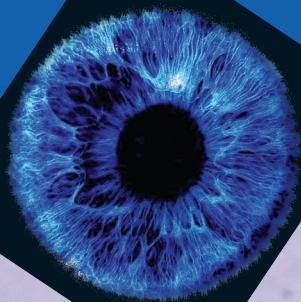




Observatório DA VIDA *estudantil*

Desigualdades e racismos:
outras miradas

RITA DE CÁSSIA NASCIMENTO LEITE
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
SÔNIA SAMPAIO
organizadoras



Chegamos ao sétimo livro do Observatório da Vida Estudantil (OVE). Este, que entregamos ao(à) leitor(a), nasceu de apontamentos realizados por estudantes de pós-graduação para aulas que seriam ministradas pela prof.^a Sônia Sampaio, ao longo do primeiro semestre letivo do ano de 2025, durante sua estadia como professora visitante sênior na Université de Lorraine, na cidade francesa de Nancy. O que eram, inicialmente, apenas notas, sugestões para essas aulas, tornaram-se o embrião dos capítulos que apresentamos nesta coletânea. O livro traz 12 capítulos elaborados por estudantes da pós-graduação, pesquisadores(as) e docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e de outras universidades com as quais mantemos laços de cooperação, com destaque para a Université Paris Cité e para a Universidade Estadual Paulista (Unesp) que, pela primeira vez, colaboram com uma publicação do OVE. Esta publicação é mais uma incursão no mundo da vida de estudantes universitários(as) e seu contexto político.

OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL

Desigualdades e racismos: outras miradas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor

Penildon Silva Filho



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Titulares

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

George Mascarenhas de Oliveira

Mônica de Oliveira Nunes de Torrenté

Mônica Neves Aguiar da Silva

Suplentes

José Amarante Santos Sobrinho

Lorene Pinto

Lúcia Matos

Lynn Alves

Paola Berenstein Jacques

Rafael Moreira Siqueira



Observatório DA VIDA *estudantil*

Desigualdades e racismos: outras miradas

RITA DE CÁSSIA NASCIMENTO LEITE
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
SÔNIA SAMPAIO
organizadoras

Salvador | Edufba, 2024

2024, autores.
Direitos de edição cedidos à Edufba.
Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial <i>Cristovão Mascarenhas</i>	Capa e projeto gráfico <i>Alana Carvalho</i>
Coordenação gráfica <i>Edson Nascimento Sales</i>	Revisão <i>Juan Gabriel Almeida Alves</i>
Coordenação de produção <i>Gabriela Nascimento</i>	Normalização <i>Beatriz Marques Sacramento</i>
Assistente editorial <i>Bianca Rodrigues de Oliveira</i>	Diagramação <i>Zeta Studio</i>

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

Observatório da vida estudantil : desigualdades e racismos: outras miradas / Rita de Cássia Nascimento Leite, Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Sampaio, organizadoras. – Salvador : EDUFBA, 2024.
247 p.

ISBN: 978-65-5630-651-3

1. Estudantes universitários - Bahia. 2. Estudantes universitários – Condições sociais. 3. Ensino superior – Brasil. I. Leite, Rita de Cássia Nascimento. II. Santos, Georgina Gonçalves dos. III. Sampaio, Sônia. IV. Título.

CDD: 378.81

Elaborada por Geovana Soares Lira
CRB-5: BA-001975/O

Editora filiada à:

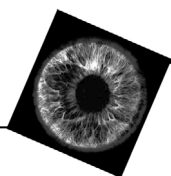


Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel.: +55(71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

Para as crianças de Gaza.

Agradecimentos



Às minhas companheiras, Rita e Gina, pelo trabalho atento e solidário ao longo do tempo que foi necessário ao desenvolvimento deste livro.

Aos autoras(es), por mais este trabalho cooperativo do Observatório da Vida Estudantil (OVE).

À Eunice Limoeiro Borja, nossa ex-bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/Capes) e, atualmente, professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que, nos cinco anos em que colaborou com o OVE, não economizou esforços para participar de todas as tarefas que fazem parte do cotidiano da docência em uma universidade pública.

Ao meu querido e muito antigo amigo, Carlos Machado, que contribuiu lendo e sugerindo mudanças à apresentação deste livro, usando toda sua competência editorial e, sobretudo, política. É um enorme prazer que a vida tenha me devolvido a proximidade desse homem preto de Muritiba (BA) após seu “desaparecimento” em consequência da militância estudantil na Universidade Federal da Bahia (UFBA), ao longo dos anos da ditadura militar.

Ao Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Capes, junto à UFBA, pelo apoio que permitiu a elaboração de mais esta obra do OVE.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

13

PARTE I: CONTEXTOS

EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA SOB O GOVERNO BOLSONARO (2019-2022):

reflexões sobre um passado grotesco

Rosana Heringer

19

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL COMO ESTRATÉGIA DE CONSOLIDAÇÃO PARA AS AÇÕES AFIRMATIVAS:

relato da experiência da UFBA

Cássia Virgínia Bastos Maciel

37

O SOFRIMENTO UNIVERSITÁRIO NA PÓS-PANDEMIA:

reorientando desejos e esperanças

Ricardo Dias de Castro, Denise Coutinho

55

POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR:

uma fonte de disparidade ou unidade na sociedade brasileira?

Emmy Arts, Étienne Gérard

77

ENFRENTAMENTO DE DESIGUALDADES E FUNÇÃO SOCIAL DA
UNIVERSIDADE PÚBLICA:

o cotidiano de estudantes de programas de ações afirmativas na Unesp

Edgar Bendahan Rodrigues, Renata Trasse de Oliveira Barbosa,

Natália Hernandes Carvalho, Mário Sérgio Vasconcelos

97

PARTE II:

GÊNERO, ETNICIDADE E RAÇA

“É UMA QUESTÃO DE RESISTÊNCIA MESMO!”:

trajetórias escolares atípicas de filhas de mães sozinhas

Jacira da Silva Barbosa, Sônia Sampaio

119

IDENTIDADE DE GÊNERO ENTRE ESTUDANTES DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA

Lorena Reis Oliveira, Sônia Sampaio

141

MUDANÇAS ESTRUTURAIS DO SISTEMA UNIVERSITÁRIO EM
COMBATE À CISNORMATIVIDADE:

uma revisão bibliográfica

Marília Neri, Sônia Sampaio

155

ENCRUZILHADAS:

jovem interiorano, negro e primeiro de sua família a entrar na universidade pública

Nelson Lima, Sônia Sampaio

171

ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE FEIRA DE SANTANA

Fernanda Almeida Ribeiro Zatti, Mirela Figueiredo Santos Iriart

187

PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
NO INTERIOR DO BRASIL

Agnes Francine de Carvalho Mariano

201

PONDERAÇÕES PSICANALÍTICAS SOBRE A NOÇÃO DE SUJEITO EM
GRADA KILOMBA

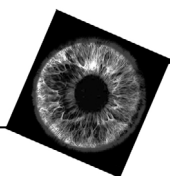
Maria Eunice Borja, Yzumi Fukutani, Sônia Sampaio

229

SOBRE OS AUTORES

243

Apresentação



Apresentar este novo livro do Observatório da Vida Estudantil (OVE) não dispensa uma passagem breve pelo livro anterior, gestado na tristeza das perdas consequentes à pandemia de covid-19, em um horizonte político sombrio. Vivíamos uma universidade estagnada, sem investimentos, colocada no lugar de “inimiga do rei”. Fizemos jus ao “título” e devemos nos orgulhar por isso¹. Ocupamos, estudantes, servidores(as) técnicos(as) e docentes, junto com muitas expressões do movimento social, o lugar ativo da luta pelo retorno à democracia.

Este livro, o oitavo de nossa coleção, aparece no entorno das comemorações dos nossos 15 anos de trabalho e numa ambiência política que parece nos oferecer alento e coragem para prosseguirmos, na expectativa de que nossas instituições se recomponham dos ataques que sofreram e que façam justiça onde ela é necessária. Entretanto, ainda estamos à espera de um ambiente mais propício à vida universitária, à formação da nossa juventude, à produção e à disseminação do conhecimento, deixando de ser reféns de estratégias clientelistas, ditadas

1 Apesar da ausência notada de algumas instituições que tiveram seus reitores ou reitoras, legitimamente eleitos(as), substituídos(as) por convenientes prepostos do governo da época.

pelos interesses, nem sempre nobres, de parlamentares. Falamos, aqui, de orçamento, de financiamento, de suporte e de ampliação das políticas de ação afirmativa que tanto nos custaram aprovar e implementar e que continuam sendo um dos grandes debates políticos que enfrentamos desde o século passado. As universidades públicas não podem fazer parte do jogo de interesses da “grande política”, que coloca em risco seus planos de desenvolvimento e a manutenção cotidiana de suas estruturas e projetos. Seguimos vigilantes.

Na origem, este novo livro nasceu como ideias para aulas a serem ministradas ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2024, na Universidade de Lorraine, na França, onde estive como professora visitante sênior do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), da minha universidade – a Universidade Federal da Bahia (UFBA) –, entre setembro de 2023 e fevereiro de 2024. Para isso, sugeri aos(as) pesquisadores(as) do observatório que escolhessem temas ligados às suas pesquisas, finalizadas ou em andamento, que pudessem interessar um público estrangeiro. Recebi oito contribuições, todas elas tratando, *grosso modo*, das desigualdades brasileiras e dos variados efeitos do racismo no domínio da educação superior. A leitura e a revisão das aulas foram suficientes para eu me dar conta de que ali tínhamos bons motivos para conceber um novo livro. Quase todos(as) os(as) que enviaram esquemas para as aulas concordaram em desenvolvê-los como textos, o que somam seis capítulos originais. Os demais foram resultado de convites feitos a novos(as) integrantes do OVE e também a amigos(as) antigos(as) do campo dos estudos sobre vida e cultura universitárias, somando os 12 capítulos que compõem esta coletânea. Para dar conta de uma nova edição, encontrei, como de outras vezes, colaboração: além de Georgina Gonçalves², vice-líder do nosso grupo de pesquisa e parceira em todos os outros livros que publicamos nesta coleção, convidei Rita Leite, integrante de primeira hora do nosso grupo de pesquisa, e também professora da Universidade Federal

2 Atual reitora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

do Recôncavo da Bahia (UFRB). A ideia inicial era fazer um livro bilíngue, mas dificuldades relacionadas ao financiamento da obra abortaram essa intenção logo no início.

Hoje, compreendemos que a vida e a cultura dos(as) estudantes, que pareciam um objeto circunscrito, limitado, na verdade, se deslocam para fora de suas bordas. Está claro, para nós, depois de tantos anos de pesquisa, que esse tema não pode ser apropriação exclusiva de nenhum campo científico. Pensar sobre educação é, também, nos interrogarmos sobre o futuro desses(as) jovens, que comparecem com seus percursos dilemáticos em nossos textos acadêmicos. Pensar no futuro equivale a desejar um ambiente acolhedor, onde seja possível a convivência com todas as formas de vida, e, sobretudo, onde todas as vidas tenham o mesmo valor e a chance de um cotidiano digno, livre de opressão e inseguranças. Aqui, vale reeditar sempre a interrogação: para quem estamos produzindo conhecimento?

Então, voltamos a falar sobre o cenário em que este livro inicia sua caminhada: como uma contribuição de gente interessada num tipo de experiência de vida na qual o sofrimento humano ainda consiga horro- rizar as pessoas e movê-las na direção da solidariedade. Assistimos ao massacre de Gaza, esse pedaço de mundo em demolição orquestrada pelo poder ocidental, suportada por interesses econômicos e geopolíti- cos e, sobretudo, pela hipocrisia. Tudo isso apoiado pela velha Europa, que usa o silêncio como disfarce. Pois, então, o que temos a ver com o povo palestino, com as vítimas civis numerosas dessa guerra *sans merci*?

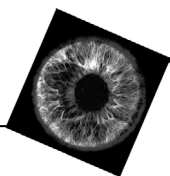
A aventura colonial não acabou e usa novas roupagens. Quem ha- bitava, desde sempre, os territórios hoje ocupados por Israel? Pergunta central para abordar esse massacre que nos interpela. Do ponto de vista dos que se arvoram a ser donos(as) do mundo, lá estão os(as) descar- táveis, selecionados(as) para morrer. Com toda a distância histórica e cultural que separa o Brasil de Gaza, vivemos, no passado, a mesma guerra: a invasão e a disputa pelo território do outro, reduzido a pessoa sem alma, instrumento forçado de trabalho, cujo genocídio não impor- tava e não importa a ninguém. Ainda que essa guerra, entre nós, não

tenha acabado, um estudante negro, do curso noturno do Bacharelado em Humanidades, fala do seu medo de voltar pra casa e ser “confundido”, no trajeto, com um criminoso. Todas as noites, a violência racial se reatualiza em seu bairro, em sua cidade, a mais negra do país. Dor, desolação, perdas, violência e séculos de desigualdades e racismos – esses últimos os temas que organizam nosso livro.

Entre Nancy e Paris, fevereiro de 2024

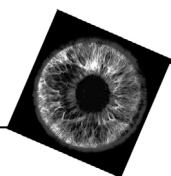
Sônia Sampaio

PARTE I: CONTEXTOS



EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA SOB O GOVERNO BOLSONARO (2019-2022)

reflexões sobre um passado grotesco



ROSANA HERINGER

O SIGNIFICADO DO GOVERNO BOLSONARO

O Brasil começou 2019 com um novo presidente, eleito por mais de 60% dos votos válidos. Jair Bolsonaro é um ex-capitão militar, que foi deputado federal por 28 anos, tendo como agenda os chamados “valores familiares”, valores cristãos, uma agenda conservadora e de direita baseada no elogio das Forças Armadas, na defesa de militares, em ações da Polícia Militar e, inclusive, no uso da violência, juntamente com bandeiras antidireitos humanos, criticando abertamente as políticas de direitos das mulheres, direitos de indígenas, direitos de pessoas LGBTQIAPN¹ e de afro-brasileiros. Durante sua campanha presi-

1 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis/Transgêneros, *Queer*, Intersexo, Assexuais/Arromânticos/Agênero, Pansexuais/Polissexuais/Panromânticos, Não Binárias e muito mais.

dencial, Bolsonaro atacou sistematicamente esses grupos e aqueles que ele chamou de “esquerdistas”, e afirmou, num comício, que seus partidários deveriam “fuzilar a petralhada”, numa alusão aos partidários do Partido dos Trabalhadores (PT), incentivando o uso da violência contra os adversários (Ribeiro, 2018).

Após assumir o cargo, Bolsonaro nomeou um gabinete formado por 40% de militares, incluindo 18 generais, proporção superada apenas durante a ditadura militar, entre 1964 e 1985 (Sampaio, 2019). Durante a campanha, houve apoio explícito de líderes religiosos de igrejas pentecostais a Bolsonaro, um fenômeno em alguma medida relacionado, ainda, ao aumento do conservadorismo no mundo, com a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, em 2016, e com a ascensão de outros líderes de direita em outros países, muitos deles apoiados, também, por líderes religiosos conservadores.

O governo de Bolsonaro estabeleceu, inicialmente, como prioridade a liberalização da economia, com privatizações, redução do tamanho do Estado e criação de um ambiente de negócios favorável aos investidores internacionais. Uma das propostas fundamentais para o cumprimento desses objetivos era a Reforma da Previdência, aprovada em novembro de 2019, a partir da Emenda Constitucional nº 103/2019.

A outra prioridade consistia no avanço de uma agenda conservadora em termos de valores culturais e comportamento, incluindo a restrição dos direitos LGBTQIAPN+, direitos reprodutivos, direitos indígenas, direitos de afro-brasileiros e, como consequência, redução do espaço político de organizações da sociedade civil e movimentos sociais, abrangendo a restrição do financiamento público a essas organizações e a essas redes.

O processo eleitoral de 2018 teve profundas consequências para a sociedade brasileira. Foi um processo difícil que dividiu a população politicamente: de um lado, os setores mais progressistas, que defendiam a democracia, a justiça social e o respeito aos direitos humanos; do outro, setores conservadores com perfil autoritário, marcados pela intolerância e pelo incentivo à violência como formas de resolução de conflitos.

Esse último grupo venceu as eleições de 2018, e as cicatrizes que resultaram desse processo, no corpo social brasileiro, ainda podem ser sentidas. Alguns dos aspectos relacionados às consequências da ascensão desse novo grupo ao poder, tanto para a política educacional quanto para o ensino superior em particular, serão brevemente abordados aqui.

Chama a atenção e aciona um sinal de alerta a enorme onda conservadora que chegou ao poder nos anos 2019-2022. Embora a continuidade desse projeto tenha sido derrotada nas urnas em outubro de 2022, sabemos que o risco de retorno de um projeto político conservador não desapareceu do nosso horizonte. Logo, essa talvez seja a principal razão que nos motive a documentar e a analisar as consequências desses quatro anos de governo conservador para os rumos do ensino superior no Brasil (Heringer, 2021).

QUAL ERA O PROJETO DO GOVERNO BOLSONARO PARA A EDUCAÇÃO?

No plano de governo, documento com as propostas de campanha do candidato Jair Bolsonaro, a palavra “educação” foi citada 20 vezes. A primeira menção já sinalizava o tom em que o tema seria tratado: “A segurança, a saúde e a educação [são nossas prioridades] [...]. Tolerância zero com o crime, com a corrupção e com os privilégios” (Gimenes, 2018). Na referência direta ao ensino superior, o texto apontava que

[...] as universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa. Enfim, trazer mais ideias que mudaram países como Japão e Coréia do Sul (Gimenes, 2018).

Assim terminava o item do programa referente à educação. Observamos, portanto, que não há uma análise e um diagnóstico mais profundos sobre o contexto educacional do país, incluindo os desafios do

ensino superior tanto no que diz respeito à expansão quanto à qualidade e à equidade. Embora, de acordo com seu programa de governo, educação superior não fosse uma prioridade do Governo Bolsonaro, é possível observar que alguns planos para esse nível educacional foram sendo apresentados e, em parte, executados ao longo do seu governo.

SINALIZAÇÕES A PARTIR DA GESTÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO

Após eleito, Bolsonaro nomeou como seu ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez, filósofo, teólogo e professor emérito da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (Eceme). A breve gestão de Vélez Rodríguez foi marcada por polêmicas, ineficiência e conflitos internos no Ministério da Educação (MEC), caracterizados por forte disputa interna entre diferentes alas do ministério, incluindo inúmeras trocas em cargos de alto escalão (Cruz; Borges; Batista Filho, 2019). Entre outras afirmações polêmicas, Ricardo Vélez Rodríguez declarou que “universidade, do ponto de vista da capacidade, não é para todos” e que “a ideia de universidade para todos não existe” (Relembre [...], 2019).

Depois de menos de três meses à frente de um MEC paralisado, ele foi substituído por Abraham Weintraub, um economista ultraliberal sem experiência prévia com educação, que esteve à frente do MEC por 14 meses, até junho de 2020, e que também teve uma gestão marcada por polêmicas e retrocessos no campo educacional². Do ponto de vista da educação superior, a gestão de Weintraub se caracterizou por um ataque contínuo às universidades públicas, aos professores e aos pesquisadores,

2 “Em 18 de junho, Abraham Weintraub anunciou sua saída do Ministério da Educação (MEC). Ele foi, pelo menos até o momento, o pior ministro da Educação que o Brasil já teve. Sua demissão, tardia, foi motivada por inúmeras razões incompatíveis com uma autoridade pública, mas não pelos motivos que terão as mais graves consequências para o País: seu absoluto despreparo e falta de compromisso com a busca efetiva por melhores resultados educacionais, como o Todos Pela Educação tem apontado há meses” (Todos pela Educação, 2020).

através da disseminação de notícias falsas, de comentários agressivos e de uma constante ameaça de perda de direitos e cortes de recursos³.

Dando continuidade às declarações controversas dadas por seu antecessor, Weintraub afirmou, abrindo mais uma área de atrito, que “as universidades que, ao invés de pesquisar como melhorar a performance acadêmica, estão fazendo balbúrdia, terão seus financiamentos reduzidos” (Universidades [...], 2019). Numa avaliação geral por parte de setores progressistas, compreendemos que Weintraub representava os interesses privados na educação e que levaria adiante uma agenda de redução de recursos para as universidades federais. Isso incluía a restrição de programas de inclusão, visando reestruturar os sistemas de financiamento da educação superior, propondo, inclusive, a cobrança de mensalidade nas universidades públicas, um assunto controverso – para não dizer inconstitucional – na sociedade brasileira.

Essa concepção sobre ensino superior vai na direção oposta à expansão das políticas para esse segmento da educação desenvolvidas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), que permitiram a criação de novas universidades públicas, novos *campi* em áreas não metropolitanas e bolsas para alunos de baixa renda em instituições de ensino superior privadas.

Em julho de 2020, tomou posse o terceiro ministro da educação do Governo Bolsonaro: Milton Ribeiro, pastor presbiteriano e ex-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que ficou no cargo até 2022. Sua gestão, entre outros aspectos, foi marcada por uma atitude pífia e de baixa liderança em relação à gestão dos efeitos da pandemia de covid-19 sobre a educação brasileira. Em 2022, o então ministro Ribeiro foi forçado a deixar a pasta após denúncias de corrupção envolvendo benefícios negociados junto a prefeituras, através de pastores ligados ao ministro, acusado de praticar “tráfico de influência e corrupção para a liberação de recursos públicos” do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Milton Ribeiro [...], 2022).

3 Segundo pesquisa do Datafolha, divulgada em 9 de dezembro de 2019, o ministro da educação Abraham Weintraub era o ministro mais mal avaliado do governo (Instituto de Pesquisas Datafolha, 2019).

Para entender um pouco melhor as ações do Governo Bolsonaro no campo da educação superior, destacamos, a seguir, três aspectos elucidativos das suas orientações, a saber:

- a) o desrespeito à autonomia universitária;
- b) o lançamento do programa Future-se;
- c) os cortes orçamentários e suas consequências para as universidades federais.

Ao final, apresentamos uma reflexão crítica sobre o significado dessas ações, seus possíveis efeitos de médio prazo para o sistema de educação superior brasileiro e as perspectivas de superação das dificuldades vivenciadas nesse período.

O desrespeito à autonomia universitária

Ainda como candidato, Jair Bolsonaro prometia combater o esquerdismo, a ideologia de gênero, o “progressismo” e o chamado marxismo cultural – especialmente na educação. Essa promessa passou a se concretizar, no primeiro ano de governo, através de diferentes mecanismos voltados para restringir a autonomia das instituições federais de ensino na escolha dos seus dirigentes. O principal deles foi a atitude frequente, por parte do então presidente da República, de não nomear o candidato mais votado nas listas tríplexes encaminhadas pelas instituições federais ao MEC. Essa forma de agir contraria a prática que tem sido adotada pelos presidentes brasileiros desde a redemocratização, com pouquíssimas exceções desde 1985.

Entre janeiro de 2019 e dezembro de 2022, o presidente Jair Bolsonaro não escolheu o primeiro colocado da lista tríplex para reitor em 25 instituições de educação superior, entre universidades e institutos federais (Parentoni *et al.*, 2022). Em 13 casos, optou pelo candidato menos votado, o terceiro colocado na lista tríplex. Em seis casos, optou pelo segundo colocado, e, em seis outros casos, nomeou reitores temporários que não tinham nem mesmo concorrido nas consultas às comunidades (Tabela 1).

Em uma declaração que ilustra a intencionalidade política dessas medidas, Bolsonaro afirmou: “[...] ali virou terra deles, eles é que mandam. Tanto é que as listas tríplexes que chegam pra nós, muitas vezes, não temos como fugir, é do PT, do PCdoB ou do PSOL. Agora, o que puder fugir, logicamente pode ter um voto só, mas nós estamos optando por essa pessoa” (ANDES-SN, 2019).

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) manifestou-se contrária a essas nomeações, enfatizando a ameaça à autonomia universitária, a deslegitimação dos processos de decisão e consulta dentro das universidades e institutos federais, e o risco de baixo apoio da comunidade acadêmica a esses gestores, não eleitos democraticamente.

Assim, em outubro de 2021, o Supremo Tribunal Federal (STF) negou medida cautelar à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6565, protocolada pelo Partido Verde (PV), que buscava barrar as intervenções do governo na escolha dos reitores das universidades federais, visando garantir que o governo respeitasse as normas legais ao nomear reitores e vice-reitores de universidades federais, demandando a obrigatoriedade do respeito à escolha do primeiro colocado na lista tríplex, a partir dos processos de escolha definidos em cada instituição de ensino superior. A ADI foi indeferida, tendo por base que

o ônus político, eleitoral e argumentativo de contrariar o desejo majoritário expresso pela comunidade acadêmica, ao formar lista tríplex a partir de votação uninominal com pesos determinados pelas classes universitárias, recai sobre o Presidente da República, quando faz sua escolha, na forma da lei, e ao reitor escolhido que deve governança em prol de toda a universidade, incluso o grupo majoritário que preferiria o nome mais votado, caso não escolhido (Brasil, 2021).

A proposta do Future-se

A proposta mais diretamente endereçada ao ensino superior público, nos dois primeiros anos do Governo Bolsonaro, foi o lançamento do programa Future-se, em julho de 2019. O programa pretendia reestruturar o

financiamento do ensino superior público, ampliando o acesso a recursos privados como forma de financiar as atividades das universidades. Um dos carros-chefes do programa seria criar estímulos para que as universidades captassem recursos próprios, com a abertura para contratação de organizações sociais ou de fundações de apoio, para a execução de atividades, e a possibilidade de as universidades fecharem parcerias como a iniciativa privada. De acordo com a proposta, a adesão ao programa seria voluntária.

O Future-se estava estruturado em três eixos centrais, sendo eles: 1) Gestão, Governança e Empreendedorismo; 2) Pesquisa e Inovação; e 3) Internacionalização. Em relação ao primeiro eixo, destacava-se a ideia de desenvolver ambientes ligados a setores empresariais, como a criação de polos tecnológicos, incubadoras e *start-ups* e geração de inovações que suprissem as demandas da sociedade. Em relação ao segundo eixo, esse também propunha a ampliação da pesquisa voltada ao setor privado-empresarial, visando atender ao setor empresarial quanto à inovação. No que diz respeito ao eixo da internacionalização, eram propostos programas de intercâmbio, ofertas de bolsas em instituições estrangeiras, estímulo para que docentes publicassem no exterior e ampliação da facilidade de reconhecimento de diplomas estrangeiros e créditos cursados no exterior.

O programa foi submetido a duas consultas públicas ao longo de 2019⁴ e enviado ao Congresso Nacional em maio de 2020. Desde seu lançamento, a proposta foi alvo de críticas por parte de reitores, gestores e integrantes da comunidade acadêmica de forma geral. A principal crítica residia numa intencionalidade, de médio ou longo prazo, em desobrigar a alocação de recursos orçamentários obrigatórios para as universidades, fazendo com que essas instituições tivessem de encontrar suas próprias formas de capitalização. Também era criticado o caráter supostamente inovador do mecanismo de financiamento proposto, já que a parceria entre universidades públicas e setor privado para o financiamento de pesquisas é uma prática já adotada em muitas instituições. Como afirmou o reitor Dácio Matheus (2019) da Universidade Fede-

4 As consultas foram feitas abrindo um *e-mail* e um *site* para colaborações e sugestões.

ral do ABC (UFABC), em entrevista: “as instituições federais de ensino superior já seguem um conjunto de regras estabelecidas pelos órgãos de controle, com todas as suas contas auditadas e aprovadas pelos tribunais de conta e corregedoria, do mesmo jeito que o programa indica”.

A versão encaminhada ao Congresso Nacional trouxe algumas alterações ao projeto, feitas após as consultas públicas; entretanto, não mudaram a essência da proposta. Em análise realizada sobre o Projeto de Lei (PL), Leher (2020) apontou que a nova proposta excluiu alguns aspectos que foram alvo de fortes críticas por parte de diferentes setores, porém manteve a estratégia principal de propor uma redução da autonomia universitária e de manter uma visão restrita sobre o papel da universidade pública, aliando sua razão de ser ao atendimento aos interesses no mercado.

Além disso, Leher (2020) afirmava que “[...] o envio do referido PL está em confronto aberto com a agenda das políticas para a educação superior e tecnológica e para a grande área de ciência e tecnologia que deveria estar direcionada para o enfrentamento dos problemas advindos da pandemia”. Portanto, isso apontava que não havia uma mera coincidência ou qualquer ingenuidade ou desconhecimento por parte dos atores políticos do MEC que propuseram e encaminharam o referido PL ao congresso. Ao contrário, dizia Leher (2020), “[...] não se trata de erro de análise, mas de aderência ao estabelecido”.

Da mesma forma, Carlotto (2019, p. 135) concordava com essa análise, ao afirmar que

[...] o Future-se é, sim, uma pauta derrotada, mas é também o espasmo mais recente de uma agenda de longo prazo de mercantilização da educação brasileira. Uma agenda que nunca saiu da pauta e que continuará na pauta. [...] Lutar contra o Future-se é lutar contra um espasmo. Mais importante do que isso, porém, é defendermos o sistema federal de ensino superior inclusivo e de excelência que construímos ao longo de décadas, à custa de tanto trabalho⁵.

5 O PL nº 3076/2020, que propunha a criação do Future-se, foi apresentado pelo Poder Executivo em junho de 2020. Foi distribuído para exame em diferentes comissões da Câmara dos Deputados em dezembro de 2020 e, até novembro de 2023, não havia recebido nenhum parecer, bem como não constava nenhum registro de tramitação.

Cortes de orçamento

A gravidade da situação das universidades públicas em termos orçamentários não teve início com o Governo Bolsonaro, mas aprofundou-se ao longo dos seus últimos dois anos. Desde 2015, com o agravamento da crise econômica e fiscal, já vinham ocorrendo cortes. A situação deteriorou ainda mais com os efeitos resultantes da Emenda Constitucional (EC) nº 95⁶, atestado de uma agenda radical de ajuste fiscal neoliberal.

O MEC sofreu, em 2019, um contingenciamento de R\$5,8 bilhões de suas despesas discricionárias – gastos não obrigatórios, que incluem a verba de investimentos, o pagamento de despesas como água e luz, entre outros. O principal impacto ocorreu nas universidades federais, que tiveram 30% dessa rubrica do seu orçamento contingenciada. Em valores absolutos, as universidades tiveram R\$2,4 bilhões bloqueados (Andifes, 2019; Barone, 2019).

Os cortes, ao longo de 2019, levaram ao contingenciamento de recursos de custeio das instituições federais de ensino e também incidiram sobre as bolsas de mestrado e doutorado. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) teve 4.798 bolsas de pesquisa cortadas, afetando atividades de pesquisa em andamento, prejudicadas, também, pela suspensão de edital de pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) já aprovado em 2018 e que envolvia 2.516 bolsas de várias modalidades (Torres, 2019). Em função desses diferentes cortes, especialmente do contingenciamento do orçamento das universidades federais, milhares de pessoas, incluindo, principalmente, estudantes e servidores públicos, mobilizaram-se nacionalmente, participando de protestos nas ruas em todo o país ao longo do primeiro semestre de 2019 (Barone, 2019).

6 O limite de teto de gastos federal introduzido pela EC nº 95/2016 foi revogado com a aprovação da Lei do Arcabouço Fiscal – Lei Complementar nº 200/2023 –, promulgada em 31 de agosto de 2023. Assim, voltaram a valer os pisos antigos para saúde e educação – já que as modificações feitas pela EC nº 95 estavam na parte “transitória” da Constituição, por meio dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCTs) –, considerando os efeitos fiscais dessa modificação a partir de 2024.

Tabela 1 - Despesa executada com a subfunção do ensino superior em bilhões de reais (2014-2022)

Ano	Despesa
2014	25,9
2015	29,6
2016	29,5
2017	30,7
2018	29,6
2019	30,4
2020	27,7
2021	28,8
2022	30,3

Fonte: portal da transparência da Controladoria-Geral da União⁷.

O ano de 2020 também foi marcado por restrições orçamentárias. Em janeiro, o presidente Jair Bolsonaro sancionou o corte de R\$19,8 bilhões do orçamento do MEC, que representaram 16% a menos em investimentos federais na educação. Nas universidades federais, a redução do orçamento foi de R\$7,3 bilhões – 14% em relação a 2019 –, impactando diretamente no funcionamento das instituições federais de educação superior (UBES, 2022).

Em 2021, houve um corte linear de ordem de 16,5% no orçamento das universidades federais de todo o país (Oliveira, 2021). A Andifes manifestou preocupação com a redução de recursos destinados à assistência estudantil, inclusive levando em conta que várias despesas relacionadas à gestão das consequências da pandemia iriam, certamente, ampliar gastos das universidades federais.

Finalmente, o ano de 2022 também foi de penúria para as universidades e outras instituições federais de educação superior, com crescimento do orçamento abaixo da inflação e contingenciamento de recursos na ordem de 25 milhões de reais (Mariz; Pires, 2022). As universidades federais tiveram muita dificuldade para concluir o ano, pois

7 Ver em: <https://portaldatransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao>.

muitas despesas ficaram comprometidas em função de cortes que ocorreram, inclusive, no mês de dezembro⁸.

Pode-se afirmar que o Governo Bolsonaro deixou um legado extremamente preocupante em relação à sustentabilidade das universidades federais, principalmente no que se refere ao quadro orçamentário e à ampliação da ingerência do MEC nas instituições federais de ensino (Cruz; Borges; Batista Filho, 2019; Educação [...], 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDER COM O PASSADO E OLHAR PARA O FUTURO

O quadro brevemente apresentado neste texto sinaliza uma situação preocupante em relação ao futuro próximo das políticas para a educação superior pública no Brasil. O cenário após a pandemia foi de aumento significativo nas demandas das universidades, incluindo tanto o atendimento aos estudantes quanto a reestruturação dos serviços prestados pelas instituições. A Andifes destacou que, além da drástica redução orçamentária, outras resoluções, pareceres e vetos presidenciais comprometeram os recursos humanos das instituições federais de ensino superior (Universidade Federal de Santa Maria, 2020).

Do ponto de vista da educação superior, a maior preocupação refere-se à necessidade de prever orçamento suficiente para manter o funcionamento das instituições, mas também que sejam garantidos os recursos públicos necessários para o desenvolvimento e a ampliação da pesquisa, contemplando as bolsas acadêmicas, na medida em que as universidades públicas são as principais agentes da pesquisa científica no país, em todas as áreas⁹.

8 Após uma série de negociações no Congresso Nacional, houve reposição de parte dos recursos e o início de uma recuperação orçamentária em função da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) da Transição – Lei Complementar nº 126/2022.

9 “O presidente Luiz Inácio Lula da Silva anunciou, nesta quarta-feira, 19[/04/2023], a recomposição do orçamento das universidades e institutos federais em R\$ 2,44 bilhões, em cerimônia realizada no Palácio do Planalto com a presença do ministro da Educação” (Andifes, 2023).

Ainda no item “recursos”, havia a preocupação, ao final de 2022, em assegurar os repasses necessários às políticas de assistência e permanência estudantil, que representam os principais esforços feitos ao longo das duas últimas décadas visando à democratização do ensino superior. Esse aspecto representa um dos avanços centrais ocorridos nesse nível de ensino nas últimas décadas, com a expansão de vagas e a diversificação dos públicos beneficiados pelas cotas para acesso ao ensino superior.

No ano de 2022, em que era prevista a revisão da chamada Lei de Cotas – Lei nº 12.711/2012 –, havia, por parte de pesquisadores e ativistas antirracistas, a preocupação de que houvesse ataques que colocassem em risco a continuidade dessa lei. De fato, o MEC, que deveria coordenar os esforços de revisão da lei em 2022, abdicou dessa responsabilidade e nenhum processo de revisão oficial foi realizado. Os estudos de avaliação e impacto da implementação da Lei de Cotas couberam a iniciativas de universidades e organizações da sociedade civil (Consórcio de Acompanhamento de Ações Afirmativas, 2022; Heringer; Carreira, 2022). Ao mesmo tempo, dezenas de PLs que tratavam de alterações na Lei nº 12.711 foram apresentados ao longo de 2021 e 2022, porém não houve avanço significativo na sua tramitação, inclusive em função do acalorado clima pré-eleitoral que predominou na política nacional ao longo do segundo semestre de 2022¹⁰.

Ainda que o risco da volta de um projeto político conservador não tenha desaparecido de forma definitiva do horizonte, a eleição de Lula, em 2022, possibilitou, a partir de 2023, a retomada de políticas que foram interrompidas desde 2016 e a redefinição de prioridades voltadas para a necessária redução das desigualdades socioeconômicas e para o retorno de investimentos públicos em políticas sociais.

No que diz respeito, especificamente, ao ensino superior, mantém-se em disputa diferentes visões. Por um lado, apresenta-se a inten-

10 Em um ambiente político mais favorável, a discussão sobre o aprimoramento da Lei de Cotas foi retomado na nova legislatura, que tomou posse no início de 2023, culminando com a aprovação no Congresso Nacional e posterior promulgação da Lei de Cotas revisada, expressa na Lei nº 14.723/2023 (Júnior, 2023).

ção de ampliar o investimento federal em instituições públicas, sejam universidades ou institutos federais, que amplie seu alcance em termos de número de matrículas, conciliando oportunidades de formação que combinam ensino, pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, atuando em áreas pouco contempladas pelas instituições empresariais. Por outro, temos a manutenção e o estímulo à expansão do ensino superior ofertado por um pequeno número de instituições privadas de grande porte, de caráter empresarial, através de cursos de baixo custo, principalmente em Educação a Distância (EaD).

Esses dois caminhos – com várias situações intermediárias entre um e outro polo – não são, em princípio, inconciliáveis, porém demandam investimentos e incentivos diferenciados, assim como modelos de financiamento, e a sociedade brasileira precisará fazer escolhas sobre que tipo de educação superior deseja incentivar e expandir (Heringer, 2023).

Um aspecto, entretanto, parece-nos certo: a expansão do ensino superior brasileiro deve continuar nos próximos anos, a fim de que o país chegue a um patamar de pessoas com diploma de nível superior compatível com as expectativas de desenvolvimento econômico e equidade social esperados para o Brasil nas próximas décadas.

REFERÊNCIAS

ANDES-Sindicato Nacional (Brasil). Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas (ADUA). Em nove meses, Bolsonaro interveio na escolha de reitores de seis universidades. *ADUA*, Manaus, 9 out. 2019. Disponível em: https://adua.org.br/mobile/frame1.php?pagina=noticia2.php&ID_ARTIGO=5273. Acesso em: 19 nov. 2023.

ANDIFES. Governo Federal anuncia recomposição orçamentária para universidades federais. *Andifes*, Brasília, DF, 20 abr. 2023. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2023/04/20/governo-federal-anuncia-recomposicao-orcamentaria-para-universidades-federais/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ANDIFES. Nota da Andifes sobre a nomeação de reitores nas universidades federais. *Andifes*, Brasília, DF, 23 jan. 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/nota-da-andifes-sobre-nomeacao-de-reitores-nas-universidades-federais/>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BARONE, I. Como ficou o plano de Bolsonaro para afastar a influência da esquerda na educação. *Gazeta do povo*, Curitiba, 26 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/o-que-bolsonaro-fez-na-educacao-2019/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BORGES, B.; RESENDE, C.; PIRES, M. Arcabouço Constitucional: modificações recentes e como isso condiciona a nova regra fiscal em preparação pelo Governo Federal. *Observatório de Política Fiscal*, Rio de Janeiro, 3 mar. 2023. Disponível em: <https://observatorio-politica-fiscal.libre.fgv.br/politica-economica/outros/arcabouco-constitucional-modificacoes-recentes-e-como-isso-condiciona-nova>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 6.565 Distrito Federal. Direito constitucional e administrativo. Ação direta de inconstitucionalidade. Nomeação de Reitores e vice-reitores de universidades federais pelo Presidente da república a partir de lista tríplice elaborada pela comunidade acadêmica. Inexistência de Ofensa à autonomia universitária (art. 207, cf) e aos Princípios da gestão democrática do ensino (art. 206, vi, Cf), do republicanismo (art. 1º, caput) e do pluralismo Político (art. 1º, v). Ausência de plausibilidade do direito Alegado. Medida cautelar indeferida. Recorrente: Partido Verde. Relator: Min. Edson Fachin, 11 de outubro de 2021. *Lex: jurisprudência do Supremo Tribunal Federal*, Brasília, DF, p. 1-126, 2021. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15349815076&ext=.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CARLOTTO, M. C. Future-se: de pauta derrotada à agenda de longo prazo. In: XIMENES, S.; CÁSSIO, F. (org.). *Future-se? Impasses e perigos à educação superior pública brasileira*. Santo André, SP: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC, 2019. p. 131-136.

CONSÓRCIO DE ACOMPANHAMENTO DE AÇÕES AFIRMATIVAS - CAA. *Cartilha: 10 perguntas para entender a primeira década da lei de cotas*. Rio de Janeiro: CAA, 2022. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/>

cartilha/cartilha-10-perguntas-para-entender-a-primeira-decada-da-lei-de-cotas/. Acesso em: 11 dez. 2023.

CRUZ, P. F. da; BORGES, J. M.; BATISTA FILHO, O. N. Educação Básica sob Bolsonaro: Análise da Conjuntura e um Olhar para o Futuro. *Interesse Nacional*, São Paulo, 14 out. 2019. Disponível em: <https://interessenacional.com.br/educacao-basica-sob-bolsonaro-analise-da-conjuntura-e-um-olhar-para-o-futuro/>. Acesso em: 1 dez. 2020.

EDUCAÇÃO em disputa: 100 dias de Bolsonaro. *Carta Capital*, São Paulo, 10 abr. 2019. Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoreportagens/educacao-em-disputa-100-dias-de-bolsonaro/>. Acesso em: 6 nov. 2023.

GIMENES, H. Conheça o plano de governo do candidato Jair Bolsonaro. *pleno.news*, Rio de Janeiro, 8 out. 2018. Disponível em: <https://pleno.news/brasil/eleicoes-2018/conheca-o-plano-de-governo-do-candidato-jair-bolsonaro.html>. Acesso em: 5 nov. 2023.

HERINGER, R.; CARREIRA, D. (org.). *10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2022.

HERINGER, R. Expansão e transformações do ensino superior no Brasil a partir da redemocratização (1985-2022). In: OSTI, A.; FIOR, C.; CANAL, C. P. P.; ALMEIDA, L. S. (org.). *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 13-40.

HERINGER, R. Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro. *Fundação Heinrich Böll*, Rio de Janeiro, 27 fev. 2021. Webdossiê: 2 anos de Bolsonarismo. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2021/02/27/politicas-para-educacao-superior-publica-nos-dois-primeiros-anos-do-governo-bolsonaro>. Acesso em: 19 set. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISAS DATAFOLHA. Avaliação dos ministros. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, out. 2019. Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2019/12/09/201905025f88dc7911d74b36b6fe0238d8c86aamb2019.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

JÚNIOR, J. Entra em vigor lei que atualiza sistema de cotas no ensino federal. *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Educação, Cultura e Esportes. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1016535-entra-em-vigor-lei-que-atualiza-sistema-de-cotas-no-ensino-federal/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

LEHER, R. Esboço de análise sobre o Projeto de Lei do Future-se. *Le Monde Diplomatique Brasil*, São Paulo, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/projeto-de-lei-do-future-se/>. Acesso em: 4 nov. 2023.

MARIZ, C.; PIRES, S. Cortes no orçamento deixam ensino superior público no vermelho: bloqueio de verbas sem aviso prévio gera rombo de R\$ 266 mi em universidades e institutos federais. *Estado de Minas*, Minas Gerais, 1 dez. 2022. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2022/12/01/interna_gerais,1428038/cortes-no-orcamento-deixam-ensino-superior-publico-no-vermelho.shtml. Acesso em: 19 nov. 2023.

MATHEUS, D. Projeto de Bolsonaro ameaça gratuidade na educação superior, diz reitor da UFABC: Dácio Matheus explica que reitores não foram convidados para debater o projeto “Future-se”: “Soubemos na véspera”. Entrevistador: Igor Carvalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 1 ago. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/01/future-se-nao-garante-que-havera-gratuidade-da-educacao-superior-diz-reitor-da-ufabc>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MILTON RIBEIRO é preso pela PF: entenda o escândalo no MEC envolvendo ex-ministro e pastores. *BBC Brasil*, São Paulo, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61900067>. Acesso em: 19 nov. 2023.

OLIVEIRA, E. ‘Ciência e tecnologia acabaram’: em 11 anos, orçamento do MEC para as universidades federais cai 37%. *Portal G1*, [s. l.], 12 maio 2021. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/12/ciencia-e-tecnologia-acabaram-em-11-anos-orcamento-do-mec-para-as-universidades-federais-cai-37percent.ghhtml>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PARENTONI, M. F. da C. *et al.* (org.). *Intervenções nas Instituições Federais de Ensino: reitoras e reitores eleitos e não empossados: nossa luta, nossa história*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

RELEMBRE as polêmicas da gestão Vélez Rodríguez no Ministério da Educação. *O globo*, Rio de Janeiro, 26 fev. 2019. Educação. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/relembre-as-polemicas-da-gestao-velez-rodriguez-no-ministerio-da-educacao-23481992>. Acesso em: 5 nov. 2023.

RIBEIRO, J. Set/2018: “Vamos fuzilar a petralhada”, diz Bolsonaro em campanha no Acre. *Exame*, São Paulo, 3 set. 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/vamos-fuzilar-a-petralhada-diz-bolsonaro-em-campanha-no-acre/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SAMPAIO, C. Governo Bolsonaro tem cerca de 130 militares em cargos de confiança. *Brasil de Fato*, Brasília, DF, 6 mar. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/06/governo-bolsonaro-tem-cerca-de-130-militares-em-cargos-de-confianca>. Acesso em: 3 nov. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Sai o pior ministro da Educação que o Brasil já teve. *Todos pela Educação*, [s. l.], 16 jun. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/weintraub-sai-o-pior-ministro-da-educacao-que-o-brasil-ja-teve/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

TORRES, M. Um balanço do primeiro ano da política educacional do governo Bolsonaro. *Esquerda Online*, Rio de Janeiro, 21 dez. 2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/12/21/um-balanco-do-primeiro-ano-da-politica-educacional-do-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

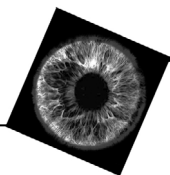
UBES. Relembre os retrocessos do (des)governo Bolsonaro para a Educação. *UBES*, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2022/relembre-os-retrocessos-do-desgoverno-bolsonaro-para-educacao/#:~:text=Em%20meio%20%C3%A0%20pandemia%20e,atingiam%20principalmente%20as%20universidades%20federais>. Acesso em: 19 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Andifes alerta sobre impactos do corte no orçamento das IFES para Assistência Estudantil. *UFES*, Santa Maria, RS, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ufes.br/2020/08/12/andifes-alerta-sobre-impactos-do-corte-no-orcamento-das-ifes-para-assistencia-estudantil#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Andifes,rela%C3%A7%C3%A3o%20ao%20or%C3%A7amento%20de%202020>. Acesso em: 19 nov. 2023.

UNIVERSIDADES com ‘balbúrdia’ terão verbas reduzidas, diz Weintraub: critério já diminuiu repasses para três instituições federais: a UnB, a UFF e a UFBA. *Veja*, São Paulo, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL COMO ESTRATÉGIA DE CONSOLIDAÇÃO PARA AS AÇÕES AFIRMATIVAS

relato da experiência da UFBA



CÁSSIA VIRGÍNIA BASTOS MACIEL

INTRODUÇÃO

O racismo contra a população negra na sociedade brasileira tem caráter estrutural, institucional e dinâmico (Fanon, 2021; Gonzalez, 1982; Sodré, 2023), atravessa as trajetórias de sujeitos, grupos e instituições, sendo um processo de hierarquização da diferença humana, com fins econômicos e subjetivos (Fanon, 2020). Em outros termos, diferenças grupais, como, por exemplo, fenótipo, religiosidade, cultura, entre outros, são construídas socialmente por narrativas que lhes atribuem caráter naturalizado, de maior ou menor valor social. Isso quer dizer que, no Brasil, o racismo possui especificidades atestadas através de sua eficácia na segregação social, que assumem características de exclusão da população negra e de outros grupos nas mais diversas esferas da vida social e pessoal.

O sistema escravocrata e sua abolição incompleta persistem como elementos para o debate do racismo na sociedade atual, porque são fatos políticos centrais na história do Brasil, ao passo que sua dimensão subjetiva nos interroga constantemente (Carneiro, 2005) sobre nossa própria formação e sobre as relações individuais e coletivas. O período subsequente à saída do *status* de mera propriedade, imposto estrategicamente à população negra, não foi acompanhado de medidas estatais de promoção de igualdade racial para a população negra. A nosso ver, isso ocorre, entre outros fatores, devido à óbvia constatação de que o fim do sistema escravocrata não significou o fim do racismo, pois “[...] a constelação social, o conjunto cultural, são profundamente remodelados pela existência do racismo” (Fanon, 2021, p. 75).

Embora o uso da noção de raça vinculado à delimitação de grupos humanos segundo as suas características físicas seja refutado, ele tem sido amplamente utilizado como construção social e cultural. No entanto, mesmo esse uso é complexo, pois remete a processos de identificação individuais e grupais cujas fronteiras não se evidenciam facilmente. Mesmo sua acepção mais sociológica, na atualidade, não incide no declínio de sua utilização com vistas a hierarquizar sujeitos (Sodré, 2015). Nesse sentido, mesmo que pese recusarmos “raça” como conceito biológico, a sua afirmação como construção social, ou mesmo seu uso como categoria analítica no campo teórico-metodológico, mantém o destaque para o caráter político subjetivo da raça (Bicudo, 2010; Nogueira, 1998; Souza, 1983) como elemento importante para a transformação social. O acordo em torno dessa afirmação é necessário para construção de posicionamentos, políticas e práticas institucionais antirracistas, visto que a herança subjetiva do escravismo permeia o ambiente institucional brasileiro, principalmente quando a discussão gira em torno de políticas reparatórias e inclusivas, como a reserva de vagas para população negra nas universidades públicas brasileiras. Concordamos com a perspectiva de que a questão deve ser tratada “[...] à luz de um quadro histórico em que os privilégios costumam ocultar-se tanto sob argumentos de mérito, quanto de argumentos de rejeição intelectual ao racialismo” (Sodré, 2015, p. 312).

