolas públicas são negros/as.

Sobre cotas raciais, o excerto de Diogo Linhares é categórico ao afirmar que se trata de reparar condições injustas impostas às populações negras, concordando

com os argumentos do professor Munanga (2005) a respeito do esvaziamento no espaço universitário.

Meu ingresso foi por cotas, sim, e pra mim essa ferramenta de cotas é essencial, é uma ferramenta de reparação para promover o acesso às pessoas que historicamente são colocadas às margens dos quadros sociais, e é uma política muito importante pra mim, e deve existir porque a gente sabe porque somos, enquanto mulheres negras, colocadas em local de subalternidade e inferioridade, então o acesso à universidade pode dar ascensão e oportunidade para mudanças sociais, mudanças econômicas para a vida da gente, somos jovens negros, negras, quilombolas, indígenas, eu acho que deve continuar, deve lutar para a permanência dessa política pública, e conquistar outras políticas que nos dê segurança para melhorias mesmo. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

Sim, por renda e cor. Minha opinião sobre as cotas raciais é que elas são essenciais, que elas foram/são muito importantes neste momento de ingresso à universidade pública, visto que na minha família não há tanto registro de ingresso na universidade, eu fui a segunda pessoa a ingressar e as cotas foram fundamentais justamente porque elas conseguiram readequar uma certa defasagem, que eu falei no início em relação ao ensino básico, que eu tive acesso na escola, eu precisei fazer cursinho pré-vestibular, como um preparo maior para ingresso na universidade; só que as cotas foram fundamentais para que eu conseguisse ingressar no curso que escolhi, logo após concluir o terceiro ano do ensino médio. (JULIANA DE JESUS SOUZA, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PPQ-PROPAAE).

Diferentemente do caso de Diogo Linhares, que reconhece a posição política das cotas raciais, e mesmo se autoidentificando negro ingressa na Universidade por cotas ligadas à escola pública, nos excertos de Juliana de Jesus Souza e Elaine Borges somam-se à condição de raça a de gênero, e mesmo não dando conta de desenvolver argumentos necessários sobre as duas pautas é posicionado um histórico social demarcado pelo racismo e sexismo, e como estão imbricadas na bacia social.

Especificamente no excerto de Elaine Borges, denuncia uma política por parte do Estado ao dizer que as mulheres negras foram colocadas em um lugar subalternizado. Elaine Borges está acionando uma memória coletiva, está argumentando de uma política negativa que a atinge na qualidade de mulher negra, e seguramente a outras mulheres negras do território nacional, como o exemplo da sua mãe.

Em outro caso, no excerto de Elane Nascimento, é possível perceber o impacto da política de cotas, a “olhos nus”, nos corredores do Centro de Ensino que faz parte, o CAHL-UFRB, tanto pela própria condição, a autoidentificação como mulher negra, apontada na seção anterior, quando dos pares:

[Sobre cotas raciais] eu trago isso muito por conta do contexto que eu estudo, o CAHL, um dos Centros que a gente consegue mais ver isso de perto, a quantidade de negros que a gente observa no Centro, pessoas que ingressam na universidade. (ELANE NASCIMENTO, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PET CONEXÕES).

O excerto de Juliana Tosta apresenta uma percepção anterior à política de cotas. Conforme a própria estudante-bolsista, devido a uma questão geracional, pode avaliar o acesso à universidade em um outro momento da história da educação brasileira, que certamente está relacionada às expectativas anteriores, sobre o ingresso no ensino superior.

Pelo fato de eu ser um pouquinho antiga, eu acho que se fosse há uns vinte anos atrás... eu acho que não teríamos tantos negros na universidade, como no período que eu estudava, eu tinha certeza que nunca ingressaria na universidade, porque eu sei que minha mãe não teria condições de bancar para mim e para os meus irmãos; era um universo muito distante, ela só conseguiu porque era outro período, meu avô tinha... a princípio, ele trabalhava com carne, a mãe de minha mãe era charuteira, esse pessoal todo trabalhava com charuto, e aí quando a barragem veio para cá, ele conseguiu abrir um bar, depois abriu um hotel, e às custas da barragem, ele ganhou muito dinheiro, foi isso que fez com que minha mãe conseguisse ingressar na universidade, que ele conseguiu bancar ela em outra cidade, ela estudou na Católica [Universidade]... mas só que quando... depois que a gente nasceu foi um outro período, a situação financeira já não era a mesma, então, a universidade eu enxergava muito distante, eu sabia que não ia acessar se dependesse de uma universidade particular. Apesar de não ter entrado por cotas [...] hoje em dia é mais fácil entrar numa universidade pelo fato de a Universidade Federal do Recôncavo aqui, e eu morar perto, e ter tido acesso a bolsa [...] eu vejo muitas pessoas negras, que há muito tempo atrás não estaria dentro da universidade, pela nossa questão toda histórica, que a gente sabe que causou uma desigualdade social e econômica enorme, que alguns grupos foram e são muitos marginalizados, e que graças a essas políticas isso está tá meio que começando a ser reparado, acho que ainda não avançou muito também. (LAILA TOSTA, MULHER, NÃO-BRANCA, CAHL, Lic. HISTÓRIA, 2019, bolsista PIBIC).

Os argumentos de Laila Tosta se aproximam das populações do interior, que durante muito tempo não conseguiram sonhar com o acesso ao ensino superior,

porque essa modalidade de estudo não era realidade por múltiplos pretextos. Lembremo-nos que só recentemente, a partir de 2005, se deu a ampliação do ensino superior, e com exceção das Universidades Estaduais espalhadas pelo território baiano, contávamos no território do Recôncavo da Bahia com a UNEB, na cidade de Santo Antônio de Jesus, com cinco cursos de graduação, e a antiga Escola de Agronomia, vinculada à UFBA, que mantinha um curso de recorte elitista para os filhos de fazendeiros da região.

Os demais cursos da UFBA se concentravam na capital do Estado, na cidade de Salvador, e era irrisório quantitativo de trabalhadores/as que conseguiam driblar as adversidades, e mandar os/as filhos/as para estudar fora das suas cidades. Não se trata de uma deficiência cognitiva, mas de ponderar condições objetivas e subjetivas para essa população acessar e permanecer no ensino superior público. Esse espaço não pertencia, salve as raras exceções, às populações negras e pobres para as condições de estudantes, e quiçá docentes. Esse histórico, como assinalaram os excertos das estudantes-bolsistas, teve alterações sensíveis a partir do Sistema de Cotas.

Outra pergunta motivadora para os/as colaboradores/as foi sobre a percepção das proximidades e distância entre a Educação Básica e o Ensino Superior, e refiro-me à educação pública, a origem da maior parte dos/as colaboradores/as. Destaco que se trata da reflexão sobre a educação básica, a partir do lugar que esse/a estudante está inserido, a universidade, como pode ser observada nos excertos:

[...] eu acho que a proximidade ela é muito da cultura de vestibular, de quem faz, por exemplo, ensino médio, que é um preparativo para o vestibular. Mas há uma distância ao mesmo tempo enorme – eu falo também de uma experiência minha e também por tá na licenciatura, e também tá atuando nas escolas da Educação Básica – não tem no ensino médio um preparo para atuação no ensino médio de fato. Não tem acesso de fato aos cursos que a universidade oferece, a gente não tem acesso o que é a importância das políticas de cotas, por exemplo, do que é direito nosso, a gente não tem acesso aos tipos de profissões que existe que a gente possa identificar eu gosto mais dessa área. Eu tive um Ensino Médio mais sucedido, não sei se a palavra é adequada, mas em tais áreas de conhecimento então eu tenho mais facilidade, tais profissões... preparo mesmo, não que seja algo determinado para o estudante seguir aquela área, mas que a gente tenha acesso e informação. Eu acho que o ensino médio não oferece e nem cumpre esse papel de acesso à informação. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBIC).

O estudante-bolsista está tocando em uma questão fundante tanto para mim, que ingressei no ensino superior pelas cotas raciais e que me debruço sobre o acesso de estudantes à universidade desde o ano de 2012, quanto para a Instituição Universitária. Pelos sem-número de conhecimentos vivenciados tanto no grupo de pesquisa de que fiz parte na graduação quanto nas atividades realizadas na condição de professor junto às escolas do Ensino Médio é nítido o desconhecimento dos/as estudantes no que se refere ao acesso à universidade, a inscrição e solicitação de isenção do ENEM, os cursos de graduação, a gratuidade da universidade pública, bem como, as políticas de permanência, nos apontando a urgência de atividades específicas de promoção do acesso para cotista.

Acredito que em alguns locais essa distância seja mais acentuada. Um ótimo exemplo é o ocorrido durante uma atividade do PET Zootecnia, do qual faço parte, realizada em um colégio localizado ao lado da UFRB – campus Cruz das Almas, onde percebeu-se durante a realização da mesma, que os estudantes do curso técnico em Zootecnia, não tinham perspectiva nenhuma de continuar, pois não era do conhecimento deles a graduação em Zootecnia na UFRB, que possui muro compartilhado com a escola, então, isso mostra o quanto essa distância é real, e está mais próxima de nós do que imaginamos. (RAONE SANTOS TAVARES, HOMEM, PARDO, CCAAB, Bel. ZOOTEKNIA, 2019, bolsista PET Zootecnia).

Vim argumentando ao longo deste trabalho sobre a defesa de uma universidade pública e inclusiva, anunciando dados significativos sobre a autodeclaração social e racial da UFRB, que se contrapõe ao fato apresentado no excerto acima. O estudante-bolsista está se referindo ao Centro Territorial de Educação Profissional Recôncavo II Alberto Torres, que divide os muros físicos com a UFRB, campus sede, o que nos leva a refletir sobre a atuação da universidade no que diz respeito a se aproximar da comunidade externa, como política institucional, com seu projeto coletivo, intencional de promoção do acesso, capaz de impregnar as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária. Com esse argumento não pretendo desqualificar a atuação da Instituição universitária e todo o trabalho de extensão desenvolvido, mas que urge extrapolar estratégias de aproximação, como o exemplo do PET Zootecnia, a fim de alcançar resultados junto ao público escolar. E se tratando dos trabalhos de extensão, Elaine Borges questiona a compreensão de professores/as sobre um dos pilares da Instituição Universitária, e a atuação e engajamento ante a sociedade.

As distâncias para mim entre a educação básica é o diálogo entre a academia e a comunidade; ou a academia e as pessoas, que é o povo periférico, a população rural, que tem pouco acesso à educação de qualidade e a escrita acadêmica [...] a gente produz um artigo que fala sobre a vida dessas pessoas, mas que não chega até elas, e quando chega, não consegue ler ou identificar, e eu creio que a gente tem que ter estratégias assim de acessibilidade, que torne mais acessível esses conhecimentos, não que a gente fique escrevendo para o povo branco burguês, hetero cis, cristão, enfim, aquele que tá lá, em cima, no topo da pirâmide, eu quero que a gente escreva para as nossas bases, de onde a gente veio, de onde a gente está, criar esse diálogo mesmo, essa proximidade, a escrita acadêmica. Essa complexidade da escrita, essa dificuldade de dialogar distancia muito. E a proximidade, pra mim o que aproxima a universidade do ensino básico é esse projeto mesmo [se referindo ao projeto de extensão que faz parte de Mapeamento de Povos e Comunidades Tradicionais de Cruz das Almas], os projetos e programas de extensão, de extensão e ensino; pra mim é o ponto onde aproxima a universidade com a escola básica. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

Os argumentos da estudante-bolsista sobre o papel da universidade ante a sociedade, a comunidade extramuros, é fundamental, e precisa ser problematizado. De início é relevante destacar que o conhecimento científico é uma das formas de conhecer, outras formas de conhecimento precisam ser respeitadas e difundidas. Não obstante, a simples afirmação da palavra respeito, mobilizada aqui, não dá conta da sua materialização; assim como as identidades e culturas, os conhecimentos carecem ser questionados, a partir da lógica da hierarquização, no que pesa considerar que se dá do ponto de vista eurocêntrico, negligenciando toda e qualquer forma de conhecimento que se desviam desse “padrão”, como é o exemplo da oralidade.

A estudante-bolsista questiona a perspectiva da universidade que vai até as comunidades, colhem/apropriam/retiram informações relevantes às produções de pesquisa científicas, e retornam aos lugares de privilégio-conforto das Instituições, se fechando às populações historicamente alijadas, e quando lembradas, devolvem cartilhas como expressão do “retorno” das pesquisas, o que me parece ser o questionamento de Boaventura Santos (2009) sobre o conhecimento hegemônico, propondo a ecologia de saberes. Em outras palavras, os saberes e fazeres do Recôncavo Baiano devem ser reconhecidos não somente como expressão do território, mas como conhecimentos válidos à formação do lastro teórico e prático de estudantes universitários, isto é, a co-presença equânime.

