



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/DOUTORADO**

LARISSE MIRANDA DE BRITO

**AFILIAÇÃO ESTUDANTIL, ATOS DE CURRÍCULO/ ATOS INSTITUCIONAIS E
DE-S-COLONIZAÇÃO:**

*Autoetnobiografias tecidas por jovens indígenas, quilombolas,
africanos, negros e (filhos de) trabalhadores no Brasil e Portugal*

**Salvador
2024**

LARISSE MIRANDA DE BRITO

**AFILIAÇÃO ESTUDANTIL, ATOS DE CURRÍCULO/ ATOS INSTITUCIONAIS E
DE-S-COLONIZAÇÃO:**

*Autoetnobiografias tecidas por jovens indígenas, quilombolas,
africanos, negros e (filhos de) trabalhadores*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de pesquisa Currículo e (In)Formação, como requisito final para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves
(UFBA/PPGE/FORMACCE em Aberto)

Co-Orientador: Prof. Dr. José Augusto Pacheco (UMinho)

**Salvador
2024**

Brito, Larisse Miranda de.

A filiação estudantil, atos de currículo/ atos institucionais e de-s-colonização [recurso eletrônico] : autoetnobiografias tecidas por jovens indígenas, quilombolas, africanos, negros e (filhos de) trabalhadores / Larisse Miranda de Brito. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Currículos - Aspectos sociais. 2. Colonialidade. 3. Universidades públicas - Brasil. 4. Descolonização. I. Macedo, Roberto Sidnei Alves. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDD 375 - 23. ed.

LARISSE MIRANDA DE BRITO

**AFILIAÇÃO ESTUDANTIL, ATOS DE CURRÍCULO/ ATOS INSTITUCIONAIS E
DE-S-COLONIZAÇÃO:**

*Autoetnobiografias tecidas por jovens indígenas, quilombolas,
africanos, negros e (filhos de) trabalhadores*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de pesquisa Currículo e (In)Formação, como requisito final para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Roberto Sidnei Alves Macedo – Orientador _

Doutor em Educação pela Universidade de Paris VIII – Vincennes-Saint-Denis – França Pós-Doutorados em Currículo e Formação pelas Universidades de Fribourg – Suíça e Universidade do Minho (UMinho) – Portugal
Professor Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil

José Augusto de Brito Pacheco – Coorientador
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho) – Portugal
Investigador do Centro de Investigação em Educação (CIED) – Portugal. Professor da Universidade do Minho – Portugal

Denise Moura de Jesus Guerra – Avaliadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil

Fernando Pina Tavares – Avaliador
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) – Brasil
Pós-doutorado em Educação pela Universidade da Pensilvânia – Philadelphia – Estados Unidos da América. Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) – Brasil

Mirian Sumica Carneiro Reis – Avaliadora
Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Brasil

Pós-doutorado em Educação pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) - Brasil

Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) – Brasil

Rita de Cassia Dias Pereira de Jesus – Avaliadora _

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil

Pós-doutorado em Ciências Humanas pelo Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa/IPLeiria – Portugal

Professora Associada IV da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) - Brasil

Silvia Michele Lopes Macedo – Avaliadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil Pós-Doutorado pelo Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa/IPLeiria – Portugal Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Brasil

A meu pai, minha bisa vó Preta e minha avó Neném (*in memoriam*), impedidos de prosseguir
no ensino das letras em função da prática colonialista/racista que persiste entre nós
À todes que através da luta anticolonial e antirracista, lutam pela verdadeira democratização
da educação

Avante!

AGRADECIMENTOS

Agradecer e Abraçar

Minha *Bisa – Vó Preta (Leonor Martins – in memorian)* e a minha *Vó Neném (Laura Gonçalves- in memorian)* porque reatualizam em mim a sabedoria de mulheres que carregam consigo o mistério da cura

Minha avó *Maria Miranda* porque através do carinho dedicado a mim, sua “moreninha linda”, forjou minha consciência identitária desde a infância

À mainha, *Dona Lena (Helena Maria de Miranda)* porque pelo “avesso do avesso” fez nascer em mim o desejo da luta pelo direito feminino e abrigou minhas primeiras inquietações com as grades patriarcais, e por ser a grande guardiã das memórias estudantis que me acompanham. À painho (*José Gonçalves de Brito – in memorian*) por não soltar minhas mãos mesmo depois de não poder segurá-las materialmente. Por acalmar meu Orí nas noites em que a escrita exigiu resistência, por ter forjado a calma das águas turbulentas...

À *Maria Moreira* pela força ancestral que nos une e a guiança em dias sombreados pelo medo e a insegurança

Às professoras *Rita Pereira* e *Maria José Firmino* porque com seus dons e magias despertaram em mim o desejo pelo ofício docente

Ao meu orientador, *Professor Roberto Sidinei Macedo* porque através de sua ética acolhedora assegurou um reencontro comigo mesma e me fez novamente acreditar que a competência intelectual está assentada no amor e na reexistência a qualquer forma de autoritarismo

À *Iyá Elisa Maria Lordelo* por seus ensinamentos, acolhimento, encorajamento e axé ofertado para que esse trabalho se realizasse

Às amigas-irmãs *Mariana Leal* e *Zenilda Santana* por me conduzirem ao universo da pesquisa e serem até hoje companheiras inseparáveis das (des)venturas dessa estrada

À amiga (irmã) *Renata Dias* por me acompanhar nos momentos de alegria e angústia, por levar minh'alma para passear quando o cotidiano ficava enevoadado

Ao amigo (irmão) *Thiago Melo* pelos abraços e debates regados a chá e vinho em frente ao mar, grande berço de cura e alívio na travessia exigida pelo processo de escrita

Àos estudantes que compõem comigo esse estudo: *Raquel (Jenipapo) Alves, Israel Mawete Ngola, Stela Gonçalves, Antônia (Kanindé) Santos, Maria, Lucas Eduardo, Horácio Cobaco, Beto Infante, Jéssica Bruno, Joelma Cruz, Júlio César, JW, Priscila e Rute (Anacé) Moraes*, poque sem vocês essa tese não seria possível

Ao Professor *José Augusto Brito Pacheco* por me acolher como sua coorientanda e aos colegas e funcionários da UMinho, especialmente à *Beatriz Maia* e *Nathália Rodrigues* porque possibilitaram minha afiliação nesse lugar desafiador

À *Emília Bundo e Dádiva* porque foram minha família em solo europeu e apontam para Angola como berço que me gesta. À *Ronaldo André* pelos vinhos, risadas e abrigo nas longas noites bacarenses

Ao grupo de pesquisa Formacce em Aberto e ao Gecform espaços nos quais a pesquisa ganha vida sensível e forja laços duradouros

Aos membros da banca: Professoras *Denise Moura de Jesus Guerra, Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, Mirian Reis Sumica, Silvia Michele Lopes Macedo, Fernando Jorge Pina Tavares* e *José Augusto de Brito Pacheco*, pela leitura acolhedora, implicada e rigorosa....

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) por continuarem defendendo a ciência em tempos sombrios

Ao povo *das matas, das águas, do vento, do fogo e da rua* pela proteção e guiança!

Adupé! HA'EVEte! Obrigada!

*Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os
dentes, a pele, os ossos, o tutano
do verbo, para assim versejar o âmago das coisas [...] (Conceição Evaristo)*

*Essa é uma tese cabocla, parafraseando e alterando aquilo que foi dito por Gilberto
Gil: “ela é suficientemente escura para ser considerada negra/ suficientemente [morena]
para ser considerada CABOCLA!”*

RESUMO:

Assentado nas epistemologias do sul, na decolonialidade, multirreferencialidade e na etnometodologia, esse estudo aborda a relação com o saber (re) produzido em universidades, desde uma perspectiva de(s)colonial, através de atos de currículo e seus etnométodos elaborados por jovens indígenas, quilombolas, negros e (filhos de) trabalhadores no Brasil e Portugal. Constitui-se como uma etnopesquisa crítica de-s-colonial e lança mão de autoetnobiografias narradas a partir de *com*-versações acerca histórias de vida com foco nas itinerâncias educacionais dos sujeitos envolvidos com a investigação. A partir do método contrastivo, como dispositivo eficaz para transigularizar histórias singulares, descortina o colonialismo persistente nos currículos universitários e aponta para horizontes de-s-coloniais, construídos através de atos de currículos elaborados por estudantes implicados com seus pertencimentos identitários que através de ações práticas cotidianas constroem perspectivas descolonizantes para os processos formativos no ambiente universitário. Reconhece o impacto do colonialismo português na história da universidade brasileira e descortina os avanços e desafios contemporâneos experienciados por jovens africanos e brasileiros no diálogo institucional e na relação com o saber desenvolvida em universidades brasileiras e portuguesas, ao mesmo tempo em que identifica as transformações e intercâmbios produzidos pelo encontro intercultural e generativo dessas experientialidades. Seus resultados apontam para os enfrentamentos produzidos por esses jovens que através de atos de currículo sinalizam para a elaboração de processos educativos assentados em seus pertencimentos e orientados para uma pedagogia que reconhece a história dos povos sul-balternizados como bússolas para uma prática educacional fundamentada na promoção da justiça cognitiva para a realização da de-s-colonização universitária.

Palavras-chave: Colonialidade. Universidade. Afiliação Estudantil. Atos de Currículo. De-s-colonização

AFILIACIÓN ESTUDIANTIL, ACTOS CURRICULARES/ ACTOS INSTITUCIONALES Y DESCOLONIZACIÓN:

Autoetnobiografías tejidas por jóvenes indígenas, quilombolas, africanos, negros e (hijos de) trabajadores en Brasil y Portugal

RESUMEN:

A partir de las epistemologías del sur, descolonialidad, multirreferencialidad y etnometodología, este estudio aborda la relación con los conocimientos (re)producidos en las universidades, desde una perspectiva de(s)colonial, a través de actos curriculares y sus etnométodos creados por jóvenes indígenas, quilombolas, negros e (hijos de) trabajadores en Brasil y Portugal. Constituye una etnoinvestigación decolonial crítica y hace uso de autoetnobiografías narradas a partir de conversaciones sobre historias de vida con foco en la itinerancia educativa de los sujetos involucrados en la investigación. Utilizando el método contrastivo, como dispositivo eficaz para transirregularizar historias singulares, revela el colonialismo persistente en los currículos universitarios y apunta a horizontes de-s-coloniales, contruidos a través de actos de currículo preparados por estudiantes involucrados con sus pertenencias identitarias que, a través de acciones prácticas, las actividades cotidianas construyen perspectivas descolonizadoras de los procesos de formación en el ámbito universitario. Reconoce el impacto del colonialismo portugués en la historia de las universidades brasileñas y revela los avances y desafíos contemporáneos experimentados por jóvenes africanos y brasileños en el diálogo institucional y la relación con el conocimiento desarrollado en las universidades brasileñas y portuguesas, al tiempo que identifica transformaciones e intercambios producidos por las relaciones intercríticas y encuentro generativo de estas experiencialidades. Sus resultados apuntan a los enfrentamientos producidos por estos jóvenes que, a través de actos curriculares, señalan la elaboración de procesos educativos a partir de sus pertenencias y orientados hacia una pedagogía que reconoce la historia de los pueblos del sur como brújulas para una práctica educativa fundamentada en la promoción cognitiva. justicia para lograr la descolonización universitaria.

Palabras clave: Colonialidad. Universidad. Afiliación estudiantil. Actos curriculares. Descolonización.

STUDENT AFFILIATION, CURRICULUM ACTS/ INSTITUTIONAL ACTS AND DE-S-COLONIZATION:

Autoethnobiographies woven by young indigenous people, quilombolas, Africans, black people and (children of) workers in Brazil and Portugal

ABSTRACT:

Based on southern epistemologies, decoloniality, multi-referentiality and ethnomethodology, this study addresses the relationship with knowledge (re)produced in universities, from a de(s)colonial perspective, through curriculum acts and their ethnomethods created by young indigenous people, quilombolas, black people and (children of) workers in Brazil and Portugal. It constitutes a critical de-colonial ethno-research and makes use of autoethnobiographies narrated from conversations about life stories with a focus on the educational itinerancy of the subjects involved with the investigation. Using the contrastive method, as an effective device to transregularize singular histories, it reveals the persistent colonialism in university curricula and points to de-s-colonial horizons, constructed through acts of curricula prepared by students involved with their identity belongings who, through practical actions, everyday activities build decolonizing perspectives for training processes in the university environment. Recognizes the impact of Portuguese colonialism on the history of Brazilian universities and reveals the contemporary advances and challenges experienced by young Africans and Brazilians in institutional dialogue and the relationship with knowledge developed in Brazilian and Portuguese universities, while identifying transformations and exchanges produced by the intercultural and generative encounter of these experientialities. Its results point to the confrontations produced by these young people who, through curriculum acts, signal the elaboration of educational processes based on their belongings and oriented towards a pedagogy that recognizes the history of southern peoples as compasses for a grounded educational practice. in promoting cognitive justice to achieve university de-colonization.

Keywords: Coloniality. University. Student Affiliation. Curriculum Acts. De-s-colonization

ILUSTRAÇÕES:

Esquemas:

Esquema 1 – Etapas de aplicação do método científico moderno.....	50
Esquema 2 – Afiliação e Etnométricos.....	117

Figuras:

Figura 1 – Método científico	47
Figura 2 – Símbolo Sankofa / Figura 3 - Cocar Indígena	97

Quadros:

Quadro 1 - Estudantes em Portugal por Origem Geográfica (Juristas Formados e Médicos aprovados – 1700 - 1771)	58
Quadro 2 - Tipos de Instituições de Ensino Superior e Formas de Seleção na França (1960-1990)	110
Quadro 3 – Dispositivos de produção de compreensões.....	208

Tabelas:

Tabela 1 – Instituições de Ciência estabelecidas com a chegada da Família Real ao Brasil .	62
Tabela 2 – Caracterização Geral dos Estudantes:.....	169
Tabela 3 – Caracterização dos estudantes Pós-graduandos	273
Tabela 4 – Estudantes Brasileiros em Portugal	282

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AAUMinho	Associação Acadêmica da Universidade do Minho
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIKA	Associação Indígena Kanindé de Aratuba
ASEA	Associação de Estudantes e Amigos da África
BACC	<i>Baccalauréat</i>
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BHU	Bacharelado em Humanidades
CAHL	Centro de Artes Humanidades e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Casa do Estudante do Império
CES	Centro de Estudos Sociais
CIPP	Complexo Industrial e Portuário do Pecém
CIPASAC	Conselho Indígena do Povo Anacé de São Gonçalo do Amarante e Caucaia
COJIA	Comissão de Juventude Indígena Anacé
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CPGE	Classes Preparatórias para Grandes Escolas
CPL	Curso de Progressão Linear
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CsF	Programa Ciências Sem fronteiras
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
ECO	Escola de Comunicação
EDUFBA	Editora da UFBA
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
EEC	Espaço Europeu de Conhecimento
EUA	Estados Unidos da América
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
FMI	Fundo Monetário Internacional
GE	Grandes Escolas
IC	Iniciação Científica
IES/UMinho	Instituto de Educação da Universidade do Minho
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
IUT	Institutos Universitários de Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LII-Kuaba	Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba
MEC	Ministério da Educação
MITS	Magistério Indígena Superior Indígena
MISI-	Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba,
PITAKAJA	Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé
MNU	Movimento Negro Unificado
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
PAES	Programa de Assistência Estudantil
PAIE	Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros
PAIGC	Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PIBIC	Programa de Bolsa de Iniciação Científica

PIBIC-Af	Programa de Bolsa de Iniciação Científica Ações Afirmativas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
POSCOL	Programa de Doutorado em Pós-colonialismos e Cidadania Global
PPCB	Programa Pós-graduação de Ciências Biológicas
PPGA	Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia
PPQ	Programa de Permanência Qualificada
PROGRAD	Proó-Reitoria de Graduação
PROINTER	Pró-reitorias de Relações Institucionais e Internacionais
PROPAE	Políticas Afirmativas e Estudantis
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSEI	Processo Seletivo de Estudantes Internacionais
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Expansão e Interiorização das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SEDUC	Secretaria de Educação
SEPIR	Secretaria de [Política de Promoção da Igualdade Racial
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
STS	Sessões Técnicas Superiores
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Comunicação e informação
UAN	Universidade Agostinho Neto
UC	Universidade de Coimbra
EU	Unidades de Ensino
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAB	Universidade Federal África-Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UMinho	Universidade do Minho
UNE	União Nacional dos Estudantes
UnB	Universidade de Brasília
UNILAB	Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
UP	Universidade do Porto
USal	Universidade de Salamanca
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

1 INTRODUÇÃO:	19
1.1 O devir da pesquisadora: implicações que transformam	23
2 CAPÍTULO 1 – A UNIVERSIDADE (OCIDENTAL) COMO ALDEIA_A CIÊNCIA COMO FEITIÇO	33
2.1 A conexão entre fé e razão: o surgimento do conceito de Universidade na Europa	35
2.2 A Modernidade europeia, a razão como oposição à fé e as bases do eurocentrismo	40
2.2.1 Ciência Moderna e eurocentrismo	46
Breve incursão ao estabelecimento da Universidade em Portugal	57
2.3 Educação e Ensino Superior no Brasil colonial e independente: você que olha e não vê	59
2.3.1 A (pseudo) ciência à serviço do racismo: as teses eugênicas no Brasil na transição do século XIX e XX e seus impactos sobre a educação	63
2.4 Surgimento e expansão da universidade/aldeia entre nós: breves considerações (1930 - 2004)	70
2.4.1 Notas sobre a Universidade no Brasil: tendências contemporâneas	75
3 CAPÍTULO 2 – ANGU EPISTÊMICO PARA UM BANQUETE ANTROPOFÁGICO	77
Epistemologias do sul, decolonialidade, multirreferencialidade e etnometodologia	77
3.1 “É que Narciso acha feio, o que não é espelho”: ciência moderna e a colonialidade do saber	79
3.1.1 “Falamos a sua língua, mas não entendemos seu sermão”: epistemologias do Sul	81
3.2 “Esquecer, não! Me perder, não”: estudos decoloniais	88
3.3 Multirreferencialidade: as múltiplas possibilidades para sentir/compreender/tecer realidades	93
3.4 “Aqui de onde o olho mira”: a etnometodologia e os estudos com o cotidiano	99
4 CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: afiliação Estudantil	
Universitária, Relação com o Saber e Atos de Currículo	105
4.1 Afiliação Estudantil Universitária: o diálogo (possível) entre instituições e histórias de vida	108
4.1.1 Afiliações: uma dança com tempos, compassos e ritmos diversos	112
4.2 Relação com o saber e atos de currículo: diálogos possíveis na dança das afiliações (im) prováveis	137
4.3 Atos de Currículo e Afiliações (im) prováveis	144
5 CAPÍTULO 4 – ENCRUZILHADAS ANTROPOFÁGICAS PARA UMA ETNOPESQUISA CRÍTICA DE-S-COLONIAL	147
5.1 Metodologias não-extrativistas para a de-s-colonização da investigação científica	149

5.2	<i>Etnopesquisa crítica contrastiva de-s-colonizadora: horizontes possíveis para de-s-colonizar a universidade</i>	153
5.2.1	“Só é gente quem se diz”: narrações auto-etnobiográficas e <i>com-versações</i> através de histórias de vida	157
6	CAPÍTULO 5 – POR ONDE CAMINHA A PESQUISA QUANDO DECIDIMOS SEGUIR OS “BECOS DA MEMÓRIA”?	165
	A pesquisa como heurística	174
7	ATO I CAPÍTULO 5 – ENCONTROS (AUTO)ETNOBIOGRÁFICOS: alteridades em fluxo	182
7.1	O encontro com Raquel (Jenipapo) Alves: “uma vara só quebra, um moio é mais difícil”	182
7.2	Israel Mawete Ngola Manuel: o travesso que atravessa o avesso	184
7.3	Stela Gonçalves José: “o meu choro será de alegria”	188
7.4	Antônia (Kanindé-aratuba) Santos: uma dança entre apropriação e resignificação	189
7.5	Maria: “eu sempre tive um espírito mais livre”	191
7.6	Lucas Eduardo Alves Martins: “eu estou tentando ver o mundo de várias perspectivas”	192
7.7	Horácio Panzo Muenze Cobaco: a descoberta de si sob o olhar do outro	194
7.8	Bento Infante: “ninguém pode impedir o que eu nasci para fazer”	195
	Nota...	197
7.9	Jéssica Santana Bruno: “pronto! Vou ser professora de história”	198
7.10	Joelma de Oliveira Cruz: caminhos (abertos) e possibilidades	199
7.11	Julio César Alcântara dos Santos Sanches de Sousa: “meter o pé na porta, chegar lá e participar...”	203
7.12	JW e Priscila: experiências contra os universalismos homogeneizantes	204
7.13	Rute (Anacé) Moraes Souza: um compromisso, uma missão ancestral	206
	Encontros Autoetnobiográficos que produzem alterações	208
8.	ATO II – CAPÍTULO 5 – “CAMINHO SE CONHECE ANDANDO”: com-versas em contraste	209
8.1	Tomada de Decisão: entre o devir e a apropriação na busca por uma sobrevivência digna	212
	Estudantes Africanos	219
	Estudantes Quilombolas	222
	Estudantes (filhos de) trabalhadores	224
8.2	A permanência como desafio: Resistência e Retomada	227
	Estudantes Quilombolas	238
	Estudantes Africanos	244
	Estudantes (filhos de) trabalhadores	261
8.3	Continuidade dos Estudos: ato de-scolonial de Retomada e Re(existência)	273

8.3.1	Trânsitos - estudantes brasileiros em instituições europeias: “ <i>atravessei o mar, [o] sol da América do Sul me guia</i> ”	280
9	ATO III – CAPÍTULO 5 Pertinências das práticas educativas: interação com regras intelectuais e relação com o saber universitário	290
9.1	<i>Currículo: entre grades e pontes um rio de possibilidades</i>	296
	<i>Sala de aula e Relação docente</i>	303
9.2	<i>A Escrita como Denúncia, Ressignificação, Reexistência e Libertação: autoria (de si) como ato de-s-colonial de currículo</i>	311
9.3	<i>Interconexões transatlânticas: “o mundo é diferente da ponte pra cá”</i>	314
9.4	<i>Currículo pertencente e Pedagogia Sankofa: caminhos para a de-s-colonização universitária</i>	323
10	.IN... CONCLUSÕES	327
	REFERÊNCIAS	333
	APÊNDICES	355

1 INTRODUÇÃO:

De modo geral, a Universidade pode ser pensada como espaço de produção de conhecimento que sofre mudanças fundamentais ao longo de sua história, algumas características, entretanto resistem ao tempo: local de re-produção de ciência e formação de quadros profissionais qualificados para administração pública e para o mercado. Como ambiente de produção de conhecimento, a instituição serviu largamente para o processo de domínio e expansão territorial colonialista europeu e disseminação do pensamento brancocêntrico quando forneceu subsídios teórico-epistemológicos para justificar, cientificamente, a su-l-balternização¹ de diversos povos não-europeus.

Historicamente, as universidades brasileiras podem ser caracterizadas como instituições de forte traço elitista e eurocêntrico, o que resultou em um aprofundamento da colonialidade do saber² entre nós, através da deslegitimação e silenciamento dos saberes produzidos por povos não-europeus e afirmação da ciência como único saber verdadeiro. É possível observar, entretanto, mudanças significativas entre os anos de 2003 e 2016, quando surgem políticas públicas interessadas em interiorizar, expandir e reestruturar física e academicamente as instituições universitárias no país. Além desses aspectos, é importante salientar que no bojo dessas transformações, o país assume importante tarefa: a internacionalização da educação universitária a partir da criação de instituições assentadas no princípio de cooperação entre países lusófonos, africanos e latino-americanos.

Dessa forma, o processo em curso, além de promover a massificação das matrículas por meio do incentivo ao ingresso de jovens egressos de escolas públicas, negros, indígenas e quilombolas, essas instituições, admitem, em sua missão, estabelecer uma relação profícua entre os saberes das comunidades que as compõe, do território onde se localizam e o conhecimento científico, indicando transformações profundas no ambiente universitário.

Concomitante a esse processo, assentadas no Decreto-Lei nº 36/2014 responsável pela regulação do estatuto do estudante estrangeiro em Portugal que previu a autonomia das

¹ O uso das palavras su-l-balternização e su-l-balternizados grafadas dessa maneira reelabora a discussão enfrentada pelos estudos “pós-coloniais” que sinalizam para o poder exercido por países que controlam o capitalismo imperial e impõem seus modos de Ser e conviver como representativos de civilização e erudição. Esses países são melhor representados por aqueles que compõem o continente europeu, mas não se reduzem a eles. Por isso, quando nos referimos ao Norte Global estamos metaforizando o poder capitalista-imperial e não apenas nos referindo a questões geográficas. Em contrapartida, o Sul Global seria representativo dos países que são colocados à margem desse poder e enfrentam as imposições políticas, culturais, econômicas e epistêmicas do norte global, novamente há aqui uma metáfora que revela uma relação de poder e não se reduz a limites geográficos.

² Exercício de poder que remete às imposições colonizadoras no campo da construção de conhecimento. Sua concepção será melhor apresentada no Capítulo 2.

instituições em estabelecer as formas de ingresso de seus estudantes, algumas instituições portuguesas, passam a aceitar os resultados individuais obtidos por estudantes brasileiros no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em seus processos seletivos. A primeira instituição a firmar um acordo interinstitucional com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a fim de tornar mais simples o acesso dessas instituições aos dados dos estudantes interessados em ingressar nelas, foi a Universidade de Coimbra. De acordo com dados fornecidos pelo Inep, em 2020, pelo menos 51³ Instituições de Ensino Superior portuguesas haviam firmado o acordo interinstitucional. Esse cenário impactou no crescimento do interesse de jovens brasileiros em desenvolver seus estudos em diferentes níveis da formação superior em instituições lusitanas, como veremos ao longo desse estudo.

Nesse sentido, o que proponho para essa investigação é conhecer, através das itinerâncias afiliativas expressas em atos de currículo, a relação com o saber universitário desenvolvida entre estudantes assistidos por políticas de ações afirmativas no contexto brasileiro, para pensar modelos de universidade que apontem não somente para a de-s-colonização curricular, mas para um movimento de de-s-colonizar⁴ a própria estrutura universitária. Tomo como *locus* dessa investigação a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em especial o Centro de Artes Humanidades e Letras – CAHL, localizado em Cachoeira-Ba, a Universidade Internacional da Integração Luso-afro-brasileira (UNILAB) com destaque para o *Campus* dos Malês – localizado em São Francisco do Conde- Ba, a Universidade de Coimbra (UC), através do Centro de Estudos Sociais (CES) e a Universidade do Minho (UMinho)⁵, com especial atenção para o campus Gualtar, localizado em Braga-pt.

A UFRB e a UNILAB são instituições criadas no contexto de interiorização e massificação do ensino superior iniciado no Brasil a partir de 2005, aprofundado em 2007 com o Programa de Expansão e Interiorização das Universidades Federais (REUNI), estão espalhadas por cidades do Recôncavo da Bahia, reconhecidamente importantes para a formação sócio-histórica, político-cultural e filosófica brasileira. A UC resguarda uma proeminente importância histórica para a constituição da intelectualidade e quadros políticos no Brasil, especialmente no período colonial e, atualmente, têm recebido grande número de

³ Para consultar a lista das instituições, ver apêndice 9.

⁴ O uso do “s” entre parênteses dá conta da crítica elaborada por Boaventura de Sousa Santos ao conceito decolonialidade. O debate sobre esse aspecto encontra-se na página 92 desse capítulo.

⁵ Torna-se importante sinalizar que, em função do contexto vivenciado na UMinho, descrito no capítulo onde discorro sobre a metodologia, pelo menos três estudantes copartícipes desse estudo, não fizeram suas graduações na Ufrb e/ou na Unilab. Uma estudante indígena, embora tenha ingressado em nível de pós-graduação em uma instituição europeia, não faz parte da UC e nem da UMinho, entretanto, em função da importância de suas experiências para essa investigação decidimos mantê-las. As razões serão melhor explicitadas no Ato I do capítulo 5.

estudantes brasileiros em diversos cursos ofertados pela instituição. O mesmo cenário pode ser observado na UMinho, cujo a história remete ao processo de expansão e regionalização das universidades portuguesas que até 1974, contava com apenas quatro (4) instituições públicas em todo território nacional (Cerdeira; Cabrito; Mucharreira, 2021).

Compreender os modos com os quais os estudantes se relacionam com o saber e os processos de aprendizagem de suas instituições, permite compreender os desafios e limites enfrentados pela universidade quanto ao processo de de-s-colonização de seus quadros. No mesmo caminho, entender como se dá essa relação a partir da experiência de estudantes brasileiros em instituições do sistema universitário português, possibilitará perceber suas nuances em diferentes contextos socioinstitucionais e culturais, além de realizar o giro de-s-colonial, no sentido de re-conhecer a importância que essas instituições ocuparam e ainda ocupam na geopolítica internacional de re-produção do conhecimento e aprofundamento da colonialidade do saber.

O que se caracteriza como “saber/conhecimento” universitário nesse trabalho é o saber científico moderno, hegemônico nas universidades, os saberes elaborados através do método racional-cartesiano que constrói teorias e categorias de análise universalizantes. Reconhece-se o esforço de intelectuais, especialmente àqueles ligados às ciências humanas e sociais, em especial a partir da década de 1940, em desconstruir a hegemonia do método cartesiano e reconhecer a diversidade metodológica de compreensão da realidade. Contudo, observa-se o caráter ainda hegemônico de compreensão do **saber científico como exato, verdadeiro, neutro e universalista**.

Quijano (2002; 2005; 2007) esclarece que o poder colonial se estabeleceu a partir da divisão racial que irá atravessar toda a experiência dos povos colonizados e dos colonizadores através de uma relação assimétrica na qual “o branco”, ocupando o espaço de dominador, torna-se sinônimo de poder. Desse modo, ocorre a disseminação entre povos não-brancos (África, América Latina e Ásia) dos padrões simbólicos e culturais da branquitude. O campo de estudos em torno do que se convencionou chamar de branquitude remete às produções desenvolvidas por intelectuais norte-americanos a partir de 1990, os quais questionam a racialização restritiva empreendida contra corpos negros no qual pessoas brancas aparecem como não racializadas através da disseminação do ideal de brancura como padrão hegemônico.

Assim, [...] a branquitude começa a ser construída como constructo ideológico de poder [durante os processos de colonização], em que os brancos tomam sua identidade racial como norma padrão e, dessa forma, outros grupos aparecem ora como margem, ora como

desviantes, ora como inferiores (Shucman, 2012, p. 17). É importante dizer que branco aqui não se reduz à cor da pele, mas à manutenção de estruturas que aprofundam as dicotomias de raça nas quais “o branco” ocupa sempre o lugar central, o modelo a ser reproduzido. Nesse caminho, James Baldwin (2016) informa que “o branco” se tornou metáfora de poder. Assim, o racismo deriva de uma estrutura social que através do ideal da branquitude cria e aprofunda processos de exclusão.

O Recôncavo da Bahia, onde estão localizadas as Universidades brasileiras que constituem o *locus* da nossa pesquisa, é uma região eminentemente negro-indígena com destaque para a influência cultural e simbólica dos africanos escravizados nessa terra. Em função disso, é possível considerar que os povos que ali habitaram/am vivenciaram, e ainda vivenciam, o racismo e o epistemicídio como processos de silenciamento e negação dos saberes re-produzidos por eles. A subalternização cultural, simbólica e epistemológica pode ser facilmente identificada nos currículos escolares ou de outros níveis educacionais que pouco trazem da importância histórica, filosófica, epistemológica e a resistência do povo do Recôncavo para a constituição da identidade nacional.

É significativo ressaltar que surge no Recôncavo, a primeira proposta de criação de uma Universidade em território brasileiro, quando em 1822, a Câmara de Santo Amaro, ao pensar estratégias para a independência do país, propõe que seja criada uma universidade como instituição fulcral para o fortalecimento de suas bases políticas, intelectuais, culturais e administrativas. Entretanto, essa proposta não foi executada (Brito, 2015). Assim, ao longo do período colonial e mesmo após a independência, a Universidade de Coimbra (UC), ao lado da Universidade de Paris, foram as principais responsáveis por formar, intelectual e politicamente a elite brasileira. O que, de algum modo, garantiu o aprofundamento da colonialidade do poder e do saber entre nós.

É possível considerar que a UC foi uma das principais responsáveis por formar quadros profissionais que ocuparam setores administrativos importantes na burocracia estatal brasileira entre o fim do colonialismo e mesmo após a independência do país (Adorno, 1988), em função da resistência portuguesa em criar instituições universitárias em suas colônias. Assim, devemos considerar o impacto do saber produzido por essa instituição quando pensamos na estruturação do Estado brasileiro. O cenário recente de expansão das universidades portuguesas, criou as bases para o surgimento do CES/UC, em 1978, o Centro tem sido responsável pela inserção de importantes debates no interior dessa instituição secular. Assim, entre os anos de 2004 e 2005, surge seu primeiro curso em nível de doutorado: o Programa de Doutorado em Pós-colonialismos e Cidadania Global

(POSCOL), o que sugere a implicação de alguns pesquisadores da instituição com inserção de uma discussão mais profunda e complexa acerca do colonialismo e de seus impactos na realidade global⁶.

É também fruto desse cenário expansivo das universidades portuguesas o surgimento da UMinho, fundada em 1973 através do Decreto-Lei n.º 402/73, passou a funcionar entre os anos de 1975 e 1976, no processo de democratização portuguesa após o Estado Novo de Salazar (1933-1974). A instituição divide-se em três *campi* (Gualtar-Braga; Azurém e Couros – Guimarães), nosso estudo terá como *locus*, o campus Gualtar, como supramencionado, em função da realização de um estágio de doutoramento realizado entre outubro de 2022 e janeiro de 2023.

Portugal guarda consigo forte tradição Católica, o que contribuiu para o surgimento tardio de instituições universitárias nesse território quando observamos a história da universidade na maior parte dos países europeus. Esse cenário, é resultado do vínculo mantido entre a política portuguesa e os interesses da Igreja Católica que atribuiu pouca importância a criação de universidades em terras lusitanas. Isso irá impactar no desenho de uma instituição vinculada aos interesses clericais e caracterizada por forte elitismo e distanciamento da realidade social vivida pela população portuguesa, não apenas no período colonial, mas estendendo-se até, pelo menos, a primeira metade do século XXI, quando começam a ser desenhados os primeiros passos em direção à massificação/democratização do ensino superior lusitano.

Nesse caminho, as instituições universitárias surgem em Portugal para reafirmar o conhecimento clerical, o que aprofunda seus vínculos com a colonialidade do saber como dispositivo eficaz no processo de diálogo com povos não-europeus. Esse quadro será transformado ao longo dos anos à medida que o Estado português rompe com a Igreja e torna-se laico, entretanto, os reflexos dessa história podem ressurgir na experiência cotidiana de sujeitos implicados com processos educacionais. É nesse sentido, portanto, que nos lançamos no diálogo com as itinerâncias estudantis de estudantes brasileiros em instituições portuguesas a fim de conhecer suas experiências nos contextos institucionais das universidades supramencionadas.

1.1 O devir da pesquisadora: implicações que transformam

Fui estudante de graduação na UFRB durante os anos de 2008 a 2012, nesse período

⁶ Informações retiradas do site da instituição. Disponível em: << <https://ces.uc.pt/pt/ces>>>

imersão na vida universitária e no cotidiano da cidade de Cachoeira-Ba que abriga Cahl, onde obtive meu diploma no recém-criado curso de Serviço Social, o primeiro em uma universidade pública no estado. A aproximação com esse tema se deu durante a investigação que resultou na conclusão do meu mestrado. Entre os anos de 2013 e 2015, interessada em conhecer a proposta interdisciplinar para os cursos de graduação da UFRB, sentia que a definição “hegemônica” de interdisciplinaridade como um intercâmbio entre disciplinas científicas, não era suficiente para pensar o ensino universitário no Brasil e, mais especificamente, no Recôncavo, região de grande e silenciada importância histórica para a formação do país.

Assim, iniciei estudos sobre as perspectivas “pós-coloniais”⁷ e decolonial que confirmavam a fragilidade na articulação entre os processos formais de ensino e os procedimentos de aprendizagem e saberes re-produzidos no território de identidade do Recôncavo Baiano, o que contribuía para a re-produção do racismo epistemológico persistente na região desde o período colonial. Os encontros (extra) ordinários com estudantes e professores da Unilab e a troca de experiências com estudantes brasileiros que realizam cursos superiores em Portugal, alimentaram o desejo de pensar propostas de universidade a partir da relação de jovens indígenas, quilombolas, negros e (filhos de) trabalhadores⁸ com o saber universitário.

O surgimento dessas inquietações também foi alimentado por experiências que marcam minha história pessoal, especialmente no que se refere aos aspectos estudantis. Como panorama desses acontecimentos/experiências duas delas são especialmente significativas para pensar o contexto sociopolítico e histórico-cultural de inserção de setores subalternizados nas universidades brasileiras e a colonialidade do saber profundamente enraizada nessas instituições. A primeira refere-se ao processo de entrada na universidade, a segunda diz respeito à *com-vivência/com-versas* com meu pai, principal incentivador da continuidade dos meus estudos e a terceira a um evento acadêmico do qual participei na UFRB.

⁷ Há uma crítica contundente acerca da nomenclatura “Pós-colonial”, pois a maior parte dos estudiosos da área compreende que ainda vivemos uma experiência colonialista. Nesse sentido, o termo incidiria no erro de superar a existência do colonialismo, por isso sempre que a terminologia for utilizada nesse trabalho, será acompanhada do uso de aspas.

⁸ Compreendemos que todos os estudantes dessa investigação são filhos de trabalhadores, entretanto, utilizamos essa representação de maneira estratégica para pensar as experiências de estudantes que experimentaram processos de trabalho durante suas itinerâncias formativas e/ou foram impactados pela condição de classe de suas famílias. Essa é uma tentativa, a partir da contribuição das interlocuções com a Professora Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus na sessão de qualificação doutoral, de desconstruir o imaginário de “pobreza como falta” relacionado aos trabalhadores

Meu itinerário acadêmico possui marcadores situados no contexto macropolítico da expansão e interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) brasileiras. Egressa do ensino público em 2006, a continuidade dos estudos através do ingresso no nível superior, parecia uma possibilidade remota acompanhada da descrença em meu potencial para obter êxito nos processos seletivos de vestibulares das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES).

Nascida em Tucano, cidade do Sertão nordestino da Bahia, filha de pais com baixa qualificação educacional e oriunda dos setores populares da sociedade brasileira, fui incentivada, desde muito cedo, por meu pai, José Gonçalves de Brito, a dar continuidade aos estudos para romper com a tradição familiar de pessoas que ingressam de forma precária no mundo do trabalho.

Durante todo o ensino médio, o incentivo da Professora Maria José Firmino somou-se aos sonhos de meu pai. Através dela, fui orientada sobre os processos burocráticos para concorrer a uma vaga no ensino superior público. O ingresso na Universidade Federal da Bahia (UFBA), única instituição desse porte no estado até 2006, ano de conclusão do ensino médio, era visto por mim e pela maioria dos meus familiares como algo impossível.

Mesmo após a instituição ter adotado o sistema de cotas, ela parecia um muro intransponível para pessoas como eu, proveniente do interior do estado, do sistema público de ensino e sem qualquer tradição familiar no ensino superior. Havia para mim, naquele período, apenas a possibilidade de concorrer às vagas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), instituição que tinha um alto índice de concorrência na maioria dos seus cursos, por atender à demanda das cidades circunvizinhas por cursos superiores. Até por isso eu não acreditava que pudesse ter um desempenho satisfatório que garantisse meu ingresso na instituição. Ao final de 2006, recebi com alegria a notícia trazida pela Prof.^a “Firmino” anunciando a criação de uma nova instituição superior no Estado, a UFRB, à época tutelada pela UFBA.

Impulsionada por seu suporte e convicções, tive de recorrer a muitas sessões em *lan houses* para compreender os processos que envolviam a entrada em universidades e a preparação para seus procedimentos de admissão: os vestibulares⁹. A estratégia era me reunir com frequência com alguns colegas para estudos coletivos focados nas provas. Retratando a

⁹ É importante destacar que de acordo com dados publicados no site do Inep, em 2013, quase todas as instituições universitárias públicas extinguiram os vestibulares como forma de ingresso e passaram a adotar o Enem.

maior parte das itinerâncias de estudantes de escolas públicas brasileiras, especialmente do norte e nordeste, a maioria dos jovens que concluíram o ensino médio junto comigo não prosseguiu seus estudos: dos quase cinquenta colegas que tinha na época, tenho notícias de apenas três que acessaram o ensino superior público logo após a conclusão do nível médio.

Próximo à conclusão do ensino médio, discuti com meus pais a conveniência de ir morar em Feira de Santana-Ba para que eu pudesse acompanhar um cursinho pré-vestibular. Em 2007, meu pai e eu decidimos que a mudança de cidade era possível. O suporte da professora Firmino se materializou no presente de dois livros que serviam de referência para o vestibular da UFBA¹⁰, um estímulo a mais para minha empreitada.

A mudança de cidade me aproximou de alguns estudantes da Uefs, o que permitiu compreender melhor os processos de entrada em instituições de ensino superior. Com a ajuda de minha mãe e o acompanhamento, através de material didático, conversas e observações sobre as experiências profissionais de meu irmão em programas sociais recém implantados em nossa cidade, pensamos que o curso de Serviço Social seria uma alternativa interessante para prosseguir com os estudos. Ao final do processo seletivo do ano de 2008, recebi a notícia, através de uma amiga, que havia passado na segunda fase do vestibular, estava sendo convocada a fazer a matrícula no segundo semestre do mesmo ano.

É fácil perceber que minha itinerância ratifica o que a literatura diz acerca das experiências educacionais de estudantes não-hegemônicos que acessam o ensino superior. É possível identificar nela alguns fatores fundamentais que interferem na continuidade dos estudos desses estudantes: 1) a família 2) a ausência da escola (pública) como incentivadora da continuação da carreira estudantil, 3) a emergência do papel do/a professor/a comprometido com a mudança como figura central, ao lado 4) dos amigos próximos que se aventuraram em itinerâncias escolares mais longas.

É possível pensar que para os jovens brasileiros de setores populares, a (im) possibilidade da continuação dos estudos é fruto desse caráter quase acidental de seus processos. Entretanto, a educação de um povo não pode ser obra do acaso, da boa vontade de uma professora, do desejo de um pai ou do contato com amigos. As universidades públicas precisam adotar seu papel na longevidade escolar da população. Desse modo, reconhece-se a importância das medidas de Ações Afirmativas adotadas em 2003, em especial das Cotas, que incentivam o ingresso de estudantes negros, indígenas e pobres provenientes da escola pública ao ensino superior.

¹⁰ Em seu surgimento, a UFRB foi tutelada pela UFBA, por isso, seus primeiros processos seletivos eram conjuntos. O modelo adotado era de duas fases cujo a segunda era sempre mais temida.

Da *com-vivência* com meu pai, guardo profundas lembranças das longas *com-versas* acerca da vida política e social do país, como cantam os versos de Sérgio Bittencourt (1972), “naquela mesa ele sentava sempre. E me dizia sempre o que é viver melhor, naquela mesa ele contava histórias que hoje na memória eu guardo e sei de cor [...] E nos seus olhos era tanto brilho. Que mais que seu/a filho/a Eu fiquei seu/a fã”. Lembro-me de certa vez, durante a graduação, quando estávamos assistindo a um telejornal e ele disparou: “- *Filha, quando você voltar para Cachoeira, pergunte à sua professora se é certo essa denominação: ‘moradores de rua’, eu não sei o que ela acha, mas eu acho errado, porque, quem está na rua, não mora, afinal, morar pressupõe ter casa* (José Gonçalves de Brito)”. Ao voltar para a Universidade e fazer o que ele me pediu, fui surpreendida com um ar de desdém de uma Professora e com o comentário descontraído de outra: - “*seu Pai, sem saber, elaborou uma teoria muito parecida com a de um autor norte-americano. Será que ele não o leu?*”

Nessas cenas estão contidas, tanto a hierarquização estabelecida entre o conhecimento universitário e o cotidiano, quanto a capacidade dos atores sociais em produzir saberes que, muitas vezes, não são aproveitados pela universidade. Afinal, para aquela Professora era impossível que meu Pai tivesse pensado sozinho sobre aquilo, o que só poderia ser admitido se ele tivesse qualquer conhecimento da tal teoria. Ele, entretanto, não tinha acesso à essas leituras uma vez que deixou a escola logo nos primeiros anos do antigo ensino básico.

Sempre me impressionou como, mesmo tendo evadido muito cedo da escola, ele desenvolveu uma capacidade crítica tão aguçada e estratégias de sobrevivência tão bem elaboradas. Esse espanto com a inteligência de meu Pai, experimentei muitas vezes em outras bocas quando se assustavam ao saber da minha condição de aluna cotista – através da modalidade cotas sociais – que parecia não se encaixar muito bem com a qualidade acadêmica que eles diziam ver em mim. Assim, aprendi sobre silenciamentos e genocídios intelectuais. Nesses sentimentos de espanto, compartilhados não apenas pelo corpo docente com relação à minha condição de aluna cotista, mas também o meu, com relação ao saber ancestral/cotidiano trazido por meu pai, revela traços da colonialidade do saber entre nós, pois sinaliza para o imaginário de “incapacidade” intelectual de pessoas que não compartilham aquilo que Bourdieu (2013) chamou de capital cultural.

A terceira cena que dá vida à essa pesquisa, ocorreu durante a realização do I Fórum de Debates sobre Bacharelados Interdisciplinares, realizado pelo CAHL/UFRB em 2013. Na ocasião, participei de uma mesa como palestrante junto a um renomado professor daquela instituição, do departamento de Ciências Sociais, no momento, debatíamos as políticas de assistência estudantil da Universidade, quando o referido docente, incomodado com o fato de

eu ter dito que os elaboradores de políticas sociais, especialmente de caráter assistencial precisam OUVIR o público-alvo dessas iniciativas. Diante da afirmativa, o Professor respondeu: “– *O que você quer dizer com isso, que deveríamos ter estudantes pensado política de assistência estudantil?*” Ao que eu respondi: “*certamente!*” O espanto do professor foi tremendo e então ele disparou: “– *mas, em que eles contribuiriam?*” Ao que respondi que a presença dos sujeitos colabora para políticas eficazes, pois quando desenhamos políticas de gabinete corremos o risco de produzir ações opacas porque universalistas que pouco colaboram para a resolução dos problemas que elas pretendam solucionar.

A compreensão decolonial aponta para os universalismos produzidos pela ciência europeia que não considera o caráter local de qualquer produção de conhecimento e assume uma perspectiva totalizadora no que se refere à experiência dos mais diversos povos. Está preocupada em romper com o sistema universalista inaugurado pela modernidade eurocêntrica. Por isso, assinala para a necessidade de construção de novas categorias e paradigmas institucionais que deem conta dos nossos símbolos e elementos sócio-políticos e culturais. É preciso ter claro, entretanto, que essa não é uma tentativa de desmontar ou desqualificar os modelos de universidade existentes no país, trata-se de fazer uma autorreflexão sobre o processo de criação, consolidação e reprodução de instituições universitárias e uma tentativa de problematizar o eurocentrismo disseminado em seus cursos e currículos.

O conceito de afiliação de Coulon (2008) é fundamental para esse estudo, pois conceitua o processo de adaptação¹¹ aos códigos, tanto intelectuais quanto de infraestrutura administrativa, como incontornável para a garantia de sucesso acadêmico dos estudantes. Contudo, o ingresso de estudantes não-hegemônicos, historicamente excluídos das universidades, parece indicar que não é apenas a adaptação dos jovens às regras estabelecidas que garante o sucesso acadêmico, mas as mudanças protagonizadas por eles nas instituições (Brito, 2015) através de seus atos de currículo (Macedo, 2013) que protagonizam transformações substanciais em seus processos formativos. Desse modo, longe de incidir na adaptação do que foi previamente estabelecido, esses jovens questionam as estruturas vigentes.

Por isso, o trabalho inspira-se na perspectiva decolonial no sentido de identificar como, através de suas construções etnometódicas presentes em atos de currículo, esses

¹¹ Sobre o processo descrito por Coulon (2008) como adaptação, veremos ao longo da escrita que nossa compreensão vai em outra direção, pois sinaliza para possibilidades múltiplas no que se refere à afiliação que se distanciam dessa ideia.

estudantes dialogam/negociam/combatem os universalismos científicos, preocupação central da decolonialidade. Ademais, Coulon (2008) parece sugerir que o processo de adaptação aos códigos universitários se dá pela habilidade desses jovens em lidar com aprendizagens adquiridas no espaço acadêmico, como por exemplo, disciplina, responsabilidade e autonomia. Ele parece desconsiderar que o estudante possa ter aprendido essas competências em outros espaços de formação como a família, a comunidade, os espaços religiosos etc. garantindo assim sua possibilidade de negociar com os códigos da instituição universitária.

Desse modo, o problema que dá origem a essa investigação é: *como estudantes constroem, através de etnométodos¹² presentes nos atos de currículo desde uma perspectiva de-s-colonial, sua relação com o saber (re)produzido em universidades?* Busco compreender ainda: como são tecidas as itine-r-râncias estudantis desses jovens e quais (des) continuidades de seus processos de afiliação universitária? Quais os etnométodos utilizados pelos estudantes em sua interação com o saber universitário e como eles apontam para um processo de de-s-colonização?

A tentativa de compreender a relação com o saber, através do processo de afiliação estudantil e etnométodos presentes nos atos de currículo, será possibilitada pela compreenssão das itine-r-râncias estudantis dos jovens e a transingularização das (des) continuidades de seus processos de afiliação universitária, assim como da identificação dos etnométodos utilizados pelos estudantes em sua interação com o saber universitário e como eles apontam para um processo de de-s-colonização. Esses últimos, figurados como objetivos específicos da pesquisa em construção.

Tributária dos estudos qualitativos essa é uma etnopesquisa crítica (de-s-colonial) que, do ponto de vista epistemológico, sustenta-se através das epistemologias do sul, dos estudos decoloniais, na multirreferencialidade e na etnometodologia. Pela complexidade do constructo¹³ apresentado, entende-se que o rigor multirreferencial é incontornável para dar conta daquilo que se propõe, especialmente pela possibilidade oferecida por ele em convergir criticamente diferentes saberes sem, contudo, descuidar das relações de poder existentes nessa articulação. Como dispositivos para aproximação com o campo lanço mão da

¹² De modo geral, esse conceito, fundamental para a etnometodologia, sinaliza para os métodos através dos quais os atores/atrizes sociais refletem, interpretam e agem cotidianamente. Ele será melhor discutido a partir da sessão 3.4 do capítulo 2.

¹³ O Professor Roberto Macedo Sidnei (2018a) propõe o conceito Constructo de pesquisa em oposição à ideia “de objeto de pesquisa”. Assim, ele altera a ideia de sujeito (pesquisador), objeto (pesquisado) rompendo com a lógica da objetificação que aprofunda o caráter exploratório dos procedimentos e métodos adotados pelo conhecimento científico seja ele de natureza quantitativa ou qualitativa.

autoetnobiografia realizada por meio da narração e *com*-versações de histórias de vida, *entrevistas* e o diário/notas de itinerância como instrumentos privilegiados para a produção dessa investigação. A análise da conversa, método largamente utilizado por etnometodólogos, através de uma abordagem contrastiva, sustenta o exame das informações produzidas com os a(u)tores da pesquisa.

É importante esclarecer que a análise da conversa que adotamos nesse trabalho não se aproxima dos modelos utilizados pela etnometodologia “clássica”, nos quais há uma preocupação com a disposição e os turnos da *com*-versa. Ao contrário disso, o que nos interessa apreender, através de processos de *com*-versação, são os métodos utilizados para *com*-versar, mas especialmente a implicação dos estudantes com o tema da pesquisa, condição *sine qua non* para a participação deles nesse estudo. Dessa forma, buscamos entender a partir de uma troca dialógica entre a experiência da pesquisadora e dos copartícipes, os contrastes presentes nas itinerâncias formativas dos sujeitos envolvidos com essa investigação.

Desse modo, nossa investigação será possível a partir da narração de histórias de vida, de jovens provenientes de cada uma das instituições escolhidas, egressos do sistema público de ensino médio que tenham acessado o ensino superior pela via das políticas de ações afirmativas, autodeclarados negros (pretos e pardos), indígenas e/ou quilombolas. Participam dessa investigação quatro (4) estudantes indígenas; quatro (4) estudantes africanos duas (2) estudantes quilombolas; (4) quatro estudantes (filhos de) trabalhadores. Nesse processo, minha própria história de vida será compartilhada, por isso, se trata de autoetnobiografia. Os estudantes envolvidos com a investigação estão em etapas diferentes da formação acadêmica, o que deve corresponder à expectativa de compreender os sentidos e os significados atribuídos à universidade e ao conhecimento científico por parte desses jovens, levando em consideração fases igualmente diferenciadas da vida e cultura universitárias.

Para a produção das informações e compreensões desse constructo de pesquisa, recorro à perspectiva contrastiva com o intuito de fazer *com*-versar histórias de vida com suas singularidades singularizantes e, a partir de então, compreender processos afiliativos que apontam para reexistência (Souza, 2009), desses estudantes aos epistemicídios/genocídios causados pelo conhecimento científico.

Concordamos com Boaventura de Sousa Santos quando ele considera que a justiça social só poderá ser alcançada por nós quando aliada à justiça cognitiva, como reconhecimento da reexistência de epistemologias plurais produzidas por diferentes povos. Desse modo, compreendemos que a intelectualidade brasileira deverá encarar um amplo debate sobre a decolonização da ciência e da própria universidade, com a intenção de

produzirmos uma instituição original que nos possibilite um redimensionamento da nossa estrutura de ensino desde nossa própria experiência sociocultural e político-econômica.

Quando o sujeito fala de sua história, (re)elabora conceitos que dão sentido à sua própria experiência. Portanto, levar em consideração o cotidiano e as significações que as pessoas conferem às suas ações como interesse de um estudo, significa reconhecer a importância de construir COM eles o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho possui relevância, não apenas por descortinar aspectos da colonialidade do saber em nossas instituições universitárias, mas, sobretudo, por compreender as transformações empreendidas nos últimos anos através da experiência de jovens quase sempre silenciados pelos discursos hegemônicos.