Tanto individual como coletivamente, o papel indelével do racismo tem sido fraturado pelo que se desenvolve nas universidades públicas brasileiras, mesmo que de modo ainda tímido. A despeito de vários esforços institucionais – universidade, conselhos, associações científicas, movimentos sociais etc. –, a defesa de um nacionalismo brasileiro, como comunidade imaginada (Anderson, 2008), resvala na menção à falácia da democracia racial, mesmo que esta tenha sido exaustivamente contestada pelos movimentos sociais, por pesquisadores e por inúmeros relatos da vida cotidiana brasileira.

O debate em torno da implementação de ações afirmativas, mais especificamente da reserva de vagas para a população negra nas universidades públicas brasileiras, empreendida desde a década de 1970 pelo movimento negro, não se deu sem ferrenhos impasses nos anos 2000, tanto em relação à sua pertinência política e social quanto pela sua constitucionalidade. Em relação a essa última, assim se pronunciou o ministro Joaquim B. Barbosa Gomes (2005, p. 45):

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.

No âmbito político internacional, em agosto de 2001, lideranças mundiais de 166 países participaram da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul. O evento visava debater e avaliar o desenvolvimento de ações pelos países, bem como recomendar políticas públicas de combate e erradicação do racismo e valorização das populações discriminadas. Para Martiniano Silva (2009), um dos elementos que ganhou relevância para a realização da conferência foi a relação direta entre o recrudescimento do racismo e a expansão neoliberal em nível mundial. Segundo o autor, circula a falsa “[...] impressão de que o racismo teria origem nela [a globalização], partiria dela, quando, na verdade, é apenas a ‘ponte’ por onde passa e trafega” (Silva, 2009, p. 36).

Os resultados da conferência, somados à intensa mobilização do movimento negro brasileiro, impulsionaram as discussões sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil. Mesmo antes da aprovação de uma lei, algumas universidades recorreram à sua autonomia para aprovar, em instâncias superiores internas, a reserva de vagas para a população negra, a exemplo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2000, e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2004 – com repercussão a partir de 2005; essa última foco de nossas reflexões aqui e que serão abordadas mais à frente. Essas ações em defesa da implementação das cotas para população negra nas universidades encontraram argumentos divergentes nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, posicionamentos dúbios em parte do meio acadêmico, mas, indiscutivelmente, contaram com a ação contrária de extratos sociais racistas e patrimonialistas (Sodré, 2015), defensores históricos da manutenção de uma mentalidade colonial exploratória, no que diz respeito ao acesso a direitos básicos, como a educação.

Em 2012, foi aprovada a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Brasil, 2012), que previu a reserva de vagas. Em 13 de novembro de 2023, a Lei nº 14.723/2023, que altera a lei citada anteriormente, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e amplia o escopo das políticas de acesso, além de assegurar processos de avaliação atrelados ao aprimoramento da lei. A lei atualizada dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (Brasil, 2023). Nesse sentido, a adoção de ações afirmativas para acesso ao ensino superior público brasileiro, oferecido nas universidades federais, configurou-se como uma decisão histórica de inclusão social, promoção da equidade e combate a violências estruturais e institucionais, cuja dinâmica opera uma violenta exclusão social. Entre essas violências estão, em especial, mas não somente, o racismo.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFBA

Na UFBA, a política de reserva de vagas nos cursos de graduação foi aprovada em seu Conselho Universitário (Consuni), em 2004 (UFBA, 2018), após intenso debate, retomado com maior força ainda em 2001, por iniciativa, mais uma vez, de estudantes negros e movimentos sociais antirracistas. O protagonismo dos movimentos negros foi decisivo; estavam organizados no Comitê Pró-Cotas, articulado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) através de um programa voltado para a inclusão de jovens negros – o Ceafro –, criado em 1995 (Queiroz; Santos, 2012). De lá para cá, essa política teve atualizações, que incluíram novas modalidades de reserva, a exemplo daquelas previstas na Lei nº 12.711/2012¹. Essa lei foi aprovada pelo legislativo federal após ampla mobilização social, e, além dos perfis previstos nesta, a UFBA criou, no esteio de amplos debates internos, vagas para outros segmentos vulneráveis.

Já em 2017, a UFBA implantou reserva de vagas na pós-graduação *stricto sensu* (UFBA, 2017a) para candidatos autodeclarados negros – pretos e pardos –, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans – transexuais, transgênero e travestis. Essas vagas são supranumerárias, ou seja, somam-se às vagas ofertadas pelos programas, que devem admitir até quatro estudantes em cada uma das modalidades de reserva.

O papel estratégico das políticas de ações afirmativas da UFBA está assentado no tripé ensino, pesquisa e extensão, e está marcado de modo transversal em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de 2018 a 2022 (UFBA, 2018). Constatamos que as ações afirmativas são concebidas como políticas transversais ao ensino, à pesquisa e à extensão, e que são estratégicas para a vivência interna da diversidade. Em sua missão, sua visão e seus valores, figuram, explicitamente, “respeito à diversidade e combate a todas as formas de intolerância e discriminação” e a “[...] busca da equidade no acesso e permanência na Universidade” (UFBA, 2018, p. 65).

1 Atualizada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.

O PDI prevê que as ações afirmativas e a assistência estudantil sejam eixo de desenvolvimento institucional, alinhando-as à convivência universitária e à inclusão, no sentido de oportunizar políticas que garantam o suporte para obtenção de sucesso acadêmico. Esse modo de a UFBA formular a sua política de ação afirmativa quer responder a um falso dilema: a contradição – suposta – entre excelência acadêmica e compromisso social. Nesse sentido, isso requer tomar como exercício institucional:

Combater a separação entre excelência acadêmica e compromisso social, uma vez que afirmar apenas o compromisso social ou apenas a excelência acadêmica, como dimensões separadas, é diminuir o brilho de nossa gente, que pode e deve iluminar com seu talento o espaço específico da vida acadêmica, produzindo ciência, cultura e arte (Silva, 2023).

Em outros termos, superando a mera observação do desempenho acadêmico do estudante², através do objetivo estratégico de número 9 do seu PDI, a UFBA pretende “[...] fomentar a convivência universitária em ambientes de aprendizagem e de trabalho saudáveis e inclusivos, que favoreçam a realização dos potenciais individuais e coletivos existentes na comunidade universitária” (Silva, 2023, p. 115). Esse objetivo é estabelecido considerando o cenário da composição atual da comunidade estudantil dos cursos de graduação, cada vez mais diversos socio-demograficamente.

ACESSO À UNIVERSIDADE: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA E SUCESSO ACADÊMICO

As desigualdades radicais entre as condições de vida de negros e brancos no Brasil se refletem, também, na demanda pela inclusão e pela permanência na universidade – para falar apenas sobre um tipo de reserva

2 Considerado como tempo de integralização do curso e aprovação nas avaliações de aprendizagem.

de vagas. Embora aprovado em lei e com resultados muitos significativos na inclusão social, mas também de modo geral para a sociedade, as políticas de acesso ainda se configuram um desafio para inclusão de seu público-alvo – aqui, nos atemos à população negra, componente majoritária desse público (UFBA, 2023a).

Essas desigualdades são constatadas através de estudos e avaliações realizados pelo próprio governo brasileiro. Tomemos como exemplo dois dados importantes para avaliação da inserção da população negra no ensino superior: o número de inscritos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nos anos de 2019, 2020 e 2021 e o perfil de conclusão da educação básica obrigatória da população de 25 anos ou mais. O Enem é a principal porta de entrada para o ensino superior público brasileiro. No contexto da pandemia de covid-19, observamos um impacto no número de inscritos, mais especialmente quando atentamos para os marcadores raça/cor. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

[...] os anos de pandemia de 2020 e 2021, não levaram somente a uma redução no total de inscritos no ENEM, que atingiu seu menor valor em 2021, passando de 5,1 milhões em 2019 para 5,8 milhões em 2020 e para 3,4 milhões em 2021, mas também foram responsáveis por uma quebra na tendência de democratização no perfil dos participantes de cor ou raça a partir de 2019. De 2019 a 2021, a proporção de participantes brancos passou de 37,1% para 43,7% e de participantes pretos ou pardos caiu de 58,0% (45,8% de pardos e 12,2% de pretos) para 51,8% (40,8% de pardos e 11% de pretos), no mesmo período (IBGE, 2022, p. 9).

Esses dados nos informam que, durante a pandemia de covid-19, desigualdades já existentes se aprofundaram de modo dramático, obstruindo ainda mais o acesso da população negra à educação superior, mas não apenas isso³. Por outro lado, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua em Educação de 2022,

3 Veremos, mais adiante, os desafios à continuidade do acesso pelas políticas de permanência estudantil.

o público-alvo para políticas de acesso ao ensino superior continua marcado por imensa desigualdade a partir do marcador raça/cor no requisito básico para acesso à universidade, que é a conclusão do ensino médio. No Brasil, mais da metade da população de 25 anos ou mais (53,2%) concluiu pelo menos a educação básica obrigatória – o ensino médio completo. No entanto, esse percentual é de 47% para pretos e pardos, e 60,7% para os brancos.

Vemos que os indicadores raça/cor apontam grandes disparidades: a redução drástica do número de inscritos no Enem em 2021 – 3,4 milhões⁴ – e a taxa de conclusão do ensino médio na população de 25 anos ou mais, na qual o percentual de concluintes brancos é maior que o de negros. O número total de matrículas em cursos de graduação na rede pública federal⁵, no ano de 2022, foi de 1.344.835 milhões, do qual o número de ingressantes do programa de reserva se distribui como na tabela a seguir.

Tabela 1 - Número de ingressantes por tipo de reserva de vagas

Tipo de reserva	Número de ingressantes
Étnico	55.371
Pessoa com deficiência	2.059
Estudante procedente de escola pública	99.866
Social/renda	45.226
Total	202.522

Fonte: adaptada de Inep (2022, p. 47).

Considerando esses aspectos da composição atual do corpo discente das universidades federais brasileiras, compreendemos a relevância da consolidação das políticas de permanência. A legislação considerada pretende fomentar o desenvolvimento de ações em diversas áreas, tomando a permanência como possibilidade de participação e desenvolvimento pleno da comunidade estudantil, para além da relação de ensino-aprendizagem vivenciada em salas de aula, em laboratórios,

4 No período em questão, a participação de brancos aumentou e a de negros diminuiu.

5 A rede pública federal é composta, atualmente, por 69 universidades.

em campo e em outros espaços. Sua execução a contento cria um tecido comunitário de inclusão e exercício da cidadania estudantil que extrapola a necessidade de orçamento, a exemplo da exigência premente de discussões mais profundas sobre a convivência universitária e combate a violências simbólicas (Silva, 2023).

As ações afirmativas não se resumem à reserva de vagas; pelo contrário, sua consolidação se assenta na garantia do direito à permanência e no sucesso acadêmico por meio de políticas públicas no âmbito da educação superior. No que diz respeito às universidades federais brasileiras, o principal indutor dessas políticas é o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), regulamentado pelo Decreto nº 7234/2010. Esse decreto elege ações para suporte à moradia estudantil, à alimentação e ao transporte, considerados como eixo prioritário diante da escassez de financiamento, mas também prevê a oferta de apoio para atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, de modo geral; e, especificamente para pessoas com deficiência, suporte para transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

Desse modo, as políticas de permanência estudantil se caracterizam como um conjunto de ações e estratégias coletivas e universais que visam garantir a conclusão do curso com sucesso acadêmico. No Brasil, esse campo tem encontrado limites para o desenvolvimento de ações mais abrangentes de inclusão e expansão de serviços, mas o contexto se tornou mais grave no período do governo do presidente Jair Bolsonaro, que, além de minimizar os impactos da pandemia de covid-19, operou cortes significativos no Pnaes (Bolsonaro [...], 2020).

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E CORTE ORÇAMENTÁRIO: POLÍTICAS DE ATAQUE

Na UFBA, a gestão da política de assistência estudantil é de responsabilidade regimental da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (Proae), órgão da administração central da universidade,

ligado diretamente à reitoria, que a realiza através de serviços e providências administrativas. Contudo, as políticas de permanência têm escopo muito mais amplo que apenas a oferta de bolsas, serviços e auxílios estudantis. São transversais ao ensino, à pesquisa e à extensão, e, portanto, princípios inclusivos devem nortear todo o PDI, “[...] pois ele se configura como um documento de orientação estratégica para as instâncias universitárias, sua comunidade e sua relação com a sociedade” (Universidade Federal da Bahia, 2017b, p. 9).

No segundo semestre de 2023, a comunidade estudantil contava com 25.609 matrículas, sendo 13.811 em ampla concorrência e 11.798 em reserva de vagas com a seguinte distribuição:

Tabela 2 - Número de matrículas ativas em 2023.2 por modalidade de entrada

Tipo	Número de matrículas
Ampla concorrência	13.811
Pretos/pardos/indígenas de escola pública, com qualquer renda	5.127
Pretos/pardos/indígenas de escola pública, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	4.337
Quilombolas	581
Indígenas aldeados	155
De escola pública, independente de raça/etnia e renda	674
De escola pública, independente de raça/etnia, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	565
Pessoas com deficiência, pretos/pardos/indígenas de escola pública, independente de renda	272
Pessoas com deficiência, de escola pública, independente de raça/etnia e renda	8
Pessoas com deficiência, de escola pública, independente de raça/etnia, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	5

Tipo	Número de matrículas
Imigrantes/refugiados	18
Pessoas trans – transexuais, transgênero e travestis	51
Total	25.609

Fonte: dados cedidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI)/UFBA.

Considerando o número atual de matriculados em reserva de vagas, certamente, muitas ações podem e devem ser realizadas por iniciativas institucionais que independem de aporte financeiro. Contudo, no que diz respeito à concessão de serviços – residências, creche e restaurante universitário –, auxílios – transporte, alimentação, moradia, por exemplo – e bolsas de iniciação científica, a exigência de orçamento compatível com a demanda da comunidade estudantil, e em valores justos, é incontornável.

Veremos na Tabela 3 que o aporte anual do Ministério da Educação (MEC) oscilou muito, assim como o corte operado em 2021 significou um risco político à inclusão de estudantes cotistas e em vulnerabilidade socioeconômica⁶. Vejamos, a seguir, a evolução da Lei Orçamentária Anual (LOA) – 2014 a 2023 –, que prevê a estimativa da receita e a fixação das despesas do MEC para assistência estudantil.

Tabela 3 - Evolução anual da LOA destinada à UFBA, de 2014 a 2023

Ano	LOA/R\$
2014	21.379.328,00
2015	31.245.226,00
2016	34.167.173,00
2017	33.211.374,00
2018	33.492.379,00
2019	36.885.333,00
2020	35.652.084,00

6 Os serviços, as bolsas e os auxílios geridos pela Proae/UFBA podem ser acessados através da publicação anual da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (Proplan), *UFBA em números*, na seção “Ações afirmativas e assistência estudantil”. Os dados referentes ao ano base 2021 estão disponíveis em Universidade Federal da Bahia (2022, p. 4).

Ano	LOA/R\$
2021	28.392.625,00
2022	37.048.174,00
2023	35.770.918,00

Fonte: dados cedidos pela Secretaria Administrativa e Financeira da Proae⁷.

Observamos que, entre 2014 e 2015, período do governo da presidenta Dilma Rousseff, o Pnaes recebeu um aporte significativo. Este se deu em torno da consolidação das políticas dirigidas à expansão do ensino superior brasileiro, mas também pelo reconhecimento da defasagem orçamentária evidenciada. De 2019 a 2020, a destinação orçamentária para políticas de permanência estudantil revela a agenda aplicada no campo da assistência estudantil pelo governo à época. O corte aplicado entre um ano e outro produziu sério comprometimento da manutenção de auxílios financeiros destinados a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. O cenário ganhou maior dramaticidade, por sua insegurança político-institucional, mas também simbólica para toda comunidade universitária, no ano de 2021, no qual a UFBA tinha 45.990 matrículas ativas (UFBA, 2022)⁸, maior número de matriculados em relação a anos anteriores e em plena pandemia de covid-19, durante a qual foi operado um corte de R\$7.259.459 no Pnaes. Já em momento anterior, as universidades brasileiras viviam intensa mobilização, bem como proposições de soluções científicas, tecnológicas, artísticas e culturais para lidar com a pandemia, em contraposição à postura do governo federal de intensificar o ataque à educação superior (Instituto Butantan, 2021).

Nesse mesmo ano, em 18 de maio, foi realizado pela UFBA o ato público nacional “Educação contra a Barbárie”⁹, que reuniu estudantes, professores e técnicos da educação de todo o país. O ato contou

7 Informação disponibilizada à autora pela Secretaria Administrativa e Financeira da Proae, que coletou os dados de arquivo interno, no qual constam a evolução do orçamento destinado ao Pnaes anualmente pela LOA.

8 Refere-se ao número total de matrículas ativas. Contudo, deve-se considerar o período da pandemia e seu impacto nos trancamentos.

9 Pode ser visto, na íntegra, no canal da TV UFBA: <https://www.youtube.com/watch?v=nmbUIxa3vBA&t=1s>.

com a participação de dirigentes de inúmeras entidades nacionais, bem como recebeu apoio de intelectuais, parlamentares e personalidades das mais diversas áreas de atuação. O mote do evento foi o posicionamento público desses setores contra o desmonte das políticas públicas.

Voltando ao corte do Pnaes na UFBA, foi diante de muita indignação da comunidade universitária e manifestações em vários setores que a Proae publicou, em 8 de abril de 2021, o Comunicado nº 10/2021 (UFBA, 2021), que informava a necessidade de readequação do Pnaes na UFBA. As medidas mais graves diziam respeito à redução do valor – já defasado por falta de aporte orçamentário no Pnaes pelo governo federal – das bolsas de iniciação ao ensino, à pesquisa, à extensão e ao mundo do trabalho. O Auxílio de Apoio à Inclusão Digital também foi reduzido e o Auxílio Material Didático foi suspenso.

Devido a esse corte, apenas no ano de 2022 foi possível retornar o valor das bolsas de iniciação para o patamar anterior, dentre as quais o Auxílio de Apoio à Inclusão Digital permanece com valor reduzido e o de material didático foi retomado apenas para o curso de Odontologia. No ano de 2023, a partir do segundo semestre, todos os auxílios da assistência estudantil na UFBA foram reajustados (UFBA, 2023b).

As consequências materiais e simbólicas desse corte realizado no ano de 2021 ainda repercutem, ensejando um espaço próprio para maior discussão da sua amplitude. Podemos citar duas áreas que estão a exigir estudos próprios e imediatos: a saúde mental e a inclusão digital. Neste momento, podemos oferecer apenas uma visão impressionista sobre esses dois temas, que resulta de nossas vivências cotidianas: por um lado, ambos não são alvo de atenção adequada e compatível com o seu papel estratégico para a permanência; por outro, é impossível para as universidades, apenas com o recurso do Pnaes, realizarem tarefas tão amplas e exigentes. Esse estado de coisas vai incidir diretamente na já precária situação socioeconômica dessa população, aprofundada pelo marcador social de raça/cor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento da pandemia e a necessidade de pensar novas práticas de gestão da permanência, as universidades não se intimidaram com esse e outros cortes operados. Ao contrário, segundo a Associação dos Dirigentes da Instituições Federais Brasileiras (Andifes), as universidades federais colocaram em ação diversas iniciativas em ensino, em extensão e, especialmente, em pesquisa. Levando em conta a evolução orçamentária entre 2019 e 2022, face ao aprofundamento das desigualdades sociais e seu reflexo na permanência universitária, constatamos que a consolidação das ações afirmativas sofreu um forte golpe no período. Contudo, a partir de 2023, vivemos um período de renovação das expectativas de diálogo com o governo central e uma retomada do papel de nossas universidades para a soberania e o desenvolvimento sociais.

A dotação orçamentária da assistência estudantil no Brasil exige ser majorada, tornando necessário não apenas mais orçamento, mas também intensificação de esforços coletivos para pensar e executar, de modo participativo, estratégias de permanência material e simbólica, especialmente no que diz respeito a avançar no entendimento da assistência estudantil como direito, através de sua regulamentação por lei específica. A assistência estudantil, mais que apenas apoio financeiro para permanência, é transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão, e é dessa forma que revela sua potência de política inclusiva, de acolhimento e de respeito ao direito de exercer uma cidadania universitária.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDIFES. Experiências exitosas de ações nas universidades federais. *Andifes*, Brasília, DF, 13 fev. 2022. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=91719>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- BICUDO, V. L. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. Organização: Marcos Chor-Maio. São Paulo: Sociologia e Política, 2010.

BOLSONARO mantém fala sobre ‘gripezinha’ e nega colapso na saúde. *Veja*, São Paulo, 21 mar. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-mantem-fala-sobre-gripezinha-e-nega-colapso-na-saude>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/37818005/publicacao/37820993>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CARNEIRO, S. A. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu, 2020.

FANON, F. *Por uma revolução africana: textos políticos*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. (org.). *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília, DF: Secad/MEC: Unesco, 2005. (Educação para Todos). v. 5, p. 47-82.

GONZALEZ, L. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. (Coleção 2 Pontos, v. 3).

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. (Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 48). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101972>. Acesso em: 13 nov. 2023.

INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Coordenação-Geral do Censo da Educação Superior. Coordenação-Geral de Controle de Qualidade e Tratamento da Informação. *Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos resultados*. Brasília, DF: Inep: MEC, 2022. 1 slide. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

INSTITUTO BUTANTAN. Retrospectiva 2021: segundo ano da pandemia é marcado pelo avanço da vacinação contra Covid-19 no Brasil. *Instituto Butantan*, São Paulo, 31 dez. 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/retrospectiva-2021-segundo-ano-da-pandemia-e-marcado-pelo-avanco-da-vacinacao-contracovid-19-no-brasil>. Acesso em: 17 nov. 2023.

NASCIMENTO, P. A. M. M. *Escassez de força de trabalho: uma revisão da literatura internacional e interpretação dos resultados empíricos referentes ao Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2015. (Texto para Discussão, n. 2086). Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=25191. Acesso em: 25 nov. 2023.

NOGUEIRA, I. B. *Significações do corpo negro*. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita. In: SANTOS, J. T. dos (org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012. p. 41-76.

SILVA, J. C. S. P. Considerações sobre acolhimento e respeito em ações afirmativas. *A Terra é Redonda*. [S. l.], 20 mar. 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/educacao-e-cidadania/>. Acesso em: 5 out. 2023.

SILVA, M. J. da. *Racismo à brasileira: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade povo, mídia e cotas no Brasil*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SODRÉ, M. *O Fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. (Coleção Tendências, n. 4).

UFBA. Conselho Acadêmico de Ensino. *Resolução nº 01/2017*. Institui normas para procedimentos, editais e reservas de vagas para processos seletivos da Pós-Graduação stricto sensu da UFBA. Salvador: UFBA, 2017a. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2001.2017%20-%20CAE.pdf>. Acesso em: 6 out. 2023.

UFBA. Conselho Acadêmico de Ensino. *Resolução nº 07, de 19 de dezembro de 2018*. Revoga Resolução 08/2017 e dispõe sobre a reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <https://www.ufba.br/Resolucoes/5861?page=1>. Acesso em: 6 out. 2023.

UFBA. Perfil racial da comunidade universitária confirma sucesso das ações afirmativas na UFBA. UFBA, Salvador, 10 fev. 2023a. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/perfil-racial-da-comunidade-universitaria-confirma-sucesso-das-acoes-afirmativas-na. Acesso em: 25 nov. 2023.

UFBA. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2022*. Salvador: UFBA, 2017b. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/plano-desenvolvimento-institucional-ufba_web_compressed.pdf. Acesso em: 6 out. 2023.

UFBA. Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. *Comunicado 10/21*. Readequação orçamento PNAES 2021. Salvador: UFBA,

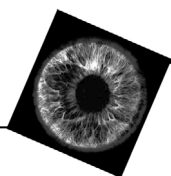
2021. Disponível em: https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/comunicado_10.2021_proae.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

UFBA. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. *Ufba em números: 2022: ano base 2021*. Salvador: UFBA, 2022. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba-em-numeros-2022.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

UFBA. UFBA reajusta valores dos cerca de 3.800 benefícios da Assistência Estudantil. *UFBA*, Salvador, 12 jul. 2023b. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/ufba-reajusta-valores-dos-cerca-de-3800-beneficios-da-assistencia-estudantil. Acesso em: 23 nov. 2023.

O SOFRIMENTO UNIVERSITÁRIO NA PÓS-PANDEMIA

reorientando desejos e esperanças¹



RICARDO DIAS DE CASTRO
DENISE COUTINHO

*A utopia não é um objetivo nem uma meta. Tampouco é um sonho.
A utopia é o que nos falta no mundo. Nossa utopia é uma busca
por interconexão e totalidade, mas de forma que não deixemos de fora
nenhum componente do mundo quando pensamos 'mundo'.*

Édouard Glissant (2023)

INTRODUÇÃO

No contexto global de ascensão de governos de centro-esquerda, no período de 2003 a 2015, no Brasil, pautas progressistas e expansionistas

1 Ricardo e Denise agradecem à professora Sônia Maria Rocha Sampaio e ao professor Naomar Monteiro de Almeida Filho pelas leituras de diferentes versões deste texto, com comentários críticos, perguntas instigantes, sugestões decisivas. Sem a contribuição competente e amorosa de vocês, não teria sido tão bom reescrevê-lo.

para o ensino superior público foram incluídas como parte de políticas sociais. Nesse cenário, vivemos momentos em que o horizonte de transformação e financiamento da educação superior, com incentivo à internacionalização, era visível e possível para as universidades, ao mesmo tempo em que se fomentavam práticas dialógicas com movimentos sociais historicamente excluídos.

No entanto, ninguém poderia prever os efeitos de uma tragédia anunciada com os movimentos difusos das manifestações de 2013, protagonizadas, inicialmente, por demandas relacionadas ao aumento do preço da passagem dos ônibus. Junho de 2013 acentuou uma cisão na formação social brasileira, que ainda nos exige boas doses de análise e elaboração quando se trata de compreender a esfera da participação política da sociedade civil, os distintos projetos de mundo, o chamado estado democrático de direito, a seguridade social, o campo das políticas públicas, o republicanismo e suas instituições, entre outros que compõem o que se convencionou chamar de “Estado de bem-estar social”.

Ainda que não se pretenda, aqui, apresentar análises sobre as “jornadas de junho”, é preciso que alguns pontos sejam considerados. Afinal, esses eventos constituíram oportunidade política para a consolidação do movimento bolsonarista que assolou o Brasil em todos os âmbitos, atingindo a vida em suas dimensões subjetiva, social, cultural, comunitária. Destacamos, sobretudo, o golpe nas políticas públicas, notadamente na educação e na saúde, sendo a universidade o alvo preferencial da sanha golpista. Com o advento da covid-19, a negligência com a saúde da população e a má gestão da pandemia completaram o quadro de horror em que mergulhamos por longos quatro anos.

Neste capítulo, faremos um breve percurso retrospectivo ao ano de 2013, quando teve início um movimento ambíguo e difuso, que resultou na ascensão – e queda – do pior governo da história do Brasil. Como consequência, apontamos para o desmonte da coisa pública, destacando a deterioração das condições de vida na universidade brasileira, lugar em que a conjunção fundamentalismo e neoliberalismo, pandemia da covid-19 e pandemônio bolsonarista assumiram proporções

catastróficas. Ao constatar a agudização do sofrimento, do qual ainda não conhecemos todos os efeitos, buscamos trazer uma indagação promissora na direção de um pacto: como mobilizar um projeto afetuoso e desejante de universidade pública pelos próximos anos?

2013: RECORTES DE UMA HISTÓRIA INACABADA

Dez anos após essa ambígua – para dizer o mínimo – manifestação nacional de 2013, a insurreição, que explicitamente gravitava em torno do aumento de tarifas no transporte público, não se reduzia ao preço da passagem de ônibus. Para além dos “20 centavos”, a bandeira política referia-se ao direito à mobilidade urbana mais ampla, de modo que o acesso ao transporte público fosse enquadrado como um direito fundamental relacionado a outras políticas públicas, como educação, saúde e lazer.

A luta, naquele momento, era, sobretudo, pela desmercantilização da vida comunitária e pública. Após intervenções da polícia militar contra manifestantes e jornalistas em 13 de junho de 2013, consolidou-se um sentimento de revolta que se difundiu pelas redes sociais. Essa difusão culminou num movimento com pautas políticas diversificadas, pretensamente suprapartidárias e, muitas vezes, antagônicas em relação ao que se passou a generalizar como “corrupção da classe política” e contra a má qualidade dos serviços públicos, ou seja, a demonização do Estado.

Tendo em vista escândalos históricos de corrupção que não haviam sido estancados sob os governos Lula-Dilma, o antipetismo tonificava a insatisfação de uma classe média emergente e de uma elite brasileira que decidiu “acordar” e interferir, mais diretamente, nos rumos públicos e institucionais da nação (Scherer-Warren, 2014).

Nesse contexto, tais manifestações foram sendo, sistematicamente, protagonizadas por agentes sociais que não se encontravam há muito tempo nas movimentações políticas das ruas: setores liberais da direita e da extrema-direita, empresários, líderes do agronegócio, setores religiosos fundamentalistas, pessoas pertencentes às classes médias e altas e defensores da ditadura militar são alguns exemplos.

O “gigante acordou”, disseram, e assim agigantaram-se pautas que, inicialmente, heterogêneas e em espectros políticos distintos, começaram a sustentar eixos comuns de discurso. Fomentaram-se, nessa conjuntura, duras críticas ao Partido dos Trabalhadores (PT) e à política institucional partidária como um todo. Nesse momento,

[...] esta crítica à política institucional encontrou possibilidades de alinhamento com a desconfiança generalizada nas instituições e nos atores políticos que caracteriza a opinião pública brasileira e, também, com o componente antiestatal que integra a ideologia liberal-conservadora predominante entre os contramovimentos (Silva, 2018, p. 107).

A complexidade das manifestações de 2013, longe de permitir qualquer análise homogeneizante de seus movimentos, ações e desdobramentos, leva-nos à emergência de um ator político. Algo não intencional e contingente daquelas jornadas políticas trouxe para o centro da arena pública um deputado federal, até então sem credibilidade ou reconhecimento de seus pares: Jair Messias Bolsonaro. Um nome que logrou congrega um projeto mobilizador que seria capaz de produzir alguns dos anos mais terríveis, desastrosos e desumanos à frente do executivo nacional.

BOLSONARISMO: PARA ALÉM DE UM MESSIAS E DA DERROTA PRESIDENCIAL EM 2022

Em um cenário dicotomizado pelas manifestações de 2013, dois atores sociais muito distintos se instalam, com a inegável e nefasta contribuição da mídia corporativa: o cidadão de bem, cuja variante “o homem de bem” ficou em casa, refestelado com seus privilégios, e o “vândalo”, termo cunhado pela rede de TV hegemônica e que reunia nesse significante todo e qualquer manifestante que ousasse ir para as ruas.

A polarização invadiu o espaço do debate político, esvaziando de sentido o fato de que todos os atores sociais, em alguma medida, disputam projetos políticos. Essa dicotomia alimentou uma lógica falaciosa na disputa pública, como se pudesse existir uma posição neutra. De um

lado, técnicos e burocratas, acima da moral e politizadores-militantes; do outro, aqueles que assumiriam posições no espectro político e também partidos de preferências em algum registro “ideológico”.

Esse discurso de despolitização sustenta a ideia de que existiriam bons gestores, impossíveis de serem cooptados por interesses políticos e/ou partidários. Dessa forma, os problemas não seriam políticos, mas devido à má administração e ao inchaço do Estado. Portanto, o problema da corrupção e das crises políticas encontraria fácil solução gerencial, pois não dependeria da dimensão ético-política que rege essas próprias técnicas de gestão. Afirmar que a crise ético-política do Brasil é um problema administrativo invisibiliza e descaracteriza – despolitiza – a maior atrocidade da história dos Estados contemporâneos: a estrutura colonial capitalista, racista e patriarcal, há décadas emaranhada com o neoliberalismo, e que nos trouxe ao que, no Brasil, denomina-se “bolsonarismo”. Sabendo que neoliberalismo é um “discurso forte” (Bourdieu, 1998), um conceito *polêmico* (Andrade, 2019), e que é tratado, quando muito, de modo marginal na psicologia brasileira, vamos nos deter um pouco naquilo que estamos buscando identificar aqui.

Em *Contrafogos*, Pierre Bourdieu (1998, p. 137) trata o neoliberalismo sinteticamente como um “programa de destruição metódica dos coletivos”; portanto, como destruidor da política, “colocando em risco todas as estruturas coletivas”. As palavras-chave são: mundialização dos mercados; incremento de técnicas de informação; rentismo; lucro; privatização; flexibilidade; concorrência; individualização dos processos; competência; meritocracia; sobreinvestimento no trabalho; urgência. Seus corolários podem ser facilmente listados: precarização do trabalho e das relações; redução do Estado e das políticas públicas; conformismo; cinismo; insegurança; medo; pânico; desencanto; depressão; esgotamento; sentimento de culpa; solidão. Paradoxalmente, o que se vende assim é “liberdade” e um tipo de “subversão orientada para a conservação ou a restauração” (Bourdieu, 1998, p. 147). No final desse pequeno grande livro, Bourdieu (1998, p. 148) localiza na “elite do médio funcionalismo público” uma espécie de resistência a essa (des)ordem

mundial, que “não teria como única lei a busca do interesse egoísta e a paixão individual do lucro, e que daria lugar a coletivos orientados para a *busca racional de fins coletivamente elaborados e aprovados*” (Bourdieu, 1998, p. 148, grifo nosso). Sua palavra conclusiva é “a defesa do *interesse público*” (Bourdieu, 1998, p. 148, grifo nosso).

Num registro mais amplo, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) indicam que o neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica, mas, antes, a produção de novos modos de subjetivação individual e social, isto é, uma racionalidade, um modo de ser, estar, pensar, agir no mundo. “Há quase um terço de século, essa norma de vida [o neoliberalismo] rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade” (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

As manifestações de 2013, banhadas pelo espírito neoliberal, inflamaram o ressentimento brasileiro médio, que identificou nos partidos e nos projetos de esquerda a degradação moral e econômica do país. Grande parte da mídia hegemônica corporativa e das famílias tradicionais da política partidária e de setores da classe média foi mobilizada pela proposta de Jair Bolsonaro contra “tudo e todos”. O bolsonarismo assim tem operado como um sintoma brasileiro que já teve, em outras épocas, outras faces e outros nomes. Ainda que Jair Messias Bolsonaro tenha sido derrotado nas eleições presidenciais de 2022 contra Luiz Inácio Lula da Silva, o movimento bolsonarista perdura como projeto de Brasil. Tal movimento deve ser entendido, portanto, não como um fenômeno tributário do sujeito que leva o seu nome; para muito além dele, deve-se entender o movimento bolsonarista dentro de um

[...] contexto internacional de reação a mutações percebidas como ameaças mortais a tradições, valores e costumes. Tais mutações constituem o cerne de um processo histórico que remonta os anos 1960 do século XX, quando se evidenciou a existência de uma grande revolução científico-tecnológica, que passou a subverter e a transformar, em profundidade, e em uma velocidade inaudita, a sociedade, a cultura, a política, a economia e os valores prevaletentes até então, sobretudo, mas não apenas, na área do capitalismo mais desenvolvido. Tam-

bém chamada de revolução digital ou informática, esse processo, nestes últimos cinquenta anos, tem mudado as condições de vida e de trabalho de quase toda a humanidade (Reis, 2020, p. 1).

Fato é que, em 2018, a candidatura de Bolsonaro foi capaz de mobilizar afetos, desejos, paixões, medos, ressentimentos e propostas societárias que, queiramos ou não, reatualizaram e reorientaram ético-estético-politicamente nosso sempre anunciado projeto de nação. O que se deu, a partir daí, foi a corrosão da tessitura social brasileira e a negação da mínima defesa da ideia de Estado de bem-estar social.

Um conjunto de propostas e valores, associados à ascensão política de Jair Bolsonaro ao governo brasileiro, promoveu arranjos neoliberais nos âmbitos econômico, social, político e institucional, dentre os quais podemos citar: fomento ao grande capital financeiro; propostas de desregulamentação dos mercados e privatização das atividades comerciais e de trabalho; enfraquecimento do Estado; uso sistemático de mídias virtuais como dispositivo de politização e mobilização; precarização e “informalização” das condições de trabalho; degradação dos serviços públicos; enfraquecimento/burocratização de lutas e movimentos sociais; descredibilização de partidos políticos e sindicatos, sobretudo entre a juventude e as classes populares; instrumentalização das redes virtuais para contrapropaganda política, entre outros (Reis, 2020).

No âmbito do ensino superior público, como era de se esperar, todo um movimento articulado foi realizado para destituir o ensino, a pesquisa e a extensão como dispositivos primordiais para a manutenção da nossa frágil democracia, da ideia de excelência vinculada à coisa pública e da potência de um bem comum justo e igualitário no Brasil. A política educacional que emana do discurso conservador bolsonarista é um dispositivo de controle e manipulação. Com isso, queremos dizer que, em sua decisão de romper com as nomeadas “doutrinações ideológicas” dos setores progressistas, o bolsonarismo invadiu as dinâmicas da vida universitária, sobretudo na universidade pública, com a evidente e explicitada intenção de destruí-la.

BOLSONARISMO E O PROJETO DE DESMONTE DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Com o início do Governo Bolsonaro (2019) e sua agenda política pautada por princípios *neoliberais na economia e conservadores nos costumes*, inicia-se a execução de um plano de governo cujo foco se encontrava na educação infantil, básica e técnica, livres da chamada “doutrinação”. Na referência direta ao ensino superior, o argumento gravitava em torno da ideia de que as universidades precisariam produzir mobilizações técnicas para o Brasil, buscando formas de aumentar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Tais feitos se dariam, principalmente, por meio da fabricação de novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada e o fomento ao empreendedorismo juvenil empresarial (Heringer, 2021).

A pasta da educação, sob o jugo bolsonarista, foi tão heterogênea quanto a quantidade de ocupantes do Ministério da Educação (MEC). Não podemos nos esquecer de Ricardo Vélez Rodríguez: professor colombiano, naturalizado brasileiro, que teve passagem vergonhosa pelo MEC². Vélez foi substituído por Abraham Weintraub, que anunciou a retenção de 30% do orçamento para verbas de custeio e investimentos das instituições federais. Em 2020, Weintraub anunciou sua saída e chegou a afirmar que a liberação da verba retida dependeria da aprovação da Reforma da Previdência e de um crescimento na economia, tentando tornar a política pública de educação uma chantagem para a mudança da seguridade social e trabalhista. Ele chegou a questionar o nome da pasta “educação”, defendendo o termo “ensino”, já que o âmbito da educação seria, segundo ele e seu grupo, uma prerrogativa da família. Em uma das suas últimas aparições como ministro, Weintraub, em uma reunião em 22 de abril, que se tornou pública por ação do ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Celso de Mello, disse odiar o termo “povos indígenas” e “povo cigano”, defendendo a ideia de um só povo neste país: “[...] quer, quer. Não quer, sai de ré”.

2 Vélez foi convocado e destituído de seu cargo pelo mesmo movimento olavista que pretendia, em tese, trazer uma educação menos “ideológica” para o Brasil.

É preciso recordar-se, também, da apresentação do programa Future-se, em julho de 2019. O projeto, que não foi lançado na íntegra, era uma aposta governamental para reestruturar o financiamento de institutos e universidades federais, bem como a “flexibilização” da lógica de funcionamento universitária. O projeto adotava um modelo de gestão inspirado em elementos privatistas que ferem a autonomia universitária e sua capacidade de democratizar o ensino superior através da expansão e da interiorização. Além disso, a proposta prejudicava o caráter extensionista da universidade no que tange à prestação de serviços públicos e à construção de conhecimentos. O discurso empreendedor e monetarizado que cercou o projeto de universidade do MEC bolsonarista banalizou a importância da universidade na construção de valores éticos e culturais na sociedade brasileira, por meio de uma privatização da pesquisa, atravessada pelas “necessidades de mercado”. Na análise de Naomar de Almeida-Filho e Luis Eugenio de Souza (2020, p. 8-10), tratou-se de uma “distopia potencialmente letal”, por inserir formalmente a universidade no mercado, ameaçar a pesquisa com indução de competitividade, reduzir ainda mais a autonomia universitária e transmutar as atividades de ensino e pesquisa em *commodities* a serem negociadas nos mercados financeiros.

Milton Ribeiro, pastor, teólogo e advogado, assumiu o MEC de julho de 2020 a março de 2022, quando pediu exoneração após denúncias de envolvimento no esquema de corrupção chamado “Bolsolão do MEC”³. Ainda ministro, chegou a dizer que a universidade não deveria ser para todos e, como exemplo, citou o fato de haver um número muito grande de advogados e engenheiros trabalhando em aplicativos de transporte privado. Segundo sua visão, isso era prova de que o futuro do Brasil deveria voltar-se para a formação técnica e não para a universidade. O efeito da despolitização, nesse sentido, toma a democratização da universidade pública como problema a ser combatido, invisibilizando a escolha bolsonarista de não apostar em políticas de

3 Sobre o Bolsolão do MEC e a prisão do ex-ministro, ver: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ex-ministro-da-educacao-e-pastores-envolvidos-no-bolsolao-do-mec-sao-presos-pela-pf1>.

aquecimento econômico, empregabilidade e financiamento amplo para o ensino superior público. Individualizam-se os problemas, culpabiliza-se a classe trabalhadora e muito pouco se pensa sobre que projeto político-econômico nacional pode colaborar para a construção de um bem-viver digno.

O ministro da economia de Bolsonaro, certa vez, para se proteger das críticas à alta do dólar sob sua gestão, anunciou, sob a forma de denúncia debochada – noticiada em todas as mídias nacionais, e até internacionais –, que, quando o dólar estava baixo, “até empregada doméstica estava indo pra Disney”. Guedes também se colocou contra a democratização de acesso ao ensino superior com o argumento de que filhos de porteiro estavam se graduando sem propósito algum.

A inconstância na vida da sociedade e da universidade pública brasileiras produziu tensões, ressentimentos e medos, mas acionou potentes movimentações internas, coletivas, públicas, dentro e fora das universidades. A categoria da educação pública – em todas as suas esferas – foi um grande agente coletivo e político de contestação ao (des) projeto econômico, político, educacional e societário daquele governo.

Diante desse cenário político-institucional caótico, que também oferece respostas e construções coletivas ao desmonte da universidade pública brasileira, é preciso que nos interroguemos sobre os efeitos do movimento bolsonarista no âmbito da universidade pública, o que inclui a expressão de violências verbais e físicas mais explicitadas do que antes. Especialmente porque, com a chegada da pandemia da covid-19, o Brasil viveu um dos momentos que mais desestabilizariam as políticas educacionais no país.

PANDEMIA DA COVID-19 SOB A GESTÃO BOLSONARO: CRISE GENERALIZADA E (DES)EDUCAÇÃO

Em fevereiro de 2020, o mundo globalizado foi avisado da existência do vírus da covid-19, inicialmente identificado na cidade de Wuhan, na China, no final de 2019. Com potencial de virulência e transmissão

sem precedentes, a covid-19 alastrou-se de forma pandêmica, sendo assim considerado, oficialmente, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020. Independentemente do patógeno propriamente dito, todos(as) fomos atingidas(os) de várias maneiras pela pandemia. Para além da devastação biológica do patógeno nos corpos, efeitos sociopolíticos e econômicos logo trouxeram implicações para a organização do sistema produtivo econômico, político e cultural neoliberal. Tornou-se evidente que o modelo vigente de política mundial obrigava pessoas pobres a saírem de casa para que pudessem sobreviver. Governos de ultradireita, espalhados pelo mundo, sustentaram uma falsa dicotomia entre morrer de fome x morrer de covid, como se fosse impossível para os Estados nacionais cuidarem de sua população.

Mais do que uma crise da saúde e do sistema sanitário, a pandemia tomou a forma de uma crise do sistema produtivo político-econômico ocidental capitalista-colonial, que vinha demonstrando, explicitamente, desde a década de 1970, sinais de esgotamento da gestão de suas próprias contradições, resultando em instabilidades e em crises. A acumulação e a expansão sem precedentes do capital, responsáveis por relações de superexploração, dominação e alienação, impedem que a maioria das pessoas tenha condições de viver uma vida minimamente digna (Dourado, 2020). A pandemia da covid-19 possibilitou que tal situação fosse escancarada, sobretudo considerando os perfis das pessoas e grupos mais pobres, que perderam empregos, tornaram-se moradores de rua e morreram em leitos públicos sucateados: mulheres, pretos e pobres de setores terceirizados, informais e trabalhadoras domésticas⁴.

A ordem capitalista-colonial, sob o impacto da covid, descortinou uma perversa injunção: a vida das pessoas comuns vale quase nada diante do lucro do mercado internacional. Como saída para a impossibilidade de parar o sistema de produção do lucro das empresas

4 De acordo com a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres), “2 milhões de trabalhadoras domésticas perderam o emprego em 2020” (Nações Unidas, 2021).

privadas, foi implantado o sistema remoto de trabalho: o *home office*. O ensino privado e, posteriormente, o ensino público – não em todas as suas esferas, certamente – organizaram-se para o *home-schooling*, a fim de que muitas atividades pudessem ser realizadas de modo virtual.

No caso da comunidade acadêmica brasileira, incontáveis relatos e notícias sobre os efeitos perversos da virtualização do nosso trabalho ainda hoje perduram. No entanto, diante de um suposto “novo normal”, que apenas elevou e escancarou o mal-estar pré-covid, a sociedade e, especificamente, as universidades foram instadas a repensar processos que garantissem a função técnico-política dos serviços educacionais, suas rotinas pedagógicas e, principalmente, a manutenção de seus valores e sua missão, quando a presencialidade se tornou impossível (Accioly; Macedo, 2021).

Não apenas a educação, mas as políticas públicas em geral, no Brasil, foram impactadas fortemente pela incongruência das notificações oficiais e a falta de testagem massiva da população, bem como a descon sideração de controles epidemiológicos, que aumentaram o sofrimento ético-político de grupos e populações historicamente vulnerabilizadas (Sawaia, 2001). Nesse sentido, a pandemia acentuou problemas sociais preexistentes: desemprego, precarização do trabalho, violência de gênero, falta de acesso à educação, iletramento digital, mendicância, situação de rua, perda de habitação, condições dignas de moradia etc. (Cassimiro, 2023).

Em uma situação de pandemia como a que descrevemos, a gestão comunitária, pública e política poderia amenizar o seu potencial destrutivo, isto é, ainda que uma pandemia não seja “nem de direita e nem de esquerda”, políticas para manejo e enfrentamento às contaminações e às mortes o são. A gestão de uma pandemia requer estratégia política, coordenação, mobilização, financiamento, campanha, transparência, desejo de cuidado e assistência. Os distintos projetos políticos mundiais, à esquerda e à direita, tiveram opções muito distintas quanto ao enfrentamento de instabilidades humanitárias, sanitárias, políticas, culturais e econômicas que resultaram da pandemia. Nesse ínterim, se o vírus não

é exatamente político, torna-se um problema político na medida em que requer um projeto humano para ser combatido (Castro, 2022).

No Brasil, em se tratando do contexto bolsonarista e pandêmico, acentuou-se uma lógica necropolítica (Mbembe, 2021) que, em suma, estabelece critérios acerca de quem deve ou não viver. A falta proposital de um plano de coordenação nacional agravou a pandemia, em solo nacional, alimentando discursos negacionistas, fatalistas e anticientíficos que, certamente, atingiram a sociedade como um todo e, aqui em destaque, a universidade pública. Tratava-se de uma semântica mortífera por meio da banalização da quantidade de mortos da covid no Brasil, disseminação de *fake news*, defesa de fármacos sem eficácia e outros mecanismos de alienação e morte. A comunidade universitária se viu atropelada por sentimento de impotência, estafa, fadiga, angústia, medo, perda de familiares e amigos, luto (Ribeiro, 2021).

Na ausência e na demora de um plano de contingência capaz de lidar com a crise produzida pela pandemia, foi evidente o descompromisso na construção de respostas e diretrizes para o ensino superior público. Agravou-se o sofrimento que, certamente, não foi inventado pelo bolsonarismo, mas se agudizou plenamente com ele. Nesse contexto, também a universidade pública foi atravessada por uma radical precarização, intensificação da jornada diária de trabalho e de estudo, e invasão de redes sociais privadas com demandas oriundas do mundo do trabalho. Na ausência de um pacto acadêmico consensuado, docentes, técnicos(as) e estudantes eram convocados(as) a estar em vários espaços virtuais simultâneos. Docentes e técnicos(as) acumulavam reuniões de treinamento para o uso das técnicas digitais e à distância, planejamento e execução de contenções às crises de uma educação em vertigem.

A educação formal tem como característica fundante a dialogicidade radicalmente espontânea, ainda que sustentada na produção e na transmissão de conhecimentos. Por meio de uma lógica que conduzia as pessoas a estarem em mais de um lugar ao mesmo tempo, não estando em espaço algum, a virtualização da vida acadêmica tornou-se ansiogênica e desinteressante. Não porque seus agentes sociais se

esforçaram pouco para que o trabalho remoto tivesse êxito certo. Muito pelo contrário, os impasses da educação superior remota se deram, justamente, porque sendo a educação uma área permeada pela dimensão do afeto e do comum (Sawaia; Albuquerque; Busarello, 2018) no âmbito de interações presenciais, o encontro e a dialogia passaram a ser mediados por telas, muitas vezes mudas e sem rostos.

A jornada de trabalho na esfera domiciliar – esperada e incluída no trabalho acadêmico – cresceu exponencialmente. Na impossibilidade do devido tempo e local de descanso depois do trabalho – já que escritório e dormitório se fundiram –, houve um aumento na ocorrência de sintomas relacionados ao processo de saúde-doença, impactando vivências pessoais, afetivas e laborais da comunidade acadêmica. Como exemplo de estressores estão: dificuldades no acesso à internet de qualidade por estudantes e docentes, bem como ausência de equipamentos apropriados para ministrar/assistir às aulas remotas (Caetano *et al.*, 2023).