Interessa-me conhecer o posicionamento de familiares sobre o acesso e a permanência no ensino superior, especificamente aqueles/as do cotidiano dos/as estudantes pesquisados/as, e conseguinte, saber quais intercessões no processo formativo fazem a partir do entendimento da interferência dos meios relacionais. Ao serem questionados/as sobre o ingresso na universidade, apresentam-se relatos positivos e negativos, como pode ser observado nos excertos:

[...] é complicado eu falar assim sem colocar como é meu arranjo familiar, por eu não ter a presença de meu pai e da minha mãe, eu moro com minha tia, e então, eu posso falar um pouco sobre a percepção dela, a percepção dos meus irmãos, que são as pessoas mais presentes e ativas nesse processo. Em relação aos meus irmãos, meu irmão foi o primeiro a ingressar na universidade, e pra ele esse prolongamento escolar já era muito valorizado, como uma escolha interessante para a mudança de roteiro da nossa família, então ele me incentivou super e continua me incentivando, é uma figura de inspiração e de motivação para mim e, igualmente, minha irmã, que não pôde vivenciar esse prolongamento escolar, devido ao nosso arranjo familiar, onde foi colocado para ela [por esse mesmo arranjo] que não poderia estudar porque não teria condições de cuidar de três; ela sendo a mais velha, então teve que procurar trabalhar, mas, mesmo com isso, visualiza a trajetória minha e do nosso irmão como algo que ela tem que sempre impulsionar e ajudar no que ela puder para que a gente sempre continue estudando para conseguir algo melhor, como ela fala. Já em relação à minha tia também é uma condição de incentivo da parte dela. É um pouco conflituoso porque aparenta que eu escolhi seguir um destino, um projeto de vida, que não era muito interessante para a noção de vida projeto de vida que minha família tinha, que a minha tia tinha, ao que uma mulher deve fazer, o que uma menina deve fazer, então o fato de eu escolher prolongar o estudo, de eu escolher um curso de uma outra cidade, foi um pouco conflituoso, o que era dado e esperado é que eu continuasse em casa, que eu não saísse do privado, digamos assim; e para além disso, essa percepção do meu ingresso perpassa pela condição financeira, que é um fato que pesa bastante, e pelo fato de eu ter um arranjo familiar em que a figura do pai e da mãe são retiradas, então essa permanência financeira foi um problema, e um problema que permeou nessa percepção da minha à frente do meu ingresso na universidade. (JULIANA DE JESUS SOUZA, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PPQ-PROPAAE).

O fragmento da bolsista Juliana de Jesus Souza é impactante por seus argumentos sobre a permanência no ensino superior. Conforme Dominicé (1985), somos formados pelos elementos relacionais, que terão interferência ao longo do nosso decurso de vida, o que pode contribuir na argumentação relacionada à bolsista colaboradora da pesquisa, isto é, há nítida relação conflituosa do papel

social desempenhado pela mulher e pelo homem na sociedade, e no que reverbera no prolongamento dos estudos.

Vejam, a partir da fala da Juliana de Jesus Souza, a negação do prolongamento dos estudos à irmã mais velha, por duas questões, a) socioeconômica, e a necessidade do ingresso ao “mundo do trabalho” para cooperar nas questões orçamentárias da casa, e conseqüentemente, contribuir na criação dos irmãos mais novos; e b) a negação do direito de estudar pela condição de mulher, que será observada na fala da bolsista Juliana de Jesus Souza, quando se refere à sua própria condição dentro de casa. Sobre a segunda questão, a própria estudante-bolsista apresenta, nas entrelinhas e nos diálogos estabelecidos, o processo de negação dentro do arranjo familiar da continuação dos estudos, isso porque, devido às questões geracionais, e de uma formação machista-sexista, há resistência da parte da tia porque reduziria as “obrigações do lar”.

A bolsista argumenta o quanto foi conflituoso o processo de negociação da vida escolar-estudantil versus vida familiar-doméstica. O que nos parece um impacto positivo, o acesso de dois jovens de classes populares no ensino superior, é percebido, nessa estrutura, a partir das vivências e experiências singulares, de modo distinto. Esse conflito é tão agudo que, no processo de entrevista, na residência da bolsista, foi necessária a pausa para mudar de lugar, a fim de conseguir falar de maneira “aberta”.

Em outro trecho, a estudante-bolsista Laila Tosta apresenta o conflito familiar, especificamente da parte de sua mãe, muito ligado à escolha do curso de graduação, isto é, à licenciatura.

[...] eu acho que é uma percepção negativa, principalmente da parte de minha mãe, que acessou o ensino superior e me surpreende. Quando resolvi fazer a história pelo fato dela ser professora e ter meio que enlouquecido dando aula, ela fala “é isso que você vai procurar pra sua vida?”; apesar de não ter sido isso que queria pra minha vida, eu queria estudar veterinária, mas como economicamente era uma vontade que estava distante de mim, não tinha condição de ir para outra cidade me bancar, aí escolhi uma opção, eu nem sei um critério que utilizei, mas fui parar na história, e aí minha mãe fala, “é isso que você quer?” “professor não dá dinheiro!”, de certa ela demonstra que estou perdendo um tempo da minha vida, eu acho que é uma visão muito negativa. Mas também só quem se posiciona nisso é ela. (LAILA TOSTA, MULHER, NÃO-BRANCA, CAHL, Lic. HISTÓRIA, 2019, bolsista PIBIC).

O excerto da bolsista Laila Tosta tem um impacto significativo, isso porque, mesmo seguindo o curso de graduação, e por consequência, contrariando o posicionamento e aconselhamento da mãe, isto é, a percepção negativa a respeito do curso de licenciatura, exerce uma interferência consciente e inconsciente na construção de uma permanência exitosa, e em tempo futuro profissional. Para isso, penso que os argumentos de Dominicé (1985) apresentam elementos importantes nesse “universo das relações familiares enquanto contexto de formação”:

[...] Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica todos os que são citados fazem parte do processo de formação. Evidentemente a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objetos de memória muito vivos. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional. O nosso material biográfico está, assim, cheio de traços que sublinham a capacidade formadora das confrontações da vida cotidiana, das contrariedades sofridas, das revoltas declaradas. (DOMINICÉ, 1985, p. 87)

Assim também, encontra-se a bolsista Elaine Borges a despeito dos conflitos familiares, de maneira particular com seu pai, devido à orientação sexual. Seu acesso à universidade representou um *status* social que a fez ser “respeitada” no seio familiar, isso porque foi à primeira entre os parentes paternos a acessar, e no caso materno, a permanecer, vencendo um histórico de exclusão por parte de sua mãe.

Existem os conflitos e as coisas boas. Minha mãe cuida de mim, já entrou na faculdade duas vezes, mas por questão de realmente permanência teve que sair; e meu pai não fala comigo, como já tinha informado antes, mas pra ele educação é tudo, eu posso ser o que for, mas com tanto que eu estude. Mesmo assim, ele não quer nenhum contato; e para algumas pessoas da família eu passei a ser vista de outra forma, como alguém inteligente, que vai ter um futuro, que é lésbica, mas pelo menos é estudante; é pobre, mas um dia vai ser alguma coisa porque estuda, essas coisas aí que vai me colocando no “mas”, “mas”... tal coisa no pejorativo... mas...estuda, pelo menos é inteligente, aí eu acabo caindo nesse lugar também; é isso, para meu pai é algo essencial, mas ele me nega como filha por causa da opção sexual; pra minha mãe eu sou um orgulho independente, e para alguns familiares eu sou essa pessoa que pelo menos estuda. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

O conflito enfrentado pela estudante-bolsista é nefasto pelo processo de negação por parte de familiares. Isso que, aparentemente, representa um incentivo a

continuidade dos estudos é duplamente perverso, porque além de uma não aceitação ao que constitui o sujeito, neste caso a sexualidade, aumenta uma responsabilidade do “sucesso” acadêmico, como caminho possível para participar efetivamente do núcleo familiar.

Em uma perspectiva contestatória se apresenta Quenia Barreto da Silva, ao afirmar da felicidade familiar, especificamente da sua mãe, em relação ao seu ingresso no ensino superior. Trata-se de um histórico de mulheres negras, às margens do espaço de educação superior, e o ingresso de uma representa, no seio familiar e nos espaços coletivos de solidariedade, a possibilidade de mobilidade social, e a aquisição e ampliação de consciência política, e, portanto, a busca de mais direitos.

É de prazer e alegria, por ser uma das poucas mulheres, depois de minha mãe sou a única a acessar o ensino superior. É, por exemplo, motivo de me ajudar financeiramente a minha estadia em cruz. (QUENIA BARRETO DA SILVA, MULHER, NEGRA, CCAAB, Eng, AGRONÔMICA, 2019, bolsista PROPPAE-UFRB).

O acesso ao ensino superior é compreendido pelas famílias populares como a possibilidade de ascensão social e economicamente, sobretudo quando se refere aos cursos de alto prestígio, mas também, o acesso a cursos de graduação aponta para o desenvolvimento da consciência social ante os direitos da sociedade. Nesse aspecto, me afilio às falas das bolsistas Elaine Borges e Quênia Barreto, em especial, ao destacar o sentimento de contentamento dos familiares pelo ingresso à universidade.

A respeito da escolha da Universidade, especificamente sobre a Universidade Federal situada no Recôncavo da Bahia, os/as estudantes-bolsistas se posicionaram:

Eu escolhi porque a UFRB é no Recôncavo, como o nome já diz, é no interior, e é próxima da cidade onde minha mãe mora, que é minha casa, e por ser uma federal eu poderia ter escolhido a UFBA, porém, meu laço familiar que eu tenho em Salvador seria meu pai, mas nossa relação é ruim, antes mais conflituosa, hoje não existe essa relação, e eu prefiro ficar mais próxima à minha mãe, à minha cidade, que é Santa Terezinha, por isso escolhi a UFRB e hoje, já dentro dela, consigo analisar e agradecer; me agradecer por ter feito essa escolha, porque eu acho uma universidade boa, é óbvio que tem coisas que precisam melhorar, porque a gente precisa tá melhorando, mas eu gosto da UFRB, em especial o CAHL, o Centro de Artes, Humanidades e Letras, que eu faço parte, e eu gosto

bastante. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

O contentamento por fazer parte da UFRB, na condição de estudante, diz do exercício de pertencimento. Trata-se de se ver e de encontrar os iguais, o que será respondida quando interpelada sobre ser a UFRB uma universidade popular. Outro elemento destacado no trecho é a possibilidade de uma universidade próxima à sua cidade, ao seu núcleo familiar, e seus amigos, o que, certamente, contribui para a permanência no ensino superior.

Eu acho sim, a UFRB uma universidade popular, porque eu acho que é uma universidade que dá mais oportunidade de acesso para as comunidades circunvizinhas, em volta, quanto para outras pessoas que vêm de fora, eu acho mais acessível em relação à nota, e à concorrência, agora que eu tô vendo realmente que o número de concorrência está bem maior, mas em questão de notas, o SISu para acessar eu acho que quem vem do ensino básico, o sucateado das escolas públicas, a gente consegue atingir uma nota que a gente consegue tá fazendo esse ingresso. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

Essa questão de ser a UFRB uma universidade popular como argumenta a estudante-bolsista Juliana de Jesus Souza, precisa ser problematizada. Para ela, ao apresentar dados oficiais que demonstra ser uma universidade inclusiva socioeconômica, necessita ser mais bem delineado.

[...] é muito complicado porque eu posso dizer da minha visão do CAHL, eu considero o CAHL um centro popular, porque são vários fatos, eu acho que por ser um Centro de Humanidades, e que traz também um outro cenário de tribos, de pessoas, de culturas e comportamentos, de linguagens, de modos de usar o corpo e tal, é um outro ambiente, um outro universo comparado aos outros Centros, que têm cursos de elite e que, conseqüentemente, é ocupado por pessoas que representam um outro padrão físico. [sobre a universidade toda] eu não penso que é uma universidade popular, porque eu tenho essa visão que o CAHL é popular, porque eu vejo uma quantidade muito grande de pessoas negras e pobres, de comunidades quilombolas e indígenas no CAHL, mas eu não consigo visualizar isso com tanta força nos outros Centros. (JULIANA DE JESUS SOUZA, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PPQ-PROPAAE).

Conforme a estudante-bolsista, a percepção de universidade popular é um espaço que cria condições de acesso e permanência de uma diversidade, o que é possível a partir da presença de estudantes negros/as, de classes populares, de comunidades quilombolas e indígenas, para tanto, sua análise se dá de dois

ângulos, o primeiro da sua inserção no CAHL-UFRB, e lá, de fato, consegue ver o encontro de diferentes povos e culturas; o segundo ângulo trata de uma crítica e reflexão sobre os demais Centros de Ensino, em especial, onde se concentram os cursos mais elitizados socialmente, com a questão se há nesses centros de ensino o encontro de diferenças.

Um dado relevante apontado nessa pesquisa é a pioneira PROPAAE-UFRB, um organismo responsável pela articulação das Políticas Afirmativas aos Assuntos Estudantis, demonstrando um posicionamento político da Instituição Universitária diante de um país que tem uma dívida histórica perante as populações negras e indígenas. A partir dessa informação, questionei os/as estudantes sobre a posição política, ética e epistemológica da UFRB em relação às Políticas Afirmativas.

Eu acho que a UFRB, ela vem nesses últimos anos cumprindo um papel de ter consciência política de quem ela é, e de onde ela está inserida. Uma universidade que está multicampi, não é fácil, muita gente estuda, e também acredito que não seja fácil também ser corpo profissional da universidade multicampi, espalhadas por várias cidades do interior, é algo muito difícil, então eu acho que ela se mostra realmente uma universidade do interior, de um Estado do nordeste, fruto de uma política de expansão da universidade, o que eu consigo observar, existe uma política que tenta concretizar, materializar o que foi a luta política há anos atrás de expansão do ensino, do acesso e permanência para pessoas negras; por exemplo, a UFRB tem uma pró-reitoria específica de assuntos estudantis e ações afirmativas, é claro que tem o limite da instituição, mas ela materializa uma luta que é histórica, uma luta desde escravização e, principalmente, pós-abolição, uma luta de muitos anos que ela reconhece onde ela está inserida, que é no Recôncavo da Bahia, e a importância que é estar estruturada nas Ações Afirmativas. *Eu acho que é isso, o pulo do gato da UFRB. Uma universidade estruturada nas Ações Afirmativas.* (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019 – bolsista PIBIC, grifo nosso).