Como pontapé inicial devo sinalizar que inspirada por Tiganá Santana (2019), apresento esse trabalho como resultado de uma elaboração coletiva que reúne múltiplas vozes – estejam elas em seus estados materiais ou emanem com o vento como as vozes de meus/minhas ancestrais – por isso, sua escrita está em terceira pessoa do plural. Esse formato de apresentação textual, portanto, em nada se aproxima da pretensa neutralidade da ciência (europeia) moderna. Também devo esclarecer que optarei, sempre que possível, por demarcar a terceira pessoa com o gênero da autora do trabalho, assim, marco a defesa da elaboração de uma ciência anti-patriarcal.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, no primeiro, dialogamos acerca do surgimento da universidade e as bases do pensamento científico (europeu) moderno para então compreendermos como se dá o processo de criação dessa instituição em Portugal e no Brasil. O segundo capítulo nos convida a um exercício antropofágico de caráter científico no qual expomos nossas escolhas teórico-epistemológicas partindo das epistemologias do sul e da decolonialidade, em diálogo com a multirreferencialidade e a etnometodologia, como epistemes incontornáveis para dialogar com nosso constructo. No capítulo três tratamos do currículo e da pedagogia universitária assentados no debate em torno da afiliação estudantil, da relação com o saber e dos atos de currículo, teorias que fundamentam nosso estudo.

Chegamos então ao quarto capítulo, no qual nos dedicamos, através de uma encruzilhada antropofágica que admite a partir de um “rigor outro”, a hibridização de métodos e instrumentos de *com-tato* com o campo de pesquisa e com os sujeitos copartícipes desse estudo, a apresentar os aspectos que dão vida a essa etnopesquisa crítica de-s-colonial. O quinto capítulo, dividido em três atos, é dedicado ao diálogo com o campo e os sujeitos que participam e constroem conosco essa investigação. No ato I, convidamos nosso interlocutor a caminhar pelos becos da memória revelados nos encontros com os estudantes, o ato II é

dedicado aos processos de tomada de decisão de entrada e permanência na carreira universitária. O ato III é uma *com-versa* acerca das práticas educativas que envolvem as relações dos jovens com as regras intelectuais e institucionais da universidade. Nesse ato apresentamos a noção de currículo pertencente e da pedagogia sankofa como caminhos possíveis para a educação universitária. Chegamos assim ao final do trabalho através de um processo que conclui o texto e a pesquisa, mas aponta para horizontes vindouros.

2 CAPÍTULO 1 –

A UNIVERSIDADE (OCIDENTAL) COMO ALDEIA A CIÊNCIA COMO FEITIÇO*

Durante palestra no “II Congresso Internacional Epistemologias do Sul: perspectivas críticas”, realizado em Foz do Iguaçu/PR em 2017, Ailton Krenak (2017), referiu-se à universidade como aldeia, o que chamou minha atenção, pois nunca havia ouvido uma abordagem análoga e tão interessante no que se refere aos debates em torno da instituição universitária. Três anos mais tarde, em outro evento, ele esclarece que aldeia não é uma denominação dos povos originários, mas sim portuguesa/jesuítica, quando os padres Jesuítas reunidos nas *missões*, chamavam-nas aldeia e produziam aldeamentos para a catequização dos povos indígenas. Nesse sentido, ao nomear de aldeia a universidade o ele sugere que atualmente a instituição pode ser espaço de liberdade, mas funcionou historicamente como ambiente de produção de saberes CONTRA os povos su-l-balternizados (Krenak, 2020). Ela é aldeia porque esteve associada a um projeto de poder eurocêntrico implicado com o domínio territorial, exploração, aculturação e imposição de seus símbolos aos povos colonizados.

Valdina Pinto (2018), conhecida como Makota¹⁴ Valdina, em entrevista concedida ao canal TPSM-Conexões, considera que se os sacerdotes de religiões de matriz africana produzem feitiços e são feiticeiros, no sentido de que criam um saber de difícil decodificação. |Ela sugere que ciência também é feitiço e os cientistas também são feiticeiros, pois o entendimento desse saber exige códigos/linguagens específicas para que ele seja decodificado. Diante dessa afirmativa fui novamente tomada pelo alerta anunciado por Krenak em 2017. Nas cenas estão contidas interpretações próprias de sujeitos implicados com a defesa da identidade cultural e intelectual de povos indígenas e africanos, eles questionam o modo como a ciência e, por identificação, a universidade lida com os saberes produzidos por esses povos. Nesse caminho, enquanto Krenak alerta para o ingresso cauteloso em cursos de ensino superior, tendo em vista o histórico colonialista da universidade, Makota Valdina assevera que o cientista e a yalorixá/babalorixá possuem saberes próprios apenas compreendidos em seus contextos de uso, por isso a importância da linguagem.

Não há, para ela, hierarquia entre esses conhecimentos, ao contrário disso cada um tem sua importância e prescinde de habilidades específicas para sua decodificação. Krenak e

¹⁴ Makota refere-se a um cargo nas Nações de Candomblé Angola exercido por mulheres escolhidas pelos Nkisis que têm a função de auxiliar às **Mam'etu** e no processo de zelar dos Nkisis.

Makota Valdina, desconstroem a ideia de ciência como saber unívoco ao descortinar o projeto colonizador como pano de fundo da afirmação desse metadiscurso (Lyotard, 1990). Nesse sentido, Santana (2019) nos informa que a palavra *Kindoki* para as línguas de raiz *bantu-congo* serve, tanto para designar ciência quanto para designar feitiço, pode-se inferir então que para esses povos ciência e feitiço se entrelaçam na produção e desvelamento de fenômenos complexos para os quais exige-se tanto conhecimentos específicos quanto processos e linguagens próprias. Dessa forma, seguindo as flechas lançadas por Krenak e Makota Valdina, nesse capítulo buscamos tencionar a compreensão da universidade como instituição neutra diante geopolítica do conhecimento. Assim, buscamos demonstrar como a ciência e, posteriormente a universidade se comportou/a como aldeamento através de um currículo assentado na eleição de conteúdos que contribuíram para a disseminação de ideias racistas e epistemicidas. Ao mesmo tempo em que demonstramos que a produção desse saber (para uns tantos iniciados em seu método e/ou linguagem) faz parte de uma entre as tantas formas possíveis de produção de conhecimentos entre os diferentes grupos sociais.

Antes de prosseguirmos, é importante sinalizar que são raros os estudos sobre universidade que questionam essa instituição como uma criação europeia. Amparadas nas pesquisas de Machado e Loras (2017), assumimos, entretanto, que seu surgimento remonta às Casas da Vida (*Per Ankh*) surgidas e espalhadas pelas cidades médias egípcias por volta de 3.100 a.c. Nelas, já existia o ensino de medicina, astronomia, matemática, estudos religiosos e línguas estrangeiras – a partir do Novo Império (c.1570 – c. 1050) – sua estrutura, com algumas particularidades, comportava laboratórios, observatórios e biblioteca (Casa dos Livros). Por isso esses autores consideram as Casas da Vida (*Per Ankh*) constituem as raízes para o nascimento posterior de instituições universitárias no Ocidente.

No mesmo caminho, para Santos e Almeida-filho (2012), a gênese do que conhecemos hoje como Universidades estariam fincadas nas *Madrasah*, casas de estudos Islâmicas, das quais se originou *Universidade* al-Karāwiyyīn, localizada em Fez – Marrocos, fundada em 245/859, ainda no século IX, por uma mulher: Fátima al-Fihri. À “[...] célebre mesquita-universidade de *al-Karāwiyyīn*, coube um papel determinante na história religiosa e cultural do Marrocos. Deste modo, em *habitat* berbere, Fez tornou-se uma capital política e intelectualmente árabe” (El Fasi, 2010, p. 305). Os estudos desenvolvidos nessa instituição irão marcar a ciência espanhola, que apenas alguns séculos depois verá surgir a primeira universidade desse país: a Universidade de Salamanca (USal), amplamente influenciada por intelectuais islâmicos.

Os estudos que associam o surgimento da ideia de universidade às instituições de

saber existentes em território africano podem ser considerados recentes. É possível conjecturar que esse caráter recente se deve ao genocídio/epistemicídio vivenciado pelos povos africanos em função do eurocentrismo e do racismo estrutural que fundamenta a origem da sociedade moderna-colonial. Dessa forma, embora corroboremos com a noção de que o conceito de universidade enquanto instituição (como veremos a seguir) é uma invenção europeia, não podemos desconsiderar a contribuição dos povos africanos para seu surgimento.

Para aqueles que se contrapõem a essas ideias porque entendem que esses centros de estudos, notadamente, as *Per Ankh* e as *Madrash*, tinham uma estreita ligação com valores e doutrinas religiosas, mostraremos ao longo desse capítulo que as instituições ocidentais não fogem a essa característica. A opção por trazer a história da universidade ocidental situa-se no desejo de compreender como essas instituições opera(ra)m como aldeias (resguardadas as devidas singularidades) no sentido de que funciona(va)m como centros de saber que congrega um número específico de pessoas, possui relativa autonomia e atua para a disseminação de um saber específico que, no caso das sociedades colonizadas, contribuiu para o apagamento dos conhecimentos produzidos por povos su-l-balternizados.

No primeiro tópico buscaremos compreender os lastros para o desenvolvimento da ciência e o surgimento da universidade na Europa; no segundo tópico e seus respectivos subtópicos nos dedicamos a compreensão da modernidade europeia, o método inaugurado pela ciência moderna e como o conhecimento científico passa a ser re-produzido em universidades; por últimos traremos alguns aspectos históricos dos estudos científicos no Brasil, do surgimento das primeiras universidades entre nós e de suas recentes transformações. A ideia é compreender como a empetada colonial em comunhão com o conhecimento científico produziu o genocídio, não apenas físico, mas especialmente intelectual dos povos su-l-balternizados.

2.1 **A conexão entre fé e razão:** o surgimento do conceito de Universidade na Europa

O processo de complexificação espacial experimentado pela Europa entre os séculos XI e XII, com o aparecimento e consolidação de cidades, demandou o surgimento de novas instituições, especialmente aquelas de tipo educacional. Nesse período, surgem as primeiras universidades europeias, localizadas em Bolonha, Paris, Montepellier e Oxford, que funcionavam a partir da reunião de professores interessados em expandir seus conhecimentos sobre filosofia e teologia e, mais tarde, medicina e direito. Os mestres eram filósofos ou teólogos pertencentes ao clero (autodenominados letrados) que se empenhavam em

salvaguardar o conhecimento contra possíveis investidas de indivíduos não pertencentes à sua corporação (Burke, 2003; Le Goff, 2007; Santos; Almeida-Filho, 2012).

Não é equivocado pensar que a reunião de mestres formados pelos centros clericais de ensino, foi uma forma de burlar os limites impostos pela Igreja aos textos clássicos, mesmo que essas corporações ainda permanecessem ligadas ao poder clerical, pois como salienta Rossato (2005), as corporações gozavam de certos privilégios universais que eram concedidos pela Igreja, a exemplo da *licentia ubique docendi*, que permitia aos graduados ensinar “em toda a cristandade” (*Id. Ibid.*: 19). A bula papal era outro documento que indicava essa relação estreita, pois, somente através dela a corporação podia ser reconhecida como universidade. O que estava no centro das preocupações desses primeiros professores era uma liberdade maior para o desenvolvimento de seus estudos.

A atividade educacional universitária fundamentava-se no método dedutivo do filósofo grego Aristóteles, desenvolvida através da filosofia escolástica e praticada nas escolas clericais, adotava o raciocínio lógico como procedimento para alcançar o conhecimento verdadeiro. Considerada serva da teologia, a filosofia escolástica admitia o humano como inspiração divina e respeitava o princípio de autoridade que determinava respeito e humildade na consulta à Sagrada Escritura e à leitura dos livros clássicos, exclusividade de alguns poucos membros do Clero. Com isso, a Igreja protegia-se contra a contestação dos seus dogmas, pois negava a multiplicidade de interpretações que poderiam surgir em torno do Livro Sagrado se esse fosse acessado livremente (Aranha, 2006). Para Le Goff (2007), ao contrário do que se afirma, a razão não é um método inaugurado na modernidade, sendo já um recurso da filosofia medieval, mesmo que ainda submetida à fé e à verdade suprema e incontestada da Igreja.

É possível afirmar que a filosofia escolástica conectava fé e razão produzindo a unicidade do pensamento do período. Outro elemento que podemos pensar a partir daqui é como o princípio de domínio do Clero vai refletir na autoridade do professor, considerado o Ser que concede luz aos estudantes. Além do que, não seria equivocado constatar que a capacidade crítica e criativa dos sujeitos foi aviltada, uma vez que não lhes era permitido o exercício da leitura e, de alguma forma, esse mesmo recurso será utilizado mais tarde contra os povos colonizados.

Os procedimentos da metodologia escolástica baseavam-se nas práticas de *lectio* (leitura) – uma exposição do professor sobre o tema abordado – e *disputatio* (discussão) – que permitia a argumentação dos alunos para a promoção do debate em torno do assunto. Os currículos se organizavam em torno do *trivium* (Lógica, Gramática e Retórica), voltado para o

desenvolvimento da linguagem, e do *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música) responsável pelo aperfeiçoamento de habilidades com os números. Essas eram as sete artes liberais que compunham o *Studium General* e abriam caminho para um grau mais avançado, a *Studia Superiora*, que compreendia o ensino dos saberes sagrados, filosofia da época, e da teologia com a intenção de formar padres. É importante esclarecer, que o ensino de teologia foi, por algum tempo, a única instrução especializada permitida no período (Almeida-Filho, 2007; Burke, 2003; Aranha, 2006; Le Goff, 2007). As características apontadas evidenciam que os graus de ensino estavam conectados através de pontes de continuidade, o que indica uma concepção integrada do currículo e da formação. Ademais, fica claro a ligação direta entre as primeiras universidades e a Igreja Católica, o que indica uma inadequação da crítica feita à compreensão das *Per Ankh e Madrash* como semente da ideia de universidade, a partir do argumento da ligação dessas instituições com práticas religiosas/espirituais.

De acordo com Le Goff (2007), o acesso à universidade não estava ligado ao pertencimento do estudante à nobreza, entretanto, ele precisava ter dinheiro para que pudesse custear os longos anos de estudos na instituição. Obviamente, esse era um fator de exclusão, pois, aqueles que não dispunham de valor suficiente para prosseguir, acabavam desistindo. Isso levou à reunião de alguns “benfeitores” (*Id. Ibid.:179*) que destinavam subsídios para a criação de espaços que ofertassem moradia e alimentação a esses estudantes que, muitas vezes, vinham de locais distantes, aumentando os custos para o prosseguimento dos estudos.

À medida que mais pessoas tinham acesso ao texto sagrado, o recurso à razão, como modo de reflexão sobre o conhecimento adquirido expandia-se, foi então inevitável o questionamento sobre a limitação imposta pela Igreja ao processo de conhecer. Esse fato imprimiu algumas modificações na metodologia escolástica que passa a ser composta, pela *lectio* (leitura), seguida da elaboração da *quaestio* (questão) para então chegar à *disputatio* (discussão) e ao *determinatio* (uma resposta dada pelo Mestre em torno da questão) que culminava com a *glossa* (comentário), geralmente escritas nas *sumas* que foram de grande importância para a documentação do pensamento intelectual da época (Aranha, 2006; Le Goff, 2007). Esse processo rendeu à universidade a possibilidade de acúmulo do pensamento europeu na cultura medieval que, de acordo com Teixeira (1968), se transformou na guardiã e transmissora da filosofia-teológica, cujos métodos de ensino experimentam uma espécie de complexificação para estimular o pensamento reflexivo que vai ser impulsionado na modernidade. Talvez, por isso, Giddens (1991) considere que a modernidade aperfeiçoou a capacidade de ação reflexiva do sujeito moderno.

Já em fins do século XIV, o Renascimento anunciava sua chegada, qualificado como um movimento intelectual de revalorização da tradição clássica greco-latina, essa etapa inaugura um novo método de aprendizado baseado na *indução*, na *razão* e na *empíria*, esta última, ligada ao estudo da natureza. Voltado para o desenvolvimento da medicina, recusa explicações estritamente religiosas para o entendimento da realidade, inaugura a *valorização da individualidade e propõe uma reorientação do olhar humano sobre o mundo*. Um mundo no qual o Deus cristão vai perder sua centralidade e os assuntos e observações cotidianas aguçam a curiosidade dos “humanistas”, como foram chamados os sujeitos inscritos no momento inicial desse movimento (Burke, 2003; Aranha, 2006).

Os humanistas estavam implicados em imprimir à vida um sabor prazeroso em oposição ao sacrifício característico da cristandade católica e defendiam que apenas através da observação e da ação, valorizadas na experiência, seria possível chegar a um procedimento distinto de aprendizagem. Assim identifica-se uma tendência à valorização do saber prático, acentuada com a Revolução Científica. É importante salientar que o uso do termo ciência ocorre apenas a partir do século XIX como explica Japiassu (2007), o que se constrói como ciência nesse período, a partir das investigações naturalistas é a Filosofia Natural. Através dos humanistas a educação adquire a função de preparar um homem de espírito gentil, de consciência crítica e capaz de autonomia na compreensão e experimentação do mundo, diferenciando-se essencialmente da função que a Igreja lhe imprimiu, como modo de formação dos quadros clericais ou de instrução da nobreza e de submissão do humano aos desígnios de Deus. Para alcançar esse objetivo eles recorriam à cultura clássica grega e latina, expandindo os limites impostos pela doutrina católica (Aranha, 2006).

Esse pretenso homem objetivado pelos humanistas é racializado, uma vez que os sujeitos não-europeus serão vistos como não humanos e, portanto, desprovido das habilidades para gentileza, criticidade e autonomia nesse processo experimentativo. Mais tarde as escalas evolutivas explicitarão o caráter racista, além de misógino, das construções científicas em torno do Ser humano.

Em virtude da estreita ligação entre a maior parte das universidades e o poder clerical, essas instituições resistiram fortemente às ideias apresentadas pelos humanistas e ao ensino das humanidades de tradição clássica. Entretanto, a invenção da prensa de Gutenberg, por volta de 1450, que permitiu o nascimento das publicações, possibilitou a difusão do pensamento humanista. Esse processo influenciou o aparecimento das primeiras instituições laicas, a partir do século XV, que acrescentavam aos seus currículos o ensino das Leis, ampliando a instrução especializada para a área jurídica, com a finalidade de firmar uma

ordem mercantil indispensável à concretização do poder econômico da burguesia nascente. Alguns países que possuíam escolas de preparação de médicos integraram o ensino de medicina às suas instituições através das faculdades de medicina. Ocorre, no período, a expansão de instituições universitárias em todo território europeu e fora dele, a exemplo da universidade de Istambul (Burke, 2003; Almeida-Filho, 2007, Rossato, 2005)

Para Almeida-Filho (2007), na aurora do século XVI, algumas universidades inovam sua organização curricular que passa agora a dispor de três faculdades consideradas superiores: a de teologia, direito e medicina¹⁵, sendo que a de teologia era considerada a mais nobre entre elas. A formação inicial estava organizada a partir da Faculdade de artes, considerada inferior, abrigava as sete artes liberais do *trivium* e do *quadrivium* e conferia diploma de bacharel de tipo propedêutico. Esta formação subsidiava uma espécie de aprendizado literário, servindo como ponte para o prosseguimento dos estudos em uma das três faculdades superiores.

A característica quase homogênea dos currículos permitia a circulação de estudantes por diferentes instituições, o que resulta na criação de grupos internacionais de estudantes que entravam em contato com culturas diversas, caracterizando o que se convencionou chamar de “*perigrinatio academica*” (Burke, 2003; Le Goff, 2007). É possível pensar que a mobilidade estudantil entre diversas instituições locais, regionais, nacionais e mesmo internacionais praticada atualmente, é um exercício antigo entre as universidades que associavam construção de conhecimento à capacidade de trânsito e troca de experiências dos atores envolvidos com sua elaboração. Contudo, é interessante pontuar que essa capacidade de trânsito será entrecortada por diversos fatores dos quais destacamos aqueles relacionados a questões socioeconômicas, político-culturais e geográfico-espaciais.

É preciso destacar algumas características das universidades nesse período: 1) ***seu caráter corporativo***, uma vez que desde seu surgimento, ela agrega professores que se dedicam a “defender” certa “autonomia” no acesso ao conhecimento. Essa defesa da liberdade intelectual pode ser considerada paradoxal, à medida que as instituições estavam aliadas à Igreja, já que era através dela que as universidades funcionavam; 2) ***sua resistência*** às inovações no processo de produção de conhecimento que revela sua face conservadora. Por isso podemos considerá-la uma instituição contraditória, pois ao passo que ela representa uma alternativa aos centros clericais de ensino não abre mão de seus privilégios junto à Igreja para entender e perseguir modos “alternativos” de construção e obtenção de conhecimento; 3) ***seu***

¹⁵ Almeida-Filho (2007), alerta que essa organização não é homogênea, pois a depender da influência da Igreja sobre o Estado, a faculdade de direito podia não estar presente.

caráter exclusivista o qual pode ser observado através da limitação do seu acesso àqueles que de algum modo, podiam pagar por seus serviços – ainda que essa não fosse uma prerrogativa – transformando-a, portanto em um ambiente de distinção social.

No âmbito do ensino, parece haver uma valorização da integração de seus níveis, que pode ser notada a partir da progressão de etapas organizadas através dos ciclos¹⁶, assim os primeiros estudos, de caráter generalista, se concentravam na Faculdade de Artes, uma espécie de eixo central que conduziria o estudante aos demais graus. A instrução especializada com fins de profissionalização também parece ser uma marca da instituição, pois seus diplomados atuavam em cargos de prestígio sociocultural, primeiro àqueles ligados à Igreja e depois no âmbito da burocracia e organização do próprio Estado. Essas características evidenciam duas marcas do ensino universitário, a relação existente entre educação e profissionalização e o prestígio oriundo da obtenção de um título superior, ratificando seu caráter de conferir distinção social àqueles que os obtém.

Veremos adiante que os próximos séculos revelarão uma tendência ao surgimento de novas especialidades e profissões que serão acolhidas pela universidade, a sua oposição ao estudo das humanidades também sofrerá alterações a partir do século XVI. Posteriormente, com o advento da modernidade europeia, esse modelo de universidade será questionado pela burguesia que passa a exigir direito ao acesso e problematizar a estrutura da instituição, demasiadamente ligada ao interesse da Igreja. Veremos aí, talvez aquilo poetizado por Tom Zé (1992) anos mais tarde quando anuncia que “A ciência excitada fará o sinal da cruz e acenderemos fogueiras para apreciar a lâmpada elétrica”, expondo o enredamento cada vez mais evidente entre ciência, religião e suas justificativas para perseguições socioculturais. Ademais, a genialidade intelectual de Tom Zé traz ainda a ideia do espanto do emaranhamento entre o velho e o novo como processos contínuos de criação e (re)atualização.

2.2 A Modernidade europeia, a razão¹⁷ como oposição à fé e as bases do eurocentrismo

O Renascimento (europeu) trouxe o homem (europeu/branco/hétero/cisgênero) para o centro das experiências socioculturais e político-econômicas, ao mesmo tempo em que operou

¹⁶ Esse modelo será atualizado com a instituição recente do Regime de ciclos, primeiro em universidades estadunidenses, depois em instituições europeias através do processo de Bolonha e mais recentemente em algumas instituições brasileiras que surgem no contexto do REUNI.

¹⁷ Nesse período, a razão estará ligada ao cálculo e não à especulação filosófica.

tentativas de descontinuidade quanto a conexão entre razão e fé, filosofia e teologia. Esse processo será ampliado pela Reforma Protestante, iniciada no século XVI, por Martinho Lutero, que contestava a intermediação clerical na interpretação dos textos bíblicos e reivindicava autonomia no acesso a esses documentos, isso contribuiu para a expansão das universidades que resistiam à Igreja Católica. Esse também é o período de aparecimento dos colégios protestantes que estimulavam o estudo de história e de matemática.

Como resposta a essas iniciativas, a Contrarreforma da Igreja criou os colégios jesuítas de responsabilidade da Companhia de Jesus que, adaptados à filosofia escolástica, tinham uma disciplina rígida e buscavam a formação religiosa, intelectual e moral das crianças, reservando a elas uma educação diferenciada, recorrendo a métodos bastante severos que admitiam os castigos corporais, amplamente criticados pela Reforma de Lutero. Esse mesmo formato pedagógico será replicado no Brasil quando do estabelecimento das missões jesuíticas, como veremos mais adiante. O ensino jesuítico era desenvolvido através da *Ratio Studiorum* que se dividia em duas etapas: 1) a *Studia inferiora* (primeiros anos de estudo, ofertando o ensino da literatura clássica, retórica e humanidades) 2) a *Studia Superiora* (ensino das profissões liberais). Nesse período, as humanidades passam a compor o currículo integrado das escolas católicas (Rossato, 2005; Almeida-filho, 2007; Santos; Almeida-filho, 2012; Aranha, 2006; Saviani, 2013)

Estavam criadas as bases para a Revolução Científica que buscou conhecer os fenômenos naturais, desvinculando-os da unidade filosófica cristã e se desenvolveu como uma “nova filosofia”, “filosofia natural” ou “filosofia mecânica” (Burke, 2003, p.42). De acordo com Kuhn (1997, p. 25), “[...] são denominadas de revoluções científicas os episódios extraordinários nos quais ocorre [...] alteração de compromissos profissionais”. As revoluções científicas são os complementos desintegradores da tradição, assim, constituem deslocamentos de redes conceituais que sustentam as certezas dos cientistas. O interesse central era o desenvolvimento de ***métodos de conhecimento para dominação da natureza***, assim é que incorporava o saber prático ao saber erudito. Em virtude disso, Burke (2003) considera que o desenvolvimento de disciplinas como a Botânica apenas foi possível pela incorporação dos saberes de curandeiros. Assim, poderíamos pensar, a partir das contribuições de Burke (2003), que o conhecimento ordinário dos povos originários e africanos subsidiou descobertas científicas, não apenas no campo da Botânica, mas também da Medicina se pensarmos o surgimento de fármacos a partir do estudo dos benefícios de plantas (Augusto, 2014).

Nesse caminho, Voek (2004 apud Augusto, 2014) sinaliza que

a obsessão da Europa com as plantas medicinais nos trópicos era quase uma extensão da sua ambição de monopolizar o comércio lucrativo das especiarias. As apostas eram tão altas que os holandeses, pelo menos, consideraram a transferência não-autorizada de seus monopolizados tesouros florísticos como sendo "um ato de guerra"

Nesse sentido, devemos concordar com Makota Valdina que resguardadas as singularidades, os saberes dos curandeiros assim como os dos cientistas só podem ser entendidos em seus contextos de uso, mas ambos possuem importância na experimentação humana do mundo.

Ademais, podemos considerar que a desvinculação entre filosofia e teologia sinalizou para uma inversão no processo do conhecimento que reorientou a relação entre fé e razão, pois, se no período medieval a fé se sobrepunha à razão, agora a relação seria contrária e, aos poucos, a racionalidade vai relegar a fé e o pensamento transcendental a um local místico e inconsistente, ao passo que a nova ciência se autoafirma como única possibilidade de alcance do real. A razão, portanto, deixa de ser uma reflexão filosófica para, aos poucos, se transformar em números.

Assim, a busca pelo conhecimento racional, orientado por técnicas matemáticas que se aplicariam ao domínio da natureza foi importantíssima para a Revolução Comercial ocorrida também naquele período. Isso possibilitou o conhecimento dos fenômenos naturais e o desenvolvimento de inovações tecnológicas no âmbito do transporte e da comunicação, o que permitiu a empreitada marítima levada a cabo pela Europa, com destaque para Portugal e Espanha, entre finais do século XV e início do século XVI. Dessa forma, a Ciência vai se afirmar por sua eficácia operatória a partir da manipulação do mundo através da técnica, o método adquire destaque quando pensamos em Ciência (Japiassu, 2007; Severino, 2013).

A universidade ainda se mantinha adversa às novidades trazidas por essas disciplinas e, em virtude disso, foram criadas as Sociedades Científicas, Academias, Bibliotecas e Museus para abrigar aquilo que viria a ser chamado de ciência moderna. Nesses espaços, a produção do conhecimento estava voltada para o domínio da natureza, assim como para a sistematização de informações sobre os hábitos e costumes dos povos do “Novo Mundo” (Burke, 2003; Aranha, 2006, Severino, 2013).

Nesse sentido, a ciência (ainda filosofia natural) autoafirma-se como instrumento de domínio para subalternização dos povos quando do processo de colonização. Assim, o conhecimento moderno é pautado pela máxima: conhecer para dominar. Desse modo, as expedições ultramarinas europeias nos territórios africano, asiático e americano, se consolidaram como uma ação colonizadora de caráter exploratório onde os europeus passaram a exercer a função de dominadores do território “descoberto”, *beneficiando-se largamente das*

riquezas materiais e intelectuais existentes nessas terras e alterando, substancialmente, não só as culturas dos povos desses locais, mas também sua própria cultura. A colonização representou para a Europa a possibilidade de consolidar o modo de produção mercantil em detrimento do modo de produção feudal. A intenção colonial era aquecer o comércio com novos produtos e, ao mesmo tempo, em que submetia os habitantes das terras às práticas culturais e econômicas da sociedade europeia. Assim, para os territórios colonizados, essa foi uma ***ação predatória de desconstrução dos seus sistemas de crenças, costumes e saberes.*** Desse modo, Rossato (2005) considera que a colonização atingiu pelo menos quatro aspectos: ***o econômico, o cultural, o social e o religioso*** e operou para a disseminação do sistema de crenças e da ciência europeia moderna como únicas possibilidades de experimentação e compreensão do mundo.

Somado a esse processo, o movimento de fins do Século XVII e início do Século XVIII, conhecido como Iluminismo, Ilustração ou Século das Luzes, foi marcado pelo fortalecimento do liberalismo e a radicalização do racionalismo científico. ***O Racionalismo, o Empirismo, o Naturalismo e o Idealismo*** foram as principais orientações científicas construídas a partir desse movimento. Em função desse processo, entre finais do século XVIII e início do século XIX tem início uma fragmentação do conhecimento em disciplinas específicas que aos poucos constituem-se em áreas rígidas com pouco diálogo entre si. A disciplinarização do conhecimento se tornará ainda mais complexa no século XX quando atinge uma espécie de hiperespecialização do conhecimento (Santomé, 1998; Morin; Ciurana e Motta, 2003; 2011)

O fato é que o grande expoente do Iluminismo foi o método defendido pelo filósofo René Descartes (1596-1650), considerado por muitos, o pai do ***Racionalismo*** e da ciência moderna, ele adotou os critérios matemáticos como caminho para atingir a verdade sobre os fenômenos estudados e estabeleceu que para conhecer profundamente um tema ou objeto, seria preciso torná-lo mensurável (Santos, 2010). A dúvida tornou-se, a partir de seu método, o ponto de partida para o conhecimento científico de um fenômeno, transformando-se em uma afronta direta às bases fundamentais de legitimação do poder da Igreja.

No que se refere ao ***Empirismo***, destaca-se as contribuições de Francis Bacon (1561-1626) que forneceu as bases para o método científico moderno juntamente com o racionalismo cartesiano. Para Bacon, era a observação empírica e a experimentação sistemática que garantia um bom método para a produção de conhecimento. Nesse caminho, defendeu a ideia de um pensamento indutivo (que será trabalhado de forma mais profunda nas próximas páginas), o qual seria realizado através da observação empírica do fato e da

constatação de suas regularidades através da experimentação sistemática, assim poderiam ser formuladas hipóteses para o estabelecimento Leis gerais sobre fenômeno observado. Além disso, propôs ainda que o sujeito que produz conhecimento deveria despir-se de preconceitos e operar como uma folha em branco preenchida a partir da **observação, experimentação e sistematização** dos dados obtidos nesse processo.

Ainda no campo do empirismo, mas distanciando-se, em alguma medida, das ideias de Bacon, destaca-se já no século XIX, a Teoria da Evolução de Charles Darwin (1809-1882), através da qual o britânico desconstruiu a ideia do homem como criação divina e inseriu a concepção da seleção natural. De modo geral, sua teoria pressupôs que as espécies animais se modificam a partir de condições objetivas e essas transformações se devem à capacidade de adaptabilidade das espécies, grosso modo, permanecem vivas aquelas que melhor se adaptam as mudanças do ambiente onde vivem. Do ponto de vista do método, a observação de constância e a comparação orientam as teses evolucionistas. Opostas ao criacionismo, as teses de Darwin auxiliam na mudança de perspectiva de Deus como centro do universo e reposicionam para o homem como centro desse universo.

Transposta de modo indiscriminado para o campo das ciências sociais e humanas, quando do seu surgimento, isso possibilitou o nascimento do darwinismo social criando o lastro para argumentos de diferenciação entre as raças através de critérios biologizantes. Desse modo,

[...] partiam os teóricos da raça de três proposições básicas, respaldadas nos ensinamentos de uma antropologia de modelo biológico. A primeira tese afirmava a realidade das raças, estabelecendo que existiria entre as raças humanas a mesma distância encontrada entre o cavalo e o asno, o que pressupunha também uma condenação ao cruzamento racial. A segunda máxima instituía uma continuidade entre caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas. Um terceiro aspecto desse mesmo pensamento determinista aponta para a preponderância do grupo “racio-cultural” ou étnico no comportamento do sujeito, conformando-se enquanto uma doutrina da psicologia coletiva, hostil à ideia do arbítrio do indivíduo (Shwarcz, 1957, p.78).

Estão criadas as bases para a classificação racial na qual tudo aquilo que se distancia das medidas do corpo e do cérebro branco europeu será identificado como inferior, animalesco. Os darwinistas sociais animavam-se com a ideia de “submissão” ou supressão das raças impuras, inferiores. Afinal, desde o contato com os povos colonizados buscavam teorias que justificassem sua inferioridade. As ideias de Darwin, irão influenciar o pensamento de

Francis Galton (1822 - 1911), quando este aplica a teoria da seleção natural aos seres humanos e forja o conceito de “eugenia¹⁸” que

[...] utilizando-se de biografias familiares de pessoas famosas, dicionários biográficos e registros de antecedentes familiares de poetas, artistas, militares e intelectuais de diversas áreas, procurou defender a tese de que não somente os aspectos físicos, mas também o talento e a capacidade intelectual poderiam ser calculados, administrados e estimulados, por meio de casamentos criteriosos durante gerações consecutivas (Del Cont, 2008, p. 204)

As teses eugênicas interessavam-se pela hereditariedade no sentido de conservar as “boas” características de uma população. Assim, o controle “da qualidade reprodutiva” poderia beneficiar uma sociedade quanto seus níveis de desenvolvimento e erudição, em contraposição a degeneração. (Del Cont, 2008; Benedicto, 2016). A técnica utilizada por Galton foi a *antropometria*, à qual através da medição de crânios buscava estabelecer padrões relativos à características físicas e intelectuais. Embora as teses galtonianas tenham sido amplamente rejeitadas e sejam consideradas como pseudociência, suas ideias influenciaram, sobremaneira, intelectuais brasileiros envolvidos com o surgimento da universidade no país, como veremos adiante.

É importante reiterar que a ideia de diferentes raças humanas do ponto de vista biológico não se sustenta. Entretanto, no que se refere à organização sociocultural e política da sociedade moderna, ela serve para entendermos as diferenciações criadas no mundo ocidental a partir da dicotomia superioridade/inferioridade que marcará as relações sociais entre os povos europeus e não-europeus. Portanto, essa dicotomia marcará todo o processo colonialista e persiste atualmente camuflada na colonialidade do poder que distingue a qualidade de sujeitos sociais a partir de suas identificação e fenótipo biológicos.

Feita essa digressão para aprofundarmos nas perspectivas empiristas, em função de sua importância para o surgimento do método científico, voltemos aos expoentes do iluminismo. O **Naturalismo**, representado especialmente por Rousseau (1712-1778), entendia que a educação deveria contribuir para desenvolver e estimular, quase de maneira espontânea, o espírito originalmente bom do ser humano e valorizava a experiência individual como parte do processo educativo. Desse modo, o aluno deveria ser o centro do processo educacional. Rousseau acreditava que na aprendizagem a criança deveria aprender a pensar extrapolando

¹⁸ “cu: boa; genus: geração” (Shwarcz, 1957, p. 78)

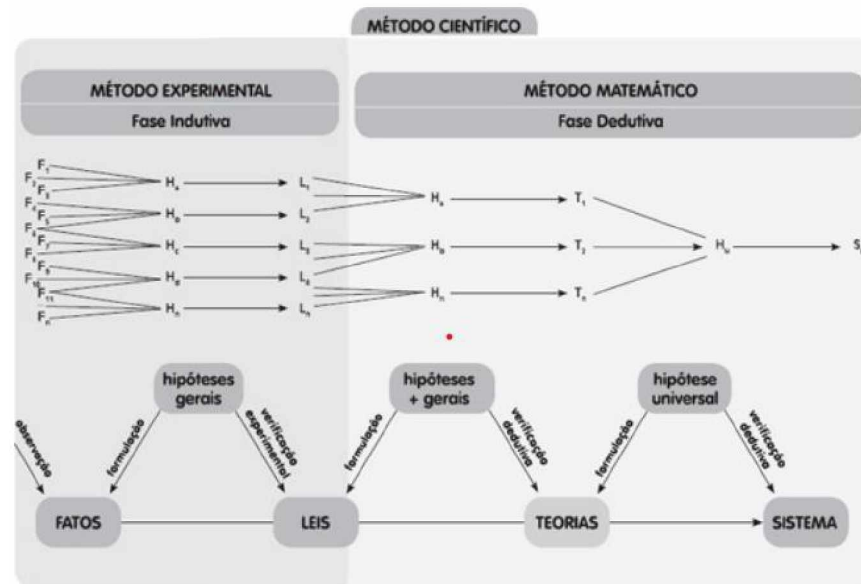
os limites do conhecimento transmitido pelo professor que, para ele, pouco contribuía para o desenvolvimento cognitivo individual.

Outra vertente surgida no período foi **Idealismo**, defendido por Immanuel Kant (1724-1804), para quem o conhecimento humano seria uma espécie de fusão das vivências de cada sujeito, somada à razão, cuja estrutura deveria ser universal para todo indivíduo. Neste sentido, o filósofo acreditava que a moralidade humana seria regida por leis racionais que se desenvolvem de forma genérica. (Aranha, 2006).

Kant, foi um célebre defensor da realização científica como função primordial da universidade, publicou em 1763, um pequeno livro intitulado “O Conflito das Faculdades” que tinha como propósito apresentar ao Rei a ideia de que a pesquisa científica era a única via de alcançar a verdade. Assim, na estrutura da universidade moderna, a verdade seria encontrada por meio da faculdade de filosofia que foi inserida na instituição, primeiro como centros disfarçados de pesquisa científica, pois era considerada uma Faculdade inferior (Almeida-Filho, 2007). É importante notar, que dos empiristas aos naturalistas, há uma preocupação latente com questões ligadas à moral e ao melhor método para o bom desenvolvimento do processo educacional, mas especialmente para domínio da natureza e compreensão das relações humanas. Apesar da defesa de Kant, as universidades apenas passaram a acolher a ciência a partir do século XIX.

2.2.1 Ciência Moderna e eurocentrismo

A Europa chega ao século XVIII, com a Revolução Industrial, possibilitada também pelo desenvolvimento do método cartesiano e das inovações tecnológicas produzidas a partir de seu uso. Dessa maneira, podemos considerar que a Ciência Moderna é construída a partir de formas de raciocínio (lógico) próprios, orientados por um método que pressupõe o uso de instrumentos e técnicas baseados na *experimentação e na mensuração matemática*. As formas de raciocínio sob os quais estão assentadas as bases do pensamento científico, são: *a indução e a dedução*. O primeiro, parte do fato para construir uma hipótese que resultará, a partir de sua constatação ou refutação, em uma lei geral; o segundo é construído a partir da lei, que resultará em uma teoria para então atingir o fato. A figura abaixo é ilustrativa para que percebamos melhor como se organizam essas formas de raciocínio

Figura 1 – Método científico

Fonte: Severino, 2013, p. 88

Podemos considerar que na fase da indução (mais presente na tradição aristotélica e assentada no empirismo baconiano), observa-se um fato particular para constatar as regularidades nele existentes, o que sugere uma lógica cujo ponto de partida é o particular e o ponto de chegada é a generalização representada pela Lei Geral. Na fase da dedução, parte-se do geral para o particular para então construir premissas que fundamentem as conclusões em torno do fato/fenômeno. O pensamento lógico-dedutivo orienta a matematização da ciência, “foi esse o método [...] que permitiu construir uma imagem mecânica do mundo” (Severino, 2013, p.92). A generalização do método dedutivo, portanto, será a grande responsável pelas pretensões *neutras, objetivas e universais* da ciência moderna.

Com esse método, a ciência teve pleno êxito na era moderna. Esse sucesso explicativo foi reforçado pelo seu poder em *manipular o mundo mediante a técnica*, por cuja formação e desenvolvimento ela é a responsável direta. A ciência se legitimou assim por essa sua eficácia operatória, com a qual forneceu aos homens recursos reais elaborados para a sustentação de sua existência material. A técnica serviu de base para a indústria, para a revolução industrial, o que ampliou, sobremaneira, o poder do homem em manipular a natureza (*Id. Ibid.*, grifos nosso)

Como supramencionado, o grande expoente do Iluminismo foi o método defendido pelo filósofo René Descartes, considerado por muitos, o pai do racionalismo e da ciência moderna. Ao tornar a dúvida o ponto de partida para aquele que pretendia conhecer um

fenômeno, diretamente oposta aos ditames da fé, transformou-se em uma afronta direta às bases fundamentais de legitimação do poder da Igreja.

Nesse contexto, o surgimento da Sociologia no século XIX, é resultado dos esforços de Auguste Comte (1798-1857), em desenvolver aquilo que posteriormente ficaria conhecido como **Positivismo**, foi também resultado das transformações socioeconômicas e culturais geradas desde o século XVI. Oposto à teologia e à metafísica aristotélica, propunha a observação do fenômeno destituída de qualquer caráter imaginário, operando a favor do **conhecimento útil e prático à vida humana**. Adotou o método das ciências naturais para a compreensão das relações sociais. De acordo com Giddens (1998, p. 175, grifos nosso)

O positivismo ofereceu um plano básico geral para a formação da sociologia: ou seja, a nova ciência da sociedade tinha que **compartilhar a mesma forma lógica totalizante das outras ciências, assim como abolir os resíduos da metafísica**. Mas, a medida em que os fenômenos com os quais estava preocupada eram mais complexos e específicos do que os das ciências hierarquicamente inferiores, ela também tinha que desenvolver procedimentos metodológicos por si mesma.

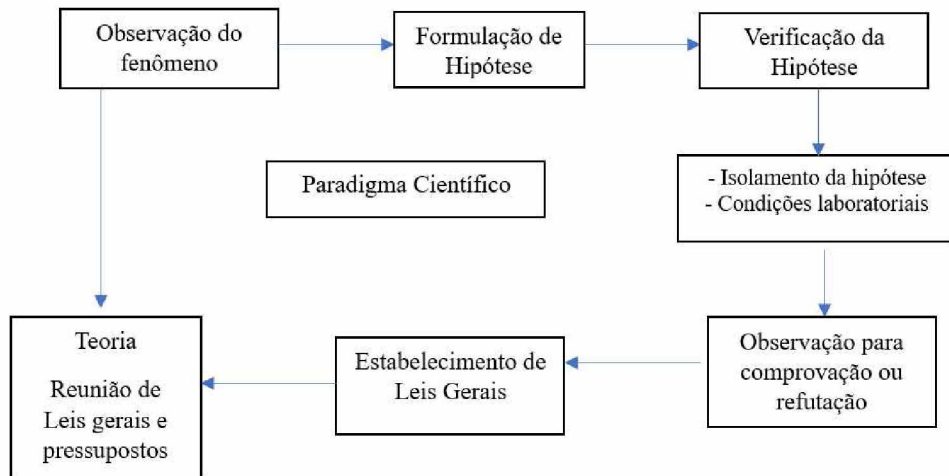
O pensamento comtiano influenciará sobremaneira um dos maiores pensadores da sociologia contemporânea: Émile Durkheim (1858-1917). Considerado um dos expoentes mais importantes da sociologia moderna, Durkheim se interessou especialmente pelas ações sociais e considerava que “Toda ciência [...] só avança lenta e cautelosamente pela generalização paciente por indução, com base em regularidades observadas nos fatos sociais” (Giddens 1998, p. 179). Dessa forma, o método positivista vai ser marcado pela **observação, experimentação e comparação**. O positivismo e o funcionalismo influenciaram diversos intelectuais, especialmente na América-latina, com destaque para o Brasil, notadamente nos aspectos que se referem à ideia de progresso como resultado do amplo conhecimento das “condições limitadas de intervenção” (*Id. Ibid.*: 177). Outro aspecto fundamental do pensamento Comtiano é a **aliança por ele estabelecida entre ciência, moral e progresso material**. Isso remete

A adoção [...] da fórmula baconiana de que a previsão possibilitada pela ciência permite o controle tecnológico, a integração do *prévoir* e do *pouvoir*, expressava exatamente esse fato. Isso não apenas unificou a ciência e a tecnologia, mas estendeu o domínio do tecnológico ao próprio desenvolvimento social; tal como Comte explicitou **a tecnologia não estaria mais associada com o físico, mas se tornaria política e moral**. (Giddens, 1998, p. 182, grifos nosso).

A aliança entre ciência e tecnologia vai ser fundamental para o colonialismo e para o desenvolvimento capitalista, notadamente no bojo da Revolução Industrial. Comte, submetia as relações humanas aos mesmos métodos e procedimentos das ciências da natureza, ordenando a caminhada do indivíduo em uma escala que vai desde o fetichismo infantil, passando pela transcendência e chegando ao estado positivo, em idade madura (Aranha, 2006). Isso porque, segundo o sociólogo, apenas no estado positivo, o indivíduo está despidido do pensamento enganador dos sistemas de crença, e atinge o conhecimento do real através da observação orientada pela razão. Opôs-se radicalmente ao ensino humanista de tradição medieval e defendeu a ciência como força motora do processo educativo que, segundo seus seguidores, especialmente Spencer (1820-1903), adotava uma linha progressiva que partia do caráter essencial presente em cada indivíduo, bastando apenas aparelhar cada pessoa de acordo com seu caráter essencial para que desenvolvesse de forma plena, suas habilidades. É possível considerar que Comte uniu experimentação e racionalismo através da tradição inaugurada por ele.

A dissociação entre a metafísica e a ciência dá conta de uma distinção fundamental estabelecida pela ciência moderna entre a produção de conhecimento a partir de seu método e a filosofia, pois enquanto o pensamento metafísico, filosófico, estava preocupado com a contemplação e a percepção da essência das coisas, o pensamento científico deverá ser orientado pela impossibilidade de atingir a essência das coisas, ficando apenas com as representações possíveis através da aplicação do método. (Giddens, 1998; Japiassu, 2007; Severino, 2013). Assim, a apreensão dos fenômenos se dá a partir da experiência controlada, a superação da subjetividade através da eliminação das implicações do sujeito interessado na elaboração do conhecimento sobre determinado fenômeno.

É a partir do empirismo baconiano e do racionalismo cartesiano que se cria as bases fundamentais para o método que inaugura a ciência moderna como conhecimento distinto do senso comum, da filosofia, da arte e da religião, capaz de atingir a verdade porque passível de testes e contestações. Compreendendo as influências que dão origem ao método, nos interessa agora compreender o caminho para sistematizar esse conhecimento. O esquema abaixo ilustra esse processo

Esquema 1 – Etapas de aplicação do método científico moderno

Fonte: BRITO, Larisse Miranda 2024.

A observação sistemática de um fenômeno (feita por um pesquisador pretensamente neutro), é seguida da elaboração de hipóteses que serão testadas no processo de verificação que segue a lógica laboratorial das Ciências da Natureza. Entende-se, portanto, que o fenômeno deve ser isolado de seu contexto para ser compreendido, nessa etapa, as observações são feitas com o intuito de constatar ou refutar a hipótese. O estabelecimento de leis gerais é o próximo passo, essas leis são, portanto, resultado do processo de observação e “teste” da(s) hipóte(s), a reunião dessas leis juntamente com os pressupostos (premissas subjacentes, por exemplo: as mulheres, por uma condição biológica menstruam, então, toda mulher menstrua¹⁹) darão origem às teorias. A reunião de todo esse processo, especialmente das teorias, pode originar paradigmas que de acordo com Kuhn (1997, p.38), “Para ser aceita como paradigma, uma teoria deve parecer melhor que suas competidoras, mas não precisa (e de fato isso nunca acontece) explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontado”.

Os paradigmas podem ser definidos, portanto, como uma reunião de teorias ou uma teoria amplamente aceita pelos cientistas de uma determinada área de estudo, ele é consensualmente aceito por estudiosos da área que utilizam métodos e técnicas padronizadas na observação do fenômeno sobre o qual o paradigma foi criado. O paradigma, portanto, impõe certos padrões metodológicos e, ao mesmo tempo em que pode ser contestado é

¹⁹ Os ruídos nesses pressupostos básicos irão desafiar à compreensão da anomalia com novas pesquisas científicas.

resistente a mudanças. O paradigma entra em crise quando não fornece respostas eficazes para anomalias persistentes. Nesse caso, a falta de uma resposta “exata”, mensurável e a persistência dessa impossibilidade de o paradigma responder à essas questões, pode levar a uma crise paradigmática, o que ocorre quando a maior parte dos cientistas da área entram em consenso acerca da insuficiência do paradigma vigente em dar respostas eficazes ao fenômeno estudado. (Kuhn, 1997).

A ciência moderna vai então se afirmar como um saber teórico capaz de estabelecer leis universais porque neutro, objetivo e opaco uma vez que, teoricamente é asséptico. Desse modo, o conhecimento científico além de um saber teórico consolida-se como um poder prático de domínio, o qual é exercido pelo cientista, representado por esse homem (branco), “racional”, “imparcial”, “neutro”, “desimplicado”.

Ainda nesse contexto, ganharam impulso as ideias de Karl Marx (1818-1883) e Frederick Engels (1820-1895) em torno da segmentação e exploração de classes pelo sistema de hierarquia social e divisão sociotécnica do trabalho, proveniente do modo de organização do sistema capitalista. Admitindo uma relação estreita entre o trabalho intelectual e a prática política, esses pensadores desenvolveram o método *materialista-histórico-dialético* que propunha o romper com a ortodoxia do método cartesiano e indicava que a investigação dos fenômenos sociais deveria convergir para uma análise dos processos históricos de produção e reprodução da sociedade a partir das suas edificações materiais tomados como determinantes para a organização sociocultural dos sujeitos. Essa crítica ao modelo cartesiano vai refletir em algumas tensões na discussão em torno do conhecimento científico e sua eficácia na abordagem dos fenômenos sociais, o que implicará em mudanças fundamentais para a concepção dos processos educativos.

Nesse sentido, Marx vai reunir pressupostos da dialética, do materialismo e da história para forjar um método que a partir do movimento dialético parte do geral para o particular e do particular ao geral, produzindo sínteses nesse processo. É inegável que o que temos na produção marxiana é um dos marcos mais importantes de contestação do vínculo entre produção científica, inovação tecnológica e re-produção do sistema capitalista. Enquanto o funcionalismo estava interessado no melhoramento das condições de funcionamento da estrutura, a Teoria Crítica Marxiana, propôs sua destruição a partir da Revolução da Classe trabalhadora e apropriação por parte dela, dos meios de produção.

Além das teorias marxianas, epistemologias fenomenológicas, estruturalistas, pós-estruturalistas, feministas, os estudos de linguística, pós-coloniais e no campo cultural, já em fins do século XIX e início do século XX, dão conta do esgotamento da racionalidade

científica moderna e passam a questionar as implicações geopolíticas de poder sob as quais esse conhecimento está assentada. Ademais intelectuais ligados “ao campo da química e da física denunciavam a impossibilidade de guiar o conhecimento a partir das pretensas condições racionais, neutras, objetivas e disciplinares preconizadas pelos métodos modernos.” (Brito, 2015, p. 49), o que vai resultar no surgimento de novos métodos para a compreensão da realidade humana. A maior parte deles preocupados em opor-se à ideia de uma certa opacidade da análise do real e da pretensa neutralidade e objetividade do pesquisador.

Apesar disso, podemos afirmar que o método cartesiano continua autoafirmando-se ao longo dos séculos como único método eficaz para a elaboração de um conhecimento verdadeiro porque científico. Assim, abalizada sobre o alicerce da ***racionalidade, universalismo, neutralidade, objetividade e fragmentação, a ciência moderna abdicou do conhecimento prático***, nomeado senso comum, para se estabelecer como único caminho possível para aquele que se dedica ao conhecimento do mundo, contribuindo para a objetificação dos fenômenos sociais e prevendo o extermínio do equívoco na busca de um saber verdadeiro.

Para Shewacz (1957), as grandes teorias que marcam o século XIX são o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo (social) que se distanciam, em alguma medida, do naturalismo defendido por Rousseau. Se a ideia de “selvagem” construída por ele remetia ao estado puro e bom do ser humano, através dessas perspectivas ela indicará o oposto: o que é ruim, inacabado, irracional, animalesco.

Para Dussel (2005) e Quijano (2007) ***esse processo produziu um eurocentrismo*** que se espalhou pelo mundo através da colonização e estabeleceu um padrão de conhecimento baseado na quantificação, medição, objetificação e objetivação, servindo à expansão do capitalismo e favorecendo a distribuição geocultural do seu poder. Nesse sentido, negou a capacidade intelectual de povos não europeus, relegando-os a um lugar de obscurantismo e incivilidade, incapaz de organização social e carente de salvação. Desse modo, a razão brancocêntrica se afirma como o caminho para emancipação desse homem incivilizado, não-humano, animalesco. A lógica da ciência moderna, como conhecimento que ratifica e justifica a empreitada colonizadora atua, portanto, como a responsável pela salvação do outro de si mesmo.