Analisar um processo que permanece, ainda que por seus efeitos, traz desafios imensos para qualquer tentativa hermenêutica de enfrentá-lo. Se, antes, a universidade, apesar de todas as suas contradições e conservadorismos, era um espaço para afetações cotidianas, reorientação de projetos epistêmicos, políticos, econômicos e culturais, certamente, na pós-pandemia/pandemônio, a instituição parece mais triste e melancólica.

Em situações informais com docentes, técnicos(as) administrativos(as) e discentes, escutamos queixas recorrentes sobre excesso de trabalho, evasão estudantil, afastamento do trabalho e das aulas por sofrimento psíquico e perda de interesse por um espaço que, historicamente, sempre atuou como plataforma inesgotável de mobilização de sonhos, desejos compartilhados e lutas coletivas.

REORIENTANDO DESEJOS E ESPERANÇAS NA UNIVERSIDADE

Conforme buscamos destacar aqui, nosso horizonte utópico, constrangido há décadas pelo banho neoliberal neste mundo ocidentalizado e

adoecido, contemporaneamente encontrou dois eventos contingentes de peso: a pandemia da covid-19, em esfera mundial, e, no âmbito nacional, o desgoverno que vitimou nosso país entre 2019 e 2022. Dar nome a esse teraevento⁵ generalizado pode ser o começo do delineamento de uma agenda de resistência e ações propositivas por uma universidade pública, de qualidade e socialmente enraizada.

Como compreender o esvaziamento dos espaços universitários, das assembleias e das dinâmicas de participação e de socialização, que são parte pulsante da vida universitária? Há que se admitir: estamos mergulhados, especificamente no Brasil, em um tempo recentíssimo que se empenhou concretamente em destituir a universidade pública como instituição social republicana, primordial para a manutenção do desejo por um mundo mais justo e esperançoso.

Nossa pergunta pretende ser uma via de recomeço: como mobilizar um projeto afetuoso e desejante de universidade pública pelos próximos anos? Não há saída milagrosa. A educação pública, certamente, precisa ser autocrítica e vigilante. O convite aqui não é para romantizar ou sobredimensionar o alcance do ensino superior público. Ainda assim, é preciso reconhecer que a alegria de participar de um mundo mais belo, livre e justo seja nosso ponto de partida e horizonte de chegada. Ademais, o neoliberalismo não é de modo algum efeito da pandemia. Antes, a pandemia o tornou mais evidente e despudorado.

A partir dessa constatação, pensamos ser oportuno traçar estratégias com foco na promoção de saúde da comunidade acadêmica, de modo que os efeitos ainda presentes da pandemia e do pandemônio bolsonarista possam ser reduzidos. Elaborar o mal-estar de um luto em escala nacional significa, antes de tudo, reconhecer e, em seguida, manejar concretamente o sofrimento dos agentes sociais da educação pública superior brasileira, promovendo espaços, fóruns e comissões que identifiquem situações estressoras e mobilizem esforços solidários de acolhimento, escuta ativa e propostas organizacionais, laborais, institucionais e políticas. Fomentar a

5 “**tera-** Prefixo do Sistema Internacional (símbolo: *T*) que, colocado antes de uma unidade, a multiplica por 10^{12} (ex.: *terabyte*)” (Tera, c2023).

instalação de núcleos de apoio psicossocial e psicoterapêutico voltados para a comunidade acadêmica constitui tarefa inadiável.

O retorno ao regime presencial pós-pandêmico tem exigido a reconstrução dos vínculos da comunidade acadêmica nos espaços físicos da instituição. Parte considerável da comunidade acadêmica parece atravessada pela afecção do desamparo. Sabemos que esse mal-estar, identificado por Freud (2010) no período do entreguerras europeu, vem sendo exacerbado pelo neoliberalismo, sendo, portanto, anterior ao pandemônio bolsonarista. Agravado pelo confinamento imposto e o consequente esgarçamento das relações intersubjetivas e sociais, precisamos falar sobre o luto que nos invade e que precisa ser elaborado solidária e coletivamente. Por meio do imperativo do “não podemos parar”, seguimos do período pandêmico-pandemônico para a situação atual, como se houvesse uma continuidade apenas interrompida temporariamente. A lógica neoliberal implacável não afrouxa o passo, mas precisamos cuidar desse luto.

Na universidade, temos responsabilidade pela formação de uma geração que experimenta percursos eivados pela quebra dos contratos de civilidade, cidadania, solidariedade e disposição ao diálogo. Tudo isso tem sido potencializado por uma discursividade que permite, promove e exerce a brutalidade e a crueldade. Como agentes do Estado e da educação, temos a tarefa de recompor, em nosso dia a dia, um outro modo de vida, no qual as palavras de força neoliberais – “superação”, “desafios”, *“performance”*, “resiliência” – deixem de fazer tanto sentido.

Tem sido primordial desenvolver saberes e fazeres que localizem ativamente o motivo das ausências recorrentes em espaços de debate, visando à (re)construção do projeto de universidade pública que desejamos. Há que radicalizar para o fortalecimento do trabalho em rede entre a saúde e a educação (Caetano *et al.*, 2023). Que lugar ocuparia a sala de aula nesse redirecionamento? Dificilmente conseguiremos soluções inventivas se não levarmos a sério tal interrogação, porque as salas começam a se tornar mais vazias e, com elas, os *campi* universitários tendem a minguar.

Nosso desejo é que o ensino superior público possa reverter a dramática situação em que nos encontramos, em uma direção que se inspire nas lutas de gente preta periférica e indígena, que estão nos fortalecendo para produzir saídas, para dizer as coisas de outras maneiras, para cuidar de modo coletivo, aquilombando-nos, de modo a fechar feridas e a abrir caminhos.

O que nós, docentes, podemos fazer para garantir direitos, partilhar conhecimentos e saberes, de modo a tornar a universidade um lugar digno de continuar existindo e resistindo em outras bases? Como evitar que a universidade continue sendo o lugar corporativo da tradição europeia medieval, que forma técnicos(as) que reproduzem controle, vigilância e formas acostumadas e mediatizadas? Podemos investir em pequenas atividades, encontros, fóruns a serem permanentemente feitos, refeitos e desfeitos? Falamos de pequenas invenções, sem tantas amarras burocráticas e com mais trânsito. Não mais frente ampla, mas frentes mínimas. Reinvestir no solo estético⁶-ético-político para a produção de conhecimentos, saberes e práticas socialmente relevantes.

Em muitas universidades públicas⁷, iniciamos o diálogo com outras cosmovisões coletivas, comunitárias e que lutam pelo bem-viver. Porém, a institucionalidade burocrática nos congela e nos faz falar para dentro de nossos muros, faz-nos pessoas domesticadas com doutorado e pós-doutorado, produzindo caudalosos Lattes, circulando nas mesmas linhas e redes para recebermos reconhecimento, prestígio e continuarmos reproduzindo o ciclo que nos formou.

Se tomarmos o sofrimento universitário pós-pandemia e pós-pandemônio como um fato dado sobre o qual nos consideramos impotentes, iremos trilhar a via do fracasso da universidade pública como instituição capaz de inventar conhecimentos, práticas, fazeres e modos de subjetivação, criada para reinventar o mundo e as relações que desejamos. O desgoverno Bolsonaro e a pandemia foram desafios implacáveis.

6 Sobre a necessária presença da estética em nossas vidas, ver o livro póstumo de Contardo Calligaris, *O sentido da vida* (2023).

7 Referimo-nos ao extraordinário trabalho desenvolvido por José Jorge de Carvalho (2020) no Encontro de Saberes.

Certamente, outros virão. Na recusa, enfim, de qualquer postura fatalista, façamos política. Transformemos teoria em prática e vice-versa. Façamos saúde, conhecimento, cuidado; com isso, haveremos de “adiar o fim do mundo”, como deseja Krenak (2019). Para encaminhar todas essas justas demandas, é fundamental intervir para recompor o financiamento da universidade pública. Multiplicar, com gestão e financiamento, portanto, o projeto de educação em saúde, a fim de promover mais bem-estar direcionado à (re)construção de laços sociais, coletivos⁸. A situação de extrema precariedade que caracteriza a universidade pública brasileira deve ser tomada como prioridade e não como investimento menor. Façamos e sejamos a universidade pública que merecemos.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, I. B.; MACEDO, D. O “Novo Normal” pandêmico e os desafios para a educação crítica. *Ensino, Saúde e Ambiente*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 189-200, dez. 2021. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/51579>. Acesso em: 9 dez. 2023.

ALMEIDA-FILHO, N. de; SOUZA, L. E. de. Uma protopia para a universidade brasileira. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, AZ, v. 28, n. 105, p. 1-22, jul. 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5525>. Acesso em: 23 set. 2024.

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 211-239, jan.-abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfdLystcfKXNSPTLpsCnZp/>. Acesso em: 9 dez. 2023.

BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CAETANO, A. P. L.; SOUZA, F. F. de; BRANDÃO, A. C. B.; AVANCI, J. Q. Lições aprendidas em tempos pandêmicos: revisão de escopo sobre

8 A bem da verdade, essas equipes já atuam em muitas universidades brasileiras e contam com o trabalho de excelentes docentes e técnicos(as). No entanto, encontram-se defasadas, quando se leva em consideração crescentes demandas, urgências, complexidades e quantidade de membros da comunidade acadêmica em sofrimento.

a atuação docente e os impactos na saúde. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, Umuarama, v. 27, n. 8, p. 4351-4383, 2023. Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/saude/article/view/10404>. Acesso em: 23 set. 2024.

CALLIGARIS, C. *O sentido da vida*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARVALHO, J. J. de. Encontro de saberes, descolonização e transdisciplinaridade: três conferências introdutórias. In: TUGNY, R. P. de; GONÇALVES, G. (org.). *Universidade popular e encontro de saberes*. Salvador: Edufba, 2020. p. 13-56.

CASSIMIRO, M. de C. Um tempo para não esquecer: reflexões sobre a necropolítica de Bolsonaro na gestão da pandemia da COVID-19 e os desafios democráticos para o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. In: BAVARESCO, A.; PONTEL, E.; TAUCHEN, J. (org.). *Setenário filosófico*. Porto Alegre: Fundação Fênix, 2023. p. 573-593. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/56951>. Acesso em: 9 nov. 2023.

CASTRO, R. D. de. *Saberes e práticas que decolonizam a ciência e o conhecimento: construções narrativas (auto)biográficas de docentes da UFMG*. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, N. P. A crise do capitalismo em tempos-espacos de pandemia. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 9-15, jul. 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/105>. Acesso em: 9 nov. 2023.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos (1930-1936)*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras completas, v. 18). p. 13-122.

GLISSANT, É. *Conversas do arquipélago*. Tradução: Feiga Fizon. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

HERINGER, R. Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro. *Fundação Heinrich Böll*, Rio de Janeiro, 27 fev. 2021. Webdossiê: 2 anos de Bolsonarismo. Disponível em:

<https://br.boell.org/pt-br/2021/02/27/politicas-para-educacao-superior-publica-nos-dois-primeiros-anos-do-governo-bolsonaro>. Acesso em: 9 nov. 2023.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARTINS, A. C. B. L. *et al.* A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. *Expressa Extensão*, Pelotas, RS, v. 26, n. 2, p. 154-160, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/20468>. Acesso em: 23 set. 2024.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2021.

NAÇÕES UNIDAS. ONU Mulheres: 2 milhões de trabalhadoras domésticas perderam o emprego em 2020. *ONU Mulheres*, Brasília, DF, 22 jun. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/132608-onu-mulheres-2-milh%C3%B5es-de-trabalhadoras-dom%C3%A9sticas-perderam-o-emprego-em-2020>. Acesso em: 8 dez. 2023.

REIS, D. A. Notas para a compreensão do Bolsonarismo. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-11, jan.-abr. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/36709>. Acesso em: 23 set. 2024.

RIBEIRO, L. da S. *et al.* Efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental de uma comunidade acadêmica. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 34, p. 1-7, jun. 2021. Disponível em: <https://acta-ape.org/en/article/covid-19-pandemic-effects-on-the-mental-health-of-an-academic-community/>. Acesso em: 23 set. 2024.

SAWAIA, B. B.; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F. *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. São Paulo: Alexa Cultural, 2018.

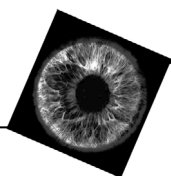
SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão-inclusão. In: SAWAIA, B. B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Psicologia social). p. 96-118.

SCHERER-WARREN, I. Dos movimentos sociais às manifestações de rua: o ativismo brasileiro o século XXI. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 13, n. 28, p. 13-34, set./dez. 2014.

SILVA, M. K. A apropriação conservadora do ciclo de protestos de 2013: rumo aos protestos anti-Dilma? *Lusotopie*, France, v. 17, n. 1, p. 88-111, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lusotopie/2568>. Acesso em: 8 nov. 2023.

TERA. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Dicionário, c2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/tera>. Acesso em: 23 set. 2024.

POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA
NO ENSINO SUPERIOR
uma fonte de disparidade ou unidade
na sociedade brasileira?



EMMY ARTS
ÉTIENNE GÉRARD

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde o final do século XX, a rápida expansão do ensino superior tem sido incentivada por políticas governamentais destinadas a democratizar o acesso ao ensino superior (Silva, 2019). Essas políticas levaram à implementação de discriminação positiva em favor de estudantes de classes sociais desfavorecidas, por meio de cotas, bolsas e empréstimos.

Essas políticas – Programa Universidade para Todos (Prouni), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Lei de Cotas –, implementadas pelo Estado e pelas instituições públicas de ensino superior, visavam permitir o acesso generalizado a esse nível de ensino, independentemente da cor

da pele do aluno – *raça*¹ – ou de sua condição socioeconômica, e não limitar o acesso a uma “elite” social e econômica. Na sociedade brasileira, a diversidade étnica é resultado de fatores como a colonização, a escravidão e os movimentos migratórios. Embora essa sociedade tenha sido frequentemente percebida como harmoniosa e democrática, as lutas lideradas por vários movimentos raciais destacaram a necessidade de implementar essas ações afirmativas para garantir a inclusão de populações marginalizadas, seja por fatores socioeconômicos ou por discriminação étnica.

No Brasil, a literatura científica sobre questões universitárias tem se concentrado, especialmente, na história e na aplicação de ações afirmativas no ensino superior brasileiro (Guimarães, 2012; Heringer, 2001; Schwartzman; Paiva, 2014; Telles; Paixão, 2013), o impacto dessas medidas na composição sociodemográfica dos alunos (Cicalo, 2012; Heringer; Honorato, 2015; Jesus; Meireles, 2021; Senkevics; Mello, 2019), os resultados acadêmicos dos alunos (Godoi; Santos, 2021; Pinheiro; Pereira; Xavier, 2021; Valente; Berry, 2017) e a taxa de retenção (Silva, 2019; Silva; Santos; Reis, 2021).

Neste capítulo, analisamos as políticas públicas de ação afirmativa adotadas para levar em conta a composição étnica da população estudantil em universidades públicas, com base em uma revisão da literatura científica dedicada a essas políticas e em pesquisas pessoais com estudantes². Esses textos destacam o fato de que nem todos os públicos afetados pela ação afirmativa receberam a mesma atenção dos pesquisadores. Eles também permitem discernir não apenas a melhoria nas condições de acesso dos grupos desfavorecidos, mas também seus bons resultados acadêmicos. Por outro lado, poucas pesquisas se concentraram nas políticas de ação afirmativa para estudantes indígenas e aqueles que se declaram mestiços – “pardos”. Como veremos, elas trazem à tona controvérsias alimentadas por debates sobre igualdade,

1 O conceito de *raça* está mais ligado à cor da pele e às características faciais do que à ancestralidade (Heringer, 2001).

2 Pesquisas de Emmy Arts, realizadas de 1º de março de 2023 a 30 de abril de 2023 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador.

especialmente no que se refere à aplicação paradoxal de critérios raciais em benefício de minorias para seu acesso ao ensino superior, o que contrariaria o princípio da igualdade para todos.

Tentaremos destacar dois aspectos dessas ações afirmativas que são menos visíveis e menos enfatizados pela pesquisa: primeiro, o privilégio concedido a categorias sociais, distinguidas de acordo com seu nível socioeconômico, em detrimento de outros critérios para diferenciar minorias “étnicas”; segundo, a dualidade “vazada”, nas políticas de ação afirmativa e nos debates que elas geram, entre meritocracia e universalismo no ensino superior. Essa dualidade parece persistir além da implementação dessas políticas, deixando na sombra as dificuldades encontradas pelos diversos atores, inclusive os próprios alunos, para “pensar” ou “aplicar” a diferença no contexto dessa busca pelo universalismo no – e do – ensino superior.

Nossa análise da literatura se concentrará, em primeiro lugar, na introdução da política de cotas – ação afirmativa – para o ensino superior – Lei de Cotas –, na influência do movimento negro e na extensão das ações para outros grupos étnicos. Na segunda parte, examinaremos o conteúdo dessas políticas, enfocando as diferenças entre os estudantes de acordo com suas origens étnicas e o impacto desse critério em seu acesso ao ensino superior. Por fim, a terceira parte examinará as dificuldades que as minorias podem encontrar para se identificarem. Essa abordagem oferecerá uma perspectiva contrastante em relação às condições sob as quais as políticas de ação afirmativa são implementadas.

ESTABELECIMENTO DE AÇÕES AFIRMATIVAS: MOVIMENTOS E LEIS

Em 2001, o movimento negro³, o governo e os acadêmicos foram solicitados a elaborar um relatório sobre discriminação racial no Brasil para

3 Após a abolição da escravidão, várias iniciativas foram tomadas para defender os direitos da população negra. O movimento negro engloba uma série de movimentos sociais, políticos e culturais liderados por brasileiros negros, com a colaboração de aliados não negros, lutando contra o racismo e defendendo seus direitos.

a Conferência das Nações Unidas sobre Racismo, em Durban, na África do Sul. As políticas de cotas raciais foram finalmente debatidas abertamente. Essas discussões ajudaram a promover um consenso sobre a ação afirmativa e a aprovar leis sobre o assunto (Schwartzman; Paiva, 2014). Foram, principalmente, organizações como o movimento negro, bem como organizações comprometidas da sociedade civil, que iniciaram debates sobre a discriminação e a importância de reconhecer as desigualdades raciais como obstáculos ao desenvolvimento do país e ao aprimoramento democrático (Heringer, 2001). Suas ações não se limitaram à luta contra a discriminação contra os negros, mas também diziam respeito aos “não brancos”.

A demanda por acesso ao ensino superior por parte do movimento indígena surgiu na segunda metade da década de 1990. Até então, as estratégias para ingressar – e permanecer – na universidade eram, principalmente, individuais e familiares. Até o final da década de 1990, o único órgão governamental que atendia parcialmente a essa demanda dos indígenas era a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), que fornecia auxílio financeiro. Os beneficiários usavam o dinheiro para pagar as mensalidades e a matrícula em instituições privadas, uma vez que a maioria dos estudantes indígenas frequenta essas instituições aproveitando as bolsas de estudo e o ensino à distância.

O estado do Paraná esteve na vanguarda dessa tendência, introduzindo vagas reservadas para estudantes indígenas em todas as suas universidades em 2001 (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018). O número de alunos indígenas no ensino superior público aumentou de cerca de 4 mil, em 2012, para 15 mil, em 2018, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), mas as universidades privadas ainda têm mais alunos indígenas – cerca de 70% em 2018. As demandas dos movimentos indígenas por ensino superior têm se concentrado em duas áreas principais. A primeira tem sido a formação de professores, com o objetivo de melhorar suas práticas de ensino e garantir que eles cumpram as normas legais que exigem que tenham uma qualificação de ensino superior. O segundo foco tem sido a formação de

pessoal dentro do movimento indígena, para que possam participar de processos de diálogo em favor de políticas públicas que defendam os direitos e os interesses desses povos (Paladino, 2013).

A ação afirmativa nem sempre é bem-vista, pois parece ser uma fonte de divisão entre diferentes origens étnicas, e entre pró e contra a abolição da escravatura. Em sua pesquisa sobre ações afirmativas no Brasil antes de 2000, Heringer (2001) lista ações para promover o acesso ao ensino superior com cursos preparatórios – “cursinhos” – para o vestibular. Essa iniciativa de curso preparatório foi apresentada pelo movimento negro como “uma opção viável, politicamente correta, já que não é exclusiva para negros [e] que poderia contar com o apoio do Ministério da Educação [MEC] e ser amplamente divulgada” (Heringer, 2001, p. 27).

Entretanto, o acesso ao ensino superior público por meio de ação afirmativa está condicionado ao ensino médio no setor público, embora, de modo geral e paradoxalmente, as escolas públicas de ensino médio estejam menos equipadas para preparar seus alunos para os exames de admissão às universidades públicas federais. Instituições como os colégios militares, os colégios de *aplicação* vinculados a instituições de ensino superior e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, são certamente consideradas de elite em termos de população estudantil e padrão de ensino, mas as escolas privadas são geralmente consideradas mais “eficientes” e são frequentadas por alunos com maior capital econômico e educacional do que as do setor público (Sampaio; Guimarães, 2009).

Devido ao custo de estudar no setor privado, em 2019, 87% dos alunos frequentavam escolas públicas de ensino médio e apenas 13% frequentavam escolas públicas, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, [2020]). Além disso, o ensino superior público brasileiro é considerado de alto padrão. Acima de tudo, as universidades federais são de difícil acesso por causa de seus exames de admissão muito exigentes; portanto, são mais elitistas. De acordo com Dilma Rousseff, esse elitismo representou um duplo desafio: “democratizar o

acesso às universidades e manter um alto nível de educação e meritocracia” (Mendes, 2012). A aplicação da ação afirmativa em favor das minorias tinha, portanto, um duplo objetivo: por um lado, consolidar o setor de educação pública e, por outro, estender o espaço público da educação superior a toda a população. Nesse sentido, como veremos, a Lei de Cotas não trata tanto da inclusão coletiva de estudantes negros, pardos e indígenas nas universidades federais quanto da inclusão de estudantes de escolas secundárias públicas (Santos; Freitas, 2020).

Graças à mobilização coletiva de atores sociais em favor de negros e afrodescendentes – Educafro e Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) – e parte do movimento negro do estado do Rio de Janeiro, duas universidades públicas, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF), introduziram ações afirmativas em 2003. Em seguida, dois professores de Antropologia incentivaram sua universidade, a Universidade de Brasília (UnB), a fazer o mesmo. Em 2002, sob o impulso do movimento negro baiano, foram introduzidas cotas para estudantes afro-brasileiros na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). A UNEB estendeu essa política aos estudantes indígenas em 2007 (Souza, 2017).

Em 2011, 49 das 95 universidades públicas do Brasil adotaram essa política com base em critérios étnico-sociais (Telles; Paixão, 2013). As universidades públicas não tinham obrigação legal de fazer isso, mas, em 2011, 70% delas aplicaram essas ações afirmativas, embora usando mais de um critério para admissão em suas instituições: ensino médio em escola pública, origem socioeconômica, origem étnica ou deficiência (Schwartzman; Paiva, 2014). Em 2012, com a adoção da Lei de Cotas, impulsionada pela presidenta Dilma Rousseff, as universidades federais foram obrigadas a reservar 50% de todas as vagas para alunos oriundos de escolas públicas de ensino médio: metade dessas vagas abertas a todos, sendo a outra metade reservada de acordo com critérios de cor da pele, formação educacional e renda familiar. Embora comumente chamada de “Lei de Cotas Raciais em Universidades”, a Lei nº 12.711/2012 não aloca vagas em universidades exclusivamente,

ou principalmente, com base em critérios raciais. Considerações étnicas e raciais são levadas em conta somente após a aplicação de critérios educacionais – ensino médio público – e socioeconômicos.

As vagas reservadas por essas cotas são, portanto, subdivididas: metade delas é destinada a alunos de escolas públicas de ensino médio cuja renda familiar bruta seja igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, e a outra metade a alunos de escolas públicas cuja renda familiar seja superior a um salário mínimo e meio. As cotas para as populações negra, mestiça e indígena são distribuídas proporcionalmente ao seu peso demográfico em cada estado do Brasil, com base no último censo demográfico realizado pelo IBGE. Como resultado, as cotas percentuais aplicadas por cada instituição variam de acordo com as estatísticas do estado em que a instituição federal está localizada.

Ainda que o critério racial não inclua uma separação entre negros, mestiços e indígenas, o MEC incentiva as universidades e os institutos federais localizados em estados com alta concentração de populações indígenas a adotarem critérios específicos para essas populações, como vagas adicionais ou exames de admissão reservados. Dessa forma, a política de cotas tem sido gradualmente imposta às universidades públicas pelo governo. Entretanto, esse modelo foi inicialmente aplicado graças a movimentos não governamentais que representavam a população afrodescendente e indígena. Isso levanta a questão de saber se a definição das diferenças étnicas foi percebida como legítima pelos públicos envolvidos e implementada de forma justa pelas universidades no contexto das políticas de ação afirmativa no Brasil.

CARACTERIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS: VALORIZAR OU DISCRIMINAR?

Antes da introdução oficial da Lei de Cotas em 2012, as universidades precisavam que seus conselhos votassem sobre ações afirmativas. Movimentos universitários internos, iniciados por estudantes ou professores – em Antropologia, por exemplo –, estavam por trás

das primeiras ações afirmativas nas universidades em 2003. Dentro desses movimentos, o critério racial de distinguir os alunos negros para a aplicação da política de ação afirmativa encontrou a maior oposição. Para evitar a controvérsia e facilitar a aceitação das cotas raciais, elas eram frequentemente combinadas com outros critérios. O critério que levava em conta a identidade mestiça ou indígena dos estudantes ou o critério que considerava o setor de ensino médio frequentado foi, portanto, mais amplamente aceito (Schwartzmann; Paiva, 2014), em linha com o privilégio concedido à inclusão social em vez da racial.

Após a implementação da ação afirmativa, vários pesquisadores falaram de uma mudança de paradigma na visão dos direitos humanos, que até então se concentrava, principalmente, na proteção desses direitos e na igualdade dos seres humanos, antes de valorizar a diferença e a identidade cultural. Piovesan (2008) e Santos (2003) definiram essa mudança como a construção ou a valorização do direito à diferença. Candau (2008) apontou que, no processo histórico de tensão entre igualdade e diferença na modernidade, a luta favoreceu a busca pela igualdade entre todos os seres humanos, enquanto na pós-modernidade busca-se, sobretudo, a valorização da diferença e da identidade cultural (Moura; Tamboril, 2018).

Em seu artigo etnográfico sobre a relação entre alunos *cotistas* e *não cotistas* em uma universidade estadual do Rio de Janeiro, o antropólogo Cicalo (2012, p. 235, tradução nossa) escreve que “[...] uma questão crucial é se essas políticas baseadas em raça contribuem para corrigir as desigualdades sociais ou se, na verdade, reforçam a discriminação ao reificar as diferenças ‘raciais’ no Brasil”⁴. Em seguida, ele argumenta que “[...] a diversidade social promovida pelas cotas universitárias destaca certas tensões urbanas e dinâmicas desiguais que se refletem na universidade. Entretanto, ela também revela maneiras novas e

4 “[...] une question cruciale est de savoir si ces politiques fondées sur la race contribuent à corriger les inégalités sociales ou si elles renforcent en fait la discrimination en réifiant les différences ‘raciales’ au Brésil”.

positivas pelas quais as políticas podem negociar esses contrastes”⁵ (Cicalo, 2012, p. 235, tradução nossa). Ele ressalta, ainda, que

[...] os críticos também sugerem que a discriminação racial positiva parece violar o princípio ‘democrático’ do mérito e da igualdade entre os cidadãos, reforçando, em vez de corrigir, o racismo contra os negros nas universidades e na sociedade brasileira em geral. Por exemplo, os resultados acadêmicos dos ‘cotistas’ em todo o país têm sido relativamente altos e as taxas de evasão entre esse grupo têm sido menores do que as de outras categorias de estudantes⁶ (Cicalo, 2012, p. 237, tradução nossa)⁷.

A introdução de cotas no ensino superior federal brasileiro levou, portanto, ao surgimento de uma consciência racial no Brasil. No entanto, como veremos, também levou a mudanças na identidade racial (Telles; Paixão, 2013): desde a introdução do sistema de cotas, os candidatos à UnB, por exemplo, têm se reclassificado, sistematicamente, como “não brancos” ao se autodeclararem de cor (Francis-Tan; Tannuri-Pianto, 2012). Como resultado desses acontecimentos, tem havido apelos para que o governo se concentre mais no problema da desigualdade educacional no ensino médio – público ou privado –, que tem mais impacto sobre os pré-requisitos dos estudantes, e, portanto, sobre suas condições de acesso às instituições públicas de ensino superior, do que nas desigualdades ligadas à categoria racial dos alunos.

5 “[...] la diversité sociale promue par les quotas à l’université met l’accent sur certaines tensions urbaines et dynamiques inégales qui se reflètent au sein de l’université. Cependant, elle révèle également des voies nouvelles et positives par lesquelles les politiques peuvent négocier ces contrastes”.

6 “[...] les critiques suggèrent également que la discrimination positive raciale semble enfreindre le principe ‘démocratique’ du mérite et de l’égalité entre les citoyens, renforçant le racisme à l’égard des Noirs dans les universités et dans la société brésilienne en général, au lieu de le corriger. Par exemple, les résultats académiques des ‘cotistas’ à travers le pays ont été relativement élevés, et les taux d’abandon parmi ce groupe ont été inférieurs à ceux d’autres catégories d’étudiants”.

7 Um estudo realizado pelo grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Lepes), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2021, mostra que as taxas de evasão dos estudantes *cotutelados* são menores ou próximas às dos estudantes *não cotutelados*, independentemente da disciplina.

Ao dar prioridade ao critério da meritocracia nas políticas de ação afirmativa, a ênfase é colocada no combate às desigualdades socioeconômicas e à falta de oportunidades educacionais, e não nas disparidades raciais. A aplicação da ação afirmativa no Brasil é mais semelhante a um apelo por justiça social por parte da população negra (Moses, 2010), ao contrário de outros países em que as justificativas invocadas foram mais corretivas – África do Sul –, econômicas ou relacionadas à diversidade – Estados Unidos.

PERFIL DOS ALUNOS DE MINORIAS: A DIFICULDADE DE IDENTIDADE

Um grupo de pesquisadores especializados na questão das ações afirmativas analisou o impacto dessas políticas no ensino superior brasileiro nas últimas duas décadas. Eles mostraram que o perfil do estudante se tornou mais diversificado, mesmo nas instituições mais seletivas (Heringer, 2020; Senkevics; Mello, 2019). O perfil dos discentes de graduação reflete cada vez mais a morfologia social do Brasil, com a diversidade da população em termos de *raça* e renda se tornando mais evidente no ambiente universitário, de acordo com dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2019). Além disso, os resultados acadêmicos dos alunos *cotistas* são muito semelhantes aos dos alunos admitidos independentemente de distinções educacionais ou raciais. Entre 2012 e 2016, graças às vagas reservadas – e, portanto, sem a concorrência de alunos particulares –, a porcentagem de ingressantes em instituições federais de ensino superior provenientes de escolas secundárias públicas saltou de 55% para 64%. O grupo que mais se beneficiou dessa política foi o dos negros, mestiços e indígenas da rede pública de ensino, que, agora, representam mais de 50% dos discentes matriculados (Campos; Limia, 2022). Entretanto, o que representa essa categorização racial? É relevante levá-la em conta ao avaliar os efeitos das políticas de ação afirmativa? Aqui, também, estudos científicos e nossas próprias pesquisas nos convidam a fazer essas perguntas.

Ao se registrarem na universidade, os ingressantes podem declarar sua cor se desejarem. Há vários métodos de autodeclaração, dependendo da universidade: caixas para marcar ao se registrar *on-line*, documento para preencher e assinar, fotos tiradas e vídeos feitos de acordo com as instruções fornecidas pela universidade. Os estudantes indígenas devem fornecer um extrato do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (Rani) ou uma declaração de indigenismo, preenchida e assinada por dois representantes da comunidade – cacique, professor, entre outros membros da comunidade, todos indígenas. Foram criados, ainda, comitês de verificação – Comissão de Heteroidentificação – para evitar fraudes na autodeclaração. Sua composição não é definida por uma estrutura nacional formal e difere de uma instituição para outra.

Após denúncias de fraude na distribuição de vagas, em 2016, o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) recomendou o fenótipo, e não a ascendência, como critério de validação da declaração. A principal dificuldade está na identificação das pessoas que se declaram negras ou pardas. Durante nossas pesquisas com os cotistas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2023, alguns que se consideravam negros – *pretos* – se declararam “pardos” por medo de serem acusados de fraude e rejeitados. Eles usaram estratégias para se beneficiar de vagas em grupos menos competitivos, aumentando, assim, suas chances de admissão. Em 2018, por exemplo, o IBGE informou que, pela primeira vez, mais estudantes negros e pardos (50,3%) do que brancos (49,7%) frequentaram o ensino superior estadual (IBGE, [2018]). No entanto, o relatório sobre a lei mencionou uma taxa de fraude preocupante, com até 39,5% dos discentes que se declararam negros não tendo sido reconhecidos como tal pela comissão de heteroidentificação (Godoi; Santos, 2021)⁸. Também devemos mencionar o caso de estudantes de pais indígenas que não cresceram na comunidade indígena e que, portanto, declararam-se “pardos” para se beneficiarem da política de cotas. Além disso, ao calcular as vagas para negros, mes-

8 O mesmo relatório não faz menção à fraude no caso de estudantes indígenas.

tiços e indígenas, as leis de cotas os agrupam em uma única categoria – Preto, Pardo e Indígena (PPI) –, apesar das significativas diferenças sociais e econômicas que existem entre eles.

Em 2023, um estudante cotista da UFBA mencionou a palavra “ninguendade” em referência ao livro *O povo brasileiro* (2006), do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, sobre a construção do povo brasileiro. Essa palavra se refere à dificuldade de se definir como brasileiro para quem sente que não tem vínculos reais, porque vem de uma mistura de culturas e populações, sem ser realmente reconhecido em um determinado grupo étnico ou categoria da sociedade. O mesmo discente mencionou suas dificuldades em se declarar como um “pardo”:

Essa questão da ‘raça’ seria um obstáculo para o acesso à Universidade Federal da Bahia. Se eu tivesse escolhido ser pardo, provavelmente não teria passado no teste da comissão de verificação [heteroidentificação], que, geralmente, é formada por pessoas do movimento negro, pessoas ligadas à questão racial. Mas eles geralmente fazem julgamentos subjetivos, não objetivos, e a minha crítica em relação à situação atual é que pessoas como eu, que vêm do interior, que são pardos, mas que não são diretamente negros ou que não têm traços tão óbvios, então temos que acessar o Sistema de Seleção Unificada [SiSU]⁹. Essas pessoas estão competindo entre si. Elas têm que competir com pessoas de escolas públicas.

Outro entrevistado, que se identificou como negro, disse que, “quando é negro, é pardo, é apenas uma forma de negro”. Esses dois exemplos destacam a dificuldade de definir a própria identidade na sociedade brasileira. Como diz Bailey e Peria (2010, p. 11),

[...] é essencialmente uma luta para definir a nação em termos da diversidade de sua população. [...] A ‘fábula das três raças’ refere-se a europeus, africanos e povos indígenas que compartilharam o mesmo território há muito

9 O SiSU é uma plataforma digitalizada administrada pelo MEC que reúne as vagas disponíveis nas instituições públicas de ensino superior do Brasil. A maioria dessas vagas é oferecida por instituições federais, como universidades e institutos.

tempo em relações muito desiguais. Desde seus séculos de lutas e interações, passando pelos primórdios do colonialismo, da independência e da formação de uma república brasileira, esses três ‘estoques raciais’ deram origem a uma nação.

Outrossim, Cicalo (2012, p. 3, tradução nossa) destaca essa dificuldade de definir a própria identidade no Brasil:

A maior parte das críticas se concentra no fato de que essas medidas se destinam a um grupo ‘negro’, reificando implicitamente a raça em um país que baseou grande parte de sua identidade nacional na ideia de mistura racial (*mestiçagem*) entre pessoas de ascendência indígena, africana e europeia¹⁰.

As políticas de ação afirmativa contribuem para a “racialização” a que se propõem combater ao introduzir medidas que beneficiam as minorias? Alguns estudos sugerem que esse é o caso. No mínimo, o sistema de cotas parece ser tendencioso pelos critérios aplicados às minorias raciais e sujeito ao “mau uso” por alguns de seus beneficiários. Porém, apesar de sua eficácia na diversificação do corpo discente nas universidades públicas, ainda há dificuldades quanto à alocação correta das vagas disponíveis com base na identificação étnica declarada pelos discentes quando se matriculam. Isso destaca a dualidade entre a intenção de garantir o acesso universal ao ensino superior e o princípio de levar em conta as diferenças no interesse da justiça social.

CONCLUSÃO: QUAL É A AVALIAÇÃO APÓS DEZ ANOS DA LEI DE COTAS (2012)?

O texto da Lei de Cotas, aprovado pelo Congresso Nacional em 2012, previa uma possível revisão da lei antes de seu décimo anivers-

10 “La plupart des critiques portent sur le fait que ces mesures s’adressent à un groupe ‘noir’, réifiant implicitement la race dans un pays qui a fondé une grande partie de son identité nationale sur l’idée de mélange racial entre les personnes d’origine indigène, africaine et européenne”.

sário – agosto de 2022. Vários artigos científicos analisaram os efeitos da lei desde sua introdução. Godoi e Santos (2021) questionam a necessidade de renovar o programa e, em caso afirmativo, quais mudanças devem ser implementadas e de acordo com quais objetivos. O artigo é incomum, pois não examina a categoria de estudantes indígenas, sem nenhuma razão explícita. De modo geral, poucos artigos científicos são dedicados a eles em universidades públicas, o que pode estar relacionado à sua baixa representação nesse espaço. Isso provavelmente também está ligado ao contexto histórico e político das mobilizações sociais, com o movimento negro facilitando o surgimento de questões mais relevantes para os negros (Guarnieri; Melo-Silva, 2017).

As discussões sobre a Lei de Cotas se concentram em outras dimensões além da raça. Elas se concentram mais na aplicação dos critérios de frequência ao ensino médio público e de renda familiar. Na verdade, essa regra duplicaria esse último critério, pois o fato de ter cursado todo o ensino médio em escolas públicas já é um indicador usado para excluir das cotas os alunos das classes mais altas, que, geralmente, frequentam o ensino fundamental e médio privados (Godoi; Santos, 2021). Outros pesquisadores seriam favoráveis à abolição das cotas para alunos de algumas poucas escolas estaduais de ensino médio – colégios de aplicação das universidades, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e colégios militares –, porque “[...] são conhecidos pelo fato de seus alunos terem notas semelhantes ou até mais altas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do que os das melhores escolas públicas” (Godoi, 2021, p. 12).

Em suma, a pesquisa sobre o ensino superior e as medidas de ação afirmativa parecem estar de acordo com a política quanto ao fato de que o interesse central é dado às condições socioeconômicas de acesso ao ensino superior público, e não às dimensões étnicas ou raciais. Paradoxalmente, a aparente primazia dada às questões étnicas ou raciais obscurece a questão aparentemente prioritária das condições para a disseminação

do ensino superior público que possa competir com o ensino privado: equalizar as condições socioeconômicas entre os estudantes, por um lado, e salvaguardar o princípio meritocrático de acesso ao ensino público de alta qualidade, por outro. A Lei de Cotas foi adotada com esse propósito, buscando satisfazer o movimento negro, ou foi desviada de seus objetivos iniciais para, no final, focar nessa dimensão do universalismo educacional?

REFERÊNCIAS

- ANDIFES; FONAPRACE. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018*. Brasília, DF: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- BAILEY, S. R.; PERIA, M. Racial Quotas and the Culture War in Brazilian Academia. *Sociology Compass*, United Kingdom, v. 4, n. 8, p. 592-604, Aug. 2010.
- BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- CAMPOS L. A., LIMA, M. Cotas no ensino superior: uma política bem-sucedida. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 fev. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2022/02/cotas-no-ensino-superior-uma-politica-bem-sucedida.shtml?origin=folha>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- CANDAU, V. M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-57, jan./abr. 2008.
- CICALO, A. Nerds and Barbarians: Race and Class Encounters through Affirmative Action in a Brazilian University. *Journal of Latin American Studies*, Cambridge, v. 44, n. 2, p. 235-260, May 2012. Disponível em:

<https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-latin-american-studies/article/abs/nerds-and-barbarians-race-and-class-encounters-through-affirmative-action-in-a-brazilian-university/2B9DBB975B232ACFDABFBDB7D62F0EE8#>. Acesso em: 13 maio 2023.

FRANCIS-TAN, A.; TANNURI-PIANTO, M. Inside the black box: affirmative action and the social construction of race in Brazil. *Ethnic and Racial Studies*, Abington, MA, v. 38, n. 15, p. 2771-2790, Oct. 2015.

GODOI, M. S. de; SANTOS, M. A. dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. *Revista de Informação Legislativa: RIL*, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11. Acesso em: 14 jul. 2023.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4jyF7L8ncM6QTvKM3TzdGj/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. The Brazilian system of racial classification. *Ethnic and Racial Studies*, Abington, MA, v. 35, n. 7, p. 1157-1162, jul. 2012. DOI 10.1080/01419870.2011.632022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002348951>. Acesso em: 12 jul. 2023.

HERINGER, R.; HONORATO, G. de S. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ. *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 341-348, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/VsqMQYCMymy3zLDGDxsZj/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

HERINGER, R. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 23, n. 2, p. 1-43, 2001.

HERINGER, R. The Future of Affirmative Action Policies in Brazil. *Society for Cultural Anthropology*, [s. l.] 28 Jan. 2020. Hot Spots. Disponível em: <https://culanth.org/fieldsights/the-future-of-affirmative-action-policies-in-brazil>. Acesso em: 7 fev. 2023.

IBGE. *Censo da Educação Superior 2021: resultados*. Brasília, DF: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/>

pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/
resultados. Acesso em: 18 jun. 2023.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *IBGE*, Brasília, DF, [2018]. Matérias Especiais. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em: 8 jun. 2023.

IBGE. PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: microdados. *IBGE*, Brasília, DF, [2020]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=microdados>. Acesso em: 8 jun. 2023.

JESUS, R. de C. D. P. de; MEIRELES, E. *Caderno Temático IV: políticas afirmativas no Ensino Superior*. Brasília, DF: Andifes, 2021. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/11/471b1598703dc069d61cc525602e3ad4a96898f93.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MENDES, P. Dilma sanciona lei que cria cota de 50% nas universidades federais. *Portal G1*, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/dilma-sanciona-cota-de-50-nas-universidades-publicas.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MOSES, M. S. Moral and Instrumental Rationales for Affirmative Action in Five National Contexts. *Educational Researcher*, United Kingdom, v. 39, n. 3, p. 211–228, Apr. 2010. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/27764584>. Acesso em: 7 fev. 2024.

MOURA, M. R. S. de; TAMBORIL, M. I. B. “Não é assim de graça!”: lei de cotas e o desafio da diferença. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 593-601, set./dez. 2018.

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (org.). *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 99-112.

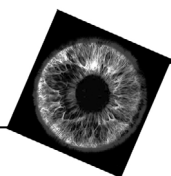
PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; XAVIER, W. S. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-30, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pJbNpfcXxbkPtzwg3CWrSMD/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

- PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set.-dez. 2008.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.
- SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 45-68, jan.-mar. 2009. Acesso em: 12 jul. 2023.
- SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-461.
- SANTOS, S. A. dos; FREITAS, M. S. Sistema de cotas e fraudes em uma universidade federal brasileira. *Reves - Revista Relações Sociais*, Viçosa, v. 3, n. 3, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10034>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- SCHWARTZMAN, L. F.; PAIVA, A. R. Not just racial quotas: affirmative action in Brazilian higher education 10 years later. *British Journal of Sociology of Education*, United Kingdom, v. 37, n. 4, p. 548-566, Nov. 2014.
- SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- SILVA, G. H. G. da. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área das ciências exatas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-29, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JJds6YhTYpWn68F3XY3ccVS/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- SILVA, N. N. da; SANTOS, A. P. dos; REIS, J. M. dos S. Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021.
- SOUZA, N. R. de. *Ações afirmativas em universidades públicas brasileiras: uma análise sobre a implantação das cotas raciais*. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150895>. Acesso em: 12 jul. 2023.

TELLES, E.; PAIXÃO, M. Affirmative Action in Brazil. *Lasa Forum*, [s. l.], v. 44, n. 2, p. 10-12, 2013. Disponível em: <https://forum.lasaweb.org/files/vol44-issue2/Debates4.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

VALENTE, R. R.; BERRY, B. J. L. Performance of Students Admitted through Affirmative Action in Brazil. *Latin American Research Review*, Cambridge, v. 52, n. 1, p. 18-34, 2017.

ENFRENTAMENTO DE DESIGUALDADES
E FUNÇÃO SOCIAL DA
UNIVERSIDADE PÚBLICA
o cotidiano de estudantes de programas
de ações afirmativas na Unesp



EDGAR BENDAHAN RODRIGUES
RENATA TRASSE DE OLIVEIRA BARBOSA
NATÁLIA HERNANDES CARVALHO
MÁRIO SÉRGIO VASCONCELOS

INTRODUÇÃO

As universidades brasileiras são instituições sociais que, dentre suas funções, têm o papel ativo de conscientizar e instrumentalizar seus agentes para a construção de uma sociedade justa, que valorize a vida, a igualdade de oportunidades, a diversidade e os valores democráticos. Orientadas pelo conhecimento científico, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, objetivam atingir suas atividades-fim. Porém, como outras instituições sociais, o papel da universidade está relacionado ao contexto histórico no qual é dinamicamente produzida. Assim, as universidades públicas brasileiras foram impulsionadas, principal-

mente nas últimas duas décadas, a introduzir ações afirmativas visando democratizar suas ações e possibilitar o acesso ao ensino superior de contingentes populacionais excluídos desses espaços, principalmente Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), permitindo, assim, sua mobilidade social. Esse contexto inclusivo construído historicamente nos leva, neste texto, a apresentar formas particulares de enfrentar desigualdades que perpassam a realidade brasileira. Mais especificamente, dedicaremos-nos a tecer considerações sobre as ações afirmativas implementadas pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: O PANORAMA NAS UNIVERSIDADES

O Brasil é um país estruturado por uma desigualdade complexa. Desigualdades regionais, econômicas, raciais, educacionais, de gênero, de acessibilidade, entre outras, resultantes de diferentes fatores históricos, políticos e sociais. Ao longo da história, as universidades reproduziram e propagaram essas disparidades em suas diferentes tipologias.

Desde 1540, o Brasil iniciou o tráfico de pessoas escravizadas no continente africano e tentou escravizar os povos nativos para aliciá-los, seja na exploração de minerais preciosos, como em campos dedicados à agricultura. Essas pessoas perdiam o direito de guardar qualquer conexão e identidade com seu povo e seus país de origem. Ao chegarem em terras brasileiras, eram batizadas segundo a fé católica, e qualquer referência à sua língua, aos seus costumes e às suas tradições representava situações de perigo, resultando na proibição de toda referência cultural. A catequização jesuítica pretendia controlar os corpos e as mentes dos escravizados. Assim, a colonização foi – e ainda é – também de caráter psicológico (Veiga, 2019).

Outrossim, o Brasil é o país que mais recebeu pessoas escravizadas do continente africano, e foi o último país das Américas a abolir a escravidão em 1888. No entanto, juntamente com a abolição da escravatura, tiveram início políticas de incentivo ao branqueamento populacional através da

imigração de europeus, contribuindo ainda mais para a negação de acesso e direitos de cidadania à população que fora escravizada (Bento, 2022).

Atualmente, quase 150 anos passados da abolição, reflexos dessas políticas continuam reverberando no cotidiano da população brasileira. A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado; a expectativa de vida dos negros é de seis anos a menos que a dos brancos; 75% da população mais pobre é negra; a renda *per capita* de famílias negras é 200% menor que a renda de famílias brancas; apesar de representarem mais de 54% da população nacional, negros são minoria no Congresso, na academia, na televisão e em todos os espaços de poder da sociedade (Carneiro, 2011). Os números apresentados se devem ao forte racismo e à discriminação que persistem na realidade brasileira e que acontecem de diferentes formas, dentre elas a partir da exclusão em instituições escolares, tradicionalmente nas Instituições de Ensino Superior (IES). Em 2002¹, os números de estudantes matriculados em cursos de graduação no ensino público e privado no Brasil eram de cerca de 3.479.913, e destes, apenas 2% eram pessoas negras, somando apenas 0,5% do total de estudantes em universidades públicas, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2003).

José Jorge de Carvalho (2007) produziu um estudo em parceria com diversas universidades públicas brasileiras – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) –, e demonstrou que o quadro de docentes composto por, aproximadamente, 18,4 mil professores era racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros, representando 99,6% de docentes brancos e 0,4% de docentes negros – não havia sequer um

1 São apresentados dados relativos ao ano de 2002, com o propósito de destacar, no contexto histórico, a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior entre brancos e negros. Os dados mais atuais sobre ingressos de estudantes no ensino superior indicam uma modificação nesse panorama.

único docente indígena. Esse número tão baixo nos faz concordar com o prof. Jorge de Carvalho que, na época, e ainda hoje, em termos mais dramáticos, existem instituições universitárias que funcionam sem que haja qualquer questionamento político ou legal dessa realidade. Trata-se de um “regime de completo *apartheid*” (Carvalho, 2007, p. 32).

Esses dados demonstram a exclusão que determinados grupos sofreram e/ou sofrem em espaços institucionalizados de educação e a necessidade de ações coordenadas e institucionalizadas que possam garantir o acesso e a permanência nas IES. Algumas mudanças ocorreram, mas é fundamental pontuarmos que as ações que existem, hoje, visando à promoção das tradicionalmente denominadas “minorias”, no contexto educacional, principalmente das IES, são fruto de luta de movimentos organizados pela população outrora excluída.

ENFRENTANDO DESIGUALDADES: O MOVIMENTO NEGRO (MN) E A LEI DE COTAS

Desde a fundação da nação brasileira, diversas lutas foram enfrentadas pelas populações negra e indígena. Apontaremos, a seguir, algumas das movimentações que culminaram na criação da Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas.