A gente tem vivido um período de instabilidade em relação às Políticas Afirmativas da UFRB no sentido de não ampliar muitas vagas para novos bolsistas, novas pessoas que precisam do auxílio, mas de manter aquela quantidade de pessoas que estão sendo beneficiadas ali; então, *eu acho que a UFRB poderia focar, poderia colocar as políticas afirmativas como uma política central de emancipação da Universidade até por ela querer carregar-apresentar para o Brasil um perfil de universidade popular, um perfil de universidade mais negra do Brasil*, e quando a gente observa o cenário brasileiro onde as pessoas pobres são as pessoas pardas e pretas justamente por conta da história da formação do Brasil, que posicionou essas pessoas em locais de subalternidades, a gente entra em um conflito, *fica uma questão paradoxo em relação à UFRB em querer apresentar o perfil de uma universidade popular, da universidade mais negra, e não ter a política afirmativa como um*

ponto central nas suas metas de desenvolvimento institucional. [sobre] a PROPAAE eu posso dizer assim, que se eu estou na Universidade é porque existe a PROPAAE, é porque existe o PPQ, então o que eu espero está muito vinculado à minha resposta anterior, é que ela se mantenha, que as pessoas que assumem cargos administrativos dentro da PROPAAE estejam engajados, estejam interessadas em ampliar essa política, em desenvolver melhor essa política, pensando nos estudantes, nas pessoas que necessitam de um auxílio permanência para continuar na universidade. (JULIANA DE JESUS SOUZA, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PROPAAE, grifo nosso).

Eu não sei dizer de fato porque quando eu penso na PROPAAE eu penso nas políticas de permanência, e lembro dos Editais que participei porque também sou bolsista PROPAAE alimentação, mas todas as questões sempre foram relacionadas às questões socioeconômicas, então, eu nunca observei nas seleções, que foram duas vezes, na primeira não fui contemplado, nunca observei nenhuma relação direta dessas relações de políticas de afirmativas, sempre no sentido socioeconômico, pelo menos na avaliação que foram feitas comigo. (RUAN OLIVEIRA, HOMEM, BRANCO, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PIBIC).

Acredito que falta um pouco de zelo na apuração das informações apresentadas pelos que pretendem ser beneficiados, pois algumas pessoas acabam preenchendo vagas no lugar de quem realmente necessita, inclusive estive próximo às pessoas que se encaixam nas duas situações acima citadas. Em relação a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, só tive acesso a ela quando era extremamente necessário, então não me sinto à vontade para expressar uma opinião sobre a mesma, porém dela deve-se esperar transparência e justiça com quem realmente necessita dos seus benefícios. (RAONE SANTOS TAVARES, HOMEM, PARDO, CCAAB, Bel. ZOOTECNIA, 2019, bolsista PET Zootecnia).

O questionamento sobre a existência e a percepção dos/as estudantes colaboradores/as desta pesquisa sobre a PROPAAE-UFRB é bastante relevante, isso porque, como argumentei no segundo capítulo desta dissertação, ao acessar a universidade as informações que eu tinha desta Pró-Reitoria estavam ligadas estritamente às questões financeiras, sendo ampliadas no decurso formativo. Ao analisar os excertos a compreensão dessa Pró-Reitoria em duas, a saber: a) as suas funções de assistência estudantil, ligada à transferência de recursos para a permanência; e b) de políticas afirmativas, uma espécie de estratégia de atuação, ou como argumenta a Juliana Souza, de política que possa estruturar, de fato, a política institucional da Universidade, e que complementa a primeira posição.

Do argumento do estudante Diogo Linhares, entende que a UFRB e, conseqüentemente, a PROPAAE, inserida no Recôncavo da Bahia, vem cumprir um

papel fundante com as populações que estão presentes nesse território, que historicamente estiveram fora dos espaços educacionais e marginalizados na esturrara social pelo racismo e a desigualdade social, isto é, apesar de compreender as fragilidades da política institucional, bem como, todos os problemas inerentes à máquina pública e seu sistema burocrático, a UFRB deu passos relevantes no reconhecimento do histórico da sociedade brasileira, e de maneira particular, do Recôncavo Baiano.

Somando-se aos argumentos de Diogo Linhares, Juliana de Jesus Souza interpela a instituição a assumir de fato o compromisso com as populações destinatárias dessa política. O seu argumento está pautado no entendimento de que a política não se reduz a cotas para o acesso, mas também, todo um conjunto de elementos que viabiliza acessar, permanecer e ter êxito. Para tanto, questiona a ampliação da atuação dos auxílios financeiros, isto é, auxílio deslocamento, moradia, alimentação e projeto pesquisa. A esse respeito, chamo a atenção que a UFRB, não diferente de outras Instituições de Educação Superior, vivencia o reduzido repasse de verbas, consequência, conforme os discursos oficiais, de crise econômica no país.

No caso dos estudantes-bolsistas Ruan Oliveira e Raone Santos Tavares, ambos ligados ao CCAAB, percebem a PROPAAE-UFRB como um órgão de transferência de recurso para a manutenção material do/a estudante. Não querendo minimizar a compreensão do Centro de Ensino pelo número específico de indagados desta pesquisa, especificamente os dois excertos, ligados aos estudos das Ciências Agrárias e Ambientais, mas há um subdimensionamento desta Pró-Reitoria.

Esse subdimensionamento tem a ver com a restrição da Pró-Reitoria ao espaço de assistência, e conseqüentemente, o desconhecimento do engajamento desta, desde sua fundação, com o processo de autorização/empoderamento do/a estudante cotista. A Política Afirmativa aqui é entendida como empenho institucional, individual e coletivo para permanecer e ter êxito, que será possível através da vivência do quadripé: ensino, pesquisa, extensão e Ações Afirmativas, articulada ao currículo e à formação.

3.3. A Construção do Êxito Acadêmico na UFRB

Ao longo do processo de formação na Universidade e na atuação profissional, dediquei-me às questões de êxito acadêmico de estudantes ingressantes pelo Sistema de Cotas, possibilitando a ampliação substancial nesta dissertação. Para tanto, inicialmente, dedico-me a distinção de dois conceitos que, comumente, são utilizados como sinônimos para tratar da permanência no ensino superior, trata-se de “sucesso” e “êxito”. O primeiro está ligado, da minha compreensão, a “carreira de sucesso”, “acontecimento favorável”, “projeto de sucesso”, “conseguir de maneira favorável”, uma espécie de trajetória expressa burocraticamente através de notas, aprovações e *currículo lattes*. No segundo caso, refere-se ao processo e resultado, “consequência, produto, conclusão”, e não restringe somente às notas, mas sobretudo, ao processo de empoderamento do sujeito social, isto é, se tornar autor/a na construção da formação acadêmica, sem se desvincular das pautas sociais que os constituem, argumentando, para tanto, que minha compreensão se afilia a este segundo contexto.

Dito isso, as questões motivadoras visam entender a contribuição dos grupos aqui abordados pelos colaboradores/as da pesquisa para a permanência na universidade, e se esses espaços de produção e disseminação de conhecimento têm relações com as demandas do espaço em que a Universidade está inserida.

Entendo que a construção da permanência qualificada, e conseqüentemente, do êxito acadêmico se dá na vivência inserida no quadripé universitário, ensino, pesquisa, extensão e políticas afirmativas, isso implica dizer que os/as estudantes que estão vinculados/as a um desses grupos têm experiências outras. Para tanto, ao questionar os/as estudantes sobre a contribuição do grupo para a permanência na universidade relataram:

No grupo de pesquisa a gente tem acesso à formação, leitura de texto, as partes mais de bibliografias e tal, a gente apresenta trabalhos, temos metas que a gente apresenta periodicamente, faz a defesa dos trabalhos, que a gente tá acompanhando, das pesquisas que a gente tá fazendo. E a pesquisa, a sensação que motiva de que tá construindo, claro que coletivamente, e como a pesquisa é muito cara, estudar o acesso e a permanência, o programa de permanência qualificada da universidade, como você mesmo sabe que a professora Dyane trata sobre a permanência simbólica e material, então eu acho que a gente tem muitas contribuições a dar a essa pesquisa, e que contribui muito para querer continuar. Do ponto

de vista material, acaba sendo um dos mais importantes, porque é a condição material que vai movimentar a gente. Sim, a gente recebe uma bolsa, que é de R\$ 400 reais, e com toda a certeza ela é determinante para eu continuar na universidade, então, eu sempre tive, antes dela fui bolsista IEU, antes fui bolsista de extensão; a bolsa de Extensão, IEU, o PIBIC, que se você fizer o cálculo vai ver, fazendo as contas dos meses que fiquei sem bolsa, ela foi determinante para a permanência na universidade, com certeza. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBIC).

Então, nessa minha trajetória pelo PIBEX, eu era bolsista, ganhava R\$ 400 reais; também sou bolsista permanência, e aí, somando essas duas bolsas, eu ganhava R\$ 330 reais, de permanência [moradia] mais R\$ 400 reais da extensão ficava R\$ 730 reais, isso já aumentava um pouco mais, economicamente falando, minha permanência em questão de alimentação, minha relação também à universidade, mesmo porque a gente tem que tirar várias xerox, e tudo isso demanda grana, demanda dinheiro; e então, o projeto/programa que fiz parte e o projeto PIBEX, me proporcionou conhecimentos, tanto o conhecimento acadêmico como agregou também no conhecimento profissional, e pessoal; pra mim, o pessoal [equipe do projeto de extensão] foi excelente, excepcional, tudo o que agregou no que eu sou, e no que eu posso realmente tá utilizando isso para outras coisas, que vai dizer o que eu vou ser enquanto profissional, e agregou esse conhecimento todo e também o financeiro, como eu já disse; eu achei muito importante ter a pesquisa, extensão e ensino. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

Eu sou vinculada nesse grupo de modo voluntário, porque na verdade eu sou bolsista do PPQ da PROPAAE, mas de maneira simbólica ele foi muito interessante na minha trajetória acadêmica por dar um sentido, eu já tinha minha vontade, eu pesquiso também juventude de jovens negras, eu encontrei nele afinidades de pesquisa acadêmica, o que foi muito interessante, porque trouxe um sentido novo de utilidade sobre o que estava pesquisando, sobre o que eu tinha interesse, sobre o conhecimento para além da academia, para além da sala de aula, muito dado pelo projeto de extensão em que a gente foi à escola, a gente foi às comunidades rurais distante de Cachoeira, e conheceu outras realidades estudantis; a experiência também de ter no grupo do PIBIC estudantes do ensino médio, que a gente realizava as atividades naquele ritmo de troca constante de aprendizado com eles, foi muito interessante, essa minha participação tanto no projeto de pesquisa quanto no projeto de extensão foi de um teor muito simbólico na minha trajetória acadêmica, eu trouxe também um significado interessante. (JULIANA DE JESUS SOUZA, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PROPAAE).

A participação em grupos contribui para a construção do indivíduo, principalmente no que diz respeito a melhorar as relações do mesmo com outros indivíduos, respeito as suas particularidades e opiniões. O PET foi essencial nesse quesito para mim, além de oferecer uma bolsa essencial para a minha manutenção na instituição. (RAONE

SANTOS TAVARES, HOMEM, PARDO, CCAAB, Bel. ZOOTECNIA, 2019, bolsista PET Zootecnia).

A partir de quatro excertos, contemplando as modalidades de bolsa PIBIC, Projeto Institucional PROPAAE, PET e PIBEX, é observável que a contribuição dos grupos se dá de dois pontos, essencialmente, a saber: a) permanência do ponto de vista material; b) construção do ser-sendo estudante-pesquisador-extensionista. Esse debate é fundante, se tomarmos, em nível de exemplo, o PET e a permanência do ponto de vista econômico, percebo que essa imbricação é recente, isso porque o respectivo Programa foi criado no ano de 1979, com o objetivo de aperfeiçoar a formação de uma elite intelectual, que, à época, estava ligada à elite econômica. Para o período, a bolsa tinha o objetivo de contribuir na aquisição de livros, sem, no entanto, ter um impacto preponderante sobre a permanência da elite na universidade. Essa realidade só vai alterar, nas universidades, a partir da junção com o Conexões de Saberes, já no período de democratização, em 2010.

A questão que estou provocando é que no período histórico que vivemos de interiorização e democratização, e conseqüentemente o ingresso de uma camada de estudantes das classes populares e negros/as, o quadro de beneficiados/as pelos grupos de pesquisa, ensino-formação e extensão se alterou, ou pelos menos, no caso da UFRB, teve transformações relevantes, contribuindo para que a utilização do recurso do auxílio e/ou bolsa tivesse um outro destino, a manutenção física no espaço universitário.

Esse é o caso dos/as estudantes pesquisados/as. Todos argumentam nos fragmentos que o auxílio e/ou a bolsa tem um papel importante para sua estadia no ensino superior, sendo que alguns afirmam que caso não fossem beneficiados já teriam evadido. O entendimento é que o recurso financeiro dos auxílios e bolsas da universidade é utilizado, além do custeio de materiais acadêmicos, para auxiliar a família, dado que não é possível, do meu entendimento, a dicotomia do sujeito social.

A segunda questão tem relação com o desenvolvimento da emancipação do/a estudante, sua formação intelectual, e também humanística-cidadã. Vejamos o exemplo do excerto de Juliana de Jesus Souza, bolsista PROPAAE-UFRB, o ingresso no grupo de pesquisa foi à continuação da sua atuação junto às questões da vida, dignidade e perspectiva de jovens negros da Pastoral da Juventude.