Ao mesmo tempo em que se negava os símbolos culturais dos povos não-europeus, a educação ia sendo entendida como direito universal, concedido a um sujeito idealmente igual. O racionalismo era entendido como único modo capaz de tornar o sujeito iluminado,

emancipado, retomando os princípios da educação liberal²⁰ grega, que previa a educação para a emancipação e libertação do homem. Estamos diante das concepções que delinearam a construção dos direitos fundamentais do cidadão e, prevendo a educação como instrumento primordial para efetivação do princípio de Igualdade entre os homens. Uma educação baseada então nos símbolos e significados do que esse “eu branco” considera importante. A falácia do pesquisador neutro, isento de preconceitos vai resultar em um conhecimento descorporizado/descontextualizado (Lander, 2005). Assim, o conhecimento científico afirma-se como universal e verdadeiro porque opaco e “asséptico”, útil para pensar qualquer realidade sem, necessariamente, considerar os seus contextos de uso.

É possível notar que os processos iniciados no século XVI, valorizaram as técnicas experimentais, o que tornou a Ciência Moderna adversa à escolástica contemplativa medieval. Para Raynaut (2013), os acontecimentos iniciados com o Renascimento processaram uma transformação radical do conhecimento europeu a partir da construção de novos modos de seu *domínio, produção e transmissão*, o que incidiu em inovações técnicas, e acarretou o surgimento de categorias originais de análise da relação do humano com o mundo. Em contrapartida, esse movimento será orientado por uma postura genocida, individualista e contrária à diversidade como característica fundamental da humanidade. Por isso Dussel (2005, p.29), vai considerar que ao descortinarmos os interesses econômicos, bélicos que constituem pano de fundo do “mito civilizatório, colonial”

Supera-se a razão emancipadora como “razão libertadora” quando se descobre o “eurocentrismo” da razão ilustrada, quando se define a “falácia desenvolvimentista” do processo de modernização hegemônico. Isso é possível mesmo para a razão da Ilustração, quando eticamente se descobre a dignidade do Outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero etc.); quando se declara inocente a vítima pela afirmação de sua alteridade como identidade na exterioridade como pessoas que foram negadas pela Modernidade. Desta maneira, a razão moderna é transcendida (mas, não como negação da razão enquanto tal, e sim da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica).

Por isso, como veremos no próximo capítulo, a crítica de-s-colonial à ciência moderna, uma das epistemologias que sustentam esse trabalho, não está interessada em destruir o pensamento científico ou impossibilitar o diálogo com todo o acúmulo teórico e metodológico trazido por ele. Ao contrário disso, o interesse dessa perspectiva é descortinar as relações de poder construídas com o auxílio desse conhecimento e, a partir de então, em

²⁰ De acordo com Boaventura (1986), a educação geral era direcionada a setores dominantes, a educação geral passou a ser entendida como um bem comum a partir do surgimento das sociedades democráticas modernas e do entendimento de que, neste tipo de sociedade, os homens devem ser preparados para a liberdade.

uma *intercrítica* produzir novas sínteses que possibilitem, ao contrário do que vem sendo construído ao longo dos anos, um intercâmbio de saberes assentado na celebração das diversidades e no reconhecimento do pluralismo como dimensão do devir (Deleuze, 1995) humano.

2.2.1.1 Paradigmas de universidades na Europa e seu vínculo com o conhecimento científico²¹

Até o século XIX, a produção da ciência²² acontecia nas Bibliotecas, Academias e nos Centros de Pesquisa. Desse modo, as transformações sociopolíticas do período, vão evidenciar o anacronismo da universidade em face das novas exigências trazidas com a Idade Moderna, o que colocou para a instituição a necessidade de se reorganizar diante dos padrões modernos para não sucumbir. Desse modo, é a partir do processo de laicização das instituições, mas especialmente dos interesses do estado moderno nesses ambientes que elas vão assumir como função, além do ensino e da formação especializada, a pesquisa científica.

Como supramencionado, as instituições universitárias surgiram em um contexto de forte vínculo com os interesses da Igreja Católica, o que dificultou para que elas assumissem o conhecimento científico como lastro para a construção dos processos formativos e condução da re-produção do conhecimento nesse ambiente. Esse quadro irá ser alterado a partir do século XIX, tendo como principais expoentes desse movimento, a França, a Alemanha e, no século XX, os Estados Unidos da América (EUA).

De acordo com Almeida-Filho 2007, surge nesses países três modelos de universidades distintos que se espalharam rapidamente por diferentes partes do mundo: 1) a *universidade utilitarista*, inaugurada por Napoleão Bonaparte na França, 2) a *universidade de pesquisa* inaugurada por Humboldt na Alemanha e a 3) *universidade científico-tecnológica*, inaugurada nos EUA e influenciada pelas ideias de Flexner. É importante salientar que o modelo utilitarista teve grande influência no Brasil com a vinda da Família Real em 1808, quando fugia das guerras napoleônicas. O modelo estadunidense por sua vez vai impactar processos recentes de mudanças no ensino superior europeu com a instituição do Processo de Bolonha em 1999.

No que se refere ao primeiro modelo, ele será elaborado a partir da instituição da Universidade Imperial em 1806, cujo principal objetivo era consolidar o estado imperial.

²¹ Por ter aprofundado esse tema na pesquisa para desenvolvimento da dissertação de mestrado (ver lista de referências)

²² As descobertas científicas do período também estavam voltadas para a automatização dos sistemas produtivos.

Dessa forma, a instituição foi tomada como local de profissionalização primeiro nas áreas da Teologia, Direito e Medicina e, posteriormente, Ciências e Letras. Sua estrutura era o que conhecemos hoje como *multicampi*, com unidades espalhadas em, pelo menos, 28 unidades acadêmicas. (Teixeira, 2005; Almeida-filho, 2007; Brito, 2015). Para autores como Almeida-Filho, 2007 e Boaventura (1986) esse foi o momento de transformação da instituição em local de profissionalização.

Permitam-me apenas uma digressão para que eu possa “desdizer aquilo tudo que eu lhes disse antes” (Seixas, 1973) quando na dissertação de mestrado concordei com os autores acerca dessa compreensão. Entretanto, nos anos seguintes e na continuidade das minhas pesquisas sobre o tema, começo a perceber que a profissionalização já era uma função dessa instituição desde o período medieval uma vez que através da formação ofertada por ela preparavam-se homens para o exercício de funções clericais no interior da própria Igreja. Obviamente que à medida que ela atua para a formação de quadros profissionais no âmbito estatal e ou do mercado capitalista, o significado da profissionalização se modifica, entretanto, não podemos considerar que aquilo que ela fazia estava tão distante em termos de “qualificação profissional”.

Dito isto, passemos ao segundo modelo, o de pesquisa. Esse modelo está interessado em contribuir para a formação da identidade nacional no contexto germânico que se encontrava fragilizado em função das guerras. Desta forma, Wilhelm Von Humboldt (1767 - 1835)

desenha a Universidade de Berlim a partir da aliança entre ensino e investigação, da concepção da cultura como *Bildung* [que relaciona filosofia, educação e cultura para promoção do amadurecimento pessoal e cultural do indivíduo, cujo objetivo é formação do homem integral consciente de si e de seu papel coletivo mediante à comunidade à qual pertence], articulando formação universitária e fortalecimento da identidade nacional. (Brito, 2015, p. 25).

A Universidade de Pesquisa vai assumir a filosofia e a cultura geral iluminista como pressupostos para o ensino, além de adotar a pedagogia orgânica de Fichte (1762 -1814)²³ como formas de organização dos processos educacionais. A pedagogia orgânica buscou articular investigação científica e ensino. Dessa maneira, a universidade humboldtiana privilegiou “a formação de pesquisadores e cientistas, em oposição ao modelo criado por Napoleão, que priorizou uma formação técnica” (*Id. Ibid.:25*). Esse modelo influenciará os

²³ Filósofo ligado ao idealismo

EUA quando em fins do século XIX, John Hopkins, (1795 - 1873)²⁴ interessado em formar quadros técnicos para a indústria subsidia financeiramente Daniel Gillman (1831 - 1908) para a realização dessa empreitada.

O resultado desse processo foi a consolidação de uma universidade de pesquisa aos moldes humboldtianos no país. A adequação da universidade de pesquisa aos interesses de expansão capitalista dos EUA ocorrerá em 1909, a partir da Reforma Flexner que atuou para melhorar o regime de ciclos já instituído em Hopkins. Assim, organizou o ensino da seguinte maneira:

os cursos de *undergraduate* de conteúdo educacional básico, generalista, têm caráter terminal conferindo uma diplomação bacharelesca plena nas áreas de Ciências, Artes ou Humanidades. Esse diploma, o *Bachelor's Degree* indica uma área principal de concentração dos estudos, o *Major*, e permite a obtenção de uma área complementar, o *Minor*. Essa formação propedêutica é ofertada nos *colleges*, escolas de nível superior que podem fazer parte da estrutura universitária ou funcionar como instituições isoladas. O segundo período da formação, chamado de *graduate*, corresponde a dois tipos de formação: a técnica/profissional ou os “estudos avançados” para a formação artística, científica, de pesquisadores e docentes do ensino superior. Tem como pré-requisito a obtenção do *Bachelor's Degree*, e confere diploma de tipo *Master e Doctor*. Note-se que a formação acadêmica se dá em duas fases: primeiro adquire-se um diploma de Master, em qualquer área do conhecimento humano e depois o diploma de *Philosophy Doctor (Ph.D)*, que corresponde entre nós, ao nível de doutorado. Esses cursos são ofertados nas *Graduate School* que, somados aos *colleges*, desenharam a estrutura universitária norte-americana. O modelo Flexneriano se difundiu durante o século XX, especialmente após a Segunda Guerra mundial, quando os EUA compreendem que o uso da Ciência e Tecnologia seria decisivo para seu desenvolvimento econômico e social e concentrou grandes investimentos nas universidades como promotoras de descobertas científicas com o propósito de aplicá-las às inovações tecnológicas, inaugurando, de acordo com Almeida-Filho (2007) o modelo de universidade científico-tecnológica. Em virtude disso, Boaventura (2012) considera que o poder de dominação estadunidense está fortemente conectado à investida realizada na inovação dos seus processos educacionais, o que se deu a partir de uma formação básica, generalista anterior à profissionalização específica dos estudantes (Brito, 2015, p. 28-29)

Esse modelo irá influenciar a Europa no estabelecimento recente do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), através do Processo de Bolonha que tem como um de seus objetivos melhorar a competitividade europeia no mercado mundial. Dessa maneira, a universidade estadunidense, à exemplo daquilo que aconteceu também com a revolução industrial, realiza através da ciência o que foi preconizado por Comte, referido na página 48

²⁴ Importante industrial estadunidense

desse trabalho: a aliança entre ciência, moral e progresso material. Contudo, estamos falando de uma moral neoliberal orientada pelos interesses do capital que estabelece uma espécie de “capitalcentrismo” (Escobar, 2005) que se refere à ideia de que as possibilidades de (des)envolvimento para o progresso humano encerra-se na lógica capitalista retirando qualquer possibilidade de construir sistemas fora desse padrão, o que aprofunda ainda mais o poder colonial e assevera as distinções e dicotomias criadas pela ciência moderna que afirma o homem branco europeu como centro do universo e parâmetro de civilidade, enquanto os outros serão identificados como incivilizados e, portanto carentes de características que os tornem símbolo de humanidade.

Breve incursão ao estabelecimento da Universidade em Portugal

Durante todo o período colonial, a política portuguesa atuou contra o estabelecimento de instituições de ensino em suas colônias, especialmente no que se refere ao nível superior. Esse cenário, em alguma medida, é também resultado do próprio contexto interno do país que estabeleceu essa instituição tardiamente, quando observada a história de outros países nesse continente. As discussões em torno da história dessa instituição dão conta de que o ambiente profundamente católico em Portugal, tardou sua criação e resistiu a ela em função da expressa intenção dos mestres em tornar mais “fácil” o acesso ao texto bíblico. Nesse contexto, é a Universidade de Salamanca (USal) que cumprirá o papel de formar estudantes portugueses no período, até por isso esses estudantes ganham lugar de destaque na sociedade, ocupando melhores cargos do que aqueles formados em Coimbra quando da sua criação em 1290. (Ramos, 1997).

Dessa forma, “[...] no final do século XIII, tínhamos universidades constituídas na Itália (dez ou onze), França (quatro), Espanha (quatro), Inglaterra (duas), Portugal (uma).” (Rossato, 2005, p.33). A única instituição em território português era a Universidade de Lisboa, criada em 1290, fixada em Coimbra em 1308, transferida novamente para Lisboa e, por último, em 1537, fixada em Coimbra onde permanece até hoje. As transferências entre Lisboa e Coimbra são fruto de uma política de financiamento clerical que apresentava certa debilidade na manutenção da única universidade portuguesa até o início do século XX, quando foi criada a Universidade de Évora estabelecida em 1559. (Ramos 1997). As questões que envolvem os gastos com as universidades são resultado de um contexto complexo relacionado a guerras, epidemias, mas especialmente a uma falta de compromisso de clérigos com a manutenção dessa instituição.

Para Ramos (1997, p.362), “Coimbra e Évora vão funcionar ao serviço da Renascença Católica, da acção ultramarina e da Coroa”. Nesse país, o monopólio da educação era dos Jesuítas cujos Colégios atuavam como Centros Propedêuticos de acesso à Universidade. Ainda de acordo com o autor, tanto os Colégios Jesuítas quanto as Universidades vão funcionar como centros para a formação de “sacerdotes que querem ser missionários” (*Id. Ibid:* 367). Enquanto instituição, como vimos anteriormente, apenas no século XIX, a Universidade vai trazer para seu interior a ciência como conhecimento que norteia a formação ofertada por ela. Nas instituições portuguesas o cenário é ainda mais complexo. Fortemente ligada à doutrina Católica, para Matoso (1997, p. 29) “[...] nem do ponto de vista social, nem do ponto de vista cultural, se pode descortinar qualquer papel de relevo tomado pela Universidade, como instituição de cultura na vida portuguesa e muito menos na vida internacional”.

Esse quadro será alterado na transição do século XVII para o século XIX, quando, no contexto da Reforma Pombalina, são criadas as Faculdades de Matemática e de Filosofia Natural (Ciências). A Reforma empreendida pelo Marquês de Pombal teve como principal característica: alterações drásticas no modelo de Estado estabelecido em Portugal, que passa de um padrão eclesiástico para um arquétipo liberal de tipo moderado. Isso vai favorecer a emergência de uma educação pública e laica e repercutir no surgimento de estabelecimentos científicos, à exemplo, do Laboratório Químico, do Observatório Astronômico, da Imprensa universitária e do Jardim Botânico²⁵ (Aranha, 2006; Brito, 2015).

Durante o período colonial, Portugal recebeu um número expressivo de jovens filhos de portugueses nascidos no Brasil para estudar em Coimbra, o quadro abaixo revela o número de estudantes e suas áreas de interesse entre os anos de 1700 e 1771

Quadro 1- Estudantes em Portugal por Origem Geográfica (Juristas Formados e Médicos aprovados – 1700 - 1771)

²⁵ Algumas das informações contidas nesse trecho foram retiradas do site da instituição. Disponível em: << <https://www.uc.pt/sobrenos/historia/xvii-a-xix/>>>

	Canonistas		Legistas		Médicos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Continente	11837	93,3	2562	92,4	1062	93,9
Madeira	155	1,2	13	0,5	8	0,7
Açores	71	0,6	27	1,0	12	1,0
Brasil	602	4,7	160	5,8	46	4,1
Angola	11	0,1	8	0,3	0	0,0
Outras proveniências	15	0,1	2	0,1	3	0,3
Total	12691	100	2772	100,0	1131	100,0

Fonte: elaborado pela autora a partir do quadro extraído de Fonseca, 1997, p. 542

Como revela o quadro acima, o Direito adquire proeminência na presença de brasileiros nessa instituição, isso é resultado da necessidade de quadros técnicos na Colônia que dessem conta da manutenção dos interesses da Coroa em território colonial. De acordo com Mendonça (2000, p. 133), através dos estudos de Teixeira (1999) “[...] até o início do século XIX, esta foi a universidade brasileira, nela se graduando mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil”. Esse quadro repercutirá na formação de uma “elite” intelectual destinada a ocupar postos na administração colonial com a finalidade de manter os laços de domínio e, posteriormente, de dependência com a “metrópole”. Culturalmente, portanto, forjou-se uma nação interessada no modo de vida e cultura europeia, desejosa de reproduzir seus padrões.

A universidade portuguesa passa a recepcionar a ciência em sua formação especialmente em finais do século XIX, sem, contudo, estabelecer-se como grande centro de produção científica como outras instituições em solo europeu. (Ramos, 1997; Matoso, 1997; Aranha, 2006). O quadro revela, portanto, que a política portuguesa em suas colônias, reflete não apenas uma estratégia de manutenção de domínio colonial, mas sobretudo, uma fragilidade no próprio território português em se estabelecer como Estado laico e promotor de desenvolvimento científico.

2.3 Educação e Ensino Superior no Brasil colonial e independente: você que olha e não vê²⁶

A educação no Brasil colonial foi fruto das investidas católicas na expansão e disseminação da fé cristã em função da expansão do protestantismo. Sob o discurso

²⁶ Inspirado em Moraes e Toquinho (1976). Consultar lista de referências

civilizador, a partir de uma razão brancocêntrica assentada nos pressupostos cristãos de salvação da alma, são as escolas e os aldeamentos²⁷ missionários que inauguram processos de ensino na colônia. Obviamente que o pano de fundo dessa missão evangelizadora foi a catequização/aculturação dos povos indígenas. Nesse sentido, as escolas tinham como principal função: ensinar a ler, escrever e a cantar como dispositivos para catequização desses povos

Considerando muito difícil arrancar os índios adultos de costumes inveterados como a poligamia, o alcoolismo e a antropofagia, desde cedo os jesuítas concentraram os seus esforços educativos no segmento das crianças: curumins, mestiços ou mamelucos, e filhos dos portugueses adventícios (Klein, 2016, p. 2)

A ideia era que através da educação das crianças, os adultos pudessem aprender na convivência com elas.

Como resultado do trabalho dos padres jesuítas na evangelização dos povos nativos para expansão do cristianismo em virtude do cenário da Reforma Protestante, a educação dividiu-se entre a catequização²⁸ dos povos indígenas e a instrução dos filhos das elites para que seguissem carreira religiosa, literária ou profissões liberais de maior prestígio²⁹ (Aranha, 2006; Brito, 2015), notadamente em instituições portuguesas e francesas. Por volta de 1757, o uso do Tupi foi proibido e, com a expulsão definitiva dos Padres Jesuítas em 1760, como reflexo da reforma pombalina, o português foi estabelecido como língua oficial.

O Estado assume, então, a responsabilidade do sistema educacional da colônia. A partir desse momento o curso de humanidades, presente na educação jesuítica, foi substituído pelas aulas régias de disciplinas específicas e isoladas, como: aritmética, geometria, ciências naturais e o ensino das línguas modernas, a exemplo do Francês (Brito, 2015, p. 31).

²⁷ De início os jesuítas consideravam os indígenas como 'tabula rasa', ou 'papel branco', onde tudo poderia ser impresso através do ensino. O entendimento, porém, se dissipou frente à lentidão com que os ensinamentos cristãos eram absorvidos e transformavam a vida dos indígenas. Tal dificuldade evangelizadora, acrescida do nomadismo indígena, levou o Pe. Nóbrega a dar início ao seu aldeamento, a reunião de pequenas aldeias próximas, pois, desta forma, poderia ser mais fácil refrear a mobilidade dos indígenas, tê-los mais perto, acompanhar e assegurar a continuidade do processo catequético e a manutenção dos bons costumes. Rio Vermelho, nos arredores de Salvador, foi o primeiro aldeamento promovido por Nóbrega (Klein, 2016, p.3-4)

²⁸ Baseado na filosofia escolástica combinava transmissão de conhecimento, memorização e castigos corporais, o que resultou em uma obra evangelizadora que contribuiu enormemente para a quase extinção física e cultural dos habitantes originais da colônia

²⁹ Direito e Medicina.

A língua de um povo expressa todo um arsenal simbólico presente em sua cultura, sensações, sentimentos e elementos de interpretação de sua relação com o mundo. A proibição do uso do Tupi, assim como aconteceu com as línguas dos povos africanos trazidos para ser escravizados na colônia portuguesa, representou, portanto, um prejuízo para a memória cultural desses povos (Santos, 1999; Brito, 2015) e atou a favor de um processo de aculturação e assimilação cultural sempre incompleta uma vez que a esses povos foi relegado um processo educacional doutrinador e assentado na desconfiança de suas capacidades intelectivas.

O fato, entretanto, é que não existia um sistema educacional consistente no território colonial até 1808, após a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, quando fugiam das guerras napoleônicas. Esse processo é marcado pela diferenciação de oferta e acesso a processos educacionais a partir de dispositivos que congrega(va)m aspectos raciais, de gênero, econômicos e sociais. É também marcado pelo nascimento de um sistema de ensino que comportava instituições análogas àquelas surgidas em solo português na transição do século XVII para o século XIX, como vimos na página 58.

Assim, a chegada da Corte portuguesa à colônia marca transformações fundamentais no território, afinal, era preciso criar condições para sua permanência uma vez que a forma de administração colonial empreendida por Portugal foi baseada apenas na exploração de riquezas, e na violência brutal contra os habitantes dos territórios “invadidos”, como assevera Mário Domingues (1919) ao questionar a “missão civilizadora”. “Exterminar um povo, enfraquecê-lo, bestializá-lo com o álcool; obrigá-lo a crer em um Deus inverosímil; [estuprar] as mulheres e as filhas; viciar o meio puro dos sertões: eis o que tem sido a missão civilizadora da Europa, eis a sua cultura”. (*Id. Ibid.*: 90). O quadro desenhado por Domingues, expressa aquilo que Dussel considera como os interesses bélicos e violentos da razão moderna escamoteada sob o véu da promoção de uma razão “civilizatória”, emancipadora.

As mudanças (na vida política, econômica, educativa e social) trazidas pela chegada da Família Real à Colônia que ganhou *status* de Reino Unido de Portugal e Algarves sinalizam para a “[...] intenção de estabelecer no país instituições centralizadoras que reproduzissem de forma perfeita o domínio colonial.” (Shwarcz, 1957, p. 31). A partir de então são instaladas a Imprensa Régia, a Biblioteca, o Real Horto e o Museu Real, ao passo que essas instituições eram criadas, estabelecia-se no país “uma classe ilustrada” que dependia dessas instituições, ao mesmo tempo em que colaboravam para a manutenção do controle português a partir de uma visão dependente e espelhada da cultura portuguesa que, como vimos no tópico anterior, ainda estava carente de um desenvolvimento científico dado seu

vínculo com o catolicismo. A tabela abaixo, embora não tenha a intenção de dar conta de todas as instituições criadas no período, ilustra quais foram essas criações

Tabela 1 – Instituições de Ciência estabelecidas com a chegada da Família Real ao Brasil

Instituições de Ciência estabelecidas com a chegada da Família Real ao Brasil		
Nome	Ano de criação	Local
Escola de Cirurgia e Anatomia de Salvador	1808	Bahia
Curso de Economia	1808	Bahia
Escola de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro	1808	Rio de Janeiro
Academia da Guarda da Marinha	1808	Rio de Janeiro
Jardim Botânico	1808	Rio de Janeiro
Curso de Matemática	1809	Pernambuco
Biblioteca Nacional	1810	Rio de Janeiro
Academia Real Militar	1810	Rio de Janeiro
Curso de Agricultura	1812	Bahia
Laboratório Químico Prático	1812	Rio de Janeiro
Curso de Agricultura e a Academia de Pintura e Escultura	1814	Rio de Janeiro
Curso de Química	1817	Bahia
Curso de Desenho e História	1817	Mato Grosso
Curso de Desenho Industrial	1818	Bahia
Museu Real	1818	Rio de Janeiro
Curso de Retórica e Filosofia	1821	Minas Gerais

Fonte: BRITO, L. M., 2024 elaborado a partir das informações contidas em: Fávero, 1977; Martins, 2002; Brito, 2015 – ver lista de referências

É possível notar que os cursos e instituições criadas no período, atendiam aos interesses de desenhar um cenário mais confortável para a Família Real em terras coloniais, assim concentravam-se em áreas estratégicas para a manutenção do interesse político de Portugal. De acordo com Fávero (1997), essas eram instituições laicas, entretanto, não podemos deixar de considerar que dado o contexto vivido por Portugal no período, os vínculos com os dogmas católicos ainda eram muito presentes, o que vai incidir em uma certa postura adotada pelo intelectual do período de viver a ciência como uma espécie de “sacerdócio” (Schwarcz, 1957).

Outro ponto que deve ser levantado, é que a preferência pela criação de escolas superiores isoladas dá conta de um imaginário disseminado no cenário português de um certo “ar moderno” das instituições “isoladas” criadas por Napoleão a partir da Universidade Imperial. Contudo, notamos uma compreensão equivocada por parte da Corte portuguesa quanto a Universidade Imperial, uma vez que esta, embora adotasse a multicampia, mantinha um poder centralizador na organização institucional através de sua unidade sede (Brito, 2015).

Com o retorno da Família Real em 1821, o processo iniciado por Dom João VI, foi interrompido, entretanto, será retomado com a independência, quando Dom Pedro assume o Império. A “classe ilustrada” brasileira dependia ainda de Coimbra para sua formação, o que, obviamente colaborou para uma ilustração vinculada ao Renascimento Católico. Nesse sentido, podemos considerar que a ciência nesses espaços ainda era fortemente impactada pelos dogmas religiosos e os intelectuais com ela envolvidos estavam preocupados na manutenção dos laços de dependência com a Coroa. O surgimento e expansão das Escolas Superiores, entretanto, apenas será possível após 1822, com o processo de Independência.

Os intelectuais envolvidos com esse processo não viam o Brasil, apenas espelhavam o desejo de construir aqui algo como uma cópia da cultura portuguesa, mas as reexistências dos povos afrodiáspóricos e indígenas, sempre encontrou brechas para minar essa empreitada. Buscando formas de sobrevivência de manutenção de suas práticas culturais em um franco ato coletivo, mas nem sempre organizado de respeito à ancestralidade.

Nesse caminho, sabe-se que à revelia da oficialização do português como língua oficial brasileira, os terreiros de Candomblé através da cultura oral, sob a qual é estruturado, foram os grandes responsáveis pela preservação das línguas africanas entre nós, com destaque para o *Yorubá e o Kibumdu*. Para Santos (1999) a perda da memória linguística é um dos principais instrumentos para a eficácia do epistemicídio. Portanto, podemos pensar que a preservação da língua através do culto africano expõe uma importante estratégia de libertação e enfrentamento à dominação eurocêntrica entre nós. Assim, esse seria um método de decolonização, já que essa perspectiva está preocupada em romper com o sistema universalista inaugurado pela modernidade europeia (Brito, 2019).

2.3.1 A (pseudo) ciência à serviço do racismo: as teses eugênicas no Brasil na transição do século XIX e XX e seus impactos sobre a educação

Durante o Império (1822 – 1889) e, posteriormente, na República (1889), Teixeira (1967) considera que a educação nacional se baseou em um dualismo histórico no qual havia um ensino erudito, destinado às elites, e um ensino técnico, destinado ao povo. Desse sistema estavam excluídos os negros escravizados³⁰ e os povos originários que experimentaram um

³⁰ Gonçalves (2011) aponta que apenas após a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império empreendida por Carlos Leôncio Filho, foi eliminada a proibição de frequência dos escravizados à escola. Entretanto, é importante salientar que apesar da garantia legal, na prática, essa “liberdade” de acesso não foi garantida, pois como aponta Abdias do Nascimento (2017), no Brasil as estratégias de perpetuação do racismo se reatualizam de diversas maneiras, à revelia das leis que operam para seu combate.

franco processo de genocídio, as etnias que sobreviveram mantiveram-se distantes dos centros urbanos. Entre 1870 e 1930, pode-se observar não apenas o crescimento de instituições científicas como afirma Schwarcz (1957), das quais destaca-se a criação das Faculdades de Direito (1827) em Pernambuco e São Paulo e a Faculdade de Medicina na Bahia (1832), mas especialmente, a introdução das teses raciais, baseadas no darwinismo social e mais especialmente nas teses eugênicas de Francis Galton.

Amplamente difundidas através dos etnólogos e antropólogos europeus que adotavam o darwinismo social e as teses eugênicas como pressupostos para compreender os territórios colonizados, encarcerando-os nas ideias de sub-raça em função da mestiçagem, as referidas faculdades adotavam as teses eugênicas de Cesare Lombroso (1835-1909) que contribuiu para a disseminação de interpretações racistas tanto no campo das ciências jurídicas e criminais quanto nas ciências da saúde, especialmente nos temas voltados à higiene pessoal e saúde mental.

Dessa forma, a população negra e indígena foi apontada, através das técnicas de antropometria, como responsáveis pela estagnação política e intelectual da nação, que descendendo do hibridismo biológico estava fadada à degeneração. Era preciso, portanto, impedir a proliferação da mestiçagem para combater a degeneração socio racial e, enfim, criar uma nação possível de progresso. Inicia-se aqui os discursos eugênicos que atravessa toda a política brasileira dos primeiros anos do século XX.

A história (hegemônica) dos povos colonizados é fruto do imaginário europeu que estabelece uma linha abissal entre os bárbaros e os civilizados. Assim, a ciência serviu como "justificação ideológica" (Meneses, 2009, p.32), não apenas do processo colonizador, mas especialmente da manutenção de uma distinção racial que vai impactar em uma profunda desigualdade cognitiva e social entre os povos. Apesar de na transição do século XIX para o século XX, a própria Europa identificar o caráter pseudocientífico das teses eugênicas, no Brasil elas irão persistir durante, pelo menos, a primeira metade do século XX, quando surgem, inclusive, as primeiras universidades no contexto nacional, como veremos a seguir.

Nascimento (2017) esclarece que boa parte da elite intelectual brasileira foi fundamental nesse processo, pois levantou teorias "consistentes" que pretendiam explicar o atraso nacional a partir da presença dos negros. Roquete Pinto, que liderou o Congresso de Eugenia em 1929, "Oliveira Vianna, jurista, sociólogo e fundador da Faculdade de Medicina em São Paulo, Arnaldo Vieira de Carvalho" (Ferreira, 2017, p?) ilustra bem esse processo. Outro renomado escritor brasileiro que também esteve amplamente envolvido com o movimento eugenista, foi o literato Monteiro Lobato. O reflexo disso nos currículos e,

portanto, no “conhecimento eleito como formativo” (Macedo, 2011) dos diferentes níveis de formação, será a negação da participação ou o silenciamento das comunidades africanas e indígenas, na construção de conhecimentos válidos reconhecidos pela comunidade científica como elementos importantes para o desenvolvimento da humanidade.

Dessa forma, na passagem da economia agrária para a economia urbano-industrial, Francisco Filho (2005, p. 153) salienta que “[...] enquanto os filhos dos ricos recebiam ensinamentos para chegar ao nível superior, os filhos dos trabalhadores eram alfabetizados e dominavam somente os conhecimentos necessários ao exercício das funções urbanas.” Nesse cenário, Teixeira (1957; 1967) considera que de modo geral, a educação no Brasil atuou como privilégio para o benefício de poucos, especialmente aqueles pertencentes à elite que ele denominou como sendo os filhos dos antigos proprietários rurais que vão ser responsáveis pela nascente classe comercial no país a partir da década de 1920.

Essa divisão elitista permaneceu quase sem nenhuma modificação até 1930, quando o país começa a dar os primeiros passos rumo a uma economia capitalista. Dos debates empreendidos nessa época acerca do sistema educacional brasileiro, destaca-se o Movimento pela Escola Nova que marcou o final da década de 1920 e se estendeu pelas décadas seguintes rendendo importantes contribuições em torno da discussão acerca do sistema educacional brasileiro. O Movimento foi inspirado nas ideias estadunidenses, especialmente do filósofo e pedagogo John Dewey (1859 – 1952), que pretendeu uma renovação educacional no sentido de preparação do indivíduo para inserção em uma sociedade complexa, urbana e industrial. No Brasil, teve início com as ideias de Rui Barbosa (1849 – 1923) e expandiu-se a partir das contribuições, principalmente de Fernando Azevedo (1894 – 1974) e Anísio Teixeira (1900 – 1971).

Os participantes do Movimento pela Escola Nova: Fernando de Azevedo (1894 – 1974), Hermes Lima (1902 – 1978), Lourenço Filho (1897 – 1970) e Anísio Teixeira (1900 – 1971) defendiam princípios que centralizavam ***a educação como principal dispositivo para consolidação de um país moderno, democrático, urbano e industrial***. No período, foram produzidos dois inquéritos que buscavam diagnosticar a situação do sistema educacional brasileiro. O primeiro, elaborado em 1926, pelo jornal: O estado de São Paulo (SP) e o segundo em 1928, foco de interesse desse trabalho, pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

Para Araújo (2008), o documento produzido pela ABE inscrevia-se no movimento escola novista e apesar de centrar sua abordagem no sistema educacional de São Paulo, trouxe importantes considerações acerca da educação nacional, especialmente no que se refere: 1) ao

atraso quanto à criação de instituições universitárias e o desenvolvimento científico do país e 2) ao autodidatismo da formação dos professores que dependia quase inteiramente de um esforço pessoal.

Caracterizada por Araújo (2013, p.374) como uma “[...] instância cidadã”, por possibilitar a participação da sociedade civil em seus processos decisórios e se distanciar das investidas do Estado em centralizar as tomadas de decisão no que se refere aos debates em torno da educação nacional, a investigação desenvolvida pela ABE, reuniu diferentes perspectivas apresentadas na Seção do Ensino Secundário e na Seção do Ensino Técnico Superior. Os componentes da primeira seção pertenciam à Igreja Católica, eram adeptos do positivismo e destacavam que o ensino secundário deveria ser dispositivo de consolidação de uma cultura média abalizada pela tradição católica para a construção de uma identidade nacional. Além disso, defendiam a criação de uma Escola Normal Superior que garantisse a profissionalização dos professores de ensino secundário e normal. A Seção do Ensino Técnico Superior era composta por professores da Escola Politécnica que avessos às ideias positivistas, advogavam sobre a criação de uma Universidade interessada nos altos estudos científicos e na contribuição para o desenvolvimento do país, assim aconselhavam que fosse desenhada uma universidade **com traços nacionalistas** a partir das diversidades regionais e salientavam a discrepância entre o ensino superior brasileiro e os sistemas existentes em outros países (Mendonça, 2000; Araújo, 2008; Araújo, 2013).

Os documentos denunciavam a inexistência de uma cultura educacional comprometida com a realidade nacional. É importante salientar que as décadas de 1920 e 1930, foram marcadas pela tentativa dos governos em estabelecer uma identidade nacional. Sobre esse aspecto, destacamos a crítica feita por Benedicto (2016), que trazendo o contexto sociopolítico da sociedade brasileira na década de 1920, aponta para a política de branqueamento implementada pelo Estado com o intuito de aplicar entre nós os princípios da eugenia que como mencionamos no tópico anterior, pressupunha a superioridade da raça branca europeia sobre os demais povos. Nascimento (2017) aponta que as estratégias de implantação da eugenia no país concentravam-se em: a) o estupro da mulher negra (e “indígena”) e o apoio à miscigenação através do uso da violência sexual b); o incentivo a imigração europeia, somado à proibição da entrada de pessoas negras no país; c) o extermínio direto da população negra por suas péssimas condições de vida; d) a negação de humanidade ao sujeito negro (e aos povos originários) visto sempre como um ser primitivo/grotesco; c) **a educação, que em todos os seus níveis celebrava a ciência branca europeia** e relegava as

produções intelectuais dos povos africanos (e dos povos originários) a um lugar de primitivismo, negando-lhes qualquer vestígio de inteligência.

Nesse caminho, Benedicto demonstra que Fernando de Azevedo (1894 – 1974), tendo sido o primeiro Secretário da Sociedade Eugênica de São Paulo fundada em 1918, e, portanto, alinhado com as ideias de eugenia e branqueamento da população, tinha como pressuposto que os traços nacionalistas e as diversidades regionais deveriam ser mediadas tendo como parâmetro a herança portuguesa-colonial para o melhoramento da raça.

Assim, é possível considerar que a preocupação apresentada no Manifesto parte de uma perspectiva eurocentrada, o que não quer dizer que houvesse homogeneidade entre os sujeitos implicados com o documento. Dessa forma, é aceitável identificar aquilo que Nascimento (2017) anunciou como uma estratégia política brasileira, que se não branqueasse a população na cor poderia, ao menos, branqueá-la no comportamento, silenciando os aspectos culturais afro- “indígenas” a partir de uma domesticação do corpo negro e de seus descendentes, criando assim aquilo que se convencionou chamar de negro de alma branca.

A chegada da década de 1930, marcada pela Ditadura Populista com forte controle político sob o comando de Getúlio Vargas (1882 - 1954), operou mudanças profundas no sentido de incluir o Brasil na chamada modernidade urbano-industrial através da organização de universidades e centros de pesquisa no país. Assim, a reunião de intelectuais em 1932, entre eles, Anísio Teixeira (1900 - 1971), Fernando de Azevedo (1894 - 1974), Hermes Lima (1902 – 1978) e Cecília Meireles (1901 – 1964), culminou na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. O documento diagnosticava uma inorganização educacional no país e uma prejudicial descontinuidade entre os projetos de desenvolvimento econômico e aqueles voltados para a consolidação de um sistema educacional eficaz e coerente com a realidade nacional. O que os autores do manifesto chamam de “coerente” com a realidade nacional é, na verdade, a entrada do país na “era industrial”, pois recém-saído de uma economia eminentemente agrária, o Brasil enfrentava os desafios de adaptar-se à sociedade capitalista urbano-industrial.

Assim, os assinantes do documento denunciavam a inconsistência na formação dos professores, que se dava por meio do grau secundário oferecido sem articulação com os graus anteriores e posteriores de ensino, apontavam para a falta de espírito científico e filosófico no país e acusavam a “elite intelectual” de um autodidatismo literário superficial, que nos teria legado um olhar incongruente sobre a economia nacional e o contexto global.

Os intelectuais que assinaram o Manifesto, compreendiam a educação como serviço essencial de responsabilidade estatal que deveria extirpar qualquer distinção econômica ou

racial de acesso aos níveis de ensino e garantir igualdade de ingresso e permanência aos mais variados atores da sociedade. A diversidade cultural, característica do território nacional, deveria ser respeitada através da descentralização da gestão das instituições, defendiam o ensino laico e inteiramente gratuito para garantir a ampla inclusão no sistema educacional. Os níveis de formação deveriam estar conectados e a universidade seria a principal responsável por essa integração. Outro ponto que merece destaque é o apontamento que o documento faz acerca da necessária conjunção dos serviços de educação com serviços de saúde e socioassistencial³¹ em todos os níveis de ensino (Manifesto dos Pioneiros, 2006; 2010).

Em seu conteúdo sobre acesso aos níveis de formação e organização das instituições de ensino, toda a argumentação do documento parece coerente com aquilo que se pretende de uma sociedade democrática. Contudo, como aponta Benedicto (2016), na pauta dos “escola novistas” a questão dos negros, recém-libertos e sem qualquer política pública que lhes garantisse condições mínimas para inserção na recém-criada sociedade industrial, não está colocada de maneira clara. Extirpar as diferenciações institucionais para a garantia de acesso de sujeitos de qualquer raça à educação é, sem dúvida alguma, um grande passo para o estabelecimento da democracia. Entretanto, como fazer isso com intelectuais implicados com processos de eugenia e embranquecimento populacional?

O tema torna-se ainda mais complexo se considerarmos que aquilo que esses intelectuais compreendem como “pensamento científico e filosófico” é, como aponta Lyotard (1990), um quadro teórico preocupado com questões metodológicas para atingir um conhecimento tido como infalivelmente verdadeiro e que permitisse o aprimoramento de técnicas para conquista territorial e a dominação dos instrumentos necessários para melhorar a produção e a reprodução das relações de mercado. Nesse sentido, a construção do conhecimento europeu atuou contra a produção intelectual, cultural e política de diversos povos e operou para o extermínio de outros modos de conhecer e interagir com o mundo. Inclusive negando a possibilidade de inteligência e as cosmovisões dos povos não europeus. Produziu-se assim, aquilo que Santos (1999) vai chamar de epistemicídio, a partir de um eurocentrismo crescente no qual a Europa e seus símbolos socioculturais e políticos seriam sinônimo de civilização contra a “barbárie” identificada nos povos não europeus.

Para Quijano (2002; 2005; 2007), como mencionado na introdução desse estudo, o poder colonial se estabeleceu a partir da divisão racial que irá atravessar toda a experiência dos povos colonizados e dos colonizadores. “O branco” (no imaginário social, sujeito de pele

³¹ É importante destacar que em 1930 o governo instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que passou a ser chamado a partir de 1937 de Ministério da Educação e Saúde

branca, olhos azuis e cabelo louro), ocupando o espaço de dominador, torna-se sinônimo de poder. Assim, há a disseminação entre povos não-brancos (África, América Latina e Ásia) dos padrões simbólicos e culturais da branquitude³² como parâmetro daquilo que é bom. Desse modo, forjou-se no imaginário social do colonizado a ideia de que tudo aquilo que se distancia do ideal do homem branco europeu é ruim, desacreditável, feio, degradante. Não obstante, a colonialidade do saber, refere-se à afirmação da ciência como saber hegemônico e ao investimento contra os conhecimentos produzidos por povos não-brancos e consequentemente ao descrédito atribuído aos saberes elaborados pelos demais povos, notadamente àqueles de origem africana e “indígena”.

De acordo com Benedicto (2016) em 1929 – três anos antes do lançamento do Manifesto dos Pioneiros – foi realizado o I Congresso Brasileiro de Eugenia, que teve como principais temas: a) casamento e eugenia, b) *educação e eugenia*, c) proteção à nacionalidade, d) tipos raciais e eugenia, e) importância dos arquivos genealógicos, f) imigração japonesa e campanhas antivenéreas, g) tóxicos e a eugenia, h) tratamento dos doentes mentais, i) proteção de crianças e mães. O Congresso não mereceu qualquer crítica por parte dos assinantes do Manifesto, o que pode revelar um alinhamento dos seus signatários com essa política nefasta.

Além dos aspectos supramencionados, outro ponto que merece destaque é a convergência que os signatários do Manifesto fazem entre educação, saúde e assistência social. Essa tríade constitui-se de fundamental importância entre nós, especialmente se considerarmos que a abolição da escravidão se deu sem qualquer política de atenção à comunidade afro-brasileira e indígena. Dessa forma, Schwarcz (1957) e Benedicto (2016) apontam que essa tríade foi uma das principais estratégias do movimento eugênico no país. O autor revela que essa política combinava noções de higiene física, escolar e de assistência social atrelando-os às questões raciais. Desse modo, será elaborado um imaginário coletivo no qual a população negra e indígena estará vinculada à ideia de sujeira, adoecimento, etc.

Em face desse cenário, torna-se importante destacar que a década de 1930, é marcada pelo início do processo de institucionalização do Serviço Social no Brasil, que se deu com forte atuação da Igreja Católica no âmbito do desenvolvimento de ações assistencialistas. Essas ações foram orientadas de acordo com Boschetti (2009), Behring e Boschetti (2008) e Simões (2010) por características pontuais, fragmentadas, diversificadas, caritativas,

³² É importante reforçar que pelos motivos discutidos na introdução desse trabalho a partir das ideias de Baldwin (2016) e Schucman (2012) branco aqui não se reduz à cor da pele, mas à manutenção de estruturas que aprofundam as dicotomias de raça nas quais “o branco” ocupa sempre o lugar central, o modelo a ser reproduzido.

repressoras, punitivas e instáveis. Nesse cenário, “as damas de caridade”, como eram chamadas as futuras assistentes sociais, estavam designadas a promover ações de caridade mediadas por uma concepção cristã que enxergava os trabalhadores como corpos indóceis e aqueles que não estavam inseridos em processos de trabalho como “vagabundos”, responsáveis por sua própria degradação. Desse modo, nota-se que a concepção de assistência da época era voltada para a culpabilização do sujeito por sua condição social. Não é difícil imaginarmos a cor do público atendido nas ações de cunho caritativo.

Benedicto (2016) chama atenção ainda para o fato de que há uma espécie de silenciamento, da maior parte dos intelectuais que se dedicam a discutir o escolanovismo no Brasil, acerca da defesa ou apagamento (que também é uma forma de defesa) da política de branqueamento fundamentada na eugenia. Esse quadro dá conta da complexidade em tratarmos questões relacionadas aos danos históricos causados aos afro-brasileiros e indígenas no que se refere à inclusão dessa parcela (a maior parte) da população em processos democráticos. Acertadamente, o autor nos ajuda a pensar que nesse período grande parte dos intelectuais brasileiros, incluindo os participantes do movimento escolanovista, estavam interessados não apenas na política eugênica, mas também no fortalecimento do mito da democracia racial entre nós, cujo principal expoente foi a obra de Gilberto Freyre: “Casa Grande e Senzala” que buscou positivar a mestiçagem diante do mundo³³.

Carentes de uma universidade em território nacional, a ciência nesse período era desenvolvida em Escolas Superiores e Institutos Científicos fortemente alinhados com a perspectiva eugenista como aponta Schwarcz (1957). Esse quadro irá mudar a partir de meados da década de 1930, quando surgem as primeiras iniciativas concretas da criação de uma instituição universitária entre nós.

2.4 Surgimento e expansão da universidade/aldeia entre nós: breves considerações (1930 - 2004)*

Os debates em torno da criação de uma universidade no Brasil ganham destaque no contexto da difusão das teses eugênicas e de implantação do Estado Novo (1937-1945)³⁴,

³³ O fato da obra freyriana ter contribuído para uma espécie de “positivação” da identidade nacional, não deve esconder seu fundamento racista e colonialista, como apontam os intelectuais negros na contemporaneidade.

* É importante pontuar que alguns especialistas no tema – embora não seja esse meu posicionamento –, apontam que a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, para atender à imposição Rei da Bélgica, é a primeira universidade brasileira. Aproveito o espaço para retificar uma informação trazida no trabalho de Brito, 2015, citado na lista de referências, pois há nele um equívoco quanto ao nome do Rei, uma vez que essa imposição foi feita pelo Rei Alberto e não pelo Rei Balduíno.

resultam da tentativa de retomada de hegemonia política das elites paulistas no cenário nacional. O surgimento da Universidade de São Paulo (USP), criada a partir da agregação de Escolas Superiores pré-existentes (Direito, Medicina, Odontologia, Escola Politécnica, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras). Essa agregação não resultou na alteração de seus currículos, amplamente assentados nas teorias social-darwinistas como mostra os estudos de Schwartz (1957) e Adorno (1988). A preocupação da elite nesse período era retomar o prestígio no cenário nacional através do desenvolvimento dos altos estudos científicos. Apesar dos apelos da população e dos especialistas em torno do estabelecimento de um sistema de educação que comportasse o ensino universitário de forma laica e democratizada, nota-se que a USP se estabeleceu no cenário nacional a partir de uma diferenciação elitista e pouco contribuiu nesse momento para a discussão em torno da democratização do ensino no país.

No ano de criação da instituição, 1934, a Constituição Federal do período, previa em seu artigo 138: “incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas. b) estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934). Notadamente o contexto nacional de estímulo à política do branqueamento atingia sobremaneira a educação nacional que como dissemos anteriormente uniu as diversas áreas do saber em torno da ideia de melhoramento das raças. Teria a USP passada incólume a esse debate? Embora nos falte dados suficientes sobre isso, seria ingênuo não considerarmos o impacto dessas políticas nas instituições nacionais.

As discussões em torno da democratização dos diversos níveis de ensino no país atravessaram toda a década de 1940, sem que houvesse qualquer iniciativa eficaz para atender à demanda. Ao contrário disso, o caráter hostil e violento da política nacional manteve uma postura apática acerca do necessário debate em torno do sistema de educação nacional, especialmente no que se refere à criação de universidades. Em 1945, com o fim do Estado Novo e redemocratização nacional, cresce a rede de ensino universitário no contexto brasileiro tendo como modelo para a criação das novas instituições, em diferentes estados nacionais, o processo de agregação de escolas pré-existentes (Almeida-Filho, 2007; Mendonça, 2000). O que sugere uma fragilidade da política da época em pensar o ensino universitário como *locus* de contribuição para o fortalecimento identitário, econômico e político do contexto nacional. Os anos que se seguiram foram desenhados pela política

³⁴ Estamos falando do que se convencionou chamar de política do Café com Leite, na qual São Paulo e Minas Gerais disputavam a administração nacional. Em meio à década de 1930, Getúlio Vargas impõe o Estado Novo e rompe com o acordo político desses estados.

desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) que apostou na modernização do ensino superior no contexto nacional.

Assim, a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1960 é fruto dos esforços de intelectuais como Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922 – 1997) em implantar uma universidade assentada nos moldes da Reforma Flexner, referida nas páginas 56-57, cuja intenção era contribuir para o desenvolvimento intelectual e econômico da nação. Para isso, baseou-se no modelo organizacional proposto por Flexner e celebrou a ciência europeia como lastro teórico-metodológico para o currículo de seus cursos. A participação do movimento estudantil organizado através da União Nacional dos Estudantes (UNE) dá conta de um extenso debate travado no período acerca da situação da educação universitária nacional com amplo debate sobre o caráter elitista das nossas instituições (Almeida-Filho, 2008; Fávero, 2006; Mendonça, 2000; Nogueira, 2008). Nesse contexto, os estudantes apontavam para uma condução arcaica dos processos formativos e lançavam palavras de ordem em torno da necessária Reforma universitária que deveria trazer para o centro do debate questões relativas aos modelos curriculares e as formas de seleção e acesso às instituições universitárias.

Os anos seguintes, foram marcados pela instituição da Ditadura Militar (1964 – 1985) no país. Nesse contexto, a UnB foi ocupada por militares e Anísio Teixeira destituído da função de Reitor, o projeto inicial foi desmontado com o afastamento da maior parte dos professores e pesquisadores da instituição (Mendonça, 2000). Apesar do contexto de hostilidade da política nacional, crescia o desejo da população quanto ao ingresso em instituições universitárias, uma vez que a diplomação superior era considerada pela maior parte da população como aspecto importante para a mobilidade social. Assim, em 1968, a Reforma Universitária é instituída em meio à política totalitária, sua realização é resultado da pressão popular, mas também de um mercado interessado na qualificação da mão-de-obra nacional.

De acordo com Nogueira (2008), houve uma expansão expressiva da rede de ensino superior nesse período com destaque para os cursos de Pós-graduação, ainda incipientes no contexto nacional. Entretanto, observa-se que esse crescimento foi fruto de uma articulação do governo nacional com os setores privados de educação superior, incentivados pela Lei nº 4024 (Lei de Diretrizes de Bases de 20 de dezembro de 1961) que abre brechas para a expansão e consolidação do mercado educacional. De acordo com Oliven (2002) e Mendonça (2000) entre o período de 1968 e 1974, as matrículas nas instituições privadas cresceu de cento e vinte mil (120.000) para mais quinhentos mil (500.000), enquanto as matrículas nas

universidades passaram de pouco mais de cento e cinquenta mil (150.000) para quase, quatrocentos mil (400.000).

Além disso, a reforma foi resultado da intervenção de organismos internacionais como a *United States Agency for International Development* (USAID) que previa que a “reforma universitária” brasileira fosse financiada através de empréstimos com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (Santos; Almeida-Filho, 2008). O aumento da produtividade, a instituição de um vestibular unificado, a instituição de um sistema de créditos, são alguns dos pontos previstos pelos órgãos para a execução dessa reforma. O acesso de amplos setores da população alijados do direito de acessar o ensino superior em função do aprofundamento das desigualdades socio raciais, culturais e econômicas não são mencionados como pontos para o melhoramento do sistema de ensino universitário nesse período. Não seria equivocado dizer que a formação desses setores é fruto da própria capacidade de auto-organização e da luta em defesa de seus direitos.

Alguns pontos positivos, porém, podem ser apontados como fruto dessa reforma, como por exemplo, a consolidação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) criado ainda na década de 1950, com o intuito de apoiar a recém-criada rede universitária do país, através da concessão de bolsas de estudo e do desenvolvimento de pesquisas científicas assentadas no interesse de desenvolvimento nacional. Ainda nesse período, Nascimento (2017) aponta que a história de produção e resistência da população negra não é difundida nos currículos dos diversos níveis do sistema educacional brasileiro e propõe, em 1977, “o ensino compulsório da História da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis culturais da educação: elementar, secundária e superior” (Nascimento, 2017, p.38). O deputado propôs ainda a instituição de bolsas de estudo³⁵ e vagas especiais para estudantes negros em instituições de ensino e na carreira pública, o que, obviamente, não foi acatado pela administração nacional.

O fim da ditadura foi acompanhado de uma crise econômica nacional e pela inserção das ideias neoliberais no país, o que agravou a fragilidade do sistema universitário nacional. As instituições enfrentaram um logo processo de sucateamento, restrição orçamentária e desvalorização social, acompanhada é claro, da mobilização de docentes e discentes em sua defesa. A década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) continuou

³⁵ A inovadora proposta do Deputado foi acatada pelo Governo Federal apenas recentemente, quando em 2003, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, promulgou a Lei 10.639/003 que inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em toda a rede nacional de ensino. Em 2004, o então presidente também criou o Programa de Cotas raciais e sociais que instituiu a reserva de vagas para estudantes negros e indígenas no ensino superior, como resultado da luta dos movimentos negros organizados.

favorecendo a iniciativa privada em detrimento das instituições públicas, o debate em torno da ampliação de acesso e democratização do ensino universitário não foi enfrentado.