A ideia de democracia racial², criada na década de 1930³, adquiriu um caráter mitológico no ambiente acadêmico (Fernandes, 2015), mas sobreviveu de diferentes formas a narrativas que ainda continuam a perpetuar o falso discurso de igualdade e democracia racial. Ao mesmo tempo em que alguns pesquisadores e pensadores

-
- 2 Este conceito faz referência a um conjunto de imagens construídas e idealizadas para negar e para silenciar as desigualdades étnico-raciais entre brancos, negros e indígenas no Brasil, difundindo e propagando estereótipos sobre negros e indígenas, ao mesmo tempo que nega a existência do racismo no Brasil, reforçando a discriminação e a desigualdade étnico-racial construída ao longo dos cinco séculos de opressão e escravidão (Cunha Junior, 2013).
 - 3 Impulsionada, principalmente, por Gilberto Freyre e sua obra *Casa-grande & senzala* (2019), e desmitificada nas décadas de 1960 e 1970 por estudos financiados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Fernandes, 2015).

brasileiros apontavam o caráter mitológico dessa ideia de democracia racial (Guimarães, 1999; Hasenbalg, 1979), os governos militares assumiram a democracia racial como discurso oficial e, por isso, inviabilizaram censos sobre as diferenças étnico-raciais (Vieira, 2016). Nesse amplo cenário de disputa narrativas, os jovens negros que ingressaram e que permaneceram nas instituições públicas de ensino superior durante a época da ditadura militar usufruíram de um ambiente social fértil e, em conjunto com movimentos estudantis que se engajaram politicamente contra a ditadura, passaram, também, a estimular reflexões sobre os problemas étnico-raciais que perpassam a sociedade brasileira (Rios, 2012).

Tomemos, por exemplo, a manifestação realizada em 7 de julho de 1978 em frente às escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, organizada por diversos movimentos e organizações negras do país reivindicando o combate à discriminação étnico-racial, que inicia um MN de caráter nacional (Hasenbalg; Gonzalez, 1982). No ano da Constituinte, em 1988, também ano do centenário da abolição da escravidão, manifestações convocadas pelos movimentos negros almejavam questionar a data de 13 de maio, salientando enfaticamente que *não houve abolição*. Tais mobilizações visavam consolidar o MN no cenário da política brasileira. A seguir, em 20 de novembro de 1995, em Brasília (DF), ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares, com a participação de 30 mil pessoas, fortalecendo o MN. Para Ivanir dos Santos (2014, 9 min 25 s), essa marcha foi essencial, pois:

Pela primeira vez na história do Brasil o Estado brasileiro teve que reconhecer que ele é racista e que a sociedade é racista e isso levou inclusive o governo brasileiro a instituir uma comissão interministerial para tratar políticas públicas para a população negra e isso foi um fato muito importante e foi uma conquista da marcha.

Esses e outros momentos pontuais da história recente permitiram que as pautas raciais ganhassem destaque e projeção no cenário político nacional. As ações do Movimento pelas Reparações no Brasil

culminaram com a proposição do Projeto de Lei nº 1239/1995⁴. Também teve influência marcante para o MN e o fortalecimento de ações afirmativas a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatada, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, em Durban, na África do Sul. A criação, pelo governo federal, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) também fortaleceu o cenário para a implementação da política de cotas no Brasil (Brasil, 2012).

Cabe, ainda, destacar dois importantes fatos que ocorreram em 2012 e que contribuíram para o avanço das ações afirmativas em território brasileiro. O primeiro foi a decisão unânime do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre a constitucionalidade das cotas raciais e sociais. O segundo foi a publicação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre as formas de ingresso nas universidades federais e institutos federais de educação. Essa lei estabelece os percentuais de vagas destinadas às cotas sociais e raciais, com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil (Brasil, 2012). Tais fatos foram determinantes para que todas as instituições estaduais e municipais de ensino superior públicas adotassem as políticas de ações afirmativas.

DESIGUALDADES, FUNÇÃO SOCIAL E LIMITES DA UNESP

A vida social é criada a todo momento por meio das ações práticas dos sujeitos e das instituições que compõem a sociedade e que, ativamente, a fazem e a transformam. Assim, o Brasil dá um grande passo histórico ao promulgar a Lei nº 12.711/2012, que incumbe às universidades e aos institutos federais alocarem 50% de suas vagas para o ingresso de estudantes oriundos do ensino público, e, dentro dessa porcentagem, os indivíduos autodeclarados PPI teriam suas vagas reservadas em

4 Projeto de lei proposto por Paulo Paim, na época deputado federal do Partido dos Trabalhadores (PT), e atual senador da República, ainda pelo PT, que visava à reparação com indenização para os descendentes de pessoas escravizadas no Brasil.

equivalência à porcentagem de autodeclarados residentes no estado da instituição (Brasil, 2012).

O reconhecimento constitucional em torno dessa lei identifica a universidade como um campo pragmático-político, e a promulgação desta impulsionou o estado de São Paulo a ampliá-la em universidades públicas estaduais paulistas. Nessa linha, é válido destacar que São Paulo possui 645 municípios e a maior população nacional – em torno de 46 milhões de pessoas. As três universidades estaduais paulistas, a USP, a Unesp e a Unicamp, possuem autonomia financeira, com direito a uma parcela do Imposto sobre Consumo de Mercadorias e Serviços (ICMS) no valor de 9,57% – USP, 5,02%; Unesp, 2,34%; Unicamp, 2,19% do total arrecadado no estado de São Paulo. Essa autonomia contribuiu para que essas três universidades, juntas, alcançassem quase a metade de toda a produção científica desenvolvida no Brasil.

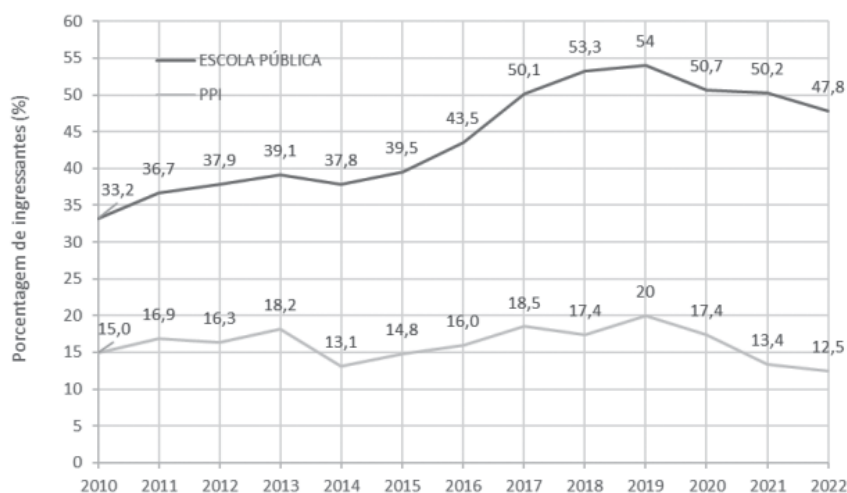
A Unesp, criada em 1976 a partir da reunião de institutos isolados de ensino superior que existiam em várias regiões do estado de São Paulo, tem 34 unidades em 24 cidades, sendo 22 no interior, uma na capital e uma no litoral paulista. Atualmente, oferece cerca de 180 cursos de graduação para, aproximadamente, 47 mil estudantes e 134 cursos de pós-graduação para quase 14 mil estudantes. A Unesp apresenta, também, um longo histórico de programas voltados à inclusão social – cursinhos pré-vestibular, isenções de taxas no vestibular, bolsas, auxílios permanência, restaurantes universitários, moradias estudantis, entre outros. Porém, foi a partir de 2013, ao iniciar o Sistema de Reservas de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP) e ao criar a Coordenadoria de Permanência Estudantil (Cope), que suas ações afirmativas avançaram, sendo ela a primeira das universidades paulistas a efetivar um programa de cotas.

O sistema de reserva de vagas oferta, de forma progressiva, 50% das vagas para cada curso e turno, nos cursos de graduação, a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e, desse total, 35% das vagas são reservadas para PPI. Essa política, decorrente da pressão de estudantes e dos movimentos

sociais, como o MN, viabilizou que muitos alunos em condição de vulnerabilidade social tivessem acesso à universidade pública.

Dados divulgados pela Unesp revelam singularidades importantes. Desde 2018, a universidade reserva 50% de suas vagas para o SRVEBP. Em 2022, foram oferecidas 3.860 vagas para o SRVEBP, sendo 1.360 vagas para PPI. No entanto, mesmo com a reserva de 35% para PPI, seu número nunca ultrapassou a casa dos 20% (Figura 1). O que nos leva às perguntas: por que pessoas PPI não chegam na universidade, mesmo com a garantia da reserva de vagas? Quais são as barreiras e as dificuldades encontradas por essas populações que as impedem de entrar, mesmo com a garantia da reserva de vagas? Ainda, se chegam, quais adversidades atravessam? Quais ações a universidade pode promover para alterar esse cenário?

Figura 1 – Porcentagem de estudantes ingressantes da escola pública e PPI na Unesp, no período de 2010 a 2022



Fonte: Cope (2022).

Não é nossa intenção aqui esgotar todas as variáveis que atravessam as perguntas feitas, mas pensamos que vale a pena refletir sobre elas. Também cabe ressaltar que, no ano de 2020, tivemos a pandemia de covid-19, que diminuiu demasiadamente o número de estudantes

ingressantes PPI. Fatores como falta de vestibulares específicos, diversidade nas formas de ingresso, dificuldades de acesso a informações sobre a universidade pública e as políticas de permanência foram elementos de impacto no ingresso de estudantes do ensino médio público. Somadas a esses fatores, associam-se a falta de perspectivas relacionadas ao ensino superior e a instabilidade financeira familiar em todo país, gerada pela crise econômica que, em conjunto às outras variáveis, ilustraram as consequências da urgência sanitária no Brasil.

Outro ponto importante que pode contribuir para esse cenário é o caráter epistêmico. Sabemos que mais da metade da população brasileira é composta pelo grupo racial não branco; no entanto, a maioria dos autores e autoras das epistemologias trabalhadas nas universidades são brancos(as) e/ou brancos(as) eurocentrados(as). Tal fenômeno pode distanciar a universidade de pessoas e grupos que, historicamente, tiveram suas capacidades menosprezadas ou desconsideradas pela branquitude institucional.

Apesar dos aspectos destacados, as ações afirmativas no âmbito universitário brasileiro são uma conquista que deve ser celebrada e cada vez mais aprimorada em busca de uma real democratização. Porém, não houve, por parte dos governos estaduais, nenhum aumento de repasses ou verbas suplementares para garantir a permanência na universidade dos estudantes provenientes de famílias com restrições financeiras. Dessa forma, as universidades ficaram reféns de outras políticas ou do remanejamento de seus limitados orçamentos. No caso da Unesp, o número de estudantes provenientes de famílias com renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo bruto aumentou. No entanto, não houve aumento do aporte de recursos por parte do governo do estado. Em outros termos, a Unesp e as outras universidades estaduais paulistas ficaram com a responsabilidade de resolver questões sociais profundas e não tiveram respaldo público estadual visando ao aumento de repasses orçamentários e nem suporte das políticas públicas dos territórios.

Nesse sentido, mesmo com os esforços da Cope, de alguns gestores, docentes, servidores e estudantes da instituição para garantir a

permanência de discentes em vulnerabilidade socioeconômica, o orçamento da permanência estudantil ainda é muito pequeno quando comparado ao orçamento total da instituição. Embora as dificuldades de permanência dos estudantes extrapolem as questões financeiras, os aportes econômicos têm reflexo direto em outras dificuldades que estes apresentam para continuar seus estudos. Houve um aumento do investimento na permanência estudantil nos últimos anos – 38% em 2022 e 38% em 2023 –, mas a discrepância financeira em relação ao orçamento total da universidade continua marcante. Apenas 1,3% do orçamento da universidade está sendo investido em permanência estudantil em 2023.

A CHEGADA E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES

Partindo da premissa de que as políticas afirmativas possibilitam a mobilidade social pela busca de equidade de condições para grupos historicamente discriminados, através do acesso à educação de qualidade, o desenvolvimento de um projeto equitativo e igualitário de nação permeia duas categorias de exclusão: as de classe social e as étnico-raciais. O processo de acesso, permanência e diplomação dos jovens nas universidades brasileiras na atualidade mostra um processo de transição entre um público elitizado e outro oriundo de segmentos populares, caracterizando o interior dos muros universitários como espaço de contradições e diferenças, aspectos anteriormente nunca vivenciados na história. O desafio assumido pelas ações afirmativas de diplomação dos grupos discriminados traz o imperativo da permanência estudantil como tema fundante do debate sobre a gestão das estruturas universitárias.

A Unesp propõe agregar diferentes “áreas do saber” e políticas sociais na construção de seu conceito de permanência estudantil que extrapola a noção de “insumos à subsistência”, ampliando-o para abarcar demandas coletivas e societárias. Desse modo, a política de permanência abrange aspectos socioeconômicos, psicossociais, comunitários,

técnico-científicos e culturais. Atualmente, a universidade investe na curricularização da extensão, no debate de questões relacionadas ao pertencimento e a adaptações incorporadas às demandas de inclusão, nos vários programas prospectivos direcionados aos estudantes da permanência, e em atividades de saúde mental, de acessibilidade e de diversidade, quase sempre buscando correlações com as desigualdades sociais existentes no âmbito do território nacional e paulista e nas próprias características *multicampi*. Em outras palavras, a permanência estudantil se tornou um campo em construção com diferentes áreas de saberes e práticas do conhecimento que agregam políticas transversais. Logo, a missão da universidade é a efetivação da inclusão e a obtenção do pertencimento; essa última entendida como a imersão das diferenças societárias na construção e no cotidiano universitário, visando efetivas trocas e permeabilidades com a sociedade.

Com essas ferramentas conceituais, coube à Cope viabilizar programas e ações capazes de promover, de forma associada, a participação coletiva e a pluralidade de saberes com equidade para a garantia da interseccionalidade entre as diferentes políticas das distintas coordenadorias que atendem ao seu público.

Sendo assim, a permanência estudantil como campo produtor de política institucional se defronta com o desafio de compreender as mudanças provocadas no perfil dos estudantes da universidade no processo de expansão e interiorização do ensino superior. Nessa via, compreender a vida estudantil como campo de produção do conhecimento para fins de aperfeiçoamento da política de inclusão é um imperativo nos processos de trabalho que cercam a universidade no sentido da gestão, da avaliação, do monitoramento e da construção social.

ATRIBUIÇÃO DE AUXÍLIOS NA UNESP

Na Unesp, para que os estudantes possam pleitear modalidades de auxílios de permanência estudantil, estes precisam se inscrever em editais e passar por um processo seletivo. Os principais critérios adotados são:

que o estudante inscrito tenha renda *per capita* familiar de até 1,5 salário mínimo e que passe por uma avaliação socioeconômica realizada por profissional do serviço social. Atualmente, os auxílios outorgados pela Cope são: Auxílio Socioeconômico 1 e 2, Moradia Estudantil, Auxílio Especial, Auxílio Estágio, Auxílio Maternagem/Paternagem, Auxílio Transporte e Subsídio Alimentação. Desde 2014, todos os estudantes que atenderam aos critérios definidos pela Unesp para a atribuição de auxílios de permanência estudantil foram contemplados.

Na Tabela 1, pode-se verificar o aumento progressivo de alunos cotistas contemplados com auxílios de permanência estudantil desde o início do programa de inclusão, em 2014, até 2022. Em 2014, aproximadamente 23% dos estudantes contemplados com auxílios eram ingressantes por meio do SRVEPB, e, em 2022, esse percentual chegou a 79% dos estudantes contemplados. Nesse período (2014-2022), foram contemplados 23.695 estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas, de um total de 36.495 contemplados de todo o programa de permanência estudantil.

Tabela 1 – Distribuição de estudantes por forma de ingresso nos processos seletivos de 2014 a 2022

Forma de Ingresso/ Ano	Sistema Universal	Escola Pública	Pretos, Pardos e Indígenas	SRVEBP (EP + PPI)	Estudantes contemplados	Estudantes inscritos	% SRVEBP no Programa de Permanência Estudantil
2014	2.052	359	248	607	2.659	2.877	22,8%
2015	1.854	690	436	1.126	2.980	4.032	37,8%
2016	1.806	1.060	673	1.733	3.539	4.764	49,0%
2017	1.621	1.471	1.041	2.512	4.133	5.350	60,8%
2018	1.262	1.701	1.364	3.065	4.327	5.652	70,8%
2019	1.058	1.860	1.423	3.283	4.341	5.560	75,6%
2020	1.038	2.010	1.525	3.535	4.573	5.500	77,3%
2021	1.047	2.294	1.593	3.887	4.934	5.757	78,8%
2022	1.062	2.383	1.564	3.947	5.009	5.854	78,8%
Total	11.738	13.828	9.867	23.695	36.495	45.346	

Fonte: Cope (2022).

Embora, desde 2014, a Unesp tenha conseguido contemplar todos os estudantes que atenderam aos critérios definidos pela universidade

para a atribuição de auxílios de permanência estudantil, manter os auxílios e permanecer na universidade pode ser difícil para muitos dos estudantes cotistas. Um dos maiores problemas, além da necessidade de suportes econômicos, é enfrentar diversas dificuldades decorrentes de suas condições históricas e de suas subjetividades. Conseguir o efetivo processo de inclusão no universo acadêmico não é algo simples, já que o ingresso em si e os auxílios socioeconômicos não garantem o processo efetivo de inclusão do estudante no contexto universitário, devido à pluralidade e à complexidade da instituição e à singularidade de cada indivíduo.

O estudo realizado por Khan (2021) a respeito da aproximação de grupos socialmente distintos afirma que, tanto no âmbito institucional quanto no âmbito pessoal, a inclusão de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos não ocorre de maneira natural. Também, na comunidade acadêmica, sem dúvida, isso é um fator que agrava essa relação complexa, pois ingressam com diversas expectativas e desafios a serem enfrentados até sua conclusão do ensino superior. Dentre os desafios estão a identidade institucional social marcada pela cultura dominada por brancos, a forte presença de marcas da desigualdade social, o preconceito às diversidades étnico-raciais e a limitação de direitos (Schuman, 2023).

O COTIDIANO DOS ESTUDANTES DA UNESP

As trajetórias de vida estudantil, exemplificadas pelas vivências pessoais, acadêmicas, pedagógicas, e atravessadas por determinantes psicossociais e por diferentes e impactantes marcadores de vulnerabilidades na vida dos estudantes da Unesp, podem ser aqui ilustradas por algumas pesquisas que foram realizadas no contexto da universidade. Destacaremos duas diferentes pesquisas que apresentam em comum a trajetória de estudantes da instituição que participam de programas da permanência estudantil. Essas pesquisas buscaram caracterizar três dimensões indissociáveis da vida estudantil: i) a relevância da permanência

estudantil como suporte à diplomação e ao enfrentamento à vulnerabilidade social por estudantes cotistas; ii) o processo de adaptação de estudantes pretos; e iii) o processo de adaptação de estudantes e as condições psicossociais que influenciam a sua permanência.

A primeira pesquisa, intitulada “Política de reserva de vagas na Unesp: um estudo com base nos modelos organizadores do pensamento de estudantes ingressantes pretos” (Rodrigues, 2020), teve como principal objetivo pensar sobre as representações psicológicas que estudantes recém-ingressos na Unesp pelo SRVEBP e que se autodeclararam pretos construíram sobre o seu processo de inclusão e adaptação na universidade. Essa pesquisa utilizou o referencial teórico-metodológico da teoria dos modelos organizadores do pensamento (Marimón; Sastre, 2020), que são representações psicológicas que um indivíduo constrói considerando, para isso, os elementos que seleciona e elabora se baseando em determinada situação, os significados atribuídos a esses elementos e as suas implicações, ou seja, a influência desses elementos e dos significados para as ações que os sujeitos realizam no cotidiano.

Nessa pesquisa, foram identificados cinco modelos organizadores abstraídos pelos participantes: i) condições socioeconômicas; ii) realização familiar; iii) representações de si; iv) recepção e acolhimento; e v) cotas. Esses modelos indicaram que as condições socioeconômicas influenciam nas vivências e na relação dos estudantes com a universidade de forma mais incisiva do que o tipo de curso de ingresso; não houve, para os estudantes, ações institucionais suficientes para proporcionar a recepção e o acolhimento; o fortalecimento e as reflexões sobre as representações de si são essenciais para uma educação emancipadora; as famílias e as cotas foram importantes aspectos de projeção para que os estudantes pudessem ingressar na universidade.

De modo geral, a pesquisa concluiu que os estudantes da pesquisa estavam bem-adaptados à vida acadêmica, mas que faltavam ações institucionais para lhes proporcionar uma recepção adequada num primeiro momento, como maior acolhimento, garantindo o

pertencimento institucional. Pontua, ainda, que as condições socioeconômicas influenciam diretamente o bem-estar e as projeções futuras, certificando a permanência na universidade e a aposta na continuidade dos estudos. Além disso, assinala que não houve debates institucionais com estudantes e funcionários sobre o funcionamento estrutural da instituição para possibilitar uma real inclusão e democratização do ensino superior.

Todos os estudantes que foram entrevistados nesse estudo se autodeclararam pretos. A raça é um fator identitário que se mostrou muito importante para a adaptação dos estudantes. Neusa Santos Souza (2021) pontua o reconhecimento do negro na sociedade brasileira:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona em uma imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito a diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro, não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (Souza, 2021, p. 77).

A necessidade de discutirmos sobre o racismo estrutural (Almeida, 2019) presente em nossa sociedade e como ele atinge os sujeitos de diversas formas, seja na negação implícita, ou explícita, implica como os sujeitos ocupam os espaços e se traduz na representação de si que os sujeitos constroem a partir da sua posição social. Assim, terão vários significados e diversas consequências no exercício imperativo de se adaptar e se desenvolver na instituição. Portanto, é fundamental apreender como estudantes brancos, negros e indígenas pensam suas posições sociais, os acessos materiais e simbólicos que possuem – ou não – em virtude da cor de sua pele ou etnia, visto que nossa sociedade se estrutura sobre uma falsa hierarquização racial (Rodrigues, 2020). Sendo, por conseguinte, a leitura de sua posição social e representações de si uma forma de garantir a satisfação institucional, o acolhimento, o desempenho e a proteção contra discriminações institucionais.

Uma segunda pesquisa realizada, denominada “Sofrimento psíquico e a função da psicoterapia no desenvolvimento do estudante pertencente ao Programa de Permanência Estudantil da Unesp” (Carvalho, 2023), teve como principais objetivos investigar o sofrimento psíquico de estudantes do programa de permanência estudantil em processo psicoterápico e a relação que constroem entre o processo psicoterápico e o seu desenvolvimento no contexto acadêmico. Foi realizado um estudo de caráter qualitativo com as seguintes etapas e procedimentos: seleção dos participantes; aplicação de questionário sobre perfil socioeconômico, de saúde e escolar; aplicação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r) (Granado *et al.*, 2005); relato autobiográfico sobre o sofrimento psíquico e o desenvolvimento acadêmico; e trechos de relatos de sessão. Os dados foram coletados com estudantes que fazem parte do programa de permanência estudantil de uma unidade da Unesp e analisados tomando-se por referência a psicologia analítica de Carl G. Jung e a clínica social.

A análise dos dados revelou um perfil de estudante com alta vulnerabilidade socioeconômica; dificuldades de aprendizagem decorrentes da baixa qualidade do ensino médio e a constante necessidade de prorrogação do prazo de conclusão do curso. Há uma relação direta entre sofrimento psíquico e desenvolvimento do aluno, pois, quando o aluno não ingressa com sintomas psíquicos, pode acabar desenvolvendo-os ao se deparar com as dificuldades acadêmicas pelo medo de não conseguir cumpri-las, culpando-se pelo fracasso. Além disso, o emocional afetado interfere diretamente no desempenho dos estudos; assim, há predomínio de funcionamento psíquico deprimido e ansioso em virtude da relação com as exigências acadêmicas e o forte sentimento de responsabilidade pelo fracasso no desenvolvimento acadêmico. As notas baixas e a reprovação nas disciplinas são elementos fortes que podem fragilizar ou agravar o processo de adaptação na universidade. Constatou-se, também, que os estudantes da permanência não contam com ajuda pedagógica que atenda às suas necessidades na instituição; não há programas de auxílio pedagógico para promover condições de

equidade com estudantes que possuem histórico em ensino privado, e os auxílios de subsistência não suprem as necessidades dos diversos setores da vida do estudante. Verificou-se que o apoio psicológico tem contribuído para o desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno com vulnerabilidade em sua saúde mental, no entanto, não extingue a necessidade de projetos pedagógicos, culturais, artísticos e sociais que ofereçam melhores condições institucionais para o desenvolvimento das diversas potencialidades da permanência estudantil, em prol de sua inclusão e de sua saúde mental.

Apesar de os estudantes que participaram dessa pesquisa possuírem auxílios socioeconômicos do programa de permanência estudantil, a maioria, em algum momento, perdeu esses auxílios por não conseguirem atender às exigências requeridas pelo regulamento do programa⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da universidade, as desigualdades sociais devem ser analisadas levando em consideração alguns eixos principais, como, por exemplo, a ausência de cursos noturnos para a conciliação entre estudo e trabalho; problemas de adaptação; dificuldades de aprendizagem e/ou reprovação constante; obstáculos na relação professor-estudante; empecilhos na integração social e comunitária à universidade – em especial quando oriunda de município diferente ao da família do estudante; não alcance das expectativas trazidas sobre o curso em relação à profissão; agravos na saúde; e estrutura socioeconômica.

A política de cotas e de permanência precisa confrontar a lógica da desigualdade social intrínseca ao sistema neoliberal, financeirizado para efetivar os objetivos que se propõe e promover as condições de equidade ao estudante cotista. A superação do racismo, um dos eixos estruturais, passa pela reflexão e pelo encontro de outras formas

5 Desde março de 2023, está em vigor, na Unesp, a Resolução nº 33/2023, que flexibilizou as exigências para que o estudante contemplado com auxílios de permanência estudantil possa manter os auxílios. Deixaram de existir exigências relacionadas ao desempenho acadêmico e à frequência.

de sociabilidade que não alimentem a lógica dominante. Assim, parece que as IES que adotam algum tipo de política afirmativa, como no caso da Unesp, com a política de reserva de vagas, devem procurar formas de trazer esses debates para outras instâncias que trabalhem diretamente com os estudantes e levar em consideração as micropolíticas, melhorando sua infraestrutura em prol de oferecer condições de equidade ao aluno da permanência. O apoio psicoterápico provou ser uma via eficaz de apoio, acolhimento e desenvolvimento do estudante, mas não se pode excluir a necessidade de projetos políticos pedagógicos que atendam ao perfil da população incluída e de melhores condições institucionais de acolhimento e promoção das diversas potencialidades ao estudante. Em outros termos, é preciso um maior respaldo aos eixos estruturais da permanência estudantil.

A reserva de vagas por si só não é suficiente para que ocorra uma mudança estrutural no funcionamento da instituição que reverta o quadro de desigualdade entre os estudantes, mas é, também, um importante e essencial passo em busca da democratização do ensino superior público, garantindo a função social da universidade. A Unesp, portanto, deve continuar a pensar em estratégias e em ferramentas que fomentem o debate e o contínuo processo de inclusão para acolher estudantes oriundos de outros grupos, diferentes dos que já conseguem vislumbrar e imaginar a tão esperada e concorrida vaga na universidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. Coordenação: Djamila Ribeiro. São Paulo. Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).
- BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo. Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Mapa da educação superior*. Brasília, DF: MEC: Inep, 2003.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate).

CARVALHO, J. J. de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Padê: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 31-50, 2007.

CARVALHO, N. H. *O sofrimento psíquico e a função da psicoterapia no desenvolvimento de estudantes pertencentes ao Programa de Permanência Estudantil da Unesp*. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras – Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2023.

CUNHA JUNIOR, H. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, ano 23, v. 13, n. 150, p. 84-100, nov. 2013.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo. Global, 2015.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. 51. ed. São Paulo. Global, 2019.

GRANADO, J. I. F.; SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, Minho, v. 4, n. 2, p. 31-41, dez. 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo. Ed. 34, 1999.

HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, C.; GONZALEZ, L. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

KHAN, S. R. *Privilege: the making of an adolescent elite at St. Paul's School*. New Jersey: Princeton University Press, 2021.

MARCHA Zumbi dos Palmares - 1995. Direção: Edna Cristina. Joinville: Ipê Produções, 1995. 1 vídeo (14 min). Publicado pelo canal Luara Doceu. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K8IPjx_Z_wQ. Acesso em: 1 jun. 2023.

MARIMÓN, M. M.; SASTRE, G. *Por qué vemos dinosaurios en las nubes: de las sensaciones a los modelos organizadores del pensamiento*. Barcelona: Gedisa, 2020.

RIOS, F. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). *Lua Nova*, São Paulo, n. 85, p. 41-79, 2012.

RODRIGUES, E. B. *Política de reserva de vagas na Unesp: um estudo com base nos Modelos Organizadores do Pensamento de estudantes ingressantes pretos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2020.

SCHUMAN, L. V. (org.). *Branquitude: diálogos sobre racismo e antirracismo*. São Paulo. Fósforo, 2023.

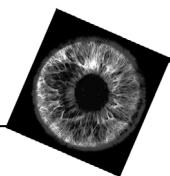
SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. São Paulo: Zahar, 2021.

UNESP. Coordenadoria de Permanência Estudantil. *Relatório de atividades: COPE 2022*. São Paulo: Unesp, 2022. Disponível em: <https://www2.unesp.br/Home/cope/relatorio-atividades-cope-2022-.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma psicologia preta. *Fractal: revista de psicologia*, Niterói, v. 31, p. 244-248, set. 2019. Número especial.

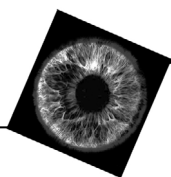
VIEIRA, P. A. S. *Para além das cotas: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

PARTE II:
GÊNERO, ETNICIDADES E RAÇA



“É UMA QUESTÃO DE RESISTÊNCIA MESMO!”

trajetórias escolares atípicas de filhas de mães sozinhas



JACIRA DA SILVA BARBOSA
SÔNIA SAMPAIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) – recentemente divulgada (IBGE, 2023) – avalia dados da educação do Brasil em 2022 e ratifica a expressiva desigualdade educacional apontada em muitos estudos, que destacam a cultura do fracasso escolar expressa na trilogia reprovação, abandono escolar e distorção idade-série (Martins, 2022). Esses resultados apontam para trajetórias irregulares, diferentes cenários na vida escolar de parcela significativa da sociedade e, quando avaliamos essa realidade a partir dos critérios raciais e das origens geográficas, sociais e escolares, as diferenças são alarmantes. A título de exemplo, a análise dos dados revela que 29,2%

de pessoas brancas de 18 a 24 anos cursavam o ensino superior, contra 15,3% de pessoas pretas ou pardas na mesma faixa etária (IBGE, 2023).

A ausência de equidade escolar apresentada pela PNAD sublinha a necessidade de uma análise da complexidade e das múltiplas inter-relações que caracterizam os contextos e as reais condições em que as diferenças na esfera da educação são produzidas, particularmente nos setores empobrecidos da sociedade. Isso na tentativa de desmistificar a fortemente arraigada visão de que as famílias pobres são “portadoras” de déficits morais e psíquicos, responsável por preconceitos de toda ordem, como ressalta Marília Carvalho (2013). Para a psicóloga Maria Helena Souza Patto (1990), as explicações naturalizadas para as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças e adolescentes de famílias de distintas origens sociais são fruto de uma construção histórica das ideias sobre a pobreza e seus reveses, entre os quais se inclui a dificuldade de se escolarizar. Esse posicionamento facilita a transformação da(o) aluna(o) no grande “bode expiatório” do sistema, porque obscurece a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal, anterior à escola.

É comum encontrarmos uma visão genérica e patologizante sobre as famílias dos meios populares (Carvalho, 2013; Glória, 2005; Patto, 1990), e pesquisas no campo da Psicologia (Bronfenbrenner, 2011)¹ e da Sociologia da Educação (Glória, 2005, 2007) apontam índices mais elevados de evasão, de analfabetismo e de repetência escolar em crianças de famílias pobres, principalmente aquelas que contam apenas com um(a) genitor(a) – na grande maioria dos casos, uma mulher. Essa realidade ocorre, de acordo com os estudos de Bronfenbrenner (2011), porque as crianças que crescem em famílias monoparentais estão sujeitas a uma série de condições que não são favoráveis a um bom desempenho acadêmico. Assim, por consequência, esse público teria menos possibilidade de completar a escola secundária ou frequentar uma instituição de ensino superior do que aquelas crescidas junto a ambos os genitores. Isso porque filhas e filhos de famílias de progenitor(a) único(a) podem usufruir de menor en-

1 Obra original publicada em 2005.

volvimento e menor supervisão de seus pais, face ao trabalho escolar, do que filhas e filhos pertencentes a famílias nucleares (Glória, 2005, 2007). Essa situação tende a se tornar mais complicada nos casos de famílias de camadas populares que, além de disporem de poucos recursos financeiros e educacionais, convivem com outros fatores que influenciam o desempenho escolar, como a sobrecarga materna, com todas as demandas impostas pela criação solitária e manutenção da prole.

Esse panorama nos faz pensar sobre o peso que a procedência familiar e social desempenha nas trajetórias escolares das pessoas (Portes, 2015). Percursos que são afetados pelas desigualdades de oportunidades em relação à educação básica, o que, da mesma forma, reflete no ingresso ao ensino superior. Historicamente, no Brasil, a educação terciária é caracterizada pela seletividade e pela restrição (Piotto, 2021), bem como por uma persistente assimetria no acesso, com baixa representatividade dos setores populares, sobretudo de pessoas pobres, negras, indígenas e portadoras de deficiências.

Apesar desse cenário de desigualdades, há famílias que, mesmo com problemas imediatos de subsistência, atribuem grande importância à escolarização das filhas e filhos, como estratégia para ascensão social e ocupacional. Também, a partir da implantação das Políticas de Ações Afirmativas (PAA), desde o início dos anos 2000, e de sua regulamentação pela Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), é crescente o registro, nas instituições públicas de ensino superior, de estudantes que romperam com a tradição de escolaridade de curta duração frequente em seu meio de origem. O acesso à universidade é considerado como um fator fundamental para a redução da desigualdade de renda e a consequente melhoria na qualidade de vida em sentido amplo.

O interesse por estudos sobre a vida universitária e trajetórias escolares prolongadas de indivíduos provenientes das camadas populares constitui algo relativamente recente em termos históricos no Brasil (Almeida, 2021). Nesse aspecto, as políticas de reserva de vagas nas universidades exercem importante interferência pelo fato de diversificarem o público discente na academia. Convém ressaltar que, como

assinala Portes (2015, p. 135), as(os) estudantes pobres não se constituíram, ao longo do tempo, objeto privilegiado de pesquisa e, na universidade, não passavam de estatísticas, já que “[...] não tinham origem social, não tinham cor, não tinham sexo, não tinham história”. Contudo, nas últimas décadas, estudos desenvolvidos pela Sociologia da Educação, produzidos em nosso país (Almeida, 2021; Heringer, 2015; Honorato, 2015; Piotto; Tetzlaff, 2017; Portes, 2015, 2021) e no exterior, notadamente na França (Lahire, 1997), em Portugal (Teixeira, 2010), entre outros, têm fornecido indicadores teóricos importantes para problematizar o que tem sido denominado de “longevidade escolar”, itinerários “atípicos” ou “trajetórias excepcionais” nos meios populares.

Este capítulo pretende retratar a excepcionalidade das trajetórias vivenciadas, do período escolar até o ingresso na educação superior, por mulheres negras que nasceram em famílias matrifocais pobres, o que inscreve este trabalho no conjunto daqueles que abordam itinerários educacionais atípicos e de sucesso escolar improvável. Considerando que a entrada na vida universitária é uma *passagem* (Coulon, 2008)² importante nos processos de desenvolvimento psicossocial e de transição para a vida adulta, este texto, baseado na pesquisa de doutorado da primeira autora (Barbosa, 2020), teve como um dos seus *objetivos* conhecer e analisar as estratégias construídas e utilizadas pelas estudantes e suas famílias no enfrentamento de situações adversas, da pobreza e da matrifocalidade, e que asseguraram itinerários de bom desempenho escolar, que culminaram com o acesso e a permanência na universidade, um território branco e dedicado às elites.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa esteve pautada numa compreensão dinâmica e sistêmica compatível com a *investigação qualitativa* (Yin, 2016) para a produção de dados. Tratou-se de um estudo de casos múltiplos (Yin, 2010) e, a partir das perspectivas definidas pelo Observatório da Vida Estudantil (OVE),

2 Obra original publicada em 1997.

grupo de pesquisa que se propõe a acompanhar os diferentes modos de vivenciar a experiência de ser um(a) estudante da educação superior, três instituições de ensino superior constituíram os contextos de investigação: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), ambos da esfera federal, e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob a tutela do governo do estado.

Participaram da investigação seis estudantes que ingressaram no ensino superior por meio das PAA, dispositivos que englobam os aspectos socioeconômicos, étnico-raciais e de origem escolar. Quatro das estudantes pertenciam à primeira geração das suas famílias a frequentar uma universidade. Esse perfil é chamado, na literatura, de “novas estudantes” (Heringer, 2015; Honorato, 2015), por terem origem nas classes populares, serem egressas do ensino público, afrodescendentes e alcançarem essa posição inédita em seu microsistema familiar. As mulheres estavam na faixa etária dos 20 aos 36 anos e já haviam realizado pelo menos um ano de curso. A delimitação desse período de tempo permitiria discutir a experiência universitária passado o primeiro momento do “estranhamento”, como discutido por Coulon (2008), ao longo do qual a(o) estudante adentra num universo desconhecido após sair do ensino médio. O acesso às mulheres ocorreu através de indicações de colegas de diferentes graduações e do nosso grupo de pesquisa. As mães das universitárias foram incluídas no estudo, visto que esta proposta pretendeu conhecer o contexto e as condições que possibilitaram a permanência e a longevidade escolar das participantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFBA (CEP-IPS/UFBA).

Como instrumentos de produção dos dados empíricos, foi utilizado um *questionário sociodemográfico* e foram realizadas entrevistas individuais com as estudantes, com o objetivo de obter suas histórias de vida, tendo por base a *entrevista reflexiva* proposta por Szymanski (2011) e Yunes e Szymanski (2005). Essa modalidade de entrevista pretende obter informações tanto de ordem objetiva quanto subjetiva ao longo de um diálogo, para que o tema em questão possa ser aprofundado numa situação de verdadeira interação. Através da entrevista

reflexiva, é possível ter acesso a conteúdos como fatos, opiniões, sentimentos e planos de ação.

De forma adicional, foram realizadas entrevistas com as mães das participantes para investigar o envolvimento materno, a natureza e a intensidade dos investimentos na vida escolar das(os) filhas(os) de modo geral. As famílias das estudantes eram encabeçadas por mães sozinhas, negras e pobres, com idade que variava entre 46 e 60 anos, e essas mulheres apresentaram, em maior parte, poucos anos de estudo. A renda familiar mensal das mães das estudantes variou em até dois salários mínimos³. Além dos rótulos que, não raro, recebem de “família desestruturada” (Carvalho, 2013; Romanelli, 2013), dentre tantos outros, os riscos de empobrecimento são precipitados para essas mulheres. Associada às demandas materiais está a sobrecarga emocional que essas famílias eventualmente vivenciam, ocasionada pela ruptura da relação afetivo-conjugal, pela morte, pelo abandono e pela desobrigação do progenitor para com a prole (Barbosa, 2012, 2020; Neyrand; Rossi, 2014; Santibáñez; Flores; Martín, 2018).

TRAVESSIAS ESTUDANTIS E ACADÊMICAS “EM NOME DA MÃE”

Pela restrição de espaço, trataremos aqui das experiências de duas das estudantes e suas mães: Marcela e a D. Ane, e Sam e a D. Bel. Os nomes são fictícios e escolhidos pelas próprias mulheres. Dentre as participantes da pesquisa, as estudantes em foco apresentaram as condições mais críticas e enfrentaram os maiores desafios para permanecerem na universidade.

MARCELA: “ENTÃO É UMA QUESTÃO DE RESISTÊNCIA MESMO!”

Marcela tinha 21 anos à época da entrevista, solteira, ingressou na UFBA aos 19 anos no curso de Artes Plásticas, através das cotas de origem social, na segunda tentativa para a aprovação na educação superior. A

3 O valor atual de dois salários mínimos corresponde a 501,90 euros, em 2 de novembro de 2023.

estudante era a primeira pessoa da família a frequentar uma universidade. Para viver esse sonho, ela deixou a cidade pouco desenvolvida no interior do estado um ano antes de se tornar universitária, sozinha e sem ter condições de assumir as demandas de subsistência em Salvador. Marcela se autodeclarou negra e vinha de uma família pobre em recursos financeiros e com histórico de baixa escolaridade. Sua mãe, D. Ane, 46 anos, nasceu de pais analfabetos e que tiveram dez filhos. A pobreza familiar a obrigou, de forma precoce, a exercer alguma atividade laboral: *“desde uns 12 anos, eu já trabalhava cuidando de menino na casa dos outros”*. Com apenas três anos de estudo formal, D. Ane não tem ocupação fixa, e já trabalhou como autônoma, babá, faxineira, doméstica, catadora de café e outras ocupações. Nesse contexto, a renda familiar era incerta e contava com o recurso recebido através do Programa Bolsa Família.

Solteira, D. Ane tinha dois filhos nascidos de relacionamentos e em condições distintas. Marcela era fruto de uma união consensual e nasceu do desejo da genitora de ser mãe de uma menina: *“ela é a filha dos meus sonhos”*. A força da relação afetiva que une as duas era explícita durante toda a narrativa de mãe e filha, e a universitária reiteradamente mencionava o grande apreço, a afinidade e a relação de diálogo que existe entre elas. D. Ane teve um filho, à época da entrevista com 18 anos, que assumiu sozinha desde a gestação, pois o genitor da criança *“sumiu”*.

O pai de Marcela tinha ensino médio completo, trabalhava com montagem de móveis e residia em outro estado com sua nova família. A estudante conviveu com os pais até os 2 anos de idade e sua guarda foi compartilhada durante a infância, após a separação conjugal, que ocorreu por decisão de D. Ane. Desde então, a participação do genitor se restringia a uma contribuição financeira de forma mais ou menos regular. Marcela lamentava o distanciamento do pai, e reconheceu a influência dele em seu interesse pelos estudos, visto que ele concluiu os anos de escolarização prescritos pela educação básica.

Em relação às *crenças* e aos *valores*, foi ressaltado, primeiro, a fé em Deus e o amor e o respeito em casa. Como pontos estressores, a família

destacou a ausência das figuras paternas, que produz a maternidade solitária, a situação de pobreza decorrente da falta de emprego formal, e a baixa escolaridade da mãe e do filho caçula, que abandonou os estudos no início da adolescência, após cinco anos de escolarização.

A universitária declarou que sempre foi muito estudiosa e que sua mãe foi a pessoa que mais a incentivou: “ [...] então, ela nunca pôde me instruir quanto aos estudos, mas ela sempre me apoiou no que eu quisesse estudar, ela sempre falou isso, que era pra eu estudar, [...] sempre foi bem rígida quanto aos estudos, mesmo não sabendo me instruir”. Marcela também disse que o fato de a mãe ter pouco estudo favoreceu para que ela buscasse descobrir as coisas por si própria, por meio de colegas, leituras e pesquisas. Com esse movimento, a estudante construiu uma afinidade com a escola e seu conteúdo, e com os professores. A mãe reconheceu suas limitações pela sua baixa escolaridade e, sem recursos intelectuais para orientar a prole em suas atividades escolares, buscava outros meios para se fazer presente no percurso escolar de Marcela e do irmão: “ [...] difícil, difícil, difícil mesmo. Então, ela procurava as colegas. E eu comprava livro pra ela pra ajudar, internet. Eu procurava minhas amigas que estudou. Pra ajudar a fazer o dever [...]. Eu acompanhava, eu dava apoio de felicidade dentro de casa”. Esse apoio dizia respeito ao incentivo, à providência dos recursos necessários para a realização das atividades escolares, à participação nos resultados alcançados por Marcela. A mãe reconheceu o papel desempenhado pelos professores com quem tinha boa relação: “ [...] eu via eles como sábios mesmo, que tinham sempre muito a me oferecer”.

A ENTRADA E A PERMANÊNCIA DE MARCELA NA UNIVERSIDADE

A estudante escolheu o curso pela forte ligação com as artes de forma geral, e a pobreza familiar produziu efeitos deletérios à sua trajetória acadêmica desde o primeiro momento. Essa condição ameaçava sua permanência na UFBA, pois não tinha parentes nem pessoas conhecidas em Salvador, levando-a a fazer malabarismos para conseguir

pagar as despesas da casa que dividia com colegas e para se manter na graduação.

Durante a primeira metade do curso, Marcela esteve totalmente desassistida pela universidade, uma vez que não havia sido contemplada pelo programa de assistência estudantil por não ter conseguido comprovar situação de vulnerabilidade financeira. Além disso, não havia um acolhimento diferenciado para estudantes pobres que, como ela, são migrantes do interior. O que lhe restava era uma pequena contribuição de familiares, além de fazer alguns serviços informais, como cortar cabelo, costurar e, em última instância, trancar o semestre como medida para redução de despesas.

Essa insuficiência de recursos interferia diretamente em seu desempenho acadêmico: “ [...] e a dificuldade de estudar o curso de Belas Artes são os materiais que são caros [...]. Então é uma questão de resistência mesmo. E ainda tem a questão de estudar e de correr atrás, de trabalhar pra se manter aqui, não ter parentes próximos, tem toda essa dificuldade”. Por vezes, foi questionada por que, não tendo recursos monetários, escolheu um curso que demanda muitos custos: “ [...] porque a questão de eu ser uma pessoa pobre na universidade e fazendo o curso de Artes. Tipo, você já é pobre, vai fazer Artes nesse país, um curso que não dá dinheiro, entre aspas. Então, é difícil pra mim”.

As informações sobre as dificuldades socioeconômicas trazidas por Marcela e pelas demais participantes corroboraram dados da literatura no que se refere à sobrecarga que recai sobre o público discente que dispõe de poucos recursos financeiros para prover as despesas da vida acadêmica e das obrigações pessoais e familiares (Andifes; Fonaprace, 2019; Portes, 2015). Dessa forma, as estudantes estão dentro do perfil da maioria das(os) cotistas que tem renda familiar *per capita* de até 1 e ½ salário mínimo⁴ (Andifes; Fonaprace, 2019). Tal condição de fragilidade econômica influencia na concentração necessária para responder às exigências dos estudos, além de mobi-

4 O valor atual de um salário mínimo e meio corresponderia a 376,42 euros, em 2 de novembro de 2023.

lizar sentimentos que produzem sofrimento ao público discente que vivencia essa situação, o que foi relatado pelas estudantes e discutido por Almeida (2021) e em Portes (2021).

Em associação aos obstáculos financeiros, Marcela enfrentou, igualmente, outros embates na Escola de Belas Artes (EBA). O fato de ser *“muito tímida e quieta”* dificultou a interação com o público e isso, a seu ver, respondeu ao fato de não conseguir estabelecer algum vínculo mais participativo, como o ingresso em algum projeto de pesquisa, o que lhe renderia uma bolsa de estudo. De forma adicional, Marcela descreveu o sentimento de não pertencimento em relação à convivência com colegas de classe, pois parte da turma era composta por um público seletivo e de elite, pessoas de mais idade que alcançaram estabilidade em suas carreiras profissionais e que estão na EBA *“mesmo por hobby, porque não têm nada pra fazer [...] É bem visível, assim, a separação entre as pessoas. Eu convivo assim, mas eles convivem muito entre si”*. Essa solidão e desenraizamento relatados por Marcela também foram encontrados na pesquisa desenvolvida por Piotto (2021), com estudantes pobres em cursos de alta seletividade de outra universidade pública. Resta evidente que a convivência com a desigualdade social traz embaraços no relacionamento com seus pares e contribui para a sensação de “estar fora do lugar”, aludida por diversas participantes do presente estudo.

Como estratégias para fazer frente a tantas dificuldades e à situação de preconceito e discriminação por sua condição de pobreza, a estudante passou a buscar maior aproximação com os professores, no intuito de compartilhar os embates que enfrentava para assegurar seu lugar na UFBA. Como efeito dessa iniciativa, relatou que, após expor sua condição financeira para um dos professores de uma disciplina que trabalhava com técnicas de pintura, e que tinha um custo elevado, conseguiu que o docente assegurasse disponibilizar os materiais para as(os) estudantes que não podiam adquiri-los por recursos próprios.

Imersa nesse contexto de obstáculos materiais e simbólicos, e que ameaçava o acompanhamento do curso e a permanência no ensino

superior até sua conclusão, Marcela caminhava, na UFBA, com frustrações, envolta em sacrifícios de natureza diversa, “aos trancos e barrancos”. Após um longo processo de negações, a estudante foi contemplada com o Auxílio Moradia somente no terceiro ano do curso, e essa conquista proporcionou uma virada em sua trajetória na UFBA, tanto na vida acadêmica quanto na esfera pessoal. A jovem decidiu morar sozinha, o que acarretou novos posicionamentos em seu processo de desenvolvimento, em paralelo à melhoria do desempenho acadêmico: “[...] eu acredito que agora é que eu vou começar a estudar de verdade”.

SAM: “ORGULHO, CARA! EU CONSEGUI! EU POSSO!”

Sam tinha 32 anos à época da entrevista, apresentou-se como uma mulher preta, ingressou na educação superior na terceira década da vida, no curso de Licenciatura em Geografia, no período noturno, no IFBA, através das cotas raciais. Assim como a mãe, Sam vivenciava a matrifocalidade e estava inserida num contexto de diversas vulnerabilidades. Separada, tinha uma filha adolescente e um filho, de relacionamentos distintos.