Sobre esse caso, o seu vínculo, como própria descreve, é voluntário, isso porque na tentativa de articular o auxílio da PROPAAE a grupos de pesquisa-extensão, esta Pró-Reitoria criou uma estrutura de mapeamento de grupos da Universidade, a fim de que, o/a bolsista contemplado/a pelo Edital, possa se vincular, a partir de cartas de anuências, aos grupos. Não obstante, lembro-me das experiências de graduação e dos relatos de estudantes contemplados/as à época da resistência de professores/as a vincular bolsistas PROPAAE aos respectivos grupos de pesquisa e extensão. Parto do pressuposto de se tratar da resistência à própria compreensão política da UFRB, a defesa das políticas afirmativas, e logo, uma ideia de redução da qualidade, e nos grupos específicos, redução e descompromisso com a qualidade da pesquisa e da extensão, tanto o é que a estudante não se reconhece como bolsista, mas sim voluntária.

A inserção nesses grupos de pesquisa e extensão contribui, a meu ver, e pelos excertos, como veio para constituição do êxito acadêmico. Argumento tanto do ponto de vista do recurso financeiro quanto da atuação e desenvolvimento de pesquisa e extensão, além dos organismos de redes, nos quais esses/as estudantes, conjuntamente com o/a docente, construam condições objetivas e subjetivas para permanecer.

Cada grupo social do seio universitário têm suas demandas, aquelas genéricas, como são os casos da permanência financeira, bem como outras específicas, ligadas às questões etnicorracial, gênero, sexualidade, condição socioeconômicas e geográficas.

Quando eu vim do ensino médio, teve lá seus professores bons e também teve os que só enchiam “linguiças”, como falam né?! Aí eu tive pouca base de leitura, eu lia muito pouco, e continuo não lendo o suficiente como deveria, mas minha maior dificuldade foi me adaptar aos clássicos das ciências Sociais, aí é muito clássico, e os professores chegam te mostrando vários livros, com as linguagens complexas, e aí foi o que falei da escrita, desse diálogo entre a academia e a comunidade, eu sou uma mulher negra, que vem do interior, da zona rural, como também já morei em Salvador, fiz parte da periferia, então eu não tinha acesso a esses clássicos, e a essas linguagens, linguagens diferentes; tenho dificuldade também na escrita, que acabo falando muito como escrevo e daí essa questão de pontuação e ortografia me pega um pouco ainda, aí eu acho que foi muito nessa parte de adaptação, e adaptação em relação à permanência, a morar sozinha sem os pais, a passar se preocupar com o aluguel; com pagar contas; e aí que recai sobre o financeiro essa questão da permanência dentro da universidade... quando a gente entra, e não é fácil entrar, mas mais difícil ainda é permanecer

dentro da universidade. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

O trecho da estudante Elaine Borges se referindo às dificuldades de adaptação ao ensino superior são emblemáticas, e se aproximam dos demais excertos ao questionar toda a tentativa simplista que se faz ao estatuto discente, como os elementos afetivos e o esgarçamento das estruturas familiares; mas também, aos/às docentes e suas formas de lidar com o conteúdo e as linguagens, cômodos ao mundo universitário, uma espécie de estratégias de se manter onde está, o que pode contribuir para a evasão do/a estudante.

Muitas vezes, o espaço acadêmico se torna algo competitivo, o que pode prejudicar a sanidade de algumas pessoas, além de se apresentar de forma totalmente diferente do ensino médio, por exemplo, onde um professor tem um certo “poder” sobre o aluno. (RAONE SANTOS TAVARES, HOMEM, PARDO, CCAAB, Bel. ZOOTECNIA, 2019, bolsista PET Zootecnia).

Além das questões elencadas, há uma dimensão que, ao mesmo tempo em que persiste no ambiente universitário, é negligenciada: a saúde mental. O que o bolsista argumenta com isso é o excesso de demandas transmitidas para o/a estudante, numa lógica desenfreada de produção-eficiência, e portanto, descuidando da condição humana. Não é possível produzir com qualidade, e assim, ter êxito, se não discutir e atuar sobre a saúde integral do/a estudante, uma pauta importante para as Políticas Afirmativas, e que só pode ser abordada com um enfoque sistemático da instituição.

Ao buscar saber sobre a produção do conhecimento dentro desses espaços, na tentativa de investigar se essa produção está interligada a defesa de conhecimentos socialmente referenciados, apontam experiências singulares nos seus grupos e a interferência dos/as coordenadores/as, bem como, a subjetividade e os marcadores sociais que os constitui, argumentando:

O projeto que eu fazia parte, que eu encerrei agora em dezembro, foi de “Comunidades e Grupos Tradicionais de Cruz das Almas” e aí, com certeza, dialoga com o Recôncavo da Bahia sobre comunidades e grupos tradicionais de Cruz; Cruz é uma cidade situada no Recôncavo baiano, e a produção super agregadora de conhecimento, aprendi muita coisa boa, aprendi muito sobre o pessoal do quilombo, sobre as comunidades quilombolas, os remanentes, e aprendi muito sobre os terreiros; continuo voluntária desse projeto, não atuo mais enquanto bolsista, e sim como voluntária, eu me expressei mal “ah, saí porque...”, eu tô fazendo o

relatório final do PIBEX e fica aquela coisa, ah tô saindo do projeto, mas não é isso, eu saio agora do projeto do PIBEX, mas continuo fazendo parte do Programa como voluntária, então, na prática continuo com vínculo a esse programa e pretendo agora ainda agregar conhecimentos, que será a próxima meta samba de roda e grupos de capoeira, e do Recôncavo, que é de Cruz das Almas, então a produção continuará trazendo as demandas que dialogam com o Recôncavo, o saber acadêmico com o saber popular, eu acho muito importante esse diálogo entre a academia e a comunidade. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

Eu não diria que do nosso Recôncavo porque meu orientador desenvolve diversos projetos com agricultores da Bahia, mas não do Recôncavo. Não só ele, como os outros funcionários que trabalham na empresa, com outros bolsistas, viajam até essas localidades, e é fonte de observação das dificuldades que eles têm, das técnicas que ele utilizam, e a gente meio que valida isso, e se tem uma dificuldade como a gente poderia fazer para solucionar esse problema, às vezes é muito nesse sentido, mas não se restringe a agricultores do Recôncavo, porque pelo que me lembro não temos parcerias com os agricultores daqui, mas sim, do Estado. (RUAN OLIVEIRA, HOMEM, BRANCO, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PIBIC).

Na minha pesquisa em si, como disse, faço parte do grupo PET, mas não sou bolsista PET, é uma pesquisa que tá em andamento, a gente ainda está preso a estudar os editais, o número de vagas que foram oferecidos em cada edital que o PPQ ofereceu, o público alvo, mulheres, homens, pretos e pardos, enfim; é a etapa da permanência simbólica que a gente vai querer mais tá próximo dos estudantes bolsistas PPQ, que a gente vai conseguir ter essa noção de quais estudantes pertencem a região do Recôncavo, quais não pertencem, como a política de PPQ está atingindo esses estudantes, estudar os estudantes que já foram bolsistas PPQ e não são mais, ter o contato direto com os estudantes. [sobre a seleção do grupo] Eu não sei dizer, no caso do PIBIC. O que eu posso dizer até onde eu sei é que após entrada de qualquer bolsista PIBIC ou PET a gente vai ter acesso ao debate da questão racial, de formação, então a gente vai tá se formando para entender o que é política de cotas, o que é ação afirmativa, do meu grupo específico, inclusive o PET que eu faço parte de estudantes negros rurais, mas até onde eu sei todos esses estudantes vão ter acesso a esse tipo de formação. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBIC).

Foi muito interessante, como eu falei na outra pergunta, foi o encontro de afinidades, eu já tinha o interesse de pesquisa muito por motivações pessoais, casou com as motivações de disciplinas, de debates, discussões em sala de aula, e daí eu conheci esse grupo de extensão, que pesquisava justamente o que eu queria conhecer, pesquisar sobre junto com elas que são as jovens negras, para saber como se dá a construções de projetos de futuros delas diante das questões estruturais de raça, classe, gênero e trajetórias pessoais, então eu senti que foi um encontro muito frutífero, muito interessante pra mim. Ah, sim, porque é uma bolsa voltada para estudantes que

necessitam de uma permanência física, e posteriormente uma permanência simbólica. A raça e a condição financeira. (JULIANA DE JESUS SOUZA, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PROPAAE).

Os relatos apresentam um engajamento por parte de estudantes-bolsistas com a dinâmica do Recôncavo da Bahia, a partir da inserção nas modalidades de bolsas. No que respeita à peculiaridade da área de atuação, os dados quantitativos indicam a atuação da Universidade, através da atividade de pesquisa e extensão, no território baiano. Isso aponta para um avanço positivo da UFRB, pelo menos se tratando das informações que se apresentam neste trabalho. Mas também, outro fato de relevância, se refere à localização do sujeito em formação no envolvimento nos locais.

A partir dos trechos percebe-se que os/as estudantes-bolsista desenvolveram uma sensibilidade e proximidade com o campo de pesquisa-extensão, entendendo-os não como “objetos” a espera de ser encontrados, submetidos a critérios metodológicos de análise, e por fim, se obter respostas gerais-universalistas, sobretudo, quando se trata de questões ligadas ao ser humano, como foi cultivado ao longo dos séculos de produção de pesquisa.

Exemplo é a atuação de Elaine Borges e sua permanência no programa de Mapeamento de Povos e Comunidades Tradicionais do município de Cruz das Almas, ao assumir, no momento, a condição de voluntária pelo desejo de ampliar seu lastro teórico a respeito das condições de povos tradicionais, mas também, pela atuação humana e comprometida no processo de preservação da memória, a partir de metodologias participativas, como é o caso da cartografia social.

Outro caso emblemático é do bolsista Diogo Linhares e sua vinculação ao PET Afirmação, através da bolsa PIBIC, isso porque a orientadora também é tutora, interligando as pesquisas, o que possibilitou uma vivência coletiva em um grupo. Por sua vez, a pesquisa que desenvolve está diretamente ligada ao Recôncavo, e a estudantes beneficiados pela Política Afirmativa e de assistência estudantil, ampliando seu repertório sobre uma universidade disposta à equidade.

Assim como são os casos da bolsista Juliana de Jesus Souza ao se deparar com estudantes secundaristas, negros e negras, na construção de perspectivas de vida, tendo a oportunidade de retornar à militância desenvolvida nas experiências políticas da Pastoral; e do bolsista Ruan Oliveira, ao desenvolver pesquisas com

agricultores, buscando o aperfeiçoamento de técnicas de cultivo, a partir dos próprios saberes-fazeres.

Dos/as entrevistados/as, os projetos de pesquisa e extensão estão envolvidos a públicos em vulnerabilidade social, sendo a partir de atuação direta ou de atividades pontuais, sendo eles: de Juventude, Educação e Perspectiva de Futuro; Programa de Mapeamento de Povos e Comunidades Tradicionais do município de Cruz das Almas; PET Zootecnia; Acesso e permanência no Ensino Superior; PET Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós-Permanência na UFRB; Dinâmica de íons em solo cultivado com abacaxizeiro CV. Imperial Fertirrigado com a utilização de Mulching; Olhares sobre o jongo nos espetáculos da brasilidade uma trilha intangível.

Para tanto, em vista a construção de uma formação qualificada, os/as estudantes argumentam da construção do êxito acadêmico e de marcadores objetivos e subjetivos, como pode ser observado nos excertos:

No meu caso, eu fiquei muito feliz em ter participado desse programa porque quando se fala de comunidades e grupos tradicionais não necessariamente estamos falando do povo negro, só do povo negro, mas a gente sabe que existe grande parte da nossa cultura que é socialmente e culturalmente herdada dos povos africanos, e aí nós, enquanto afro-brasileiros, a gente externaliza essa cultura afro-brasileira, que é uma herança dos nossos antepassados africanos, isso me contemplou de várias formas: etnicorracial, de gênero, porque têm mulheres negras, por exemplo, nos quilombos mesmo, mulheres super guerreiras, em tudo assim, de classe, enfim, a luta delas me identifico, é óbvio que não são lutas iguais, mas a gente compartilha de opressões próximas, como essa questão do racismo estrutural, então foram momentos que me fortaleceu muito, então eu me senti super contemplada, então contribui muito para mim enquanto acadêmica, no meu profissional, pessoal. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

Acredito que sim, e porque tem um certo distanciamento, ainda mais que dentro das Ciências Agrárias minha linha de pesquisa é muito na Engenharia Agrícola, muito na questão de otimização; por exemplo, como você aumenta a produção utilizando menos energia para que isso seja econômico, produzido muito no sentido exato da coisa, muito técnico, matemático. Então, digamos, pode ser que uma dessas técnicas que a gente produz pode sim beneficiar agricultores que está aqui no Recôncavo, só que no momento que a gente realiza, pensa em fazer a pesquisa, a gente não idealiza isso; a gente vê que há um problema da agricultura de uma forma geral, e a gente tenta solucionar esse problema, em nenhum momento a gente

pensa nessas especificidades, subjetividade que você mencionou para tentar atrelar isso à pesquisa, ao propósito da pesquisa.