Dessa forma, Sguissardi (2009) aponta que as matrículas no ensino superior em 1998 somavam 2.123 milhões, sendo que 1.442.384 estavam matriculados em instituições privadas e 683.574 em instituições públicas, as universidades federais atendiam a apenas 408.640 desses estudantes. O favorecimento do setor privado quanto a ampliação de acesso ao ensino superior denuncia uma diferenciação que se tornou comum no país: as instituições públicas federais, notadamente as universidades como centro de pesquisa científica acabaram sendo “povoadas” pelas classes mais altas, enquanto as instituições privadas, via de regra com uma qualidade inferior àquelas, destinam-se aos setores populares, o que perpetua a lógica colonial revestida agora sob uma nova roupagem.

Torna-se importante salientar o protagonismo do Movimento Negro bque durante todo o período, especialmente entre os anos de 1940 – 1990 protagonizou lutas em prol do acesso da comunidade afro-brasileira às instituições universitárias no país. Além das propostas de Abdias Nascimento, referidas anteriormente, destacamos a Marcha para Zumbi dos Palmares realizada em 1995, quando foi entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso, propostas para o enfrentamento do racismo no contexto nacional que levasse em consideração políticas de ações afirmativas para ampliação dos anos de escolaridade da população negra nacional através do sistema de bolsas (nos níveis técnicos e superiores) anteriormente proposto por Abdias. O resultado dessas iniciativas foi o reconhecimento da igualdade racial quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996. Contudo, o Ministério da Educação (MEC), opôs-se novamente ao sistema de reserva de vagas (Santos, 2009).

Apesar disso, devemos reconhecer que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, trouxe direções mais objetivas para o ensino universitário no país, ao considerar essas instituições como locais privilegiados de desenvolvimento da ciência e, por isso, *lócus* para difusão cultural, inovação tecnológica e ambiente promissor no que se refere a elaboração de estratégias para a melhoria de vida da população. Essas diretrizes, não foram acompanhadas, entretanto, nem das condições materiais necessárias à sua implementação tampouco de um debate público sobre a qualificação dos currículos e os impactos do racismo científico em seus processos formativos, o que atravessará toda a década de 90 até o início dos anos 2000.

Em 2001, é lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), que embora tenha trazido avanços no sentido de prever ações direcionadas ao setor público universitário, não operou mudanças no que se refere ao debate curricular das instituições nacionais, tampouco no acesso de setores historicamente excluídos dos quadros da universidade. Assim, o país seguiu

fomentando a ampliação do ensino privado até, pelo menos, 2004, quando o governo federal chefiado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), como resultado dos reflexos da II Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada em 2001, na cidade de Durban avança no sentido de promover ações em torno da massificação do ensino superior e da consolidação de políticas de acesso e permanência, como veremos a seguir.

2.4.1 **Notas sobre a Universidade no Brasil:** tendências contemporâneas

O cenário brevemente desenhado nos tópicos anteriores revela que o surgimento de um sistema universitário no Brasil é resultado de iniciativas fragmentadas e amplamente vinculadas aos interesses do mercado educacional. Pouco se discutiu no cenário nacional, a criação de um sistema de ensino superior que protagonizasse ações em torno de uma maior democratização do ensino e do enfrentamento das clivagens socio raciais instituídas no país, a partir do escravismo e, posteriormente, com a abolição da escravatura sem que fossem criadas políticas públicas de “inserção do negro na sociedade de classes”, parafraseando Florestan Fernandes.

Esse quadro contribuiu para chegarmos em 2003, de acordo com dados da Andifes, (2019) com um percentual de apenas 34% de estudantes negros (pretos e pardos) matriculados em cursos universitários de todo país, contra 59% de jovens brancos e com uma baixíssima representação de jovens indígenas. Nesse mesmo ano, a chegada de Luís Inácio Lula da Silva, para a realização de seu primeiro mandato presidencial (2003-2011) irá alterar significativamente esse quadro. Logo no primeiro ano de seu exercício, o então presidente se compromete com a agenda apresentada pelo Movimento Negro quanto a adoção de um sistema de reserva de vagas para jovens negros e pobres nas IFES, e, como resposta à Conferência de Durban, cria o Programa de Reserva de Vagas com critérios raciais e de classe que ficou popularmente conhecido como Cotas. Apesar dos discursos contrários à essa iniciativa, especialmente pelos setores médios da sociedade brasileira desejosos da manutenção de seus “privilégios”, o Programa foi transformado em Lei (12.711) em 2012, pela então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016).

A alteração no ambiente universitário após a implantação dessa política, reflete-se no aumento de estudantes negros matriculados em universidades públicas que já em 2018, somavam 51% das matrículas em território nacional (Andifes, 2019). Três anos após o lançamento das cotas o governo federal institui o Programa de Expansão e Reestruturação das

Universidades (REUNI), em 2007, o que sinalizou para uma tentativa de transformação da educação universitária no país, pois além da criação de novas instituições convocou seus gestores a debater questões em torno dos processos formativos ofertados nas universidades. No contexto do programa foram criadas, de acordo com Brito (2015), pelo menos 18 novas instituições universitárias espalhadas, especialmente, por estados nordestinos em cidades de pequeno porte, o que, obviamente, alterou a paisagem desses locais, mas também abriu maiores possibilidades para o ingresso de estudantes não tradicionais em cursos universitários.

Além desses aspectos, o Programa previu a abertura de cursos noturnos como estratégia para a entrada de estudantes trabalhadores, público até então excluído das universidades públicas em função de uma estrutura que previa cursos diurnos com alta carga horária de sala de aula, o que impedia a entrada de jovens trabalhadores em instituições desse porte. Seguindo a lógica de incentivo da classe trabalhadora no ensino superior, o governo criou também em 2004, o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Nesse caso, entretanto aliou-se ao mercado educacional na concessão de bolsas de estudo (integrais ou parciais) para que estudantes pertencentes aos setores populares pudessem ingressar em instituições privadas de ensino superior.

Dezessete anos após o lançamento do REUNI são muitos os estudos que se dedicam aos seus resultados no cenário do ensino superior brasileiro. De modo geral, podemos considerar que o Programa inaugurou um marco na educação superior nacional quando tomou a universidade pública, pela primeira vez, como alvo de um intenso debate em torno da democratização do ensino superior no país e de aspectos que envolviam questões relacionadas ao currículo de seus respectivos cursos. No bojo desse processo, em 2010, o governo instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a ideia era desenvolver ações em torno da permanência desses jovens. O plano é fruto da iniciativa de amplos setores comprometidos com as pautas socio-raciais que passam a questionar o governo quanto a ineficácia de uma política baseada apenas no acesso. Nesse momento, o protagonismo dos movimentos sociais organizados, com destaque para o movimento negro, indica a importância de aliar acesso e permanência para a consolidação de uma política de democratização eficaz.

As iniciativas protagonizadas pelo governo federal entre os anos de 2003 e 2011, alteraram substancialmente perfil dos estudantes universitários no país, o IBGE (2020) aponta um crescimento de quase 400% de estudantes negros (pretos e pardos) que passaram a frequentar o ensino superior brasileiro após as medidas adotadas nesse período. Apesar dos percentuais serem altos, não devemos esquecer o histórico de negação de direitos e dos

genocídios (físicos, culturais e intelectuais) enfrentados por essa população no contexto nacional. Desse modo, a partir da compreensão de que a universidade brasileira é atravessada por um forte elitismo e esteve associada por muito tempo a perspectivas formativas que buscavam negar o protagonismo intelectual da população afrobrasileira e indígena entre nós, interessa saber, portanto, como esses estudantes compreendem a universidade e se relacionam com o saber re-produzido por ela.

Torna-se importante salientar, entretanto, que o fato de as teses eugênicas terem “caído por terra” nos ambientes de produção da ciência, os ruídos produzidos por elas continuam a reverberar na experimentação da vida cotidiana, seja em espaços institucionais de educação ou nas relações diárias dos sujeitos sociais. Dessa forma, compreender o processo afilitivo de jovens que acessam a instituição universitária no bojo das políticas de massificação e democratização do ensino superior brasileiro é, de alguma forma, entender quais atos de currículo esses sujeitos elaboram em seus processos formativos e (se) de que forma, essas instituições ainda reproduzem a colonialidade do saber. Com isso, entretanto, não intencionamos desqualificar as instituições nacionais, ao contrário disso, é por nossa implicação com a defesa da universidade pública, laica e gratuita que nos propomos a realizar esse giro de-s-colonial.

3 CAPÍTULO 2 –

ANGU EPISTÊMICO PARA UM BANQUETE ANTROPOFÁGICO

Epistemologias do sul, decolonialidade, multirreferencialidade e etnometodologia

Tipicamente afro-brasileiro, o angu origina-se de uma adaptação culinária feita pelos povos africanos escravizados no Brasil, que se valeram do milho para produzir uma iguaria preparada originalmente, em África, com inhame. Seu nome tem origem na palavra, *Àgun*, do idioma *fon*, proveniente do Congo-África Ocidental, cujo significado estava ligado ao prato original (Araújo, 2013). De modo tradicional, a iguaria é preparada com inhame, água, tempero, com ou sem adição de sal.

Os africanos escravizados no Brasil, em contato com o milho, alimento típico da culinária indígena, substituíram o inhame por fubá e a depender da região, adiciona-se carnes, geralmente, aquelas que eram descartadas pelo senhorio: língua, bofe, coração, etc. Podemos encontrar o prato em várias regiões do país (especialmente no norte, sul, sudeste e nordeste)

com adaptações peculiares à culinária local, preparando o angu de maneiras diversas, mas mantendo sua base (fubá, água, tempero e sal).

Nessa encruzilhada epistêmica indicamos que embora nossa base seja a mesma, assim como no angu, pois estamos assentados no desejo de contribuir para uma educação de-s-colonial, admitimos a diversidade como reconhecimento e celebração das diferenças para produção de algo que alimente nossa reexistência de horizonte emancipacionista. O recurso à encruzilhada e a antropofagia dialogam com o panteão africano e afro-brasileiro e com a prática antropofágica dos povos tupinambás.

No panteão africano e afro-brasileiro, a encruzilhada é o local de morada do Orixá Exu, “aquele que comunica, frutifica e faz crescer” (Opanijé, 2013), responsável pela comunicação, pelo movimento, pelas trocas. Ele recebe (come) suas oferendas nesse “ponto de força”, assim assume-se que as perspectivas epistemológicas presentes nas epistemologias do sul, na decolonialidade, multirreferencialidade e na etnometodologia são epistemologias das encruzilhadas, pois promovem a comunicação entre diversos saberes em suas construções teóricas.

De acordo com Fernandes (1963; 2006), o ritual antropofágico dos Povos Tupinambás, estava organizado em etapas ritualísticas (captura, sacrifício, antropofagia e renomeação) e tinha como funções: além da destruição do corpo da vítima, sua (possível) integração cultural ao povo que realizava a captura e praticava antropofagia. Com isso, buscava-se o reestabelecimento do equilíbrio com seus ancestrais (tanto do morto, quanto do matador). Portanto, pode ser visto como uma maneira de integração cultural da alteridade daquele a quem se estava sacrificando e de comunicação e respeito com sua ancestralidade (Agnolin, 2002).

Nesse sentido, ao apresentarmos nossas escolhas epistemológicas, a partir das marcas da nossa culinária e da referência às ritualísticas afro-brasileiras e dos Povos Tupinambás, o que propomos aqui é essa possibilidade de unirmo-nos aos nossos interlocutores como em uma mesa degustativa para uma *com-versa* assentada na heterogeneidade de perspectivas para sentir/compreender/tecer as realidades.

No tópico que abre esse capítulo, trataremos uma discussão, ainda que breve, em torno da ciência moderna e sua configuração narcísica; em seguida, as epistemologias do sul sentam-se conosco e comunicam suas contribuições no enfrentamento ao racismo epistêmico, ao epistemicídio e ao genocídio travado pelas abordagens eurocêtricas contra as produções materiais e simbólicas dos povos indígenas, africanos, quilombolas e trabalhadores; em seguida, chamamos para esse diálogo a decolonialidade, com suas singularidades que nos

falam sobre o não-esquecimento como estratégia de retomada de conhecimentos fulcrais na luta contra o colonialismo científico moderno; assim, a multireferencialidade senta-se à mesa como um convite para dizer àqueles que produzem desde o Norte global que podemos dialogar, desde que nossas diferenças sejam reconhecidas para a produção de alternativas diversas nas possibilidades de experimentação e compreensão do mundo; Por fim, a etnometodologia é tratada como caminho possível para abordar pesquisas com o cotidiano através da ideia incontornável de que os atores sociais “não são sedados culturais” (Garfinkel, 2018) e produzem, desde referências próprias, a realidade, ao passo que se permitem ser produzidos por ela.

3.1 “É que Narciso acha feio, o que não é espelho”: ciência moderna e a colonialidade do saber

Embalados pela música Sampa de Caetano Veloso, que inspira o título dessa sessão, nos permitimos uma digressão poética para sentarmos à essa mesa, que se organiza como uma roda, para *com*-versar sobre os ímpetos narcísicos não apenas de São Paulo, inspiração poética de Caetano e símbolo da industrialização nacional e “do povo oprimido nas suas vilas, ruas e favelas” (Veloso, 1978), mas, sobretudo da ciência moderna. De acordo com Santos (2004a), a modernidade europeia, através da ciência, produziu uma divisão sociocognitiva, uma espécie de *linha abissal* que desenvolveu modos de sociabilidades “metropolitanas e coloniais”. A primeira, como expressão máxima daquilo que é bom, erudito e civilizado, representada pela cultura do colonizador e imposta ao sujeito colonizado em suas mais variadas dimensões: social, cognitiva, cultural, política, sexual etc., e a segunda como representação daquilo que é ruim, bárbaro, incivilizado.

Assim, o pensamento científico europeu foi construído contra a diversidade e a diferença, através de um metadiscurso de autolegitimação que o identifica como saber verdadeiro, único conhecimento capaz de desenvolver métodos eficazes para experimentar e compreender a realidade. Primeiramente, a partir dos estudos decoloniais, como veremos adiante, devemos admitir que toda a nossa experiência sociocultural e político-econômica é atravessada pelo colonialismo. Nesse sentido, o homem (europeu) branco/hétero/cisgênero/cristão posicionado como centro e parâmetro para a experimentação

do mundo, tornou su-l-balternizada todas as experiências e estéticas que se distanciam da sua, afinal, "Narciso acha feio o que não é espelho" (Veloso, 1978)³⁶.

A cultura brancocêntrica autoafirma-se através da distinção (socio(antropo)lógica) de raças, como uma cultura narcísica quando não vê a si mesma, age contra o outro e passa a deslegitimá-lo (como se esse outro precisasse de sua legitimação para existir). O Capitalismo imperial cria então o cenário ideal para que essa cultura se expanda através da su-l-balternização de povos inteiros. Os povos originários e africanos (e consequentemente seus descendentes) foram/são alvo principal dessa política genocida de su-l-balternização.

Desse modo, para Quijano (2005; 2007), mesmo após os processos de independência dos países colonizados, o poder colonial continuou sendo re-produzido através do que ele chamou de colonialidade do poder. O poder colonial é representado pela divisão racial colonialista que estabelece uma relação assimétrica na qual “o branco”, ocupando o espaço de dominador, torna-se sinônimo de poder. Dessa forma, as referências materiais e simbólicas da Europa foram impostas como representação máxima de civilidade, racionalidade e capacidade intelectual, da qual o homem branco heterossexual é seu principal representante

Considera-se o racismo epistêmico e o epistemicídio como características fulcrais no processo de surgimento e desenvolvimento da ciência moderna, pois eles operam para a negação, silenciamento, su-l-balternização e genocídio da produção intelectual, epistemológica, filosófica, etc, dos povos originários, africanos e seus descendentes (Santos, 1999; Carneiro, 2005). Tratados como primitivos e destituídos de capacidades intelectivas, construiu-se um apagamento de suas produções socioculturais e político-econômicas.

Para Sueli Carneiro (2005) é através dessa negação do outro, ou seja, da construção do Não-ser, que se afirma a existência do Ser. Portanto, a compreensão ontológica brancocêntrica constrói-se pela negação da existência de humanidade na alteridade. Por isso, Ailton Krenak (2020a) nos ensina que a ideia de humanidade desenhada na modernidade é como “um clube restrito a poucos”. Tornar-se humano significa buscar a condição de Ser, o que resulta no uso da máscara branca como nos indica Fanon (2008) na tentativa de esconder a negrura de seus pertencimentos. Desse modo, o poder colonial dissemina-se também como Colonialidade do Ser, através da colonização do pensamento e da autorrepresentação negativa do indivíduo sobre si que busca distanciar-se dos referenciais simbólicos, estéticos e materiais dos povos

³⁶ A partir da multirreferencialidade, como veremos adiante, compreendemos que o uso de referências musicais dá conta de que essa é uma forma de elaboração de conhecimento que pode dialogar com textos científicos sem que haja qualquer fragilidade no rigor e caráter da pesquisa.

aos quais pertencem para aproximar-se dos códigos culturais de seus opressores, para isso o uso da linguagem torna-se instrumento indispensável (Maldonado-Torres, 2009).

Nesse caminho, *o epistemicídio, como dispositivo de racialidade/biopoder, se realiza através da destruição da racionalidade, cultura e civilidade do outro e, a partir de um processo disciplinar e normalizador, opera para a anulação e a morte do outro, é uma espécie de sequestro da razão que atua por meio da negação de racionalidade e da imposição da (sempre inacabada) assimilação cultural*. É, portanto, um dispositivo de controle de mentes, corpos e corações (Balandier, 1993; Carneiro, 2005). “Assim, da destruição e/ou desqualificação da cultura do dominado, o epistemicídio retira a legitimidade epistemológica da cultura do dominador, justificando a hegemonização cultural da modernidade ocidental” (Carneiro, 2005, p.101).

Desse modo, os conhecimentos dos povos subalternizados foram encapsulados na ideia de crenças irracionais ou dogmas espiritualistas que evocavam a negatividade de seres diabólicos cujo a representação principal é o Orixá Exu. Essa “história única” sobre os modos de re-produção da vida entre os povos colonizados (africanos e povos originários) gera a colonialidade do saber (Lander, 2005), poder que dissemina e desenvolve a ideia de uma superioridade intelectual do homem (europeu) branco/hétero/cisgênero/cristão sobre os demais povos e gêneros. É possível considerar, portanto, que o racismo epistêmico e o epistemicídio são a base de legitimação da epistemologia construída pela ciência moderna.

A colonialidade do saber é a imposição da ciência como único saber creditável que tendo nascido, se justificado e expandido durante o período moderno e o colonialismo, persiste como valor organizacional dos processos educacionais em quase todo o mundo. Ela constrói a ideia de impossibilidade de criação filosófica, epistemológica, científica fora da racionalidade brancocêntrica. Essa lógica, como afirma Porto-Gonçalves (2005, p.4), cria “[...] uma ordem geopolítica mundial que é conformada o uma clivagem estruturante moderno-colonial e que só pode ser compreendida a partir da tensão que a habita”. Desse modo, o combate ao racismo epistêmico se faz urgente para que possamos destruir a lógica colonialista que opera em nossos sistemas de educação. Por isso, consideramos que o processo de de-s-colonização implica a re-tomada de referências outras para construções heurísticas de aproximação e elaboração de conhecimento. É sobre isso que conversaremos a seguir.

3.1.1 “Falamos a sua língua, mas não entendemos seu sermão”: epistemologias do Sul

Inserimos nossa *com-versa* acerca daquilo que Boaventura de Sousa Santos chama de “epistemologias do sul”, inspirados nos versos compostos por Arnaldo Antunes na música: “Volte para o seu lar”. A letra da canção comunica a reexistência dos povos originários e dos negros africanos em diáspora face ao domínio europeu. Ao sinalizar que: “aqui nesta casa, ninguém quer a sua boa educação, no dia que temos comida nós comemos comida com a mão” (Antunes, 1998), o compositor revela que a despeito de todo o investimento contra os “jeitos de ser e *com-viver*” dos povos su-l-balternizados, os espaços de manutenção de suas produções simbólicas continuaram reexistindo através de diversas estratégias montadas no embate contra a expansão do eurocentrismo.

Como ponto de partida, Antunes (1998) anuncia: “aqui nessa tribo ninguém quer a sua catequização, falamos a sua língua, mas não entendemos seu sermão, nós rimos alto bebemos e falamos palavrão”. Assim, ao passo que nos convida a pensar na estratégia educacional de catequização dos povos originários, como ferramenta para imposição do ideal civilizatório europeu diante dos costumes e produções, culturais, epistemológicas e intelectuais dos povos não-brancos, aponta para a resistência desses povos na manutenção de seus costumes.

Dessa forma se, por um lado, como nos informa Santos (1999), a imposição do português como língua oficial para a regulamentação e re-produção da vida cotidiana representou um passo importante para o epistemicídio, por outro lado, o pretuguês, como nos informa Lélia Gonzalez (1980), falado e (re)produzido na tessitura do cotidiano dos povos afro-diaspóricos, assim como a manutenção de palavras indígenas e africanas em nosso vocabulário – à exemplo de: *butantã*, *pípoka* (palavras de origem tupinambá) *ingongo*, *bunda* (palavras de origem bantu) –, persistem indicando que apesar de nossa linguagem ter, em si, a língua do colonizador, não entendemos seu sermão, pois produzimos a partir de sua imposição uma linguagem própria como ato de reexistência através da manutenção das simbologias dos povos ancestrais dessa terra.

Nesse caminho, de acordo com Santos (2007; 2016; 2017a; 2017b), as epistemologias do sul, enquanto produção científica, surgem no contexto de mal-estar contemporâneo por, pelo menos, três razões principais: 1) o acúmulo do conhecimento científico e sua utilização para o predomínio da versão atual do capitalismo, marcada pela globalização imposta pelo padrão europeu de sociabilidade, somado ao diagnóstico de sua pouca utilidade para resolver o agravamento dos problemas sociais; 2) o surgimento de novas pautas no interior dos movimentos sociais que não são privilegiadas no pensamento moderno europeu, nem mesmo pela teoria crítica do pensamento científico e 3) o deslocamento do dinamismo capitalista do ocidente para o oriente.

Sobre o primeiro aspecto Lander (2005, p. 12) considera que

O processo que culminou com a consolidação das relações de produção capitalistas e do modo de vida liberal, até que estas adquirissem o caráter de formas naturais de vida social, teve simultaneamente uma dimensão colonial/imperial de conquista e/ou submissão de outros continentes e territórios por parte das potências europeias, e uma encarnizada luta civilizatória no interior do território europeu na qual finalmente acabou-se impondo a hegemonia do projeto liberal.

Na análise do vínculo da ciência com o capitalismo atual, não podemos esquecer que as bases para o acúmulo de riquezas para países colonizadores, notadamente, Portugal e Espanha foram suas colônias. Desse modo, foi o colonialismo assentado na escravização que garantiu as bases para o aquecimento do mercado europeu e surgimento de um estado liberal (Lander, 2005), montando dessa forma uma estrutura que não apenas permite a expansão e resguarda os interesses das classes econômicas na manutenção do capital, mas que sustenta e reatualiza esse projeto.

Nesse caminho, as inovações científicas funcionarão como dispositivos de melhoramento do sistema. Afinal, como nos ensina Alpha Blondy (1992), “*sciences sans conscience, n'est que ruine et larmes*”. Torna-se importante pontuar também que como afirma Lander (op. cit.), a colonização europeia tingiu também o interior do Continente, especialmente os camponeses destituídos de seus direitos de re-produção para o estabelecimento de uma nova ordem social.

Nos interessa especialmente a segunda razão apontada pelo autor, pois de acordo com a Professora Nilma Lino Gomes (2017), os movimentos sociais, especialmente das organizações negras – e acrescentamos indígenas – são terreno fértil de desenvolvimento do pensamento intelectual afro-diaspórico e indígena no Brasil. Nesse sentido, há uma clara imbricação entre militância política e produção científica, pois no interior dessas organizações formam-se os “intelectuais engajados”, conceito criado por ela para refletir sobre o Movimento Negro no Brasil e sua luta histórica por processos educativos democráticos e contextualizados.

Arroyo (2003) destaca que a dimensão educativa dos movimentos sociais pode ser observada a partir da aprendizagem dos Direitos adquiridos por aqueles que se filiam (ou não) aos seus quadros. Nesse caminho, o autor considera que um dos principais dispositivos pedagógicos dos movimentos sociais é o processo de humanização dos sujeitos construídos a partir de “práticas de liberdade” (Idem; Ibid: 34) que permitem vivências existenciais totais,

no sentido de forjarem “sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro...” (Arroyo, 2003, p.37). Assim, ele sinaliza que os processos formadores no interior dos movimentos também são totais a partir de uma abordagem contextualizada das demandas das quais se apropriam.

Em diálogo com Arroyo (2003), a Professora Nilma Lino Gomes (2017) salienta que a construção pedagógica dos movimentos sociais está fundamentada em 2 eixos centrais: 1) (Re)educação de si e 2) educação do Estado, Sociedade e Instituição Escolar, ao trazer para o centro do debate questões fundamentais para pensar a interação entre esses eixos. O saber construído no interior dos movimentos sociais alia teoria e prática na busca por uma verdadeira emancipação social com e a partir de demandas situadas que se diluem em um contexto mais amplo e complexo. Para ela, a produção intelectual negra se articula aos movimentos negros e desembocam em: 1) saberes de resistência; 2) saberes de libertação; 3) saberes de ressignificação de tradições culturais africanas. Esses saberes geram processos históricos, culturais e político econômicos de ressignificação das práticas sociais. Tomam a herança ancestral africana como a flecha do Orixá Oxóssi que com sua itinerância certa, paciente e combativa, nos aponta um caminho para a autotransformação e autorização de si.

Nascimento (2017) considera que historicamente o Estado brasileiro se negou a enxergar o abismo racial produzido desde o processo colonizador. Assim, atuou como principal agente do genocídio dos povos negros e “indígenas” no Brasil. De acordo com Nilma Lino Gomes (2010), a partir dos anos de 1970³⁷, os intelectuais negros despontam não apenas como produtores de conhecimento, mas também como agentes interventores a partir dos processos que experienciam e refletem. Nesse sentido, questionam o conhecimento científico em seus “[...] conceitos, categorias e metodologias clássicas” (Idem; Ibid.: 500). A partir da articulação entre ciência e conhecimentos tecidos na experiência cotidiana dos povos negros, oferecem ao Estado novos desenhos de políticas públicas sociais.

Desse modo, podemos considerar que ao articular militância política e produção acadêmica, os intelectuais (negros e indígenas) engajados oferecem ao Estado, a sociedade e as instituições educativas formas de (re) interpretar a realidade que aproxima teoria e prática. Ao “olhar de dentro” as questões étnico-raciais, rompe-se com a ideia de conhecer sobre e estabelece-se a partir daí a produção de conhecimento COM. Deixa-se de “dar voz” ao sujeito

³⁷ Ao apontar a década de 1970, a autora não se refere ao período de surgimento do movimento negro que, como sabemos, surge ainda com as lutas dos africanos escravizados ainda no período colonial. O ano refere-se ao processo de formação de quadros intelectuais no contexto de fortalecimento da articulação dos movimentos negros brasileiros.

para OUVIR esse sujeito. Ao partir da experiência coletiva, a produção do intelectual negra pretende não apenas combater o mito da democracia racial forjado no país entre os séculos XIX e XX, mas atingir uma emancipação social real. Para isso, constrói e lança mão de novas categorias de compreensão que desestabilizam a categorização clássica da ciência moderna.

Desenha-se uma pedagogia do autoconhecimento e autorreflexão que favorecem a noção de cidadania entre os sujeitos envolvidos e, ao mesmo tempo, rompe com a tradição científica e política de diferenciação dos povos através do conhecimento que eles produzem e acessam. Essa pedagogia acionaria, portanto, a compreensão do povo *Bakongo* que através de seu cosmograma, como esclarece Santana (2019), ensina que o Ser humano, assim como o Sol, nasce e se põe (morre) todos os dias para o autoaperfeiçoamento. Os dias são dias de autoaprendizado e autoformação para que busque sempre e através do autoconhecimento o melhoramento de si para a *com-vivência* em comunidade. Os processos educativos se desenrolam então, a partir de condições objetivas e subjetivas que aliam valores culturais, memória, identidades, subjetividades, emoções, ritualidades, símbolos e comemorações que se irmanam em um emaranhado complexo de produção de si e da coletividade na qual os sujeitos atuam. Essas abordagens se constroem através da: 1) memória, 2) oralidade, 3) ancestralidade, 4) ritualidade, 5) temporalidade e 6) corporeidade (Gomes, 2010; 2017).

Nesse sentido, Santos (2004; 2007) considera que o esgotamento do conhecimento científico moderno está atrelado a quatro fatores centrais 1) perguntas fortes que encontram respostas débeis, 2) contradições profundas que demandam, dentro da estrutura atual, muito tempo para serem revertidas, 3) conceitos universais que não dão conta de compreender as múltiplas experiências às quais querem se referir 4) e produzem uma relação “fantasmal” entre conhecimentos teóricos e práticos.

Diante desse cenário, as epistemologias do sul surgem no ambiente de luta dos movimentos sociais. Por isso, elas estão preocupadas com as exclusões abissais e com a criação de outra consciência epistemológica que colabore para o reconhecimento de diversificados modos de (re) produzir as experiências sociais e elaborar conhecimento. Dessa maneira, a emergência das epistemologias do sul se orienta por compreensões que giram em torno de: 1) uma compreensão do mundo que admite sua diversidade com consequente perda da centralidade do conceito ocidental sobre o mundo, 2) o reconhecimento de que as produções sociais do pensar, do sentir podem ser diversas sem haver qualquer padrão hierárquico para aquilo que elas representam, 3) *legitimação e ativação da pluralidade teórica e não admissão de uma teoria hegemônica*. Portanto, está assentado na ética que

reconhece a ecologia de saberes com conhecimentos que buscam o trânsito com a alteridade e com o ambiente no qual vivemos (Santos, 2017b).

As epistemologias do sul criticam não apenas o lugar hegemônico da ciência moderna como único conhecimento verdadeiro, mas seu metadiscurso de poder sobre a validação de outros conhecimentos. Elas questionam a possibilidade de construir caminhos diversos, pois reconhecem que o capitalismo atual adquire feições distintas em diferentes partes do mundo. Partem da compreensão que o aparato teórico disponível, mesmo aqueles baseados na perspectiva crítica, busca compreender o capitalismo como processo quase isolado do colonialismo e do patriarcado, intersecções que são fundamentais no âmbito das epistemologias do sul.

Desse modo, essas epistemologias estão preocupadas em refletir de maneira criativa acerca da realidade e fornecer um diagnóstico crítico que leve em conta o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. A fim de contribuir com a construção de “*alternativas para una sociedad más justa e libre*” (Santos, 2017a, p.14). Seus adeptos, não pretendem criar uma Escola ou descobrir uma nova teoria universal, mas antes buscar um diálogo com pensamentos que se constroem na luta diária dos movimentos sociais. No mesmo caminho, compreendem o processo de aprendizagem como uma autorreflexão, por isso acreditam que toda trans-formação é autotransformação. Isso leva essas epistemologias a situarem-se a partir e com a experiência do Ser colonizado e não mais sobre elas, o que sinaliza para uma relação dialógica, horizontal em detrimento do domínio persistente na metodologia científica hegemônica.

Apesar do modo quase homogêneo que o autor apresenta o que ele nomeia “epistemologias do sul”, devemos considerar que a ideia subjacente em sua argumentação, parece sugerir certa homogeneidade nas produções daqueles que se situam no Sul Global. Reiteramos, entretanto, que esses intelectuais atuam no movimento contraditório comum à experiência sociocultural, dessa forma, os intelectuais situados ou implicados com o sul global, são também diversos e podem (assim como devem) apresentar contrapontos entre si. Ao adotarmos nesse trabalho a ideia de epistemologias do sul para pensarmos nosso constructo, estamos interessados, especialmente, no debate feito pelo autor em torno de sua vinculação com os movimentos sociais e com táticas eficazes de combate aos abusos do sistema.

De acordo com Santos (2007), o esforço em construir epistemologias situadas a partir de conhecimentos não-científicos, exigirá uma interlocução entre linguagens, categorias, universos simbólicos e aspirações distintas acerca da compreensão em torno do conceito de

bem viver. Isso demandará uma tradução intercultural que possibilite um diálogo honesto e complementar entre os sujeitos envolvidos com processos de aprendizagem. Assim, deve-se pensar sobre as preocupações comuns, aproximações complementares e contradições inultrapassáveis. Esse reconhecimento não estabelece hierarquias, mas distingue o nível de importância de cada conhecimento para a resolução de uma problemática comum.

Novamente aqui devemos considerar que concordamos com o autor quanto a ideia de que no diálogo entre a ciência moderna e o movimento social, as traduções são necessárias e aprofundam o rigor para realização desse intento. Contudo, devemos argumentar que a noção de ciência pode divergir de uma sociedade para outra, como vimos no capítulo 1, portanto, a ideia de que o diálogo das epistemologias do sul pressupõe, unicamente, uma conversa entre “a ciência” e conhecimentos “não-científicos” pode apresentar reducionismos que aprofundam a colonialidade do saber.

Ademais, Walsh (2013) alerta que para a promoção de um diálogo epistemológico intercultural crítico, é incontornável o reconhecimento dos sistemas de produção de conhecimento dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes. Por isso, no contexto das epistemologias do sul o pensamento abissal (ciência moderna) poderá ser substituído por um pensamento pós-abissal radical (Santos, 2017a). Orientado através da co-presença que admite a contemporaneidade entre práticas e agentes “metropolitanos” e “coloniais”, o que significa adotar uma concepção não-linear do tempo e compreender que as sociabilidades são múltiplas. Assim, não podemos falar em capitalismo como um processo linear, mas antes como uma pluralidade que para uns representa democracia e liberdade, para outros imposição e submissão. Assumimos, portanto que a produção da realidade social não é uma linha reta, mas admite passado, presente e futuro como processos que se *re*-ligam e *com*-vivem de diferentes formas com temporalidades diversas.

Ao admitir isso rompe-se com a ideia de evolução subjacente ao pensamento científico moderno que considera a experiência social como linear, na qual os povos colonizados representam o estado de natureza enquanto os colonizadores o estado de organização civil. Descortina-se também uma realidade pouco debatida entre nós, a ideia de que a democracia ou a socialdemocracia, na engrenagem capitalista, poderia representar para todos os povos horizontalidade e igualdade nas relações socioculturais e político-econômicas. A lógica de regulação e emancipação social disseminada pela socialdemocracia como valor a ser perseguido, sugere a promoção da justiça social que para Santos (2004a; 2007; 2016; 2017a; 2017b) apenas poderá ser promovida juntamente com o reconhecimento da diversidade de

saberes e a perda da hegemonia do pensamento científico, o que implicaria na justiça cognitiva.

Podemos compreender, portanto que o que se estabelece a partir das epistemologias do sul é uma espécie de “confronto” entre a monocultura científica moderna e a ecologia de saberes, que emerge de um diálogo crítico intercultural com os diversos modos de produzir conhecimento, no intuito de promover formas diversificadas de bem-viver. Para Santos, Baumgarten e Araújo (2017), a denominação epistemologias do sul não é uma representação geográfica, mas, sobretudo, um dispositivo metafórico que permite situar os sujeitos su-l-balternizados pelo colonialismo. Essas epistemologias resistem a expansão do padrão científico moderno aliada ao recrudescimento do capitalismo imperialista.

Nesse sentido, quando nos referimos ao Norte e ao Sul global, sinalizamos para uma relação geopolítica de poder concentrada no padrão hegemônico estabelecido pelo hemisfério norte, enquanto ao hemisfério sul são atribuídos significantes aliados à ideia de atraso civilizacional. Entretanto, devemos dizer que há nortes no sul global, assim como há sul no norte global.

3.2 “Esquecer, não! Me perder, não”³⁸: estudos decoloniais

Ao considerar os estudos decoloniais devemos situá-lo como produções de **intelectuais implicados**, desde o Sul global, cujo principal expoente são as contribuições de autores latino-americanos que marcam a ciências sociais traçando novos caminhos para abordagens nesse campo científico. Na contramão daqueles que situam os estudos decoloniais como decorrentes das produções epistêmicas desse ou daquele grupo de intelectuais, podemos considerar que “O Giro de-s-colonial” – ou seja, a re-tomada das produções epistemológicas de povos su-l-balternizados, com destaque para as produções africanas, afrodiasporicas e dos povos originários como condição fulcral para a decolonização da ciência – ocorre desde muito tempo com a contribuição de diversos intelectuais preocupados em situar as experiências dos povos colonizados, su-l-balternizados como pedra angular de suas produções.

Contudo a denominação, “estudos decoloniais e/ou decolonialidade”, essa sim, pode ter seu surgimento atribuído à década de 1980, como resultado das proposições epistemológicas de alguns autores, dos quais destacamos: Walter D. Mignolo (1941 – atual), María Lugones (1944 – 2020), Ramón Grosfoguel (1946 – atual), Santiago Castro Gómez

³⁸ Inspirado em Veloso, 1981. Consultar lista de referências

(1958 – atual), Edgardo Lander (1942 – atual), Catharine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Anibal Quijano (1928 – 2018) e Enrique Dussel (1934 – 2023).

A partir disso é possível concluir que as investigações de autores como Abdias do Nascimento (1914 – 2011), Frantz Fanon (1925 – 1961), Milton Santos (1926 – 2001), Lélia González (1935 – 1994), Sueli Carneiro (1950 – atual), Stuart Hall (1932 - 2014), Homi Bhabha (1949 – atual), etc. resguardadas suas devidas singularidades e inscrições no campo científico, eram decoloniais mesmo antes de serem assim denominadas. Afinal, a partir daquilo que foi supramencionado, os tempos das produções e proposições científicas não é o tempo linear ou como nos comunica o ditado iorubá: “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que só atirou hoje”, para nos ensinar que aquilo que produzimos, comunicamos no passado poderá encher-se de sentido e significado em um futuro próximo.

Por isso, a música composta por Caetano Veloso (1981) que dá vida a esse subtópico, nos convida a pensar que os estudos decoloniais são um caminho para “não esquecer, não nos perder” daquilo que foi produzido tanto por nossos ancestrais quanto por intelectuais engajados na defesa dos conhecimentos africanos, indígenas e afro-diaspóricos.

Nesse sentido, concordamos com Grosfoguel (2016, p.25) para quem

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta [...] tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é o melhor para os demais

Assim, os estudos decoloniais consideram que um constructo de pesquisa deve ser compreendido desde suas implicações étnicas, locais, espirituais, políticas, culturais, sexuais. Desse modo, a compreensão acerca da realidade de comunidades e estados-nação que foram fundados no contexto de escravização, genocídio e extermínio de povos inteiros devem ser produzidas desde esse ponto. Para isso, é preciso ouvir histórias singulares daqueles que foram silenciados pelos que fazem “a História”. Podemos inferir a partir disso, que pensamento de-s-colonial está implicado com o profundo e complexo questionamento do padrão eurocêntrico subjacente ao conhecimento científico moderno.

Assume-se, portanto, que a produção de conhecimento se dá de modo localizado, racializado e sexualizado, o que significa dizer que pensamos desde nossa etnia, classe, gênero, região, religião e sexualidade. O lugar onde nos situamos é fundamental para a

construção não apenas de nossas identidades, mas antes e, sobretudo, da forma como compreendemos e interpretamos o mundo. Assim, Maria Paula Meneses (2016) sinaliza que o norte global, através do metadiscurso científico, autoafirmou-se como saber único e verdadeiro silenciando outros modos de produzir conhecimento e fazendo surgir um paradigma eurocêntrico monopolista que, através de uma linguagem própria, pretende criar uma ação prescritiva sobre a atuação cotidiana dos diversos povos.

Assumir o pensamento de-s-colonial é romper com a ideia de que nossos horizontes apenas são possíveis através da racionalidade branconcêntrica. É, por outro lado, comungar da convicção que a produção epistemológica, científica, não é neutra, asséptica, mas antes, está assentada em uma geopolítica do poder que silencia e violenta povos não-brancos a partir de um cânone pretensamente universalista e homogeneizante. Nesse caminho, Grosfoguel (2009) considera que, epistemologicamente, a perspectiva de-s-colonial está pautada em um cânone mais amplo que o ocidental, pois substitui o universal pelo pluriversal.

Desse modo, as cosmologias e proposições dos pensadores críticos do sul global constroem seu pensamento com (e a partir) de corpos e lugares étnico-raciais-sexuais subalternizados. Assim, os estudos decoloniais expõem as estruturas de poder que se montam para significar as diferentes dimensões da experiência humana. Sinalizam para o fato de que o conhecimento científico moderno,

[...] ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico/racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico, geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (*Id.*; *Ibid*: 387)

A de-s-colonização científica, portanto, só acontece quando tornamos o conhecimento novamente localizável e combatemos os universalismos e neutralismos pretensamente propalados pelo pensamento ocidental abissal. Afinal, a dissolução das administrações coloniais não nos libertou da matriz colonial, saímos de um colonialismo global para uma colonialidade global (Grosfoguel, 2009). Na qual a experiência humana, atravessada pela tríade colonial, está submetida às linhas divisórias abissais. Assim, seus representantes constroem diferentes estratégias para manutenção e aprofundamento das desigualdades, enquanto aqueles que estão à margem ou completamente excluídos são jogados aos seus abismos.

Podemos avaliar os resultados econômicos, políticos e sociais da experiência pandêmica vivida entre finais de 2019, como bom exemplo dos abismos criados pela estrutura abissal sob a qual se assenta a colonialidade global. Em 2020, quando “a terra parou” em função da letalidade do vírus, assistimos horrorizados ao posicionamento de Chefes de Estado, como no caso do Brasil, que ao invés de fortalecer políticas de proteção à população, debocharam dos índices de morte entre os mais pobres, ao mesmo tempo em que lutavam para desacreditar pesquisas sérias que propunham soluções eficazes como o isolamento social e a vacinação em massa. Do ponto de vista econômico,

[...] usando dados compilados pela Forbes, a Oxfam aponta que a riqueza total dos bilionários saltou de US\$ 8,6 trilhões (cerca de R\$ 48 trilhões) em março de 2020 para US\$ 13,8 trilhões (cerca de R\$ 76 trilhões) em novembro de 2021, um aumento de 60% e maior do que nos 14 anos anteriores combinados (Cooban, 2022)

Nesse sentido, a colonialidade global sustenta aquilo que Santos (2009) denominou de globalização como perversidade, uma vez que para as sociedades colonizadas, ela recrudesce e aprofunda as mazelas decorrentes das desigualdades socio-raciais. Dessa forma, os estudos decoloniais nos servem como a seta que nos permite não esquecer, não nos perder de nós. Situarmo-nos sociocultural-geográfica e politicamente para a partir do que fomos entender quem somos e perspectivar o que queremos construir, como nos ensina a filosofia Sankofa (Nascimento, 2008). Acreditamos que a perspectiva de-s-colonial nos permite encontrar a estrada para sair da densa e cruel arquitetura da torre de marfim que guarda as elaborações do pensamento científico moderno.

Contudo, em tempos de ampla produção de *Fake News*, torna-se fundamental esclarecer que, assim como as epistemologias do sul, a de-s-colonialidade, ao admitir o intercâmbio de saberes não exclui a ciência da nossa mesa, muito pelo contrário, dialoga com ela, reconhece e faz uso das suas contribuições desde que elas colaborem para a efetivação do bem viver da diversidade como celebração das diferenças. Mignolo (2007) considera que o decolonial se “desprende” e se “abre”, pois, pretende romper com o pensamento eurocêntrico universal.

Esse rompimento, entretanto, não se dá no sentido de negar a ciência europeia, o que se espera é revelar seu caráter geopoliticamente localizado e a impossibilidade de que suas categorias universalizantes deem conta de explicar a realidade de todos os povos e culturas. A decolonialidade se abre para um diálogo com diversos tipos de saber, inclusive com a ciência moderna, sem recorrer a hierarquias entre esses conhecimentos. Além disso, está interessada

nas histórias “não hegemônicas” e considera a experiência do sujeito su-l-balternizado como ponto de partida do debate para a decolonização (Restrepo, 2018).

Desse modo, concordamos com Mudimbe (2013) para quem a construção de novas epistemes requer a elaboração de novos e amplos conceitos que deem conta da hipercomplexidade experienciada pelo sujeito su-l-balternizado. Esse é um ponto fulcral para o pensamento de-s-colonial e também para esse estudo. Nosso interlocutor deve ter observado que desde o título e ao longo do capítulo optamos por falar em de-s-colonização, esse posicionamento busca dar conta da crítica elaborada por Santos (2017a) ao conceito de colonialidade forjado pelo filósofo e humanista peruano Aníbal Quijano (1930-2018). De acordo com Boaventura de Souza Santos, o conceito de colonialidade é uma noção esvaziada de sentido uma vez que, para ele, os movimentos sociais não o re-conhecem, mas antes, legitimam a noção de colonialismo/descolonização,

Nessa investigação, ratificamos a importância do conceito de colonialidade como uma elaboração crítica e generativa de categorizações e conceitos situados desde o sul global que dão conta, de modo tanto mais eficaz quanto mais significativo, da experiência dos povos colonizados. Ademais, para Krenak (2019), filósofo e ativista indígena, “o Brasil experimentou (e ainda experimenta) *um processo de invasão* estabelecido por portugueses, holandeses e franceses, que operou um verdadeiro etnocídio em suas dimensões”, cognitivas, físicas socioculturais e políticas, contra os povos originários.

Através das contribuições de Krenak (2019) podemos inferir que ele, como parte dos povos originários, não legitima a ideia de colonialismo, tampouco de decolonização, mas reconhecem a existência de uma invasão persistente que rouba dos povos indígenas a possibilidade de viver livre em seu próprio território. O modo de resolver essa questão nesse trabalho foi o uso do “s” intercalado por *hífens*, legitimando a ideia de decolonização, mas transcendendo a ela através do conceito de decolonialidade que pretende, através do giro de-s-colonial, transgredir, insurgir e lutar continuamente contra a tríade colonial – colonialidade do poder, do saber e do ser (Wallsh, 2009; Grosfoguel, 2009; Maldonado-Torres, 2009).

Para isso, construir novas rotas epistêmicas e abordagens pedagógicas de-s-coloniais torna-se atividade primordial, o que é possível apenas quando não aceitamos nos esquecer ou nos perder daquilo que fomos. O resgate dos conhecimentos ancestrais e a retirada da máscara colonial sobre as epistemologias africanas e indígenas é, portanto, a seta que nos leva a construção de uma educação de-s-colonizadora. É nesse sentido, portanto, que nos aproximamos da multirreferencialidade e da etnometodologia como construções teórico-epistemológicas que se abrem à alteridade e ao saber construído por sujeitos (extra) ordinários

em suas experimentações cotidianas. Elas nos auxiliam a pensar a ciência como campo dialógico que pode (e deve) comportar múltiplas vozes, especialmente dos a(u)tores da vida diária com suas inteligibilidades próprias e apropriadas na compreensão da realidade que constroem ao mesmo tempo em que estão imersos.

3.3 **Multirreferencialidade:** as múltiplas possibilidades para sentir/compreender/tecer realidades

A perspectiva multirreferencial parte da ideia da construção de epistemologias plurais que deem conta da heterogeneidade dos espaços formativos. Pensada por Jacques Ardoino (1927-2015), reconhece a formação como um processo que transcende o que se convencionou chamar de “educação formal”. Nesse sentido, está implicada com uma “heterogeneidade radical” que considere as múltiplas dimensões do Ser, sejam elas políticas, culturais, étnicas, espirituais, estéticas, sexuais etc. (Berger, 2012; Macedo, 2012b). Desse modo, tece uma crítica ao purismo distanciado e pretensamente objetivo do conhecimento científico moderno.

A multirreferencialidade articula com a ambivalência, a contradição e a incompletude, pretende nessa conjugação uma hibridização³⁹ do processo de produção de conhecimento. Assim, associa diferentes saberes em uma perspectiva relacional que não desconsidera as relações de poder, ao contrário disso, as expõe, tensiona. Dialoga com a teoria da complexidade proposta por Edgard Morin (2011), que denuncia a simplificação da ciência moderna e sinaliza para a necessária perspectiva multidimensional do conhecimento para dar conta da hipercomplexidade humana. Portanto, não compreende a epistemologia como verdade incontornável, mas antes como um sistema aberto que acolhe incertezas e dialogias diversificadas.

Para Ardoino (2012) a posição epistemológica multirreferencial requer uma leitura plural a partir de sistemas de referência distintos, heterogêneos que busquem a compreensão de situações, práticas, fenômenos e fatos educativos. É possível considerar que ela ocupa um lugar fronteiro e possibilita o trabalho com diferentes sistemas de produção de saber. Assim, Macedo (2012a, p. 37) avalia que “[...] não se faz conhecimento social e culturalmente relevante alijando-se outros saberes”. Desse modo, Ardoino (1927-2015) considera a

³⁹ O hibridismo ao qual nos referimos aqui não está assentado na Biologia, mas na linguística que considera híbrida a palavra formada a partir de línguas distintas, por exemplo, a palavra “sambódromo” que é uma junção da palavra samba, proveniente do *Kimbundu* (originalmente: semba cujo significado é roda/umbigada) e do termo grego drómos (cujo significado é caminho, via)

poliglossia como dispositivo fulcral do pensamento multirreferencial uma vez que ela possibilita o diálogo com o outro tendo na linguagem seu principal instrumento de acesso.

Por isso, adoto nessa investigação, desde uma perspectiva crítica e implicada, variados sistemas de referência compreendendo-os como saberes que possuem métodos próprios para sua (re) produção. Dessa forma, teço um diálogo entre o saber científico, o saber poético, o saber musical, ancestral e também o saber cotidiano, expresso tanto pelos sujeitos com os quais produzo essa investigação quanto com outros sujeitos reconhecidos por seu trabalho artístico, literário, musical, espiritual. É preciso informar ainda que ideia de estabelecer comunicações entre diferentes saberes, especialmente àqueles ligados à musicalidade, nasce do contato com o movimento musical afro-barroco⁴⁰, mas não se reduz à ele do mesmo modo que não pretende estabelecer qualquer análise mais aprofundada no campo da música.

Aleluia ([2012?]; 2013) considera que o movimento musical afro-barroco tem

[...] a incumbência de exercitar em todos nós [...] um diálogo mais maduro acerca d'África e sua expansão humana para o Brasil [...] tanto [a cultura] afro como a barroca hospedadas pela cultura indígena. [...] Afro-barroco é realmente o que nós somos [...] essa nossa formação social, pelo menos aqui na Bahia, é o africano trazido para cá, é o português [...] que representa o barroco, pelo menos assim, simbolicamente⁴¹ [...] e tanto um quanto o outro suportado na cultura do autóctone que é o dono da terra que é o índio. Como se fosse o afro e o barroco se rendendo [...] ao caboclo que é a visão de todas essas raças.

Ademais, considero que o Recôncavo é pura musicalidade. Como informa o próprio Matheus Aleluia (2013), em Cachoeira-Ba, cidade que abriga o CAHL/UFRB onde também será desenvolvido o estudo, “[...] dorme-se ao som dos atabaques tocados nas casas de candomblé e umbanda e acorda-se com o sino que anuncia a primeira missa da Igreja Católica”. Essa além de uma metáfora multirreferencial, é também uma metáfora decolonial, uma vez que hibridiza perspectivas músico-espirituais.

Se é verdade que podemos compreender a multirreferencialidade como uma epistemologia que se estabelece através da comunicação entre os mais diversos campos do saber, não seria arbitrário, portanto, estabelecer um diálogo com a cosmovisão africana e “Exunizar” a perspectiva multirreferencial, entendê-la como encruzilhada. Assim, é possível

⁴⁰ Desenvolvido e explicado por Matheus Aleluia (2013), suas origens remetem ao nascimento do grupo Ticoãs que, tendo surgido em Cachoeira-Ba na década de 1960, trazia para a cena brasileira a musicalidade afro-diaspórica.

⁴¹ O caráter simbólico dá conta que o barroco brasileiro foi uma construção elaborada por mãos negras, tendo em Aleijadinho (1738 - 1814) seu principal expoente.

perceber a multirreferencialidade como articulação de diferentes caminhos que produz algo novo a partir de seu ponto de encontro. A encruzilhada não descontinua as passagens que a produzem, afinal, “[...] na encruzilhada temos várias opções” (Opanijé, 2013) que nos levam a distintos pontos de chegada fazendo-nos escolher, em determinado momento, qual caminho devemos seguir para continuar nosso itinerário.

Exu é sempre o ambivalente, por isso é o primeiro a ser chamado quando se trata da comunicação com qualquer um dos orixás do panteão africano. É aquele que vigia e transforma, portanto (assim como a abordagem multirreferencial) não possui *a priori* para julgar como certo ou errado, Exu é fluidez que se revela na prática. Nesse caminho, a *práxis*, como prática refletida, politicamente engajada e transformadora não apenas do mundo, mas especialmente de si, é um conceito chave para pensar a perspectiva multirreferencial.

Desse modo, Ardoino (1927-2015) articula conceitos como autorização, traição e negatricidade como dispositivos pelos quais o ator social torna-se co-autor de si, pois altera-se, transforma-se na relação com o outro, com o diferente. Esses são conceitos fulcrais para pensarmos a multirreferencialidade, pois, em nosso estudo, compreendemos a autorização como a capacidade de externar aquilo que se é através do empoderamento de si; a traição pode ser lida como formas de “desjogar o jogo do outro”, trair àquilo que o dominador me impõe como condição na experimentação do mundo; e a negatricidade seria a possibilidade de negar ocupar o lugar imposto pelo colonizador.

Assim, para o autor, o processo de tornar-se autor de si, através das dimensões de autorização, traição e negação, é sempre uma co-autoria, pois além do “eu” existem os outros que nos constitui. Macedo (2012b, p. 4, grifos do autor) considera que a autorização

[...] de se fazer autor de si próprio, no sentido de reconhecer na origem do seu devir, implicando, sem antinomias, a ligação social, a interdependência, a relação comunitariamente mediadas [...] somos dependentes de gerações anteriores, de heranças de outros pares e ímpares e que não podemos ser indiferentes às *alterações* que eles nos produziram e produzem.