A genitora de Sam, D. Bel, tinha 52 anos, parda, solteira, não possuía renda familiar definida e mantinha sua subsistência através de um pequeno comércio de doces que montou em sua residência. Da mesma forma que a mãe de Marcela, D. Bel foi inserida precocemente no mundo do trabalho, uma vez que, desde os 12 anos de idade, passou a vender frutas e verduras nas ruas, de forma a contribuir com as despesas da família. Terceira de uma prole de dez filhos, D. Bel nasceu num contexto em que o pai era analfabeto, a mãe estudou até o “sexto livro”, e os irmãos “não concluíram os estudos”. A senhora não frequentou a escola, porque nasceu e cresceu na “roça”, no sul do estado da Bahia, onde, àquela época, não havia estabelecimentos de ensino.

Sem escolaridade e com baixa qualificação profissional, a mãe de Sam teve uma vasta experiência de ocupações: babá, faxineira, diarista, servente, empregada doméstica, dentre outras; parte delas no mer-

cado informal de trabalho. Foi nesse contexto de vulnerabilidade ocupacional que D. Bel se tornou mãe aos 17 anos e criou três filhas e dois filhos sem qualquer participação, seja financeira, seja afetiva, dos respectivos pais, e precisou criar estratégias para dar conta da maternidade solitária, principalmente no que se refere à conciliação entre sua atividade laboral e o acompanhamento escolar das meninas e dos meninos. A precariedade laboral encontrada entre as participantes deste estudo, com a consequente restrição financeira para administrar a manutenção do grupo doméstico, foi agravada com o abandono e a deserção da figura paterna em fases cruciais do desenvolvimento humano, como a infância e a adolescência (Barbosa, 2012, 2020; Neyrand; Rossi, 2014; Santibáñez; Flores; Martín, 2018).

Apesar de não ter frequentado a escola quando criança e adolescente, D. Bel atribuía grande significado ao processo de escolarização e se diferenciava dos familiares ao afirmar e reafirmar: *“meus filhos vão estudar!”*. Essa determinação partia da crença de que *“a educação está em primeiro lugar”*, e que *“a escola é fundamental”*. Pautada nesses princípios, a mãe de Sam investiu esforços e construiu estratégias para que a prole frequentasse a escola e tivesse êxito nos estudos. Mesmo sem letramento, D. Bel fazia o acompanhamento diário das atividades escolares das(os) filhas(os), interagia com professores(as) e falava, com orgulho, que era muito elogiada na escola pela sua postura perante as(os) descendentes e que era tomada como mãe-modelo. A mãe de Sam acreditava que participou em tudo na longevidade escolar das três filhas que, hoje, estão na universidade: *“[...] porque eu sempre incentivei muito, eu sempre procurei botar na escola, [...] sempre procurei uma colega pra ajudar, pagar uma banca...”*. Entre os rapazes, um concluiu o ensino médio e o primogênito não conseguiu ultrapassar os cinco anos de estudo. Com os filhos já adultos, D. Bel conseguiu concluir, recentemente, os quatro primeiros anos do ensino básico e almejava seguir adiante nos estudos.

A mãe de Sam ressaltou que os principais valores e crenças que transmitiu às(aos) filhas(os) foram, *“primeiramente e acima de tudo,*

fé em Deus e determinação”, e, em seguida, a *“honestidade e respeito pelo ser humano”*. Além da fé, a gratidão, a coragem e a perseverança estavam presentes no discurso de D. Bel.

Sam não conheceu o genitor e relatou que um evento marcante em sua infância foi *“a falta de um pai”*. Afora os impactos emocionais provocados por essa ausência, a estudante trouxe uma história atravessada por interrupções e por eventos que incidiram diretamente em sua vida escolar, visto que foi mãe adolescente, além de viver uma realidade familiar sobrecarregada de responsabilidades por ser a filha mais velha entre as mulheres numa família matrifocal numerosa e com poucos recursos financeiros. Por conta de a necessidade de D. Bel de sair para exercer seu labor, em prol da subsistência da família, delegava aos filhos mais velhos o *“tomar conta”* dos menores, uma vez que *“desde cedo, a gente ficava muito só, minha mãe tinha que trabalhar”*. Isso implicava assumir a realização de tarefas de casa e de cuidado com os irmãos menores: *“[...] então, eu tinha um pouco mais de obrigação do que eu deveria ter na minha idade”*.

Devido às precariedades vividas pela família, a estudante ingressou com atraso na vida escolar, no interior, e ficou um ano e meio fora da escola, por razões diversas, quando sua mãe precisou vir para Salvador em busca de melhores condições de vida. Na educação básica, ela se considerava uma estudante *“normal: aprender o que dava pra aprender. Achava muito chato estudar, me interessava por poucas coisas. Fazia por obrigação mesmo: preciso concluir o ensino médio”*. Seu *“encantamento”* com a escola e o entendimento de que esta poderia lhe ajudar um pouco mais somente ocorreram quando já estava no ensino médio, a partir de atividades propostas por um professor de história e por uma professora de inglês.

Seu período escolar foi marcado pela gestação na adolescência, pois, a partir daí, a sobrecarga de atribuições se acumulou. Sam passou a estudar à noite e a exercer alguma atividade remunerada, que, antes, tinha um caráter eventual e, após a gestação, passou a ser um imperativo, pois precisava sustentar a criança. *“Eu comecei a trabalhar muito*

cedo” e seu primeiro contato com valores monetários foi vender picolé pelas ruas da vizinhança. No momento em que rememorava sua trajetória, Sam lembrou sua vulnerabilidade ocupacional: “[...] fazia alguns bicos, vender miçangas na praia, ajudante de cozinha, fazia faxina, tomava conta de menino, dava banca [...] garçonne, doméstica, faxineira, vender coisas [...]. Tudo que aparecia pra fazer, eu ia fazendo pra poder ganhar um dinheiro, precisava manter minha filha”.

Acrescentam-se à maternidade precoce e ao fato de ser mãe solo outros dois desafios que lhe acompanhavam até o momento da pesquisa: as dificuldades financeiras já mencionadas e as peculiaridades do lugar que ocupava a partir de sua origem social. Relatou ter sido alvo de tratamento preconceituoso e discriminatório por parte de alguns professores, isso porque *“a gente, além de pobre, a gente é preto e favelado”*. Imersa nesse cenário, Sam achava que estudar era uma obrigação que cumpria porque a mãe *“dizia que tinha que estudar, mas não sabia afinal pra quê”*. Porque, naquela época, *“não se via negro na universidade, não se via pobre na universidade. Então, o que eu tinha como base, como interesse, como objetivo era concluir o ensino médio. Vou concluir o ensino médio e vou conseguir um emprego”*.

Essa perspectiva foi modificada após cinco anos de conclusão do ensino secundário, o que ocorreu aos 19 anos, sem reprovações, quando Sam passou a compreender que precisava cursar o nível superior, pois só assim poderia ter o emprego dos seus sonhos. Entretanto, deixou claro que o fator de maior influência nesse processo veio de dentro de casa: primeiro com o incentivo maior de D. Bel. “Estimular” e “incentivar” são os verbos que Sam mais repetiu para destacar a importância de sua mãe em seu processo de escolarização, que culminou com o ingresso em uma Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes). Em seguida, vem a necessidade de *“dar um futuro”* para a filha, e, em terceiro lugar, o acesso das irmãs mais novas à universidade: “[...] quando minhas irmãs conseguiram, aí acendeu aquela luz vermelha: ‘opa, elas conseguiram’. [...] ‘Eu consigo! Eu posso conseguir!’”. Desde então, ela guardava altas expectativas em relação a um futuro ingresso na universidade. Enquanto esse momento não chegava,

Sam tivera um segundo filho de um novo relacionamento, e seguia submetida a uma extensa jornada de trabalho, além de ser a única responsável pela subsistência e pelo cuidado das crianças.

A ENTRADA E A PERMANÊNCIA DE SAM NA UNIVERSIDADE

A estudante foi aprovada para o IFBA aos 30 anos, após uma década de conclusão do ensino médio e algumas tentativas anteriores sem êxito. Aqui, a universitária reconhecia que a base para a sua aprovação contava, também, com a participação do corpo docente do cursinho quilombola que frequentou e dos(as) professores(as) já mencionados(as), que foram evocados(as) como pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a trajetória dela, que encontrou, no acesso à universidade, uma porta aberta para a construção de novas formas de caminhar e de escrever novos capítulos em sua biografia.

À época da entrevista, Sam estava no meado da licenciatura, que escolheu por influência das aulas do professor do cursinho preparatório: “[...] *eu me apaixonei pela geografia*”. Desde o segundo semestre no IFBA, a estudante passou a fazer estágios em escolas das redes pública e privada, o que lhe garantia o rendimento que, associado ao valor que recebia do Programa Bolsa Família, garantia, naquele momento, e de forma precária, a subsistência familiar. Além desses valores, Sam recebia, do programa de assistência estudantil da instituição, os auxílios transporte, alimentação e xerografia pela sua condição de estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Passou a receber esses valores logo a partir do primeiro semestre do curso, e eles tinham importante função na permanência da estudante na educação superior: “[...] *se não fossem esses recursos, eu já teria desistido, porque eu não teria como ir pro IFBA. [...] Minha base econômica hoje é o IFBA*”.

Afora as demandas impostas pelas condições objetivas de existência, o processo de entrada da estudante no mundo acadêmico foi atravessado por embaraços, causando-lhe um total estranhamento: “[...] *com uma linguagem que eu totalmente desconhecia. Às vezes, eu dizia:*

‘Meu Deus, será que estamos falando a mesma língua?’. Assim, eu não entendia quase nada do que eles [as(os) docentes] falavam”. Sam reconhecia os entraves que possuía tanto na parte da escrita quanto na parte da matemática, que precisava fazer uso em algumas vertentes da geografia, ao mesmo tempo em que se mostrava investida na criação de estratégias para sanar essa problemática, tais como melhorar a escrita, pesquisar e ler mais.

Outro recurso que a estudante fez uso foi compartilhar com o corpo docente suas dificuldades para acompanhar o curso, inclusive em relação à parte financeira, pois, apesar de ter sido contemplada com o Auxílio Transporte, vivenciava atrasos no pagamento que poderiam durar meses e, nesse período, chegou a deixar de ir à aula por não dispor de recurso para pagar o transporte, principalmente porque reside em bairro muito distante do IFBA. No geral, conseguia apoio de parte das(os) docentes, mas relatou que sofreu episódios de hostilidade e agressão verbal por parte de uma professora para com ela – “*me xingar*” e “*me humilhar*” –, quando lhe solicitou ajuda. Encontrou apoio em colegas e em outras(os) professoras e professores, com quem estabeleceu uma relação de confiança, uma rede social em que ela já foi ajudada, até mesmo financeiramente, por seus pares, com os quais dizia ter uma boa relação. Em seu itinerário no IFBA, Sam se deparou com outros desafios, que precisava driblar para conseguir ter um bom desempenho enquanto estudante:

Sou mãe de família, preciso trabalhar, preciso bancar as minhas contas, tenho dois filhos, tenho vários problemas em relação a isso que, às vezes, me tiram do eixo [...]. Tenho que estudar, programar minhas aulas, cuidar dos meus filhos, me preocupar com a vida financeira e tudo isso, querendo ou não, é um agravante para o declínio de não ter uma nota que eu gostaria de ter.

Como registrado anteriormente, a maternidade é outra condição que impactou no exercício do ofício de estudante, exigindo de Sam mais disciplina e equilíbrio para conciliar os distintos papéis que precisava assumir, em sua realidade de solidão e de escassez financeira.

Nesse contexto, em vários momentos, a estudante pensou em desistir da universidade, mas seguiu adiante, pois “o meu grande incentivo hoje pra continuar [no IFBA] é ser mãe”.

Apesar desses embates e do relato de situações de desespero, tristeza, solidão, também relatados por Marcela e encontrados em outros estudos (Piotto, 2021; Portes, 2021), Sam mencionou algumas possibilidades que o acesso a uma universidade pública lhes proporcionou. Declarou que sua experiência como universitária vinha sendo “maravilhosa”, porque

eu tô me redescobrando, entendimentos que antes eu não tinha, hoje eu tenho. Compreensão de mundo que eu não tinha e hoje eu tenho. Postura mesmo pra respeitar o outro, pra respeitar a diferença do outro, deixando o preconceito de lado, porque, querendo ou não, o preconceito mora dentro da gente.

A fé também foi um recurso que Sam adotou como motor de sua existência, inclusive escolhendo versículos bíblicos que funcionaram como uma espécie de mantra que repetia, especialmente em momentos mais difíceis de sua trajetória, como, por exemplo, “tudo posso naquele que me fortalece”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa denunciou as adversidades impostas às estudantes e às suas famílias ao longo dos anos, na luta pela manutenção de sua subsistência, em meio a tantas limitações que se entrelaçam entre as questões de gênero, raça e origem social. Além de serem mulheres, negras e pobres, as participantes acumulavam outros eixos de opressões interseccionais pelo fato de serem mães solo, assoberbadas com as funções da maternidade, com histórico de desemprego, com vínculos empregatícios precários e/ou com acesso a trabalhos informais e intermitentes.

As estudantes entraram na universidade via as PAA, porque fazem parte da população pobre, negra e egressa da escola pública que adentra as universidades através de um dispositivo legal que assegura uma maior

diversidade ao ambiente acadêmico e que traz consigo um grande potencial de fecundidade. Essa novidade na educação superior brasileira ressalta a importância da vida estudantil como um campo rico, plural e diversificado de investigação científica. A experiência relatada pelas universitárias é importante para discutir as dificuldades, as possibilidades e os desafios da presença de estudantes pobres no ensino superior, na mesma medida em que expõe as muitas fragilidades e deficiências das políticas de assistência e permanência estudantil, cujos desenho e implementação suscitam questões cruciais no interior das instituições de ensino. Além das dificuldades econômicas e acadêmico-científicas que ameaçam o ingresso e a permanência na universidade, torna-se imperativo, ainda, trazer para o debate a vivência subjetiva, individual, de um sofrimento provocado por questões objetivas das desigualdades sociais, raciais e educacionais, que foi observado nas narrativas de todas as participantes da pesquisa.

Em contrapartida, as experiências analisadas falam, também, das possibilidades de aprendizado e desenvolvimento que o ingresso e a permanência em uma universidade pública propiciaram às estudantes, e ratificaram a importância do investimento das mães em seu desejo de oportunizarem às filhas a realização do que elas mesmas não alcançaram. O ingresso na universidade viabilizou outra perspectiva de vida para as estudantes que fazem parte de contingente populacional excluído da educação superior num passado ainda muito recente.

As trajetórias escolares pouco prováveis trilhadas pelas discentes questionaram previsões estatísticas e análises genéricas que explicam a cultura do fracasso escolar em função da condição de origem social. As famílias e as universitárias se mobilizaram para a constituição de percursos escolares longevos, a despeito de tantas vulnerabilidades atravessadas em seus caminhos, e o fizeram a partir de relações de reciprocidade, ou seja, influenciaram-se mutuamente ao longo de suas travessias educacionais. O posicionamento e a mobilização das mães conduziram as filhas para outro lugar, o que lhes assegurou maior autonomia, responsabilidade, competência e independência.

A ênfase maior deste estudo foi direcionada para ressaltar os indicadores de proteção, as potencialidades e os recursos desenvolvidos por mães e filhas e utilizados para fazer frente a tantos desafios. Entre as forças e as virtudes para manter a autoridade das mães, foi ressaltado o uso dos verbos “movimentar”, “determinar”, “incentivar”, “estimular”. Em acréscimo, foram destacadas ações como coragem, dinamismo, honestidade e persistência, e ratificados os recursos, a competência e o potencial de mães e filhas. Esses elementos foram imprescindíveis para o ingresso e a permanência das estudantes na educação superior pública, ainda hoje um privilégio de renda, cor e origem social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. M. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, D. C. (org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 239-272.
- ANDIFES. FONAPRACE. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018*. Brasília, DF: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.
- BARBOSA, J. da S. *Família matrifocal: a perspectiva das crianças*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- BARBOSA, J. da S. *Itinerários escolares e experiências universitárias de filhas de famílias matrifocais: a insubordinação às profecias*. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21 jan. 2017.

- BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CARVALHO, M. P. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007). Qual o lugar das famílias? In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (org.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. (Ciências da educação). p. 61-82.
- COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: Edufba, 2008.
- GLÓRIA, D. M. A. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 31-42, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/z53tdhGyt4Yw7fy5hpVNzXP/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- GLÓRIA, D. M. A. *Uma análise de fatores demográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- HERINGER, R. O acesso ao curso de pedagogia da UFRJ: análise a partir dos ingressantes em 2011-2012. In: HERINGER, R.; HONORATO, G. (org.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 33-47.
- HONORATO, G. A distribuição de apoio social e atividades complementares entre estudantes das IFES por cor e condição de ingresso (cotista e não cotista). In: HERINGER, R.; HONORATO, G. (org.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 142-162.
- IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) - Educação 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. (Coleção Ibgeana). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MARTINS, E. S. Aprendizagem escolar: reflexões a partir do direito de aprender e da cultura do fracasso escolar e na perspectiva histórico-cultural.

- In: SILVA, E. S.; ANDRADE, F. J.; AIRES, M. P. S. O.; FARIAS JÚNIOR, R. S.; ABREU, W. F. (org.). *Precarização da Escola Pública*. Curitiba: CRV, 2022. v. 1, p. 49-67.
- NEYRAND, G.; ROSSI, P. *Monoparentalité précaire et femme sujet*. Toulouse: Érès, 2014.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PIOTTO, D. C. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. In: PIOTTO, D. C. (org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 133-165.
- PIOTTO, D. C.; TETZLAFF, I. M. B. Estudantes do Ensino Médio Público na USP e a questão da escolha da escola. In: SANTOS, G. G. dos; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas*. Salvador: Edufba, 2017. p. 21-35.
- PORTES, É. A. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1420>. Acesso em: 21 abr. 2017.
- PORTES, É. A. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, D. C. (org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 166-237.
- PORTES, É. A. E agora, José?! In: HERINGER, R.; HONORATO, G. (org.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 135-141.
- ROMANELLI, G. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (org.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. (Ciências da educação). p. 29-60.
- SANTIBÁÑEZ, R.; FLORES, N.; MARTÍN, A. Familia monomarental y riesgo de exclusión social. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, Murcia, n.

1, p. 123-144, 2018. Disponível em: <https://revistas.um.es/igual/article/view/307701>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. (Série Pesquisa, v. 4).

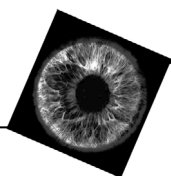
TEIXEIRA, E. Percursos singulares: sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos. *Sociologia: revista do departamento de sociologia da FLUP*, v. 20, p. 375-393, 2010. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8808.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016. (Métodos de Pesquisa).

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva e grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, San Luis, v. 39, n. 3, p. 431-438, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28439313.pdf>. Acesso em: 9 set. 2013.

IDENTIDADE DE GÊNERO ENTRE ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA



LORENNNA REIS OLIVEIRA
SÔNIA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

O processo histórico da diferenciação entre sexo biológico e gênero tem sido objeto de atenção no debate social contemporâneo. O acompanhamento dos itinerários dessa discussão indica que ultrapassar a barreira da heteronormatividade não é tarefa simples, por esta constituir-se de um conjunto de normas e procedimentos que levam em consideração um único padrão de sexualidade e por regular a forma como a sociedade está organizada em muitos domínios. O contexto educacional é reconhecido, além de sua função formativa, como importante contexto para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos(as), interferindo diretamente na forma como esses sujeitos se movimentam e compreendem o mundo e as relações entre os indivíduos.

Ao longo dos anos, o conceito de gênero foi sendo ampliado a partir das lutas travadas em diversas esferas. A forma como a sociedade moderna está organizada estabilizou e definiu o que, durante muitos anos, atendeu a padrões de normas e regras que seguiam apenas a lógica binária homem/mulher. O movimento feminista dos anos 1960 colocou em pauta questões importantes para a revisão dos papéis de gênero e das relações de poder que se estabeleceram entre os sexos em decorrência do patriarcado. Nessa linha de pensamento, o movimento feminista, encabeçado por ativistas e acadêmicas, inicia confrontos com críticos que passam a questionar o conceito de gênero¹.

O cotidiano universitário se constitui nas relações informais, nos coletivos estudantis e espaços de socialização que se materializam com experiências ao longo do percurso formal do ensino. São nesses espaços que os(as) estudantes desfrutam de interações e produzem significados a partir das relações estabelecidas. Nesses contextos, os(as) estudantes se posicionam e se reposicionam, assumindo valores e defendendo posições que farão parte de sua identidade. Na perspectiva do interacionismo simbólico (Sandstrom; Martin; Fine, 2016), a socialização é o processo pelo qual os indivíduos adquirem cultura e aprendem os significados sociais. À medida que essa socialização ocorre, é esperado que nos reconheçamos como pertencentes a um gênero determinado – masculino ou feminino – e, sobretudo, a pensar em agir de acordo com os padrões característicos de um gênero. É importante ressaltar que, em algumas culturas, masculino e feminino não são as únicas categorias de gênero disponíveis. Povos tradicionais, como os navajos, contavam uma terceira denominação de gênero, o *nadle*, em que os indivíduos possuíam o sexo ambíguo no nascimento ou poderiam assumir esse *status* cumprindo funções tanto das mulheres como dos homens (Sandstrom; Martin; Fine, 2016).

1 Quando falamos em gênero, referir-mo-nos aos termos “homens” e “mulheres”, e é importante deixar registrado os termos “masculino” e “feminino” para se referir ao sexo, bem como os termos “cisgênero” e “transgênero” para se referir às identidades de gênero (Almeida; Vale; Silva, 2020).

A identidade de gênero se constitui nos processos de interação social e na forma como a sociedade é organizada. Mesmo no presente, essa compreensão ainda é alvo de resistências, por ainda se acreditar que as dimensões “masculino” e “feminino” existam apoiadas em uma base de natureza biológica. Para os(as) interacionistas, o fator biológico não é descartado, sendo importante destacar que os sentimentos, as ações e as identidades de meninos e meninas também são moldados no interior de suas relações com os(as) outros(as) (Sandstrom; Martin; Fine, 2016). No entanto, o que pensar/compreender sobre meninos e meninas que ultrapassam a fronteira do gênero dentro de uma sociedade heteronormativa? Para abordar o que ocorre quando meninos e meninas cruzam os limites estabelecidos e assumem funções do gênero oposto, estabelecendo novas regras sociais, Thorne (1993) desenvolve o conceito de *borderwork* – em português, “rituais de fronteira”² –, que exemplifica através de brincadeiras que reforçam e refletem a estrutura social. “Essa forma de interação ocorre nos jogos de perseguição em que com frequência meninos e meninas atuam juntos”³ (Thorne, 1993, p. 64, tradução nossa). São nessas brincadeiras que observamos aspectos importantes do *borderwork*, que influenciam as identidades de gênero de quem brinca e reforçam a ideologia de gênero em que os homens dominam as mulheres. O *borderwork* assume, então, um papel importante nas relações entre os gêneros e funciona como um ritual que expressa as realidades de gênero na nossa sociedade, e, de certa forma, encoraja as crianças a aceitarem-nas ou a confrontarem-nas, participando ativamente da reconstrução de normas e relações de gênero em uma cultura mais ampla.

Com o objetivo de compreender a construção da identidade de gênero de estudantes universitários(as), este capítulo deriva de uma

2 De acordo com Thorne (1993), meninos e meninas são ensinados(as) e separados(as) a se organizarem dentro do que é esperado para “meninos” e para “meninas”, ou seja, devem orientar seu discurso e ações para um dos grupos de gênero. Entretanto, algumas crianças de ambos os sexos cruzam regularmente a fronteira do gênero e se engajam em atividades de ambos os grupos.

3 “This form of interaction occurs in chase games in which boys and girls often act together”.

pesquisa de mestrado realizada com estudantes da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e em curso de realização pela primeira autora. Aqui serão apresentados, parcialmente, os resultados obtidos a partir de entrevistas realizadas ao longo da pesquisa. A discussão dos dados produzidos por este trabalho será ancorada pelo interacionismo simbólico e pela teoria *queer*.

Na teoria *queer*, surge o questionamento do conceito de identidade, argumentando que, ao estabelecer uma identidade, corre-se o risco de ignorar seu oposto, o que resulta na naturalização da heterossexualidade e na imposição dela como norma. Diante disso, teóricos e teóricas *queer* destacam a possibilidade de a identidade tornar-se cúmplice do sistema, defendendo a necessidade de uma abordagem pós-identitária. Essa perspectiva crítica se estende às oposições binárias, como heterossexuais/homossexuais, homem/mulher, entre outras (Louro, 2018).

A pesquisa foi desenvolvida como um estudo empírico, cujos dados foram obtidos no período de agosto a dezembro de 2023, através de entrevista compreensiva, desenvolvida por Kaufman (2013), que confronta mitos existentes, como a neutralidade da pessoa que entrevista como ideal no meio científico. Assim, a produção de dados foi realizada ativamente, observando e interagindo com os sujeitos da pesquisa. Foi realizada com cinco estudantes, selecionados(as) a partir das categorias: “homem cis”, “mulher cis”, “pessoa trans” e “pessoa não binária”. Os critérios estabelecidos para essa seleção foram tempo de maior permanência na universidade e cursos predominantemente escolhidos por homens, no caso das estudantes mulheres.

Por fim, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia, através da Plataforma Brasil, conforme Resolução nº 510/2016. A coleta de dados iniciou-se a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (CEP-IPS/UFBA), Processo nº 68689323.3.0000.5686, e da UFOB, enquanto instituição coparticipante, Processo nº 68689323.3.0000.5686. Após a seleção das pessoas entrevistadas, foi encaminhado o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura das(os) participantes. Conforme a assinatura do termo, os nomes das pessoas participantes serão preservados e substituídos por um nome fictício.

A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO: POTÊNCIA DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO?

Os itinerários estudantis são delineados a partir de fatores diversos que contribuem para a construção e a afirmação de suas subjetividades e identidades, relacionados a marcadores sociais como raça, gênero, sexualidade e a natureza e a qualidade das relações que estabelecem na universidade. Vimos até aqui que o conceito de gênero é construído no interior das relações familiares, de amizade e de vizinhança. Se podemos afirmar que os espaços educacionais também participam desse processo, é igualmente possível dizer que estes ainda reproduzem compreensões essencialistas sobre gênero se acomodando em torno do binarismo homem/mulher. Entretanto, se as universidades são espaços conservadores, elas são, igualmente, terreno fértil para arejar e para ajudar na desconstrução dessa ordem estrita, ao pautarem esse debate entre aqueles(as) a que devem dar prioridade e, principalmente, garantindo direitos e avançando em políticas de acesso e permanência voltadas para as diversas identidades de gênero.

O projeto de democratização das Instituições de Ensino Superior (IES) possibilitou a interiorização das universidades alcançando diferentes regiões do país. A UFOB, lócus da pesquisa que origina este texto, surge nesse contexto de criação de novas instituições públicas em regiões fora das grandes metrópoles, com a determinação de ampliar o acesso para segmentos longamente excluídos da educação superior. A popularização da universidade, entretanto, só é possível através da garantia de uma política de assistência estudantil e das ações afirmativas que dão suporte a estudantes oriundos(as) de grupos minoritários.

Ao chegarem na universidade e ao compartilharem os espaços com outros(as), os(as) estudantes iniciam um processo de atribuição

de significados às coisas a partir das relações interpessoais que potencializam suas subjetividades, assim como através dos movimentos sociais e da produção de debates sobre diversos temas que contribuem para afirmar as identidades. As narrativas dos(as) entrevistados(as) informam como esse processo de chegada na universidade é importante para a afirmação e a descoberta de novas identidades. Durante a infância e a adolescência, Samuel já observava e percebia seus comportamentos com tendência para o masculino e gostava de estar integrado aos grupos de meninos, principalmente durante as brincadeiras. A influência da família é um fator importante que devemos considerar nesse processo de construção da identidade, pois, conforme relata Samuel, o fato de preferir roupas masculinas gerava conflitos com sua mãe. No entanto, nunca houve um diálogo para falar sobre como se sentia e sobre suas preferências. A sua fala, quando se reporta como um menino “do interior do interior” e por ter crescido na zona rural, evidencia que esses fatores não o permitiram que pensasse ou questionasse o gênero que lhe foi atribuído, ele apenas se sentia desconfortável com aquele corpo. Durante a adolescência, chegou a se definir como lésbica, por sentir atração por mulheres e por se considerar fora do padrão feminino. Foi ao sair de casa para a universidade que ele relata como iniciou seu processo de compreensão do seu gênero:

[...] Só quando eu saí de casa, que eu vim pra cidade, que eu já estava na universidade, que eu tive esse espaço pra parar e pensar: ‘agora eu vou olhar pra dentro, eu vou parar aqui, vou analisar, vou tentar entender o que está acontecendo. Eu sei que tem alguma coisa me incomodando e eu preciso saber o que é, porque eu estou infeliz e eu não sei por que’. Então, quando eu vim morar só, eu acho que foi o momento que eu tive de olhar pra mim sem interferência, porque, em casa, eu tinha meus pais, a gente fica naquela de ‘ah, vou decepcionar meus pais, não sei o quê’, porque tem interferência de vizinho, muita gente ali que você conhece por ser um local muito pequeno. Eu nunca tive essa abertura. E quando eu vim pra cá, pra morar só, na cidade de Bom Jesus da Lapa, eu tive mais esse espaço e tive contato, também, com outras pessoas de vários lugares diferentes, não só dentro da UFOB, como o pessoal do [Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia] IFBA, da [Universidade do Estado da Bahia] UNEB. A UNEB, principalmente, tem cursos de Humanas e pessoal mais alternativo assim, e aí eu pude ter essas perguntas respondidas na minha cabeça, e aí eu fui analisando e, nesse período, eu fui também entrando em grupos de pessoas que estavam no mesmo processo, e, a partir daí, eu entendi. Ah, não, de fato, eu nem sabia que existia pessoas trans. *Então, não tem nem como você se identificar com o que você não conhece, e, antes, eu achava que era uma questão de orientação sexual, só que aí, quando eu fui mais a fundo, eu entendi que não, que não era isso, era uma questão de meu gênero, como eu me identificava na sociedade.*

Ao descrever o caminho que o levou à compreensão da sua identidade de homem trans, Samuel traz pontos importantes que impactaram o estabelecimento da sua identidade. Ao se colocar como alguém do “interior do interior”, sublinha como o território de origem afeta a manifestação de identidades que subvertem a cisnormatividade. Conforme destaca Matos (2022), a cisnormatividade faz com que as pessoas sejam vistas como “erradas”, e isso impacta no entendimento de que é um erro estas não se aceitarem, fazendo com que esses indivíduos sejam invisibilizados dentro de uma sociedade estruturada por padrões normativos. Os aspectos subjetivos ajudam a compor o que as pessoas atribuem como “questões internas”, e estas são resultado da interação com outros sujeitos. As restrições culturais e sociais em decorrência do seu espaço originário limitaram as possibilidades de construção e desenvolvimento da sua identidade de gênero. O fato de Samuel não ter acesso à informação e de viver em um ambiente com baixo estímulo contribuiu para que esses fatores auxiliassem a compreensão do que estava acontecendo com ele.

A cisnormatividade impõe aos sujeitos padrões de comportamento limitados à masculinidade e à feminilidade. A desconstrução desse conceito do “homem másculo” aparece no discurso de Pedro a partir das relações que estabelece com a arte e através das relações com outros grupos. Silva (2006) destaca a compreensão de Robert Connell (1995) para explicar como funciona a identidade hegemônica e como

ela se estrutura na sociedade. Ainda para Silva (2006), a masculinidade é uma “configuração de gênero” que incorpora comportamentos para legitimar o patriarcado, garantindo a posição hegemônica aos homens e de subordinação às mulheres.

Pedro considera que a sua forma de se comportar quebra alguns padrões da masculinidade:

As vestimentas, né? E eu acredito que, quando a gente coloca uma roupa diferente, as pessoas falam ‘já muda esse padrão’, mas eu me identifico ainda como cis. E essa construção vem desde pequeno, né? Desde você ser um homem, você é um homem, você é um homem. Sim. Então, eu fui desconstruindo essa ideia do homem másculo, né? Porque também há uma confusão, né? Dessa questão de homem cis e másculo, né?

Pedro chama a atenção para o processo de desconstrução da masculinidade tal qual ele a tinha incorporado e, ao mesmo tempo, afirma sua identidade de gênero como homem cis. Sobre o desenvolvimento dessa “desconstrução”, ele comenta como o grupo de teatro e a intimidade do contato que essa atividade provoca participaram do seu processo:

Em 2018, eu vou fazer Teatro na Lapa, um curso técnico. E o teatro, a gente permite se conhecer, internamente, conhecer o seu corpo, conhecer a sua expressão corporal e conhecer, também, outras pessoas. Então, essas relações que o teatro me propôs, inicialmente, foi o que deu o ponto de partida para essa minha desconstrução. E essa quebra, né? Desse molde que, desde sempre, tento me encaixar e como sempre não se encaixando. Então, é como se quebrasse esse molde e permitisse que eu seja quem sou, né? A quem pertencço ser. Então, é parte, sim, dessa construção social. De convívio com pessoas que já tinham quebrado esse molde, né? Já tinham se libertado, se identificado. Também há grupos e movimentos sociais ao qual comecei também a me integrar. Também ao entrar na universidade. Então, acredito que a gente sempre se espelha em alguém? Sim. Para a gente dar o ponto de partida.

O processo de firmar a identidade de gênero do homem cis é atravessado por estigmas e pela padronização da heteronormatividade, que

atribui ao homem cis virilidade, aparência máscula, exigência de relação heterossexual e apresentar-se como dominante em relação às mulheres. Desmontar essa compreensão, conforme afirma Silva (2006), perpassa a construção neopragmática do sujeito como efeito da linguagem, e significa que aprendemos a falar sobre esse sujeito sem a necessidade de uma referência. A construção de uma nova identidade masculina requer considerar como as pessoas podem encontrar formas de se reescrever e de encontrarem saídas para que suas singularidades sejam afirmadas, desconstruídas e construídas.

Quando observamos o que nos dizem jovens estudantes sobre sua acomodação a uma nova identidade de gênero, notamos a presença importante de movimentos coletivos que interferem no processo de aceitação, promovendo inúmeras oportunidades de novas interações. Dessa forma, a universidade desempenha um papel relevante na medida em que o florescimento, no interior desses grupos identitários, promove autonomia e apresenta alternativas para tratar de questões relevantes dos grupos minoritários, o que auxilia a viabilidade de um projeto democrático de ensino superior. Entretanto, a presença de identidades de gênero diversas, em contextos educativos, é, também, fonte de tensão, ao questionar identidades tradicionalmente hegemônicas. A presença de corpos subversivos nesses espaços evidencia sua importância para pautar a liberdade de performar fora das normas sociais impostas pela cisnormatividade.

A diversificação do público estudantil, no Brasil, é muito recente e resulta, como visto anteriormente, das políticas públicas adotadas, permitindo que o perfil do(a) estudante universitário(a) ganhasse em diversidade e em diferenciação. A diversidade está ligada às diferenças grupais e trata-se de um fenômeno social, determinado historicamente, e que consiste na categorização dos sujeitos em grupos, a partir da similaridade de raça, gênero, classe social e outros. Portanto, a diversidade é um conceito distinto de diferenças individuais; já a diferença pode ser caracterizada como relação social e identidade. A diferença como relação social implica sobre as relações de poder, especificamente nos modos de diferenciação, como gênero, classe e racismo,

e são instituídos a partir das contingências do contexto. Dessa forma, “o mesmo contexto pode produzir várias ‘histórias’ coletivas diferentes, diferenciando e ligando biografias através de *especificidades contingentes*” (Brah, 2006, p. 362).

O engajamento de mulheres em cursos que, até então, eram considerados masculinos ganhou projeção no meio acadêmico, e a expansão das políticas de cotas e garantia do direito ao nome social facilitaram a entrada de estudantes até então esquecidos(as), fora da rota acadêmica (Bento, 2011). A integração dessa diversidade é considerada por Pedro ao longo de sua permanência na universidade. O contato com outras pessoas abriu possibilidades para o conhecimento de outras identidades de gênero e as formas como a universidade pode ser espaço de acolhimento. O próprio curso de Artes Visuais, frequentado por ele, é considerado, também, espaço de *performance*:

Tem pessoas na universidade que são trans, não binárias. Também tenho amigos. Que é a arte, né? O teatro vem. E são espaços que permitem que a pessoa se expresse. Que a pessoa seja quem elas são. Então, consequentemente, a gente vai conhecer as pessoas. Principalmente dentro desses espaços da arte, né? Não que, em outros espaços, não possam ser conhecidas. Mas principalmente o espaço da arte. Por ser um espaço que acolhe essa questão. Então, eu tenho amigos, tenho conhecidos, né? Já conversei com pessoas trans. Tanto trans mulheres, trans homens e não binárias.

Matos (2022) afirma que a presença de pessoas trans em diferentes espaços vivenciais contribui para que os(as) outros(as) compreendam a diversidade de existências que se dão fora das normas. Samuel revela, a partir de sua entrada na universidade, momento em que começa a se questionar sobre sua identidade de gênero:

Eu vim saber mais sobre isso quando eu já estava fora do colegial, nem quando eu estudei no [Instituto Federal Baiano] IF, que eu fiz o técnico. Eu tive a oportunidade de ter acesso ao conhecimento já na universidade, por ser um local mais amplo e, assim, foi onde tudo começou, de fato. É tanto que, no colégio, você tinha até uma restrição na época, eu tinha ensino reli-

gioso, por exemplo, 'ah não, porque Deus não sei o quê', então eu já ficava mal, porque eu sentia que eu já gostava de meninas, e, por eu ser mulher, aquilo era errado. Então, já tinha uma repressão assim, né. Então, nunca teve essa abertura.

Ao mesmo tempo que Samuel afirma ser a universidade espaço importante para o início de sua transição de gênero, ele compartilha suas experiências sobre momentos que marcaram esse período, quando as relações com outros(as), estabelecidas na universidade, foram condição essencial nessa etapa.

Assim, é, eu não posso dizer que foi de interferência das outras pessoas, mas sim de um momento que eu tive de ficar sozinho, porque, às vezes, você está ali muito envolvido com outras pessoas, você acaba fazendo o que tem que ser feito. É, de fato, que eu sou como que eu quero estar daqui pra frente, uma coisa que eu não gostava muito desde criança era meu cabelo, por ser grande, aí eu sempre quis cortar o cabelo, mas nunca como os pais iriam deixar eu cortar o cabelo, do nada então. É tanto que até brinco. Esses dias com minha esposa, a gente estava conversando, e aí a gente estava fazendo aqueles bate e volta um dia, 'o dia mais feliz que foi da sua vida?', o dia que eu cortei o meu cabelo, foi um dia que, pra mim, foi um rompimento, sabe? Eu já estava na cidade, eu fui com uma colega daqui da universidade que me acompanhou pra cortar. Então, ali foi o start, me senti muito bem com isso, não quero mais, aí eu fui me entendendo e me apaixonando, que eu não gostava de mim. É horrível você morar em um corpo e olhar no espelho e não enxergar o que de fato você quer, como você quer se ver e que os outros te vejam.

A identidade de gênero deve ser considerada de um ponto de vista desconstrutivo e estratégico, afirma Butler (2003). Ao elaborar o conceito de performatividade, essa autora destaca que o gênero é uma invenção da linguagem e essa invenção é perpetuada através de costumes e práticas sociais que afirmam essas invenções como práticas incontestáveis. Quando observamos, no discurso de Samuel, a importância atribuída ao corte de cabelo e a sua adequação aos padrões da cisnormatividade, podemos compreender como a sua construção de homem

trans carrega significados estabelecidos socialmente, e faz com que ele usufrua da sua passabilidade⁴ para ficar invisível diante dos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada ao ensino superior pode ser considerada um momento de mudança para todos(as), mas, para algumas pessoas, esse momento é vivido como uma transformação. A mudança de *status* passa por transições que podem gerar rupturas na vida das pessoas. O contexto universitário tem potência para apresentar novos significados sobre objetos de toda ordem, materiais ou não, substituindo aqueles que foram forçados respeitando normas sociais preestabelecidas. É na interação com os(as) outros(as) que criamos, abandonamos ou aprendemos novos conceitos e formas de ver o mundo e a nós mesmos(as) circulando em espaços formais e não formais de educação. A chegada à universidade de estudantes oriundos(as) de contextos sociais de vulnerabilidade inaugura e potencializa mudanças, especialmente no domínio das identidades que esse(a) estudante pode assumir.

A interseccionalidade entre raça, gênero e classe social é uma categoria de transformação social e, dentro do contexto universitário, impacta uma estrutura social que pode reproduzir relações discriminatórias através das relações de poder. Embora as desigualdades sociais e os rótulos negativos pautem as distinções entre os(as) estudantes, seus efeitos se modificam a partir das vivências estabelecidas nos grupos. Nesse sentido, as participações nas diversas atividades acadêmicas podem levar alguns(mas) estudantes a se engajarem mais em determinadas causas do que em outras, tendo em vista que passam a se reconhecer nas situações que vivenciam. Dessa forma,

4 De acordo com Duque (2020), o conceito de passabilidade faz parte da epistemologia trans, ou seja, circula entre pessoas trans que não foram formadas academicamente, não estudaram sobre o tema, mas o vivenciam no corpo. A passabilidade pode ser compreendida como um marcador socioantropológico para validar corpos – cis e trans e outros – sendo socialmente considerados “passáveis” na sua construção e *performance* de gênero (Neri, 2022).

podemos dizer que as universidades são espaços que possibilitam a (re)construção de identidades, pois evidenciam uma estrutura social para além dos seus muros.

A universidade exerce um relevante papel social por garantir a autonomia e a viabilidade de um projeto democrático, apresentando alternativas para tratar de questões da sociedade importantes para os sujeitos que a escolhem como espaço de desenvolvimento e formação. A presença de diversas identidades de gênero nesse contexto pode ser vista de forma tensionada com as identidades hegemônicas. A presença de corpos subversivos nesses espaços evidencia sua importância na construção de debates e posicionamentos que façam convergir a liberdade de performar fora das normas sociais impostas pela cisnormatividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. O. de; VALE, C. S. do; SILVA, C. C. G. da. A construção da identidade do aluno frente ao projeto lei de ideologia de gênero.

Diversitas Journal, Santana do Ipanema, AL, v. 5, n. 1, p. 603-614, jan./mar. 2020. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1004. Acesso em: 15 nov. 2023.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadenos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan.-jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725>. Acesso em: 5 dez. 2023.

DUQUE, T. A epistemologia da passabilidade: dez notas analíticas sobre experiências de (in)visibilidade trans. *História Revista*, Goiânia, v. 25, n. 3, p. 32-50, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/66509>. Acesso em: 29 jan. 2024.

KAUFMANN, J.-C. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Tradução: Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

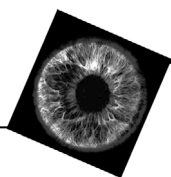
MATOS, M. N. *Cisnormatividade e presenças trans em universidades públicas da Bahia*. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SANDSTROM, K. L.; MARTIN, D. D.; FINE, G. A. *Símbolos, selves e realidade social: uma abordagem interacionista simbólica à psicologia social e à sociologia*. Tradução: Denise Jardim Duarte. Petrópolis: Vozes, 2016.

SILVA, S. G. da. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 118-131, 2006. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/hvgrgfhvbYX4tpGHHYXdWks/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

THORNE, B. *Gender Play: girls and boys in school*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1993.

MUDANÇAS ESTRUTURAIS DO SISTEMA UNIVERSITÁRIO EM COMBATE À CISNORMATIVIDADE uma revisão bibliográfica¹



MARILIA NERI
SÔNIA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

A tese intitulada *Cisnormatividade e presenças trans em universidades públicas da Bahia*, defendida em 2022, investigou a presença de estudantes trans em duas universidades federais do estado da Bahia (Matos, 2022). Em sua conclusão, observamos que o estudo sobre a cisnormatividade em contextos educacionais teria sido, provavelmente, mais promissor do que o foco em pessoas trans e suas experiências, em grande parte negativas e atravessadas por inúmeras violências, como foi o caso dessa pesquisa.

1 Este capítulo é derivado da tese de doutorado da primeira autora, sob orientação da segunda autora.

Tomando distância dos resultados a que chegamos, a análise dos exemplos de enfrentamento e a compreensão de como se deu a permanência de estudantes, bem como a análise da forma como as normativas sociais afetam pessoas dissidentes em contextos educacionais, poderiam auxiliar as universidades a construir estratégias para uma vivência não violenta em seus percursos de formação.

Nesse sentido, este capítulo apresenta algumas das compreensões teóricas que concebem a instituição universitária como espaço que permite, também às pessoas trans, acessar o mundo intelectual, produzir, pesquisar e assumir o lugar na narrativa de suas trajetórias.

REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E TRANSGENERIDADE

Para atingir nosso objetivo, apresentamos a noção de gênero que norteia este texto. Uma das formas de conceber o gênero, em sociedades ocidentais, é sua aceção como algo “dado”, natural e imutável. Aqui, o foco seria o binarismo homem x mulher estabelecido tanto pela ciência como pelo chamado senso comum sobre os corpos das pessoas, desde antes do seu nascimento. Essas normativas são institucionalizadas e vistas como fixas, parte de uma realidade absoluta. Muitas pessoas não percebem o gênero como norma, pois sua existência é anterior ao nascimento, e elas reagem “negociando um mundo que inclui expectativas de gênero muito antes que possamos aprender a codificar essa negociação sob forma de discurso” (Chanter, 2011, p. 10). Entretanto, esse posicionamento pode ser desconstruído se pensarmos na complexidade e na diversidade humanas, que não sustentam ser definidas por opostos.

Os estudos de gênero constroem questionamentos sobre essa dualidade e propõem que “o gênero deve ser entendido como uma estrutura social” (Connell; Pearse, 2015, p. 47), como multidimensional ou, ainda, que “o gênero é sempre já vivido, gestual, corporal, culturalmente mediado e historicamente constituído” (Chanter, 2011, p. 9). Essas concepções de diferentes autorias apontam para significados que se afastam da simplificação.

Assim, gênero não se restringe a duas categorias classificatórias, o que limitaria suas expressões e vivências. Galinkin e Ismael (2011, p. 503) afirmam que o gênero é um construto que explica “[...] relações sociais entre pessoas de diferentes sexos e orientações sexuais, assim como a variedade de sentidos atribuídos a essas diferenças, que ocorrem nas várias culturas e diversas sociedades”. Dessa forma, o gênero seria socialmente construído, influenciado pela cultura e pelo momento histórico considerado, podendo se alterar segundo o contexto.

Para muitas pessoas, pode parecer difícil conceber o gênero como não natural, embora esse seja uma compreensão contemporânea partilhada por diferentes estudiosos desse campo, mesmo que não haja necessidade de universalizar todas as definições, já que esse é um terreno de disputas e inovação. Para Paul B. Preciado (2022), a noção antinatural desse conceito é óbvia e inquestionável. Dirigindo-se a uma plateia composta por psicanalistas, Preciado (2022, p. 12) afirma: “[...] embora provavelmente se considerem [as pessoas presentes na plateia] homens e mulheres naturais, tal suposição os impediu de observar, de uma distância saudável, o dispositivo político no qual estão inscritos”.

A visão de gênero tomado por opostos seria uma jaula que, muitas vezes, não pode ser observada na existência cotidiana. É interessante perceber que, a partir da noção do gênero como jaula, compreendemos as afirmativas que são reforçadas desde a infância, como: “homens não choram” e “mulheres nasceram para ser mães”. As identidades de gênero são apresentadas por Preciado (2022) como “jaulas políticas”, nas quais estão inclusas, inclusive, a de “homem trans” e a de “corpo não binário”, embora, segundo o autor, estas têm o “mérito de reconhecer sua condição de jaula” (Preciado, 2022, p. 15-16). Dito de outro modo, quando o autor se refere a esse reconhecimento, ele sinaliza que pessoas dissidentes reconhecem que as rotulações pelas quais se identificam compreendem essa construção social e restrita de diferentes identidades de gênero.

Como o doutorado apresentou (Matos, 2022), muitas compreensões sobre estudos de gênero são concentradas em mulheres, tratadas

como um grupo homogêneo e oposto aos homens. Entretanto, outras identidades têm sido debatidas e disputadas, tensionando o binarismo. Para Preciado (2022), como mostrado anteriormente, a jaula de “homens trans” não deixa de ser uma construção política. Entretanto, esse foi um “aprisionamento” em que ele se colocou de forma intencional.

Neste texto, seguimos a definição de Jaqueline Gomes de Jesus de que pessoa trans seria um “conceito ‘guarda-chuva’ que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (Jesus, 2012, p. 14). Destacamos que outras pessoas autoras apresentam conceitos similares, mas substituem o adjetivo “determinado” por “imposto”. Viviane Vergueiro (2015) utiliza essa “imposição” do gênero, o que denota a determinação, nomeada como “natural”, de que, se uma pessoa nasce com os órgãos do aparelho reprodutor definido como feminino, ela é uma menina, o mesmo ocorrendo com os meninos.

Guacira Louro vai, então, destacar o que essa lógica impõe a pessoas que não seguem tais regras. Elas “são colocadas à deriva, mas não é possível ignorá-las, pois elas demarcam os limites do que é considerado ‘normal’, assim parecem expor, com maior clareza e evidência, como essas normas são feitas e mantidas” (Louro, 2016, p. 18). Essa normatividade, a cisnormatividade, se cumpre a partir de “variados dispositivos de poder interseccionalmente situados, efeitos colonizatórios sobre corpos, existências, vivências, identidades e identificações de gênero que [...] não estejam em conformidade com seus preceitos normativos” (Vergueiro, 2015, p. 43).

Cabe destacar que o conceito de cisgeneridade foi desenvolvido no âmbito do ativismo trans, o que permitiu uma problematização sobre as normas que envolvem a questão do gênero e da heteronormatividade. O conceito foi construído por “vozes gênero-falhas”, ou seja, pessoas que não se adequavam às normas sociais e que constituíram uma potente resistência. O seu uso foi e continua sendo “contestado ou ignorado pelos dispositivos de poder que constroem os gêneros inconformes como os únicos demarcáveis, em comparação às identidades de gênero cisgêne-

ras naturalizadas” (Vergueiro, 2015, p. 46), o que transforma esse silenciamento em fundante para a cisgeneridade.