[sobre fazer parte da pesquisa] isso é valorizado, por exemplo, eu vejo muitos orientadores que em nenhum momento escuta os orientandos, ou aceitam sugestões; meu orientador diferentemente é muito aberto, então eu posso vir com uma proposta, discuto com ele, se ele achar meus argumentos convincentes ele pode adotar sem problema nenhum. Eu tenho essa liberdade de tá contribuindo, não que tudo que eu pense, que eu esteja sugerindo, de fato aconteça, mas ele permite que eu faça isso, e muitas vezes acontece o que eu proponho ser adotado. No caso da pesquisa que eu realizo, do grupo da gente, tem pessoas que trabalham com extensão rural, aí é totalmente diferente, o agricultor é tratado, digamos assim, como peça central, como protagonismo do processo, vai muito da subárea que eu participo que no caso é a engenharia agrícola, se eu trabalhasse na extensão rural seria muito diferente, porque seria uma construção em conjunto com o agricultor valorizando os conhecimentos que eles têm, é muito do campo que eu atuo. (RUAN OLIVEIRA, HOMEM, BRANCO, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PIBIC).

Isso vai depender muito do grupo e do que ele trabalha qual sua ênfase. Mas digo, impossível estar em qualquer que seja o espaço sem que esses elementos estejam inseridos, mesmo que não seja trabalhado. Por isso, ele pode seguir dois caminhos: o de reprimir a subjetividade ou de unir ao trabalho que estamos exercendo. (QUENIA BARRETO DA SILVA, MULHER, NEGRA, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PROPPAE-UFRB).

Sobre o assunto do êxito acadêmico, são apresentados dois trechos com perspectivas que se aproximam, isto é, o desejo de contribuir, através da pesquisa-extensão, para o desenvolvimento do espaço pesquisado, mas divergem quando o caso se trata da área de atuação, neste caso, as humanidades e a ciências agrícolas. Construir socialmente o conhecimento, do ponto de vista que está sendo trabalhada nesta dissertação, parte do exercício de se ver, e ao mesmo tempo, se questionar em sua história social. Não se trata tão somente dos marcadores – ser negro ou não, homem ou mulher, do campo ou da cidade, heterossexual ou não, mas de um engajar, o que desencadeia no processo de sensibilização e convocação de todos/as, em suas respectivas áreas, para contribuir para a transformação social.

3.4. A descolonização do Currículo a partir das trajetórias formativas dos/as estudantes

Durante o período em que estive estudante de graduação da UFRB, deparei-me com discussões sobre currículo, formação e políticas afirmativas. Buscava entender como se dava a correlação desses temas, porque a compreensão desse artefato estava, à época, cristalizado. Ao me deparar com experiências formativas, nos espaços em que estava inserido, de maneira específica nos seminários do PET Conexões, entendi que o currículo resulta de relação conflitante de culturas, identidades e diferenças, mediado pelas relações de poder, e que os sujeitos sociais são curriculantes, e em movimento antagônico, reproduzem nos espaços de produção de conhecimento. Em outras palavras, é alastrada a ideia de ciência neutra, e logo, descontextualizada das pautas dos atores sociais.

A ampliação do lastro a respeito dessa discussão me fez compreender as Políticas Afirmativas pelo veio da complexidade. As mazelas sociais são produtos de longos processos enraizados, que demarcam trajetórias singulares e coletivas, e sua resolução, ou minimização, não deve ser confrontada por um único caminho. Parte da defesa de Políticas Afirmativas nos currículos acadêmicos, o reconhecimento dos saberes descurados por uma cultura eurocêntrica, e conseqüentemente, racista, sexista, homofóbica e desigual socialmente, isto é, compreender o processo hierárquico que se dá na produção de conhecimentos formativos, e a seleção e validação destes aprendidos nos bancos universitários.

Esta seção, portanto, visa analisar a pregnância das Políticas Afirmativas e sua relação com os currículos, e a produção de conhecimento a partir de atuações nas modalidades das bolsas. Sendo assim, ao serem questionados/as sobre a presença na UFRB de estudantes com os marcadores que demonstra ser a universidade mais negra e inclusiva, fazendo menção aos dados apresentados no ano de 2017, respondem:

Primeiro, queria dizer que a universidade pública deveria ser somente para filhos e filhas da classe trabalhadora, sejam eles pretos, indígenas, afrodescendentes. A universidade forma cidadãos para o mercado de trabalho, e o que observamos hoje é uma massa de jovens pretos/as desempregados/as, vivendo à margem dessa sociedade capitalista. Portanto, a presença de jovens com esse recorte e provindas de classe sociais vulneráveis nas universidades é um passo para a reparação do racismo no País. (QUENIA BARRETO

DA SILVA, MULHER, NEGRA, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PROPPAE-UFRB).

Eu concordo com a UFRB nesse sentido de ser mais inclusiva, do ingresso desses estudantes, e aí eu realmente acredito que tem muito ingresso; mas, além disso, existem também os abandonos/desistências, e aí fica a pergunta: como é que tá acontecendo à recepção desses estudantes e a permanência desses estudantes? Como é que está sendo esse acompanhamento? Eu acho que a Universidade deve garantir a permanência desses jovens, ainda mais esses negros, indígenas e quilombolas, e aí eu concordo com esse ingresso, eu acredito que esse ingresso é muito jovens negros, jovens que se encaixam enquanto indígenas e quilombolas e de classe pobre, porém tem essa questão da evasão, como fica? Porque não basta entrar, tem a permanência também, como é que esses jovens vão concluir a universidade sem ter como permanecer nela, sem ter políticas que tragam qualidade para esse estudo-ensino. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

Eu acredito que realmente há uma quantidade grande, falando de número, relevante de estudantes negros e pobres que ingressaram na universidade, na UFRB, que ainda é pouco, que ainda pode aumentar esse número visto o motivo da instalação da UFRB neste território, a gente vê muito caso de pessoas que vem de outros Estados, do Sul, e vem estudar aqui, eu vejo isso muito no CAHL, o CAHL tem o curso de cinema que é muito prestigiado, conhecido no Brasil, que tem uma nota do MEC legal e ele é muito ocupado por pessoas que são de fora, então eu percebo a presença de pessoas negras, de pessoas pobres na UFRB, mas é uma presença que ainda pode ser melhorada, uma presença que também pode se dá pelas políticas de cotas; ela foi à facilitadora, a política que conduziu que essas pessoas pudessem ingressar na universidade. (JULIANA DE JESUS SOUZA, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PPQ-PROPPAE).

A Universidade, UFRB, se afirma, acho isso interessante, mas o que mais me preocupa é como a universidade se dá no seu corpo docente, técnico, medir a questão racial também: qual a cor dos professores de engenharia, de agronomia, professores da área de saúde do CCS, os reitores são negros, mas as Pró-Reitorias como se dão, o corpo dos pró-reitores, o que muito mais me preocupa pós esse dado, e é claro que é um avanço muito grande comparado a UFBA e USP, mas é como o corpo da UFRB vai se compreender como uma universidade negra. Que se os professores não tiverem consciência que é uma universidade do público negro não vai adiantar nada essa universidade de excelência negra, e a partir do momento que não temos uma consciência por parte do corpo dos professores, técnicos e de pró-reitores como um todo, a gente não vai avançar para muitos lugares. Isso pra mim que é a maior preocupação. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBIC, grifo nosso).

A partir das falas, as percepções dos/as bolsistas se complementam quando se trata de uma universidade declarada inclusiva, e portanto, engajada socialmente, contudo demonstram questões de tensão. O primeiro argumento parte do trecho da bolsista Quenia Barreto da Silva ao questionar a universidade e a sua reserva ao público originário da Educação Básica Pública. A meu ver, a fala da bolsista não se refere a um posicionamento radical, mas à própria reflexão da não presença dos/as estudantes com o perfil destacado nesta dissertação como o público em vulnerabilidade.

Não pretendo um reducionismo ao campo da exata, mas a lógica defendida pela estudante parte de que estudantes oriundos de escolas privadas tenham condições de representarem-se nas universidades privadas, e estudantes de escolas públicas acessem, pela falta de oportunidades e condições socioeconômicas, a universidade pública.

O que historicamente não acontece porque os/as estudantes das escolas públicas, que conseguem concluir a educação básica, são impulsionados a acessar ao mercado de trabalho formal e informal, para exercer funções braçais, a fim de se sustentar e sustentar os seus, nas condições básicas para manter a dignidade humana, com as devidas exceções.

O segundo argumento está ligado à amplitude da discussão do acesso e da permanência. A Instituição UFRB precisa compreender e avançar, a fim de atuar sobre as questões de evasão. Vale a ressalva de que as causas das evasões são inúmeras, não se reduzindo às questões financeiras. Nesse campo tão amplo, a própria discussão de currículo, formação e pertencimento têm uma implicação fundante, isso como argumenta Elaine Borges da diversidade de estudantes com recortes específicos, e conseqüentemente, demandas peculiares. Com isso, não se sobrepõe um argumento de reduzir a qualidade/produção de conhecimento para beneficiá-los/as, em movimento contrário, encontrar estratégias, pelo caminho de políticas afirmativas, para possibilitar a elevação de “aptidões” exigidas pelo espaço universitário, disciplinas e materiais de estudo.

O terceiro argumento é especificamente da pregnância da Política Afirmativa. A defesa de estudantes é que haja a penetração das políticas afirmativas não somente através das cotas para o acesso dos cursos de graduação, mas também aconteça nos concursos para professores/as, haja representatividade nos cargos de poder da instituição universitária e no corpo técnico-administrativo. Esse argumento

se sustenta ainda no desenvolvimento da consciência do corpo que constitui a UFRB, sobre sua condição da universidade negra e inclusiva, pois, se isso não ocorrer nos perdemos no abismo de apresentar dados para ingleses verem.

E, se referindo à presença de professores/as negros/as na UFRB, e por consequência, à defesa de cotas para os concursos públicos, os/as estudantes argumentam outros aspectos da pregnância das Políticas Afirmativas.

Eu acho que ainda é muito carente, ainda mais pelo espaço [Cachoeira – BA] o fato de tá trazendo professores negros eu acho que influencia muito em toda a dinâmica de aprendizagem da gente; acho que é uma questão de aproximação da universidade, eu acho que o fato de ter professores negros contribui para uma aproximação em termos de conteúdos, em termo de pertencimento, é como se a gente se sentisse mais a vontade e inserido naquele contexto, eu pelo menos tive essa percepção, *apesar de ter tido pouquíssimos professores negros como: professora Marta, Paulo de Jesus, Isabel, eu acho que foram as disciplinas que foram melhores, que eu me senti mais a vontade, até porque eu sou uma pessoa tímida, eu acho que faz toda a diferença.* É uma percepção não somente minha, mas de outros colegas, que já falamos sobre essa questão. (LAILA TOSTA, MULHER, NÃO-BRANCA, CAHL, Lic. HISTÓRIA, 2019, bolsista PIBIC, grifo nosso).

É perceptível uma pequena parcela de professores negros na UFRB, principalmente nos cursos de Agrárias e Exatas. *Assim como existe cotas para acesso a universidade, devem existir cotas para os concursos públicos sim, visto que a ausência de professores pretos não está relacionado com a ausência de profissionais formados na área e sim do método de seleção dos currículos dos professores que entram nas universidades públicas.* (QUENIA BARRETO DA SILVA, MULHER, NEGRA, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PROPPAE-UFRB, grifo nosso).

Eles estão cada vez mais presentes, o que acaba se tornando um incentivo para os que desejam ser professores do ensino superior. Acredito que elas são essenciais. (RAONE SANTOS TAVARES, HOMEM, PARDO, CCAAB, Bel. ZOOTECHNIA, 2019, bolsista PET Zootecnia, grifo nosso).

Tanto é baixa a percepção para parte considerável dos/as entrevistados/as sobre a presença de professores/as negros/as, que defendem as cotas nos concursos públicos para docentes.

Eu sou completamente a favor, eu acho que a gente tem que avançar cada vez mais nessa luta histórica, nessa luta de acesso e permanência no ensino superior, e esse acesso e permanência envolve também a pós-permanência, e as cotas nos concursos públicos vão garantir que esse público profissional, que se teve no ensino superior, nas pós-graduações, ela atinja também nos

concursos públicos. Há necessidade real de professores brasileiros em universidades públicas brasileiras, da Bahia e do Nordeste... cadê esses professores negros formados das universidades. Esse dado [PROGRAD sobre o perfil dos professores], para questionar eles a gente precisaria de outra pesquisa, ainda que esses dados, que também é questionável, sejam verídicos, como a gente avalia os professores do curso de saúde? Será que a porcentagem de maioria é de pretos e pardos?! Então, foi o que a gente estava discutindo desde o início, pode ter a concentração desses professores negros em Amargosa, no Centro de Artes, Humanidades e Letras; então no meu curso, por incrível que pareça, existe um grupo grande de professores negros no curso de ciências sociais, mas também não existe um número tão superior no curso de Ciências Sociais. A maioria dos professores de Ciências Sociais são homens e brancos, alguns podem até se considerar, aí se trata muito de autodeclaração, se declarar pardo, mas a gente não tem uma maioria massiva de professores pretos nas Ciências Sociais. Pode ser que eu esteja enganado. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBIC).

Defender a participação e presença de docentes negros/as na Universidade por meio de cotas nos concursos públicos é pensar em curto, médio e longo prazo a política de equidade. Em contraponto, o número maior de docentes negros/as, que compreendem e se localizam epistemologicamente, provocará mudanças estruturais na atuação de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, na produção de pesquisa e extensão, além da interferência positiva na administração institucional: o aumento de produções de pesquisas *com* e *sobre* essas populações e atuações, através da extensão, no sentido de contribuir com a transformação social.