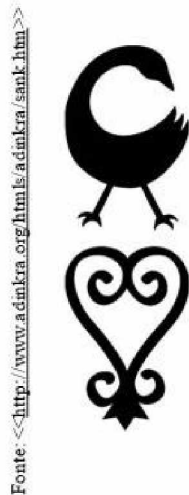
Essa compreensão do processo de autorização aproxima-se daquilo que Aleluia ([2012?]) define como ancestralidade

[...] nós somos os ancestrais e nós somos os futuristas. É a verdadeira volta, como se fosse a cobra picando a própria calda. Portanto, quando eu falo em ancestral, falo também naquele que há de vir, uma coisa está totalmente ligada à outra. Aquilo que é, é aquilo que já foi, aquilo que vai ser, é o que tá sendo e que já foi também. Ancestralidade é realmente a nossa forma de estar na vida. Tanto como representação, às vezes como se fôssemos

passado, como se estivéssemos no presente e às vezes a gente faz uma projeção para o futuro. Essa é a nossa forma ancestral de existir

Nas palavras de Aleluia ([2012?]), está exposto aquilo que de acordo com Macedo (2012a), Ardoino (1927-2015) considera fundamental para que o indivíduo se torne co-autor de si: o reconhecimento do seu “eu” coletivo em diversos âmbitos, não apenas o da convivência no espaço social, mas especialmente àquelas ligadas às nossas heranças ancestrais, à nossas significações éticas, estéticas, espirituais, sexuais etc. Por isso, para essa investigação lanço mão do ideograma Sankofa, em sua versão “alternativa”, representada por um pássaro com a cabeça voltada para a cauda. Ele faz parte de “[...] um conjunto de símbolos gráficos de origem *akan* chamado *andrika* [...] segundo o professor E Ablade Glover, da Universidade de Gana em Kumasi, capital do povo asante [...] o ideograma sankofa significa ‘voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás’” (NASCIMENTO, 2008, p. 31, grifos da autora).

Essa volta simbolizada pelo Sankofa seria o resgate dos “eus” que nos formam e possibilitam a autorização de tornamo-nos co-autores de nós mesmos desde nossas implicações étnicas, éticas, estéticas, espirituais, sexuais, etc. Agrego ao “Sankofa”, o cocar indígena que para a maior parte das etnias brasileiras, significa a conexão com seus antepassados, um elo de ligação espiritual e ancestral como ponte que possibilita a formação de si, seu estar no/com o mundo. Através desses símbolos, busco resgatar o próprio processo de construção da sociedade brasileira a partir das culturas negras e indígenas, subalternizadas pela cultura colonizadora branca/europeia.

Figura 2 – Símbolo Sankofa

Fonte: <<[](http://www.adinkra.org/htmls/adinkra/sank_hhn)>>

Figura 3 - Cocar Indígena

Fonte: <<[](https://br.pinterest.com/pin/42854633939984908/?lp=true)>>

A formação do sujeito “indígena”, em suas mais diversas etnias, estabelece-se através de uma cosmovisão ancestral de compreensão de si como parte/extensão da própria natureza (Krenak, 2017). Isso situa um entendimento filosófico que se contrapõe à ciência moderna à medida que não institui um distanciamento entre o humano e não-humano. De acordo com o antropólogo Fausto (2019), outro traço da compreensão dos povos originários era o estabelecimento de interconexões e trocas entre etnias, sem necessariamente servir a um poder central. Rompe-se, portanto, com a ideia enraizada pelos ocidentais europeus que sempre metaforiza o centro do mundo, seja ele Deus, o próprio homem, o reino, a metrópole etc.

A convivência com a diferença, a alteridade emerge também como característica central da cosmovisão dos povos originários. De acordo com Krenak (2019),

[...] quando os brancos chegaram, eles foram admitidos como mais um na diferença e se os brancos tivessem educação eles podiam ter continuado vivendo aqui no meio daqueles povos e produzido outro tipo de experiência [...] quando os europeus chegaram aqui, eles podiam ter todos morrido de inanição, escorbuto ou qualquer [...] outra pereba nesse litoral. Se essa gente não tivesse acolhido eles, ensinado eles a andar aqui e dado comida para eles... porque os caras não sabiam nem pegar um caju, eles não sabiam, aliás, que caju era uma comida. Eles chegaram aqui famélicos, doentes e o Darcy Ribeiro diz que eles fediam, quer dizer, baixou uma turma na nossa praia que estava simplesmente podre, a gente podia ter matado eles afogados. Durante muito mais do que 100 anos o que os índios fizeram foi socorrer brancos flagelados chegando na nossa praia.

As interações, trocas e acolhimento estão, portanto na base da formação dos saberes elaborados por esses povos. Putoni (2019) amparado nas ideias de Lévi-Strauss (1908-2009), considera que a grande diferença de concepção entre os povos europeus e os povos originários, era justamente essa abertura à alteridade, à incorporação do diverso “[...] como parte integrante da sua visão de mundo, enquanto os europeus [...] eles não veem o outro [...] quando veem algo eles projetam sobre o outro, ou o que eles querem ou o que eles não querem. No caso, por exemplo, o demônio, o pagão, o infiel.” Como mencionamos, dessa visão objetificada e consumista sobre o outro, nasce a compreensão do Orixá Exu, quando do contato dos europeus com os povos africanos, como a encarnação do próprio diabo.

Fausto (2019) sinaliza que

[...] enquanto os índios estavam querendo saber que tipo de corpo esse pessoal que chegou tem [...] se eles são mortais, se eles apodrecem, se [...] se eles cagam fedido [...] os espanhóis, os portugueses estavam discutindo se esses caras tinham alma ou não, se podiam ou não ser escravizados

Desse modo, o autor esclarece que a *com-vivência* com o diferente se dava entre os povos originários como compreensão da experiência com a alteridade, como uma forma de aprendizado e formação “mútua”. É possível considerar, portanto que a heterogeneidade radical pretendida por Ardoino (2012), é um traço marcante da cosmovisão dos povos originários. Pode-se entender que o que propõe a perspectiva multirreferencial é aquilo que Aleluia (2013) chama de retorno. É a cobra que morde a própria calda ou o Sankofa que como pássaro, migra para terras distantes, mas precisa voltar-se para a cauda e buscar o que deixou para trás. É o retorno da branquitude àquilo que ela própria tentou conter, como nos versos de Gonzaguinha (1979): “[...] chega de tentar dissimular e disfarçar e esconder, o que não dá mais pra ocultar e eu não posso mais calar, já que o brilho desse olhar foi traidor e entregou o que você tentou conter”.

A multirreferencialidade em diálogo com as epistemologias do sul e com estudos de-s-coloniais pode auxiliar na articulação, hibridização de saberes em oposição aos purismos e objetivismos da ciência moderna. Nesse sentido, a partir das contribuições de Grosfoguel (2009, p. 405) que reconhece nos saberes su-l-baternos a possibilidade de interseccionar o “[...] tradicional e o moderno [como] formas de conhecimento híbridos e transculturais [...]”, podemos compreender que o diálogo entre essas perspectivas são possibilidades de transformar, movimentar, trocar para construir caminhos que possibilitem a emancipação social através da transformação de si com o mundo.

3.4 “Aqui de onde o olho mira⁴²”: a etnometodologia e os estudos com o cotidiano

Tributária dos estudos fenomenológicos, a etnometodologia, enquanto teoria, orienta-se através da microssociologia interessa-se pelos estudos da ação prática dos sujeitos sociais na tessitura do cotidiano. Desenvolvida por Harold Garfinkel (1917 – 2011), filho de pais judeus e sociólogo norte-americano, a etnometodologia surge como campo de investigação sociológica em meados de 1960, com foco na compreensão da racionalidade que orienta as ações cotidianas dos atores sociais. Nesse sentido, os estudos etnometodológicos buscam compreender como os atores sociais “[...] criam, reúnem, produzem e reproduzem as estruturas sociais para as quais se orientam.” (Heritage, 1999, p. 332). Portanto, de acordo com a etnometodologia somos nós, através de nossas ações cotidianas que re-produzimos a realidade social na qual estamos imersos.

A ideia de que há uma racionalidade que preside a ação social dos sujeitos, afasta a etnometodologia de teorias que pressupõem que o ator social é “um sedado cultural” que apenas reproduz estruturas previamente montadas sem interpretá-las. Para Garfinkel (2018), o sujeito social não é uma marionete incapaz de interpretar e analisar o contexto social no qual se insere, mas ao contrário disso, ele possui habilidades para pensar e agir a partir de racionalidades próprias e apropriadas ao seu contexto. Isso não quer dizer que a etnometodologia não reconheça a influência das estruturas sociais e os jogos de poder que ela encena, entretanto, a grande questão etnometodológica é, como os atores sociais contribuem e constroem essas estruturas através de suas ações práticas, cotidianas.

Em virtude disso, dois conceitos são incontornáveis para a compreensão da realidade que se pretende estudar através de suas lentes: a *indexicalidade* e a *reflexividade*. A indexicalidade aparece como componente essencial à linguagem cotidiana e aponta para o caráter interpretativo e a relação de complementaridade dos significados construídos nas interações. Em diálogo com Husserl (1859 - 1938), Russell (1872 - 1970) e Godman (1891 - 1980), Garfinkel (2018) comenta sobre certas expressões, chamadas por ele de indexicais, que são utilizadas nos relatos dos sujeitos e dependem largamente do seu contexto de uso, pois abarcam uma variedade enorme de significados, de modo que, para entendê-las, o investigador precisará imergir no mundo descrito por ele. Nesse sentido, Garfinkel (2018) compreende que o ator social elabora interpretações e ações práticas a partir do seu lugar, é no “aqui de onde o olho mira (Gil, 1977)”, de onde o corpo sente, e a partir dos sentidos e

⁴² Inspirado em Gilberto Gil (Gil 1977). Consultar lista de referências

significados construídos nesse sentir-observar-pensar que o sujeito constrói suas ações cotidianas.

A reflexividade, por sua vez, designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão. Conectado à reflexividade, o conceito de *accountability* aparece como uma importante categoria para a etnometodologia e faz referência à maneira como os sujeitos se empenham na descrição das situações que vivenciam.

O conceito de indexicalidade integrado à reflexividade revela que ações cotidianas são ordenadas, organizadas contextualmente, cujo sentidos, significados e traições apenas os membros da própria comunidade estão aptos a perceber. Essa percepção se dá através da reflexividade, afinal compreender uma situação, é, ao mesmo tempo produzi-la e ser capaz de descrevê-la. Assim, suponhamos que uma conversa entre duas pessoas de Salvador-Bahia esteja acontecendo em um metrô de São Paulo, na qual o primeiro sujeito 1, qualifica a experiência do dia anterior dizendo: Suj.1 – “Pivete, o rolê ontem foi barril, se pá vai dar bom pra nós hoje! Suj.2 – “É ideia pivete, você representou grandão!” Suponhamos agora que um terceiro sujeito esteja ouvindo esse diálogo. Sua capacidade de interpretação pode ser reduzida ao passo que ele não compreende (apenas poderá supor), o que aconteceu na noite anterior, será menos perceptível ainda se ele não conhece a linguagem empregada pelos sujeitos 1 e 2 nesse diálogo. Por isso, a indexicalidade, na análise de situações sociais, é condição *sine qua non* para compreendermos a racionalidade que preside a ação cotidiana.

Dessa, maneira, Garfinkel (2018, p.95) descreve a etnometodologia como a “[...] investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana.” Portanto, interessa a descrição que os atores sociais fazem sobre os caminhos que o levaram à ação, por isso essa perspectiva teórica é entendida como o estudo dos etnométodos dos sujeitos sociais em suas ações práticas.

Os etnométodos, são os métodos pelos quais o indivíduo ou grupo social criam a realidade social e com ela interagem. Nesse caminho, é possível compreendê-los como estratégias elaboradas por sujeitos ordinários em suas realidades cotidianas para realizar suas tarefas, desde as mais simples – como tomar banho – até as mais complexas – como escolher/construir caminhos avançar até seus horizontes futuros. Assim, pode-se entender que as realizações práticas dos movimentos sociais são desenhadas a partir de interações complexas que refletem no conhecimento (re) produzido pelos intelectuais (negros e indígenas) engajados.

Garfinkel (2018), considera que a criação de estruturas sociais faz parte daquilo que ele chamou de um acordo social, no qual concordamos alguns entendimentos comuns que geram ações orientadas por certas padronizações. Em tese, isso permite um ambiente confortável para o desenvolvimento das relações sociais, pois gera expectativas padronizadas no curso da ação cotidiana de cada a(u)tor⁴² social. Em outras palavras, construímos relações baseados em conhecimentos prévios/*ad hoc* de certos padrões comuns de comportamentos sociais e seguimos confiantes na expectativa que “o outro” haja de acordo com esses padrões.

Como exemplo, poderíamos pensar nas situações de gênero, espera-se que mulheres ajam de acordo com padrões construídos pela sociedade quanto ao seu papel social, caso ela abdique ou contrarie essa expectativa produz-se aquilo que ele chamou de *desequilíbrio*, desordem, o que pode gerar ações de restituição dessa “ordem” seja por meio de reprovações “silenciosas”, interdições legais ou mesmo uso de violência. Afinal, parafraseando a Ministra Damares Alves (2019): “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”. Essa expectativa que o “outro”, nesse caso as mulheres, cumpram seu papel de acordo com as padronizações que garantem a “coesão” do tecido social, se dá pelo que Garfinkel (2018) chamou de **laços de confiança**. Assim, confiamos que rotineiramente as pessoas irão agir de acordo com seus papéis sociais padronizados a partir da ação cotidiana dos sujeitos.

Outro exemplo que talvez nos leve a compreender mais facilmente as noções de expectativa e os laços de confiança na tessitura das relações sociais, poderia ser o seguinte: em uma interação cotidiana/ordinária, ao cumprimentar alguém com um “Bom dia” espera-se/confia-se que esse outro também nos deseje “Bom dia”. Ao contrário disso, uma reação silenciosa ou qualquer outra que não esteja de acordo com as padronizações sociais desse aceno de cordialidade, irá nos levar a uma espécie de tensão, angústia que nos conduzirá a buscar alternativas para a estabilização da situação. A partir desses sentimentos, buscaremos entender as causas de uma suposta chateação do nosso interlocutor ou imaginar cenários nos quais ele esteja indisposto ao contato conosco. O fato é que criaremos formas para estabilizar a situação, voltando para aquilo que conhecemos como “ambientes socialmente organizados” através de uma (re) ação previamente conhecida.

São essas expectativas contextuais que permite aos membros um esquema de interpretação (*ad hoc*) das situações sociais. Nesse sentido “[...] o termo “confiança” é usado para se referir ao fato de uma pessoa aceitar agir de acordo com as expectativas da atividade

⁴² A partir de agora, assentadas nas perspectivas discutidas ao longo do capítulo, a designação a(u)tor social será utilizada como forma de comunicar que compreendermos os sujeitos sociais envolvidos com esse estudo como ator/autores da realidade social

da vida cotidiana” (Garfinkel, 2018, p. 155). A partir disso, lançamos a pergunta: quais expectativas uma sociedade forjada sob a colonialidade do poder cria para pessoas negras, indígenas, quilombolas, (filhos de) trabalhadores?

Nos estudos iniciais de Garfinkel (2018), nos quais ele trata sobre situações jurídicas e como os jurados decidem sobre os casos dos quais participam, o autor conclui que, em seus processos de tomada de decisão, os componentes do júri acessavam seus conhecimentos *ad hoc*, ou seja, aquilo que no repertório social das re-ações cotidianas é tomado como verdade. Desse modo, sujeitos negros, por terem sobre si uma compreensão racista que os associa à delinquência, teriam maiores chances de ser considerados culpados. O que para nós, atualmente, pode soar óbvio, era na década de 1960, uma concepção pioneira.

A pesquisa elaborada por Garfinkel (2018) dá conta, portanto, de como construímos o racismo estrutural (Almeida, 2019) como base para nossa ação cotidiana e reatualizamos nosso repertório *ad hoc* em seu aprofundamento. Dessa forma, a partir do conhecimento *ad hoc*, poderíamos dizer que um dos etnométodos comuns entre sujeitos sociais na escolha de suas ações práticas, é o método documental, uma espécie de memória que carregamos conosco acerca das formas de re-agir diante de situações sociais já conhecidas. Nesse caminho, sabemos que os sujeitos su-l-balternizados serão (quase) sempre associados ao que é ruim, negativo, marginal, violento, bárbaro.

A etnometodologia considera quatro dimensões centrais na tessitura de práticas sociais cotidianas: 1) a inteligibilidade, 2) a descritibilidade, 3) a analisibilidade, 4) a reflexividade e 5) a sistematicidade. A primeira refere-se à capacidade de entender inerente ao humano; a segunda à habilidade em descrever aquilo que lhe acontece (Bondía, 2002); a terceira de analisar as situações que experimenta; a quarta refletir e compreender aquilo que é descrito/narrado e a quinta sua competência em sistematizar não apenas a descrição que faz da experiência, mas especialmente a organização racional, não automática de suas práticas cotidianas. Desse modo, o conceito de etnométodo forjado pela etnometodologia de Harold Garfinkel sinaliza para o fato de os atores sociais construírem métodos próprios de criação, descrição, sistematização, análise e interpretação da realidade.

Assim, compreende-se que a etnometodologia reconhece os saberes cotidianos como conhecimentos que se organizam através de um método que lhe é próprio e, como aponta Ardoino (2012, p. 93) ela se aproxima da multirreferencialidade à medida que “[...] as práticas sociais [são reconhecidas como plurais] pelo fato mesmo da ideia de indexicalidade”. Ademais, a linguagem é, para a etnometodologia, assim como para a epistemologia multirreferencial, dispositivo incontornável para a compreensão dos etnométodos.

As noções de etnométodos e indexicalidade, assim como as dimensões de inteligibilidade, descritibilidade, analisibilidade, reflexividade e sistematicidade, são os dispositivos pelos quais aproximo a etnometodologia das epistemologias do sul, mais especificamente dos estudos de-s-coloniais. Através delas descortina-se a falácia da ciência moderna europeia ao negar e/ou su-l-balternizar os símbolos e práticas sociais de sujeitos negros e “indígenas”, sob o discurso de que estes eram desprovidos de inteligibilidade, portanto, desacreditáveis. A ideia de etnométodos nos permite pensar em uma prática social de reexistência como fundamental para a compreensão dos modos de existir de nós, sujeitos su-l-balternizados, pois lutamos diariamente contra as exclusões abissais, especialmente a comunidade negra afro-diaspórica e indígena reificadas sob o julgo e a máscara branca do colonizador.

Ademais para Santos e Meneses (2010, p. 16, grifos do autor), ao conceituarem o fundamento das epistemologias do sul consideram que

TODA A EXPERIÊNCIA SOCIAL PRODUZ e reproduz conhecimento e, a fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois conhecimento sem práticas sociais [...] diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias.

Acertadamente para os autores, o conhecimento não pode estar dissociado das práticas e dos a(u)tores sociais. Por isso, podemos encontrar em sua perspectiva uma aproximação fundamental com a perspectiva etnometodológica que considera todo ator social como sociólogo ordinário por sua capacidade de produzir, através de metodologias próprias, conhecimentos eficazes para interpretação da realidade social. Ademais, é possível considerar que a Reexistência dos movimentos sociais somada às múltiplas experiências são produtoras de conhecimento. Desse modo, cada conhecimento produzido pelas diversas práticas sociais possui seus próprios critérios de validação e metodologias de utilização.

Apesar dessa compreensão em torno da tessitura da realidade através de ações cotidianas e da percepção de que o “sujeito social não é um sedado culturqal”, como o próprio Garfinkel disse, a etnometodologia resguarda para si a ideia de “indiferença metodológica” de acordo com a qual a implicação poderia ser ruim para as pesquisas científicas. Devemos demarcar, entretanto que noessa etnometodologia é uma traição a essa proposta. Desse modo, arrisca-se afirmar que esse trabalho faz uso do que Macedo (2019) considera, a partir de

outras vozes, uma etnometodologia formaccianista⁴³, implicada com o sujeito no processo de construção de si e radicalmente interessada nos sentidos, significados, engajamentos e reexistências elaboradas pelos atores sociais.

Além de considerarmos a etnometodologia como parte dos estudos com o cotidiano, nos interessa também a abordagem de Certau (1998) acerca das invenções do cotidiano. O autor usa a metáfora da guerra para pensar as ações dos sujeitos no processo de inventar o cotidiano, para ele essas práticas podem ser elaboradas como pequenos golpes que desestabilizam o sistema. Essas práticas, chamadas ordinárias, são as interpretações de cada sujeito acerca da cultura na qual se insere. Desse modo, são construídas de forma relacional e constituem espécies de sínteses feitas pelos sujeitos cotidianos a partir daquilo que é estruturado de modo sistemático. Nesse sentido, para Certau (1998) os astuciosos sujeitos cotidianos praticam ações que como

“[...] “trilhas” [...] heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e desejos diferentes. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida. (*Id. Ibid.*: 97)

Essa ordem estabelecida sempre estruturada por estratégias expressas em regras que pressupõem “expectativas” nos termos de Garfinkel, são desafiadas por esses sujeitos que ao elaborar interpretações e sínteses próprias produzem bricolagem como algo inovador. Não são, portanto, apenas reprodutores ou receptores de ordem, mas ao contrário, disso produzem inventam, traem a ordem. Através de suas capacidades heurísticas, esses sujeitos inventam táticas “[...] aparentemente desprovida de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito, pré-fabricado onde se movimentam. São [...] imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras dos sistemas” (Certau, 1998, p. 97). Por essa “aparência” despretensiosa das astúcias cotidianas tornou-se comum atribuir ao cotidiano, especialmente entre os intelectuais autoafirmados marxistas ortodoxos, uma espécie de lugar de alienação do sujeito. Na contramão disso, para Certau (*op. cit.*), o cotidiano é o lugar no qual se manifestam os controles e opressões, mas também se revelam as táticas inventivas que golpeiam “aquilo que está dado”.

⁴³ Refiro-me às produções do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação – FORMACCE em Aberto – lotado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Coordenado pelo Professor Dr. Roberto Sidnei Macedo e pela Professora Dr.^a Denise Guerra. Agrega estudantes e professores (negros, indígenas, etc...) de diferentes áreas do saber e com diversas experiências socioprofissionais.

Podemos pensar, portanto, que são esses golpes que produzem a desestabilização e impactam na busca por reestabilização do sistema que como falamos anteriormente, podem ser construídas através de interdições legais, atos de violência etc. Assim, para ele, as estratégias enquanto “cálculo (ou a manipulação de forças)”, “controle” sejam elas

[...] militares ou científicas sempre foram inauguradas graças à constituição de campos próprios (cidades autônomas, instituições “neutras” ou “independentes”, laboratórios de pesquisa “desinteressadas”, etc). Noutras palavras, *um poder é a preliminar deste saber*, e não apenas o seu efeito ou o seu atributo. Permite e comanda as suas características. (Certeau, 1998, p. 100).

Como produções automatizadas de um “um próprio”, as táticas são produzidas como “movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance” (*Id. Ibid.*). Assim, compreendemos, a partir das epistemologias e teorias apresentadas nesse capítulo, que os sujeitos em situações educacionais re-produzem conhecimentos próprios e apropriados que podem contribuir para uma educação de-s-colonial. Por isso, estamos interessadas em conhecer como os sujeitos dessa pesquisa narram suas histórias e processos de afiliação estudantil expressos em atos de currículo que apontam para um processo de de-s-colonização do ensino universitário. Passaremos agora a compreender o conceito de afiliação e como nos relacionamos com ele nessa pesquisa.

4 CAPÍTULO 3 –

CURRÍCULO E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA:

afiliação Estudantil Universitária, Relação com o Saber e Atos de Currículo

Nesse capítulo, buscamos entender, de modo geral, como se constrói os debates em torno do currículo e da pedagogia universitária, para então adentrarmos de modo mais profundo nas discussões sobre afiliação estudantil, relação com o saber e atos de currículo. Como ponto de partida, torna-se importante sinalizar que os caminhos traçados são indícios daquilo que compreendemos e não busca esgotar as vastas perspectivas que são ou podem ser abertas sobre os temas abordados. Nesse sentido, abrimo-nos à incompletude como parte do processo de construção de conhecimentos e contamos com nossos interlocutores para novos caminhos generativos.

Enquanto documento formal, o currículo constrói identidades e contribui para o processo de socialização dos sujeitos. Os conhecimentos/saberes eleitos como importantes para a composição curricular – destinada a formação-social-cultural-política-laboral dos indivíduos – revelam com quais valores, simbologias e propostas político-estéticas estão implicados aqueles que o constroem como documento que orientará processos educacionais nos mais diversos níveis de escolaridade. A compreensão do conteúdo curricular possibilita, portanto, entender quais atributos indenitários espera-se que aqueles envolvidos com processos educacionais desenvolvam.

Os debates sobre currículo apontam para a inexistência de neutralidade nesse campo, pois aliado ao contexto sociocultural, ele conformará os interesses sócio-políticos das instituições educacionais onde são elaborados e vividos. Para Macedo (2011, p.24), o currículo é

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções construídos na relação do *conhecimento eleito como educativo*.

Nesse sentido, ele é “um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas”. (Macedo, 2011, p.26). Em sua origem, os estudos sobre currículo cumpriram a função de eleger conhecimentos/saberes que atuassem para o desenvolvimento de tecnologias voltadas para melhoramento do sistema capitalista e a formação de quadros técnico/profissionais capazes de atender às suas demandas. Desse modo, o que se chama de modelo tradicional no campo do currículo, remete ao seu caráter determinista e prescritivo (Rosa, 2009) pautado pelos interesses da consolidação e ampliação dos moldes capitalistas de vida.

Assim, tomando emprestado a expressão foucaultiana, podemos considerar que o currículo tradicional e as pedagogias que a partir e através dele são produzidas, tinham como objetivo “vigiar e punir” corpos dissidentes buscando ora adequá-los, ora submetê-los e/ou aniquila-los. Contribuindo para aquilo que Barbosa (1998) chamou de “pedagogia da desautorização” que atua através da “anulação da pessoa do aluno”.

Em meados da década de 1960, e a partir dos destroços experimentados no Pós-guerra, os debates em torno do currículo e suas pedagogias ganham novas perspectivas que buscam descortinar as múltiplas violências produzidas pelo modelo tradicional. Através das contribuições de Santomé (1998), Brito (2015), aponta o Movimento de Reconceituação,

iniciado em 1973, marcado pela realização da I Conferência sobre Currículo realizada na Universidade de *Rochester*, como acontecimento importante que sinaliza novos horizontes no campo curricular e pedagógico. Nela, é possível identificar que intelectuais vinculados ao pensamento marxista e estudiosos mais ligados aos estudos fenomenológicos lançam críticas ao modelo tecnocrático vigente nas produções mais tradicionais.

Nesse caminho, surgem reflexões críticas diversas, das quais, destacamos: para aqueles vinculados ao pensamento marxista, o centro do debate deveria ser o combate à expansão do capitalismo e sua desumanidade, e, para os intelectuais fenomenólogos, a subjetividade deveria fundamentar a construção curricular e pedagógica nos processos educacionais. As abordagens marxistas privilegiavam a crítica a estrutura social a partir da ideia de alienação e expropriação do trabalho. De maneira mais ortodoxa, deixava de lado questões em torno das subjetividades e identidades dos indivíduos. Podemos compreender as perspectivas que se aliam à fenomenologia, como uma “[...] dialética para o estudo das experiências de vida e do currículo como conversação complexa [...] de questões que dizem respeito aos sujeitos [...]”. (Pacheco, 2009, p. 396). Isso não exclui a crítica ao sistema, mas agrega a ela as subjetividades dos indivíduos e suas complexidades na tessitura da realidade social.

Ao longo dos anos, de modo equivocado, as teorias marxistas foram perdendo espaço, mas podemos notar o renascimento de sua potência atualmente quando assistimos a um recrudescimento de grupos políticos escravistas e fascistas, ao passo que expandem o capitalismo elaboram novas formas de aprofundamento das desigualdades socio-raciais-culturais-político-econômicas inerentes a esse sistema. Nesse sentido, a crítica marxista ao modelo exploratório e alienante do desenvolvimento capitalista torna-se importante especialmente no campo da educação para que se promova uma formação comprometida com a crítica e o enfrentamento da estrutura capitalista-racista-misógina.

Embora, a partir de meados da década de 1960 e 1970, possamos perceber maiores avanços no que se refere, por exemplo, a existência de formações multi-pluri ou interdisciplinares, bem como, o surgimento de campos do saber que introduzem debates urgentes nos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas, de modo geral, as perspectivas tradicionais dão a tônica da organização curricular e pedagógica instituídas em ambientes educacionais desde os níveis básicos até a educação universitária. Assim, as instituições e os acordos educacionais, sejam nacionais ou internacionais, tendenciam para processos educativos que tem como horizonte uma formação profissional para inserção no mercado de trabalho.

Nesse caminho, a fragmentação dos campos de saber, a divisão/repartição das disciplinas com consequente hiperespecialização, as práticas professorais que elegem as aulas magistrais – nas quais o professor é figura central – como principal método de ensino-aprendizagem, as produções científicas assentadas nos pressupostos metodológicos da ciência moderna com seus genocídios, racismos epistêmicos, epistemicídios, continuam produzindo não-lugares e alargando a experiência do “não-ser, como fundamento do ser”, tal qual nos alerta Sueli Carneiro (2005).

É possível considerar que apesar dos esforços quanto à democratização e acesso ao ensino superior nota-se que as formações consideradas de elite contra aquelas consideradas secundárias, continuam a permear a experiência educacional dos “herdeiros” (Bourdieu, 1989) e daqueles que apenas recentemente começam a acessar as universidades. Não podemos esquecer que os conteúdos curriculares forjam identidades subjetivas, singulares, mas também coletivas (Silva, 2013). Por isso, compreender os processos de afiliação (estudantil) universitária pode ser um passo importante na reorientação educacional nas universidades e um instrumento valioso para a de-s-colonização de seus processos educacionais.

Nesse capítulo, optamos primeiro, por trazer uma discussão geral sobre o contexto de surgimento do conceito de afiliação estudantil e como ele estabelece um diálogo entre instituições e histórias de vida; em seguida, ampliamos as discussões em torno do conceito trazendo a contribuição de alguns autores para pensarmos como podemos esgarçar aquilo que Coulon propõe em sua abordagem; assim, no tópico seguinte aprofundamos a perspectiva proposta por esse autor para, em seguida, compreender as arestas e costurar compreensões em torno daquilo que consideramos fundamental para entender caminhos afiliativos; a relação com o saber e os atos de currículo são convidados ao diálogo na parte final desse capítulo.

4.1 **Afiliação Estudantil Universitária:** o diálogo (possível) entre instituições e histórias de vida

A partir de uma pesquisa realizada com estudantes da Universidade de Paris VIII *Vincennes Saint-Dennis*, o sociólogo francês Alain Coulon, elabora o conceito de afiliação estudantil que em linhas gerais, refere-se ao processo de imersão de estudantes à vida e cultura universitária. Em seu estudo, são priorizadas as experiências de jovens recém-chegados à instituição, como veremos a seguir. Os resultados da pesquisa, foi apresentado em seu livro: *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, publicado em Paris em 1997. Em 2008, o livro foi traduzido para o português pelas Professoras Georgina Gonçalves

dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio, e publicado pela Editora da UFBA (EDUFBA) com o título, “A Condição de estudante: a entrada na vida universitária”. Desde então têm inspirado intensos debates acerca do tema proposto.

A investigação de Coulon (2008) ocorre no contexto de massificação e inovação do ensino superior francês, que iniciada em 1960 estendeu-se até o início da década de 1990. Talvez por isso, suas contribuições tenham despertado o interesse de intelectuais brasileiros engajados com o processo de “democratização” do ensino superior em curso no país a partir de 2003, como vimos nos tópicos iniciais desse trabalho.

A Universidade de Paris VIII *Vincennes-Saint-Denis*, destacou-se (e ainda se destaca) mundialmente por acolher estudantes trabalhadores sem a exigência do *baccalauréat*⁴⁴ (*bacc*) e pelo número elevado de estrangeiros em seus quadros estudantis. Desse modo, a instituição abriu suas portas para um público incomum no espaço universitário: trabalhadores, migrantes, mães, etc, estrangeiros, ao mesmo tempo em que inovou em seu sistema curricular permitindo maior liberdade aos discentes na escolha de suas itinerâncias acadêmicas.

De acordo com Coulon (2008), o sistema de ensino superior francês divide-se entre instituições seletivas e não-seletivas. A partir de seu trabalho é possível entender que as instituições de caráter seletivo –até o momento da escrita de sua pesquisa– organizavam-se da seguinte maneira: a) as *Classes Préparatoires para Grandes Escolas (CPGE)*, vinculadas às escolas de ensino médio, oferecem uma espécie de ensino propedêutico que, durante dois ou três anos, prepara seus estudantes para o concurso que dá b) acesso às *Grandes Escolas (GE)*, berço de formação das elites, oferece cursos nas áreas, científica e tecnológica, literária e comercial; c) os *Institutos Universitários de Tecnologia (IUT)*, vinculados às universidades, dedicam-se a formações nas áreas de ciências sociais e as d) *Sessões Técnicas Superiores (STS)*, vinculadas às escolas de ensino médio, ofertam formação nos setores tecnológicos e terciários. Algumas modificações ocorreram desde a publicação do trabalho de Coulon (2008) até os dias atuais⁴⁵, entretanto, há permanência de características marcantes, como por exemplo, o ingresso a partir de um processo de orientação, direção e seleção organizado nos

⁴⁴ Podemos compreender o *baccalauréat* como uma espécie de diplomação do ensino secundário francês – correspondente ao ensino médio brasileiro – cujo a obtenção dará acesso a maior parte das universidades francesas e a diferentes instituições de ensino superior, assim como ao mercado profissional caso o estudante não deseje prosseguir com seus estudos, assim existem três tipos de *bacc*: *baccalauréat général*, o *baccalauréat technologique* e o *baccalauréat professionnel*

⁴⁵ Atualmente, conservam-se as divisões da seguinte maneira: Universidades – aberta para todos; Grandes Escolas – seletiva; Escolas e Institutos Especializados –selecionam os estudantes através de concurso ou dossiê; Escolas Superiores de Arte e Artes Aplicadas –selecionam seus estudantes através de dossiê, concursos ou entrevistas; Escolas Nacionais Superiores de Arquitetura – seleção feita através de análise de histórico, dossiê e desempenho em prova. Fonte: << <https://www.bresil.campusfrance.org/instituicoes-de-ensino-superior-na-franca>>>

anos anteriores à entrada no ensino superior.

Desse modo, através do *numerus clausus*, as GE recrutam seus estudantes a partir da análise de seus caminhos acadêmicos ou dos resultados alcançados por eles no concurso. As GE “guardam consigo a excelência da cultura intelectual” francesa, pois são recrutados apenas estudantes que alcançam melhores resultados em seus históricos escolares ou que possuem alto desempenho no concurso. Os IUT, apesar de sua ligação administrativa com universidades, são instituições autônomas quanto as formas de gestão, seus estudantes são recrutados através de análise de seus respectivos históricos escolares, assim são selecionados aqueles que possuem alguma distinção em seus registros. As STS recrutam estudantes através de seus históricos escolares para formações nos domínios terciários e tecnológicos e localizam-se nas escolas de ensino médio, são, por assim dizer, aquelas que possuem menor prestígio.

As Universidades, públicas e financiadas pelo Estado francês, são instituições pertencentes ao segundo grupo cuja entrada, na maior parte delas, está vinculada ao porte do *bacc*, não havendo nenhum dispositivo apriorístico de seleção de seus quadros estudantis. O caráter não-seletivo das instituições universitárias francesas foi instituído a partir de 1960, como uma das medidas de democratização adotadas no período. De modo geral e para melhor visualização, podemos compreender essa divisão entre instituições seletivas e não seletivas através do quadro abaixo:

Quadro 2 - Tipos de Instituições de Ensino Superior e Formas de Seleção na França (1960-1990)

INSTITUIÇÕES SELETIVAS	FORMAS DE SELAÇÃO
Classes Preparatórias para as Grandes Escolas (CPGE)	Análise de Histórico Escolar Preparação para o concurso de acesso as Grandes Escolas
Grandes Escolas (GE)	Análise de Histórico Concurso
Institutos Universitários de Tecnologia (IUT)	Exame de histórico escolar
Sessões técnicas Superiores (STS)	Seleção de Histórico Escolar
INSTITUIÇÕES <u>NÃO</u> SELETIVAS	
Universidades	Ingresso através da obtenção do <i>baccalauréat</i> *

*Exceto para a Universidade de Paris VIII que flexibiliza isso para estudantes com experiência profissional comprovada

Fonte: BRITO, Larisse Miranda, 2024
Elaborado a partir das informações contidas em Coulon, 2008

A Universidade de *Vincennes-Saint-Denis* Paris VIII, oferece formação em todas as áreas do saber e admite em seus quadros qualquer estudante que dispunha do *bacc* ou que comprove experiência laboral, portanto, não adere a nenhum tipo de seleção *à priori*. Os

intelectuais engajados com o seu surgimento estavam implicados com a abertura da universidade para estudantes não-tradicionais⁴⁶, mas sobretudo, com uma renovação/transformação na estrutura de seus cursos e também no âmbito pedagógico. Nesse sentido, Macedo, Barbosa e Borba (2014, p. 15), irão caracterizá-la como “[...] uma experiência universitária radicalmente democrática e autonomista”.

A extinção da exigência do *baccalauréat* para estudantes trabalhadores com experiência comprovada, corresponde à ideia de uma *formação aberta à experiência, na qual os saberes adquiridos com processos de trabalho deveriam ser considerados como relevantes para a formação do estudante*. Portanto, a grande novidade institucional de Paris VIII está nessa aposta pedagógica de dialogar com a alteridade e entender a formação para além dos espaços institucionais de ensino.

De acordo com Coulon (2008), três dimensões são essenciais para entender um processo afiliativo: 1) *conhecer o tipo de instituição à qual irá afiliar-se*, 2) *os esforços/estudos empreendidos no processo de re-conhecimento institucional e de compreensão do saber ali produzido*, 3) *a relevância dos caminhos anteriores feitos pelos estudantes, sejam relacionados ao seu histórico sociocultural e/ou educacional*.

Assim, a compreensão do *funcionamento institucional*⁴⁷ e a *história de vida dos sujeitos* são elementos fulcrais para entendimento da teoria da afiliação. Nesse caminho, é importante perceber que o diálogo estabelecido entre estudantes e instituições, como nos alerta os estudos etnometodológicos, está indexicalizado às experiências que compõem as histórias de vida dos sujeitos. Desse modo, seu olhar e interação com a realidade será atravessado pela experiência. Ao analisarmos, interpretarmos uma situação, construiremos nossa ação a partir do que conhecemos e através daquilo que possui relevância para nós.

Podemos assistir a uma aula de sociologia que analisa os índices de fome no Brasil, por exemplo, mas a forma como o fenômeno analisado toca os sujeitos ali presentes será diferente, pois dependerá dos sentidos e significados que cada um atribui ao tema. Certamente

⁴⁶ O que chamamos aqui de estudantes não-tradicionais são aqueles que foram alijados de ingressar nas universidades em função de fatores como: raça, classe, gênero. Tradicionalmente, as universidades acolhem em seus quadros estudantis jovens pertencentes às classes altas e pertencente à branquitude. Obviamente que eventualmente é possível perceber situações que fogem à regra. Entretanto, o estudante tradicional em universidades são aqueles pertencentes às classes altas que podem dedicar-se de maneira exclusiva à carreira estudantil

⁴⁷ Em função da complexidade do nosso constructo, escolhemos 4 instituições, referidas anteriormente, como foco do estudo. Entretanto, como veremos adiante, alguns dos jovens graduaram-se em instituições distintas, notadamente aquelas com as *com-versamos* no contexto da UMinho. Contudo, por compreendermos a importância do itinerário estudantil na graduação para a compreensão de processos afiliativos trouxemos suas experiências para nosso diálogo, o que não implica um mergulho nas referidas instituições. Esse mergulho será feito apenas a partir das narrativas das estudantes

o indivíduo que já experimentou a fome – como fenômeno que determinou seu não-acesso ou seu acesso precário à alimentação – será divergente da forma como alguém que nunca experimentou esse fenômeno irá encarar o que está sendo debatido. Isso em função do conhecimento *ad hoc* que cada indivíduo traz consigo para a interação com o tema.

Do mesmo modo, o sujeito que possui conhecimento *ad hoc* sobre instituições universitárias irá encarar sua relação com a universidade a partir de um ponto diverso daquele que não possui esses conhecimentos. Isso não significa dizer, entretanto, que apenas os “herdeiros”, como imaginou Bourdieu (2013), podem imergir e ter sucesso na vida e cultura universitária. Ao contrário disso, como sinaliza Coulon (2008), esse é um processo de aprendizagem que ocorre de modo singular para cada indivíduo e é composto por temporalidades distintas que exigem o aprendizado do funcionamento institucional, dos métodos e procedimentos de elaboração do conhecimento científico, tudo isso atravessado pelos acontecimentos e experiências que marcam a vida sociocultural e político-econômica dos sujeitos.

4.1.1 **Afiliações:** uma dança com tempos, compassos e ritmos diversos

Para Coulon (2008) *ser estudante universitário é um ofício, portanto requer habilidades e técnicas específicas* que quando bem desenvolvidas aponta para o sucesso dos estudantes e sinaliza que houve um processo de afiliação bem-sucedido. *Mas, afinal, o que é “essa tal” afiliação?* As discussões em torno do tema não são novas, tampouco se encerram nas contribuições trazidas por Coulon (2008) em seus estudos sobre afiliação estudantil universitária, elas permeiam o campo sociológico desde, pelo menos, o início do século XX, quando em 1908, Georg Simmel (1858 – 1918), publica o livro *Sociology* (Sociologia). Nele, havia um capítulo intitulado, *The Web of Group-affiliations* (A Rede de Afiliações em grupo). A difusão da discussão em torno dos processos de afiliação, entretanto, ocorreu alguns anos mais tarde, em 1955, quando a união de dois capítulos pertencentes à obra *Sociology*, deu origem ao livro: *Conflicts and the web of group-affiliations* (Conflitos e a rede de afiliações em grupo).

Etimologicamente, a palavra afiliação deriva do verbo latino *affiliāre* e pressupõe, de acordo com o dicionário online da língua portuguesa: *ação/efeito de fazer parte, unir-se a um grupo, empresa, instituição etc.* Isso ocorre como um processo que requer do sujeito a compreensão dos códigos do grupo ao qual pretende unir-se/afiliar-se. É possível perceber que a afiliação se desenrola quando alguém chega a um determinado espaço, grupo,

comunidade, instituição, em uma condição de “estrangeiro ou quase estrangeiro” e busca fazer parte desse novo ambiente. Para isso, precisará compreender a rede de significações, simbologias, códigos, normas, condutas e linguagens próprias desses espaços. Como aponta Coulon (2008) – apropriando-se da noção de membro – *afiliar-se é tornar-se membro*.

Concordamos com Pais (2011, p. 249), quando ele afirma que “[...] as culturas de grupos são realidades sociologicamente relevantes”, especialmente porque, como seres sociais, produzimos em diferentes espaços formas diversas de associações que levarão à construção de identidades individuais e coletivas também diferentes. Nesse sentido, Simmel (1965) nos convida a pensar que nos associamos, ao longo da vida – de maneira temporária ou permanente – à múltiplos grupos que podem ou não apresentar conflitos entre si. Além disso, há fatores da construção individual que irão impactar nesses processos afiliativos. Dessa forma, podemos entender a afiliação como o processo de aprendizagem que leva ao pertencimento.

Ela é tecida

[...] por comportamentos que buscam expressar e legitimar identidades, numa luta pela significação. Com efeito, as identidades grupais entrecruzam-se com identidades pessoais em processos de identificação que reflectem a intersecção de um “eu” com um “nós”, em contraposição com outros, olhados como “eles” (Pais, 2011, p. 248)

Essas identidades surgem “[...] de identificações e contraidentificações, de oposições e distinções – como se a existência de uns e de outros fosse possível a partir das relações que entre eles se estabelecem” (*Id.; Ibid.*: 283). Compreende-se, portanto, que nos relacionamos também de maneiras diversas com os grupos aos quais pertencemos. Nesse caminho, Simmel (1965, p.156) alerta que: “[...] um grupo lhe oferece oportunidades de socialização, [e] oportunidades de competição”. Desse modo, é possível considerar que pode haver no interior de um grupo que possui interesses comuns, como a comunidade universitária, por exemplo, inclinações diversas que irão produzir o que o autor chamou de *múltiplas afiliações de grupo em um único grupo* (em tradução livre).

A partir das contribuições de Simmel (1965), podemos considerar que o interesse comum, como suporte da existência de um grupo singular, não exclui a existência de interesses diversos dentro desse mesmo grupo. Esse cenário, portanto, nos leva a entender que além da existência de múltiplas formas de afiliação/associação individual, existem grupos distintos que compõem um grupo singular. Por exemplo, há na universidade intelectuais atravessados por diversas experiências sejam elas, raciais, sexuais, de classe, espirituais,

econômicas, culturais etc., que trarão consigo interesses/implicações também diversos. Embora, pertençam, em tese, à mesma unidade/comunidade grupal: a Universidade. Desse modo, suas pertencas, identificações e implicações, vão atravessar a vivência desses indivíduos como membros do grupo/instituição/comunidade aos quais pertencem.

O mesmo ocorre no universo estudantil, composto – a partir dos processos de democratização/massificação das universidades em diferentes países – por uma comunidade diversa que carrega consigo diferentes histórias e memórias de seu itinerário de vida. Isso acarretará, portanto, em múltiplas afiliações com tempos, compassos e ritmos diversificados, como em um *xirê*, no qual dançamos para os Orixás em uma sequência, compassos e gestos tecidos por significações e simbologias ancestrais pré-existentes, muito embora, cada um/a dançará em seu tempo, marcado por seu próprio compasso e pelo fluir e cadência de seu corpo-templo.

4.1.1.1 Compreendendo a Afiliação Estudantil Universitária e a obra de Alain Coulon

Diferente do ensino médio, mesmo em universidades tradicionais que propõem um currículo mais rígido, *a educação universitária pauta-se na liberdade e no desenvolvimento de uma autonomia intelectual*, o que demanda um amadurecimento pessoal na capacidade de tomar decisões que impactarão o futuro. Inspirado pela etnometodologia, Coulon (2008) buscou compreender como estudantes, recém-chegados à Universidade de Paris VIII *Vincennes-Saint-Dennis*, obtinham sucesso em suas carreiras que, nesse caso, remete à conclusão dos estudos.

O autor esclarece que a empreitada de massificação/democratização do ensino superior francês operada a partir de meados da década de 1960 e aprimorada entre 1984 e 1990, foi bem-sucedida, uma vez que de acordo com ele, na França, “[...] o problema não é entrar na universidade, mas permanecer nela” (*Id. Ibid.*: p. 31). A mudança no perfil dos estudantes somado aos índices de abandono enfrentados pela Universidade de Paris VIII entre os anos de 1977 e 1982, talvez tenham colaborado para o crescimento de estudos sobre *os dispositivos acionados por estudantes para ter sucesso e não abandonar a universidade logo nos primeiros anos e também a relação que eles estabeleciam com o saber re-produzido nessas instituições*. Assim, não apenas intelectuais, mas também gestores interessados na longevidade da carreira estudantil dos estudantes universitários foram atraídos por debates nesse campo.

De maneira geral, o conceito de afiliação elaborado por Coulon (2008) sinaliza para a *adaptação aos códigos de infraestrutura administrativa e intelectuais, como incontornável na garantia de sucesso acadêmico dos estudantes*. Para ele esse processo divide-se em três tempos: 1) *estranhamento*; 2) *aprendizagem*; 3) *afiliação*. Vivido sem linearidade, admite-se o trânsito entre essas experimentações, assim o estranhamento pode dançar com a aprendizagem e esta pode atravessá-lo, ambos podem flertar com a afiliação assim como ela poderá transitar entre os momentos de estranhamento e aprendizagem.

Os três tempos, entretanto, exigem habilidades para desenvolver métodos que permitam 1) *o aprendizado das instituições*; 2) *a assimilação de suas rotinas* e 3) *a adaptação aos códigos* (Coulon, 2008), para que então se alcance o novo *status* social de estudante universitário. Assim, para o autor afiliação, é um processo de constante re-elaboração de habilidades que capacitem os estudantes para ingresso, permanência e identificação em/com o seu novo ambiente.

O primeiro tempo da afiliação, chamado *estranhamento*, é aquele no qual se faz a transição do ensino médio para o ensino universitário. Essa transição, entretanto, especialmente em uma universidade como Paris VIII, não é feita de modo linear, pois alguns estudantes já estão fora do sistema escolar há muitos anos, inseridos ou não em processos de trabalho. Seja para aqueles que recém deixaram o ensino médio ou que já estão fora do sistema educacional, esse é um momento crítico, uma vez que exige uma *reorganização sociocognitiva*.

A questão da *autonomia na educação universitária* é tema fulcral, pois, se nos níveis básicos é possível maior identificação com professores, controle sobre processos cotidianos como: efetuação de matrícula, período de avaliações, diálogo entre família e instituição etc., na educação universitária esses aspectos ganham contornos menos evidentes. As escolhas começam a ser exigidas desde o momento da matrícula, pois embora, haja disciplinas “obrigatórias”, o currículo também será composto por aquelas chamadas “eletivas”/“optativas”/“livres” e cabe ao estudante escolhê-las de acordo com seus próprios interesses e grau de importância em seu itinerário formativo.

O distanciamento no contato e acesso aos professores é outro aspecto importante, pois, se durante os níveis educacionais anteriores era possível um diálogo mais direto entre estudantes e professores, agora esse contato ocorre de forma menos frequente e é mediado por uma lógica formal respeitando compromissos de orientação e agenda dos docentes. Os períodos avaliativos perdem seu caráter estruturado, não há um calendário prévio e homogêneo para toda a instituição que inclua todos os cursos e/ou disciplinas, agora as

avaliações são organizadas de acordo com cada docente. Outro aspecto que merece destaque é a perda da referência familiar e a necessidade de fazer escolhas a partir de seus próprios parâmetros. Considerando os aspectos sinalizados, Coulon (2008) aponta que o tempo do estranhamento *é uma separação*, processo no qual será “[...] *preciso esquecer aquilo que se conhece tão bem*” (Id.; *Ibid.*:40, grifos nossos).

O segundo tempo ou o tempo da *aprendizagem*, requer certo investimento, por parte do estudante, *em compreender as rotinas institucionais e intelectuais da instituição*. Para isso, estar na universidade, conhecer pessoas com as quais se possa dialogar sobre dúvidas e possibilidades torna-se uma estratégia fundamental. Se no tempo do estranhamento, experimenta-se sensações de frieza, solidão e anonimato (re) vividos através de sentimentos de trauma, angústia, revolta e inquietação (Coulon, 2008), agora é preciso construir um – novo – ambiente familiar. Assim, além de proceder um investimento na construção de *relações interpessoais com estudantes e/ou funcionários, será necessário compreender as regras institucionais e intelectuais requeridas pela instituição*.

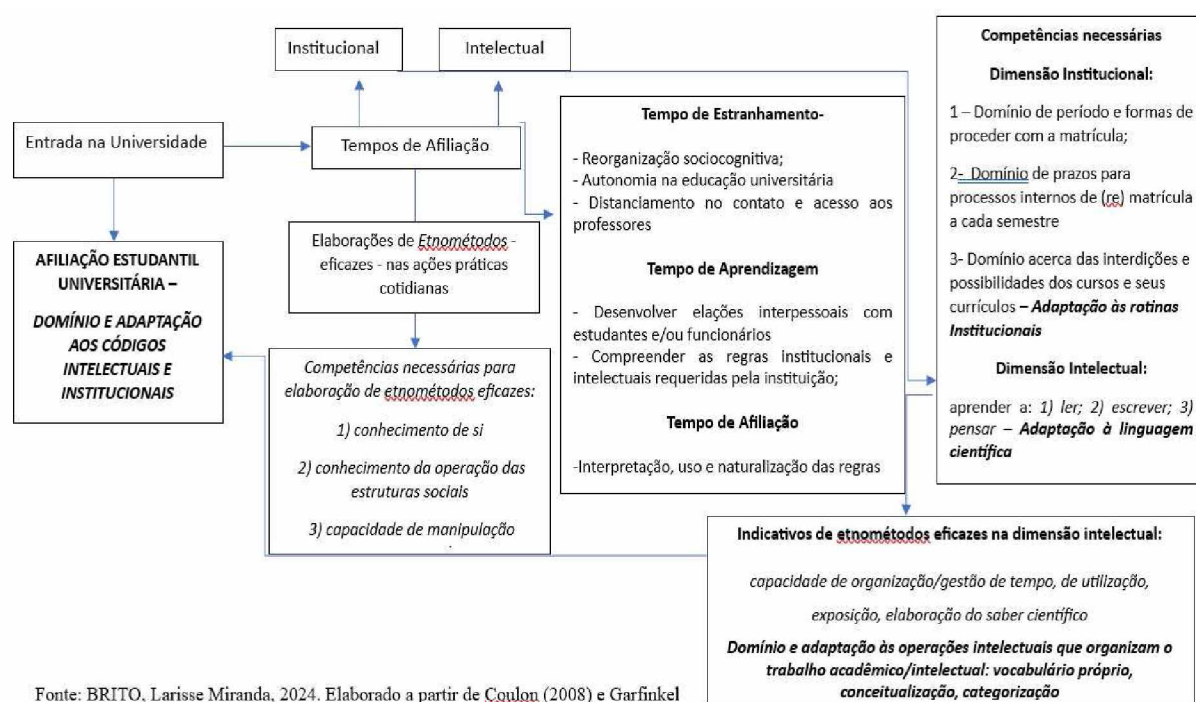
No que se refere as *regras institucionais* destaca-se: 1) *período e formas de proceder com a matrícula*; 2) *prazos para processos internos de (re) matrícula a cada semestre*; 3) *as interdições e possibilidades dos cursos e seus currículos*. No horizonte das *regras intelectuais* será preciso aprender a: 1) *ler*; 2) *escrever*; 3) *pensar: dominar a linguagem, a leitura, a escrita em sua forma científica*. Nesse sentido, pode-se considerar que esse período requer a *compreensão/organização de tempo, espaço e regras do saber*.