Essa compreensão de que apenas os gêneros dissidentes devem ser nomeados, silenciando identidades “naturalizadas”, pode ser observada quando analisamos a construção de verdades absolutas sobre gênero que foram marcadas pelo saber médico. Bento e Pelúcio (2012) afirmam que as primeiras definições sobre pessoas transexuais foram realizadas por médicos na década de 1950, em uma tentativa de diferenciar homossexuais e transexuais. A partir da construção de teorias e conceitos, a sociedade cisnormativa patologizou os tidos como “estranhos”, “desviantes”, esquecendo de olhar a si mesma como categoria; destacando a diferença do outro; naturalizando e universalizando sua normalidade. Como questiona Preciado (2022, p. 31): “[...] vocês, os normais [...] por acaso não têm identidade?”.

O autor continua afirmando: “[...] ser marcado com uma identidade significa simplesmente não ter o poder de nomear sua posição identitária como universal” (Preciado, 2022, p. 31). Por isso, o grupo de pessoas cisgêneras, em especial homens brancos e heterossexuais detentores de poder, universaliza seus corpos e conceitos, classificando os “fora da norma”, compreendendo os dissidentes como um problema a ser resolvido. Ações essas que são destacadas quando o conceito da cisnormatividade é construído e debatido.

Ainda sobre o tema, Vergueiro (2015) e Butler (2015) apontam que a construção da cisnormatividade é colocada como se estivesse antes da cultura, em uma pretensa pré-discursividade, como se fosse possível construir um conceito neutro que independesse de fatores culturais. Essa concepção permite que se problematize a violência em relação aos corpos tidos como “anormais”, pois, ao se contestar a “neutralidade” e a “pré-discursividade” em relação ao gênero – bem como ao sexo –, estamos interpelando não apenas o binarismo, como, igualmente, a violência em relação a pessoas vistas como “anormais” – pessoas trans, homossexuais, bissexuais, intersexuais, assexuais, entre outras compreensões de gênero e sexualidade.

Como dito na introdução deste capítulo, não nos interessa aqui as violências. Com isso, não ignoramos sua ocorrência cotidiana, mas voltamos nossa atenção para uma visão menos estigmatizada de pessoas LGBTQIAPN+² e outras identidades. Paul B. Preciado (2022) novamente nos parece ser um interlocutor contundente quando diz do seu processo de transição e levanta questionamentos sobre este como algo doloroso.

O autor não nega a existência das atrocidades e da objeção vividas, mas nos convida a refletir sobre outros possíveis enredos que atravessam sua experiência: “[...] ao sair da jaula da diferença sexual, conheci a exclusão e a rejeição da sociedade, mas aceitar a norma teria exigido algo ainda mais desastroso e doloroso: a destruição da minha potência vital” (Preciado, 2022, p. 34). Em outras palavras, mesmo com o processo violento, ao deixar de ser reconhecido como uma mulher, Preciado confirma que a escolha de se manter em uma jaula normativa irrefletida seria mais danosa à sua vida.

Essa afirmação deve ser destacada pois há muito enfoque sobre o sofrimento, como se o que pessoas trans vivenciam fosse resultado da forma como veem a si mesmas, e não como um reflexo do preconceito e do silenciamento. Para Preciado (2022), as normativas de gênero binário exibem o processo de transexualidade como algo cercado por medos, perigos e poucas opções, como um caminho sem retorno. Entretanto, para ele, as cenas tradicionais do discurso dominante, como ir para a escola todos os dias e manter um casamento heterossexual monogâmico, algo tido como natural no ciclo vital, podem ser mais desagradáveis e dolorosas do que sua trajetória.

Além disso, invertendo completamente o discurso conhecido, Preciado (2022) apresenta o seu processo como uma experiência prazerosa e feliz. Se nos fiarmos apenas em discursos hegemônicos, avaliamos as possibilidades de existência trans como dolorosas, traumáticas e, muitas vezes, adoecedoras. No entanto, nosso pensamento se coaduna com

2 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis/Transgêneros, *Queer*, Intersexo, Assexuais/Arromânticos/Agênero, Pansexuais/Polissexuais/Panromânticos, Não Binárias e muito mais.

o autor ao destacar que o perigo está no regime da diferença sexual, e não no processo de vivência da transexualidade (Preciado, 2022).

Assim, não queremos afirmar aqui que não há dificuldades na vivência de pessoas trans, mas que esses desafios são marcados pela cisnormatividade, que constrói e tenta, a todo o custo, manter um regimento sobre o que é permitido ou normal. Por isso, faz-se importante que vozes trans sejam ouvidas e amplificadas, apresentando outras versões, para além de construções engessadas da cisnormatividade. Logo, a inserção de pessoas trans em espaços educacionais e científicos deve ser propagada como uma das possibilidades de construções de saberes e vozes alternativas ao discurso dominante.

(R)EXISTÊNCIAS TRANS E POSSIBILIDADES EM CISTEMAS UNIVERSITÁRIOS

A universidade é um espaço em que os conhecimentos considerados científicos são produzidos e ensinados ao grupo privilegiado de pessoas que acessam esse nível de ensino. Para Grosfoguel (2016), esse monopólio produz e reproduz racismo e sexismo epistêmico, apagando outros conhecimentos. O autor destaca, ainda, que o conhecimento científico se circunscreve ao que foi construído por autores de cinco países – França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos –, com “o mágico efeito de apresentar uma capacidade universal: suas teorias são supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo” (Grosfoguel, 2016, p. 27). Para o autor, essa forma de universalização e validação do conhecimento tem forte influência do pensamento de Descartes. As universidades continuam reproduzindo “o legado cartesiano como critério para validar a produção da ciência e do conhecimento. Mesmo os que são críticos da filosofia cartesiana continuam utilizando-o como critério para diferenciar o que é ciência ou não” (Grosfoguel, 2016, p. 30). A reprodução desse poder canônico sobre a verdade e a ciência não é vista como absurda ou impossível. Da mesma forma como ocorre com o gênero, Grosfoguel

(2016, p. 43) afirma que “é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial”.

A partir do privilégio às pessoas dotadas de saberes universais, as outras, aquelas que não se enquadram, são consideradas inferiores e aí podemos incluir, apesar de não serem citadas pelo autor, as pessoas trans. Destacamos que esse conhecimento restrito, mas considerado universal, desenvolvido por autores homens cisgênero brancos é utilizado para explicar, também, as temáticas de pessoas trans nomeadas como “doentes” ou “desadaptadas”.

Nesse contexto, Nardi e demais autores (2013, p. 179) discutem a universidade como instituição com “mecanismos de regulação social que (re)produzem as hierarquias sexuais e de gênero” e analisam que “a articulação dessas formas de violência [seja durante calouradas e práticas de ‘trote’ ou no cotidiano da universidade] constrói um ambiente heteronormativo e heterossexista que (re)produz e atualiza hierarquias e desigualdades sociais” (Nardi *et al.*, 2013, p. 179), o que, obviamente, dificulta não só a inserção, como a permanência de pessoas trans no ensino superior.

Dados do projeto Além do Arco-Íris, do AfroReggae, divulgados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), apontam que apenas 0,02% das pessoas trans estão na universidade, 72% não completaram o ensino médio e 56% não concluíram o ensino fundamental. Com isso, apenas 4% de pessoas trans estão em empregos formais com possibilidade de ascensão na carreira. Para além da formalidade, 6% desempenham atividades informais e subempregos, e, em todos os anos, mantém-se a estimativa de que 90% utilizam a prostituição como fonte de renda. O dossiê ressalta que pessoas trans negras possuem menor grau de escolaridade, assim como são em maior número na prostituição (Antra, 2020).

Novamente, o autor Paul B. Preciado (2022) nos ajuda a discutir questões relacionadas ao conhecimento e à universidade, a partir da analogia de “jaula” para identidades de gênero. Ele destaca o processo de construção de um “túnel” em busca de uma saída da jaula do binarismo, que o levou a estudar e a conhecer. O conhecimento de saberes

acadêmicos foi a saída para perceber as correntes em que sua subjetividade estava presa. Dessa forma, sublinhamos a importância da inserção de pessoas desviantes em cursos superiores, para que, tendo contato com o conhecimento, acessem o poder resultante desses locais de saber e questionem as verdades construídas por outros indivíduos para elas, e, assim, construam túneis e provoquem rachaduras nas estruturas epistêmicas racistas/sexistas (Grosfoguel, 2016). Preciado (2022) relata, ainda, que, em seu processo, acessou não apenas os discursos acadêmicos hegemônicos, como também conhecimentos subalternos que demonstravam a existência de experiências de resistências e tensionamentos, permitindo a transformação de pessoas que foram incessantemente vistas como objetos de estudo, controle e silenciamentos.

A partir do olhar crítico das abordagens decoloniais, partilhamos com Preciado (2022) a compreensão de que, em contextos de saúde, como a medicina e a psicologia, o corpo de pessoas trans é definido como uma “colônia”. Esse discurso não pode ser visto como circunscrito apenas a esses contextos, mas atravessa, também, o senso comum e a vida cotidiana. Assim, a inserção e a permanência de estudantes trans e outras minorias sociais permitem que esses “colonizados” tomem nas mãos o poder que resulta do conhecimento e do manejo eficiente da linguagem científica, abrindo trincheiras para o reconhecimento de seus próprios saberes como verdadeiros.

Entretanto, essa inserção não é possível sem medidas efetivas que alterem o perfil do estudante universitário. A Lei de Cotas é um exemplo importante de como a inserção e a permanência de pessoas alijadas do mundo da educação podem ser modificadas de forma prática e eficiente³. Até a divulgação da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação (MEC), que “dispõe sobre a indu-

3 A Lei nº 12.171 de 2012 (Brasil, 2012), que versa sobre a reserva de vagas para pessoas negras oriundas de escolas públicas, foi um dos marcos efetivos nessa transformação do público universitário, antes elitista e branco. Por sua vez, a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação (MEC), fala sobre a instituição de cotas para a pós-graduação, ampliando essa inserção e a reparação histórica necessária (Brasil, 2016). Algumas universidades públicas criaram, por iniciativa própria, políticas de ações afirmativas que incluíam outros grupos excluídos, como as pessoas trans.

ção de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências”, como afirma Ferreira e Vanin (2018), havia invisibilização das pautas das mulheres e das pessoas LGBTQIAPN+ nas políticas de ações afirmativas. Para Ferreira (2017), as ações afirmativas foram importantes para legitimar o poder de excluídos e potencializar as vozes de pessoas silenciadas nas universidades.

Entretanto, ainda que seja uma política reparadora de sucesso, as cotas por si só não garantem que a vivência desses segmentos no ensino superior se dê de forma harmônica, sem que haja episódios de violência e/ou invisibilização. Stewart e Nicolazzo (2018, p. 134, tradução nossa) destacam, a partir de autores como Butler (2015) e Cohen (1997), que as pessoas que fazem parte da universidade podem tratar pessoas trans como “como impossíveis e/ou com problemas inerentes”⁴. Compreensão essa que tem consequências importantes para as pessoas marginalizadas e que inclui outras formas de deslegitimação.

Essa reflexão dialoga com o questionamento de Marine (2017, p. 218, tradução nossa) sobre a necessária transformação da universidade:

[...] estratégias para aumentar o acesso trans* à faculdade foram desenvolvidas de forma a remediar esses inibidores, a fim de começar a mudar o quadro de ‘como os estudantes trans* podem ter sucesso na faculdade?’ para ‘como as faculdades podem ser lugares melhores para os estudantes trans*?’⁵.

Devemos avaliar não apenas estratégias de inserção de pessoas trans, mas também propostas e ações efetivas que transformem a universidade em um espaço mais acolhedor.

Da mesma forma, Cohen (1997) acredita que, mais importante que desenvolver políticas de integração, faz-se primordial que valores e leis que reforçam as opressões institucionais sejam questionados. Para ele, mais importante do que a “assimilação”, que faz com que as pes-

4 “as impossible and/or as inherent problems”.

5 “[...] strategies for increasing trans* college access are advanced as remedies for these inhibitors, in order to begin changing the frame from ‘how can trans* students be successful in college?’ to ‘how can colleges be better places for trans* students?’”.

soas dissidentes se integrem às práticas já estabelecidas, é observar as diferentes identidades interseccionalizadas e buscar alterar os procedimentos que podem levar à sua exclusão.

A política de cotas em si não é uma estratégia que garante a mudança da cultura universitária. Outras ações devem incidir sobre as bases estruturais da universidade e de outros espaços sociais marcados pela branquitude, pela cisnormatividade, pela heteronormatividade e/ou pelo classismo, entre outras normatizações excludentes. Para Cohen (1997), essas possibilidades se estruturaram a partir da interseccionalidade construída pelos ativistas e teóricos negros, bem como pessoas trans que subverteram essa lógica de adequação de pessoas homossexuais brancas, em busca de um encaixe por meio de um modelo calcado na heterossexualidade.

As ideias propostas por Stewart e Nicolazzo (2018) caminham na direção das críticas de Cohen (1997), ao destacarem que as equipes de pesquisas devem refletir as invisibilidades com que trabalham. Dito de outro modo, é imprescindível que as pesquisas e os que nela trabalham reflitam a realidade das universidades, aglutinando pessoas que vivem nas margens e resistem a uma lógica colonizadora, questionando a ideia de que as pessoas cisgêneras, agindo dessa forma, estariam “ajudando” as pessoas trans.

A vivência de pessoas trans na universidade envolve aspectos sobre os quais pessoas cisgêneras não se debruçam espontaneamente. O próprio processo de transição e até mesmo o uso de banheiros de acordo com o gênero impactam a trajetória educacional. Por isso, Nicolazzo e demais autores (2017) destacam que a noção de “sucesso” não deve se restringir às notas obtidas por essas novas pessoas estudantes, mas também deve considerar a qualidade das relações e dos laços construídos por elas nas instituições, ao longo de sua formação. Para esses pesquisadores, os laços de afeto e o apoio emocional são essenciais para o “sucesso” educacional. Assim, é a partir do apoio de seus pares que as pessoas podem ressignificar ou responder a novas experiências. Ferreira e Vanim (2016) apresentam a importância dos vínculos universitários

também para pessoas negras, o que converge para repensarmos os critérios de sucesso e permanência das ditas minorias sociais.

Entretanto, sublinhamos que as ações, as mudanças e as pesquisas não devem ter como foco exclusivo as pessoas trans e outros grupos invisibilizados. As pessoas cisgêneras também podem participar ativamente dessa mudança da cultura universitária. Para Goldberg, Kuvalanka e Dickey (2019), pessoas cis se debruçarem sobre esses estudos pode contribuir para que estudantes dissidentes utilizem a sua energia para sobreviver ao percurso acadêmico. Pessoas cis não precisam “sobreviver” à graduação; elas carregam o privilégio da cisgeneridade, muitas vezes somado a outros privilégios.

Stewart e Nicolazzo (2018) apontam, ainda, algumas propostas efetivas de modificação ambiental nas instituições de ensino superior, como, por exemplo: 1) compreensão dos motivos para a não participação de estudantes trans em atividades; 2) desenvolvimento de redes de educadores para estudantes trans, criando redes (in)visíveis e (não)oficiais de práticas; 3) divulgação de trabalhos sobre o impacto da branquitude no ensino superior; 4) desenvolvimento do conceito de branquitude, destacando como ele reúne diferentes opressões; e 5) coleta de dados dos efeitos de gênero e sexualidade na participação e no engajamento de estudantes afetados por uma estrutura interseccional. Não sugerem estudos para confirmar se a opressão é real, mas sim como a opressão se dá na forma de ações sutis (Stewart; Nicolazzo, 2018).

Sobre essas mudanças estruturais e epistemológicas nas universidades, Grosfoguel (2016) considera que descolonizar as universidades e seu conhecimento demanda 1) reconhecimento da estrutura fundamental “do provincialismo e do racismo/sexismo epistêmico que constituem a estrutura fundamental resultante de um genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI”; 2) rompimento do universalismo que define e mantém a epistemologia ocidental; e 3) possibilidade de construção de uma “diversidade epistêmica” para os detentores do conhecimento científico, “criando o pluralismo de sentidos e conceitos”, o que possibilita a

redefinição de novos conceitos e a criação de novos, considerando olhares plurais e não limitados a poucos.

Para esse autor, esses pontos permitem que as universidades deixem de ser “uni” e se tornem “plu-riversidades decoloniais”, abandonando a ocidentalização e a universalização (Grosfoguel, 2016). Para mais, destacamos que essas mudanças que atingiriam os contextos universitários promoveriam a possibilidade da presença e permanência e a transformação da realidade de pessoas trans.

Apesar das dificuldades e dos desafios ainda impostos, estamos de acordo com Preciado (2022) de que a manutenção e o surgimento de regramentos da diferença sexual podem impactar no retardo da modificação epistêmica, mas não podem impedi-la. Essas mudanças permitem não apenas que a estrutura da universidade e do conhecimento científico se transforme, mas também que deixemos de nos concentrar em uma oposição binária da diferença sexual, admitindo a plena existência da diversidade de diferenças e desejos de todas as pessoas.

REFLEXÕES FINAIS

Destacamos que a universidade é um espaço de criação e potencialização de conhecimentos, mas é, igualmente, espaço de disputas e desconstruções para pessoas cis repensarem a cisgeneridade e suas consequências no plano educacional. Essas funções podem impactar na ampliação da ideia de diversidade, fundamental para a futura atuação profissional e, ainda mais importante, para a vida em sociedade.

Pessoas trans que são vistas como anormais e/ou adoecidas foram, por décadas, impedidas de acessar espaços de conhecimento e de poder. Suas vidas foram sinônimo de sofrimento e desconfortos, sem que o impacto da cisnormatividade fosse considerado como força motriz que subjuga e que impede outras possibilidades. Com o surgimento de novos estudos sobre esses segmentos, foi possível compreender o papel de mecanismos sociais imbricados no seu sofrimento e na sua exclusão, substituindo o lugar que ocupavam como objeto de pesquisa pelo de

pessoas autoras, pesquisadoras e produtoras de conhecimento, fundado numa crítica social aguda e em suas próprias experiências humanas.

Essas mudanças não são fáceis e não ocorrem sem resistências, mas não podemos nos abster dessa construção. Da mesma forma, é importante considerarmos que a presença de pessoas dissidentes não deve ser uma exceção, mas uma prática comum que resulta do seu desejo de saber e operar mudanças no mundo da vida cotidiana. Sendo essa uma tarefa que inclui, necessariamente, as pessoas cisgêneras, rompendo o véu da norma e do que se convencionou como verdade. Nesse sentido, como lembra Preciado (2022, p. 42), “[...] ninguém precisa ser fiel aos erros do passado”. Cotas e ações institucionais são e continuam ainda a ser necessárias, mas é tempo de abandonar cânones e observar o que se produz de heterodoxo e potente nas margens da academia.

REFERÊNCIAS

ANTRA. *Boletim nº 02/2020: assassinatos contra travestis e transexuais em 2020*. Rio de Janeiro: ANTRA, 2020.

BENTO, B.; PELÚCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 569-581, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000200017/22863>. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 90, p. 47, 11 maio 2016.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CHANTER, T. *Gênero: conceitos-chave em filosofia*. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

COHEN, C. J. Punks, bulldaggers, and welfare queens: the radical potential of queer politics? *GLQ: a journal of lesbian & gay studies*, Baltimore, v. 3, p. 437-465, 1997. Disponível em: <https://985queer.queergeektheory.org/wp-content/uploads/2013/04/Cohen-Punks-Bulldaggers-and-Welfare-Queens.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

CONNELL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global: compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo*. São Paulo: nVersos, 2015.

FERREIRA, S. A. S. *Um olhar de gênero sobre o programa de ações afirmativas na UFBA (2002-2014)*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Acesso em: 22 set. 2023.

FERREIRA, S. A. S.; VANIM, I. M. A Invisibilização das pautas feministas e LGBT no processo de implantação das ações afirmativas na UFBA. *Revista Feminismos*, Salvador, v. 4, n. 3, p. 154-169, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30257>. Acesso em: 20 set. 2023.

GALINKIN, A. L.; ISMAEL, E. Gênero. In: CAMINO, L.; TORRES, A. R. R.; LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. (org.). *Psicologia social: temas e teorias*. Brasília, DF: TechnoPolitik, 2011. p. 445-464.

GOLDBERG, A. E.; KUVALANKA, K.; DICKEY, L. Transgender graduate students' experiences in higher education: a mixed-methods exploratory study. *Journal of Diversity in Higher Education*, Washington, DC, v. 12, n. 1, p. 38-51, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326357795_Transgender_Graduate_Students'_Experiences_in_Higher_Education_A_Mixed-Methods_Exploratory_Study. Acesso em: 21 set. 2023.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 1 out. 2023.

JESUS, J. G. de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos: guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. 2. ed. Brasília, DF: [s. n.], 2012.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: estudos sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARINE, S. B. Changing the frame: queering access to higher education for trans* students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, London, v. 30, n. 3, p. 217-233, Jan. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312483073_Changing_the_frame_queering_access_to_higher_education_for_trans_students. Acesso em: 1 out. 2023.

MATOS, M. N. *Cisnormatividade e presenças trans em universidades públicas da Bahia*. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

NARDI, H. C.; MACHADO, P. S.; MACHADO, F. V.; ZAVENICHI, L. O “armário” da universidade: o silêncio institucional e a violência, entre a espetacularização e a vivência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero. *Teoria & Sociedade*, Belo Horizonte, n. 21.2, p. 179-200, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://teoriaesociedade.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/87>. Acesso em: 21 set. 2023.

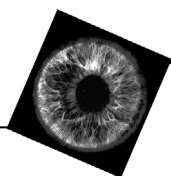
NICOLAZZO, Z.; PITCHER, E. N.; RENN, K. A.; WOODFORD, M. An exploration of trans* kinship as a strategy for student success. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, London, v. 30, n. 3, p. 305-319, Jan. 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2016.1254300>. Acesso em: 21 set. 2023

PRECIADO, P. B. *Eu sou o monstro que vos fala: relatório de uma academia de psicanalistas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

STEWART, D.-L.; NICOLAZZO, Z. High impact of [whiteness] on trans* students in postsecondary education. *Equity & Excellence in Education*, London, v. 51, n. 2, p. 132-145, Mar. 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665684.2018.1496046>. Acesso em: 20 set. 2023.

VERGUEIRO, V. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ENCRUZILHADAS
jovem interiorano, negro e primeiro de sua família
a entrar na universidade pública



NELSON LIMA
SÔNIA SAMPAIO

*Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Sem dinheiro no banco, sem parentes importantes
E vindo do interior
Mas sei que nada é divino
Nada, nada é maravilhoso
Nada, nada é secreto
Nada, nada é misterioso, não.
(Apenas um Rapaz Latino Americano – Belchior)*

INTRODUÇÃO

A filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez, valendo-se da categoria político-cultural da amefricanidade, nos lembra da importância de reconhecer a influência africana na formação das sociedades americanas, em

contraposição à perspectiva brancocêntrica e ocidental que predomina na história oficial. A amefricanidade é consequência de um processo histórico de expressiva dinâmica cultural, sustentado por adaptação, resistência e criação do novo. Também, ao contrário do que nos foi contado, não se deu de maneira pacífica, mas se manifesta e chega até nós na elaboração de resistências culturais, de revoltas e embates, como a formação e a existência de quilombos (Gonzalez, 1988). Neste capítulo, apresento alguns caminhos que trilhei na vida acadêmica, entrelaçados com o cenário sócio-histórico do Brasil recente.

COTAS: PARA QUE TE QUERO?

*Esses dias tinha um moleque na quebrada
com uma arma de quase 400 páginas na mão.*

[...] As famílias, coniventes, estão em êxtase.

Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datanas.

A Vida não é mesmo loka?

(A Vida é Loka – Sérgio Vaz)

Sou¹ o primeiro da minha família a entrar em uma universidade pública. Não declaro isso para alimentar a narrativa meritocrática em um país de profundas iniquidades sociais e educacionais, mas, sim, para denunciar as oportunidades de continuidade educacional que foram negadas aos que vieram antes de mim, aos meus avós, à minha mãe, ao meu pai e mesmo aos meus irmãos mais velhos. Ao mesmo tempo em que reitero a denúncia desse boicote, por natureza violento, contemplo um horizonte possível quando o país propõe, desenvolve e dá continuidade às políticas públicas reparatórias.

Foram, e ainda são, intensas as discussões a respeito da concepção e implementação de ações afirmativas no Brasil por meio das cotas, no início do século XXI. A parcela mobilizada da sociedade brasileira promoveu debates que se dividiam em duas linhas argumentativas: os que

1 Este texto, em comum acordo com a segunda autora e orientadora da dissertação de mestrado que lhe dá origem, está escrito na 1ª pessoa do singular.

afirmavam a necessidade das cotas para correção das injustiças sociais, raciais e educacionais históricas, e os que, enquanto grupo forte e organizado, contrapunham-se à necessidade desse mecanismo de reparação para permitir o ingresso ao ensino superior de grupos negligenciados.

A mídia capitaneou parte importante dessa discussão, publicando editoriais ferozmente contrários à implementação das cotas raciais. Para citar um exemplo, em abril de 2009, o jornal *Folha de S.Paulo*, um de nossos principais veículos de imprensa, publicou o editorial “Tribunais da raça”, que trazia argumentos estapafúrdios, pretendendo provar como seria difícil “categorizar pessoas segundo parâmetros raciais” (Ferreira, 2019). Três anos antes, um grupo de intelectuais e artistas renomados havia lançado um manifesto contra as cotas, intitulado “Todos têm direitos iguais na República”, no qual muitos argumentos falaciosos foram utilizados. Entre estes, o de que precisávamos de políticas “universais” para combater a histórica marginalização social e educacional da população não branca. O documento afirmava, ainda, que as cotas poderiam acirrar o conflito étnico-racial no Brasil, podendo “produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância” (Daher Filho *et al.*, 2006). Quase a totalidade dos signatários da carta era composta por pessoas brancas e, ao menos parte desse grupo, hoje, se diz arrependida.

Embora tenha sido grande a movimentação social em torno das políticas de cotas – adotadas individualmente por algumas universidades, a partir de 2003, e, posteriormente, com a sanção da Lei nº 12.711, em agosto de 2012 –, não foi a primeira vez que o Estado brasileiro fez uso de cotas como benefício para um segmento social. Conforme lembrou o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Joaquim Barbosa Gomes (2001), o governo de Getúlio Vargas determinou, em 1950, que multinacionais instaladas no país reservassem dois terços de suas vagas para trabalhadores nacionais. A medida, apesar de não ser denominada assim na época, é um tipo de ação afirmativa. O jurista ainda cita a Lei nº 5.465/68, conhecida como Lei do Boi, que reservava 50% das vagas

nas escolas de nível médio e superior de Agricultura e Veterinária para proprietários de terras ou seus filhos (Gomes, 2001). Tendo sido proposta pelo deputado federal Último de Carvalho – do Partido Social Democrático de Minas Gerais (PDS-MG) –, um ferrenho defensor da propriedade privada e da qualificação da força de trabalho pela educação, a lei tinha o objetivo de intensificar a produtividade no campo.

No Brasil, na segunda metade do século XX, a necessidade de uma reforma agrária era muito debatida. Porém, segundo Wallace Magalhães, para a classe dominante agrária, suas grandes concentrações de terra não deveriam ser motivo de desapropriação por interesse social. Desse modo, “a ‘reforma’ deveria ser conduzida através de processos de mecanização, incentivos fiscais e qualificação da força de trabalho pela educação” (Magalhães, 2017, p. 435). Beneficiando quem já tinha privilégios, a Lei do Boi esteve em vigência durante quase todo o período ditatorial, só sendo revogada em 1985, após a redemocratização do país.

Um dos discursos mais presentes entre os opositores das cotas é de que a adoção dessa política faria cair o desempenho das universidades brasileiras como um todo. Em relação a isso, a professora Delcele Queiroz e o professor Jocélio dos Santos (2006) apontavam a necessidade de avaliações pedagógicas do desempenho de cotistas e não cotistas e o acompanhamento dos impactos causados pelas políticas de cotas nas universidades. Conforme defendem, antes da Lei de Cotas:

[...] o debate ficou restrito ao campo da política, a reflexão sobre as ações afirmativas nas universidades públicas passou a ser exercitada numa mera polarização entre os defensores e os opositores ao sistema de cotas, principalmente, em espaços da mídia. Encontramo-nos perante um quadro em que, se, por um lado, intelectuais e, sobretudo, cientistas sociais encontram na imprensa uma maior probabilidade de divulgação de suas posições – e, diga-se de passagem, a divulgação na imprensa tem sido, em maior escala, de posições contrárias ao sistema de cotas –, por outro lado, faltam análises que possam nos oferecer instrumentos capazes de medir o impacto dessas políticas nas universidades, a forma como o sistema anterior foi ou não efetivamente

alterado, e os significados advindos da substituição do sistema amparado na noção de mérito por um sistema que introduziu as variáveis cor ou raça, origem escolar, gênero e residência como fatores a serem ponderados no ingresso (Queiroz; Santos, 2006, p. 60).

A partir de então, estudos importantes foram realizados acerca desses novos estudantes do ensino superior brasileiro. Esses estudos apontam para o fato de que as cotas constituem um eficiente instrumento para a democratização de nossas universidades, que, nos últimos 20 anos, tornaram-se mais coloridas e diversas (Andifes; Fonaprace, 2019). A aprovação da lei parece ter influenciado, também, a produção científica brasileira, na medida que, após 2012, houve um crescimento importante de produções sobre as ações afirmativas e as políticas de cotas (Jesus, 2019).

A partir de análises descritivas do cruzamento de informações contidas no Censo da Educação Superior (CES) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)², os resultados mostram que a Lei de Cotas tem sido exitosa nos objetivos a que se propôs. Os pesquisadores Adriano Senkevics e Úrsula Mello realizaram um estudo com o objetivo de fornecer insumos para a avaliação da Lei de Cotas. Nele, foram recolhidos dados sobre a alteração do perfil socioeconômico e racial dos estudantes das Instituições Federais de Educação Superior (Ifes). Segundo a pesquisa, entre 2012 e 2016, a participação de estudantes oriundos do ensino médio em escolas públicas nas Ifes aumentou de 55,4% para 63,6%, sendo que o aumento mais significativo (39%) se deu entre estudantes Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), que passou de 27,7% para 38,4% (Senkevics; Mello, 2019).

Regionalmente, o grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE)³, nos seus 15 anos de existência, realizou pesquisas

2 O CES é um levantamento censitário de matrículas, cursos e funções docentes de instituições de nível superior. O Enem é um exame aplicado em todo o país, todos os anos, voltado para egressos e concluintes do ensino médio, tendo um dos seus objetivos o ingresso no ensino superior brasileiro.

3 Coordenado pelas professoras baianas Sonia Sampaio, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e Georgina Gonçalves, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

qualitativas que abarcam diversas dimensões das políticas de ações afirmativas no ensino superior. Entre as temáticas mais presentes nos estudos publicados, destacam-se os significados atribuídos pelos estudantes à entrada e à permanência na universidade, como também sobre a intersecção entre raça, gênero e educação⁴.

O SUJEITO OCULTO E O CURRÍCULO COLONIZADO

*Não! Abre logo a porra do cofre
Não tô falando de dinheiro, eu falo de conhecimento
Eu não quero mais estudar na sua escola
Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro*
(Pedagoginga – Thiago Elñino)

Minha trajetória acadêmica é marcada pelo pertencimento a uma família com histórico de descontinuidade escolar: minha avó materna não era completamente alfabetizada; meu pai não concluiu o ensino fundamental; minha mãe concluiu apenas o ensino médio; minha irmã e meus irmãos concluíram esse nível de ensino já adultos, após interrupções por diversas razões. Esse tipo peculiar de trajetória é denominado, em alguns estudos, como “contratendência” ou “improvável” (Roldão, 2015). Muitas são as pesquisas no campo da Sociologia da Educação que procuram compreender como uma pessoa sem histórico educacional familiar sólido e contínuo chega até os estudos superiores. Nos anos 1960, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron trouxeram, no livro *A reprodução*, uma análise do sistema de ensino francês, que, segundo os autores, reproduzia a dominação cultural das classes hegemônicas, dificultando, assim, histórias de “sucesso” escolar nos setores populares, na medida que a escola opera como instrumento de manutenção do *status quo* das elites (Bourdieu; Passeron, 1992).

As desigualdades econômicas refletidas no sistema educacional são problemas históricos do Brasil e potencializam a manutenção das nossas

4 Ver trabalhos publicados no *site* do grupo: <https://oveufba.wordpress.com/>.

iniquidades sociais. A violência simbólica age de maneira a corromper o ideal de uma educação justa, ao passo que opera silenciosamente, impondo, a partir de uma força situada no campo subjetivo, legitimidade às suas pretensões sócio-históricas. Nas palavras dos autores franceses:

[...] o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima [...] é objetivamente uma violência simbólica [...] a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 21).

Desse modo, a difusão da cultura dominante vai se operacionalizar na escola por meio de uma imposição dissimulada, por uma ocultação do seu verdadeiro objetivo, com discursos difusos, destinados a uma parcela dos estudantes, enquanto marginaliza e segmenta outra parte considerável destes. Nessa perspectiva, o conceito de capital cultural é uma chave para entender como determinadas escolhas pedagógicas, aparentemente neutras e de caráter pretensamente universal, dialogam diretamente com segmentos de estudantes que pertencem a grupos sociais de segmentos hegemônicos. É preciso reconhecer a originalidade no trabalho de Bourdieu e Passeron, uma vez que, até aquele momento da década de 1960, pouco, ou quase nada, se falava do tipo de conhecimento reproduzido e produzido pelo sistema educacional, e como este se relaciona com o êxito e o rendimento dos estudantes. O capital econômico, assim, não é o único exemplo de acumulação humana para distinção social e reprodução das desigualdades.

Então, conforme Bourdieu e Passeron (1992), o capital cultural é concebido como a acumulação de uma bagagem, que irá se traduzir de maneira diferente e proporcionalmente, no caso da escola, no acesso dos estudantes aos bens culturais. As bases que solidificam a violência simbólica na educação se encontram no conceito de capital cultural. Não sendo a escola e o sistema educacional neutros na escolha de conhecimentos e aptidões a serem incorporados e reproduzidos

nos espaços de ensino-aprendizagem, muitos estudos se debruçaram para entender, na prática, por meio de quais instrumentos essa reprodução acontecia.

O currículo é um dos instrumentos dessa reprodução cultural que tem ganhado cada vez mais relevância, tornando-se um campo profícuo na pesquisa em educação. No Brasil, o professor Tomaz Tadeu da Silva (1999) é um expoente na defesa de que o currículo é uma questão de identidade e poder, sendo que toda discussão em torno do tema traz à tona o debate sobre qual conhecimento se deve ensinar, considerando uma determinada sociedade. Esse arbítrio cultural se dá pelo apagamento da diversidade de outros conhecimentos, outros pertencimentos étnico-raciais, outras cosmovisões, outras formas de aprender e de se envolver no processo de ensino-aprendizagem (Gomes, 2012; Santomé, 1995). O silenciamento e a tentativa de apagamento histórico de culturas e saberes não legitimados pelo conhecimento científico promovem injustiças cognitivas globais, e, na interpretação do *rapper* e educador popular Thiago Elniño, na música “Pedagoginga”, é como se tivessem “alforriado nosso corpo, mas deixaram as mentes na prisão”.

A CENTRALIDADE DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA NAS LUTAS ANTIRRACISTAS E DECOLONIAIS

Não fazendo parte do grupo de herdeiros bourdieusianos, iniciei a graduação em 2016, um momento intenso e conturbado da vida política e social brasileira. Eu, entre tantos outros, representava um país que, pela via do campo político, começava a fazer as pazes com seu passado. Pertencio a uma geração de jovens que, por meio do acesso a políticas públicas como as cotas, combate o fatalismo entre origem social, o pertencimento étnico-racial e o ingresso à universidade. O uso, neste parágrafo, do verbo “começar”, no pretérito imperfeito, denota, aqui, que a ação foi interrompida por algum acontecimento.

Em julho de 2016, cheguei a Salvador, vindo do interior do estado da Bahia, para cursar o Bacharelado Interdisciplinar em Huma-

nidades (BIH)⁵ na Universidade Federal da Bahia (UFBA), um curso que nem eu, nem minha família sabíamos responder à pergunta persistente entre os vizinhos e os amigos: “*forma em quê?*”. No fundo, até para nós mesmos essa dúvida fustigava. No primeiro momento, isso não foi importante; o importante era que iria estudar numa universidade federal e pública. Ainda hoje, fico corado de vergonha quando minha mãe enche o pulmão para dizer: “*este é meu filho, que estuda na federal em Salvador*”. Adentrei na torre de marfim, pois era assim que eu via a universidade: como um espaço restrito, onde poucos se dedicavam a responder e, principalmente, a formular perguntas importantes para nossa sociedade.

No começo desta jornada, carregava na bagagem, além de meus pertences, o sonho de uma geração. Esse sonho eu não realizaria sozinho, afinal, não era um estudante que, devido à sua trajetória de sucesso escolar cercada de privilégios, tinha a universidade como destino certo. Para minha família, o que estava em jogo ali não era apenas a obtenção de um diploma, era entrar naquela “torre” e desvendar seus mistérios, era poder dizer para os políticos, seus filhos e para todos das classes abastadas do interior que, comumente, estudam na capital: “*nós também podemos*”.

No meu primeiro ano de curso no BIH, no componente Estudos sobre a Contemporaneidade I, foi sugerida a leitura do livro *Epistemologias do Sul*, organizado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, que me tocou profundamente. Era como se completasse o quebra-cabeça apresentado em outros componentes do curso, para o começo do meu processo de descolonização do conhecimento que,

5 Em funcionamento desde 2009, os Bacharelados Interdisciplinares (BIs) na UFBA são abrigados no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (Ihac), e contemplam quatro grandes áreas do conhecimento: Humanidades, Ciência e Tecnologia, Artes e Saúde. Em cada um deles, o ingressante permanece um tempo médio de três anos para, posteriormente, optar por um Curso de Progressão Linear (CPL), um curso de pós-graduação ou encerrar sua formação no BI com um diploma de graduação plena. Atualmente, o Ihac é o maior instituto da UFBA em número de estudantes, representando, conforme dados do UFBA em números de 2021, 15% das matrículas. Em uma realidade de 42.305 estudantes regularmente matriculados, 6.394 são do BI (UFBA, 2022).

consequentemente, esteve sempre atrelado à descolonização da minha subjetividade. Aquela leitura dialogava com diversos questionamentos que me afligiam naquele momento. Perguntava-me como o curso que eu fazia se relacionava com minha trajetória, o que ele poderia representar para um jovem negro, vindo do interior e primeiro de sua família a entrar na universidade pública. Concordando com a artista interdisciplinar Grada Kilomba (2019), compreendo a descolonização como o desfazer do colonialismo, e que, politicamente, esse termo envolve a conquista da autonomia daqueles que foram colonizados e subalternizados. Reivindicando meu lugar de sujeito, passei a escrever e a narrar minha própria história.

O início das respostas a alguns dos meus questionamentos viria ao longo de uma investigação que realizei durante a mobilidade acadêmica em Portugal, entre 2018 e 2019, pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento⁶. O programa era voltado, preferencialmente, para estudantes das ações afirmativas. Com isso, ao fazer o levantamento bibliográfico no Repositório Institucional da UFBA e algumas entrevistas com estudantes, percebi que ainda era preciso investigar como essa proposta de inovação curricular e pedagógica modular, flexível e progressiva, de caráter interdisciplinar, pode contribuir com a construção de vias possíveis para a compreensão da realidade social, epistemológica e estrutural da universidade brasileira. A passagem por esse programa me impulsionou para o ingresso no mestrado em 2020, no qual pesquisei propostas de inovação curricular no ensino superior brasileiro, tendo como foco de investigação meu curso de graduação, o BIH.

Ingressei no mestrado em 2020. De lá para cá, o país enfrentou uma das situações mais dramáticas de sua história política, representada pelo ataque às instituições, pelas crises de saúde pública e econô-

6 O intercâmbio foi realizado no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC), onde desenvolvi, juntamente com outros pesquisadores, o projeto “Democratização do acesso e justiça cognitiva na educação superior: a contribuição dos estudos pós-coloniais portugueses para a avaliação das ações afirmativas brasileiras”. Este teve coordenação brasileira da professora Sônia Sampaio (UFBA) e estrangeira da professora Maria Paula Menezes (UC).

mica, e pela politização da ciência por motivos ideológicos, fruto da reanimação dos fantasmas do autoritarismo brasileiro (Silva Júnior; Fargoni, 2020). A herança escravocrata do Brasil, infelizmente, não faz parte do seu passado nos livros de história. O país, que foi o último a abolir a escravidão no Ocidente, segue imerso em desigualdades abissais. As pessoas pobres e, especialmente, as não brancas são as que continuam sendo encarceradas e/ou mortas por ações do Estado, as que têm menos acesso à educação superior e a outros direitos básicos (Schwarcz; Starlin, 2015).

No entanto, por que a universidade é um espaço importante nas lutas decoloniais e antirracistas? Historicamente, a instituição universitária tem desempenhado um papel primordial no desenvolvimento econômico e social, assim como na formação identitária das nações contemporâneas. No Brasil, as universidades, mesmo que tardiamente estabelecidas, estão indissolúvelmente ligadas ao processo de formação da vida social, seja na qualificação profissional em diferentes campos, nas engenharias, na saúde, no judiciário, na educação, bem como na preparação de quadros administrativos do Estado e lideranças em áreas distintas (Lima, 2023).

Uma análise do congresso brasileiro demonstra como a aquisição de capital simbólico, por meio de um diploma, legitima o candidato perante o eleitorado. Essa sobrerepresentação de formados no Congresso Nacional evidencia que a passagem pela universidade é um importante e escasso aditivo na formação do capital simbólico para representação parlamentar (Unzué, 2012). Isso revela como, ao menos parte de nossa elite política, valoriza a continuidade dos estudos e a obtenção de um diploma. Afinal, como lembra Bourdieu (2007), a obtenção de um grau acadêmico é uma das principais formas de distinção “legítima” ainda existentes.

A importância das instituições universitárias para a construção de um Estado brasileiro descolonizado reside na compreensão de que, se a universidade participa da formação dos estudantes, tomando a palavra “formação” no seu sentido mais largo, ela deverá ser essencial no

combate ao racismo, ao se descolonizar não apenas de seus “[...]” preconceitos, mas dos próprios conceitos que sustentaram a estrutura universitária nos últimos cem anos” (Bevilacqua, 2014, p. 45). José Jorge de Carvalho, ao discutir que a luta descolonizadora deve ser travada por nós, justamente no interior dos espaços acadêmicos, argumenta, de forma elucidativa, que:

A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades (Carvalho, 2019, p. 80).

Assim, a universidade tem um papel importante na produção de alicerces tanto teóricos quanto práticos para a vida em sociedade, na observação e no anúncio das boas novas tecnológicas e na disseminação e no debate de teorias sociais, culturais e ambientais não hegemônicas. Ao pensar nesse protagonismo, podemos compreender a relevância de um projeto de descolonização da ciência da cosmovisão eurocêntrica, para que, assim, possamos “salvar” a ciência, como afirmou o ambientalista, pensador e líder indígena Ailton Krenak (2020), em uma conferência na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

APONTAMENTOS PARA A MUDANÇA

Duas considerações são necessárias antes de encerrar este texto. A primeira é que, enquanto ele estava sendo produzido, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.723/23, que atualizou a Lei de Cotas. Uma das preocupações dos movimentos sociais ligados à educação, e daqueles beneficiados e comprometidos com a dessegregação que as cotas proporcionaram no ensino superior, era que a revisão dessa lei, não realizada em 2022, como previsto, seria, então, realizada pelo governo eleito na conturbada eleição presidencial desse mesmo ano. Entre os avanços na reformulação e na ampliação da lei, está a inclusão de quilombo-

las nas vagas destinadas às cotas e a prioridade no recebimento de auxílio estudantil aos optantes pela reserva de vagas que se encontrem em vulnerabilidade, garantindo, dessa forma, sua permanência.

A outra consideração a fazer é fruto da produção teórico-metodológica do OVE. Nos últimos anos, esse grupo de pesquisa tem publicado vários trabalhos sobre as vicissitudes enfrentadas para a continuidade dos estudos de jovens pertencentes a grupos excluídos e as estratégias que utilizam para permanecer. Esses trabalhos não deixam de ser uma espécie de testemunho dos muitos percursos de sucesso acadêmico e profissional desse segmento específico de universitários. Em outros termos, “o avesso do avesso do avesso” que confronta o fatalismo da sociologia de Bourdieu, especialmente na obra *Os herdeiros*. Sobre isso, a professora Sônia Sampaio salientou: “*o que Bourdieu não previu, e essa é uma crítica que fazemos a ele, é que os deserdados podem ter sucesso, frequentando essas mesmas estruturas de conhecimento e, portanto, de poder, a priori não destinadas a eles*”⁷.

Assim, nos últimos anos, no Brasil, foi aberto o caminho que nos permitiu pressionar os padrões de poder e de conhecimento que sustentam a produção científica e tensionar hierarquias que pareciam universais com uma pergunta fulcral: quais as origens dos cânones científicos adotados pelas instituições de ensino superior? Desse modo, a construção de uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente sustentável, o enfrentamento das consequências do passado colonial que insiste em ser reencenado no presente, o combate ao racismo estrutural e institucional só serão possíveis com a (re)construção de universidades verdadeiramente nacionais, pluriculturais, pluriépistêmicas e quando promoverem a diversidade étnica e racial como um dos seus princípios centrais.

Por fim, este trabalho não é apenas resultado da minha experiência acadêmica, mas, sobretudo, ele é uma consequência da minha inquietação política. É a defesa da manutenção e da ampliação das políticas de

7 Conversa via telefone com a professora Sônia Sampaio, em 22 de novembro de 2023.

acesso e permanência de estudantes nas universidades públicas brasileiras, mas também da necessidade de garantir espaço para os saberes e os conhecimentos identitários que são, ao mesmo tempo, corporais e, portanto, políticos. Para uma verdadeira democratização, visamos não apenas reparação ou compensação, mas, acima de tudo, emancipação.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. FONAPRACE. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES - 2018*. Brasília, DF: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.

APENAS UM RAPAZ LATINO-AMERICANO. Intérprete: Belchior. Compositor: Belchior. In: AUTO-RETRATO. Intérprete: Belchior. New York: RCA Records, 1999. 1 CD, faixa 2 (5 min).

BEVILACQUA, L. Sobre a universidade no Brasil na era do choque cultural: a formação para tecnologia. *INTERthesis*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 43-65, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2014v11n1p43>. Acesso em: 20 set. 2024.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARVALHO, J. J. de. Encontros de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades). p. 79-106.

DAHER FILHO, A. *et al.* Todos têm direitos iguais na República. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 29 jun. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2906200608.htm>. Acesso em: 26 nov. 2023.

FERREIRA, N. T. Ações afirmativas raciais e a atuação do jornal Folha de S.Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 110-128, jan./mar. 2019.

GOMES, J. B. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiências dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apees.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-elia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

JESUS, R. E. *et al.* Apresentação: para além dos desempenhos: o que mais podemos saber sobre as trajetórias de estudantes cotistas negros? In: JESUS, R. E. (org.). *Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros (as) no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019. p. 15-25.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

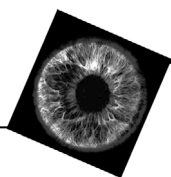
KRENAK, A. Tempos Presentes - A negação da ciência com Ailton Krenak. Belo Horizonte: UFMG, 2020. 1 vídeo (120 min). Publicado pelo canal CAC UFMG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9TOvKwQV-Ss>. Acesso em: 20 set. 2024.

LIMA, N. R. *O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da UFBA: inovação, formação intercultural e justiça cognitiva*. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

MAGALHÃES, W. L. A “Lei do Boi” e relação entre educação e propriedade: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, PR, v. 21, p. 434-464, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6815970.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023.

- PEDAGOGINGA. Intérpretes: Thaigo Elniño, Sant e KMKZ. In: A ROTINA do pombo. Intérpretes: Thaigo Elniño e outros. Pará: Correnteza Produções, 2017. 1 CD, faixa 12 (5 min).
- QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. Sistemas de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, out. 2006. Número especial.
- ROLDÃO, C. *Fatores e perfis de sucesso escolar “inesperado”*: trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2015.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação). p. 159-177.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FARGONI, E. H. E. Bolsonarismo: a necropolítica brasileira como pacto entre fascistas e neoliberais. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 14, p. 1-26, jan./dez. 2020.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- UFBA. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. *Ufba em números: 2022: ano base 2021*. Salvador: UFBA, 2022. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba-em-numeros-2022.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- UNZUÉ, M. A universidade na trajetória dos parlamentares brasileiros. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 8, p. 13-46, maio-ago. 2012.
- VAZ, S. A vida é loka, por Sérgio Vaz. *Portal Géledes*, São Paulo, 10 fev. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vida-e-loka-por-sergio-vaz/>. Acesso em: 20 set. 2024.

ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA



FERNANDA ALMEIDA RIBEIRO ZATTI
MIRELA FIGUEIREDO SANTOS IRIART

INTRODUÇÃO

Nas instituições de ensino superior brasileiras, historicamente, o perfil estudantil predominante sempre foi o de pessoas brancas, de classes abastadas, prioritariamente homens, pertencentes a estratos sociais muito consolidados, constituindo-se, assim, uma instituição a serviço dos filhos da elite.

Ao longo dos anos, as universidades mantiveram resquícios do período colonial, sendo marcadas pela ausência de outros grupos étnico-raciais em seus espaços. Em todo o percurso das instituições, o acesso de pessoas negras, quilombolas e indígenas foi inexpressivo ou com presenças concentradas em cursos de menor prestígio social. Esses grupos estiveram às margens da sociedade e, por sua vez, do contexto acadêmico.

No entanto, no final do século XX, as lutas pela democratização do ensino superior e pela reparação histórica desses grupos foram fortalecidas. Muitas ações coletivas se fizeram necessárias, e os movimentos sociais foram decisivos para o início das modificações no cenário.