Refiro-me a uma proximidade com maior intensidade da região, da cultura e dos povos que aqui se constituem em dignidade, seja pela atuação junto ao meio ambiente e tecnológico, pela preservação e implantação de novas biotecnologias; seja pelo veio socioeconômico e pelo desenvolvimento territorial; seja educacional, elevando a qualidade da educação; seja ainda pela saúde, a partir de projetos de aperfeiçoamento e ampliação.

O Recôncavo tem grupos políticos organizados, grupos quilombolas organizados, grupos de trabalhadores rurais, marisqueiras, muitos terreiros de candomblé, e em minha opinião, terreiros de candomblé não são somente espaços religiosos, e cumprem, sim, um papel social e político; existem grupos organizados no território do Recôncavo, que tem muito a contribuir à universidade, e quando eu digo na universidade é no eixo de ensino, pesquisa e extensão, porque se a universidade, os professores da universidade podem atuar no Recôncavo com o objetivo de extrair pesquisa daqui para a carreira acadêmica deles, existe, precisa existir uma relação; se é uma universidade popular, precisa existir uma relação de diálogo

onde as pessoas também possam produzir pesquisa, que essas pessoas também possam estar inseridas no ensino e na extensão como um todo, e também não dá pra gente isolar os quilombolas, as comunidades indígenas, os terreiros de candomblé só como algo da extensão, então eu acho que a população do Recôncavo, eu acho que a universidade precisa se abrir para que esteja no processo da construção da universidade... construindo a universidade politicamente, academicamente, está na construção, isso implica, inclusive, no ensino. Por que não Editais que contemplem lideranças quilombolas, lideranças políticas para estar oferecendo disciplinas específicas, ainda que sejam disciplinas optativas, módulos de cursos, enfim, que possam estar contribuindo, que vai tá contribuindo com a pesquisa de muitos estudantes PIBIC, PIBEX, enfim; a pesquisa não ser algo só do professor como um grande intérprete da cultura que está aqui, que tem referências brilhantes, que possa tá contribuindo também em sala de aula, em grupo de pesquisa para a universidade andar.

Na questão do PIBIC, que eu faço parte, eu acho que a gente tem um diálogo que ainda precisa ser concretizado para o impacto que o PPQ atinja a esses estudantes da região, que são estudantes dos terreiros de candomblé, de comunidades tradicionais, filhos de marisqueiros, estudantes trabalhadores, existem os perfis dos estudantes que vão formar numa universidade popular, esses dados que você falou, mas acho que essa contribuição o PIBIC pode dar, esse que faço parte, é de qual o impacto do PPQ, aonde precisa ampliar ou que não está conseguindo atingir aos estudantes que são beneficiados; a maioria são mulheres? Auxílio creche contribui de fato? Será que uma bolsa creche é suficiente? Ou não, uma política estrutural como uma creche na universidade?! É por isso que é bom esse diálogo da permanência material e simbólica, a permanência material é ótima, eu faço uso dela, mas ela é individual, atinge a mim e a minha família e só; mas o RU, a criação de RU em todos os *campi* é uma política que é estrutural, transforma a universidade, todos os estudantes dependentes, de crise ou não, vão passar pelo RU, ainda que uns não paguem nada e outros paguem muito pouco, mas acho que a gente precisa ter esse feedback para conseguir interferir na política estrutural da universidade: esporte, quadra de esporte, restaurante universitário, creche universitária... existem estruturas que precisam operar na universidade para além da bolsa. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBIC).

A defesa de Diogo Linhares é de que a Universidade assuma um posicionamento descolonizado ante a produção do conhecimento, e além, nas tomadas de decisão institucionais, que venha a contemplar às populações que compõem o território do Recôncavo da Bahia, portanto se apropria do conceito de permanência simbólica da pesquisadora Dyane Reis (2009), para discutir a sua condição confrontada com a condição de estudantes, em condições semelhantes, dentro do espaço universitário. Sobre seu excerto, há uma consideração proeminente, a meu ver, o exercício de a Universidade se aproximar de suas

comunidades, na sua pluralidade, não somente pela extensão, mas que essas comunidades possam ocupar os espaços da Universidade.

Em nível de exemplo, na sede da UFRB situada em Cruz das Almas, em terra circunvizinha, há duas comunidades quilombolas, Vila Guaxinim e Baixa da Linha, portanto, como pode ser possível estratégias de interferência positiva recíproca entre UFRB e Comunidades Tradicionais, que possa viabilizar o intercâmbio de conhecimento. O que está em debate é a presença desses sujeitos e seus grupos sociais organizados nas decisões políticas universitárias: ensino, pesquisa, extensão, políticas afirmativas e administrativas.

Os/as estudantes demonstram, em suas reflexões, a percepção sobre a postura da UFRB ao serem interpelados/as sobre as políticas afirmativas, ao tempo que, observando as fragilidades ainda persistentes, indicam caminhos possíveis para a Universidade disposta à equidade.

Eu consigo visualizar isso a partir dos currículos, a nossa grade curricular, existe um grupo de professores que se destacam, que são referências para a gente, que tem pesquisas voltadas às questões raciais; mas, por outro lado, eu não consigo enxergar se está se materializando de fato na nossa formação, então, por exemplo, a gente não tem uma produção científica que resulte na mudança do nosso currículo, no nosso método de aprendizagem... ainda que se tenha essa produção, existe professores que são referências pra gente, mas também existe uma dificuldade de materializar isso, e a forma de materializar isso é na grade curricular, na forma de ensino, é nas bibliografias que são exigidas na ementa, nas bibliografias básicas, na biblioteca, então, existem formas de se concretizar isso, então, pra mim não consigo visualizar dessa forma, eu não consigo ver materializado nessa forma, pesquisas voltadas para as questões raciais estarem presentes nas bibliotecas, nas grades curriculares, nos livros de pesquisa. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBIC, grifo nosso).

O bolsista Diogo Linhares entende que a materialização das políticas afirmativas deve se dar na matriz curricular que o forma, de referências que deem conta de apresentar narrativas desestereotipadas sobre as questões raciais, a nível de exemplo. Para isso, aponta uma certa resistência de transformar pesquisas-produções de professores/as em conteúdos de trabalho-pesquisa-reflexão da prática docente. Qual a barreira ou a interferência para que isso ocorra? Qual o quantitativo de professores/as autodeclarados negros/as, no curso que pertence e que estejam engajados com a pauta?

Para os/as pesquisados/as, a produção de um conhecimento do Recôncavo da Bahia, de temáticas que se aproximam das realidades vividas no cotidiano, como de negritude, contribui para que haja maior condição de uma permanência qualificada no ensino superior, haja vista que o Recôncavo tem uma vasta produção de saberes-fazer:

Eu acredito que o Recôncavo da Bahia tem muito a contribuir na questão acadêmica e os saberes populares, os saberes tradicionais são enriquecedores, e eu acredito que a Universidade tem que fazer esse diálogo, esse contato maior com as comunidades e conseguir realmente tá entrelaçando esse saber, porque é agregador para as nossas vidas e para a vida das pessoas, porque a gente sabe que infelizmente só o saber científico é o mais legitimado, então a gente pode contribuir para a vida do pessoal da comunidade de forma significativa; pode está conseguindo várias políticas públicas através dos nossos estudantes, das nossas pesquisas; eu acredito que a pesquisa-extensão-ensino traz essa oportunidade mesmo dessa união entre saber acadêmico e o saber popular, tradicional, e ele consegue fazer um pouco desse... pegar esse saber e transformar a vida da população, da comunidade, transformar a vida de nós estudantes. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

A gente fala de uma universidade que está posicionada dentro de um território, um território que tem história, um território que tem pessoas... eu acho que é uma parada que a UFRB, os estudantes da UFRB, que eu acho que é muito de um perfil da universidade, de aprender ainda a como tecer essa relação de troca, essa relação de ir conhecer, de ir pesquisar, e de também contribuir, de também dar um retorno, porque o fato da UFRB estar posicionada em um ambiente rico de história, rico de cultura, e que diz muito sobre o povo brasileiro, e sobre a formação do Brasil, eu acho que os estudantes, principalmente, e os professores, deveriam ter um posicionamento diferente em relação a essa riqueza cultura desse território do qual a UFRB está instaurada. (JULIANA DE JESUS SOUZA, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PPQ-PROPAAE).

Podemos observar na cultura, na arte, na dança, no jeito de fazer agricultura e criar projeto, que tenha como ponto de partida sua realidade, e seu ponto de vista do como fazer, para assim depois a ciência contribuir com sua parte. (QUENIA BARRETO DA SILVA, MULHER, NEGRA, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PROPPAE-UFRB).

O conhecimento popular nunca deve ser desconsiderado, principalmente por ser através dele que o conhecimento científico obteve suas bases. (RAONE SANTOS TAVARES, HOMEM, PARDO, CCAAB, Bel. ZOOTECNIA, 2019, bolsista PET Zootecnia).

As defesas convergem em torno de uma Instituição de Ensino que ultrapasse suas “funções” de produção de pesquisa e extensão. Trata-se de um modo de fazer ciência, comprometida e capaz de atuar numa sociedade veloz e fugaz, com condições de contribuir para a transformação desse mundo tecnológico, mas com consciência e respeito aos saberes, legados, modos de fazer e acreditar de povos e comunidades tradicionais, num movimento de co-presença, até porque, conforme a defesa de Elaine Borges, o conhecimento científico é somente uma das formas de saber.

Se não consideramos os aspectos subjetivos das populações, e para além, se não estivermos sensíveis na produção de conhecimento *sobre*, e especialmente, *com elas*, estaremos reproduzindo as lacunas e omissões da velha academia. Uma Universidade que se quer popular, inclusiva, democrática e socialmente e etnicorracialmente referenciada precisar ir ao mundo-vida das populações, *estar com*, trazê-los para dentro, para daí direcionar sua própria política institucional, isso é *pregnância*, como política e ação afirmativa.

E sobre esse compromisso de uma universidade etnicorracialmente referenciada, sobre os saberes dos povos, de si próprios, os/as estudantes se posicionam intransigentes:

Inclusive esse eixo faz parte de uma das perguntas que a gente faz da pesquisa do PIBIC. Eu acho que muitos de nós estudantes cumprimos um papel muito importante na universidade. Muitos constroem partidos políticos, movimentos sociais, muitos inseridos em comunidades que falamos, muitos de quilombolas, comunidades de terreiros, tradicionais, muitos estudantes conseguem trazer essa movimentação popular para dentro da universidade e tocar a política da universidade. Quando eu falo de política eu tô falando de tudo; porém, nós estudantes não... aí eu assumo também a culpa, me coloco como estudante assumindo a culpa, que nós muitas vezes deixamos a desejar na luta política como movimento estudantil da universidade, porque se essa universidade é estruturada institucionalmente, que tem números limites da instituição, a universidade que tem quatro eixos, não só ensino, pesquisa e extensão, mas sim ações afirmativas, nós estudantes precisamos entrar com consciência que isso é fruto de uma política histórica que não é da UFRB, que é de anos antes dela, e esse estudante precisa estar entrando com essa consciência política e ser essa continuidade da luta na universidade. Então assim, o movimento estudantil precisa cumprir um papel de dar vida à universidade, *uma universidade sem movimento estudantil é universidade morta, a gente tá muito atrasada nesse sentido, então a gente deixa muitas lacunas, nos centros acadêmicos que a gente não organiza o nosso curso, ou quando organiza é com muita dificuldade, eu faço parte do centro*

acadêmico de Ciências Sociais e com muita dificuldade a gente tá organizando o nosso, mas quanto tempo ficou sem?! *Praticamente minha graduação inteira sem centro acadêmico, e ao mesmo tempo a gente estava falando de currículo e de professores, então é assim, a gente precisa compreender o nosso papel político na universidade e isso é papel do movimento estudantil.* E a gente tá deixando muita lacuna, muito espaço vazio, não está preenchendo os conselhos, não está preenchendo os espaços deliberativos, só espaços de debate da universidade, enfim, eu acho que tem muita coisa para fazer ainda enquanto estudante, desde o básico, políticas mais locais de curso, até poder tá por dentro da dinâmica da universidade mesmo, das instâncias. (DIOGO LINHARES, HOMEM, NEGRO, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBIC, grifo nosso).

Essa contribuição...só de estar estudando, de estar fazendo pesquisa nesse viés etnicorracial pra mim já é muito importante, porque a gente sabe que o epistemicídio negro, no caso, nossos saberes negros, eles são o tempo todo invisibilizados, autores, estudiosos negros o tempo todo são apagados e invisibilizados pelos intelectuais brancos, que são tidos como os mais inteligentes, que sabem tudo; por isso quanto mais pesquisas sobre nós negros, indígenas, quilombolas, sobre pessoas racializadas mesmo, que são marginalizadas e inferiorizadas o tempo todo, vai se quebrando os preconceitos, os estereótipos, as estigmatizações, porque a partir do momento que você pesquisa, que você busca, tenta compreender, você começa a conhecer melhor e aí a importância dos próprios jovens que são negros, próprios jovens que são quilombolas e indígenas ingressarem na Universidade, e aí, por isso, a importância da cota, que é uma oportunidade que a gente tem de estar entrando e ocupando os espaços, falando da gente; não é o outro pesquisador qualquer, que vem de outro lugar nos pesquisar, falando sobre a gente ou falar a visão deles sobre a gente... a gente falando sobre a gente, vamos quebrar todo esse preconceito, todo esse estereótipo sobre a gente, e as pesquisas nesse viés muito importante para ser utilizado como uma das ferramentas de emancipação, de algumas opressões, muitas vezes essa discriminação acontece quando já conhecem a gente, mas principalmente quando não conhece, e quando a gente é julgado pela opinião dos outros, de disse-me-disse, e reprodução desse racismo na sociedade, que é perverso assim mesmo. (ELAINE BORGES, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PIBEX).