Desse modo, os estudantes terão que desenvolver etnométodos próprios como estratégias eficazes para fazer parte desse novo grupo. O desenvolvimento de etnométodos para lidar com as rotinas da universidade é fundamental para o processo de aprendizagem que culminará na afiliação. Garfinkel (2018), considera *três aspectos como fundamentais para a escolha de etnométodos* mais adequados à cada situação social: 1) *conhecimento de si*, 2) *conhecimento da operação das estruturas sociais*, 3) *capacidade de manipulação interpessoal*.

Assim, 1) conhecer suas possibilidades e limites, avaliar e organizar bem seu tempo para cumprimento de tarefas, 2) entender as regras e os tempos institucionais e 3) ser capaz de manipulá-las para a construção de seus propósitos é o que Coulon (2008) chama de domínio dos códigos e o que possibilita a elaboração de etnométodos eficazes no contexto universitário. É a partir dessa habilidade metódica que ocorre o terceiro tempo: o da *afiliação*. Nesse tempo, além do aprendizado dos códigos, o estudante deverá obter o reconhecimento de seus pares quanto a sua competência. Nota-se, portanto, que a afiliação

ocorre quando o estudante torna-se membro e é reconhecido pelo grupo, primeiro em seu novo *status*, o de estudante universitário, depois, como *expert* na área para a qual obteve seu diploma. O esquema abaixo nos auxilia na compreensão do que Coulon entende como “etapas” para a afiliação associado à noção de etnométodos presente em Garfinkel (1917-2011).

Esquema 2 – Afiliação e Etnométodos



Fonte: BRITO, Larisse Miranda, 2024. Elaborado a partir de Coulon (2008) e Garfinkel ([1967] 2018)

Como referimos anteriormente, obtém sucesso àqueles que conseguem afiliar-se. Para o autor, aqueles que não se afiliam seguem dois caminhos: o abandono e o fracasso. De modo geral, o primeiro é a auto eliminação, ou seja, a desistência do processo formativo, enquanto o segundo é uma eliminação baseada em regras institucionais – podemos compreender este último como os processos de jubramento existentes em universidades brasileiras, por exemplo. Ao que parece, em seus estudos Coulon (2008) buscou compreender como se constrói etnométodos que, de algum modo, evitam as causas do abandono. A partir disso, o autor propõe uma pedagogia da afiliação, na qual a instituição esteja engajada com processos pelos quais os estudantes obtêm sucesso na conclusão dos estudos.

Nas próximas linhas, apresentaremos quais indicativos são sinalizados pelo autor como caminhos que conduzem à afiliação para a partir de então conversarmos um pouco

sobre os aspectos que podem conduzir ao abandono ou ao fracasso. Pedimos ao nosso interlocutor que não se avexe, pois a partir de agora nosso diálogo ficará um pouco mais lento para que sejamos rigorosas (“*pero sin perder la ternura*”) com a proposta teórica do autor. Depois dessa apresentação, faremos nossas considerações acerca daquilo que consideramos ser as arestas de sua compreensão acerca da afiliação estudantil.

4.1.1.1.1 Caminhos para afiliação

Coulon (2008) esclarece que podemos considerar “[...] os cem primeiros dias [...] como tempo mínimo de afiliação [...] para realizá-lo com sucesso [será necessário] seguir simultaneamente, as regras [institucionais e intelectuais] e compreender as variações nelas provocadas pela vida cotidiana” (*Id.; Ibid.:84*). O autor compreende que o estudante que “sobrevive” aos primeiros contatos com a universidade, experimentados a partir das sensações de confusão, medo, angústia e estranhamento, possui alto potencial de sucesso em sua caminhada afiliativa. Seu estudo está concentrado nos etnométodos de afiliação, portanto, aquilo que traremos aqui como indícios de abandono e fracasso são tangenciados por ele, outros sinais e compreensões do que pode levar à desistência são inferências que fizemos ao longo do contato com sua obra. Essas, na maior parte das vezes, dialogam com a própria experiência da autora dessas “mal traçadas linhas”.

Como dissemos, os primeiros anos são experimentados pelos estudantes recém-ingressos com estranhamento, Coulon (2008) considera que nesses primeiros passos é preciso que o estudante *esqueça suas referências familiares, geográficas, estudantis*, para então “assimilar” novos códigos, comportamentos que poderão conduzi-lo ao sucesso e ao reconhecimento como membro da comunidade universitária. Assim, estar na universidade, “gastar” o *tempo* entre outros membros é um dos caminhos que podem conduzir à afiliação. O contrário disso, estar pouco tempo nas dependências da instituição, ter poucas trocas com outros estudantes (veteranos e/ou novatos), funcionários e professores poderá conduzi-lo à desistência, ao abandono.

Concordamos que dedicar tempo às trocas cotidianas com membros é importante para o processo de re-conhecimento e integração do estudante ao seu novo ambiente, mas isso nos leva a questionar: o que fazer com estudantes-trabalhadores⁴⁸, público presente e responsável pelo pioneirismo institucional e pedagógico de Paris VIII? Se respondermos a isso agora,

⁴⁸ De acordo com Romanelli (1995), estudante-trabalhador, é aquele que exerce função laboral, mas tem como prioridade a carreira estudantil. Para entender melhor, consulte a página 172.

iremos nos antecipar ao que está por vir e talvez percamos a possibilidade de conhecer com rigor aquilo que o autor propõe. Sabemos que é difícil segurar a vontade de apontar arestas, mas calma, como nos ensina Oxóssi: a flecha só deve ser atirada na certeza de que atingiremos a caça, qualquer precipitação faz com que ela fuja. Vamos nos passos do caçador, lidando com nossas ansiedades.

O autor sinaliza que sendo a motivação e o desejo os motores primordiais que conduzem o estudante ao ingresso na universidade, ele deve trazer consigo um projeto de futuro bem delineado para então buscar os instrumentos que o possibilitem “[...] percorrer entre o ponto de partida onde se encontra até o objetivo que ele formula para si (Coulon, 2008, p.114). Desse modo, o momento da matrícula e de escolha das Unidades de Ensino (UE)⁴⁹ para montar o currículo desejável, mas também compatível com seus projetos de futuro, é descrito como um período de angústia e incertezas, pois estão em jogo, regras da universidade, do currículo e da formação em diálogo (conflituoso ou não) com a vida social e as perspectivas dos estudantes. Coulon (*Id.*, p. 85) destaca que as sensações de dificuldade e incerteza quanto as escolhas feitas é algo comum e esperado, afinal “[...] eles não compreendem nada e ninguém lhes explica o que [...] devem fazer”.

A abordagem etnometodológica, considera que as regras são criadas e interpretadas a partir de seus usos, assim, há certa distância entre seu enunciado e seu funcionamento. Elas existem enquanto normativa, mas estariam adormecidas até o momento no qual o sujeito necessitará, por questões inerentes à sua situação, acordá-las e então fazer uso delas através daquilo que no âmbito etnometodológico, chamamos *praticabilidade da regra*. Toda regra, instrução, norma social, demanda uma ação correspondente. Esse movimento exige um processo interpretativo que se dá pelo re-conhecimento das instabilidades e temporalidades da regra/norma que se pretende acordar, mas também das burocracias que são como labirintos, pois conduzem a outras regras. Dessa forma, para a etnometodologia, “a negociação de sentidos e a reinvenção permanente dos saberes/fazeres/valores/emoções [...] são possíveis em virtude dos “usos” que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidos para o seu consumo” (Oliveira, 2007, p. 59, grifo da autora).

Nesse caminho, o estudante descobrirá que a regra pode não ser a mesma para todos, pois muito embora ela se apresente como elemento estanque ela é colocada em movimento

⁴⁹ Na Universidade de Paris VIII, após a reforma de 1984, o sistema de Unidades de Valores/Ensino (UV/EU), resguardas as devidas singularidades, é organizado como o sistema de créditos brasileiro, oferece um leque de disciplinas optativas em diferentes áreas do saber, conservando-se um tronco comum para cada área do conhecimento ou curso específico. A descrição desse processo está em curso e comporá o texto final da tese.

pela própria ação e uso prático que dela se faz. Assim, *há possibilidades de burlá-la/trai-la em benefício próprio*, seja através de um contorno por meios legais ou uma transgressão sigilosa. Em ambos os casos, *burlar/contornar/trair a regra apenas será possível para aqueles estudantes que estabelecem relações de confiança* o que, na maior parte das vezes, envolve não apenas outros estudantes, mas também funcionários e docentes. Afinal, “[...] tudo pode ser negociado em uma universidade [...] é necessário enganar, mentir de vez em quando [...] insinuar-se, utilizar-se da cara de pau...” (Coulon, 2008, p. 138).

Essa necessidade de descobrir e interpretar as regras com seus interstícios está ligada ao que a etnometodologia denomina indexicalidade e reflexividade que como referido nas páginas 99-100, remete tanto a competência de entender os códigos dos grupos quanto à sua naturalização. Desse modo, faz-se a regra ao vivenciá-la sem, necessariamente “parar” para pensar sobre ela, mas com acurada capacidade de relatá-la. Entender a praticidade da regra, é, portanto, incorporá-la, torná-la natural. Como aponta Garfinkel (2018, p.223) “[...] agir e sentir-se “natural e normalmente”. Por exemplo, ao burlar uma regra, o estudante não pode sentir-se um traidor ou alguém inadequado.

É essa capacidade de interpretação, uso e naturalização das regras que Coulon (*op. cit.*), inspirado por Garfinkel (*op. cit.*), vai chamar de *gerenciamento de regras*. *O estudante dá indícios de sua afiliação quando é capaz de conhecer, manipular/gerenciar e adaptar-se às regras para que elas sirvam como instrumentos eficazes no alcance de seus objetivos*. Essa passagem que conduz o estudante no trânsito do tempo do estranhamento para o tempo da aprendizagem, é atravessada por algumas percepções singulares, que Coulon categorizou através de expressões largamente utilizada pelos estudantes em seus diários, a saber: 1) *é claro* – momento no qual o estudante percebe os equívocos que cometeu em função do seu desconhecimento das regras; 2) *evidentemente* – percepção de que há certa obviedade na regra e em sua ação correspondente – essa obviedade só se torna evidente quando ele já é capaz de compreender a regra; 3) *outra vez* – momento no qual o estudante se dá conta que está repetindo “erros”; 4) *tudo bem* – expressão que indica que o estudante conformou-se com suas “faltas” e entendeu que está passando por um processo de aprendizagem e, por isso, irá repetir erros até conseguir entender, manipular a regra.

Essa etapa, na qual o estudante está saindo da zona de estranhamento, exige: vigilância, engenhosidade, persistência, motivação sustentada, pré-planejamento, improvisação, astúcia, inteligência e conhecimento (Garfinkel, 2018). Esse é o momento em que o estudante está adequando-se ao seu novo papel. Ele está encontrando o equilíbrio entre a pressão social, as exigências acadêmicas e suas perspectivas futuras. Desse modo, Coulon

(2008, p. 183) esclarece que descobrir as “[...] recomendações secretas, naturalizadas e dissimuladas nas práticas do ensino superior é uma das primeiras tarefas que um estudante deve realizar...” Assim, não é equivocado dizer que

O sujeito adquiriu sua afiliação na dimensão institucional quando possui familiaridade suficiente com as regras para não se enganar, para mostrar que ele sabe como não se enganar, inclusive prevendo as exceções à regra; em resumo, quando ele compreende as regras do currículo como problemas práticos que ele possa resolver (*Id.*; *Ibid.*: 261)

Quanto a afiliação intelectual e a compreensão de suas regras, primeiramente precisamos entender que para o autor, esse é um trabalho que exige um exercício radical de autonomia e liberdade, pois o estudante deverá lidar com uma rotina de estudos e escrita sem que ninguém o obrigue a formular ou cumprir um cronograma prévio. Os relatos dos sujeitos co-partícipes da investigação desenvolvida por Coulon, indicam uma sensação de confusão, angústia, medo, pois, para eles, os professores não esclarecem os trabalhos que devem ser desenvolvidos, o que lhes transmitia forte insegurança.

Eles relatam que muitos professores indicavam aleatoriamente uma bibliografia, faziam referência aos autores durante a aula sem entregar-lhes uma lista do que deveria ser lido, outros docentes sinalizavam obras específicas com um número de páginas muito extenso, outros ainda faziam “uma ou outra” sugestão, sem, necessariamente, apontar aquilo que era fundamental para seus estudos. Além disso, os docentes, relatam os estudantes, não estabeleciam concretamente um período mínimo para leitura, o que dificultava a compreensão quanto ao trabalho que deveria ser feito.

Nesse caminho,

afiliar-se ao mundo universitário seria, então, do ponto de vista intelectual, *saber identificar o trabalho não solicitado explicitamente*, saber reconhecê-lo e saber quando finalizá-lo [...] ser capaz de ver a “praticidade” do trabalho solicitado e saber transformá-lo em problema prático. Os estudantes exprimem isso claramente: é preciso compreender a questão colocada para poder responde-la. Aí reside a articulação entre sucesso acadêmico, transformação das normas em problemas práticos e afiliação (Coulon, 2008, p. 259, grifos nossos)

A *gestão de tempo e a seleção daquilo que é fundamental dentro da disciplina ou campo do saber* com o qual o estudante está lidando é, portanto, uma das primeiras regras inauditas/subentendidas do trabalho intelectual que ele precisará decifrar. Por isso, aprender a ler é uma das primeiras tarefas às quais ele deverá se aprimorar durante seu processo de

afiliação intelectual. Esse aprendizado, entretanto, não se refere a qualquer leitura, mas à leitura do texto científico que possui linguagem própria, com palavras muitas vezes desconhecidas e elocubrações que exigem conhecimento *ad hoc*, ou seja, um conhecimento que só é possível com certo acúmulo de informações quanto ao conteúdo lido. Isso, muitas vezes, exige leituras prévias de autores citados (ou não) no texto, além do mais, o texto científico demanda um nível elevado de *concentração e uma capacidade também acurada de reflexão* que possa conectar ideias dispersas em textos e autores com intencionalidades diversas.

Assim, o estudante é “convidado” a conhecer certas operações intelectuais que organizam o trabalho acadêmico/intelectual: *vocabulário próprio, conceitualização, categorização* e, a partir de então, desenvolver hábitos de leitura e pensamento que harmonizem com elas. Desse modo, deverá trabalhar regularmente, organizar-se para assim mediar a realização de um trabalho com tempo disponível. Afinal,

A competência intelectual se distingue pela *capacidade de apropriação de palavras eruditas*. De fato, *o mundo da universidade [...] é um lugar onde se deve construir uma competência* que pode deixar alguns estudantes na soleira da porta de entrada [...] *os intelectuais universitários são percebidos como extraterrestres cujo a ação se caracteriza e se manifesta pela utilização de um vocabulário particular que lhes distingue e exclui os outros* (Id.;Ibid.: 100, grifos nosso)

Essa representação dos códigos sociais que envolve o intelectual causa nos estudantes a sensação de estar sempre, ou quase sempre, equivocados, o que dificulta sua expressão e habilidade para o diálogo durante as aulas, desenhando, por vezes, uma relação tensa entre estudante/professor(a). De acordo com Coulon, os sentimentos relatados são causados por aquilo que etnometodicamente, chama-se de *reações culturais instantâneas*. Sente-se que é preciso aprender a falar e mais que isso, “ousar falar, saber quando fazê-lo” e organizar o pensamento na busca de uma expressão correta, próxima dos signos do trabalho intelectual – que passa a ser entendido pelo estudante como uma questão prática. A obtenção dessas habilidades e competências, será mediada pela compreensão do currículo do curso no qual esse estudante está inserido.

A partir dos diários elaborados pelos sujeitos participantes de sua investigação e referindo-se a conteúdos obrigatórios do currículo – que, de uma maneira ou outra, os estudantes consideravam dispensáveis, mas precisavam cumprir em função de sua obrigatoriedade – o autor alerta que a “[...] consciência crítica em relação ao currículo, seu

conteúdo e organização não vai [...] muito longe e não gera contestação aberta [...] aquilo que não é vivido como indispensável, mas que se é obrigado a fazer, [eles querem se] livrar bem rápido” (Coulon, 2008, p. 155).

Há aqui dois aspectos que sabemos (quase sabemos, ou esperamos) já chamaram sua atenção: 1) a erudição, 2) o desconforto que ela causa e a ideia de passividade atribuída pelo autor ao comportamento dos estudantes quanto ao currículo de seus cursos de origem. Sobre isso, deveríamos perguntar: então devemos aceitar a ideia de uma linguagem erudita e rebuscada como normal e os estudantes deveriam apenas adequar-se a elas? Para Alain Coulon parece que sim! Sua teoria em momento algum questiona esse método colonial da ciência moderna de manter o conhecimento científico em sua torre de marfim. Mas, vamos adiante para entendermos melhor o que o autor propõe. Vamos ouvir! Exercício difícil para as teorias abissais, mas tesouro escondido na filosofia dos caboclos representadas no dito popular que nos ensina: “se a palavra é de prata, o silêncio é de ouro”. Saibamos a hora de falar um pouco mais...

É, portanto, o domínio dos códigos de “fabricação, reprodução e de exposição do conteúdo” que permitirá ao estudante, não apenas ler os textos acadêmicos, mas também desenvolver a habilidade de sua *exposição e utilização*. Estamos então falando do controle sobre os códigos que permitirá ao estudante desenvolver atividades fulcrais da experiência universitária: a *elaboração de conhecimento*, através da expressão escrita, mas também oral. É nesse processo que a capacidade de saber categorizar a realidade torna-se fundamental. Ao adquirir a habilidade de categorização, o estudante já conhece as regras, sabe interpretá-las e aplicá-las de modo mais abrangente para suas próprias necessidades. Além disso, consegue fazer uma leitura complexa do texto acadêmico, compreendendo o(s) método(s) científico(s) que usa(m) largamente de categorias para conceitualizar os fenômenos sobre os quais se debruçam.

De modo geral, podemos considerar que faz parte do trabalho intelectual a capacidade de organização/gestão de tempo, de utilização, exposição, elaboração do saber científico. Assim, “[...] estamos afiliados intelectualmente quando compreendemos o que é solicitado, quando vemos no trabalho solicitado sua materialidade e, ao mesmo tempo, seu conteúdo (*Id. Ibid.:262*).

Não podemos perder de vista que as regras intelectuais são também passíveis de traição, manipulação, portanto, a compreensão de seus interstícios são parte daquilo que o estudante busca compreender como trabalho intelectual. Novamente os laços de confiança tecidos entre os estudantes, seus colegas, funcionários e professores ganharão importância

para burlar situações nas quais o prazo de entrega de um trabalho, por exemplo, precise ser extrapolado ou a qualidade do trabalho não esteja boa e mesmo assim o estudante necessite de uma boa avaliação por parte do professor.

Podemos compreender a afiliação como um processo “individual” e singular – que ocorre em uma dimensão coletiva – de uso de símbolos de pertencimento através do aprendizado de “[...] um *habitus* que permite que reconheçamos alguém como estudante, que o incluamos no universo social e mental de referências e perspectivas comuns (Coulon, 2008, p. 270). Nesse caminho,

[...] ser estudante é se autorizar a sê-lo, no sentido “de ser autor de si mesmo”. Como sublinhou Jacques Ardoino autorizar-se a uma vida intelectual. Isto implica, por exemplo, que o estudante, autorize-se a pensar, a ler, a escrever sem, imediatamente pensar que isto está uma porcária”, ou, “isso não tem importância” [...] que ele se autorize a intervir nas aulas para fazer uma pergunta sem achar [...] que ela não faz sentido e que não se deixe invadir por pensamentos desqualificadores, negativos e autodepreciativos (*Id; Ibid.*: 116)

Por isso, Coulon considera que a democratização da universidade em termos de acesso, não significa, necessariamente, acesso ao saber. Saber, conhecimento como sinônimo de saber científico, formação universitária, erudição linguística. Entretanto, a sensação que temos ao longo da leitura de seu livro é que toda essa aprendizagem é quase que um trabalho de responsabilidade única do estudante, muito embora, recordemos, ele admita a necessidade de uma pedagogia da afiliação.

Na contramão da autorização de si, alguns estudantes relatam um *sentimento de inadequação/estranheirismo*, “[...] sentir-se um intruso é não estar em seu lugar, é sentir-se deslocado estando-se onde se está (Coulon, 2008, p. 179). Esse sentimento de estranheza, tanto pode revelar “[...] que uma mudança de lugar e de discurso se produziu” (*Id.; Ibid.*) conduzindo o estudante às aprendizagens necessárias para um processo de afiliação satisfatório, quanto pode conduzi-lo à desistência, ao abandono, aspectos que passaremos compreender a partir de agora

4.1.1.1.2 Como são produzidos o abandono ou fracasso?

Dos aspectos mais proeminentes abordados por Coulon sobre o abandono, a dificuldade em estabelecer laços nos primeiros anos de estudo é considerado fator fundamental. Ele considera que a quantidade de tempo dedicado pelo estudante para estar na

universidade em contato com seus colegas (veteranos e ou novatos), o (não) engajamento em organizações de estudantes, como o movimento estudantil, são determinantes para criar relações que auxiliam a sustentar e desenvolver um processo de afiliação satisfatório. Assim, dedicar pouco tempo para estar na instituição em atividades extraclasse e não se engajar em organizações estudantis, seja de militância ou voltada para o lazer são indícios de uma desconexão com o novo ambiente que podem indicar o perigo da desistência.

Outro forte indicador de abandono é a sensação de frustração que os estudantes relatam sentir quando se dão mal nas primeiras avaliações. Para o autor, caso ele não consiga transpor esse sentimento, é muito provável que ele desista de sua itinerância estudantil, pois ele compreende desde cedo que erros na universidade podem ser fatais. Há fatores institucionais que contribuem para a não criação de laços e para a frustração experimentada pelos estudantes quando do contato com as primeiras avaliações. O autor elege alguns como primordiais:

[...] professores ausentes por diferentes motivos (doenças viagens, etc); uma greve de professores universitários; um dia de “faculdade morta” que algumas organizações estudantis decidem promover; uma greve de transportes coletivos que impeça os estudantes [de ir à universidade]; um movimento social poderoso” (*op. cit.*, p. 170, grifos do autor)

Acrescenta-se ainda, a rigidez com a qual alguns docentes tratam as atividades de primeiro semestre.

Esses fatores geram nos estudantes diferentes sentimentos que passam pela docilidade, atravessam o temor e geram desconfiças quanto a sua capacidade em ocupar esse lugar, em estreitar laços e construir um ambiente familiar. Ao mesmo tempo que reforça representações sociais muito fortes acerca da universidade que vai desde um “símbolo supremo do sistema escolar até um sonho inacessível”, alguns poucos estudantes veem no ensino universitário o prolongamento natural do colégio, em sua maioria esses são jovens que pertencem à classe média e/ou são portadores do *bacc*.

A opinião dominante nos diários, bem como nas entrevistas, é que à primeira vista, “a faculdade é feia, sem vida, desanimada, fria sinistra, suja, um universo kafkiano. Um “verdadeiro labirinto onde toda hora nos perdemos [...] Em geral, não se conhece ninguém e, na multidão [...] “nos sentimos ainda mais sós”. Ninguém está ali para nos ajudar. Este sentimento de solidão é geral entre os novos estudantes (Coulon, 2008, p. 73, grifos do autor)

Se nos primeiros contatos, ainda no tempo do estranhamento, os sentimentos predominantes remetem à desestabilização e confusão e mesmo à insubordinação às regras do currículo, por reclamarem uma “utópica liberdade universitária”, na passagem para o tempo de aprendizagem Coulon observa problemas mais sérios de ordem psicológica que, embora possam estar relacionadas à uma estrutura própria do sujeito, há aquelas que são comuns entre os jovens. O autor cita a dispersão, a tensão/temor do erro e suas consequências nefastas, e, sobretudo, a solidão – com sua angústia inerente – como os mais preocupantes. Afinal, como diria o poeta: “[...] a solidão é fera, a solidão devora, é amiga das horas, prima-irmã do tempo e faz nossos relógios caminharem lentos, causando um descompasso [em nossos] corações” (Valença, 1984). Embora esses sejam indicativos de “[...] dificuldades psicológicas sérias [e] frequentes [quando se ouve] o que dizem enfermeiras e assistentes sociais. [...] Esta dimensão não é levada em conta, nem pelos professores, nem pelas diversas avaliações realizadas sobre o ensino superior.” (*Id.*; *Ibid.*: 175).

Nesse aspecto, concordamos com o autor sobre esse descaso institucional com questões de ordem emocionais e psíquicas dos estudantes. Acrescentamos a isso que essa postura séptica é parte da colonialidade do saber, uma vez que se revela nas críticas feitas pelos estudantes quanto ao caráter rígido das regras curriculares, aos dispositivos pedagógicos evasivos e distanciados adotados pelos professores, como mencionamos no tópico anterior.

Outro sinal que indica problemas com a afiliação – podendo ou não conduzir ao abandono – são questões relativas ao uso de um vocabulário inadequado em função de problemas com a linguagem erudita. Nessa dimensão, os estudantes apresentam o uso de terminologias relacionadas

[...] ao antigo colegial: “matérias” ao invés de “disciplinas” ou unidades de ensino (UE), “aluno” no lugar de “estudante”, “livro” no lugar de “obra”. Estas expressões linguísticas contêm fatos e são indicadores de uma força integradora ao mundo estudantil futuro. Ser ainda aluno, quando já se pertence ao mundo universitário, é ainda se pensar em termos de *esprit corps* que ainda não se constituiu. É nesse tipo de indicadores que os sinais de estranhamento são ainda percebidos, onde o locutor declara ainda não pertencer a um mundo que o interpela: a linguagem cotidiana conduz à competência futura do *ofício* do estudante (*op. cit.*, p. 70, grifos do autor)

Coulon sinaliza que esses problemas com vocabulário são observados com maior frequência – mas não especificamente – entre estudantes trabalhadores. Ele observa também que “[...] *um novo léxico, mais escolar e apolítico que corresponde à aparição de um novo público*, de uma nova geração diferente, mais consumista de bens culturais, inclusive da

cultura universitária” (*Id.; Ibid.*: p.118, grifo nosso), têm “invadido” a universidade. Recordemos ainda que de acordo com o autor, entre os estudantes trabalhadores encontra-se também maiores dificuldades em dedicar tempo para estar na universidade e desenvolver relações sólidas com colegas, professores e funcionários. Esse novo público são os estudantes não-tradicionais? Estaria o autor asseverando a ideia de que estudantes não-tradicionais “desqualificam” a universidade com esse “léxico apolítico/consumista?”

Diante das constatações feitas por ele, nos perguntamos: estariam os estudantes trabalhadores fadados ao abandono? Não temos respostas, pois na investigação não há informações que deem para a gente indícios desses índices. Apesar da afiliação intelectual, como sustenta Coulon ser um problema maior para estudantes trabalhadores, os estudantes tradicionais (portadores do *bacc* e provenientes dos setores médios), também atravessam dificuldades dessa ordem.

Por outro lado, as informações fornecidas na investigação apontam que os estudantes trabalhadores, conseguem obter maiores êxitos na dimensão institucional do processo afiliativo, o que poderia indicar uma maior maturidade por conta da experiência com o mundo corporativo e as regras impostas por ele. Enquanto estudantes tradicionais apresentam maiores dificuldades por, em tese, não serem conhecedores desse ambiente.

Estaria o autor apontando para uma maior tendência à su-l-balternização desses atores às regras institucionais? Ou apenas uma maior facilidade em entender as regras, absorvê-las ao passo em que joga com elas? Mas, se seus laços são frágeis e a confiança é condição *sine qua non* para burlar/manipular/trair a regra, como eles conseguem? Eu sei que nosso interlocutor já deve estar “à beira de um ataque de nervos” e com a cabeça cheia de questões quanto a essas e outras problematizações, algumas apresentadas no texto outras que, desejamos, tenham surgido ao longo da leitura. “Se avexe não! [...] a lagarta rasteja até o dia em que cria asas” (Neto, 2001). Logo mais iremos tecer comentários importantes sobre aquilo que nos parece não estar contemplado no conceito de afiliação apresentado pelo autor, por ora, não se irrite, fique mais um pouco. É apenas o tempo para uma xícara de café. Por enquanto, vamos entender qual saída o autor propõe para os problemas ou obstáculos para afiliação.

De acordo com Coulon, os problemas relativos à afiliação seriam resolvidos a partir de uma pedagogia da afiliação que partisse de três pressupostos fundamentais: 1) o estímulo da escrita como acesso ao mundo simbólico da universidade; 2) a criação de cursos que abordem a metodologia documental (aquela à qual Garfinkel faz referência ao falar sobre conhecimento *ad hoc*) como método de acesso ao mundo das ideias e 3) uma avaliação que

permita aos estudantes não apenas perceber aquilo que aprenderam, mas que desperte no professor uma reflexão profunda e dialógica (com seus estudantes) acerca das práticas pedagógicas adotadas.

O diário de afiliação é o instrumento pelo qual o autor constrói seu estudo, mas também, de acordo com ele, dispositivo para o desenvolvimento satisfatório da pedagogia da afiliação. Isso porque, além de promover uma espécie de descrição reflexiva, na qual o estudante relata as situações, emoções, relações e reações que envolve sua entrada na universidade: “[...] com relação aos currículos, às aulas, ao uso da biblioteca, às interações [com professores, estudantes e funcionários administrativos] [ou seja] qualquer associação relativas à sua nova experiência” (Coulon, 2008, p. 272), ele também possibilita o contato com a escrita, o que pode acarretar no desenvolvimento do hábito de escrever. Nesse sentido, o uso do diário impactaria em melhores resultados no âmbito da afiliação intelectual.

No que se refere ao curso/formação em metodologia documental, o autor esclarece que esse seria um momento frutífero no qual os estudantes teriam a oportunidade de aprender a fazer uso da biblioteca, a dominar a leitura acadêmica, melhorar a memória além de organizar de modo eficaz o trabalho intelectual. Assim, eles seriam confrontados com as regras subjacentes ao ensino superior, o que tornaria mais claro o trabalho que precisam desempenhar no sentido de compreensão dos códigos da cultura universitária.

A avaliação, terceira dimensão da pedagogia da afiliação, embora ocupe um lugar importante no processo afiliativo, uma vez que o autor considera que através dela seria possível identificar quais equívocos apresentam-se como obstáculo e quais soluções podem ser acionadas para o combate a desistência e garantia da afiliação, ele dedica pouco tempo para esclarecer como ele pode ser posto em prática. Dedicando-se apenas a sinalizar que a avaliação, além de compreender o itinerário do estudante, deve também levar em conta a performance do professor.

De modo geral, Coulon (*op. cit.*, p. 273) considera que *a universidade* é uma “[...] gigantesca máquina de desafiliação”, ela apresenta-se como um labirinto para os estudantes que possuem grandes dificuldades em entendê-la. A partir disso, poderíamos pensar que aqueles estudantes que possuem um conhecimento *ad hoc* das regras universitárias, por fazerem parte de um ambiente familiar quase sempre afiliado a esse espaço, teriam vantagens no processo afiliativo? Seria então correto afirmar que as instituições universitárias são as principais responsáveis pela produção do fracasso? E o abandono, é apenas responsabilidade do estudante?

Ao longo da leitura, o autor parece sugerir que o abandono é resultado apenas da incompetência do estudante que não compreendeu os códigos. Mas, se ele considera a instituição como uma máquina de desafiliação, ela também não seria a grande motivadora para a desistência dos estudantes?

Agora que a xícara de café está quase acabando, finalmente observaremos as arestas. Assim, podemos lançar a flecha que está ávida por se desprender do *ofá*⁵⁰. Essa flecha nos trará fartura, pois assim como na antropofagia Tupinambá, permite que eu me alimente da alteridade com respeito ao que ela construiu, mas buscando agora novos horizontes e fazendo da nossa caça um ser transformado para nosso alimento, jamais desonrado.

Arestas do conceito de afiliação estudantil

Nosso interlocutor deve ter notado que ao abrir o debate sobre afiliação já na página 111, falamos da importância atribuída por Coulon às histórias de vida e seus (possíveis) diálogos com o funcionamento institucional para a compreensão do que ele chamou de afiliação estudantil. Entretanto, como primeira aresta de sua proposta podemos sinalizar que *não fica evidente questões relativas à raça, classe e gênero e/ou outras identidades, identificações dos estudantes* acompanhados pelo autor. *Tampouco há informações detalhadas relativas à história da universidade na qual o professor desenvolve sua investigação*, o que gera algumas dificuldades para entendermos os relatos apresentados. Vez ou outra ele aponta para a condição de estudante trabalhador, mas não oferece subsídios suficientes para identificarmos melhor o sujeito que descreve sua experiência nos fragmentos dos diários trabalhados em sua obra.

A França, assim como o Brasil, em que pese suas singularidades, possui longo histórico de questões socio-raciais que marcam a história de seu povo. Como vimos, através da abordagem de-s-colonial, a tríade colonial (colonialidade do poder, do saber e do ser) atravessa todas as dimensões das relações sociais daqueles envolvidos em processos de colonização, seja na condição de dominador ou de dominado. Consideramos que um sujeito marcado pela racialidade, por questões de gênero e classe contará sua história a partir das experiências que esses marcadores trazem. Afinal estamos indexicalizados a sociedades fundadas sob os signos do racismo, do sexismo e do classismo. Ademais, os protestos que marcam o nascimento da Universidade de Paris VIII, assentam-se em um forte conflito de interesses de classe e raça.

⁵⁰ Arco que segura a flecha. Ferramenta sagrada do Orixá Oxóssi.

O surgimento da Universidade de Vincennes Paris VIII é resultado do intenso cenário político vivido pela França na década de 1960 que tendo como ponto de partida as reivindicações feitas por estudantes universitários na Universidade de Nanterre⁵¹, contra a conservação da divisão de dormitórios masculinos e femininos, ampliou-se e trouxe para a pauta discussões em torno do elitismo do sistema de ensino superior francês e seu imobilismo intelectual, das liberdades sexuais, de melhores condições de trabalho e até mesmo a destituição do então presidente da França, Charles de Gaulle (1890-1970).

Esse cenário desenhou o que conhecemos como “maio de 68” que extrapolou os muros da Universidade de Nanterre, chegou à tradicional Universidade de Sorbonne e atingiu o movimento de trabalhadores franceses. A mobilização de trabalhadores reuniu cerca de 10 milhões de empregados na deflagração de uma greve geral. O Estado francês reprimiu duramente seus adeptos, além de permitir a entrada da polícia nas universidades e construir barricadas nas ruas de Paris, desenhando um intenso e desolador cenário de repressão através da violência. Esse quadro é resultado do impacto do Pós-Guerra na Europa, de modo geral, e na França, particularmente, que encontrou dificuldades na garantia de educação e trabalho diante da explosão demográfica⁵² que ocorreu no período (Thiollent, 1998; Judt, 2007; Macedo; Barbosa; Borba, 2014; Soulié, 2014)

Judt (2007) aponta que a escolarização de jovens em países europeus até finais da década de 1950 e início da década de 1960, era restrita a uma elite pouco interessada em sua massificação. De acordo com o autor, “[...] a maioria das crianças europeias deixava a escola depois de concluir o ensino fundamental, geralmente entre os 12 e os 14 anos de idade” (*op. cit.*, p.?). É importante ressaltar que em função de suas realidades sociais, as crianças que abandonavam precocemente as escolas eram filhas de camponeses franceses, mas também de trabalhadores da indústria, constituídos, em sua maioria, por migrantes da área rural, de outros países europeus e, a partir de finais da década de 1960, àqueles pertencentes à África, especialmente a Argélia, que buscavam na França, berço da Revolução burguesa e importante centro industrial, novas oportunidades de trabalho. Esse cenário modificou-se sensivelmente a

⁵¹ A Universidade de Nanterre surge em 1964, é uma das trezes universidades que descende da divisão da Universidade de Paris em função do *boom* do público estudantil em decorrência da estratégia de qualificação da mão-de-obra a serviço da indústria.

⁵² É importante ressaltar que, no período Pós-Guerra houve incentivo do Estado Francês por processos migratórios, especialmente quando se trata da migração mais restrita a países da própria Europa, como: Iugoslávia, Polônia e Itália e, no momento posterior, abrangeu países Africanos, especialmente a Argélia, os Argelinos, entretanto, não eram bem-vindos como os europeus. Com períodos de abertura ou de maior restrição aos processos migratórios, fato é que a população de migrantes aumentou em grande número no território francês, acompanhado de condições precárias de acesso a direitos como moradia, saúde e educação (Peralva, 1994).

partir de finais do século XIX, através da adoção de medidas, em vários países europeus, da obrigatoriedade do ensino primário e do incentivo de acesso ao ensino secundário.

Entendemos que a lacuna deixada pelo autor, acerca das identidades dos seus sujeitos e a história que envolve o surgimento da instituição, colabora para o entendimento do processo afiliativo como subordinação a códigos institucionais e intelectuais. Além disso, da forma como se apresenta, muito embora o autor admita a não linearidade e as diferenças das itinerâncias de afiliação, o conceito parece sugerir um formato homogêneo para a experiência afiliativa. Diferente daquilo que foi proposto por Simmel (1965), que admite formas diversas e até níveis de afiliação, Coulon *não deixa possibilidades de caminhos tortuosos, com curvas, ladeiras, ruas largas ou mais estreitas para essa experiência.*

Em função do nosso constructo, dos elementos apresentados pelo autor como condições indispensáveis para a afiliação, gostaríamos de destacar pelo menos quatro: 1) o esquecimento/perda de suas referências anteriores; 2) os laços de confiança que devem ser estabelecidos entre estudantes, colegas, docentes e funcionários; 3) a autorização de si; 4) erudição do vocabulário intelectual e do texto científico.

Quanto ao aspecto um, embora seja possível compreender aquilo que o autor (in)tenciona comunicar com a ideia de “perda de referências anteriores”, precisamos problematizá-la, pois ele parece sugerir a necessidade de um abandono daquilo que até a entrada na universidade, constituiu o universo de formação identitária dos estudantes. É como se fosse necessário um certo abandono do antigo “eu” para a constituição do “eu futuro”. Essa ideia de perda de suas referências pode ser muito perigosa, pois, para sujeitos subalternizados (negros, indígenas, pobres, trabalhadores), a necessidade de saber de onde vêm, identificar os laços que nos enraízam ou os voos que nos libertam é condição fulcral para não cair em armadilhas coloniais que nos revestem com a máscara branca. Afinal, como nos diz a filosofia *Sankofa*: resgatar o passado, para entender o presente e assim sonhar e construir o futuro, é primordial para não se perder de si.

Nesse mesmo caminho, nos alerta Krenak (2020b) “aos jovens que estão chegando [à Universidade] não se esqueçam de onde vieram. Valorizem sua herança ancestral, suas memórias. Não descartem suas memórias só porque vocês estão entrando em contato com uma nova epistemologia.” Desse modo, o ativista e filósofo indígena, admite a importância e o legado da memória e reitera que as epistemologias para compreensão do mundo e interação com ele são múltiplas e não se encerram naquelas adotadas pelo conhecimento científico moderno.

Concordamos com Simmel (*op. cit.*) para quem as afiliações se dão de maneiras diversas e em diferentes espaços com perspectivas que estão de acordo com o interesse de quem se afilia. Ao passo que o conceito de afiliação proposto por Coulon parece sugerir que o estudante adote uma postura distanciada daqueles grupos com os quais *com-vive* e que não comungam da experiência de ingresso na universidade. Essa postura pode insuflar atitudes arrogantes e distanciadas da vida cotidiana, revelando um traço pretensamente distinto que separa aqueles que pertencem a comunidade universitária – mais eloquentes, inteligentes e detentores de verdades – e os “outros” – atrasados, ignorantes, desprovidos de uma capacidade de análise crítica. Um dos casos analisados por Leite (2016, p. 142) no qual uma estudante relata que depois de algum tempo em sua universidade de origem,

[...] ao voltar para sua cidade para as festas de final de ano e participar do amigo secreto que sempre fazia com os amigos de infância e da adolescência, [Débora] tomou a decisão de que aquela seria sua última participação, na medida em que não via mais sentido em continuar o vínculo com eles, tomada por um sentimento de estranhamento, pois já não os tinha como amigos. Resolveu, então, comunicar-lhes essa decisão de se afastar. Convidou-os para uma tarde de lanche em sua casa e anunciou sua decisão por achar que manter essa relação seria hipocrisia e, por isso, preferiu ser honesta com seus sentimentos. Ainda que isso tenha causado algum mal-estar entre ela e esses antigos amigos como também em sua mãe, que reprovou o que fez, disse que estava satisfeita com a decisão que tomou.

A partir disso, é importante refletir... que tipo de universidade queremos? Uma instituição que produza *práxis* agregadora ou essa que se constrói ao longo dos anos como uma torre de marfim ensimesmada e produtora de genocídios, racismos e epistemicídios? Queremos celebrar as diversidades com respeito e festejo às diferenças, como marcas da própria humanidade, ou promover universalismos abissais?

Essa questão torna-se ainda mais interessante quando a contrastamos com a informação trazida pelo próprio autor, que revela maior facilidade entre estudantes trabalhadores quanto a dimensão institucional do processo de afiliação. Curiosamente, Coulon, atribuiu essa habilidade aos saberes desenvolvidos por esses estudantes em suas interações com o mundo corporativo. Ora, é justamente o fato desse sujeito trazer consigo referências de um outro espaço afiliativo, nesse caso, o mundo do trabalho, que confere a ele maiores aptidões em sua compreensão dos códigos institucionais.

Ademais, quando o autor considera a capacidade de concentração e reflexão como habilidades importantes para o trabalho acadêmico, devemos considerar, por exemplo, que pessoas que participam de algumas comunidades espirituais/religiosas, como no caso das

religiões de matriz africana, e entram em contato com o transe exercitam a concentração como um dos aprendizados mais importantes com as divindades que lhe habitam. Penso, portanto, que poderíamos tratar não de um abandono de referências, mas de uma espécie de seleção daquilo que posso utilizar como conteúdo válido para a compreensão do ambiente universitário. Afinal, como pressupôs Simmel (1965), nem todos os grupos aos quais me afilio estão em conflito, alguns podem me imbuir de habilidades importantes quando do processo de afiliação em outros espaços.

No que se refere ao segundo aspecto, torna-se evidente que o estabelecimento de laços de amizade e o princípio da confiança ocupam lugar fundamental quanto a compreensão da praticidade e domínio das regras sejam elas de caráter institucional ou intelectual. Afinal, tornar-se membro é saber manipulá-las e, para isso, muitas vezes, deve-se contar com a cumplicidade de outros a(u)tores. Vamos nos deter com um pouco mais de cuidado nesse ponto, pois ele é elemento primordial no debate que queremos empreender nesse trabalho. Certamente reconhecemos que estabelecer conexões duradouras é de suma importância não apenas para a permanência na universidade, mas em qualquer ambiente novo com os quais temos que dialogar, entretanto, nos interessa observar mais de perto o que diz a etnometodologia sobre a dimensão da confiança no estabelecimento das interações cotidianas.

Ao trazer a noção da expectativa e o princípio dos laços de confiança, trabalhados na página 101, para a compreensão das situações educacionais no ambiente universitário e contrastá-los com a colonialidade do saber logo notaremos que estudantes não-tradicionais, serão atravessados por uma construção social que os relega ao não-lugar, à inadequação, a falta, ao lugar do não-ser (Carneiro, 2005). Nesse sentido, questionamos: para esses estudantes é fácil estabelecer laços de cumplicidade que os permita burlar as regras, mesmo que eles possuam competência na compreensão dos interstícios subjacentes a elas?

No mesmo caminho, torna-se fundamental questionarmos: para os descendentes dos povos que experimentaram o genocídio (físico, cultural e intelectual), o racismo epistêmico e o epistemicídio, como formas de silenciar e escamotear sua intelectualidade, torna-se possível processos de autorização de si e reconhecimento pleno de seu sucesso afiliativo? Darei aqui dois exemplos que partem da minha experiência para que nosso interlocutor nos ajude com prováveis repostas para esses questionamentos.

Exemplo 1. No primeiro semestre do meu curso de origem me deparei com uma avaliação sobre os conceitos de produção, reprodução e alienação na obra de Karl Marx (1818-1883), precisávamos construir um texto argumentativo que explicasse como esses processos eram vistos pelo autor. Na sala de aula, quanto a organização das cadeiras, eu

estava sentada de frente para a Professora (uma mulher branca, de olhos azuis professora de uma universidade localizada em uma das regiões mais negras da Bahia e que acolhe estudantes pobres de outras regiões), finalizei a prova e alguns dias depois fui chamada pela docente para uma conversa. Na ocasião, ela me interpelou sobre os resultados obtidos naquela avaliação. De acordo com ela, era inadmissível que eu tivesse obtido a nota máxima, o que só poderia ser justificado se eu tivesse feito um plágio de qualquer material acessado de modo irregular, uma vez que a consulta não era permitida. Não havia feito a consulta, escrevera a resposta a partir das leituras da obra do autor com as quais havia me implicado durante aquele semestre. Sem condições de comprovar seu argumento e sob a ameaça (feita por mim) de abrir um processo institucional contra ela, a professora, à contragosto, pontuou a avaliação com a nota merecida. O resultado disso foi uma perseguição que se prolongou ao longo de todo o curso.

Exemplo 2. Era comum que durante as aulas alguns estudantes, assinassem a lista de frequência com o nome de colegas que não estavam presentes, uma forma de manipular aquela regra de controle em benefício próprio – pois, como Coulon esclarece: alguns estudantes tendem a criar laços de solidariedade entre si, como é o caso de estudantes trabalhadores. Em uma das ocasiões, entretanto, uma amiga (preta) foi usar esse dispositivo pela primeira vez para que outra colega (parda/negra) não fosse penalizada em função do número de faltas. Contudo, também pela primeira vez, a docente que estava na sala fez questão de conferir a lista ao final da aula. Fomos todas surpreendidas com o fato de a professora expor a estratégia da aluna para toda a turma, colocando em xeque sua reputação. Foi (quase) unânime a reação de surpresa da turma diante daquele acontecimento, pois aquela era uma prática comum e já havia ocorrido em outras ocasiões com a mesma docente que, entretanto, fez “vistas grossas” mesmo percebendo toda a movimentação.

Nos dois exemplos é possível notar certa vigilância exercida pelas professoras (brancas) prontas para “vigiar e punir” corpos indóceis, incomuns para aquele ambiente. Com esses exemplos, o que buscamos questionar é: a competência para o processo de afiliação é uma tarefa apenas do estudante? Ao fazer parte de uma estrutura “construída para impedir” seu ingresso, permanência e sucesso, mesmo tendo habilidade para compreender a regra e os códigos, ele será reconhecido por essa comunidade como membro? Ao estudante não-tradicional que é confundido com o funcionário da limpeza, situação comum vivida por pessoas negras (pretas e pardas), faltou competência para afiliar-se ou o racismo nega que ele possa ocupar esse lugar?

Se é verdade que para afiliar-se intelectualmente é preciso ser capaz de organizar e expor as ideias de um texto científico de maneira eloquente e eficaz, por que quando a estudante não-tradicional o faz com primazia, como no primeiro exemplo, ela é questionada quanto a autoria daquilo que produziu? Por que ao “autorizar-se a uma vida intelectual”, tal qual sinaliza Coulon (2008) como uma das condições fulcrais para a afiliação, ela não é reconhecida como membro e sim como uma impostora? Entendemos, entretanto que Ardoino (2012) fala dessa autorização como processo de autonomização. Desse modo, ela pode ser lida como exercício de autonomia e de *reexistência*, como enfrentamento revelado sob a ameaça do processo.

Nos parece claro que a expectativa e o princípio da confiança são, para estudantes não-tradicionais, fatores que dificultam seu processo afiliativo, pois, socialmente, espera-se que esses estudantes apresentem os piores resultados. Afinal, são vistos a partir da falta e será sempre (ou quase sempre) “convidado” a provar que possui os atributos necessários para exercer sua condição de estudante. Nesse caminho, o estudante não-tradicional enfrentará como obstáculo à sua afiliação o “estranhamento” que seu corpo produz no ambiente universitário.

Assim é que Suni (2019 apud Torres, 2019, p.?) constata que alguns docentes ao se deparar com estudantes indígenas em suas aulas perguntam-se “[...] como vou ensinar esse aluno? Como se o indígena fosse um alienígena”. É possível considerar que a afiliação do estudante não-tradicional ocorre a partir da desestabilização provocada por ele no ambiente universitário, pois apesar da confiança e da expectativa social do seu insucesso ele produz o sucesso. Isso causa certo desconforto naqueles que buscam sustentar o discurso das padronizações sociais e associam esses estudantes à falta (de caráter, de humanidade, de intelectualidade) e gera diferentes estratégias de re-estabilização, seja através de uma perseguição velada ou mesmo de sanções institucionais severas e (i)legítimas.

Para dialogarmos com o quarto aspecto destacado, reforçamos que quando o autor considera a erudição da linguagem científica e a representação do intelectual como um “extraterrestre”, e não aponta para o traço colonialista e excludente dessa forma de reproduzir o conhecimento científico e o comportamento do intelectual universitário, ele aprofunda as su-1-baternizações. Embora Coulon, reconheça a existência de críticas ao currículo ele não sinaliza para sua contestação. O que nos leva a perguntar: não há conflitos de interesse entre os grupos (de estudantes, intelectuais, funcionários) que se afiliam à Universidade de Paris VIII? Os estudantes são sempre receptivos às normas e regras intelectuais e institucionais? Não há resquícios da história da universidade em sua fase

contemporânea que inspire críticas estudantis aos formatos dessa instituição?⁵³ Ou seria essa uma instituição marcada apenas pela adaptação?

Nesse sentido, chama atenção o fato de que ele não extrapole sua compreensão para trazer questões relacionadas para além da adaptação, a contestação dos códigos e regras institucionais e intelectuais. *O que parece estar fora da abordagem de Coulon são as relações de poder re-encenadas na universidade.*

Em seus estudos, Coulon (2008) constatou que o ingresso na universidade não garante o acesso ao conhecimento científico. Por isso, o estudante pode afiliar-se institucionalmente, mas não obter êxito em sua afiliação intelectual. Se o sucesso da afiliação é avaliado por ele em termos de competências quanto a compreensão dos códigos institucionais e intelectuais, em contraposição, podemos entender que quem não compreende esses códigos seria incompetente? Aceitaremos, então, que a linguagem e erudição científica, pouco acessíveis ao público geral, continue a ser construída para a exclusão da diferença? O currículo e o conhecimento são estanques e cabe a nós apenas a adaptação a eles? Aceitar isso não seria um contrassenso etnometodológico, uma vez que para essa abordagem os “a(u)tores sociais não são sedados culturais”, mas co-produtores da realidade através de suas interações cotidianas?!

Essas são perguntas retóricas e têm como intenção *com-versar* com vocês sobre as arestas que vão sendo deixadas e percebidas ao longo da leitura da obra do Professor Alain Coulon. Elas são também parte dos questionamentos que nos conduziu aos conceitos de Relação com o Saber, elaborado por Bernard Charlot (2000; 2005) e Atos de currículo (2013a; 2013b), tecido pelo Professor Roberto Sidnei. A partir deles considera-se que, se a relação com o saber é uma “[...] relação com o mundo com o outro e [consigo] mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (Charlot, 2000, p. 80), ela é um processo de co-produção de si, há, no diálogo e no contato com o currículo, tensões generativas que não apenas se adaptam ou manipulam, mas que podem tecer debates críticos-propositivos.

Essa tecitura revela-se através dos atos de currículo como possibilidades das ações postas em movimento por sujeitos implicados com a educação. O Professor Roberto Sidnei elabora seu conceito de atos de currículo a partir da compreensão de Bakhtin (1993) acerca do ato. Para o filósofo o ato como “ação-real” é uma elaboração de um/a autor/a que “pensa teoricamente; contempla esteticamente e age eticamente”. O ato é, portanto, uma ação responsável do ator social em seu processo de devir, de compreensão das experiências por ele

⁵³ Aqui nos referimos aos eventos de Maio de 1968 que, em alguma medida, colaboram de modo eficaz para a criação da Universidade de Paris VIII.

vividas, “[...] é um resultado ou soma final, uma consumada conclusão definitiva.” (*Id.*; *Ibid.*:46). Assim, é possível considerar que há múltiplas formas de acesso e de interação com o conhecimento universitário, assim como são diversas as formas de afiliação. Essa diversidade pode revelar-se na adaptação e subalternização, mas também na *práxis*, na busca por transformações fulcrais desses processos de aprendizagem. É sobre isso que dialogaremos nas páginas seguintes.

4.2 **Relação com o saber e atos de currículo:** diálogos possíveis na dança das afiliações (im) prováveis

Para situar a discussão em torno da Relação com o Saber, enquanto conceito que nos ajuda a compreender quais dimensões devem ser levadas em consideração quando analisamos situações educacionais, Charlot (2000) traz alguns contrapontos àquilo que foi construído pela teoria da reprodução ao longo dos anos. De acordo com ele, os estudos assentados nesse campo teórico, fundamentados nas investigações desenvolvidas por Pierre Bourdieu (1930 – 2002), sinalizam que o fracasso, assim como o sucesso escolar, seria resultado de uma herança sociocultural obtida através do desenvolvimento daquilo que Bourdieu (2013) chamou de *habitus*. Entendido dessa maneira, ele ocorre em função de deficiências socioculturais que geram carências cognitivas.

Os teóricos da reprodução, explicam que é a ausência de capital cultural (*op. cit.*) – como ativos sociais construídos por relações de troca simbólicas que revelam os modos de vida das classes sociais nas dimensões de suas habilidades intelectuais e de conhecimento – que conduz ao não aprendizado/desenvolvimento de um certo *habitus* – como capital cultural incorporado. Isso significa dizer que o fracasso escolar é resultado da origem social dos sujeitos e das deficiências que lhes são inerentes. Assim, inaugura-se um sistema causal de análise das situações escolares, no qual o histórico familiar de fracasso dos pais será reproduzido por seus filhos. Nesse caminho, o sucesso escolar apenas seria possível entre aqueles que possuem qualquer histórico sociofamiliar ligado ao desenvolvimento de certas habilidades culturais e intelectuais.