A articulação dos sujeitos de direitos vislumbrava uma construção social mais justa e democrática, exercendo a resistência e a participação necessária nos processos políticos. Com isso, a partir dos anos 2000, os primeiros movimentos que visavam à implantação das políticas de ações afirmativas foram iniciados nos conselhos universitários superiores e aconteceram de modo independente e a critério de cada instituição. Diversos estabelecimentos aderiram ao sistema de reservas de vagas, oportunizando o ingresso no ensino superior a pessoas negras, indígenas e quilombolas.

Em 2012, o governo federal brasileiro promulgou a Lei de Cotas – Lei nº 12.711/2012 –, preconizando a reserva de 50% das matrículas nas universidades federais para estudantes de classes populares, pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas, favorecendo a inserção desses sujeitos, que, antes, não vislumbravam o acesso ao ensino superior como uma realidade possível, e resultando em uma maior diversidade sociocultural nas universidades (Brasil, 2012).

No decorrer da sua história, a construção do conhecimento científico no seio universitário, como espaço formal de educação, tem perpetuado um ciclo de dominação política e ideológica, que produz a destruição dos saberes e das culturas dessas populações. Essa prática é denominada “epistemicídio”, e acontece de modo reiterado nos espaços universitários até os dias atuais. Nesse sentido, o presente capítulo originou-se de uma pesquisa de mestrado em Educação, defendida em 2020, sobre os processos subjetivos e a permanência simbólica dos estudantes indígenas que ingressaram na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) pelo sistema de cotas.

Para início do estudo, foi construído um panorama dos estudantes indígenas na UEFS, produzido por meio das informações institucionais contidas no Relatório da Política de Ações Afirmativas do período

de 2007 a 2017 e de um questionário estruturado sobre a vida estudantil aplicado aos estudantes indígenas matriculados naquele momento. Posteriormente, foi realizada uma análise qualitativa das narrativas de quatro estudantes indígenas sobre suas vivências e suas percepções acerca da universidade, realizadas por meio de entrevistas, produções individuais – escritas e imagéticas – e grupo focal. Esses estudantes eram oriundos de etnias distintas e estavam situados em áreas de conhecimento e em cursos diferentes, buscando ampliar a diversidade na escolha dos participantes.

Para mais, o capítulo discorrerá, ainda, sobre as contradições históricas e as rupturas ideológicas, políticas e epistemológicas decorrentes da democratização do acesso às universidades, discutindo as condições de permanência material e, sobretudo, simbólica de grupos étnico-raciais que reivindicam reconhecimento e partilham estratégias de resistência.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E O INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UEFS

Fundada em 1976, a UEFS está situada em Feira de Santana, a segunda maior cidade do estado da Bahia, localizada a 108 km da capital Salvador, e que se constitui como um entroncamento rodoviário muito importante para a região. Feira, como é também conhecida, é, ainda, a maior cidade do interior nordestino.

Até a chegada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em 2010, a UEFS era a única instituição pública da cidade. A instituição oferece, atualmente, 28 cursos de graduação e 32 programas de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, possuindo grande expressão na área de pesquisa, ensino e extensão. O amplo *campus* universitário está dividido em sete pavilhões de aula, além de unidades administrativas, cantinas, biblioteca, auditório, restaurante e duas residências universitárias – a Residência Tradicional e a Residência Indígena. A universidade implantou suas políticas de ações afirmativas em 2007.1,

a partir do sistema de reservas de vagas para estudantes negros, indígenas e quilombolas nas provas de vestibular¹, e, desde então, deu início a um processo que alteraria significativamente a sua estrutura, com a modificação do perfil dos estudantes.

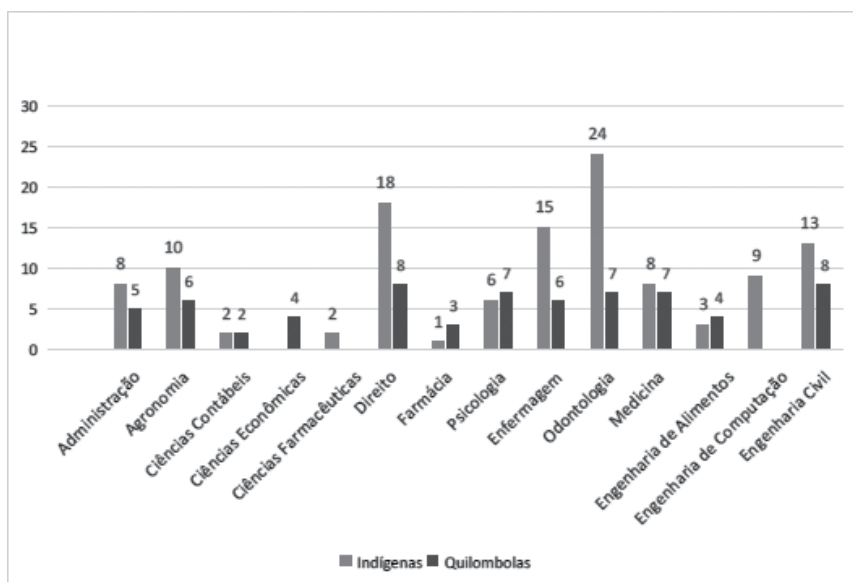
Abriu-se espaço na universidade para o convívio com a diversidade e as diferenças étnico-raciais, socioculturais, religiosas e de gênero de maneira intensa, o que impôs o diálogo com questões fulcrais à sociedade e à comunidade universitária. Essa conjuntura passou, então, a exigir mudanças por parte dos professores, funcionários e demais estudantes, e demandou disposição institucional para que os serviços oferecidos pudessem estar preparados para acolher essa diversidade da melhor forma, quer seja no combate ao racismo, às intolerâncias e às outras violências, quer seja no acolhimento e no reconhecimento das suas singularidades.

O ingresso desses novos sujeitos acarretou modificações substanciais na comunidade acadêmica. Tanto em uma dimensão física, visível com mais facilidade a partir da inserção de fenótipos variados e da presença de elementos étnico-identitários e culturais no cotidiano do *campus* universitário, quanto em uma dimensão imaterial, mais sutil, marcada pelas fissuras que esses corpos passaram a provocar no sistema de valores, na produção do conhecimento ou, ainda, no debate político e social. Essas fissuras passaram a tensionar a noção de universidade como um espaço reprodutor de conhecimento e de poder hegemônico.

Quando da realização do estudo, em 2018, a UEFS possuía 62 estudantes indígenas em seus cursos de graduação, ingressantes no ensino superior através do sistema de reserva de vagas étnico-raciais. Nas figuras 1 e 2, a seguir, é possível observar a sua inserção, por cursos, na universidade em todos os processos seletivos realizados entre 2007.1 e 2017.2. Na Figura 1, encontram-se os cursos de bacharelado, enquanto na Figura 2 estão os cursos de licenciatura.

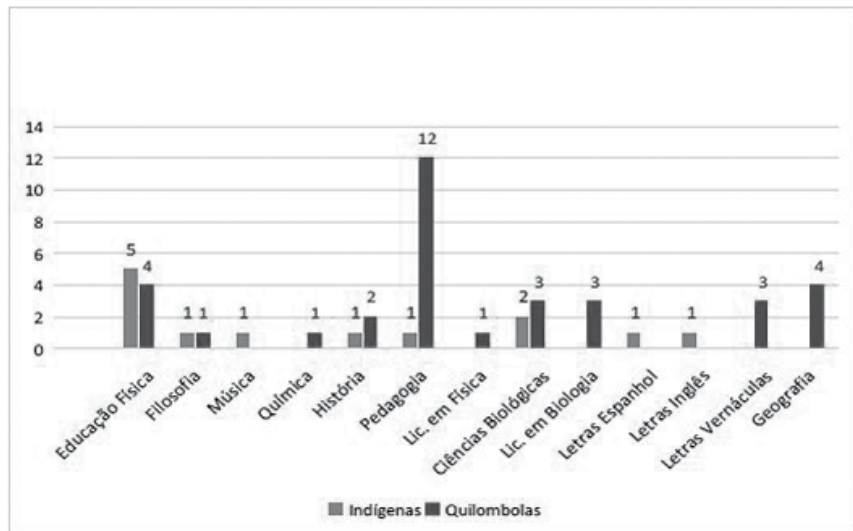
1 Processo seletivo realizado semestralmente para ingresso de estudantes nos cursos de graduação. O formato foi alterado em 2019, quando a instituição aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que utiliza como critério de seleção as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e as tradicionais provas de vestibular foram extintas.

Figura 1 – Matriculados nas vagas extras dos bacharelados, de 2007.1 a 2017.2



Fonte: UEFS (2018, p. 57).

Figura 2 – Matriculados nas vagas extras das licenciaturas, de 2007.1 a 2017.2



Fonte: UEFS (2018, p. 57).

A partir das análises das figuras, podemos observar uma grande predominância dos estudantes indígenas nos cursos de bacharelado, com destaque para os cursos de Odontologia, Direito, Enfermagem e Engenharia Civil. Dentre os cursos de licenciatura, o curso mais acessado foi Educação Física, com cinco representantes. Além disso, não foram observadas matrículas de estudantes indígenas nos cursos de Ciências Contábeis, Química, Física, Biologia, Letras Vernáculas e Geografia. Esses dados tornam-se relevantes, pois vão de encontro às ideias disseminadas pelo senso comum, associando os indígenas universitários aos cursos de menor prestígio social.

Ademais, a instituição possui estudantes de nove etnias, são elas: atikum, pataxó hã-hã-hãe, kaimbé, pankará, pankararé, pankararu, tum-balalá, tuxá e truká, que fazem parte dos Povos Indígenas do Nordeste, o que confere uma diversidade étnica e características específicas. Essa terminologia, bastante utilizada nos estudos antropológicos, justifica-se não apenas pela localização geográfica dos povos, mas, principalmente, por questões étnicas e políticas, uma vez que os povos que a compõem possuem familiaridade ritualística e modos de vida e existência semelhantes.

Assim, os Povos Indígenas do Nordeste não compreendem geograficamente o Nordeste Brasileiro. Segundo o movimento indígena, há uma outra configuração de Nordeste, estabelecida pela Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoinme). Esse grupo envolve, portanto, os povos pertencentes a dez estados: oito do Nordeste – desconsiderando o Maranhão, que pertence à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) –, acrescidos aos povos dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Esses recortes e subdivisões devem-se à afinidade e à semelhança entre os povos durante os movimentos de organização.

Pensando, dessa forma, na etnicidade dos Povos Indígenas do Nordeste, que abarca os estudantes da UEFS, existem elementos que os particularizam, distinguindo-os dos demais através dos seus símbo-

los, da sua cultura e dos rituais que participam da expressão das suas identidades. O estudo e o conhecimento de suas realidades têm consequência direta no favorecimento das condições necessárias à sua permanência na comunidade universitária.

As ações afirmativas nas universidades foram um passo importante no processo de democratização do ensino superior público no Brasil e abriram caminho para a reparação histórica necessária aos grupos étnico-raciais que, ao longo de séculos, estiveram excluídos da vida nacional, considerados como brasileiros de “segunda classe”. No entanto, após essa ampliação no acesso, foi necessário voltar as atenções para as condições de permanência desses grupos, de modo que pudessem finalizar com êxito a trajetória universitária.

A permanência estudantil se expressa de duas maneiras: a permanência material, que envolve os recursos financeiros necessários para o sustento, como a moradia na residência institucional, alimentação no restaurante universitário, as bolsas auxílio, para custeio de transporte, cópia e impressão de materiais para estudo, dentre outros elementos fundamentais para que estudantes de classes populares tenham êxito em seus percursos universitários; e a permanência simbólica (Santos, 2009), imaterial, expressa pela possibilidade de pertencimento, criação de vínculos sociais e acolhimento que favoreçam a continuidade e os processos de mudança que se desenrolam nessa travessia. Os suportes psicopedagógicos, inserção em grupos de pesquisas, vínculos com professores e colegas, dentre outros recursos, contribuem para o bem-estar dos estudantes nesse espaço.

As condições de permanência possuem fatores universais, que indicam necessidades e demandas mais generalizadas, mas envolvem, também, as especificidades de cada grupo étnico-racial e suas demandas singulares. Nesse sentido, compreender como tem se dado a permanência simbólica dos estudantes indígenas nas universidades e suas singularidades é importante para uma aproximação às suas formas de vida e existência, e contribui para tornar as instituições de ensino culturalmente mais sensíveis.

A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UEFS: TRANSIÇÕES, SUPORTES E RESISTÊNCIAS

A permanência simbólica dos estudantes indígenas na universidade possui especificidades que estão intimamente relacionadas à forte relação que estabelecem com elementos fundamentais para sua cultura, como a terra, o seu povo, a espiritualidade e o poder da coletividade em suas comunidades. A experiência universitária, por sua vez, acarreta o afastamento das suas comunidades. Enquanto estão na UEFS, passam longos períodos sem retornar às suas famílias, pois as aldeias situam-se distantes da cidade de Feira de Santana. Esses estudantes sentem a noção de desterritorialidade de modo muito significativo, uma vez que as culturas indígenas possuem intenso vínculo com o povo, com a terra e com a natureza, produzindo, nesse distanciamento, graus variáveis de desconforto. Da mesma forma, esse deslocamento não está restrito apenas à dimensão territorial; também envolve a dimensão subjetiva, posto que se veem afastados de suas línguas, dos seus costumes, das suas práticas e dos seus rituais religiosos.

Nesse ínterim, a distância em relação ao povo repercute em suas necessidades espirituais, uma vez que a religiosidade possui extrema importância para os indígenas. Os Encantados são entidades espirituais para as quais muitas expressões ritualísticas são oferecidas e que, por vezes, são consultados através da invocação dos seus espíritos, no sentido de obter orientações para comportamentos e atitudes a serem observadas por seu povo. Essas práticas costumam ser realizadas através dos rituais e sofrem variações dentre as diversas etnias indígenas. O distanciamento físico da aldeia impede a participação nesses rituais, que são estruturantes para suas vidas, e, por isso, alguns estudantes se referem a um “enfraquecimento”, que resulta da ausência de proteção espiritual. Eventualmente, eles realizam rituais pontuais, em algumas situações no próprio *campus* universitário, que, segundo eles, não possuem a mesma força. Nesse viés, a Residência Indígena é um espaço de convivência interétnica e possui, para esses estudantes, uma importância institucional, política e afetiva, representando um local de refe-

rência para os seus encontros. Algumas práticas culturais são realizadas nesse ambiente, como o fumo do charuto, os torés² e os rituais específicos de algumas etnias.

Ao ingressarem na universidade, os estudantes relataram desconhecimento sobre o espaço, as normas e as regras que o norteiam, e se sentem, inicialmente, sem referências em um cenário novo, amplo e desconhecido. Com o passar do tempo, esse sentimento se alterou, uma vez que iniciaram um processo de familiarização com os códigos que o regem, como veremos em seguida.

Um aspecto presente com intensidade nas narrativas dos estudantes diz respeito às situações de discriminação vivenciadas. Os estudantes indígenas afirmaram que, após sua entrada no ensino superior, passaram a ter, com frequência, suas identidades questionadas pelos outros, e quanto mais seus fenótipos se distanciam do estereótipo indígena veiculado socialmente, mais eles são alvos de questionamentos dessa natureza.

Ao que parece, o imaginário social ainda se encontra aprisionado às imagens descritas na Carta de Pero Vaz de Caminha³. Essas situações de deslegitimação estiveram presentes muito fortemente em todas as narrativas. Os estudantes sinalizaram terem vivenciado circunstâncias diversas que evidenciam o grande desconhecimento da comunidade acadêmica sobre a realidade atual da vida dos povos indígenas, inclusive indicando desinformação e preconceito.

As ideias preconcebidas e o desconhecimento presentes nos contextos em que circulam remontam a uma história enviesada sobre o percurso indígena na sociedade. Desde os conteúdos transmitidos nas escolas de educação infantil do país, o indígena é apresentado como um personagem folclorizado, e sua presença na história está circunscrita apenas ao momento da chegada dos colonizadores. Essa situação

2 Ritual amplamente praticado pelos Povos Indígenas do Nordeste, e que representa um dos principais elementos de suas culturas.

3 Documento pelo qual Pero Vaz de Caminha registrou as suas impressões, no momento de chegada, sobre as terras desconhecidas que, posteriormente, viriam a ser chamadas de Brasil. Primeiro documento escrito da história do país.

proporcionou sempre intenso incômodo entre os estudantes, fazendo com que retornassem para o seu povo em busca de informações sobre sua comunidade para, assim, sentirem-se mais fortalecidos para esse constante enfrentamento. Buscavam informações da aldeia que, antes, nunca lhes pareceram necessárias, e respostas para questões que nunca tinham sido colocadas. O que era inicialmente difícil, mas, aos poucos, permitiram laços ainda mais fortes com seus povos e suas identidades. É como se eles tivessem de ser *mais índios* na universidade do que fora dela, elaborando uma espécie de “mecanismo de defesa” aos questionamentos e às tentativas de desconstrução enfrentadas.

Esse movimento de *retorno* às suas referências identitárias aparece nas narrativas, indicando a necessidade de conexão aos seus símbolos, às suas trajetórias e aos seus povos para fortalecimento de si. A partir de um determinado momento das vivências dentro da instituição, os estudantes vão se fortalecendo com a caminhada, e há mudanças em suas posições subjetivas. Essas mudanças indicam o seu remanejamento para uma nova percepção de si, do mundo, de seus referenciais, da comunidade de origem e da experiência estudantil, possibilitando a construção de novas configurações subjetivas, sempre em movimento, e que podiam, a todo o momento, sofrer novas rupturas e reorganizações.

Os estudantes perceberam como positiva sua interreferência na comunidade universitária e sentiam resultados nas mudanças de comportamento observadas em seus colegas de turma. Iam se posicionando diante das adversidades e, ao que parece, começaram a ocupar o espaço da universidade com uma postura de maior resistência. Nesse processo, afirmaram suas identidades e perceberam a importância política da sua presença nesse espaço, passando a entender que eles não estão sós e que a representatividade do seu povo aparece de forma mais significativa.

Evidenciamos, também, a importância dos vínculos afetivos para a permanência dos estudantes indígenas na universidade. As relações sociais perpassam toda a experiência universitária, e o estabelecimento de vínculos com outros estudantes indígenas contribuem significativamente para o prosseguimento em seus cursos, sobretudo nos anos

iniciais, por possibilitar a troca de experiência, o compartilhamento das dificuldades, angústias e tensões trazidas pela descoberta de um mundo novo. As famílias e o pertencimento étnico e afetivo às suas comunidades se configuram como suportes de excelência nos quais os estudantes se ancoram para sustentar a sua permanência. Sentem-se fortalecidos por saberem que a família os incentiva e espera o seu êxito acadêmico.

Após as muitas dificuldades vivenciadas, os estudantes indígenas concluíram que a universidade vale a pena. Perceberam o amadurecimento que essa experiência lhes proporcionou, conseguiram construir seus arranjos pessoais e obter êxito, mas sempre tendo em mente que seguem um projeto coletivo. O apego ao seu povo, aos familiares e aos parentes resultou em um percurso acadêmico e relacional um pouco mais leve, segundo compreenderam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada aponta para a importância da inserção desses jovens indígenas no ambiente universitário, e sua presença vem contribuindo para uma mudança de ordem subjetiva, social e política nesse espaço, ainda que de forma paulatina. Sendo a universidade parte da sociedade mais ampla, a profundidade e a extensão dos resultados das políticas de ações afirmativas em seu interior parecem favorecer o entendimento da luta pelos direitos dos povos indígenas também extramuros.

Pareceu-nos urgente a necessidade de que a instituição abra vias de diálogo sobre como as realidades dos estudantes indígenas participam do processo de construção do conhecimento, levando em consideração a interculturalidade, a possibilidade de ressignificação de saberes e práticas decoloniais, baseados em epistemologias que transcendam a visão eurocêntrica e hegemônica da sociedade. Os diversos agentes envolvidos – estudantes, professores e servidores – estão frente à potência da diversidade cultural como forma para garantir uma instituição inclusiva, justa e diversa, alimentada, também, pelos saberes que aportam esses novos corpos para suas práticas institucionais.

A pesquisa nos autoriza a considerar a repercussão da experiência universitária nas formações identitárias dos sujeitos indígenas, pois eles demonstram que, ao longo do caminho, adquirem força e confiança no seu pertencimento étnico, no seu senso de comunidade e na sua responsabilidade política. Ao compreender que estão na universidade porque outros lutaram para que isso se concretizasse, os estudantes indígenas afirmam o seu compromisso de dar continuidade à resistência de seus povos, a fim de que outros possam seguir seus passos.

REFERÊNCIAS

- BOAVENTURA, E. M. *A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência*. Salvador: Edufba, 2009.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 7 set. 2024.
- FIGUEIREDO, O. V. A. Acesso de indígenas e quilombolas na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. *Cadernos do Lepaarq*, Pelotas, v. 16, n. 31, p. 176-191, jan.-jun. 2019.
- FIGUEIREDO, O. V. A. Apontamentos sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro. In: MATOS, D. A.; FARIA, I.; OLIVEIRA, L. P. J.; IRIART, M. F. S. (org.). *Juventudes Universitárias: ingresso e permanência em perspectiva*. Cruz das Almas: Ed. UFRB, 2023. p. 221-244.
- PRATA, P. R. Duzentos anos de formação médica no Brasil: onde e quando devem ser comemorados? *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, v. 14, n. 33, p. 471-473, abr./jun. 2010.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. Tese (Doutorado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

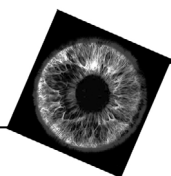
SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. dos S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, mar. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 24 nov. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis. Comissão de Ações Afirmativas. Coordenação de Políticas Afirmativas. *Relatório da Política de Ações Afirmativas da UEFS: o sistema de reservas de vagas 2007-2017*. Feira de Santana: UEFS, 2018.

VASCONCELOS, L.; SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. M. R. Justiça Cognitiva como dispositivo para fazer avançar as ações afirmativas. In: SANTOS, G. G. dos; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas*. Salvador: Edufba, 2017. p. 247-270.

ZATTI, F. A. R. *Lugar de Índio: processos subjetivos e permanência simbólica de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Feira de Santana*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020.

PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO INTERIOR DO BRASIL¹



AGNES FRANCINE DE CARVALHO MARIANO

INTRODUÇÃO

Diante dos variados desafios experimentados por quem ingressa na vida universitária, propomos um questionamento: são os estudantes que precisam se adaptar às universidades ou são elas que precisam se adaptar aos estudantes? Ou será que tanto as organizações quanto os docentes e os discentes têm um papel a desempenhar nessa adaptação? Uma perspectiva antiga de educação entende o professor como centro do saber; alguém que domina um conteúdo que os estudantes devem se esforçar para alcançar. No mundo contemporâneo, os partidários de uma pedagogia inclusiva defendem que a realidade e as demandas

1 A pesquisa que originou este capítulo foi apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Propp) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

dos estudantes sejam observadas, levadas em conta, e que deflagrem mudanças na atuação dos docentes. Em outras palavras, que os docentes planejem e atuem em sintonia com os estudantes reais que têm diante de si, e não a partir de expectativas ou projeções imaginárias sobre como os estudantes deveriam ser.

Políticas governamentais, propostas pedagógicas e teorias da educação apontam nessa direção: a educação deve contemplar todos e, educadores e instituição, precisam trabalhar com o objetivo de desenvolver um projeto pedagógico e educacional que atinja TODOS os alunos.

O foco principal passou a ser a busca de formas eficazes de propiciar a aprendizagem dos mais diversos perfis de alunos. Segundo Alicia Fernández, psicopedagoga argentina, o problema não é de aprendizagem, mas sim de ensinagem, ou seja, o que precisa mudar é o modo de ensinar.

Esse termo, ensinagem, fala do processo de ensino-aprendizagem sob a ótica da singularidade dos indivíduos que participam do processo, quem ensina e quem aprende, e também pressupõe que são posições que se alternam a todo momento. Assim como o aluno modifica padrões de pensamento, condutas e constrói conceitos a partir da ação do professor, também esse educador aprende e se transforma a partir da ação do aluno e de suas demandas. Mas para isso é necessário um educador disponível para adaptar seu padrão de trabalho a partir da necessidade de um indivíduo ou grupo específico (Fabrício; Cantos, 2011, p. 115).

“O *campus* é um campo. O *campus* universitário constitui um campo de pesquisa. Tem-se reavaliado o conceito clássico de campo etnográfico, referido a ambientes distantes e isolados, [...] preferindo-se, em vez de campo, falar de ‘etnopaisagens’ (Appadurai, 1996)” (Almeida Filho, 2011, p. 11). A reflexão de Almeida Filho pode ser analisada em duas perspectivas. A de que é possível e profícuo estudar o ambiente próximo, no qual, inclusive, estamos nós, pesquisadores, inseridos. Além de que, tão relevante quanto o lugar, interessa a perspectiva de quem olha, dos sujeitos e suas redes. Isso porque tudo depende de quem olha: “[...] cada um,

de cada lugar, enxerga diferentes etnopaisagens” (Almeida Filho, 2012, p. 77). Nesse sentido, o objetivo aqui será observar um ambiente próximo – as experiências e as interações vividas na universidade –, com atenção a uma perspectiva específica sobre a vida universitária: a estudantil. Isso será feito por meio da escuta das suas experiências com a bibliografia adotada nas disciplinas, seguindo-se de uma discussão teórica que busca entender os desafios relatados pelos estudantes.

O ingresso no ensino superior implica uma ruptura com antigos padrões de ensino, próprios da etapa anterior, e essa nova fase gera desafios e dificuldades que precisam ser acompanhados. Como explica Saeed Paivandi (Cardoso; Amorim; Lacerda, 2014, p. 222), em entrevista:

Na realidade, essa questão da transição entre o ensino médio e o ensino superior não é nova. As universidades anglo-saxônicas, sobretudo universidades tradicionais da Inglaterra, como Oxford e Cambridge, possuem uma tradição de acolher os novos estudantes para lhes permitir compreender qual é o sentido da universidade, o que é preciso aprender na universidade, como é preciso aprender na universidade. Esse acompanhamento permanente dos estudantes que entram na universidade era feito tanto pelos professores como pelos antigos estudantes. Os novos alunos deviam se inscrever em clubes para desenvolver atividades científicas, culturais ou esportivas e, assim, integrar o mundo social da universidade. No entanto, ao mesmo tempo, eles deviam ver seu professor de referência para falar de seus planos de estudos e de suas dificuldades. Esse modelo, chamado de tutorial, inspirava-se no modelo grego, mas também comportava sua reatualização no contexto anglo-saxão; primeiro, na Inglaterra, mas igualmente nos Estados Unidos.

No entanto, foram nas últimas décadas que avançamos em estudos sobre as características dessa transição, que aspectos favorecem ou dificultam o processo e como diferentes grupos e indivíduos podem ser afetados de diferentes maneiras. Para Alain Coulon (2008, p. 34), a entrada no ensino superior é um momento de várias mudanças, de rupturas simultâneas:

- nas condições de existência, o que pode gerar, às vezes, ansiedade e comportamentos que favorecem o fracasso;
- na vida afetiva, com a passagem, na maioria dos casos, da vida no seio da família para uma vida mais autônoma;
- sobretudo uma ruptura psicopedagógica: a relação pedagógica com os professores do ensino superior é, em geral, extremamente reduzida, mesmo quando se trata de trabalhos orientados em pequenos grupos. Se o tempo do ensino médio é aquele do tutelamento, o tempo do ensino superior é o do anonimato, também em relação aos outros estudantes. Isso provoca comportamentos muito diferentes por parte dos novos estudantes, cujas referências habituais foram todas subvertidas ao mesmo tempo. Uma nova identidade está por ser construída, uma nova relação com o saber precisa ser elaborada.

Realizar plenamente essa passagem, sentir-se e ser reconhecido como membro envolve, na interpretação de Coulon, afiliar-se institucional e intelectualmente à universidade. Um processo que envolve demonstrar compreender quais são e como funcionam as regras explícitas e implícitas nesse novo ambiente. Em outros termos, aprender a reconhecer e a negociar com novas regras, demandas, códigos de relacionamento, linguagens, vocabulário, demonstrando saber como agir, interpretar e até mesmo transgredir as regras. Também, simultaneamente, aprender as novas “regras do saber”, os “códigos implícitos do trabalho intelectual” (Coulon, 2008, p. 262), relacionados ao pensar, ao estudar e ao demonstrar proficiência em novas formas, orais e escritas, de expressão do conhecimento. É preciso compreender o que é dito nas aulas, discutido com colegas, lido em textos, com temáticas, linguagem, estrutura e dimensão muito distintas do que conheciam antes, o que representa um obstáculo para muitos. Entender as áreas do conhecimento, as operações de classificar e categorizar; aprender a pesquisar no acervo de uma biblioteca; a organizar e a documentar a própria leitura são todas operações novas.

Estudos já realizados no Brasil – especialmente nas áreas de Educação, Sociologia e Psicologia – sobre trajetórias acadêmicas e desafios estudantis na afiliação à vida universitária têm abordado diferentes facetas do tema. Alguns observaram de perto a condição dos estudantes de “origem popular” (Teixeira, 2011), o que inclui a experiência familiar e educacional anterior à universidade; os estudantes que ingressaram por meio de políticas de ações afirmativas; as estudantes mães (Urpia; Sampaio, 2011); a importância dos espaços físicos de sociabilidade disponíveis nos *campi* (Alves *et al.*, 2011); os desafios da afiliação institucional para os que chegam de outras cidades e estados (Pena; Coutrim; Matos, 2021); a inclusão das pessoas com deficiências (Sampaio, 2011), para citar apenas alguns exemplos. Trata-se, portanto, de um vasto campo de pesquisa, com múltiplas dimensões.

Socializados até então em uma cultura escolar controladora e frequentemente autoritária, que os “tutela”, como diz Coulon (2008), muitos não entendem corretamente as expectativas próprias do ensino superior: que atuem com autonomia, responsabilidade, estando atentos a prazos e a acordos, mesmo que não sejam cobrados e lembrados deles a todo instante. As dificuldades são de vários tipos: deslocar-se e localizar-se em meio a um espaço físico mais complexo que o escolar; como requisitar equipamentos; quais seus direitos, seus deveres; a quem e como se dirigir para demandar orientações, apoios, realizar procedimentos. Ainda que, de forma variável, colegiados e outras instâncias existam para acolhê-los, muitas informações escapam, inclusive por serem muitas e simultâneas. Costumam sair-se melhor na afiliação institucional os estudantes que conseguem socializar mais, especialmente com colegas mais experientes, fenômeno observado por Coulon. Quanto à afiliação intelectual, o empenho pessoal, o apoio de colegas e grupos, a participação em iniciativas como monitorias, grupos de pesquisa e projetos de iniciação científica fortalecem o aprendizado.

A todos esses desafios, no Brasil, soma-se um outro: a abertura das universidades a novos grupos, que provêm de famílias inexperientes

em relação à cultura letrada e à vida universitária. Por isso, inexperientes em relação às linguagens e aos modos de construção e expressão do conhecimento e repertório cultural que são valorizados nesse contexto. Durante a entrevista, Paivandi se refere a esse aspecto como a “massificação do ensino” e as consequências originadas por essa massificação (Cardoso; Amorim; Lacerda, 2014). Um processo, segundo ele, vivido primeiro nos Estados Unidos e, depois, na Europa, a partir dos anos 1960, resultando em um número dez vezes maior de universitários em apenas 40 anos. A seguir, o autor descreve o que significa o ingresso desses novos públicos. Ainda que Paivandi atue como docente e pesquisador no ensino superior francês, acreditamos que, no Brasil, o quadro é similar² e existe, também, em boa medida, um abismo social e cultural entre parte dos estudantes e as universidades.

Em seguida, com a massificação, algo mudou: se as gerações anteriores – aquelas que Bourdieu chamava de *os herdeiros* – tinham cumprido um percurso escolar suficientemente sólido, viviam em famílias culturalmente favorecidas e possuíam projetos bem precisos, a nova geração de estudantes universitários não tem essa mesma realidade. Essa nova geração, fruto da massificação do acesso, não tem as mesmas características dos antigos estudantes. Então, há uma ruptura social e cultural, entre a universidade e esses estudantes. Isso quer dizer que os novos estudantes, frequentemente, não têm a mesma cultura e a mesma motivação. Essa geração não vê o mesmo sentido no fato de ir para a universidade. E esses estudantes não estão na universidade pelo amor ao saber. Estão, às vezes, para ter um diploma, para

-
- 2 No Brasil, a ampliação do acesso ao ensino superior privado e público está relacionada a programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) – financiamento estudantil a ser pago após a conclusão do curso –, o Programa Universidade para Todos (Prouni) – bolsas integrais e parciais do governo federal – e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que buscou ampliar o número de vagas em instituições federais de ensino, a partir de 2007. Segundo o Censo da Educação Superior, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2006, eram 2.629.598 vagas. Em 2021, 8.987.120 estudantes estavam matriculados no ensino superior no Brasil, sendo 76,9% no ensino privado e 23,1% no ensino público. O número de estudantes, portanto, triplicou. Um detalhe importante é que cerca de 41,35% das vagas são da educação a distância. O Censo da Educação Superior pode ser acessado no *site* do Inep: <https://www.gov.br/inep/>.

encontrar um trabalho melhor qualificado ou para ser mais bem remunerado no mercado de trabalho. São essas as principais motivações que ‘empurram’ os alunos a irem para a universidade. É por isso que, muitas vezes, os professores frustram-se muito, decepcionam-se muito (Cardoso; Amorim; Lacerda, 2014, p. 220).

Neste trabalho, iremos observar o tema da afiliação intelectual, com atenção específica à leitura do texto acadêmico, tomando como base seis entrevistas com estudantes do segundo período do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Realizadas em 2022, no âmbito de uma pesquisa mais ampla³, essas entrevistas investigam diferentes aspectos da afiliação à vida universitária. Entretanto, para os nossos interesses aqui, iremos nos deter às respostas a perguntas que questionaram como foi a experiência com a leitura nos dois semestres iniciais do curso; avaliação sobre o grau de dificuldade, tamanho e quantidade de textos; estratégias para fixação do conhecimento; contato com bibliotecas e espaço para leituras autônomas. Primeiro, iremos situar o contexto da universidade, para, em seguida, descrever as impressões dos estudantes e analisá-las.

PERCEPÇÕES ESTUDANTIS

Localizada no interior de Minas Gerais, na histórica Ouro Preto, a UFOP foi criada em 1969, com a junção das antigas Escola de Farmácia (1839) e Escola de Minas (1876), “primeira instituição brasileira dedicada ao ensino de mineração, metalurgia e geologia”⁴. Levando-se em conta apenas a modalidade presencial e o ensino de graduação, a UFOP possui, hoje, 11.268 estudantes matriculados. Considerando

3 Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFOP – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 59318622.1.0000.5150, Parecer nº 5.651.514. A pesquisa investiga quatro eixos: i) experiências de escolarização e letramento anteriores à universidade; ii) adaptação à nova vida e à moradia; iii) afiliação institucional ao ensino superior; e iv) afiliação intelectual ao ensino superior.

4 Ver mais em História da UFOP: <https://www.ufop.br/historia-da-ufop>.

o ensino a distância e os cursos de pós-graduação, o total de discentes atinge 13.697⁵.

O curso de Jornalismo foi criado em 2008, no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), em Mariana, localizada a 12 km de Ouro Preto, como resultado da adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), do governo federal, de 2007. Uma iniciativa que, assim como ocorreu em muitas outras instituições Brasil afora, aprofundou a interiorização das universidades, além de democratizar o acesso ao ensino superior, com o compromisso de ampliação do número de vagas⁶. O que vem favorecendo, também, especialmente após a Lei de Cotas (2012 e 2017)⁷, o ingresso de estudantes de origem popular, egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

A referida Lei de Cotas exige que as instituições públicas de ensino superior (IPES), por meio do SiSU, reservem pelo menos 50% de suas vagas para egressos de escolas públicas e desse montante, estratifica-se um percentual de vagas de acordo com a renda e o pertencimento a grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas), e, a partir de 2017, passa a contemplar também as pessoas com deficiência (Brasil, 2016 *apud* Pena, Coutrim, Matos, 2021, p. 2).

Assim como ocorre com os demais cursos de graduação da UFOP, o curso de Jornalismo atende a uma pequena quantidade de estudantes da Região dos Inconfidentes⁸, muitos de vários estados brasi-

5 Dados da página UFOP em Números, que são atualizados diariamente, ver em: <https://ufop.br/ufop-emnumeros>.

6 Em função deste compromisso assumido, o curso abre 100 novas vagas por ano, 50 a cada semestre. Cursos de Jornalismo que não foram criados pelo Reuni, como os da UFMG e da UFBA, abrem 60 vagas por ano.

7 A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, incluindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

8 Esta é uma denominação não oficial, mas consagrada pelo uso para designar a região sob influência dos municípios de Ouro Preto, Mariana e Itabirito. A história local é marcada pela descoberta e extração do ouro, no Brasil Colonial, e pelo movimento chamado Inconfidência Mineira.

leiros – com destaque para Rio de Janeiro e São Paulo – e uma maioria de discentes oriunda de diversas cidades do estado de Minas Gerais. Quando ingressam no curso, a maioria ainda tem menos de 20 anos de idade: 18, 19, mas também alguns com 17 anos. Mesmo tão jovens, deslocam-se para viver sozinhos em Mariana, Ouro Preto ou João Monlevade⁹. Aos desafios inevitáveis da afiliação institucional e intelectual somam-se os desafios nas condições de existência e vida afetiva, de adaptação, de sobrevivência e de coabitação. Sendo ainda pessoas muito jovens, de um dia para o outro, estão distantes das famílias, amigos e todas as redes de relações e apoio que conheceram ao longo da vida¹⁰. Estes também das cidades e espaços nos quais sempre viveram. Claro, novas amizades e redes de apoio são construídas, experiências estimulantes são vividas, mas cada um enfrenta os desafios dessa nova vida de um modo pessoal.

Na escolha dos entrevistados da pesquisa, optamos pela diversidade, tentando incluir diferentes perfis: homens e mulheres, brancos e negros, estudantes com coeficientes de rendimento variáveis e oriundos de diferentes cidades. Quatro das pessoas entrevistadas tinham até 20 anos. As outras duas pessoas estavam com 22 e 25 anos. Metade era proveniente de cidades de médio ou grande porte: uma capital e duas

9 As opções mais recorrentes de moradia são: repúblicas federais – 794 vagas em 59 casas –, repúblicas privadas, aluguel de quarto em pensões, aluguel de quitinetes ou apartamentos maiores, em parceria com colegas. A universidade disponibiliza 450 vagas para as moradias socioeconômicas, em Mariana (204) e em Ouro Preto (246), e 120 auxílios moradia para João Monlevade. Essa última opção é destinada aos estudantes que atendam aos critérios socioeconômicos. As repúblicas federais, instaladas em casas que pertencem à UFOP, não utilizam critério socioeconômico, têm autonomia para escolher os moradores e gerir as casas. Em contrapartida, são responsáveis pela manutenção dos imóveis. Nos últimos anos, com o aumento expressivo do valor do aluguel dos imóveis – que são disputados com os funcionários das empresas de mineração, principal setor da economia –, muitos estudantes não se instalaram nas cidades dos *campi* e fazem o deslocamento diário até as suas cidades de origem.

10 Descrita pelos estudantes como “uma mãe”, a UFOP tem uma política de apoio aos estudantes singularmente robusta, no contexto das universidades federais brasileiras localizadas no interior. Algumas das formas de apoio são: repúblicas federais; moradias socioeconômicas; restaurantes universitários; Bolsa Alimentação; Bolsa Permanência; bolsas de extensão, pesquisa, tutoria, pró-ativas; bolsas de monitoria em disciplinas; Bolsa Maternidade; além de transporte de estagiários em estágio obrigatório; apoio psicológico; atendimento médico; atendimento odontológico; e atividades esportivas.

idades com mais de 200 mil habitantes. As outras três pessoas viveram a maior parte ou a vida inteira em cidades pequenas, com população entre 30 e 70 mil habitantes. Quatro entrevistados pertencem a famílias de origem popular, com renda declarada de até 1,5 salário mínimo¹¹. Apenas em um caso, os pais haviam cursado o ensino superior. Metade dos entrevistados cresceu sem conviver com um dos progenitores: pai ou mãe. Entre os demais, havia um caso de falecimento de um dos progenitores na adolescência. Dos seis entrevistados, quatro estavam trabalhando. Apenas uma das pessoas entrevistadas ainda residia com a família.

Aos estudantes do primeiro semestre do curso de Jornalismo não é dada a possibilidade de escolher as disciplinas a serem cursadas. Eles podem, no máximo, adiar, trancando as que não desejam frequentar, ou solicitar aproveitamento de estudos anteriores. A matriz curricular prevê a participação do calouro em seis disciplinas: uma teórico-prática sobre o Jornalismo; duas teóricas da área de Comunicação; e mais três disciplinas ministradas por docentes de outros departamentos, com caráteres introdutórios às Ciências Sociais, aos fundamentos do trabalho científico e à produção textual em formato acadêmico. No segundo período, a lógica se mantém, mas amplia-se o espaço para o Jornalismo e para a prática. São cinco disciplinas: duas teórico-práticas ligadas ao Jornalismo – com uso de laboratórios e equipamentos; uma disciplina teórica da área de Comunicação/Jornalismo; e mais duas disciplinas teóricas ministradas por docentes de outros departamentos, introduzindo debates de Humanidades.

Solicitados a fazer uma avaliação do contato com a bibliografia proposta pelas disciplinas dos dois semestres iniciais do curso, todos os estudantes indicaram que as leituras para as disciplinas ligadas ao Jornalismo foram acessíveis e compreensíveis. Duas pessoas entrevistadas usaram a mesma palavra – “tranquila” – para caracterizar a bibliografia de disciplinas relacionadas à prática jornalística. Por outro lado, entre

11 No momento do ingresso na universidade, quatro dos estudantes entrevistados utilizaram uma das cotas que inclui a declaração de renda familiar.

as demais disciplinas, algumas recorreram a textos avaliados pelos estudantes como muito “difíceis” e até incompreensíveis. Para cinco estudantes, o momento mais problemático foi o primeiro semestre, quando se defrontaram com textos e vocabulário desconhecidos.

Essa transição do meu ensino médio, período de vestibular, para o período da faculdade, essa transição de leitura – por exemplo, falando gramaticalmente, em relação à construção de uma frase –, eu senti muita dificuldade. Principalmente porque não há nada, tanto no ensino médio quanto nesse primeiro semestre de você na faculdade, não há nada te preparando para o texto acadêmico (Entrevista B)¹².

Além da dificuldade em lidar com uma **linguagem** que envolve modos de “construção de uma frase” desconhecidos e complexos, como afirmou o Entrevistado B, estudantes citaram, também, a dificuldade com o **vocabulário** desses textos: “[...] no primeiro semestre, foi muito complicado, muito difíceis as leituras. Eu simplesmente estava desesperadx. Porque parecia que eu estava em outro planeta, que eu nunca tinha visto aquele tipo de... aquelas palavras, aquele vocabulário dos livros que a gente tinha que ler” (Entrevista F).

Dos seis entrevistados, cinco se referiram, explicitamente, à bibliografia de uma das disciplinas do primeiro período, de outro departamento, como um obstáculo¹³. Alguns textos eram mais compreensíveis que outros: “[...] nem sempre eu entendia o que era sobre [Disciplina 1]. Havia textos que eu entendia e textos que não. Às vezes, o texto que eu não entendia, eu ia pra aula, acontecia o debate, entre aspas, e eu ficava mais perdidx ainda” (Entrevista B).

A **antiguidade** e a **prolixidade** dos textos adotados nessa disciplina foram apontadas como fatores geradores de dificuldade: “[...] com matérias mais tipo [Disciplina 1] e [Disciplina 2], eu tive mais dificuldade. Porque são leituras mais técnicas. Eu acho que são mais antigas também”

12 A pesquisa assumiu o compromisso de não identificar os estudantes. Por isso, serão omitidos aqui detalhes como nome, gênero e local de origem.

13 Optamos por não citar os nomes das disciplinas.

(Entrevista D). A opção por textos pouco objetivos, **redundantes**, repetitivos, foi outro aspecto criticado:

Então, era, por exemplo, 20 páginas, eram dez páginas, só que, quanto mais páginas o texto ia tendo, mais eu percebia o quanto aquilo era uma encheção de linguiça. [...] Ou seja, teve um capítulo de um livro que eu li, que o autor falou a mesma coisa nas 15 páginas e aquilo não fazia sentido. Eu entendo que você tem que retomar o que você apresentou no início, mas você tem que apresentar novos aspectos, novos assuntos, só que, algumas vezes, se tornam repetitivos (Entrevista B).

Para uma das pessoas entrevistadas, a matéria mais difícil do primeiro período foi uma das disciplinas teóricas de Comunicação:

[Disciplina 3] foi a minha maior dificuldade, porque eu chegava na aula, às vezes, por exemplo, quando eu não tinha lido o texto, eu não entendia. E os textos eram muito difíceis, o que acabava me desmotivando em relação à matéria. Então, eu tive muita dificuldade a ponto de eu chegar na aula sem entender nada e sair da aula sem entender nada. [...] [Disciplina 3] foi a matéria que eu mais senti dificuldade, e senti dificuldade do início ao fim (Entrevista B).

A queixa mais frequente em relação às disciplinas, especialmente do primeiro período, foi sobre o **tamanho** dos textos, especialmente por tratar-se de uma leitura exigida de calouros, que estavam cursando, simultaneamente, seis matérias:

Em [Disciplina 1], que eu tive dificuldade, os textos eram enormes. [...] Ainda mais no primeiro período. Eu acho que fica muito exaustivo, porque a gente já não conhece muita coisa. E ainda fica com medo assim: 'ai, eu não posso perder nota, senão o meu coeficiente vai ficar baixo. Então, eu preciso ler'. E aí fica meio que uma pressão (Entrevista A).

Outra pessoa, ao avaliar a **quantidade** de textos que foram indicados pelos professores, compara a demanda do primeiro e do segundo período. Comenta, também, como a impossibilidade de fazer o fichamento no momento da leitura, realidade de quem concilia trabalho e

estudo, prejudica ainda mais a compreensão. Ao final, acrescenta que uma demanda mais “generosa” por parte dos docentes do segundo período, ou seja, menor, em nada prejudicou a formação:

Dependendo do tamanho, a gente não consegue ler para a próxima aula. Mas, nesse período, foi um pouco menor. Acho que todos os textos desse período foram menores. Os maiores foram para os trabalhos mesmo, você tinha um tempo maior para ler. Mas foram menores. Não tem comparação com o primeiro.

O primeiro, realmente, eram inúmeras páginas. E aí sua ideia vai se perdendo se você não fizer fichamento. Às vezes, você não tem tempo para fazer um fichamento. Inclusive se você ler no ônibus, no trabalho, você guarda só na sua memória, você não vai fazer o fichamento naquele momento, você não pode. Eu acho que é uma quantidade muito além. É uma quantidade que vai acabar não sendo positiva pra o aluno, vai acabar sendo negativa. O aluno vai chegar ao final do período esgotado de tanta informação, de tanto texto.

E, no segundo período, já acho mais adequado. Já acho que foram um pouco mais generosos e tal. E não aprende menos por isso também, eu acredito. Não aprende menos (Entrevista F).

Outros estudantes trabalhadores reforçam a percepção de que algumas disciplinas solicitam um **volume de leitura exagerado** para calouros que precisam conciliar estudo, trabalho e compromissos com a moradia: “[...] eu acredito que alguns ultrapassam, extrapolam. [...] Quem nem o meu período, é na parte da noite, de aula. Então, a maioria das pessoas, eu acredito, de lá, geralmente trabalham. Quem estuda à noite trabalha durante o dia e, muita das vezes, não tem tempo” (Entrevista A). A palavra “extrapolar” reaparece em outra entrevista, quando abordamos o mesmo tema: “[...] às vezes, passa de 20 páginas e, assim, realmente, como a gente tem outros projetos e tem a nossa casa e não tem muito tempo, acho que isso extrapola” (Entrevista C). Na percepção de uma das pessoas entrevistadas, o problema com o tamanho e a quantidade de textos se deve ao somatório das leituras demandadas pelo conjunto das disciplinas que estão sendo cursadas: “[...] assim, eu acho que,

se for para olhar isoladamente, é uma quantidade tranquila de matéria. Pra matéria, é uma quantidade tranquila. Só que o problema é quando junta tudo” (Entrevista D).

Apenas uma das pessoas entrevistadas afirmou não ter tido as mesmas dificuldades que seus colegas com as disciplinas do primeiro período, creditando a isso o fato de ter podido se dedicar integralmente a elas e a sua familiaridade anterior com os temas e os autores. Trata-se da pessoa com coeficiente mais alto, maior poder aquisitivo, pais com curso superior e que, naquele momento, não trabalhava nem estagiava. No entanto, ela relatou, enfaticamente, dificuldades com disciplinas do segundo período ministradas por outros departamentos. Nesse momento, já envolvida com outras atividades, dispunha de tempo menor para a leitura.

Eu gosto muito de ler e eu sempre li muito, então, não tive dificuldade. Então, pra mim, foi tranquilo o primeiro período todo e eu consegui fazer a leitura de todos os textos, tanto que eu tinha tempo para ler e reler, caso eu não entendesse. Porém, tem duas matérias, que é [Disciplina 2] e [Disciplina 4], que eu fui pegar um texto para ler para um seminário e foi uma leitura extremamente complicada. Eu tive que ler o texto, no mínimo, cinco ou seis vezes. Eu mal entendi o que estavam falando.

[...] Aí, eu acho que são bem elitizados, o texto. Eu até me surpreendi bastante com a minha dificuldade, porque os que a gente usou na [Disciplina 4] são nomes que não são tão conhecidos. E, aí, nossa, eu não entendi nada que tava falando no texto e eu li várias vezes. Eu não tinha tempo para ler muitas vezes, mas eu tive que parar e ler e não entendi mesmo assim (Entrevista C).