Eu acho que consegui contribuí nessa minha pesquisa de graduação [TCC] porque o meu objetivo, a justificativa que eu dava porque achava interessante minha pesquisa é porque ela iria trazer à tona um recorte, não é a melhor palavra a falar, uma realidade que não era muito conhecida, muito estudada dentro da universidade, que era as jovens, mas não só jovens vivendo a condição, mas as jovens que vivenciam a condição de juvenil enquanto mulher, negra e enquanto pobre. Então, eu quando pensei no meu projeto, eu pensei assim que esse projeto iria trazer uma contribuição para o Recôncavo no sentido de acrescentar nas pesquisas da sociologia da juventude, da sociologia da educação sobre esse recorte que não era muito pesquisa, a condição juvenil da mulher negra e pobre, e isso foi

possível porque a gente se aproximou muito da realidade delas numa pesquisa qualitativa, porque possibilitava conversa, conhecimento mais aprofundado, então a gente conversou sobre muitas coisas e nos detalhes do cotidiano, das trajetórias familiares, pessoais, a gente podia perceber vários dilemas que eram muito presentes na construção dos projetos de vida delas, e como elas se organizavam para poder efetivar aquele projeto de futuro, e como a condição de classe era um fator que muito dificultava esse projeto de futuro, e aí não é a gente querendo evidenciar a classe enquanto a opressão que mais afeta as mulheres negras no Brasil, porque reconhecer que essa condição de classe também é dada justamente pelo ordenamento histórico brasileiro. Foi muito interessante assim ver essa aproximação, eu acho que foi uma contribuição fazer em termo de pesquisa etnicorraciais, muito por ser uma pesquisa que tinha o teor pessoal, uma motivação pessoal muito grande, por me sentir também parte daquele grupo. (JULIANA DE JESUS SOUZA, MULHER, NEGRA, CAHL, Bel. CIÊNCIAS SOCIAIS, 2019, bolsista PPQ-PROPAAE).

Aqui no centro de Agrárias pouco debate acerca de construção do conhecimento e trazendo esse recorte ainda é muito pouco trabalhado, e quando é, acontece com espaços esvaziados, isso se justifica pela falta de compreensão por parte do estudantes e professores. (QUENIA BARRETO DA SILVA, MULHER, NEGRA, CCAAB, Eng. AGRONÔMICA, 2019, bolsista PROPPAE-UFRB, grifo nosso).

As posições apresentadas nos excertos dos/as estudantes-bolsistas ratificam as discussões da professora-pesquisadora Gomes (2009) e dos movimentos sociais negros, ao argumentar da necessidade da localização das produções acadêmicas. Esse/as estudantes, em uma universidade específica, no Recôncavo da Bahia, se reconhecem nos seus marcadores sociais e reconhecem os saberes-fazeres tradicionais, da cultura popular e dos povos no seu poder formativo, e dão passos importantes na construção de conhecimento pelo veio do respeito, da solidariedade e do comprometimento com o desenvolvimento desses espaços, em outros termos, possibilitar que esses grupos sociais se reconheçam em dignidade, e que suas vozes sejam ecoadas na busca de direitos pelo veio da equidade. Aqui se dá a autorização e empoderamento do/a autor/a social, e conseqüentemente, como estudante o êxito acadêmico, no meu entendimento.

O estudante Diogo Linhares, entendendo a importância dessa localização, mas também, reconhecendo os desafios de construir políticas de currículo-formação, atento e sensível com a pauta em questão na Universidade, reconhece as fragilidades provenientes da própria atuação do movimento estudantil da UFRB. Sua defesa segue pelo veio de que as conquistas dos direitos sociais se dão a partir de

disputas de poder, e se nós, estudantes oriundos das esferas alijadas da sociedade, não estivermos organizados, o sistema racista estrutural seguirá reproduzindo as desigualdades raciais, e que nesse caso de argumentação, se reverbera na educação pública superior e no seu corpo docente, técnico e discente.

A pregnância das políticas afirmativas, partindo dos argumentos dos/as entrevistados/as, se dá pela interferência na política institucional, o que, apesar de estar previsto nos documentos que regulamentam a Universidade, e pelos avanços históricos nos treze anos de existência da UFRB, encontram barreiras à sua materialização pelas disputas internas e externas no que diz à compreensão das políticas reparatórias, o que, a meu ver, está relacionada à estrutura social do racismo à brasileira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a pregnância das Políticas Afirmativas no Ensino Superior surge em um contexto específico do anseio de compreender a penetração das Políticas Afirmativas na UFRB, a partir da articulação das Ações Afirmativas com as políticas de pesquisa, extensão e ensino-formação, o que materializaria a pregnância dessas políticas na instituição.

O amadurecimento de tal compreensão se deu ao longo do processo formativo, vivenciado por mim, nas experiências como bolsista do PET Conexões de Saberes, e do exercício de pertencimento que se deu à causa da negritude, o processo de autorização, a partir do itinerário formativo como estudante cotista na UFRB.

As questões anteriores a este estudo contornavam a permanência no ensino superior. No início da pesquisa, no período de graduação, tomavam-me as questões financeiras para garantir que o/a estudante pudesse acessar o ensino superior e conseguir, pelos auxílios e bolsas, permanecer. Ao longo do tempo, no aprofundamento teórico e empírico, compreendi que somente permanecer do ponto de vista financeiro não bastava no contexto que nos encontramos de democratização e interiorização do ensino superior, e das cotas na graduação.

Nesse contexto, a presente pesquisa investigou a percepção e vivência de estudantes cotistas da UFRB, sobre a implementação das Políticas Afirmativas e a sua pregnância na universidade.

Como se constitui a pesquisa científica apropriei-me de discussões teóricas inscritas nos campos da descolonização do conhecimento do currículo, das narrativas de vida-formação e da permanência no ensino superior para defender o quanto essas temáticas estão imbricadas, ou seja, uma pauta de justiça social e justiça cognitiva como sugere Boaventura de Souza Santos (2009), bem como o caminho metodológico da Etnopesquisa-Crítica e Multirreferencial (MACEDO, 2000; 2002; 2010).

Para que tal investigação fosse possível, oito estudantes-bolsistas da Universidade contribuíram através de entrevistas semiestruturada a partir de blocos com a finalidade de responder sobre a percepção deles/as sobre a UFRB e suas Políticas Afirmativas, compondo essas perspectivas com a percepção minha como estudante cotista, dado que foi incluído no ensino superior público pelas cotas

raciais, integrante do PPQ da PROPAAE-UFRB e do PET Conexões de Saberes no processo de constituir o êxito acadêmico.

A pesquisa teve um caráter qualitativo porque assumiu a produção do conhecimento implicado com os/as estudantes-bolsistas, respeitando os posicionamentos, saberes-fazer e as interpelações estabelecidas na construção da permanência qualificada, e conseguinte, do êxito acadêmico.

As perguntas/temas que motivaram o diálogo da pesquisa seguiram quatro blocos que foram possíveis responder a questão problema desta dissertação: como se dá a pregnância das Políticas Afirmativas e a construção do êxito acadêmico pelas experiências de estudantes bolsistas da UFRB?

O primeiro bloco trata da autoidentificação e formação inicial do/a estudante, e de igual forma, daqueles/as que compõem a itinerância formativa. Os excertos apontam a presença de estudantes na universidade com marcadores sociais estigmatizados: são homens e mulheres negros/as, gays, lésbicas e bissexuais, entre eles, um adepto à religião de matriz africana, oriundos de escolas públicas, que tem atuações políticas em movimentos e grupos atentos às condições sociais vivenciadas pelos grupos, além de pertencerem, majoritariamente, às classes populares, vivenciaram deficiências advindas das estruturas educacionais oferecidas às populações pobres do país. Desses marcadores, ressalto que demonstram o engajamento no processo de contrariar as estruturas de sucateamento da educação para a continuação dos estudos, dado que muitos, ainda na escola e no viver da adolescência, são motivados a ingressar no mundo do trabalho para se sustentar e contribuir no sustento das famílias.

Foi possível analisar que na autoidentificação e formação inicial destacam as dificuldades objetivas e subjetivas para permanecer nas escolas, que, conseqüentemente, implicará no acesso ao ensino superior. Um outro elemento fundante se refere aos grupos, inseridos em espaços de discussão-formação-militância que proporcionou a definição do curso de graduação e também, no espaço universitário, a afiliação aos movimentos e grupos de pesquisa-extensão-ensino-social.

Sobre os presentes na itinerância, os familiares, com as devidas exceções, em sua maioria, são de origem popular e não têm histórico de presença na educação básica, quiçá no ensino superior. Isso refletirá no histórico dos/as estudantes no acesso e na permanência no ensino superior.

No bloco do acesso e permanência na universidade e a percepção sobre as políticas afirmativas, houve um desejo de saber não somente os dados quantitativos dos ingressos no ensino superior, através das cotas, mas a própria compreensão a respeito das cotas, de maneira particular, as raciais, dado que, como argumenta os movimentos negros, ao longo da história, não estávamos nos espaços de poder, como é o caso da educação superior, na condição de professores/as e estudantes.

Nesse contexto, é possível constatar que todos/as os/as entrevistados/as concordam com as cotas raciais, porque compreendem as questões históricas, e sua interferência nas políticas e relações estabelecidas na contemporaneidade. Apontam as distâncias existentes entre a educação básica e o ensino superior, e nesse caso entendo a urgência das universidades, em destaque a UFRB, *lócus* onde foi realizada a pesquisa, desenvolver estratégias institucionais para ir ao encontro de estudantes secundaristas, para além das atividades pontuais desenvolvidas por grupos específicos.

O ingresso no ensino superior não é solitário, acessam, além do/a estudante, também seus familiares, amigos/as e os grupos em que estão inseridos. Defendo essa ideia para expor que a percepção dos familiares é referencial, consciente ou não, no decurso da vida estudantil.

Destaca-se que a UFRB é por si uma Política Afirmativa, destinada ao povo do interior, que pode continuar os estudos em sua própria região, e que os dados institucionais publicados pela instituição comprovam isto. Este é um aspecto de grande relevância e que ganha pela política de permanência qualificada (PPQ), que possibilita a manutenção do público estudantil, através da PROPAAE-UFRB.

No bloco da construção do êxito acadêmico, trata-se de ampliar o debate para compreender que o êxito não se restringe às notas no sentido de eficiência, mas como os/as estudantes-bolsistas estão constituindo o trajeto formativo indexalizado às pautas sociais que os constitui. Para isso, os questionamentos foram direcionados à interferência dos grupos de pesquisa, ensino-formação e extensão para a permanência, observando que direta e indiretamente os grupos demonstram sensibilidade à condição subjetiva do/a estudante e também na atenção aos grupos sociais, com as devidas ressalvas que guardam diferentes relações de proximidade com as pautas da equidade e das Políticas Afirmativas aos Centros de Ensino, e seus respectivos cursos.

Neste aspecto, a pesquisa demonstra que há necessidade de maior pregnância das Políticas Afirmativas, nas relações de ensino, dado que as condições de adaptação às novas rotinas de estudo, o reconhecimento das demandas específicas da aprendizagem do público estudantil, oriundo das escolas públicas, ainda precisam ser melhor e mais amplamente contempladas nos currículos dos cursos, nas metodologias de ensino dos/as professores/as, nos materiais trabalhados, no sistema de avaliação e na participação em variadas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No bloco que trata de descolonização do conhecimento, busquei refletir como se dá o processo da política de currículo e formação. É perceptível a diferença de compreensão de um Centro de Ensino para o outro, e como algumas discussões, como é o caso de raça, gênero e sexualidade e sua implicação com o currículo estão mais restritos ao Campo das Humanidades.

O posicionamento dos/as estudantes seguiu de que os dados da Universidade são relevantes, mas que precisam ser problematizados a partir da distribuição desses/as pelos Centros e cursos da Instituição Universitária, questionando, ao nível de exemplo, os Centros e cursos elitizados socialmente. Os/as estudantes defendem que o slogan de universidade mais negra do país deve estender para todos os segmentos internos, não no entre os discentes, e para tanto, defendem as cotas nos concursos públicos para a carreira docente, desejosos de verem a “olhos nus”, a presença de docentes negros/as em todos os *campi* da universidade, dado que, mais docentes engajados/as interferem positivamente no aumento dos grupos de pesquisa e extensão, na administração institucional e no diálogo com os segmentos historicamente marginalizados.

Esse efeito funciona como caminho oposto ao que se vem desenhando há décadas nas universidades brasileiras, de não presença desse perfil de docentes e discentes em seus *campi*. Trata-se de mais um questionamento a esse perfil de universidade branca, eurocêntrica e elitista, que cultiva ainda rigorosamente a busca por uma ciência neutra, quando ela nunca a existiu.

Desta pesquisa, portanto, foi possível perceber que os/as estudantes estão engajados com os seus marcadores sociais, culturais, de gênero, sexualidade e raça, produzindo pesquisas com o veio consciente, o que demonstra, ao mínimo, novos rumos aos grupos de pesquisa e extensão da UFRB, no que pesa considerar que quando se trata de currículo e formação está compreensão ainda se distancia,

pois há uma espécie de dificuldade para se abordar as temáticas mobilizadas neste trabalho como política de formação.

Penso que a pregnância se dá na junção dos elementos objetivos e subjetivos materializados na política institucional orientada pela política afirmativa, na compreensão mais ampla desta concepção como a penetração dos princípios equidade e justiça, que promove a transformação da realidade histórica excludente, de forma a abranger todas as práticas e atividades ordinárias do fazer institucional, integrando, articulando, organizando o cotidiano e interferindo, como conceito fundante, nas deliberações, posicionamentos e concepções, Jesus (2007,2018).