Desse modo, esclarece Charlot (2000), as ausências em termos de capital cultural e de *habitus* determinariam disposições psíquicas causais de fracasso. Isso explicaria o fracasso a partir do que ele chama de leitura negativa sobre o sujeito e sua realidade, entendidos a partir de suas faltas, deficiências. Enquanto o sucesso seria produzido pela herança cultural do

habitus de famílias cujo histórico escolar é permeada por uma origem socioeducacional ligada à erudição. Dessa maneira, o sucesso dos pais seria reproduzido por seus filhos.

Na contramão dessa abordagem, o autor avalia que *o fracasso, assim como o sucesso escolar, é uma produção social*. Colaboram para essa (re) produção, questões relativas ao 1) *desenvolvimento da aprendizagem*, 2) *a eficácia docente com seus recursos pedagógicos*, 3) *o serviço público e as condições educacionais ofertadas por ele*, questões relativas a oportunidades e chances oferecidas para os mais diversos setores da sociedade, os investimentos socioeconômicos e político-culturais na educação, os modos de vida e trabalho de uma determinada sociedade e suas formas de cidadania.

Valendo-se dos estudos de Ogbu (1978), Charlot (2000) argumenta que uma das questões relativas à relação com o saber que devem ser levadas em conta nas pesquisas com educação é a *desvantagem gerada pela própria instituição quando acolhe estudantes de setores que, historicamente, não tiveram acesso a ela*. Nesse sentido, eles nos fala das *pertinências das práticas institucionais*, pois ao produzir leituras negativas SOBRE esses sujeitos, essas práticas, colaborariam para a perda de sentido dos processos educativos entre esses setores. A partir disso, seria possível compreender que o currículo e suas pedagogias, ao serem construídos por a(u)tores sociais que optam pela escolha de conhecimentos e práticas produzidas a partir de silenciamentos, genocídios, racismos e epistemicídios, constroem e aprofundam desvantagens não apenas para o ingresso, mas também para permanência e sucesso de a(u)tores sociais su-l-balternizados.

Ao contrário da leitura negativa através da qual busca-se a interpretação da realidade por meio das faltas, ausências, deficiências, Charlot (2000) propõe uma leitura positiva, pela qual seja possível compreender as itinerâncias dos estudantes a partir de suas próprias experiências levando em consideração a interpretação dos sujeitos acerca de suas realidades. Desse modo, ele afirma que não existe fracasso escolar, mas alunos em situações de fracasso. Por isso, ele está preocupado em entender “[...] o que [esses alunos] sabem da vida e o que adquiriram dos conhecimentos [que] a escola procura prover-lhes (*Id.; Ibid.*: 30).

Antes de prosseguirmos nosso diálogo com Charlot (2000; 2005), torna-se importante sinalizar que os estudos desenvolvidos por ele se concentram nas relações com o saber desenvolvido por crianças dos “meios populares” em situação de fracasso no ambiente escolar. O que nos interessa em sua obra, são os indícios trazidos acerca do saber como resultado de relações sociais que envolve dimensões epistêmicas e identitárias. Assim, suas contribuições, sinalizam que

Toda relação com o saber é também relação com o outro [...] esse outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é, também, aquele “fantasma do outro” que cada um leva em si [...] Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional que é parte integrante da dimensão identitária (Charlot, 2000, p. 72)

Assim, a relação com o saber é uma relação com o “o mundo”, o “eu” e o “outro” que “[...] O “mundo” [enquanto] um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “Eu” [o estudante que] ocupa uma posição social e escolar que tem história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, aspirações [e] “o outro” [que podem ser os pais, os professores]” (*op. cit.*, p.73) os quais estimulam ou desestimulam os sujeitos e suas relações com o saber.

Desse modo, o autor propõe pensar o sucesso e/ou fracasso em termos de relação com o saber. Para ele, é a produção de sentidos e significados em torno da educação que ganhará destaque. Desse modo, “o sucesso [educacional] é resultado de trabalho [de] atividades práticas” (*Id.; Ibid.*: 22) que possibilitam a “apropriação de um saber”. A relação com o saber, como apropriação é uma forma de domínio de certos códigos que pressupõe uma atividade que pode ser aprendida. Portanto, a relação com o saber é, antes de tudo uma relação com o aprender.

Para o autor toda a experiência humana é suportada por uma dimensão aprendente, afinal, o ser humano “[...] não é, deve tornar-se [...] para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se “tornar-se por si próprio” (Charlot, 2000, p. 52). Esse aprendizado deve acontecer através do processo de socialização em um mundo de signos e símbolos com os quais o sujeito humano, desde o seu nascimento, deverá relacionar-se. É através de certos sistemas de sentido que a pessoa humana acessa aprendizados que a conduzirão em sua socialização, humanização e subjetivação. Esses sistemas estão atrelados à cultura na qual “o humano (re) nasce” e comporta três dimensões fundamentais: “quem sou eu; quem é o mundo; quem são os outros”. A dimensão aprendente do ser humano irá atravessá-lo por toda a vida.

Assim, Charlot nos convida a pensar que, enquanto humanos, somos convocados a (re) nascer de diferentes formas em diferentes sistemas de aprendizados. Essa ideia é próxima daquilo que Simmel (1965) chama de processos de afiliações em múltiplos grupos, afinal cada grupo no qual nos inserimos demanda aprendizados distintos, formas afiliativas distintas, processos distintos de (re) nascimento. Dessa maneira, não seria equivocado considerar a afiliação estudantil universitária como prática de (re) nascimento desse novo ser que deverá aprender os códigos que dão sentido e significado ao ambiente universitário.

Entendida dessa maneira, a relação com o saber comporta uma dimensão temporal, mas também atividades práticas, para as quais o sujeito deverá estar mobilizado⁵⁴. A partir da ideia de mobilização, Charlot (2000) esclarece que o entendimento da relação com o saber comporta dois conceitos fundamentais: o de recursos e o de móbil. Móbil seria a razão pela qual agimos, está, de alguma maneira, relacionado ao desejo e a ação por ele movimentada através de recursos que conduzem atividades práticas do aprender. Desse modo,

[...] a atividade é um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e visam uma meta [...] Ações são operações implementadas durante a atividade. A meta é o resultado que essas ações permitem alcançar. O móbil [...] é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade (*Id.; Ibid.: 55*)

A prática aqui é entendida como ação contextualizada. Assim, as atividades práticas do aprender são mobilizadas através do sentido e do significado daquilo para o qual nosso móbil (desejo que determina a ação) direciona-se. O sentido é construído quando o sujeito relaciona “algo que lhe acontece” com outros acontecimentos de sua experiência. Possui sentido aquilo que é produzido a partir da inteligibilidade, mencionada no capítulo anterior como a capacidade de entender sobre/com o mundo, mas sobretudo, como ato capaz de decodificá-lo, “aclarar o mundo”. O sentido também se produz quando consigo comunicá-lo, se estabelece, portanto como aspecto relacional: comigo mesmo, com o mundo e com o outro. Assim, Charlot (2000) nos auxilia na compreensão de que o sentido de uma atividade é produzido na relação entre a meta e o móbil “entre o que incita agir e o que orienta a ação.” Encontra-se o sentido, como cantou o poeta, “[...] entre o alvo e a seta” (Abrunhosa, 2007)

Torna-se importante esclarecer que o saber universitário/científico é produzido como saber-objeto porque é conteúdo de pensamento, entretanto “[...] existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se [desse] saber [como] conteúdo de pensamento” (Charlot, 2000, p. 59). Nesse ponto, o autor anuncia que há saberes com os quais nos relacionamos ao longo da vida que vão além do saber científico – como conteúdo do pensamento – e essas relações se estabelecem, ou podem se estabelecer, ao mesmo tempo no qual buscamos aprender esse saber específico que é a ciência. Afinal, como cantou Gil (1973) “é tanta coisa pra gente saber/o que cantar, como andar, aonde ir, o que dizer, o que calar, a quem querer...” São saberes da ordem do sentir, da afetividade.

⁵⁴ O autor distingue a motivação da mobilização. Para ele, mobilizar-se é algo que ocorre como desejo/ação do próprio indivíduo, enquanto a motivação é algo externo que pode ou não despertar mobilização.

Desse modo, a ciência é entendida como um tipo de saber a partir e através do qual nos relacionamos com o mundo. Ela não é um saber em si, embora o metadiscurso científico, como afirmou Lyotard (2004), queira afirmá-la como saber único, pelo qual podemos experimentar o mundo de modo inequívoco. Devemos ter no horizonte que questão do saber é social, histórica, política, cultural. Em suma, é relacional, afinal, “[...] um saber só continua válido enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido” (Charlot, 2000, p. 63), é por isso que, enquanto sistema relacional, as questões pertinentes ao saber comportam uma dimensão identitária em *convivência* com sua dimensão epistêmica.

Assim, para o autor, o saber científico é um saber-objeto e enquanto objeto do intelecto refere-se a um conteúdo do pensamento. Por isso,

O sujeito do saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar. Essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo: tomar o partido da razão e do saber é endossar exigências e proibições a si próprio. Essa atividade implica ainda uma forma de relação com os outros, percebidos como comunidade intelectual [...] essa atividade do sujeito de saber supõe e sugere uma certa relação com a linguagem e o tempo (*op. cit.* p. 60)

É por isso que, em sua dimensão intelectual, a afiliação demanda aprender o domínio dos códigos, atividades, linguagem inerentes ao ambiente acadêmico. O que questionamos aqui, portanto, não é a afiliação como processo de aprendizagem dos códigos, nosso questionamento dirige-se a questões fundamentais no debate sobre a de-s-colonização dos saberes e a promoção da justiça cognitiva: 1. A construção da ciência moderna contra outras formas de produção de conhecimento; 2. O julgamento de que apenas o método cartesiano é capaz de elaboração do saber científico e “racional”; 3. A ideia de que se afiliam apenas aqueles que *se submetem* aos códigos.

Quanto a noção de que o conhecimento científico é, em última instância, apenas um conteúdo do pensamento, deveríamos colocar isso em rasura, pois a partir de perspectivas afrodiaspóricas e indígenas, não há uma separação do intelecto e do sentir, do pensar e do emocionar-se. Dessa forma, considerarmos que o sujeito do saber, encarnado em um corpo que codifica múltiplas experiências, vivencia seu processo de aprendizado através do domínio de códigos construídos relacionalmente. Dessa maneira, “[...] o produto do aprendizado não pode ser autonomizado, separado da relação em situação” (Charlot, 2000, p. 70), afinal esse

sujeito epistêmico é também afetivo, comporta consigo sentimentos e emoções, “uma experimentação ativa” (Bakhtin, 1993) em ato, em situação.

Como aprendizado de códigos institucionais e intelectuais, a afiliação seria então o domínio relacional que envolve atividades específicas de saberes institucionais e intelectuais, mas também implicacionais e emocionais, o que, para nós não implicaria apenas em submissão aos códigos e cultura universitária. Afiliar-se é um processo que não se autonomiza do sujeito, por isso não é um saber é um aprender. Assim, entende-se que “[...] o eu epistêmico [...] não é dado; ele é construído e conquistado (Charlot, 2005, p. 43). Desse modo, as dimensões epistêmicas e identitárias nos são úteis ao passo que elas particularizam a dimensão social da relação com o saber. Ao buscarmos entender a relação com o saber devemos nos ocupar de histórias de vida que constroem e são construídas por histórias sociais e não apenas como “posições e trajetórias”, como propõem os teóricos da reprodução. *A experiência é então fundante para compreender a relação com o saber.*

O sujeito no desenvolvimento de sua relação (singular) com o saber é também um sujeito coletivo, ele pertence a grupos, mas não se reduz a eles ou as posições que ocupa nas dinâmicas grupais. Afinal “[...] ele interpreta essa posição, dá sentido ao mundo, atua neste [e acrescentamos com esse mundo], depara-se nele com a necessidade de aprender” (Charlot, 2000, p. 38). Assim, é através da combinação das lógicas que permeiam, não apenas o espaço educacional, mas também outros ambientes sociais/coletivos dos quais os sujeitos em busca da afiliação universitária fazem parte, que será construído o significado da universidade para eles.

É desse modo que, para Charlot (2000), todo processo de socialização é também processo de subjetivação, nesse caminho a universidade será palco de co-produção de subjetividades diversas. Não se pode confundir, entretanto a ideia de “combinação de lógicas” com uma certa “soma”, interiorização, distanciamento ou luta contra diferentes dimensões do “eu”, pois autor sinaliza que

O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhes são propostos e impostos [o] sujeito [é] um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformadora em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc (*Id.; Ibid.*: 43)

Em contraposição à posição social objetiva – aquela ocupada pelo sujeito em função da trama de relações de poder re-criadas socialmente – temos o que Charlot (2005) denomina posição social subjetiva que nos dá a capacidade de interpretar nossa posição social objetiva

de maneiras diversas. Assim, “[...] ser filho de um operário, de um imigrante ou criança negra: pode [ser motivo de] vergonha, orgulho, [ou ainda nos mover a] resolver mostrar aos outros que [temos] o mesmo valor que eles [ou ainda] querer vingar-se da sociedade” (*Id.; Ibid.*: 52). Desse modo, compreendemos que como relação social, a relação com o saber “[...] não é, porém, uma consequência automática da posição que o [su-l-balternizado] ocupa. Esta relação é construída por um sujeito que interpreta sua posição de [su-l-balternizado], tenta produzir um sentido do mundo (Charlot, 2005, p. 53). A pergunta central para o a(u)tor social su-l-balternizado seria então, nos apropriando daquilo que foi dito por Sartre (1905-1980): *o que faremos com aquilo que fizeram de nós?*

Se a afiliação é garantida pelo desenvolvimento de habilidades próprias, no processo de apropriação e domínio das regras (institucionais e intelectuais), de naturalização de rotinas e aprendizado da linguagem própria do ambiente universitário e do conhecimento científico, e não pela reprodução do *habitus* por parte dos herdeiros, como imaginou Bourdieu (2013), poderá ser gestada no trânsito entre a adaptação aos códigos e sua contestação, através daquilo que Macedo (2013) chamou de *atos de currículo*, dispositivo que permite que a(u)tores implicados com processos educacionais, possam transitar do instituído para o de instituinte.

Assim, as produções de atos de currículo, por sujeitos implicados com processos de ensino-aprendizagem, incidem diretamente na prática educativa não como algo estanque e determinado, mas antes como um processo fluido que transcende a relação dicotômica instituído x instituinte (Macedo, 2013). A variedade de experiências no processo de tornar-se estudante universitário comporta singularidades experimentadas por jovens que compartilham traços comuns, mas que se distanciam a partir dos diálogos, alterações, traições e resistências que estabelecem com suas itine-r-râncias.

Ao concordarmos com Charlot (2005, p. 56) quando ele considera que, “[...] para adquirir o saber, é preciso [...] entrar em uma atividade intelectual, o que supõe o desejo, e apropriar-se das normas que essa atividade implica”, assim como disse Coulon sobre a entrada do jovem na universidade ser motivada por um desejo próprio, devemos então considerar que o desejo, a mobilização para estar nesse espaço não é sempre motivada por uma atitude de concordância e projeção de si, ela implica relações mais complexas do sujeito com o mundo, nesse caso, um mundo colonialmente construído.

Por isso, é possível considerar que a apropriação das regras institucionais e intelectuais que deverá conduzir processos afiliativos de estudantes recém-ingressos na universidade, não pode ser compreendido apenas como submissão aos códigos, pois a existência da inteligibilidade própria do sujeito, capaz de transformar e atuar com o ambiente no qual está

inserido dará à ele ferramentas para o desenvolvimento de certa *práxis* intercítica que pode mobiliza-lo à contestação através de atos que dão vida ao currículo, não como artefato, mas como movimento (Macedo, 2013).

4.3 Atos de Currículo e Afiliações (im) prováveis

Para Macedo (2013), pensar/fazer currículo, para além dos documentos formais, é uma ação cotidiana de sujeitos envolvidos/implicados com processos educacionais. Nesse sentido, o autor propõe abordá-lo a partir de sua dimensão relacional tomando-o através de sua praticidade. Aqui o currículo é entendido como território de disputa e contestação a partir do qual podem emergir, negociações, mas também *alterações, transformações*. É a partir da praticidade do currículo que podemos pensar o conceito de atos de currículo enquanto ações práticas de sujeitos que, através de seus pertencimentos, identidades, experiências constituem-se como co-criadores, como atores e atrizes curriculantes.

Enquanto território de disputa devemos considerar que o *currículo e a pedagogia hegemônicas* foram construídos como *dispositivos de prescrição, domínio e subalternização*. Assim, a universidade, como *locus* de re-produção do pensamento científico, colaborou “[...] a partir de suas arrogantes corporações epistêmicas, [para lançar] pessoas e culturas [...] no limbo como se fossem restos de conhecimentos humanos sendo descartados dos cenários da formação” (Macedo, 2013, p. 38). Desse modo, contribuiu para a desautorização dos sujeitos construídos através daquilo que Charlot chamou de uma leitura negativa sobre si, pois como aponta Macedo (*Id.; Ibid.*: 47) devemos reconhecer “[...] que determinadas lógicas, visões de mundo e determinados conhecimentos podem se impor ao nosso processo de formação como *habitus* [...]”

Desse modo, enquanto criações etnometódicas, podemos considerar o conceito de atos de currículo como conceito híbrido, pois perambula tanto pela capacidade de (intervenção) ação conservadora de um certo *modus* prescritivo, quanto *práxis*, transformação. Por isso, o conceito não pode prender-se a abordagens teóricas cristalizadas, pois ele é uma compreensão enraizadamente multirreferencial e impõe-se pela alteridade mesmo quando esta não nos agrada.

Afinal, insistimos que “não somos sedados culturais”, interpretamos e analisamos o mundo de modo situado e, como sinaliza Ardoino (2012) a nossa capacidade de autorização, através da negraticidade, nos coloca em condição de reexistência. Desse modo, nos interessa atos de currículo como ações situadas que carregam consigo “[...] processos experienciais

onde o *pertencimento e a afirmação* socioculturais tornam-se pauta de luta e instrumento de conquistas no campo curricular e educacional” (Macedo, 2013, p. 39, grifos nossos). Nesse caminho, a *implicação* assume lugar fulcral para assentar dialogias entre sujeitos com suas múltiplas identificações formacionais.

Compreende-se, portanto, que atos de currículo podem emergir enquanto *práxis* contestadoras desse *modus academicus* arrogante e epistemicida, através da negatividade, quando o a(u)tor, como co-autor de si, busca, a partir de suas afirmações e pertencimentos, construir rotas epistêmicas que permitam contrapor o metadiscurso científico. Reconhecemos que a formação dos sujeitos sociais está diluída em sua própria experiência através dos acontecimentos que adquirem sentido e significado ao longo de sua história. Desse modo, suas implicações: estéticas, espirituais, éticas, laborais, culturais etc., através da produção de experiências diversas, heterogêneas, contribuem como elementos fundamentais para a produção de atos de currículo que conduzem a “[...] um conhecimento moral e politicamente indexicalizado a valores e opções de possibilidades autorizantes e emancipacionistas (*Id.*; *Ibid.*: 71).

Nota-se, portanto que experiência e memória são fundantes e assentadas em atos de currículo que possuem dimensões crítica, criativa e generativa. Capaz de estabelecer diálogo com a heterogeneidade e reconhecer na diferença e na diversidade de saberes, elementos primordiais para uma *práxis* educativa plural. Nessa perspectiva, busca-se “[...] compreender os etnométodos envolvidos e com eles considerar o currículo como uma bacia semântica. Multirreferencializá-lo é, intercriticamente, articular e conjugar linguagens, hibridizar cosmovisões, perspectivar múltiplas justiça (Macedo, 2013a, p. 81).

Compreendemos, portanto que o estudante não-tradicional, ao narrar sua história, traz para os espaços institucionalizados de educação perspectivas silenciadas e denuncia o racismo e o epistemicídio persistentes, ao passo que afirma seus conhecimentos e, como na música de Larissa Luz (2016) se “[abastece] de argumento [pois entende que] conteúdo é munição, [mira e segue]. [Ocupa coletivamente o espaço], [e em] cada passo [carrega] um pedaço [e traça] uma memória”. Nesse sentido, consideramos que *a teoria da afiliação estudantil elaborada por Coulon, além de não reconhecer a importância da identidade do estudante em seu processo afiliativo, parece não levar em conta a geopolítica do conhecimento que funda a ciência moderna e dá sentido e significado à Universidade ocidental.*

Desse modo, reitera o modo colonial de produzir conhecimento ao reconhecer a erudição e distância do sujeito científico sem direcionar à essa atitude qualquer crítica, mas ao contrário disso, re-afirmar que o sucesso é garantido apenas para aqueles que se submetem a

esses códigos sem contestá-los. Essa ideia, portanto, parece escamotear as tramas de poder sob e com as quais se constituem as relações sociais no ambiente universitário. Para nós, a potência de-s-colonizadora do ato de currículo está no fato de ele conferir localidade ao sujeito como produtor de mudanças através da negação, traição do ato instituído. O ato de currículo como etnométodo, através de processos de negatividade, enfrenta e transforma os cânones acadêmicos por meio de saberes não-hegemônicos, *atos insubmissos* que na sua relação com a ciência hegemônica buscam o diálogo pela capacidade de negação.

Nesse caminho, Macedo (2013) esclarece que

Atos de currículo nos possibilitam compreender como os currículos e os atores curriculantes mudam, *como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas, como definem as situações curriculares e têm ponto de vista sobre as suas questões, como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas*. (Id. Ibid.: 33, grifos do autor e grifos nossos).

Dessa forma, os atos de currículo nos permitem apreender as “contextualizações, descontextualizações, recontextualizações, negações, traições” (Id. Ibid.), conservações e transformações produzidas em ato por sujeitos curriculantes. Ao trabalharmos com os atos de currículo, empreendemos, aquilo que o autor nomeia como “desobjetificação das realidades existentes” (Id. Ibid.) quando consideramos as histórias e implicações dos sujeitos que tecem currículo e elaboram o conhecimento universitário através de ações cotidianas imersas em suas historicidades, permeadas por suas implicações sociais, políticas, espirituais, éticas, estéticas, sexuais, etc. Assim, enquanto a tradição histórica do currículo é assentada na prescrição restritiva, a compreensão do currículo como campo vivo e vivido por atores sociais implicados que produzem atos curriculares, reaviva esse documento como prática dinâmica e aberta à múltiplas experiencialidades.

Reconhecer o currículo ou a experiência curricular como movimento dinâmico que se descortina através de atos elaborados por a(u)tores envolvidos com processos educacionais, é (re) vincular currículo e formação a partir da práxis formativa. Nesse sentido, os atos de currículo como atitudes construídas a partir de pontos de vista que se desenvolvem através de ações reflexivas que forjam processos valorativos, contribuem para a compreensão do processo formativo como experiências singulares que se movem a partir de processos e heranças coletivas.

Os atos de currículo como ações refletidas *provocam, inquietam e convocam* a heterogeneidade para um diálogo generativo na negociação institucional, o que pode gerar

ruídos na dinâmica instituinte/instituído e promover mudanças nos ambientes institucionalizados de educação. Entretanto, precisamos ter no horizonte que essas mudanças podem ou não gerar transformações no âmbito institucional, pois essas ações não necessariamente são direcionadas para uma transformação da institucionalidade, muitas vezes elas funcionam como “pequenos golpes” que desestabilizam o sistema como nos ensina Certau (1998).

Essa capacidade de desestabilização e/ou transformação curricular através de atos de currículo, nos parece mais profícua que o jogo com as regras proposto por Coulon, pois aqui ela transgride, altera, enquanto a negociação (via aceitação/submissão às regras) parece estar assentada em uma dinâmica conformativa. Desse modo, por mais que a negociação, via aceitação/submissão e/ou burlamento da regra, descortine a inteligência prática dos estudantes na relação com as regras institucionais e intelectuais da universidade, ela não abre espaço para a capacidade de mediações intercríticas e multigenerativas capaz de criar currículos abertos à alteridade “[...] qualificados com tudo aquilo que nos identifica e nos afasta [...] mobilizados e interconectados por uma ética multirreferencial” (Macedo, 2013a, p. 87). É nesse sentido que nos implicamos com as (auto)etnobiografias como instrumentos que nos permitem compreender: como os estudantes constroem, através de etnométodos presentes nos atos de currículo desde uma perspectiva de(s)colonial, sua relação com o saber (re)produzido em universidades. Para então, identificarmos as possíveis transformações operadas através de suas histórias no ambiente universitário.

5 CAPÍTULO 4 –

ENCRUZILHADAS ANTROPOFÁGICAS PARA UMA ETNOPESQUISA CRÍTICA DE-S-COLONIAL

Como assinalado anteriormente nos valem da encruzilhada e da antropofagia, a partir das cosmovisões dos povos negro-africanos e dos povos originários, para propor encontros epistemológicos generativos que assentam a metodologia e o método da nossa investigação. Ao adotar a etnopesquisa como proposta para o desenvolvimento desse estudo lançamo-nos em uma pesquisa COM os a(u)tores de atos de currículo de-s-coloniais na tentativa de caminharmos para a construção de uma educação emancipatória.

É comum observarmos algumas dúvidas entre pesquisadores de diversas áreas acerca das diferenças entre metodologia e método. Parece haver certa dificuldade em exprimir as nuances dessas duas dimensões. Nesse trabalho, compreende-se a metodologia como caminho, a estrada que escolhemos percorrer para desenhar nosso constructo⁵⁵ de pesquisa. Ela envolve a escolha do tema, preferências epistemológicas e teóricas, os métodos com os quais dialogam e mudanças, errâncias e transformações que a caminhada evoca.

Os métodos aparecem aqui como formas de caminhar, eles representam a opção de estradas, trilhas, becos e vielas para que a caminhada seja adequada às aspirações da nossa chegada. Comporta transformações, pois podemos tomar uma trilha e nos perder no caminho, às vezes decidiremos voltar, noutras, iremos nos aventurar a conhecer esse desvio, pois como nos diz Chico César (2008): “caminho se conhece andando então vez em quando é bom se perder, perdido fica perguntando sai só procurando e acha sem querer. Perigo é se encontrar perdido, sair sem ter sido, não olhar, não ver, bom mesmo é ter sexto sentido...”. Método, portanto, é esse andar pelo caminho, perder-se, perguntar, relacionar-se, ter sexto sentido e boa disposição para gerar o encontro através do olhar e da escuta atenta/implicada/intuitiva/sensível.

Entendemos que “[...] o método só se faz depois, porque se abre ao acontecimento e vive no seu âmago experiências acontecimentais [...] o próprio método é a possibilidade do pesquisador prolongar sua capacidade de interagir na realidade a ser compreendida.” (Macedo, 2016, p. 91). Desse modo, a opção competente, a responsabilidade técnica e a capacidade de autocrítica são garantias de um “rigor (metodológico) outro” (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009).

Nesse sentido, a narração de histórias de vida, com foco nas itinerâncias educacionais, dos sujeitos são os instrumentos que permitem com que compreendamos como, através dos processos de afiliação estudantil e etnométodos presentes nos atos de currículo, estudantes não tradicionais constroem sua relação com o saber universitário. Para isso, nos lançamos na aventura de compreender compreensões (Deleuze; Guattari, 1995) acerca das itinerâncias estudantis dos jovens e apreender as (des) continuidades de seus processos de afiliação universitária, o que nos permitirá identificar os etnométodos utilizados por eles em suas interações com o saber universitário e em que medida eles apontam para um processo de de-s-colonização da universidade.

⁵⁵ Como veremos adiante, esse é um conceito elaborado por Professor Macedo (2018a) no contexto da etnopesquisa que se opõe a ideia de “objeto de pesquisa”.

Dessa forma, o constructo da nossa pesquisa é: a relação com o saber (re) produzido em universidades, através de atos de currículo e seus etnométodos elaborados por estudantes universitários, desde uma perspectiva de-s-colonial. São co-partícipes de nossa investigação, como exposto na introdução, 14 estudantes, sendo (4) quatro estudantes indígenas, (2) duas estudantes quilombolas, (4) estudantes africanos, (4) estudantes (filhos) de trabalhadores pertencentes a instituições diversas e em tempos também diferentes de seus processos formativos (consultar tabela 2 na página 169). Em função de nossas opções teórico-epistemológicas, mas também do processo de aproximação com os copartícipes desse estudo, fizemos algumas opções metodológicas que exigem um debate profícuo acerca do seu uso.

Assim, nas próximas páginas nosso interlocutor será chamado a caminhar através de uma *com-versa* generativa, primeiro, acerca de metodologias não extrativistas como estratégias importantes para o processo de de-s-colonização da pesquisa científica; em seguida, pensaremos na etnopesquisa como um horizonte possível para construir propostas de formação universitárias de-s-coloniais pensadas a partir de narrações e histórias de vida que na *intercrítica heurística* colaboram para o diálogo entre saberes em um processo de combate aos racismos, epistemicídios, genocídios e colonialismos gerados pela ciência moderna. Ao final desse capítulo, partiremos então para a *com-versa* com nossos sujeitos que está organizada em três atos distintos como veremos mais adiante.

5.1 Metodologias não-extrativistas para a de-s-colonização da investigação científica

Como mencionamos no capítulo anterior, a ciência moderna constitui ferramenta importante para a colonialidade do saber ao autolegitimar-se como saber unívoco, através do que ela chamou de método científico. Assim, pressupôs que um único método fosse adotado por todas as disciplinas científicas como caminho inequívoco para atingir a verdade sobre os fenômenos estudados, fossem eles naturais, biológicos, sociais, culturais, psicológicos etc. Baseado em pressupostos matemáticos de mensuração e dedução, o método elaborado por René Descartes (1596-1650), formou-se a partir da pretensão de objetividade, neutralidade e universalidade. Desse modo, a ideia de método na ciência moderna aparece como caminho sem curva, uma reta que não admite erro ou desvio. Aliada à expansão territorial, comercial, política e cultural europeia, a ciência produziu exclusões e su-1-balternizações de outros métodos de conhecer e se relacionar com a realidade humana.

Assim, através do método racionalista cartesiano, como principal dispositivo de acesso ao conhecimento (presunçosamente) puro e verdadeiro: a ciência, baseada na ideia de objetividade e neutralidade para a garantia de um conhecimento universal capaz de

mensuração para a comprovação de sua validade, produziu um saber asséptico e distante da realidade da maior parte de sujeitos sociais que (sobre)vivem aos destroços do colonialismo. Perspectivas filosóficas e epistemológicas foram negadas como sendo um conhecimento menor, inverídico e ineficaz para a promoção de progresso para a humanidade.

Desse modo, os conhecimentos/saberes considerados importantes para a formação cultural e profissional de uma determinada sociedade serão fundamentados no racismo epistêmico e no epistemicídio como base organizacional para sua prática e desenvolvimento. As perspectivas críticas, pós-críticas, fenomenológicas, pós-modernas, as epistemologias feministas, a epistemologia da complexidade e as perspectivas pós-coloniais e decoloniais, guardadas as devidas singularidades, estão entre aquelas que iniciam e desenvolvem um debate consistente acerca da falácia universalista do conhecimento científico moderno de lastro racista. A imagem do pós-guerra e a década de 1960 são o pano de fundo para os questionamentos que ampliam as possibilidades de construção metodológica no trabalho científico (Morin, 2011; Santos, 2010). Admite-se a incompatibilidade de métodos puramente matemáticos para compreender a tessitura da realidade social.

Como mencionamos no capítulo 2, a perspectiva multirreferencial situa sua busca na compreensão do comportamento humano através de suas experiências ordinárias. É construída como uma crítica ao neutralismo purista da ciência moderna. Entre suas propostas, está a possibilidade de diálogo com diversos modos de produção de conhecimento para compreender a realidade social desde que seja possível estabelecê-lo de modo horizontalizado, reconhecendo as tensões e possibilidades existentes nessa relação dialógica. Além de diversos outros aportes teóricos/epistemológicos, a etnopesquisa crítica multirreferencial baseia-se nos pressupostos fenomenológicos, com destaque para a etnometodologia e a multirreferencialidade.

A etnopesquisa crítica multirreferencial propõe metodologias e métodos que se distanciem da neutralidade universalista da ciência moderna, através de um itinerário de pesquisa que admite seu caráter relacional, o erro e a mudança de rota como processos importantes do ato de pesquisar e criar conhecimento. Sinaliza para o fato de pesquisador-e-sujeito-pesquisado serem co-autores da pesquisa, uma vez que ela é resultado da relação estabelecida por eles em seu processo de elaboração e desenvolvimento. Considera a realidade como uma construção coletiva cotidiana que não dorme na insensatez alienada, mas é capaz de elaborações próprias para a tessitura da experiência em sociedade. Assim, etnopesquisa crítica multirreferencial, suportada por *um rigor outro*, nos convida a pensar caminhos

metodológicos que pesquisem *COM* o sujeito e não sobre ele, desse modo desmonta a lógica neutra, objetiva e universalista da produção científica

As descobertas no campo da física e da química, os estudos feministas, com destaque para o feminismo negro e decolonial, a multirreferencialidade, a fenomenologia, os estudos da complexidade, as teorias pós-coloniais e decoloniais apontaram, entre as décadas de 1960 – 1980, para a insuficiência do método científico cartesiano para pensar a multiplicidade complexa das relações humanas (Santos, 2010). Procedeu-se longos e profundos debates acerca do reducionismo universalista da ciência brancocêntrica e sua pretensa hegemonia na geopolítica do conhecimento baseada na su-l-balternização e exploração de povos não-europeus no que se refere à produção epistemológica.

Observa-se um (in)tenso debate no campo da metodologia e do método, cujo adeptos da ciência brancocêntrica estão sempre preocupados em re-afirmar métodos infalíveis de produção de um conhecimento universalmente válido. Ocorre que ele é desenhado a partir de uma relação desigual na qual o “eu” (sujeito pesquisador) considera-se mais importante que o “outro” (objeto a ser conhecido/dominado). Estabelece-se uma relação hierárquica definida por quem domina (as ferramentas capazes de produzir conhecimento) e quem faz parte do contexto que se pretende conhecer (convertido em um dado objetivamente manipulável). Essa compreensão hierárquica, em pesquisa, (re)atualiza a lógica dominante, base do pensamento colonialista e da colonialidade do saber.

Por isso, pensar metodologias outras se torna caminho incontornável para o combate ao colonialismo epistêmico. As propostas dos estudos feministas (especialmente as produções de autoras negras e decoloniais), a fenomenologia, a multirreferencialidade, os estudos da complexidade, as teorias “pós-coloniais e decoloniais”, trazem consigo a ideia da importância do sujeito pesquisado, suas experiências, sentidos e significações para o processo de construção de uma pesquisa científica. Consideram a complexidade inerente à experiência humana e desconstroem a premissa que aliena os sujeitos a uma condição de “sedados culturais”, incapazes de refletir e construir sua própria realidade. Para Santos (2017; 2019), o processo de de-s-colonização da ciência e da relação dos sujeitos com os mais diversos saberes sinaliza para a construção de *metodologias não-extrativistas* que rompam com o modelo extrativista difundido pela ciência moderna. Assim, orienta-se por uma atitude colaborativa que admita que estudamos com e não sobre os sujeitos ou fenômenos sociais.

Se a ciência atua para a neutralidade, objetividade, rigidez e universalidade da produção de conhecimento, a proposta de-s-colonial caminha para o lado oposto. Recorre ao encontro relacional, à produção de intersubjetividades que constroem objetivamente a

realidade, flexibiliza, contextualiza e reconhece a multiplicidade das experiências humanas. Sugere que não há um modo de produção de conhecimento, mas que esses são diversos e contextualmente produzidos. Argumenta que a perspectiva relacional, assentada no reconhecimento do outro como via de trânsito para que eu possa transformar a mim mesmo, é importante para a de-s-colonização do conhecimento. Assim, a intercrítica e a interculturalidade são condições fundamentais para a realização do giro de-s-colonial (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007) quando se trata de escolher metodologias.

Fundamentado na retomada de produções epistemológicas a partir das experiências dos povos su-l-balternizados, o Giro de-s-colonial sugere que questões de ordem metodológicas devem ser tratadas a partir do que é relevante para as pessoas e através da valorização do conhecimento prático. Isso porque compreende-se que existe praticidade no processo de aprendizagem, assim o sujeito aprende ao fazer. Se tomarmos a experiência do mundo do trabalho, por exemplo, como fizeram os intelectuais implicados com a criação da Universidade de Paris VIII *Vicennes-Saint-Dennis*, perceberemos que o aprendizado se desenvolve PELO trabalho e não para o trabalho como ocorre hoje nos mais diferentes níveis educacionais. Na ideia de formação difusa, presente na multirreferencialidade, e a *práxis* como conceito fundante dessa perspectiva, está presente a noção de formação pelo trabalho, pois como aponta Berger (2012, p. 25) “[...] o mundo do trabalho, das práticas do trabalho social” são essenciais para o pensamento desenvolvido por Ardoino (1927-2015).

Assim, a experiência assume lugar fulcral nas metodologias não-extrativistas, seus sentidos e significados são condições fundamentais para a relação generativa entre pesquisadora com seu campo e sujeitos. Entendemos, portanto que enquanto a ciência moderna constrói e se orienta através de metodologias extrativistas, seja de recursos naturais ou mesmo de experiências empíricas, nossa encruzilhada antropofágica, deve guiar-se através de metodologias não-extrativistas, colaborativas que admitam que *estudamos com e não sobre os sujeitos ou fenômenos sociais*. Desse modo, considera-se que a etnopesquisa crítica multirreferencial apresenta perspectivas razoáveis para a construção de metodologias de-s-coloniais, preocupadas com a preservação da ecologia de saberes⁵⁶ e com o enfrentamento das metodologias extrativistas que adotam uma postura colonialista em face de seus interesses de pesquisa.

⁵⁶ Para Santos (2007) o que emerge do diálogo crítico intercultural com os diversos modos de produzir conhecimento, no intuito de promover formas diversificadas de bem-viver, é a ecologia de saberes que possibilita o enfrentamento à monocultura científica moderna e o combate ao seu pensamento abissal.

5.2 Etnopesquisa crítica contrastiva de-s-colonizadora: horizontes possíveis para de-s-colonizar a universidade

A proposta de Macedo (2004; 2010; 2012b; 2018a) com a elaboração da etnopesquisa crítica multirreferencial consiste em abordar as diversas realidades desenhadas por sujeitos culturalmente enraizados e relacionalmente implicados com sua construção. O conceito nasce a partir de experiências (des-gradáveis) do autor com pesquisas no campo da psicologia educacional infantil, e do seu desejo em construir um instrumental que estivesse rigorosamente implicado com a perspectiva e a relação dos indivíduos com o contexto simbólico e cultural construído por eles.

Nesse sentido, ele aponta para a importância da contextualização nos processos de pesquisa. Considera que o etnocentrismo europeu julga a cultura do outro através da cultura do “eu”. Produz “rótulos, estereótipos e estigmas”, (Macedo, 2004) quando vinculam fracasso escolar e condições cognitivas à “privação cultural” e/ou “origem social”, por exemplo. Configura-se, portanto, um processo contínuo de negação da autonomia do outro sobre si próprio, reatualiza a razão brancocêntrica assentada na ideia de “salvar” o outro de si mesmo, como referimos no capítulo 1. Assim, a etnopesquisa apresenta a ciência como uma construção edificada sócio culturalmente como dispositivo de poder (Macedo, 2004; 2010; 2012), a ciência seria então “um outro modo de olhar o mundo” que, ao impor-se como único caminho possível, realiza a colonialidade do saber.

Há, no processo de produção científica moderno, uma espécie de redução dos povos su-l-balternizados a entendimentos que (re)organizam suas subjetividades, sentidos e significados, a imaginários pré-moldados na representação de “*déficit*”, incapacidade e perigo, atestando seu estado animalesco. Podemos então concluir que *a colonização conceitual aprofunda e expande a colonialidade do saber refletida na complexificação da colonialidade do ser.*

Ao re-conhecer a multiplicidade cultural do humano como dispositivo de resistência “[...] face a tendência alijante e hierarquizante da cientificidade normativa, histórica e confortavelmente articulada ao domínio de classe [acrescento raça e gênero] [...] que têm no conhecimento uma das fontes e/ou instrumentos de ação” (Macedo, 2004, p.85), a etnopesquisa crítica traz a alteridade como potência humana que deve ser entendida como *lócus* de produção de reexistência. Desse modo, combate a colonização conceitual ao questionar o posicionamento e interesses de suas construções teórico-epistemológicas.

A etnopesquisa crítica multirreferencial é um convite à relativização através da contextualização e reconhecimento das diversas culturas. Seu exercício é apresentado por Macedo (*op. cit.*, p.91) como atitude incontornável ao etnopesquisador, pois permite “[...] uma ruptura face ao colonialismo intelectual que caracteriza a ciência moderna e as intervenções que ela inspira”. A realização de uma etnopesquisa requer uma disposição não-imperialista, atenta, que acolha as alteridades através de uma atitude intercultural. Exige flexibilidade e sensibilidade com os universos com os quais se deseja trabalhar. *Desenha-se com o outro e se estabelece na/com a diferença tendo na cultura seu assentamento.* Compreende o conhecimento como criação interativa, dialógica, conversacional e cultural. Sua perspectiva relacional não escamoteia as relações de poder nem tampouco as contradições, os paradoxos, as (in) tensões que delas emanam. Ao contrário disso, as reconhece para então atuar junto a elas. Entende o erro, o desvio e o acontecimento como inerentes ao processo de pesquisa.

Suas implicações teórico-epistemológicas giram em torno da teoria da ação e de “epistemologias outras” preocupadas com o caráter relacional e cultural da construção de conhecimento. Sendo a etnometodologia fundante, a etnopesquisa dialoga com a fenomenologia social, a hermenêutica intercrítica, a semiologia, a semiótica, o interacionismo simbólico, a multirreferencialidade, a escola de Chicago, tendo na ecologia de saberes⁵⁷ seu horizonte principal (Macedo, 2010; Santos, 2007).

A implicação é assumida como elemento fulcral para processos em (etno)pesquisa. Como “etnopesquisa implicada” ela é “uma teoria enraizada” que deve ter clareza, coesão, coerência, consistência e relevância quando da escolha de seu constructo e realização. Esses elementos podem ser assumidos no fluxo de processos intercompreensivos experienciados como, por exemplo, nos/com os movimentos sociais. Assim, a etnopesquisa admite uma *posicionalidade política* e abandona a ideia de neutralidade (impossível) da ciência moderna (Macedo, 2012b).

Como um rio que corre e deságua em distintas direções, a etnopesquisa crítica multirreferencial, desemboca na *etnopesquisa implicada* que se bifurca entre a *etnopesquisa-crítica* e a *etnopesquisa-(form)ação*. Essas duas versões possuem características em comum no que diz respeito ao método, e diferenciações quanto a problemática e suas finalidades. Como elementos comuns, é possível reconhecer: 1) a implicação como condição precípua para criação de saberes, portanto condição inicial para qualquer investigação; 2) anuncia a

⁵⁷ A etnopesquisa re-elabora seu itinerário através de diferentes elementos desses suportes epistêmicos, teóricos e metodológicos

capacidade crítica, criativa, inventiva, sistemática e interpretativa dos atores sociais; 3) admite a experiência como criadora de inteligibilidades e saberes relevantes como ponto de partida para suas realizações.

A etnopesquisa-(form)ação compreende pesquisadores e sujeitos como co-partícipes de sua construção através de atos relacionais. Suas etapas são construídas com participação coletiva. A formulação de uma problemática ocorre “[...] no interior de um problema social e envolve uma necessidade social que preocupa um grupo em dado contexto” (Macedo, 2010, p. 161). A formulação da problemática, a negociação de acesso ao campo, a elaboração do constructo, avaliação, análise e apresentação dos resultados são desenhados coletivamente em um importante processo de diálogo com a alteridade, e de cultivo da intercríticidade como política de pesquisa.

Para o autor, a pesquisa é uma *práxis* e o método realizado por ela é uma pauta política, assim a *práxis* em etnopesquisa-(form)ação é “[...] uma ação associada a uma estratégia, em resposta a um problema posto concretamente numa situação em que o autor está implicado” (*Id. Ibid.*: 164). Assume a militância (crítica) como frutífera para pensar processos criativos dos sujeitos sociais. Como cosmovisão, ela está associada ao pertencimento e a processos de “vinculação social, cultural, existencial, profissional, erótica e espiritual” do investigador (Macedo, 2012b).

A etnopesquisa crítica implicada admite a existência de uma pluralidade de métodos, sua re-criação são reexistências heurísticas que se (re)atualizam a cada pesquisa que deles lança mão. Como condição fundante, respeito combinado à sensibilidade, forja um “rigor outro” que admite o vínculo, o pertencimento e a afirmação como modos de criação de saberes e revela sua posicionalidade política acerca do discurso de neutralismo da modernidade (*Id.*; *Ibid.*). Assim, os métodos são experimentados de forma reflexiva no exercício da capacidade de interferência por parte do pesquisador na realidade pesquisada.

A experiência narrada (acessada através de diários, entrevistas narrativas individuais/coletivas, grupos focais, rodas de memória, histórias de vida, autobiografia etc.), constitui-se como uma das principais fontes para a etnopesquisa. É a partir dela que se torna possível compreender as compreensões do outro sobre si e re-conhecer os processos de elaboração (etno)metódicos pelos quais os sujeitos criam sua própria realidade. Em etnopesquisa, as experiências metodológicas são permeadas por processos de *autorização e autonomização* do pesquisador que, a partir do contato com a experiência do sujeito, poderá criar inteligibilidades próprias na condução do seu caminhar investigativo e assim exercitar a criação e inventividade metódica com implicação e rigor.

Observa-se que a conceituação da etnopesquisa crítica multirreferencial resulta de proposições, (re)elaborações, revisões que comportam transformações e produzem seu esgarçamento. Desse processo, resulta a perspectiva contrastiva pensada na dimensão da etnopesquisa. Como etnopesquisa contrastiva, o que Macedo (2018a) propõe é o enfrentamento da colonialidade saber na tradição metodológica das pesquisas qualitativas, a partir do redimensionamento e ressignificação dos processos pertencentes ao procedimento científico, além do abandono da tradição comparativista, o que constitui uma das maiores riquezas da etnopesquisa, pois rompe com a lógica evolucionista do comparativismo científico moderno.

Assim, ele sugere a substituição das noções de 1) construção de objeto de pesquisa, 2) coleta de dados, 3) triangulação de fontes de dados, 4) generalização analítica, 5) análise de dados, por: 1) constructo de pesquisa, 2) produção de informações e compreensões, 3) pluralização relacional de fontes, 4) transingularização e 5) contraste. De maneira implicada, a etnopesquisa reconhece o produto da pesquisa como informações/compreensões que não esgotam o movimento real, relaciona perspectivas e compreende a realidade como processos singulares que permitem: “aproximações, distanciamos e diferenciações”. Para a etnopesquisa contrastiva, as experiencialidades em relação, são responsáveis pela produção e percepção dos contrastes entre realidades experienciais. Por isso, ela traz consigo “um significativo esquema de múltiplas vozes” construído na relação com a alteridade.

É possível notar que a dimensão não-extrativista e de-s-colonial da etnopesquisa crítica multirreferencial contrastiva se revela de diferentes formas. Como metodologia não-extrativista, a etnopesquisa reitera o caráter colaborativo e relacional dos processos investigativos. Rompe, portanto, com a ideia hierárquica característica da ciência moderna que objetifica os sujeitos conferindo-lhes lugar de “fornecedores” de dados. Prevê ainda a implicação política do investigador, desde que essa venha acompanhada de um rigor teórico-metodológico sensivelmente desenhado.

É a partir desse rigor que Macedo (2012, p. 49) nos alerta o quão danoso pode ser a sobreimplicação para a etnopesquisa uma vez que ela “[...] favorece [...] a militância cega e digressiva que no fazer da pesquisa nos leva para caminhos que significam, não raro, não-pesquisa com o nome de pesquisa”. Nesse sentido, devemos entender que além da implicação a perlaboração é um exercício fundamental para quem se lança em uma etnopesquisa, pois ela permite que os pesquisadores repensem, reestremem e adotem um *distanciamento reflexivo* para identificar sua própria prática quando se trata de contato com a realidade estudada.

Ao entender a realidade complexa da experiência social humana, re-conhecer as diversas formas de produzir conhecimento, assinalar *a pesquisa como práxis e o método como política*, assumir o contraste (opondo-se a comparação) como caminho metódico para pensar o processo de produção de informações e compreensões, e acionar a experiência, os sentidos e significados dessa experiência para os sujeitos, *a etnopesquisa enfrenta a colonização conceitual* e constrói novas lentes para enxergarmos aquilo que permanece escondido nos escombros da torre de marfim edificada pela ciência moderna.

5.2.1 “Só é gente quem se diz”⁵⁸: narrações auto-etnobiográficas e *com*-versações através de histórias de vida

A partir da produção musical de Siba, músico e poeta pernambucano abrimos esse tópico considerando uma questão filosófica que nos ensina que é a narrativa, a história de si que humaniza o Ser humano. Afinal, *narrar-se é construir-se*. Por isso, nossa investigação se constrói através das histórias de vida, com foco nas itine-r-râncias educacionais de jovens que acessam a universidade a partir (e implicados com) políticas de ações afirmativas. De acordo com Araújo (2006, p.166),

[...] cada negro [“indígena” e pobre] letrado no Brasil tem a obrigação de sistematizar as suas próprias lembranças. É assim que a experiência de cada um, é um trecho de realidade vivida, de muita valia para nós mesmos e os outros, e que as narrativas nascidas daí transformem em currículo, bem como uma pauta formativa da nossa sociedade, que historicamente jogou o negro [o “indígena” e o pobre] nos sofrimentos atroz da desigualdade, negou e silenciou a sua cultura e religiosidade, tornando-o uma ausência sociocultural e histórica em muitos espaços importantes da nossa sociedade.

O autor nos convida a pensar que a sistematização, narração das lembranças como “trecho de realidade vivida”, para além de ser uma potência de transformação curricular, traz para o debate acerca de processos formativos, os silenciamentos e genocídios operados pela ciência hegemônica, implicada com universalismos e suspensões da experiência cotidiana dos sujeitos. Por isso, contribui enormemente para a construção da educação desde uma perspectiva de-s-colonial. Contudo, como lidar com os “esquecimentos”, com as criações da memória, ou as edições de si (Macedo, 2019)?

A poetisa Conceição Evaristo de Brito, através do romance: *Becos da memória*, propõe o conceito de *escrevivência*. Conceição Evaristo (2017, p.11) aponta que “Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a

⁵⁸ Inspirada em Siba, 2019. Consultar lista de referências

invenção.” Desse modo, ela nos ajuda a pensar que o trabalho com narrações de vivências através da (re) memoração dos fatos, abre espaço para a ficção como um dispositivo da própria memória em construir uma “linearidade narrativa” para aquilo que se considera significativo, aquilo que nos acontece, que nos marca, transformando-se em experiência, como aponta Bondía (2002).

Quem lê o trabalho poderia então se perguntar pelo rigor científico que proponho aqui... Amparo-me na etnometodologia para dizer que nas pesquisas com o cotidiano importa entender os etnométodos construídos pelos sujeitos e seus modos de sistematização, análise e interpretação de sua própria realidade. Assim, as edições e criações que o sujeito elabora para significar suas experiências, não passarão pelo “detector de verdades” (típico da ciência moderna), mas antes serão acolhidas como parte daquilo que ele considera importante para significar, descrever, analisar e por vezes transformar sua própria experiência. Ademais, o trabalho está situado em um “rigor outro” orientado pela pretensão radical de “investigar [...] a natureza do conhecimento humano” (Galeffi, 2009, p.19).

Conceição Evaristo (2017) descreve sua produção como uma narrativa que conta sua vivência e daqueles que fizeram parte de sua experiência no contexto de uma favela. Nesse sentido, ela anuncia: “busco a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha” (*Id.; Ibid:* 11). Nesse mesmo caminho, saliento que o trabalho proposto, a partir de (auto)etnobiografias, têm a intenção de compartilhar também minhas experiências, e identificar compartilhamentos e descontinuidades com os sujeitos co-partícipes. Compreendo que a história da minha vida, embora dê conta de inter-relacionar questões políticas-históricas e socioculturais importantes, não é uma totalidade universal, deixa de fora algumas nuances que considero fundamentais para entender a questão educacional no Brasil, por isso busco contrastá-la com a história de outros sujeitos a fim de identificar as (des) continuidades dos processos afiliativos vividos entre jovens pertencentes a grupos su-l-balternizados.

Os saberes da experiência assumem, portanto, papel fundamental nessa investigação, pois atuam como instituintes culturais capazes de organizar a vida em sociedade seja para um horizonte emancipacionista quando apontam para um conhecimento-emancipação ou para um horizonte que conserva o conhecimento-regulação, (Macedo, 2015; Santos, 2011) propalado pela ciência moderna. Nesse sentido, essa etnopesquisa está preocupada em objetivar esses saberes com os sujeitos co-partícipes desse processo de investigação.

5.2.1.1 **(Auto)etnobiografias e narrações de si:** histórias de vida que tecem a realidade social

Concordamos com Gonçalves (2012) para quem a *etnobiografia* necessita da nossa competência em “intercambiar experiências” (Benjamin, 1987, p.198). Nesse caminho, estamos preocupadas com o contraste das experiências de sujeitos implicados com suas realidades sociais capazes de produzir autorizações e alterações, sem, entretanto, abrir mão de suas singularidades singularizantes. Isso exige da pesquisadora o exercício de ouvir sensivelmente as narrações etnobiográficas para compreender em profundidade a experiência dos sujeitos com os quais dialoga.

De acordo com Vieira (2013), as etnobiografias são bricolagens identitárias que possibilitam a auto-formação. Assim, para a compreensão de processos educativos, como é o caso da afiliação estudantil, é necessária uma imersão “[...] “estar com”, “pensar com”, “sentir com”, “questionar com [...] O distanciamento deste ponto de vista, é intelectual, não físico” (*Id.; Ibid*:114) e possibilita que nos afastemos da sobreimplicação como nos alertou Macedo (2012b). No caso dessa pesquisa, a autora é também atriz daquilo que pretende investigar, portanto compreende que possui inteligibilidade para promover a imersão e a (auto) emersão intelectual para proceder com a pesquisa sem negar, entretanto, as emoções e afetações que ela lhe causa.