A caracterização da bibliografia adotada por alguns professores como “**elitista**” apareceu em outra entrevista: “[...] e o texto acadêmico, eu creio que ele seja muito elitista e muito separatista, tendo em vista que o Brasil, ele possui diversas camadas de ensino e nem todas abrangem essa metodologia linguística que a academia utiliza” (Entrevista B). Portanto, na avaliação da pessoa entrevistada, a opção de adotar uma bibliografia volumosa, antiga, com vocabulário e linguagem complexos, ignora a diversidade de experiências culturais e educacionais dos

estudantes, criando uma barreira para os jovens que acabaram de ingressar na vida universitária. Os resultados, para retomar, também, as palavras dos estudantes são: a **exaustão** – “*eu acho que fica muito exaustivo*” (Entrevista A) –, o **esgotamento** – “*o aluno vai chegar ao final do período esgotado de tanta informação, de tanto texto*” (Entrevista F) –, e o **desânimo** – “*é muito difícil pra o aluno se instigar a ler um texto que ele não tá entendendo nada*” (Entrevista C).

Na UFOP, cada curso define as notas de corte que serão utilizadas para selecionar os ingressantes. Além disso, em função das suas características, cada curso atrai estudantes com diferentes perfis, trajetórias, interesses e habilidades, que irão dialogar com as demandas da área profissional. Demandas que, frequentemente, modificam-se. No jornalismo contemporâneo, por exemplo, tão importante quanto ler e escrever é ter domínio de outras linguagens, como imagem, áudio, audiovisual e desenvoltura com equipamentos, códigos e ambientes de interação digital. Entretanto, nós, docentes, muitas vezes esquecemos dessa diversidade – social, cultural, racial, de letramento e interesses – das constantes mudanças no perfil do corpo discente, e padronizamos as nossas expectativas, uniformizamos as demandas, tomando como base nossas próprias experiências. O que cria a sensação, para quem não atende a essas expectativas, de não ser bem-vindo:

Porque, se você não está lendo todo dia, se você, por exemplo, não é um aluno da História, que tem uma bagagem de leitura muito grande, você não vai conseguir se manter numa matéria, por exemplo, que você possua uma bagagem de leitura muito grande. Então, é isso que eu sempre vejo nos textos acadêmicos: apesar de serem necessários, a academia é muito separatista, o que dificulta muito na permanência do graduando, do mestrando, do doutorando futuramente nesse cenário (Entrevista C).

O uso da palavra “**separatista**” pela pessoa entrevistada demonstra a sua compreensão de que existem formas de expressão linguística, repertórios culturais e hábitos que são valorizados no contexto universitário. Assim, os que chegam à universidade já socializados, em alguma medida, nesses padrões – associados ao Norte Global, a padrões científicos, a áreas

urbanas e a classes abastadas – estão em vantagem. Por outro lado, os estudantes de origem popular, de famílias pardas, pretas e indígenas, de periferias, áreas rurais ou pequenos municípios estão em desvantagem. Isso porque os hábitos, as formas de expressão e os repertórios que trazem não são os prestigiados, como explica Sônia Sampaio, ao defender a justiça cognitiva.

O mundo da vida onde se movimentam uma pessoa e o grupo social ao qual pertence produz e detém inúmeros conhecimentos que não são considerados porque aprendemos que só tem valor o conhecimento dito científico. O saber da ordem do cotidiano, as práticas culturais e cosmogonias alternativas ou não tradicionais, inerentes a esses grupos não são consideradas como conhecimento válido. [...]

É dessa discussão que trata o conceito de ‘justiça cognitiva’ (Visvanathan, 1997; Santos, 1995) que deve ser almejado em qualquer ambiente formativo, situando-se no âmbito do que tem sido chamado epistemologias do sul, ou epistemologias contra-hegemônicas, ou ainda, anticoloniais. [...]

A nova diversidade estudantil, alcançada pelas políticas de cotas, ainda não é acompanhada pela admissão desses universos culturais que, frequentemente, entram em choque ou contradizem o pensamento hegemônico. Caminhar na direção de fazer circular e valorizar o que trazem esses novos contingentes de estudantes para a convivência universitária é tarefa política incontornável e da qual participo com afinho (Sampaio, 2021).

Ainda que as universidades, como muitas outras instâncias da vida social, estejam tentando, nos últimos anos, sinalizar a legitimidade de outros saberes e sujeitos, as demandas cotidianas prosseguem sendo guiadas pelos princípios tradicionais da ciência. O que exige dos estudantes – seja para permanecer nas universidades ou para avançar nos estudos – recurso financeiro; proficiência plena na leitura, na escrita e na expressão oral; grande disponibilidade de tempo; domínio de idiomas estrangeiros; possibilidade de deslocamento etc. Assim, quem não dispõe desses recursos e não encontra os apoios para alcançá-los

a tempo, certamente se sentirá separado dos demais, situado em um fosso ou abismo do qual não sabe como sair.

As escolhas docentes têm o potencial de gerar forte impacto sobre o aprendizado, a vida e a autoestima dos estudantes. Como tentamos descrever anteriormente, a definição da bibliografia que será lida em uma disciplina obrigatória pode significar um instigante convite à construção do conhecimento ou a um fardo insuportável, a um enigma indecifrável, um convite à desistência. Partindo do princípio de que os docentes deveriam desejar sempre motivar seus alunos, um movimento útil pode ser questionar a nós mesmos se estamos planejando nossas aulas para estudantes reais ou ideais. Se estamos definindo debates, textos, autores, atividades e formas de avaliação compatíveis com o perfil dos jovens reais presentes em nossas salas de aula ou se prosseguimos em busca de um estudante imaginário, quem sabe aquele que nós mesmos fomos um dia:

Há certa ausência de diálogo e de entendimentos entre professores e alunos. Porque os professores continuam sonhando com esses estudantes que já são autônomos, motivados e bem preparados antes mesmo de entrarem na universidade. É um sonho histórico que se tem porque os professores universitários tendem a procurar nos estudantes, mais ou menos, eles próprios. Os professores procuram alguém que já é motivado, que sabe ler e escrever facilmente, que sabe por que é preciso aprender e como é preciso aprender. Na realidade, essa figura mítica – ou imaginária – do estudante não existe mais ou é pouco representativa no universo de novos integrantes do ensino superior. A maioria dos estudantes egressos na política de massificação do ensino superior não compartilha dos mesmos valores do professor (Cardoso; Amorim; Lacerda, 2014, p. 221).

ARAMES FARPADOS

Maurizzio Gnerre (1991, p. 22) possivelmente não estava exagerando ao afirmar que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso

para bloquear o acesso ao poder”. Em um efeito em cascata, o modo como um indivíduo se relaciona com a norma-padrão afetará a sua fala, a leitura e a escrita. Assim, em função das suas características, viabiliza ou inviabiliza a aceitação da sua expressão oral e escrita, e também o modo como lê e acessa informações. Isso porque, mesmo que a sua fala e escrita sejam compreensíveis, não serão respeitadas socialmente, por não se adequarem aos padrões prestigiados.

Creio que existe um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos. [...] trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (Foucault, 1998, p. 36-37).

A força da cultura oral é uma marca da cultura brasileira, expressa na relevância social das nossas canções e aparente no estilo dos grandes escritores nacionais. Entretanto, o domínio básico da leitura e escrita deveria ser um direito acessível a qualquer um, pois se trata de um passaporte para a cidadania. A leitura e a interpretação de uma bula, de informações de um *site* governamental, editais de concursos ou seleções de emprego, assim como o preenchimento de um formulário e tantos outros exemplos dependem do domínio proficiente. Do mesmo modo, a construção do conhecimento pelos estudantes, em diálogo com os conteúdos disponibilizados nas universidades, depende, em boa medida, da leitura eficiente. A expressão do conhecimento adquirido depende, em boa medida, da escrita. Porém, o que ocorre é que muitos estudantes ingressam no ensino superior sem domínio pleno da leitura e escrita segundo a norma-padrão, e boa parte deles chega ao final dos cursos nas mesmas condições. Aliás, como Paivandi também constata: “[...] o fato de obter um diploma significa obter um aprendizado? As pesquisas mostram que não. Não é, de jeito nenhum, a mesma coisa” (Cardoso; Amorim; Lacerda, 2014, p. 230).

Para entender as dificuldades de leitura expressas pelos estudantes entrevistados, é importante recuperar alguns aspectos sobre letramento, leitura e escrita. O que nos ajudará a entender como as características da escrita de um texto podem torná-lo mais ou menos compreensível. Um primeiro aspecto é o fato de que, entre estudantes do ensino superior, existem muitos leitores e escreventes iniciantes. No Brasil, seja em ambientes rurais, urbanos, entre pessoas de camadas pobres ou médias, e mesmo entre estudantes universitários, o domínio da leitura e, especialmente, da escrita, frequentemente, não é pleno. Ser alfabetizado não é o mesmo que ter se apropriado da leitura e da escrita como formas de expressão e comunicação.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) de 2018, que avaliou práticas de leitura, escrita e domínio de operações matemáticas entre a população brasileira de 15 a 64 anos, identificou apenas 12% de pessoas em estágio proficiente. O Inaf de 2018 indica o seguinte quadro: analfabetos (8%), rudimentares (22%), elementares (34%), intermediários (25%) e proficientes (12%). O estudo categoriza como “analfabetos funcionais” os indivíduos que possuem proficiência qualificada como analfabeta e rudimentar, ou seja, cerca de 30% da população brasileira. Para tanto, considera “funcionalmente alfabetizados” os que apresentam um desempenho elementar, intermediário e proficiente. Entre os participantes da pesquisa que já haviam concluído ou estavam cursando o ensino superior, a análise identificou o seguinte panorama: 4% com domínio rudimentar, 25% elementar, 37% intermediário e apenas 34% proficiente¹⁴. Assim, fica evidente que o ensino

14 O site oficial do Inaf explica a diferença entre as categorias: “[...] é considerado alfabetizado em nível elementar o indivíduo capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências. [...] É considerado alfabetizado no nível intermediário o indivíduo capaz de localizar informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências [...]. O indivíduo proficiente, no topo da escala de alfabetismo funcional, elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. É capaz de interpretar tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo a representação de informação quantitativa (intervalo, escala, sistema de medidas) e reconhecendo efeitos de

superior, público e privado, conta com um número expressivo de estudantes ainda em momentos iniciais do domínio da leitura e escrita.

Mesmo que todos os estudantes fossem proficientes, em função da faixa etária, origem social e repertório cultural, a maioria não estaria familiarizada com o vocabulário, os conceitos e as construções complexas – intencionais ou por hábito – presentes em boa parte dos textos científicos. Caberia, então, ao docente avaliar a adequação ou não de indicar determinado texto e autor a estudantes que vivenciam os primeiros momentos de contato com esse tipo de bibliografia. Posto que o resultado, como dito por eles, pode ser a absoluta incompreensão do que está escrito. Como pesquisadores, aprendemos a valorizar o contato com os textos originais e, muitas vezes, não nos damos conta de que, para introduzir determinado debate entre estudantes, um comentador ou uma entrevista pode ser muito mais clara e acessível. Dois aspectos importantes a serem observados são o tamanho dos períodos e o vocabulário. Quanto mais longos os períodos, maior o grau de dificuldade. Quanto mais incomum o vocabulário, maior o esforço do leitor e menor a chance de compreensão.

Estudos de legibilidade textual identificaram o que o leitor retém ou não após a leitura silenciosa. Perceberam, então, a forte relação com a nossa capacidade de memorização, variável em função da velocidade de leitura. Trata-se, primeiro, da memória imediata, de curto tempo, que nos permite chegar até o final do período ainda lembrando o que lemos no começo da frase. Para compreender a frase completa, o leitor deve “[...] manter na memória o trecho lido. O fato é que a memória imediata tem limite. [...] As primeiras palavras entram na memória imediata e ficam ali um pouquinho. Se a leitura não for rápida, para completar logo o sentido, a informação parcial evapora-se” (Assumpção; Bocchini, 2002, p. 25). Estudos como os de François Richaudeau falam em uma capacidade de memória imediata, “calculada em 8 palavras para o leitor lento” e em “16 palavras para o leitor rápido”

sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). A pessoa proficiente também está apta a resolver situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração e que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências”. Ver em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>.

(Bocchini, 1994, p. 99-100). Maria Elena Assumpção e Maria Otília Bocchini acreditam que, em casos de “[...] textos informativos, frases de até 22 palavras estão de bom tamanho. Isso se a construção e o vocabulário forem os mais comuns e conhecidos” (Assumpção; Bocchini, 2002, p. 26). Caso contrário, os períodos podem ser ilegíveis, “[...] porque quem lê, quando chega ao ponto final, já não lembra do começo. O leitor tem de reler o trecho que se evaporou para compreender o restante” (Assumpção; Bocchini, 2002, p. 26). Vêm daí as reclamações de alguns leitores de que ficam muito cansados quando leem, têm sono, demoram muito, não compreendem. O esforço de ler e reler, na busca de reter aquilo que está acima da sua capacidade de memória imediata, pode ser exaustivo e até infrutífero.

Basta observar parte da bibliografia adotada em disciplinas de cursos superiores para perceber que, em inúmeros casos, trata-se de textos com períodos longos e complicados. Além do tamanho das frases, que podem se alongar por muitas linhas, contam com excesso de advérbios e adjetivos. Também abusam de intercalações no meio das frases, são redundantes e, frequentemente, desviam da ordem direta, isto é, sujeito seguido de predicado. Títulos para seções e subseções, imagens, gráficos e legendas são recursos que favorecem a legibilidade. A ausência desses recursos, comum em textos e livros antigos, torna a leitura muito mais difícil. Assumpção e Bocchini (2002) usam a lanterna como metáfora do que ocorre na leitura diante de um título. É como se a nossa memória fosse um porão com pastas fechadas que o título ilumina. Diante de um título, acionamos tudo o que sabemos a respeito de determinado assunto, preparando-nos para a leitura. Acionamos o nosso conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, como explica Angela Kleiman (1989, p. 21): “[...] para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante à leitura do texto, deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória”.

Em relação a textos e a autores de épocas e culturas muito distantes, é importante lembrar o papel dos esquemas na leitura. Segundo

Kleiman (1989, p. 23), os esquemas dizem respeito aos nossos aprendizados pelas experiências e pelo convívio social: “[...] o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de esquema. O esquema determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas”. Ela cita o exemplo de uma sucessão de acontecimentos. Alguém que dirige em uma estrada e vê um policial sinalizando, carros de polícia, carros parados, vidro no chão, um veículo amassado. Em função do nosso repertório, podemos facilmente inferir que se trata de um acidente de trânsito. Todos falamos e escrevemos com seletividade, deixando lacunas. Assim, esperamos que o interlocutor, que escuta ou lê, “[...] pelo fato de ele também possuir esse conhecimento, será capaz de preencher aqueles vazios, aquilo que está implícito, com a informação certa” (Kleiman, 1989, p. 22). Se já existem óbvias diferenças entre o conhecimento de mundo de discentes e docentes, nascidos em séculos distintos e socializados de maneiras distintas, o que dizer das diferenças entre estudantes e autores do século XIX? Realizar as inferências esperadas torna-se muito difícil:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente (Kleiman, 1989, p. 25).

Como um último aspecto, vamos observar a importância do vocabulário para a compreensão de um texto. Estudos feitos nas últimas décadas, nas áreas da Psicologia Cognitiva e Psicolinguística, afirmam que, durante a leitura fluente, “[...] as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por

reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético” (Kato, 1987, p. 25). Reconhecemos a palavra por meio da sua forma, contorno, tamanho: “[...] a leitura de uma palavra por um leitor competente é feita, pois, de maneira ideográfica” (Kato, 1987, p. 26). Isso só é possível porque acumulamos um vocabulário visual, estimado em 50 mil palavras, e lemos, também, por blocos de palavras, com expressões já conhecidas ou introduzidas no texto anteriormente.

No entanto, o que ocorre com os leitores iniciantes, que não têm tanta fluência nem vocabulário visual amplo? A opção é a leitura, muito mais lenta, letra por letra:

Para um leitor iniciante [...] o processo de leitura envolve muito pouco reconhecimento visual instantâneo, consistindo a leitura, mais frequentemente, em operações de análise e síntese, sendo a apreensão do significado mediada quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares (Kato, 1987, p. 26).

Inclusive, por isso, muitos leitores iniciantes têm dificuldade com a leitura silenciosa e precisam ler em voz alta. A oralidade facilita o contato com a escrita. Nesse sentido, mesmo o leitor proficiente recorre, em alguns momentos, à leitura letra a letra quando se depara com palavras desconhecidas. “Para ler uma palavra pouco usual, como cizalhamento, por exemplo, um leitor proficiente fará leitura ascendente, letra por letra, com exceção de -mento que reconhecerá globalmente, sem necessidade de análise e síntese” (Bocchini, 1994, p. 96). Como explica Maria Otília Bocchini (1994, p. 96-97), é o hábito da leitura frequente que coloca o leitor em contato “com as palavras o número de vezes suficiente para que elas passem a fazer parte de seu léxico visual”. O mesmo pode se dizer em relação a conceitos complexos e a jargões técnicos, que podem ou não participar do dicionário mental do leitor.

No universo aqui estudado, parte expressiva dos estudantes é jovem, de origem popular, trabalha e acabou de ter contato com textos acadêmicos. Torna-se fácil concluir que muitos terão, até então, um hábito de leitura limitado. Assim, possuem um léxico visual mediano, e,

em geral, desconhecem muitos dos conceitos abordados em textos de Ciências Humanas. Sendo assim, a leitura das palavras desconhecidas será feita por análise e síntese. Acontece que o tempo gasto na leitura interfere na compreensão. Como dito anteriormente, a memória temporária é limitada. Diante de uma palavra desconhecida, o leitor desacelera a leitura e, ao se demorar, esquece o começo, especialmente em períodos longos. Logo, precisa recomençar para tentar compreender.

O reconhecimento automático das palavras é necessário para permitir ao leitor centrar sua atenção na compreensão do texto, o que favorece a fluência que, no *Literacy Dictionary* (Harris; Hodges, 1995), é definida como capacidade de reconhecimento de palavras que leva à compreensão (Monteiro; Soares, 2014, p. 451).

Uma opção que pode minimizar a dificuldade é privilegiar textos que, ao citarem conceitos, tenham o cuidado de explicá-los ao leitor na primeira ocorrência:

Parece coerente defender a partir daí que, se for introduzir palavra técnica ou expressão convencionalizada desconhecida do leitor, convém o redator já explicar o que é na própria linha, para facilitar a transferência do visual e do sentido do item para a memória a médio prazo (caso o item reapareça várias vezes no texto) e quem sabe dessa para a permanente, já que se imagina que a formação do acervo permanente se dá por exposições sucessivas a um item relevante (Bocchini, 1994, p. 98).

EM SÍNTESE

É bastante compreensível, portanto, a expressiva dificuldade relatada pelos estudantes universitários iniciantes diante de um grande volume de textos teóricos, frequentemente antigos, recheados de períodos longos, redundantes e com palavras nunca vistas. É fácil concordar com os estudantes em suas avaliações de que, mesmo quando propõem ideias democráticas, muitos autores se expressam de forma elitista. Não estamos

aqui defendendo a eliminação de determinados autores, livros ou debates das universidades. Porém, defendemos que não há inclusão efetiva se não levarmos em conta a trajetória e o perfil dos nossos estudantes quando planejamos as nossas disciplinas.

O incremento progressivo do grau de dificuldade ao longo dos cursos parece ser uma opção óbvia: textos menores, mais claros e didáticos em semestres iniciais; textos mais complexos em semestres mais avançados. Também pode ser muito útil buscar conhecer as trajetórias dos nossos estudantes, o que pode ser feito observando os seus históricos escolares, declarações no ingresso, por meio de conversas e solicitando textos autobiográficos. Além disso, parece fundamental escutar as percepções dos estudantes a respeito das nossas aulas, implementando estratégias de avaliação contínua das disciplinas, atividades e bibliografia pelos discentes. Estas podem ser feitas por meio de conversas orais, textos escritos e formulários anônimos, pois muitos ainda trazem, do ensino fundamental e médio, o receio das punições aplicadas pelos docentes. Ainda, principalmente, ter disponibilidade, a partir dessa escuta, para repensar, refazer, propor de outro jeito a forma de conduzir as nossas disciplinas, que poderá ser bastante distinta daquela que nos acomodamos a fazer. Isso porque os novos públicos que acesam as universidades – distintos dos estudantes que fomos um dia – trazem novas demandas, saberes, experiências, e é preciso que todos sejam muito bem-vindos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. de. A vida universitária como objeto de pesquisa e o campus universitário como etnopaísagem. In: SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011. p. 7-12.

ALMEIDA FILHO, N. de. O campus universitário como campo (de pesquisa). In: SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e culturas universitárias*. Salvador: Edufba, 2012. p. 61-83.

ALVES, A.; LOPEZ, F. N.; CERQUEIRA, L. A. M.; RESSUREIÇÃO, S. B. da; SAMPAIO, S. M. R. Precário, mas amoroso: uma breve discussão sobre a interdição temporária do Espaço Raul Seixas. In: SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011. p. 115-131.

ASSUMPÇÃO, M. E. O.; BOCCHINI, M. O. *Para escrever bem*. Barueri: Manole, 2002.

BOCCHINI, M. O. *Formação de redatores para a produção de textos acessíveis a leitores pouco proficientes: o caso de Mulher e Saúde*, boletim do SOF na luta pela saúde das mulheres. 1994. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CARDOSO, F. A.; AMORIM, M. A.; LACERDA, W. M. G. A educação como objeto de análise da sociologia: pensando a relação dos estudantes com o ensino superior: entrevista com o professor Saeed Paivandi. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 215-239, jan./jun. 2014.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.

FABRÍCIO, N. M. de C.; CANTOS, P. V. V. Diagnóstico-intervenção-perspectivas: atuação da escola inclusiva. *Construção psicopedagógica*, São Paulo, v. 19, n. 19, p. 112-121, 2011.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1998. (Leituras Filosóficas).

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, abr./jun. 2014.

PENA, M. A. C.; COUTRIM, R. M. da E.; MATOS, D. A. S. Oportunidades e desafios no ensino superior: experiências de universitários de camadas

populares da Universidade Federal de Ouro Preto. *Periódico Horizontes*, Itatiba, v. 39, n. 1, p. 1-23, 2021.

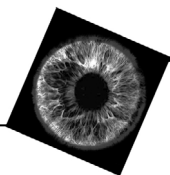
SAMPAIO, S. M. R. Conduzir para a outra margem do rio: a tarefa acadêmica e suas vicissitudes. In: MANCOVSKY, V. (ed.). *Pedagogía de la formación doctoral: relatos vitales de directores de tesis*. Buenos Aires: Biblos, 2021. (Saberes y Prácticas, n. 87). p. 83-91.

SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011.

TEIXEIRA, A. M. F. A universidade entre as palavras de jovens de origem popular. In: SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011. p. 27-51.

URPIA, A. M. de O.; SAMPAIO, S. M. R. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. In: SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011. p. 145-168.

PONDERAÇÕES PSICANALÍTICAS SOBRE A NOÇÃO DE SUJEITO EM GRADA KILOMBA



MARIA EUNICE BORJA
YZUMI FUKUTANI
SÔNIA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

Este texto tem como tema a constituição do sujeito face ao racismo, e tenciona colocar em questão se o conceito de Lacan sobre o sujeito do inconsciente pode acrescentar uma outra camada de sentido à discussão que Kilomba levanta sobre a psicogênese envolvida no racismo, especialmente considerando as relações raciais no Brasil. Para tanto, utilizamos uma abordagem apoiada na psicanálise, e, em três seções, discorreremos sobre o conceito de sujeito em Kilomba, abordamos a psicodinâmica do racismo identificada em *Memórias da plantação* e contextualizamos a questão localmente, com o exemplo do espetáculo *Pele negra, máscaras brancas*, montado pela Cia. de

Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em julho de 2019, na cidade de Salvador.

ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE SUJEITO EM KILOMBA

De acordo com Kilomba (2019), o racismo pode ser compreendido a partir dos processos de subjetivação vivenciados por pessoas negras e brancas. Segundo a autora, “todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como ‘diferentes’ [...] Nesse sentido, não se é ‘diferente’, torna-se ‘diferente’ por meio do processo de discriminação” (Kilomba, 2019, p. 75). Historicamente, imputar ao outro o atributo de “diferente” reside em uma hierarquia de valores impostos pelos detentores do poder econômico, político e social – “[...] e, nesse sentido, o *racismo é a supremacia branca*. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder” (Kilomba, 2019, p. 76), ou seja, é “[...] um problema *branco* estrutural e institucional que pessoas *negras* experenciam” (Kilomba, 2019, p. 204).

Logo na introdução da sua obra, Kilomba (2019, p. 27) anuncia: “[...] aqui eu não sou a ‘Outra’, mas sou eu própria. Não sou o objeto, mas o sujeito”. A autora retoma a relação entre escrita e sujeito a partir de bell hooks, afirmando que há uma passagem da condição de objeto à de sujeito na escrita enquanto ato político. Sujeito para a autora está referido na ação política de escrever e, assim, “apropriar-se da história e transformá-la”. A expressão “tornando-se sujeito”, com o verbo no gerúndio, indica um processo que está sendo realizado; portanto, a concepção de sujeito está longe de ser essencialista. Não há uma essência a ser desvelada, mas o constante movimento de tornar-se, que envolve trabalho psíquico e engajamento político.

Depreende-se da obra de Kilomba (2019) a concepção de que há trabalho psíquico a ser realizado na constituição do sujeito. Dialogando com referenciais da psicanálise, o desejo aparece em cena na própria apresentação do tema: “este livro representa esse desejo duplo: o de

se opor àquele lugar de ‘outridade’ e o de inventar a nós mesmos de (modo) novo” (Kilomba, 2019, p. 28). O desejo duplo da autora, uma mulher negra, orientou e inspirou sua escrita, sua produção intelectual, sua tese de doutoramento. Desejo e escrita como atos políticos estão entrelaçados nessa obra e produziram nela novas dimensões subjetivas. A carta da autora à edição brasileira informa: “[...] este livro é muito pessoal; escrevi-o para entender quem eu sou” (Kilomba, 2019, p. 13).

Importante destacar o vocabulário da autora e suas especificidades para compreender o processo de tornar-se sujeito. Um dos desejos de Kilomba (2019, p. 78) é se opor à “outridade” enquanto “personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca”, “a personificação daquilo com que o sujeito branco não quer ser reconhecido”. O termo “Outra(o)” na sua obra refere-se à construção da diferença que alimenta o racismo: “[...] a branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os Outras/os raciais ‘diferem’” (Kilomba, 2019, p. 75). O outro desejo é inventar-se de novo, não bastando recusar ser a “outridade” racista, mas recriar-se em outras bases.

A autora, no caminho de se afirmar sujeito desejante, opõe-se à “outridade” racista e se reinventa a partir da escrita de sua tese. É nesse processo que Kilomba (2019) identifica os mecanismos de defesa do ego no sujeito branco, e também no sujeito negro. A autora, que é psicanalista, explica que “[...] partes *cindidas* da psique são projetadas para fora, criando o chamado ‘Outro’, sempre como antagonista do ‘eu’ (self)” (Kilomba, 2019, p. 34, grifo nosso). No primeiro caso, o sujeito branco só se reconhece enquanto idealmente bom, negando sua própria agressividade e projetando-a como realidade externa, sempre referida à(ao) “Outra(o)”. No imaginário e nas fantasias da branquitude, a negritude é depositária de tudo o que é ruim e, também, excitante.

A contrapartida, nessa dinâmica psíquica, ocorre com o processo de alienação em que a pessoa é impelida “[...] a identificar-se com os heróis, que aparecem como brancos, e rejeitar os inimigos, que aparecem como negros” (Kilomba, 2019, p. 39). Retomando Fanon, a autora destaca a presença alienante do branco nos contextos coloniais e nas

lógicas da colonialidade que perpetuam os discursos e as práticas racistas nas sociedades contemporâneas.

A PSICODINÂMICA DO RACISMO

A partir das contribuições de Fanon (2008), é possível identificar as repercussões do racismo na constituição subjetiva da pessoa negra, na medida em que ele marca suas relações, afetos, imaginário, esquema corporal e trânsito social. No processo de constituir-se sujeito, a pessoa negra, imersa em uma sociedade racista, percebe-se objeto depositário da oposição que contrasta com a normatização hegemônica, sendo associada aos signos do mal, do feio, do sujo, do imoral e da suspeita em razão de sua cor. Assim, o racismo, para Fanon (2008), é promotor de trauma e alienação.

Kilomba (2019) avança na produção sobre a dinâmica que sustenta o racismo e sua capacidade de alienação tanto da pessoa branca quanto da pessoa negra, e propõe não apenas a oposição, mas também a reinvenção do lugar de sujeito, que deve ser ocupado pela pessoa negra nas esferas individual, social e política. Para isso, a autora evidencia o poder da perspectiva da escuta do sujeito, por meio da narrativa de mulheres negras, como forma de construção de espaços para a elaboração e a apropriação do mundo. É importante considerar a dialética contida nessa ação, uma vez que ela autoriza a legitimação genuína do sujeito, pois “[...] aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’” (Kilomba, 2019, p. 42-43).

Em sua elaboração sobre a reinvenção do lugar de sujeito da pessoa negra, é possível perceber que Kilomba (2019) sugere uma psicodinâmica que pertence à díade pessoa branca-pessoa negra em face do racismo. A autora pontua, com o auxílio da psicanálise, a negação, a racionalização, a vergonha, o reconhecimento e a reparação como mecanismos de defesa do ego da pessoa branca em seu processo de tomada de consciência de sua branquitude e do racismo que a atravessa. De acordo com Kilomba (2019, p. 34, grifo nosso), “[...] no racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial

[...] o *sujeito negro* torna-se então aquilo a que o *sujeito branco* não quer ser relacionado”. Sentimentos, pensamentos e/ou comportamentos indesejados, ou não possíveis de serem considerados pela consciência da pessoa branca, são atribuídos, por meio da projeção, à pessoa negra.

Transposta a negação, Kilomba (2019) pontua o investimento da pessoa branca em aplacar a culpa vivida diante do racismo perpetrado por meio da racionalização: “[...] o *sujeito branco* investe tanto intelectual quanto emocionalmente na ideia de que a “raça”, na verdade, não importa [...]” (Kilomba, 2019, p. 45, grifo nosso), como forma de justificar seu sentimento, pensamento e/ou comportamento moralmente inadmissível. Kilomba continua com sua elaboração e propõe a vergonha como mecanismo de defesa do ego da pessoa branca, que ocorre diante da “[...] falha em atingir um ideal de comportamento estabelecido por si mesma/o” (Kilomba, 2019, p. 45). Cabe lembrar que, no mundo conceitual branco, a branquitude se percebe “[...] como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa” (Kilomba, 2019, p. 37).

À vergonha segue o reconhecimento da pessoa branca de sua branquitude, de seu lugar de privilégio e do racismo que a atravessa. “Reconhecimento é, nesse sentido, a passagem da fantasia para a realidade – já não se trata mais da questão de como eu gostaria de ser vista/o, mas sim de quem eu sou [...]” (Kilomba, 2019, p. 46). Por fim, a autora propõe a reparação como ato que envolve a retratação dos males causados pelo racismo, ou seja, a reparação permite uma implicação da pessoa branca com a realidade.

Já sobre a pessoa negra, é possível observar que Kilomba (2019) elabora semelhante processo de resolução de conflito entre as instâncias psíquicas, igualmente considerando os mecanismos de defesa do ego. Contudo, os mecanismos envolvidos na defesa do ego das pessoas negras, em seu processo de tomada de consciência de sua negritude e da realidade do racismo, são outros, quais sejam: negação, frustração, ambivalência, identificação e descolonização. Assim como ocorre com a pessoa branca, o processo de tomada de consciência sobre a

realidade do racismo vivenciado pela pessoa negra é iniciado com a negação. A negação mantém a pessoa negra no mundo conceitual branco e, consequentemente, na alienação identificada por Fanon (2008). Contudo, ela tem função protetiva, pois “[...] protege o *sujeito* da ansiedade que certas informações causam quando são admitidas ao consciente” (Kilomba, 2019, p. 236, grifo nosso).

Superada a negação, a pessoa negra entra em um estado de frustração, pois começa a perceber que experiencia a segregação no mundo conceitual branco: “mesmo que eu queira acreditar que a ‘raça’ não importa, eu tenho de admitir que eu vivencio o racismo” (Kilomba, 2019, p. 236). Esse processo permite à pessoa negra entrar em contato com sentimentos contraditórios, tanto em relação a outras pessoas negras quanto em relação a pessoas brancas: “sente-se raiva e culpa em relação às pessoas *brancas* [...]. Orgulho e culpa em relação às pessoas *negras*” (Kilomba, 2019, p. 237, grifo nosso). A ambivalência vivida, segundo Kilomba, permite que a pessoa negra se questione sobre sua aparência e individualidade, ingressando na identificação: “nesse estado, o *sujeito negro* inicia uma série de identificações consecutivas com outras pessoas *negras* [...] Essa série de identificações previne o *sujeito negro* da identificação alienante com a branquitude” (Kilomba, 2019, p. 237, grifo nosso). Para a autora, a identificação é promotora de segurança e autorreconhecimento, pois permite a reparação. Consciente de quem é, o *sujeito negro* torna-se capaz de se emancipar do mundo conceitual branco, alcançando a descolonização, pois “[...] internamente, não se existe mais como a/o ‘*Outra/o*’, mas como o eu” (Kilomba, 2019, p. 238, grifo nosso).

A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DAS PESSOAS PRETAS NO BRASIL

Muito embora Kilomba (2019) tenha conseguido avançar na discussão sobre a repercussão do racismo na estruturação do *sujeito negro*, evidenciando a capacidade de resolução de conflitos entre as instâncias psíquicas, tanto de pessoas brancas quanto de pessoas negras, a construção lançada pela autora demonstra a complexidade do desa-

fio no qual a pessoa negra está imersa até que consiga desalienar-se, reparar-se e descolonizar-se. Isso porque, “devido ao racismo, pessoas *negras* experienciam uma realidade diferente das *brancas* [...]” (Kilomba, 2019, p. 54, grifo nosso), já que “[...] a civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” (Fanon, 2008, p. 30). Em outros termos, o “desejo de ser branco” é fabricado no contexto do racismo.

Sobre isso, cabe trazer a elaboração da psicanalista baiana Neuza Santos Souza (1983) sobre a experiência emocional do negro brasileiro e sua estruturação psíquica em uma sociedade de ideologia, estética, comportamentos e expectativas brancos, que criou o mito do negro. De acordo com a autora, o mito do negro é “[...] resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas” (Souza, 1983, p. 25), nas quais predominam as ordens do imaginário e da doutrinação para dominação, tornando esse mito instrumento de alienação e opressão sociais, marcando o negro como diferente e representando-o como primitivo, sensível, irracional e exótico.

Atenta a essa assimetria nas relações de poder, Souza (1983) afirma que o negro brasileiro acreditou no mito criado para ele, o que repercutiu na estruturação do seu ego, seu ideal de ego e seu superego. Ainda de acordo com Souza (1983, p. 38), “o relacionamento entre o Ego e o Ideal de Ego é vivido sob o signo da tensão. E como não sê-lo, se o Superego bombardeia o Ego com incessantes exigências de atingir um ideal inalcançável?”. O mal-estar corroendo as entranhas. O corpo manifesta o sofrimento psíquico. O que é isso que assola o corpo, que causa insônia, perturba as relações cotidianas? Com um ideal de ego branco, o superego do negro ou o maltrata por meio da culpa, melancolia, sentimento de inferioridade e angústia, e/ou o impulsiona para a luta, com o exercício de um novo fazer político no mundo “[...] como o meio de recuperar a autoestima, de afirmar sua existência, de marcar o seu lugar” (Souza, 1983, p. 44).

O movimento negro no Brasil, por exemplo, tem uma história de luta para abrir espaço para o reconhecimento e a valorização dos

referenciais africanos que inspiram a sociedade brasileira (Gomes, 2019). No campo da educação, faz 20 anos que foi promulgada a Lei nº 10.639, de 2003, depois alterada pela Lei nº 11.645, de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras e indígenas nas escolas, especificando que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

A propósito de “um novo fazer político no mundo”, na direção da reinvenção do sujeito, destaca-se a influência da obra de Fanon, *Pele negra, máscaras brancas*, que tem sido revisitada no Brasil, provocando e renovando debates acadêmicos e também repercutindo através das artes¹. Logo na introdução dessa obra, Fanon (2008, p. 26) indaga:

de todos os lados, sou assediado por dezenas e centenas de páginas que tentam impor-se a mim. Entretanto, uma só linha seria suficiente. Uma única resposta a dar e o problema do negro seria destituído de sua importância. Que quer o homem? Que quer o homem negro?.

Em Salvador – a cidade mais negra fora da África –, na principal sala do Teatro Castro Alves, o espetáculo *Pele negra, máscaras brancas* foi montado pela Cia. de Teatro da UFBA, em julho de 2019. Dirigido por Onisajé (Fernanda Júlia), mulher negra, com dramaturgia de Aldri Anunciação, homem negro, o espetáculo renova o enigma. Ao som ritmado de instrumentos musicais, vozes cantam: “o que quer a mulher

1 Em 2021, uma versão da peça foi disponibilizada no canal do YouTube do Festival Internacional de Artes Cênicas e Música de Pernambuco Janeiro de Grandes Espetáculos. É possível assistir a uma montagem do espetáculo realizada no interior da Bahia, no Festival de Artes de Alagoinhas (Festa). Ver em: IV festa (2021).

preta? O que quer o homem preto? O que quer a mulher preta e o homem preto? A mulher preta, o homem preto” (IV festa, 2021). Por vários minutos ressoando, insistindo e marcando diferentes entonações. Dez atores negros, em movimentos corporais assertivos e potentes, performavam a força dessas questões na ampla sala, tomada pela plateia majoritariamente negra. É possível dizer que a adaptação da obra resalta a indagação sobre os desejos que habitam cada mulher e homem preto(a)? Ainda que haja máscaras brancas, faz-se um apelo ao sujeito do desejo? Que emergja, que fale!

Lacan, ao retomar a psicanálise freudiana, chama-nos a revisitar a ideia de sujeito sem encarná-la no eu:

Freud traz uma ideia de sujeito que funciona mais além. Desse sujeito em nós, tão difícil de captar, ele nos mostra os dispositivos e a ação. [...] esse sujeito – que introduz uma unidade oculta, secreta, naquilo que nos parece ser, no nível da experiência mais comum, nossa divisão profunda, nosso profundo enfeitiçamento, nossa profunda alienação em relação a nossos próprios motivos -, que esse sujeito é outro (Lacan, 1999, p. 51).

Esse sujeito é outro, diz Lacan. Não é o ego, a consciência. Há o sujeito do desejo inconsciente, o que não conhecemos, que foi recalcado. O outro em nós mesmos, somos, então, divididos. Retomando Fanon (2008), podemos dizer que, para além da máscara branca, indaga-se pelo desejo desse outro que nos habita, ainda que desconhecido. Ao enfatizar o sujeito que emerge na fala, desde a invenção freudiana da associação livre, a escuta é valorizada como possibilidade de produzir algum efeito de desalienação, acessando o desejo que estava recalcado.

Um elemento fundamental que Lacan (1999) desenvolve a partir de Freud é o trabalho com as formações do inconsciente, destacando o desejo que emerge nas cadeias de significantes presentes na fala. Enquanto seres de linguagem, falamos e dizemos mais do que nossa intenção consciente pretende. Em sua aproximação dos estudos da linguística, Lacan (1998a) passa a trabalhar com a ideia de que, além do enunciado verbalizado pelo falante, há a dimensão da enunciação, do

não dito e que está latente. Assim o faz retomando a obra de Freud, enfatizando que, a partir da escuta da fala sobre sonhos, atos falhos, chistes, esquecimentos e sintomas de seus pacientes, Freud construiu a hipótese do inconsciente e desenvolveu técnicas para trabalhar o conteúdo latente que emerge distorcido nos sonhos e que escapa na fala e surpreende o ego. Desse modo, por meio da linguagem, destaca-se que a vontade consciente nem sempre coincide com o desejo recalcado.

Quando Lacan (1998b) faz sua leitura de Freud, e avança na elaboração teórica sobre o inconsciente, passa a utilizar a noção de sujeito para referir-se a essa dimensão psíquica habitada por desejos recalcados. Sujeito, nesse caso, está mais para um lapso, um fenômeno que surge e desaparece em instantes. Assim, refere-se a uma abertura, a uma fenda que deixa escapar algo, a uma imagem onírica, a uma palavra fora de lugar, a um vazio provocado pelo esquecimento de palavras, a uma tirada espirituosa que surpreende o falante. No plano cotidiano, as pessoas tendem a deixá-los para lá, afirmando para si mesmas que não é nada que tenha relevância. Lacan afirma ser essa a mais comum das atitudes, não querer saber sobre o recalcado (Lacan, 2008).

Voltando à releitura da obra de Fanon (2008), a ênfase ressoa com outras vozes: “o que quer a mulher preta, o que quer o homem preto?”. É possível enfrentar a alienação do desejo? Alienado a quê? O racismo aliena? O desejo de ser branco é seu mesmo ou fruto do racismo? Questões trazidas para a academia por Fanon (2008) e Kilomba (2019), e que, hoje, no Brasil, solicitam um debate honesto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo o que vimos, concordamos que o racismo repercute na constituição subjetiva de pessoas negras. Contudo, apesar de ser um atributo da “diferença”, cabe destacar que existem semelhanças em relação aos recursos acionados para a resolução de conflitos raciais entre as instâncias psíquicas tanto de pessoas brancas quanto de pessoas negras; e que as pessoas negras, em seu processo de reinvenção do seu lugar

de sujeito no mundo, desejam realizar a retomada do domínio do seu destino, pois “[...] persigo algo além da vida imediata; na medida em que luto pelo nascimento de um mundo humano, isto é, um mundo de reconhecimentos recíprocos” (Fanon, 2008, p. 181).

Desde a obra freudiana *A interpretação dos sonhos*, lançada em 1900, o campo das humanidades viu-se desafiado a considerar indícios de que o desejo não reside na consciência, mas em uma dimensão psíquica recalcada. É conhecida a expressão utilizada por Freud para se referir ao “desejo recalcado do sonho” que habita o inconsciente: “*acheronta movebo*”. Uma expressão advinda da obra escrita por Virgílio, *Eneida*, quando se referiu à existência, na mitologia antiga, de um dos rios do inferno, o Aqueronte. Segundo Freud (1996a), trata-se de “agitar o submundo”; nesse caso, o que chamou provisoriamente de submundo psíquico.

Em 1927, escreveu em uma carta a Werner Achelis:

no meu caso, meu sentido foi meramente o de enfatizar a parte mais importante da dinâmica do sonho. O desejo rejeitado pelas instâncias psíquicas superiores (o desejo recalcado do sonho) agita o submundo psíquico (o inconsciente) para se fazer escutar (Freud, 1996a, p. 15).

A referência ao inferno nos remete à ambiência turbulenta entremeada pelas labaredas do desejo, algo bem distante do paraíso cristão e sua suposta paz celestial. As forças desejantes que agitam o mundo dos sonhos e, assim, produzem enigmas podem perturbar o sono, mas, geralmente, são relegadas à menor importância, ao campo do sem sentido, o *nonsense*.

Na perspectiva lacaniana, o sujeito, então, esboça-se nesse átimo geralmente deixado para lá. A força psíquica do desejo recalcado emerge fazendo “furo” na realidade consciente, trazendo estranhamento, desconforto, fruto das águas agitadas do “Aqueronte”, o rio infernal que agita territórios submersos da psique. O que tem a ver a psicogênese do racismo com o sujeito do inconsciente? Que rios habitam os territórios desconhecidos da mulher e do homem pretos? Em suas obras, tanto Fa-

non quanto Kilomba e Neusa Souza nos remetem aos sonhos de homens e mulheres pretos. O que sonham/desejam? Escutá-los parece ser uma via para combater o racismo e produzir novos modos de subjetivação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=11/03/2008>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FANON; F. *Pele negra, máscara branca*. Salvador: Edufba, 2008.

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos (I) (1900)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de sigmund freud, v. 4).

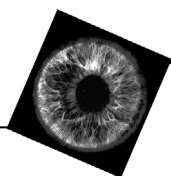
FREUD, S. *Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos (1925-1926)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de sigmund freud, v. 20).

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta pela emancipação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

IV FESTA - Pele Negra, Máscaras Brancas. Alagoinhas: [s. n.], 2021. 1 vídeo (104 min). Publicado pelo canal FESTA: Festival de Artes de Alagoinhas. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/DZlpselTdJ8>. Acesso em: 20 out. 2023.

- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem. In: LACAN, J. *Escritos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a. p. 238-324.
- LACAN, J. O familonário. In: LACAN, J. *O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 11-29.
- LACAN, J. O inconsciente Freudiano e o nosso. In: LACAN, J. *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 25-35.
- LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo na inconsciente freudiano. In: LACAN, J. *Escritos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b. p. 807-842.
- SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. (Coleção Tendências, n. 4).

Sobre os autores



AGNES FRANCINE DE CARVALHO MARIANO

Doutora e mestra em Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), respectivamente. Graduada em Jornalismo pela UFBA. Professora do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Trabalha com pesquisa biográfica e autobiográfica no ensino superior. Integrante do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE), da UFBA e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

EDGAR BENDAHAN RODRIGUES

Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Atualmente, atua como coordenador do Observatório de Vivências Estudantis (OVE) da Unesp e realiza estágio de pesquisa no exterior, a partir da Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (Bepe), na Queen's University Belfast (QUB), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

EMMY ARTS

Doutoranda em Sociologia da Educação pelo Instituto de Pesquisa para o Desenvolvimento (IRD) e membro do Centro de População e Desenvolvimento (Ceped), ambos da Université Paris Cité. Também é diretora do Serviço de Relações Internacionais da École centrale de Marseille.

ÉTIENNE GÉRARD

Sociólogo da educação, diretor de pesquisas no Instituto de Pesquisa para o Desenvolvimento (IRD) e membro do Centro de População e Desenvolvimento (Ceped), ambos da Université Paris Cité.

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS

Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris-VIII, na França. Professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU/UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios (PPGPST/UFRB). Atual reitora da UFRB.

JACIRA DA SILVA BARBOSA

Doutora e mestra em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Psicóloga e assistente social com atuação na saúde pública. Especialista em Terapia Familiar Sistêmica, atua na área das relações familiares e matrifocalidade. Pesquisadora do Observatório da Vida Estudantil (OVE), desenvolve estudos sobre gênero, racismo, interseccionalidade, ações afirmativas e o acesso e a permanência de estudantes de origem popular no ensino superior.

LORENNNA REIS OLIVEIRA

Formada em Psicologia pela União Metropolitana de Educação e Cultura (Unime), mestra em Psicologia pela Universidade Federal

da Bahia (UFBA) e especialização em Gestão em Saúde Pública pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atualmente, atua como psicóloga na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e é integrante dos grupos de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA) e Grupo EXiSTo (UFOB).

MARIA EUNICE BORJA

Mulher cisgênero branca, mãe e avó, doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e realizou pós-doutorado pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU/UFBA), através do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/Capes). É professora assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), integrante dos grupos de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA) e Corpo-Território, Educação e Decolonialidade (CTD/UEFS), e psicanalista membra da Sede Psicanálise.

MARILIA NERI

Psicóloga, doutora e mestra pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC). Integrante do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE).

MÁRIO SÉRGIO VASCONCELOS

Psicólogo pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutor em Processos Cognitivos pela Universidade de Barcelona (UB). Professor livre-docente e coordenador da Coordenadoria de Permanência Estudantil (Cope) da Unesp.

NATÁLIA HERNANDES CARVALHO

Psicóloga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestra e doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Atua em clínica particular e como psicóloga na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (Feis/Unesp).

NELSON LIMA

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia (PPGEISU/UFBA) e mestre pelo mesmo programa. Graduado em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH) pela UFBA. Desde 2017, é membro do Observatório da Vida Estudantil (OVE). Pesquisa temas relacionados ao ensino superior, à interdisciplinaridade, à interculturalidade, a ações afirmativas, à pós-graduação e a questões étnico-raciais.

RENATA TRASSE DE OLIVEIRA BARBOSA

Assistente social da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista (Feis/Unesp), mestra em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca (Unifran) e doutora em Psicologia pela Unesp. Atualmente, atua como vice-coordenadora do Observatório de Vivências Estudantis (OVE) da Unesp.

RITA DE CÁSSIA NASCIMENTO LEITE

Psicóloga, docente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Pesquisadora do Observatório da Vida Estudantil (OVE).

ROSANA HERINGER

Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), da Universidade Candido Mendes (UCAM), professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Lepes).

SÔNIA SAMPAIO

Professora titular do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (Ihac) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora do Observatório da Vida Estudantil

(OVE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), ambos da UFBA. Coordenadora do Programa Abdias do Nascimento (UFBA).

YZUMI FUKUTANI

Doutoranda e mestra em Psicologia do Desenvolvimento Humano pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (IPS/UFBA). Graduada em Psicologia pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP). Membro do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE).

Formato: 17 x 24 cm
Fontes: Arno Pro Sm Text
Miolo: Papel Alcalino 75 g/m2
Capa: Cartão Supremo 300 g/m2
Impressão: Gráfica 3
Tiragem: 300 exemplares

Rita de Cássia Nascimento Leite é professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Sua atuação na pesquisa se concentra no tema da formação de si de estudantes universitários.

Georgina Gonçalves dos Santos é professora e reitora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Suas pesquisas privilegiam as políticas públicas e sociais, especialmente aquelas que dizem respeito aos estudantes e à instituição universitária.

Sônia Sampaio é professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e atua nos programas de pós-graduação em Psicologia e em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Sua atividade de pesquisa se concentra no campo da vida e da cultura de estudantes do ensino superior.

ISBN 978-65-5630-651-3



9 786556 306513

Este livro nasceu de aulas que foram ministradas na Universidade de Lorraine, na França, pela professora Sônia Sampaio, onde esteve como docente visitante no primeiro semestre letivo do ano acadêmico europeu de 2024. As aulas foram produzidas em cooperação com pesquisadores(as) do Observatório da Vida Estudantil (OVE), e, posteriormente, desenvolvidas como textos que são aqui apresentados. Somaram-se a estes outras produções, escritas por pesquisadores(as) convidados(as) de outras universidades. Os capítulos têm como fio condutor os temas da desigualdade e do racismo e se destinam a docentes, estudantes e pesquisadores(as) interessados(as) na compreensão da instituição universitária e daqueles(as) que são o seu motivo de existir: os(as) estudantes.