A pesquisa demonstrou os rumos que estão sendo apontados pelos/as estudantes no que diz respeito ao acesso, à permanência e à construção do êxito acadêmico, e à compreensão das políticas afirmativas no processo de consolidação da UFRB. No que pesa considerar a crise política e econômica para a educação superior, os/as estudantes defendem que a universidade do seu tempo é uma universidade inclusiva, diversa, diversificada e que busca a equidade.

Para tanto, defendo que essa política que afirma e defende o lugar das diferenças deve estar presente pregnante nas políticas institucionais de assuntos estudantis (assistência e permanência qualificada), tanto quanto nos currículos, nos projetos, programas de ações de pesquisa e extensão, na gestão administrativa e acadêmica, e no debate amplo sobre permanecer e ter o direito ao reconhecimento afirmativo de suas condições e identidades sociohistóricas, e assim construir o êxito acadêmico, a emancipação e a cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar. **Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA** / : Naomar de Almeida Filho...[et al]. - Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005. 36 p il.
- ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Invenção de Si: Implicações, multirreferencialidade e formação para a diversidade. **Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos** / Organizado por Rita de Cássia Dias Pereira Alves e Cláudio Orlando Costa do Nascimento. – Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte; Fino Traço, 2016. p. 23-40 p.:il (Coleção UNIAFRO; 3)
- ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. As políticas afirmativas no currículo, na formação universitária: a pregnância na UFRB; In.: GARCIA, M^a de Fátima; NOVAES, Antonio. **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03**, João Pessoa, Editora da UFPB, 2018.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**/coordenado por Joaquim Gonçalves Barbosa, -- São Carlos : EdUFRCar, 1998. P. 24-41.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Link: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100015&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso: 07 de fevereiro de 2018.
- BIKO, Steve. A consciência negra e a busca de uma verdadeira humanidade. In: **Escrevo o que eu quero: uma Seleção dos principais textos do líder negro Esteve Biko**. Trad. Grupo São Domingos. São Paulo: Ática, 1990. 184pgs
- BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**. Brasília, ano 12. n.58. abr./jun. 1993. Link: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000132&pid=S0100-1965200000010000700005&lng=pt. Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Portfólio UFRB - Perfil dos Estudantes** - Julho de 2017. Disponível em: <https://issuu.com/ufrb/docs/issuu>. Acesso em janeiro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas** - Julho de 2014. Disponível em: https://ufrb.edu.br/cecult/images/Documentos/PPC_BICULT_NOTURNO_em_05-12-2014.pdf. Acesso em abril de 2019.

CARVALHO, José Jorge. Exclusão Racial na Universidade Brasileira: Um Caso de Ação Negativa. Em: Delcele Queiroz (org), **O Negro na Universidade**, 79-99. Salvador: Novos Toques, 2002.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária** / Alain Coulon; tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. – Salvador: EDUFBA, 2008. 278p.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de Formação e alguns dos seus componentes relacionais. **O Método (auto)biográfico e a formação** / organização Antônio Nóvoa; Matthias Finger. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226p. Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida). p.81-95.

ELLIOT, Jane. **Olhos Azuis** [Blue Eyes]. Documentário. 93 minutos. 1996. <https://www.youtube.com/watch?v=mph1tuACRo4>. Acesso em: agosto de 2018.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. **O Método (auto)biográfico e a formação** / organização Antônio Nóvoa; Matthias Finger. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226p. Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida). p.97-118.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** / Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

JESUS, Marta Lícia Teles Brito de. Reflexões sobre o Programa de Permanência qualificada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Educação superior no pós-cotas: equidade, desempenho e permanência dos estudantes**. Cláudia Malbouisson, Gilvanice Musial, Marta Lícia Teles Brito de Jesus, organizadoras. – Salvador : EDUFBA, 2017. P. 157-173.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **DE COMO TORNAR-SE O QUE SE É: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade** / Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus. – 2007. 218 f.

_____. A UFRB e a educação das relações étnico-raciais. NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010. p. 313-325.

JESUS. Rita de Cássia Dias P. de, NASCIMENTO. Cláudio O. C. **Formação e universidade: Autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito de formação. **O Método (auto)biográfico e a formação** / organização Antônio Nóvoa; Matthias Finger. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226p. Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida). p.59-80.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação** / Roberto Sidnei Macedo. – Salvador: EDUFBA, 2000. 297 p.

_____. **Chrysalís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo** / Roberto Sidnei Macedo. – Salvador: EDUFBA, 2002. 196 p.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação** / Roberto Sidnei Macedo. – Brasília: Liber Livros Editora, 2ª edição, 2010. 179p. (série pesquisa v.15).

_____. **Etnopesquisa Implicada, Currículo e Formação**. Espaço Do Currículo, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro de 2012. ISSN 1983-1579. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec176>

_____. **Pedagogia universitária: a escola de Paris 8 em ciências da educação** / Roberto Sidnei Macedo; Joaquim Gonçalves Barbosa; Sérgio da Costa Borba. – Salvador: EDUNEB, 2014. 168p.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2004, Nº. 26. p. 85-94. Link: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2018.

MAYORGA, Claudia, & SOUZA, Luciana Maria de. (2012). Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. **Psicologia Política**, Vol. 12(24), 263-281.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il. 1. Discriminação Racial. 2. Ideologia dos livros didáticos I. Munanga Kabengele.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**. vol.18 no.50. São Paulo Jan./Apr. 2004. Link: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019 Acesso: 15 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010, 338pgs.

_____. . Universidade, território de identidade e mediações culturais: saberes implicados como políticas de currículo e formação. **Saberes implicados, saberes que formam: a diferença em perspectiva** / Roberto Sidnei Macedo et al. [...] – Salvador : EDUFBA, 2014. P. 115-130.

NÓVOA, António e FINGER, Matthias. Introdução do livro O Método (auto)biográfico. **O Método (auto)biográfico e a formação** / organização António Nóvoa; Matthias

Finger. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226p. Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida). p.19-29.

PASSOS, Joana Célia; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **O IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO CURRÍCULO ACADÊMICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 8, n. 19, p. 08-33, jun. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/23>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. **O Método (auto)biográfico e a formação** / organização Antônio Nóvoa; Matthias Finger. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226p. Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos das histórias de vida). p.97-118.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos históricos**, RJ, n.3, p.3-15. 1989.

_____. MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O ESTÁGIO ATUAL DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 2014. **Revista de Pós-Graduação em Sociologia Universidade Federal de Sergipe TOMO**, n. 24 (2014): jan./jun. p. 275- 295. ISSN: 2318-9010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/viewFile/3192/2794>. Acesso: em: 05 fev. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2009. P. 73-118.

_____. O que é essa tal de raça? **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais : o Negro na Geografia do Brasil** / Renato Emerson dos Santos (organizador). – 3. Ed., ver. Ampl. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

Relatório de Gestão Setorial do Exercício de 2016. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Cruz das Almas – BA: UFRB. 1. Relatório Setorial 2. PROGRAD 3. UFRB

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. Introdução. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2009. p. 09- 21.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2009. P. 23-72.

_____. Da ideia da universidade à universidade de ideias. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Boaventura de Sousa Santos. – 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013, p. 371-428..

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro 2002, 237-280. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCC_S63.PDF

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas : a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa** / Dyane Brito Reis Santos. – 2009. 214 f. : il.

SANTOS, Dyane Brito Reis. A Permanência no Ensino Superior como política de ação afirmativa. In. Ana Rita Santiago; Denize de Almeida Ribeiro... (Org.). **Tranças e redes: tessituras sobre África e Brasil**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2014. p. 191-205.

SCHWARCZ, Lilia Moritz, 1957 -. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930** / Lilian Moritz Schwarz. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 43-67.

SILVA, José Antonio Novaes da. Reflexões e Estratégias para a construção de uma educação antirracista. **Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos** / Organizado por Rita de Cássia Dias Pereira Alves e Cláudio Orlando Costa do Nascimento. – Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte; Fino Traço, 2016. p.51-68. p.:il (Coleção UNIAFRO; 3)

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 11. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão. v. 25, n. 11, jan./abr. 2006. p. 22-39.

SOUZA, Elizeu Clementino de Rocha, FÚLVIA de Aquino. Narrativas e percursos de formação: pesquisa (auto)biográfica e dispositivos de formação-ação. JESUS. Rita de Cássia Dias P. de, NASCIMENTO. Cláudio O. C. **Formação e universidade: Autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2013, p. 18-25.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 13. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Pró-Reitoria Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). **Perfil dos Estudantes da UFRB**. Cruz das Almas, BA, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares...** In. Marisa Vorraber Costa (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2. ed. 2002. p. 23-38.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

_____. **O Racismo Através da História: da Antiguidade à Modernidade**.
Copyright 2007 @ Carlos Moore Wedderburn.

APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE
A UNIVERSIDADE**

Natanael Conceição Rocha

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Você está sendo convidado/a a participar/contribuir com a pesquisa que busca discutir/compreender a penetração das Políticas Afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia a partir da compreensão da articulação das Políticas Afirmativas com as Políticas de pesquisa, extensão e ensino-formação (JESUS e NASCIMENTO, 2010), do pesquisador Natanael Conceição Rocha, sob a orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa tem caráter qualitativo e está aberta às ponderações de estudantes beneficiados/as pelas modalidades de bolsas de pesquisa, extensão e ensino da UFRB.

DADOS GERAIS

Nome:
Nome social:
Gênero: Idade:
Cidade/Estado de Origem:
Cidade onde mora:
Curso/Semestre:
Origem escolar:
Bolsista de qual Programa da Universidade:

BLOCO: AUTOIDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL

- Como se auto-identifica na condição etnicorracial, sexual, política, cultural, religiosa e econômica?
- Qual sua origem escolar? E de sua família? Quais dificuldades podem ser observadas quando se pensa a Educação Básica? Como a escola trabalhou as questões de negritude e desigualdades?
- Fez parte de algum grupo de jovens, militância e/ou religioso antes do acesso à universidade? Esses espaços proporcionaram reflexões sobre a condição étnico-racial, social, econômica e política que estava inserido?

BLOCO: ACESSO À UNIVERSIDADE E A PERCEPÇÃO SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

- Você acessou a universidade pelo Sistema de cotas? Qual sua opinião sobre as Cotas Raciais?
- Quais as proximidades e distâncias entre a Educação Básica e a Educação Superior para você como estudante?
- Quais são as percepções dos familiares (da convivência cotidiana) sobre o seu ingresso na Universidade?
- Por que a escolha da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia? Você considera a UFRB uma universidade popular? Se sim, por quê?
- Quais suas percepções sobre a posição política, ética e epistemológica da UFRB em relação às Políticas Afirmativas? E sobre a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis? O que se espera dessa Pró-Reitoria?
- Quais suas perspectivas e avaliações sobre o momento atual (crise política e econômica), a Universidade e as Políticas Afirmativas?

BLOCO: A CONSTRUÇÃO DO ÊXITO ACADÊMICO

- Qual(is) a(s) contribuição(ões) do grupo de pesquisa/extensão/ensino tem à sua permanência na universidade?
- Qual(is) dificuldade(s) tem de adaptação ao espaço universitário?
- Como se dá a produção de pesquisa/extensão/ensino no interior do seu grupo? Há na produção acadêmica diálogo às demandas do Recôncavo da Bahia?
- Na construção de uma formação qualificada, a partir da inserção no grupo de pesquisa/extensão/ensino, como é contemplado a subjetividade do/a estudante,

o pertencimento étnico-racial, de gênero, sexual e de classe social do/a estudante?

- Na seleção/edital do grupo de pesquisa/extensão/ensino que faz parte, há algum recorte dessa natureza no processo seletivo?

BLOCO: DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO – CURRÍCULO, FORMAÇÃO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS
--

- No ano de 2017, a UFRB publicou dados que demonstram ser a Universidade mais inclusiva do ponto de vista étnico-racial e socioeconômica do país. Quais suas percepções sobre a presença de estudantes com esse recorte etnicorracial e de classe na Universidade?
- E sobre a presença de professores/as negros/as na UFRB, quais são suas percepções? E seu posicionamento sobre cotas nos concursos públicos para docentes?
- E sobre cotas na Pós-Graduação, qual sua opinião?
- Quais alterações podem ser destacadas na cultura/produção acadêmica da UFRB e que, em sua opinião, tem ligação com as Políticas Afirmativas?
- Quais contribuições do Recôncavo da Bahia, das populações presentes nesse território, podem ser contempladas como Política para a construção do conhecimento acadêmico, isso é, Política de pesquisa, extensão e ensino?
- A ausência de conhecimentos associados às realidades do/a estudante contribui para a evasão escolar?
- Quais contribuições que os/as estudantes têm dado para a UFRB no veio da construção do conhecimento etnicorracialmente referenciado?

APÊNDICE II

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE
A UNIVERSIDADE****AUTORIZAÇÃO**

Eu.....
abaixo assinado, autorizo Natanael Conceição Rocha, estudante do curso de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade – PPGEISU, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, da Universidade Federal da Bahia, a utilizar as informações por mim prestadas, para a elaboração da sua dissertação de mestrado, que tem como título “A Pregnância das Políticas Afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: Narrativas Implicadas sobre Pertencimento Etnicorracial e Permanência Estudantil” e está sendo orientado pela Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves.

Cruz das Almas - BA, de de 2019.

Assinatura do/a entrevistado/a