Segundo Prelorán (2006), cineasta argentino e criador da etnobiografia, essa abordagem está preocupada em personalizar a história, promover empatia, marcar a memória, conhecer o pensamento do outro, *modificar formas universalizantes de pensar*. Não seria equivocado considerar, portanto, que esta é uma perspectiva não extrativista, pois como o próprio autor sinaliza, ela pretende conhecer a história de “[...] indivíduos com nome, sobrenome, opiniões e problemas pessoais com os quais possamos nos identificar, e não em generalizações, ‘pessoas’, ‘comunidades’ ou ‘sociedades’” (Prelorán, 1987, p.9).

Ao contrário do que se pode pensar, ao conhecer as (auto)etnobiografias de sujeitos implicados, podemos ter noção da tessitura de estruturas sociais e suas desestabilizações assim como das tentativas de reorganização que, como dissemos, podem ocorrer como ações silenciosas ou mesmo com o uso da violência sendo essa executada (ou não) pelo Estado. Contudo, a etnobiografia alerta que generalizações podem ser danosas exatamente porque cada “um sabe a dor e a delícia de ser o que é” (Veloso, 1982). Nesse sentido, quanto mais conhecemos e acolhemos a alteridade tanto mais nos implicamos com a celebração e a defesa da diversidade e suas diferenças.

Ao realizar uma auto-etnobiografia, o que pretendo é traçar um diálogo entre a minha alteridade e a alteridade de pessoas que compartilham do modo de acessar a universidade – através de políticas de ações afirmativas – mas que constroem a sua interAção com o

ambiente universitário com estratégias etnometódicas e atos de currículos singulares que resultam em diferentes processos afiliativos. Compreende-se também que a variedade de experiências no processo de tornar-se estudante universitário está para além da adaptação aos códigos, pois comporta singularidades presentes nas experiências desses estudantes que compartilham traços comuns, mas que se distanciam a partir dos diálogos, alterações, traições e resistências que estabelecem com suas itine-r-râncias.

De acordo com Prelorán (1987, p.10) a etnobiografia constitui-se como uma “abordagem êmica (“de dentro”)), que exige conhecimentos sociológico e antropológicos. Por isso, sua realização requer alguns cuidados dos quais, destaco: 1) conhecer o idioma dos protagonistas; 2) escolher uma pessoa/família; 3) conquistar a confiança dos protagonistas; 4) não interromper as atividades normais; 5) ser um observador-participante; 6) dispor de tempo suficiente; 7) proteger os protagonistas; 8) estabelecer uma amizade duradoura. Compreendo que essa é uma abordagem que requer compreensões que extrapolam a sociologia e a antropologia, pois se relaciona com fenômenos biopsicoantropossociais. Portanto, necessita de uma perspectiva multirreferencial, de-s-colonial que produza encruzilhadas para a compreensão das realidades com as quais está implicada.

Nesse estudo as (auto)etnobiografias serão partilhadas através de narrações e *com*-versações de histórias de vida. Ribeiro (1995, p. 126) considera que o interesse da história de vida é “[...] captar e documentar interações e relações sociais [...] considerar a perspectiva dos sujeitos [...] as explicações que as pessoas dão para os seus actos e comportamentos e a forma como elas apresentam e racionalizam os processos em que participam”. As histórias de vida possibilitam, através da compreensão de itiner(r)âncias individuais, compreender processos da macropolítica, funcionam, portanto como uma forma de circular, comunicar a “[...] informação e a memória individual e colectiva” (*Id.; Ibid.*: 129).

De acordo com Josso (2007) a história de vida narrada, permite a emergência do emaranhamento de ficção e fatos reais, para a invenção de um si autêntico e, ao mesmo tempo, para a construção de um projeto de si. Constitui-se como fragmentos da memória individual e coletiva. Ademais, podemos compreender que a narração de histórias de vida nos permite captar as habilidades de inteligibilidade, descritibilidade, sistematicidade, analisibilidade e reflexividade que cada sujeito traz consigo e como elas dialogam entre si para a tessitura da realidade socioeducacional desses a(u)tores.

Caracterizo essa investigação como uma etnopesquisa crítica de carácter contrastivo e perspectiva de-s-colonial por compreender que ela pretende:

[...] desenvolver uma empatia para com os seres humanos, compreendendo a diversidade, as similitudes, as diferenças e as interdependências; conhecer as razões dos conflitos; desenvolver um compromisso em não tolerar preconceitos e discriminações; favorecendo a solidariedade e o respeito aos direitos humanos; valorizar o significado das realizações dos indivíduos e de grupos distintos; e ao internalizar normas morais dentro da sociedade, saber que o pluralismo não basta, num cenário social onde a iniquidade nasce da própria base estrutural das relações sociais [...] afirmando a irremediável pluralidade de emergência humana [...] (Macedo, 2004, p.86-87)

A etnopesquisa crítica em uma perspectiva contrastiva de-s-colonial se constrói como uma opção metodológica não-extrativista, pois não está fundamentada em comparações descabidas das experiências dos atores sociais, mas antes implica-se com “possibilidades emancipacionistas” que se constroem na aproximação entre as diferenças, na compreensão de versões experienciais relacionalmente analisadas. Portanto, ela é tecida a partir de saberes relacionais, transversalizados e transingularizados fornecendo ao leitor uma “[...] “análise” das informações em contraste” (Macedo, 2018a, p. 93, grifos meus). Transingularizar seria, portanto, estabelecer entrecruzamentos entre singularidades.

Desse modo, pensar nas narrações de estudantes sobre seus processos afiliativos alinhavando meu constructo com referências literárias, musicais e espirituais é rejeitar a tradição científica moderna de hierarquização de pessoas e saberes. É ir de encontro às exclusões abissais e costurar conexões equânimes e interculturais de modo crítico, como pressupõe a etnopesquisa crítica constrativa. Estamos, portanto, diante de uma *encruzilhada crítica que movimenta troca, comunica, sem perder suas singularidades, mas abrindo-se a transformações fortificadoras de si*.

É esse o caráter da história de vida que interessa para essa pesquisa, pois ele contribui para rompermos com os universalismos, ao mesmo tempo em que nos ajuda a compreender a dinâmica complexa da relação estabelecida entre atores sociais e instituições. Ademais, para Josso (2004 p.37), “As narrativas de histórias de vida [...] dão-nos acesso a [...] dimensões do sensível, da afetividade e do imaginário, como tantas outras cores ou notas musicais que ganham forma na trama racional das narrativas”. São, portanto, fontes ricas de intercâmbio de saberes.

Além disso, narrar histórias de vida permite o resgate da memória e é através disso que podemos realizar o movimento *Sankofa* e entendermos como, nos versos de Jorge Aragão (1992) que: “Quem cede a vez não quer vitória, [afinal] Somos herança da memória” e precisamos, como anuncia Edson Gomes (1995), “assumir o compromisso” de, através da

autorização de si, retirar os véus dos silenciamentos, racismos e epistemicídios produzidos pelas metodologias colonizantes da ciência moderna.

Devemos salientar que a escolha por sujeitos que estão experienciando fases diversas do itinerário acadêmico, como esclarecido na introdução desse trabalho, é um elemento que diverge do campo que deu origem ao conceito de afiliação, visto que, Coulon (2008) buscou um público homogêneo para desenvolver seus estudos (estudantes recém-ingressos, especialmente os que estavam nos semestres iniciais de seus cursos). Acreditamos, entretanto, que a homogeneidade do grupo pesquisado pode não ser generativa quando buscamos celebrar diversidades e diferenças. Ademais, avaliamos que, se o processo de afiliação não é linear, ele irá apresentar nuances distintas à medida que o a(u)tor social avança em seus estudos no âmbito da educação universitária, o que pode conduzi-lo (ou não) a experimentar compreensões também distintas de sua caminhada.

Assim, para a produção das informações desse constructo de pesquisa, recorri à perspectiva contrastiva para a qual a linguagem é elemento central, pois é através dela que os sujeitos reconhecem, produzem, reproduzem e relatam suas ações. A partir do aparato contrastivo é possível compreender o caráter relacional das interações sociais, no qual a construção de si se dá no contraste com o outro. A intenção é tomar distância da noção de comparação, romper com as noções “*a priori*” e “pluriversalizar as informações e compreensões” (Macedo, 2018a) estabelecendo “[...] contrastes entre realidades experienciais, experiencialidades em relação” (Macedo, 2015, p. 96).

Desse modo, pensamos em rigores outros que deram conta da fluidez dos movimentos generativos cotidianos em contraposição aos efeitos colonialistas da comparação, pois comparar implica sempre em estabelecer parâmetros os quais, em tese, deveríamos perseguir. Nesse sentido, podemos afirmar que em seu caráter contrastivo a etnopesquisa está aliada à noção etnometodológica de indexicalidade, pois os contextos sociais, culturais e as implicações éticas, estéticas, sexuais, espirituais são elementos incontronáveis para uma aproximação densa e implicada com as compreensões que os a(u)tores sociais trazem de sua realidade. Esse cenário produz a escuta de vozes múltiplas que podem impactar na construção de uma intercrítica heurística que contribui para a pluralização relacional das fontes e compreensões da realidade social.

A técnica da “Análise” de Conversa (AC) foi a opção para, desde uma perspectiva contrastiva, transingularizar as informações e compreensões tecidas na *com*-versação das experiências dos a(u)tores da investigação. Como um modelo de abordagem êmica, a “análise” de conversa “[...] designa a análise [...] dos etnométodos empregados pelas pessoas

enquanto conversam” (Watson; Gastaldo, 2015, p. 88). Isso requer da pesquisadora um “olhar clínico” e uma escuta sensível, no sentido de captar o inaudito, aquilo que não pode (ou não cabe) ser descrito em palavras, mas escapa no gesto, no olhar, no silêncio. Largamente utilizada entre os etnometodólogos, para Watson e Gastaldo (2015) os indivíduos possuem métodos próprios de sistematizar, organizar uma interação conversacional.

A linguagem e o contexto sociocultural adquirem importância fundamental para o desenvolvimento dessa técnica. Compreende-se que há uma ordem da conversação elaborada por um saber metódico construído pelos atores no processo interacional. Ao adotarmos a análise de conversa como método de análise do nosso constructo, não estamos implicadas, entretanto, com suas versões mais tradicionais que dão aos turnos de fala um lugar fulcral de importância. Sem descartar essa estrutura da conversa, estamos mais preocupadas em, como, através da *com-versa*, é possível captar os etnométodos presentes nos atos de currículo destacados pelos estudantes como experiências fundamentais em seus processos afiliativos. Nesse sentido, o trabalho com a análise da *com-versa* possibilitou a percepção da implicação do sujeito com o estudo, as edições e manipulações operadas por eles na construção de suas memórias e narrativas e, especialmente, contribuiu para um intercambiar experiências.

Em situações específicas, como veremos no próximo capítulo, foi necessário o recurso à *entre-vista*⁵⁹, especialmente nos encontros em que o contato com os interlocutores se deu de modo mais rápido, quando não foi possível uma interlocução prolongada e quando percebi um maior recurso ao uso de perguntas pré-elaboradas. O uso dessa espécie de roteiro, entretanto, não transforma nossa *entre-vista* em estruturada, pois, concordamos com Mendes (2003) para quem a clássica divisão entre *entre-vista* estruturada ou semiestruturada perde um pouco do seu sentido em função dos intercâmbios possíveis durante a utilização dessa técnica. Desse modo, o que diferencia a *entre-vista* da *com-versa* em nosso estudo é a percepção do quanto a primeira foi utilizada em situações nas quais foi possível perceber “menor aproximação” entre a pesquisadora e o/as jovens participantes do estudo. Essas nuances ficarão mais nítidas nas próximas páginas.

Não considero, entretanto, que o uso da entrevista como técnica pertencente àquilo que Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p.31-32), inspirados por Silvio Gallo (1963 - atual), chamam de metodologia maior, “[...] porque instituída, organizada e reconhecida como referência e modelo no campo da pesquisa em educação”, aproxime o trabalho do que Santos (2017;2019)

⁵⁹ A grafia busca dar conta da ideia de entrevista não apenas como o ato de ver o outro ou ver-se brevemente como sugere o dicionário de etimologias. Mas, à ideia de confluência entre “perspectivas” de duas pessoas distintas que se entrelaçam se encontram em um ponto que produz uma nova síntese.

conceituou como metodologia extrativista, pois não devemos confundir o extrativismo presente em algumas metodologias científicas como sinônimo de toda e qualquer metodologia “instituída, organizada e reconhecida” em qualquer que seja a área de conhecimento. O extrativismo deve ser compreendido muito mais como uma postura da investigadora que se coloca diante do sujeito como um Ser objetivo, neutro, capaz de despir-se de si para acessar o mundo do outro como preconiza o método científico moderno. Dessa forma, o uso dos instrumentos e técnicas exige uma postura implicada por parte da pesquisadora exatamente para que ela se mantenha distante da lógica de extração, expropriação e se aproxime cada vez mais da perspectiva dialógica.

Ademais, não podemos esquecer que o nascimento de técnicas como a entrevista faz parte de um movimento, ainda que em um primeiro momento conservador, de busca por alternativas aos métodos e técnicas das ciências naturais. Essa técnica e todas as singularidades que dela surgem pode ser pensada também como instrumento não-extrativista, afinal o sentido-significado do extrativismo conceituado por Santos (*op. cit.*), reside no não reconhecimento dos sujeitos em seu devir, enjaulando-os em categorias de medidas matemáticas, postura contra a qual emergiram as ciências humanas, preocupadas na compreensão-interpretação das interações entre os sujeitos sociais.

Ademais, consideramos que a análise da conversa aliada ao caráter contrastivo da etnopesquisa crítica em uma perspectiva de-s-colonial, permitiu, a partir da encruzilhada epistêmica adotada nessa pesquisa, construir narrativas capazes de fazer emergir noções subsunçoras que “acolhem um conjunto de informações “afins”, não necessariamente iguais, organizadas a partir de suas aproximações” (Macedo, 2023)⁶⁰ sem desconsiderar suas singularidades.

Por sua vez, o uso do diário de itinerância (Barbier, 2007), permitiu uma transversalização entre experiências e impressões próprias do sujeito junto às descrições da cena relatada, foi um dispositivo de grande importância para nosso processo investigativo. Entendemos que ele contribuiu para que a pesquisadora pensasse sobre si enquanto escreve “com o outro”. Desse modo, afirmou-se como um importante instrumento para distanciamento da sobreimplicação e exercício do processo de distanciamento necessário ao rigor afetivo, sensível e implicado que a etnopesquisa requer.

Desse modo, o diário contribuiu para imprimir modificações, e apontar para novos questionamentos que não estavam, inicialmente, no *script*. Do mesmo modo, ele serviu para

⁶⁰ Arquivo pessoal. Sessão de orientação com Professor Roberto Sidnei Macedo realizada no dia 04.11.2023 por meio de mídia social.

rememorar situações que não fizeram parte do momento da *com*-versação, ou seja, as conversas informais que aconteciam em momentos não previamente preparados, mas que poderiam trazer consigo grandes contribuições para o trabalho. Assim, para Macedo (2010), os diários permitem à observação e anotação de “itinerâncias e errâncias” que permitem analisar de modo privilegiado a realidade observada.

Ao propormos a etnopesquisa como inspiração fundante da nossa investigação consideramos sua atuação de-s-colonizadora, quando ela se abre à escuta sensível e aprendente de narrativas historicamente silenciadas. O que permite a retomada de produções epistemológicas, teóricas, filosóficas, etc, dos povos afro-brasileiros e indígenas, quando assume a relação, o vínculo, o pertencimento, a implicação, a mudança de rota. Admite o erro, o inaudito, as frechas e brechas do itinerário no processo de construção de conhecimento. Assim, combate o neutralismo, a objetividade, o universalismo e a rigidez do conhecimento científico, o que nos autoriza a reconhecê-la como uma perspectiva enraizadamente de-s-colonial porque implicada com a oposição ao racismo, patriarcado e capitalismo como horizonte possível.

Nesse sentido, entendemos que através dela foi possível alcançar nossa intenção de compreender as itinerâncias estudantis e analisar as (des) continuidades de seus processos de relação com o saber e afiliação universitária. Além de identificar os etnométodos utilizados pelos estudantes em sua interação com o saber universitário e seus apontamentos para um processo de de-s-colonização da universidade e dos saberes nela re-produzidos. Assim, passamos ao próximo capítulo, no qual apresentamos como se deu o diálogo com os sujeitos copartícipes desse estudo.

6 CAPÍTULO 5 –

POR ONDE CAMINHA A PESQUISA QUANDO DECIDIMOS SEGUIR OS “BECOS DA MEMÓRIA”⁶¹?

Em função das escolhas para a compreensão do constructo proposto, esse capítulo estará dividido em três atos⁶²: no primeiro, trataremos uma descrição dos encontros auto-

⁶¹ Inspirado em Evaristo, 2007. Consultar Lista de referências

⁶² Ato aqui é pensado como resultado da ação (responsável) de desenvolvimento da pesquisa. Mas, também como divisão de uma performance de atores sociais implicados com a representação de si através dos (des)encontros da pesquisa de campo.

etnobiográficos que possibilitaram a realização das *com-versas* e *entre-vistas* que compõem nosso estudo; em seguida, trataremos das questões relativas aos processos afiliativos em sua dimensão institucional levando em conta as questões que envolvem as primeiras impressões do espaço universitário, especialmente no que se refere às rotinas administrativas com foco na realização de seus cursos de graduação; na terceira parte daremos conta da dimensão intelectual do processo de afiliativo, para isso dialogaremos com as pertinências das práticas educacionais e a interação dos estudantes com as regras intelectuais da instituição universitária seja no momento de realização dos cursos de graduação ou na continuidade dos estudos através do ingresso em cursos de pós-graduação em instituições estrangeiras.

Para darmos conta dessas etapas, iniciaremos com a reflexão da autora acerca dos interstícios da pesquisa, as exigências do constructo e os desafios e possibilidades do contato com os a(u)tores copartícipes dessa investigação. Em seguida, trataremos de modo mais objetivo a *com-versa* com nosso constructo a partir dos (des) encontros possibilitados pelo trabalho de campo e o contato com a história de vida, com foco na itinerância estudantil dos sujeitos. Nessa etapa, a partir do primeiro tópico, buscaremos compreender o processo de tomada de decisão de entrada na universidade, nos interessa como são construídos os desejos, sentidos e significados em torno dessa instituição entre os jovens; no segundo tópico, a ideia é abordar a interação desses estudantes com as regras institucionais, para isso as questões que envolvem a matrícula, a infraestrutura física e o acesso à políticas/programas de permanência serão nossas bússolas; no terceiro tópico nos ocuparemos das pertinências das práticas educacionais com maior atenção nas questões que envolvem currículo, prática docente e interação em sala de aula, para compreender como se dá a afiliação desses jovens em sua dimensão intelectual.

Além disso, buscamos compreender ainda como se deu a continuidade dos estudos por parte de jovens que ingressam em programas de pós-graduação (mestrado/doutorado), nos interessa especialmente a experiência de estudantes brasileiros que decidem ingressar em programas no EEES, com destaque para Portugal e Espanha. Apesar de nos concentrarmos nas experiências de estudantes matriculados em instituições europeias, dialogaremos também com suas vivências em instituições nacionais para o caso de terem acesso cursos de pós-graduação anteriores aos seus ingressos no EEES. Desse modo, buscamos dar conta da complexidade que envolve nosso constructo, ao passo que contrastamos as histórias e compreensões dos jovens copartícipes da nossa investigação.

Para fins didáticos, no processo de compreensão dos intercâmbios possibilitados pelo contato com os sujeitos copartícipes do estudo, suas histórias serão trazidas a partir de seus

pertencimentos étnicos e de classe. Dessa forma, para cada tópico supramencionado, conheceremos os marcadores presentes nas histórias de estudantes indígenas, africanos, quilombolas e (filhos de) trabalhadores. A partir dos avanços do texto vamos estabelecendo contrastes e percebendo as aproximações e distanciamentos, buscando transingularizar suas itinerâncias. Esse processo possibilitará a apreensão de noções subsunçoras que emergem das múltiplas experiências dos jovens para dar conta dos sentidos e significados de suas experiências singulares e diversamente contrastivas.

Para o desenvolvimento de nosso trabalho, realizamos 14 encontros, alguns presenciais e outros no formato *online*, como detalharemos nas próximas páginas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (disponível no apêndice 1). Assim, preparamos eixos que pautavam os assuntos imprescindíveis em nosso diálogo (consultar apêndice 2). Esses eixos foram montados a partir do diálogo com os pressupostos estabelecidos na teoria da afiliação (Coulon, 2008) e da relação com o saber (Charlot, 2000; 2005) e correspondem a discussões fulcrais para entender tanto o processo de afiliação quanto às questões que envolvem a relação com o saber entre os jovens. Sua elaboração, entretanto, não pressupõe um roteiro pré-estabelecido, pois o recurso a ele apenas era necessário para que a pesquisadora, diante da fluidez das interlocuções, pudesse retornar aos fundamentos da pesquisa desenvolvida.

A duração de cada *com-versa* e ou *entre-vista* foi em torno de 1h40 e 2h20, transcritas no formato literal, o que resultou em documentos com páginas que variam entre dezessete e trinta e duas páginas. A partir das transcrições, a autora montou quadros (consultar apêndice 3) que buscavam, a partir dos eixos, conjugar os trechos dos diálogos com cada grupo de pertencimento. Após montar os quadros, a autora foi estabelecendo contrastes entre eles, o que possibilitou identificar as noções subsunçoras emergentes em nossos diálogos. A partir de um processo de transingularização fomos identificando as aproximações, distanciamentos, singularidades presentes em cada história de vida narrada por esses jovens.

Como mencionado, o estudo foi desenvolvido através da *com-versa* e da *entre-vista* com jovens estudantes de universidades públicas autodeclarados negros (pretos e pardos). Participam dessa investigação 14 estudantes, sendo (4) quatro estudantes indígenas, (2) duas estudantes quilombolas, (4) estudantes africanos, (4) estudantes (filhos) de trabalhadores. Alguns desses estudantes pertencem à mais de um grupo, como por exemplo, as estudantes quilombolas que experimentaram a condição de trabalhadoras em suas itinerâncias, especialmente durante a graduação.

Há uma diversidade de pertencimentos institucionais e áreas de formação, como pode

ser visto na tabela abaixo. Em função da teoria da afiliação conferir especial destaque ao processo formativo em nível de graduação, levamos em consideração as experiências desse período de todos os estudantes participantes do nosso estudo. Contudo, pelos motivos já apresentados no capítulo 1, nos implicamos especialmente com a UFRB, a UNILAB, a UC e a UMinho por compreendermos que, de alguma maneira, a pesquisadora realizou observações mais adensadas nesses espaços institucionais.

Tabela 2 – Caracterização Geral dos Estudantes:

<i>Caracterização Geral dos estudantes quanto aos seus pertencimentos e instituição de origem (realização da graduação)</i>					
<i>Estudantes Indígenas</i>					
<i>Nome</i>	<i>Povo ao qual pertence</i>	<i>Curso (Graduação) e Instituição de Origem</i>	<i>Local de Origem</i>	<i>Situação estudantil no momento de participação no estudo</i>	<i>Vínculo institucional no momento de realização do estudo</i>
Antônia da Silva Santos	Povo Kanindé de Aratuba	Museologia (2017-2022) UFRB	Aratuba -Ceará/Brasil	Graduação Concluída	-
Lucas Eduardo Alves Martins	Povo Kanindé de Aratuba	Pedagogia (2017 – em andamento) UNILAB	Aratuba -Ceará/Brasil	Graduação em andamento/ 6º semestre	UNILAB
Raquel da Silva Alves	Povo Jenipapo-Kanindé	Serviço Social (2016 – 2021) UFRB	Lagoa Encantada/ Ceará-Brasil	Graduação Concluída	UFRB
Rute Moraes Souza	Povo Anacé	Ciências Sociais com ênfase em Antropologia (2015 – 2019) UFRB	Taba dos Anacé/Caucaia-Ceará/Brasil	Doutoranda em Ciências Sociais	USal
<i>Estudantes Africanos</i>					
<i>Nome</i>	<i>Identificação Étnico-racial</i>	<i>Curso (Graduação) e Instituição de Origem</i>	<i>Local de Origem</i>	<i>Situação estudantil no momento de participação no estudo</i>	<i>Vínculo institucional no momento de realização do estudo</i>
Beto Infandé	Negro	Bacharelado em Humanidades (BHU) (2014-2016) Relações Internacionais (2017-2020) UNILAB	Guiné/Guiné-Bissau	Doutorando em Relações Internacionais	UFSC
Horácio Panzo Muenze Cobaco	Negro	Licenciatura em Letras com Língua Portuguesa (2019 – em andamento)	Luanda/Angola	Graduando/6º semestre	UNILAB/Campus dos Malês

Israel Mawete Ngola Manuel	Negro	UNILAB Bacharelado em Humanidades (BHU) (2016 - 2018) Licenciatura em Ciências Sociais (2018-2023)	Luanda/Angola	Graduando /9º semestre	UNILAB/Campus dos Malês
Stela Gonçalves José	Negra	UNILAB Bacharelado em Humanidades (BHU) (2020 – em andamento)	Luanda/Angola	Graduando /5º semestre	UNILAB/Campus dos Malês
UNILAB					
<i>Estudantes Quilombolas</i>					
<i>Nome</i>	<i>Quilombo ao qual pertence</i>	<i>Curso (Graduação) e Instituição de Origem</i>	<i>Local de Origem</i>	<i>Situação estudantil no momento de participação no estudo</i>	<i>Vínculo institucional no momento de realização do estudo</i>
Joelma de Oliveira Cruz	Quilombo do Pastinho	Biociotecnologia (2011 - 2016) UFBA /Campus Vitória da Conquista	Tanhaçu/Bahia-Brasil	Doutoranda em Ciências Biológicas	USP/UMinho
Maria*	Quilombo do Iguape	Serviço Social (2014 – 2019) UFRB /Campus Cachoeira	Iguape/Cachoeira-Bahia-Brasil	Doutoranda em Antropologia	UFBA
<i>Estudantes (filhos de) trabalhadores**</i>					
<i>Nome</i>	<i>Identificação Étnico-racial</i>	<i>Curso (Graduação) e Instituição de Origem</i>	<i>Local de Origem</i>	<i>Situação estudantil no momento de participação no estudo</i>	<i>Vínculo institucional no momento de realização do estudo</i>
Jéssica Santana Bruno	Parda	Licenciatura em História (2010 – 2015) UFRB /Campus Cachoeira	Recôncavo da Bahia/Brasil	Doutoranda em Pós Colonialismo e Cidadania Global	UC
Júlio Cesar Alcantara dos Santos Sanches Souza	Negro	Comunicação Social/Jornalismo (2008 – 2012) UFRB /Campus Cachoeira	Salvador-Bahia-Brasil	Investigador Júnior	UC
JW*	Parda	Letras – Licenciatura em português/Literatura (2004-2011) UERJ	Nilópolis/Rio de Janeiro-Bahia-Brasil	Mestra em Ensino de Português como Língua Não Materna	UMinho

Priscila**	Preta	Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa (2005-2009) PUC-SP	São Paulo/SãoPaulo-Brasil	Mestra em Ensino de Português como Língua Não Materna	UMinho

Elaboração: BRITO, Larisse Miranda, 2024
 Fonte: Pesquisa de Campo. Arquivo Pessoal.
 *Estudantes que optaram pelo uso do pseudônimo
 **Optou pelo uso do primeiro nome apenas

Para pensarmos a experiência de estudantes-trabalhadores, adotamos a diferenciação proposta por Romanelli (1995) que inspirado no pioneirismo de Forrachi (1977) acerca das relações entre estudo e trabalho, identifica três perfis de estudantes: 1) o estudante em tempo integral; 2) o estudante-trabalhador; 3) o trabalhador-estudante. Em linhas gerais, o primeiro é aquele jovem que exerce apenas a função de estudante sendo mantido por sua família, o segundo é aquele cujo trabalho exerce uma função importante para o desenvolvimento dos estudos, nesse caso, a prioridade é a formação. No caso do terceiro, a formação aparece como um caminho para a qualificação profissional, sendo a manutenção do vínculo empregatício sua maior responsabilidade.

Apesar de adotarmos a conceituação proposta por Romanelli (*op. cit.*), é importante dizer que a ideia de estudante integral precisa ser ampliada, uma vez que para a maior parte dos estudantes que participam do nosso estudo, apesar da dedicação “exclusiva” às suas formações, o que permite a manutenção (material) desses jovens na universidade não é, necessariamente, o núcleo familiar, pois como filhos de trabalhadores empobrecidos pela própria dinâmica do trabalho na sociedade capitalista, seria impossível sustentar-se a partir da renda familiar. Por isso, destacamos ao longo da investigação as políticas de permanência (material e simbólica) como dispositivos fulcrais para o sucesso desses jovens.

Em função dos aspectos que envolvem a afiliação estudantil optamos por *com-versar* com jovens em diferentes etapas da vida acadêmica, contudo, para compormos suas itinerâncias afiliativas partimos sempre de suas instituições de origem, onde realizam ou realizaram seus cursos de graduação. Os jovens se diferenciam também quanto ao período e as instituições nas quais realizam seus cursos com expressiva participação de estudantes vinculados à UFRB e UNILAB. Para a compreensão, do processo de continuidade dos estudos a partir do ingresso em cursos de Pós-graduação, nos concentramos na experiência de jovens que optaram pelo ingresso (de modo integral ou parcial) em cursos de instituições portuguesas e espanhola. Assim, temos três (3) estudantes vinculadas (integralmente ou parcialmente) à UMinho, dois (2) à UC e uma (1) estudante vinculada à USal.

Torna-se importante sinalizar que inicialmente não prevíamos a inserção de estudantes da USal, entretanto, como a bailarina cantada por Chico Buarque (1973), o campo “salta e se ilumina”, ganha vida própria ainda que permaneça “colado ao [objetivo geral] como a tatuagem” ao corpo. Em outras palavras, nosso interesse de estudo, embora permaneça implicado com àquilo que foi proposto no início de minha itinerância na realização do doutorado, foi ganhando nuances e traços novos à medida que o próprio campo impôs o traçar de novas rotas. Dessa forma, diante das dificuldades nos contextos institucionais portugueses

em identificar brasileiros indígenas entre seus estudantes, aceitamos o convite e reorientamos a caminhada, para alcançar aquilo que nos propusemos desde o início dessa pesquisa.

Os tempos, níveis, instituições e formações diferenciadas do itinerário acadêmico, correspondem à expectativa de compreender os sentidos e os significados atribuídos à universidade e ao conhecimento científico por parte desses jovens, levando em consideração o caráter diversificado dos contextos nos quais ganham movimento a vida e cultura universitárias. Ademais, como indicativo da implicação dos sujeitos com o constructo, torna-se importante sinalizar que apesar de se tratar de autoetnobiografias, dei aos sujeitos a possibilidade de utilizar pseudônimos, oferecer essa possibilidade era importante para o caso de haver informações que eles desejassem ocultar. Naquele momento assumia o risco de modificar toda a metodologia proposta inicialmente para a realização da pesquisa, entretanto, como pode ser verificado na tabela 2, no momento dos encontros (gravados em áudio e/ou vídeo), apenas duas (2) participantes optaram por usar nomes fictícios (JW e Maria), uma (1) terceira optou por fazer uso apenas do primeiro nome (Priscila), os outros onze (11), entretanto, foram enfáticos quando decidiram utilizar seus nomes, o que, confesso, me surpreendeu. Em função dessa escolha e buscando resguardá-los, algumas narrativas aparecerão sem atribuição de nome, o que não implica na desqualificação do trabalho, ao contrário disso aponta para um rigor implicado com a preservação dos estudantes.

O processo de escolha dos estudantes será descrito no próximo tópico, contudo, torna-se incontornável esclarecer que ele não se baseou em amostragens com pressupostos universalistas nomotéticos. Ao contrário disso, buscou conhecer experiências, contrastá-las para compreender as aproximações, distanciamentos e possibilidades dessas experiencialidades que, de algum modo, informam acerca das realidades dos grupos sociais aos quais esses jovens pertencem, a partir das singularidades presentes na experiência dos sujeitos com os quais dialogamos. Dessa forma, trabalhamos COM

as experiências nas suas diferenças irreduzíveis [e compreendemos que elas] podem ser aproximadas e [...] marcadas por identificações quanto aos seus temas/conteúdos. Com cuidados contextualistas, culturais, históricos, simbólicos, [para assim podermos] produzir aproximações, marcar diferenças e realizar contrastes. (Macedo, 2018, p.55).

Em função da diversidade dos estudantes com os quais trabalhamos e da compreensão de que a pesquisa científica, especialmente, no âmbito das ciências humanas e sociais, deve distanciar-se dos “purismos” ou compreensões essencialistas da construção do itinerário investigativo, abriremos esse capítulo com um detalhamento acerca das opções metodológicas

que possibilitaram a realização da investigação. Assim, traçamos reflexões acerca da percepção da autora do seu processo investigativo trazendo os (dis) sabores, desafios, limites e possibilidades a partir do *com-tato* com o campo de pesquisa. Em seguida, nos deliciaremos com os (des) encontros que através das *com-versas* (re) produzem as autoetnobiografias dos sujeitos com os quais dialogamos. Aqui inicia nossa viagem através dos becos das memórias que compõem as histórias de vida narradas durante nossas *com-versas* e *entre-vistas* para a composição de autoetnobiografias.

*A pesquisa como heurística **

Nessa parte do trabalho, dedicada à apresentação sistemática das escolhas metodológicas que compõem esse estudo, opto pela primeira pessoa do singular quando referir-me as marcas da experiência em campo e aos processos de autorreflexão. Minha intenção é a de que você, através da leitura desse texto, capte como vivi as experiências da pesquisa, perceba de que forma elas me tocaram, foram interpretadas, compreendidas e sistematizadas por mim. Faço um exercício de integrar tudo aquilo que meus diversos “eus” experimentaram nesse processo investigativo, meus múltiplos, agora tornam-se uno na tentativa de expor “aquilo que me aconteceu” na itine-r-rância dessa investigação. Quando referir-me, entretanto, a compreensões partilhadas com autores de campos teórico-epistemológicos diversos, continuarei utilizando a terceira pessoa do plural para indicar que essas reflexões fazem parte das múltiplas referências que sustentam cientificamente esse constructo.

Como ponto de partida, reconheço que a construção dessa itine-r-rância admite a pesquisa como caminho que só é possível conhecer a partir da caminhada, o modo como caminhamos compõe técnicas próprias e apropriadas que elaboram métodos. Assim, compreendo a metodologia como composição do caminho com suas formas de caminhar, admitindo os desvios e mudanças de rota singularmente necessários. Dessa forma, me ocupo em apresentar as decisões que envolvem a investigação nos aspectos relativos à 1) aproximação/*com-tato* com as pessoas copartícipes do estudo, 2) o uso dos instrumentos e técnicas de acesso aos sujeitos e do 3) método para compreensão desse processo.

Nesse sentido, sinalizo para o fato de que apenas alcançamos a compreensão metodológica de um trabalho científico quando somos capazes de rememorar o caminho percorrido através do processo de emersão do campo. Assim, a metodologia construída na

* Inspirado em Macedo (2020). Consultar lista de referências

itinerância investigativa, é algo que melhor visualizamos depois das alterações produzidas em campo. Afinal, a pesquisa científica, admitam ou não os cientistas alinhados à tradição positivista/funcionalista, é sempre relacional, por isso “impura”.

Sobre o primeiro aspecto, é importante sinalizar que o fato de ser uma mulher sertaneja, parda, ter ingressado na UFRB (na condição de cotista 2008-2012), e exercido a função de professora na mesma instituição entre os anos de 2015 e 2017, me colocou em uma **posição privilegiada** para a identificação dos sujeitos que poderiam implicar-se com essa investigação. Destaco que minhas implicações políticas, enquanto militante de movimentos sociais e estudantis, também orientam essas escolhas. No contexto da pesquisa qualitativa que admite processos investigativos entre pares, quando alguém ocupa um lugar privilegiado, isso pode possibilitar melhor compreensão dos conteúdos indexicais presentes nas experiências narradas pelos sujeitos da investigação. Dessa forma, o mergulho em seu constructo aprofunda-se, ao mesmo tempo em que sua volta à superfície exigirá maior esforço.

Assim, podemos considerar que a pesquisadora ocupa lugar de privilégio quando possui certos “conhecimentos *ad hoc*”, em termos etnometodológicos, que lhe auxiliam a enxergar, escutar, sentir a vivência com os sujeitos em seu campo de pesquisa. Desse modo, a observadora privilegiada consegue desvelar a indexicalidade dos contextos através da interação com aqueles que participam do processo investigativo. Reconheço que ser uma observadora privilegiada possibilitou, portanto, a identificação dos sujeitos de pesquisa de modo tanto mais eficaz quanto mais coerente com os objetivos dessa pesquisa.

A primeira decisão tomada foi de que a escolha dos jovens, não necessariamente, seria feita levando em consideração seus vínculos com qualquer forma de organização social e/ou estudantil. Considerei que se os escolhesse a partir de suas militâncias, poderia adotar uma percepção mais ou menos universalizante acerca do que estou chamado aqui de *atos de-s-coloniais de currículo*. Sabia que a busca por atores envolvidos com militância (racial, de gênero, estudantil etc.) poderia culminar na afirmação de uma hipótese não assumida, mas talvez desejada, de afirmá-los sempre como ações práticas de combate direto as representações colonialistas da estrutura universitária. Assim, “ser militante” dos temas não seria impeditivo, mas não consistiria em um traço importante para a escolha dos sujeitos. Em seguida, assumi a ideia de que os estudantes convidados a participar dessa investigação deveriam demonstrar implicação com o assunto abordado, portanto, o preâmbulo para (posterior realização da) *com-versa* consistia em apresentar os objetivos da pesquisa e perceber quais as impressões do jovem acerca dela.

Isso significa que esperava que o estudante não apenas respondesse positiva ou

negativamente à sua disponibilidade para participação, mas antes, apresentasse suas impressões acerca daquilo que eu estava propondo no estudo, o que deveria ocorrer de modo espontâneo. Todos (ou quase) todos, ao receberem o convite retornavam com uma pergunta mais ou menos assim: “Certo! Mas, como você aborda o conhecimento científico? Porque tenho críticas a ele, isso pode atrapalhar sua pesquisa.” Ao que, geralmente, eu respondia: “tranquelize-se, vamos dialogar, seu posicionamento será sempre respeitado”. Houve apenas um caso no qual o estudante respondeu de forma automática sobre sua participação, nossa *com-versa* serviu para “testar” os eixos que “sulearam” (D’olne Campos, 1991) os (des) encontros com os copartícipes desse estudo. Em contraposição à ideia de nortear uma escolha, já que os ventos do norte, como cantou o poeta “não movem moinhos” (Ricardo, 1973) adotamos a noção de “sulear”, como sinônimo de guiar-se por horizontes e perspectivas do Sul global.

As estratégias para identificação dos sujeitos foram montadas a partir da: 1) (re) aproximação com antigos alunos da UFRB; 2) aproximação com estudantes, profissionais docentes e administrativos da UNILAB para conhecer melhor o contexto institucional e assim identificar sujeitos que poderiam implicar-se com esse estudo; 3) participação em eventos científicos com temas próximos ao abordado nesse trabalho; 4) realização de um estágio de doutoramento na UMinho. A primeira estratégia foi colocada em prática quando fui à Cachoeira/Bahia para assistir à apresentação de TCC de Rute (Anacé) Moraes⁶³ que a princípio não estaria entre as estudantes copartícipes do estudo.

O encontro com Raquel e Elitânia (presente!) – *in memoriam* – ex-alunas do período em que fui docente da UFRB, traçou novos rumos para o trabalho, pois através de uma conversa com “Eli” decidi acrescentar ao meu universo, a experiência de estudantes quilombolas. É importante destacar que Elitânia inicialmente participaria dessa pesquisa, entretanto, ela teve a vida ceifada vítima de feminicídio alguns dias após o nosso encontro, o que impossibilitou que isso ocorresse. Segui a retomada de contatos com as estudantes da UFRB quando reencontrei Maria, também ex-aluna que se mostrou engajada para sua participação no estudo.

No mesmo caminho, a aproximação com os estudantes da UNILAB, embora apresentasse alguns desafios, ocorreu sem maiores complicações uma vez que conheço discentes, egressos e profissionais dessa instituição. Nela, contudo, ocupei um lugar diferente daquele experimentado na UFRB, pois, embora houvesse uma conexão com alguns sujeitos e

⁶³ Ocorrida no Hansen Bahia no dia 29/10/2019. O título encontra-se disponível no apêndice 10.

diversas experiências pontuais com a instituição, não possuía uma vivência direta com ou sem estabelecimento de vínculos formais. Era membro da Universidade e, mais especificamente, fazia parte de uma comunidade acadêmica que em termos históricos estava muito próxima da UNILAB, entretanto, não havia qualquer pertencimento institucional direto. É importante sinalizar que o projeto dessa instituição: de integrar povos e culturas a partir de suas experiências linguísticas, com destaque para a parceria com países africanos, realçou meu interesse em *com-versar* com seus estudantes.

Os a(u)tores co-partícipes dessa investigação, vinculados à UNILAB, foram identificados através de um curso de *kimbundu*⁶⁴ ministrado por um estudante egresso da instituição. A realização desse curso no formato *online*, durante o confinamento em função da pandemia COVID/19, possibilitou que eu conhecesse alguns jovens em diferentes estágios de seus cursos e provenientes de diversos países africanos. A partir dali, fiz contato com os jovens que possuíam uma trajetória próxima daquilo que estava previsto na investigação proposta. Na UNILAB ocupei um lugar ambíguo, havia uma forte identificação institucional e uma “aproximação distanciada” com a comunidade estudantil e profissional. Gozava então de certas “vantagens” no contato com o campo de pesquisa, o que permitiria um contato mais “facilitado” com o ambiente de estudo.

Fui uma observadora que gozou de certas vantagens, essa condição, entretanto, não pode ser confundida com a de “observadora privilegiada”, pois apesar dessa espécie de vantagem estava lidando com uma instituição e estudantes relativamente desconhecidos. A vantagem nos deixa confortável em muitos aspectos, mas não necessariamente permite desvelar a indexicalidade inerente ao campo. Com as instituições portuguesas e espanhola, o lugar que ocupei foi de *estrangeira*, o que impunha a necessidade de uma “afiliação” para conseguir mergulhar no campo de pesquisa. Enquanto estudante de doutorado que estava a realizar um estágio de doutoramento na UMinho, havia a necessidade de uma afiliação estudantil à instituição para tratar, não apenas dos trâmites burocráticos, mas também daqueles relacionados às rotinas acadêmicas. Nesse sentido, a UMinho provocou-me a mergulhar na vida e cultura institucional, mas também no cotidiano da cidade, do país uma vez que realizei deslocamentos importantes entre Braga-Coimbra-Aveiro.

Além disso, os (des) caminhos que envolvem o trabalho científico me conduziram a USal, assim compreendo o contato com essa instituição como um acontecimento. Durante a realização do meu estágio, a primeira indígena formada pela UFRB: Rute (Anacé) Morais,

⁶⁴ A realização do curso foi a busca por entender algumas palavras que me chegavam em sonho em línguas *kikongo* e *kimbundu*

estava a realizar seu doutoramento nessa instituição, o que me despertou o desejo de *com-verse* com ela para entender como se dava sua relação com o saber e seu processo afiliativo nesse ambiente. O campo exigiu de mim uma flexibilidade em termos de procedimentos metodológicos para a composição do estudo que aqui apresento, pois me coloquei diante de contextos diversos que impõem estratégias diferentes para sua compreensão.

Considero, portanto, *que esse constructo foi tecido através de um exercício de (re)alocação e deslocamento da pesquisadora* que mergulhou no campo a partir de distintos lugares, encenando papéis diversos (Goffman, 1985). Assim, a reflexão metodológica desse trabalho, enquanto uma etnopesquisa crítica de-s-colonial e multirreferencial, hibridiza⁶⁵ seus referenciais, instrumentos, técnicas e método de apreensão do fenômeno estudado, exatamente porque a experiência da pesquisadora exigiu maior plasticidade e flexibilidade no contato com o campo, o que está espelhado nos distintos papéis performados no processo investigativo.

Na condição de *observadora privilegiada*, quando estaria com a(u)tores que compartilhavam comigo diferentes experiências em função de nossa origem institucional: a UFRB, entendi que utilizar a *com-versa* como instrumento privilegiado seria incontornável para conseguir dar conta de responder às minhas inquietações. Desse modo, considero que sua utilização se impôs como condição solicitada pelo próprio campo de pesquisa, pois sendo membro e pertencendo a comunidade que estava a investigar, o intercâmbio de experiências poderia enriquecer a narrativa e dar maior profundidade ao constructo. Percebi então minha condição híbrida de pesquisadora e, ao mesmo tempo, informante do constructo proposto, uma voz que poderia compartilhar com os demais sujeitos minhas experiências acerca do ingresso no ambiente universitário e as relações que se estabelecem a partir disso.

Dessa forma, a *com-versação* tornou-se uma das técnicas que me possibilitaria fazer circular o diálogo sobre as experiências estudantis no ensino universitário. Enquanto dispositivo de interação cotidiana, a *com-versa* pode ser pensada como ato espontâneo que poderá conduzir a uma relação de confiança na qual as partes possam apresentar seus pontos de vista de forma clara com o intuito de estabelecer um intercâmbio, um atravessamento de ideias acerca de temas variados ou exclusivos. É importante salientar que para fins de pesquisa é preciso estabelecer um assunto específico previamente acordado entre os sujeitos, o que pode sugerir, para aqueles mais ortodoxos, um desvirtuamento do “espontaneísmo” que constrói esse ato humano – demasiadamente humano.

⁶⁵ A noção de híbrido aqui se relaciona com seu uso na Linguística que aponta para palavras formadas por diferentes elementos de diversas línguas congregados em uma única palavra.

Reconhecemos as tensões que se colocam quando afirmamos a *com-versa* como técnica de pesquisa, por isso consideramos que adotá-la requer um rigor outro, sempre preocupado com a *sobreimplicação* e as (in) tensas trocas de papéis (narrador-ouvinte-interlocutor) durante esse acontecimento. Nesse caminho, com a intenção de construir a *com-versa* como uma caminhada para chegarmos em um ponto específico, anotei algumas perguntas que “sulearam” nosso encontro, entretanto à medida que *com-versava* as perguntas escritas pouco eram trazidas à cena, mas me serviram como bússolas para caminhar. Mas, então como a *com-versa* se diferencia da entrevista semiestruturada? Você deve estar se perguntando agora.

Essa foi uma questão que me acompanhou durante quase todo o caminho investigativo. Sem qualquer intenção de encerrar os debates que possam ser suscitados, posso dizer, a partir da experiência com essa investigação, que a grande diferença entre a *com-versa* e a entrevista semiestruturada está na possibilidade de deslocar-se do papel de pesquisadora interessada em uma escuta sem maiores interações, para a posição de uma *investigadora-participante* que se dispõe ao diálogo direto para intercambiar experiências, opiniões etc. Essa postura exige, contudo, atenção redobrada com a *sobreimplicação*, pois demanda que a pesquisadora esteja atenta às necessidades de imersão e emersão.

O recurso à narrativa e histórias de vida, corrobora com nossa compreensão acerca da afiliação universitária como processo que ocorre no contexto de outros acontecimentos e experiências da vida dos sujeitos. Assim, revelam temas que interseccionam e impactam na vida universitária, o que sinaliza para os significados e sentidos daquilo que é vivenciado pelo estudante. Através dessas histórias de vida, narradas a partir daquilo que descortina a experiência universitária, identifica-se as dinâmicas de poder existentes nessas instituições o que sugere que o processo de afiliação não depende apenas do sujeito e sua compreensão/ “manipulação” dos códigos, mas especialmente dessas relações da hierarquia institucional que tanto pode beneficiar quanto dificultar um processo afiliativo de sucesso. A narrativa aparece como a forma de condução do diálogo estabelecido, seja no momento da *com-versação* ou da realização de *entre-vistas*. A história de vida, possibilitou (re) conhecer e interseccionar debates importantes que impactam diretamente no ingresso, permanência e sucesso desses estudantes. Desse modo, assumo que a compreensão do contexto familiar, territorial e identitário dos copartícipes desse estudo possibilitou um debate mais complexo em torno da afiliação universitária e os atos de currículo produzidos por esses estudantes.

Por outro lado, o recurso à *entre-vista* pareceu-me o caminho mais adequado para dar conta do mergulho no contexto europeu, especialmente com os estudantes com os quais me

aproximei durante a realização do estágio na UMinho. É importante pontuar que dois dos sujeitos pertencentes a instituições portuguesas que participam desse estudo, foram meus contemporâneos na UFRB. Assim, minha incursão em Portugal já iria ocorrer com alguns detalhes do campo organizados. Contudo, havia o desafio de me aproximar de sujeitos desconhecidos em uma instituição na qual nunca havia estado antes, a aproximação com esses a(u)tores ocorreria, então, em paralelo com meu processo de afiliação universitária à vida e cultura da UMinho e do cotidiano bacarense. Desse modo, avaliei que optar pela *com-versa* poderia ser arriscado, uma vez que dispunha de pouquíssimo tempo no país (3 meses) e as tarefas a cumprir não eram tão simples.

Além da hibridização de papéis e lugares ocupados por mim nesse processo, o ambiente de realização das *com-versas* e *entre-vistas* também foi diversificado, dessa vez em função da pandemia do COVID-19, mas também de fatores diversos da vida pessoal de cada sujeito. Assim, em algumas ocasiões, os encontros ocorreram em plataformas como o *Skype* e o *Google Meets* ou presencialmente (com gravação em vídeo e áudio, respectivamente). É importante salientar que a emergência da pandemia com a acertada adoção do confinamento e distanciamento social, impactou no início de contato com o campo, pois considerava que estar na UNILAB, em São Francisco do Conde, era fundamental, uma vez que minhas experiências com a instituição haviam ocorrido há algum tempo e foram pontuais. As conversas via rede social possibilitaram uma “aproximação” ainda que tímida com os sujeitos que participam desse estudo. Dessa forma, pude encaminhar algumas decisões importantes para a realização da pesquisa, tendo nesses novos formatos de Tecnologias da Comunicação e informação (TIC) uma importante ferramenta.

Esclarecidas essas nuances, a partir de agora mergulharemos juntos nas narrativas dos diversos sujeitos na construção de suas (auto)etnobiografias. Elas serão apresentadas na mesma sequência em que foram realizadas, assim percorro junto com meus interlocutores o caminho feito durante a pesquisa. Pretende-se, dessa forma, mostrar como cada encontro foi importante para o aperfeiçoamento do processo investigativo. Consideramos, então, que essa etnopesquisa crítica multirreferencial de caráter de-s-colonial esgarçou com “um rigor outro”, na possibilidade da reinvenção investigativa através das sinalizações do próprio campo de pesquisa. Assim, convido meus interlocutores a acompanhar essa escrita como se estivessem conosco em uma roda de conversa. Nesse sentido, imaginem que diante dessa roda iniciaremos com a apresentação de cada sujeito e, em seguida, articularemos suas narrativas *com-versadas* comigo nessa roda dialogada.

Dessa forma, assumo a responsabilidade de mediar esse encontro no texto ao mesmo tempo em que considero as pessoas copartícipes desse processo investigativo como a(u)tores. Desse modo, a forma de apresentação não seguirá um modelo muito difundido na investigação científica, pois reconheço a autoria implícita nas narrativas ao passo que estabeleço um diálogo horizontal entre elas e os especialistas da área. Então, ora os copartícipes narram acontecimentos específicos com os quais diálogo de um modo mais próximo daquilo que seria caracterizado como “análise” da informação recebida, ora as compreensões dos sujeitos aparecem referenciadas de modo análogo àquilo que é sugerido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para referenciar o pensamento de terceiros seguindo a regra AUTOR, ANO, esse processo será melhor detalhado nas páginas seguintes.

Para dar conta dos nossos objetivos, no primeiro momento, descrevo como se deu o processo de identificação dos estudantes e o encontro com cada um/a deles/as, assim mergulharemos em aspectos gerais de suas (auto)etnobiografias, através de suas histórias de vida vinculadas à intencionalidade educacional com foco no ensino superior. É importante pontuar que nessa primeira parte, minha intenção é descrever para àqueles que se lançam na leitura desse trabalho, tanto uma descrição dos encontros quanto destacar momentos/acontecimentos que despertaram em mim, enquanto pesquisadora, percepções importantes para o desenvolvimento não apenas da pesquisa em si, mas sobretudo da aproximação com os participantes da investigação.

Em seguida, iniciaremos nossa roda de conversa a partir de três eixos fundamentais: 1. Da tomada de decisão de entrada na Universidade aos Processos de Afiliação; 2. Identificando Etnométodos e Atos de Currículo; 3. Entendendo a Relação com o Saber. É importante reiterar que esses eixos constituem apenas um recurso didático para melhor compreensão do constructo. Contudo, eles se entrelaçam para compor a singularidade contrastante de cada história de vida compartilhada durante nossas interações. É especialmente nessa etapa de apresentação dos eixos que deve existir um esforço comprometido daqueles que se propuseram a ler esse trabalho em “[...] entrar na roda e [gingar]” (IZA, 2018) conosco para “observar, absorver” (*Id. Ibid.*) e estabelecer *com-versas* outras que possam alargar nossa compreensão acerca do tema.

Diante do exposto, considero que o desenvolvimento desse estudo promoveu (des) encontros com desafios comuns à pesquisa científica e trouxe provocações que me colocaram diante da necessidade de traçar novas rotas para a boa condução dos (im) previstos que envolvem uma investigação dessa natureza. Nesse sentido, assumo a pesquisa científica como

um exercício heurístico que nos desafia a criar métodos e metodologias a partir de “um rigor outro” porque politicamente implicado e rigorosamente assentado nas experiências dos múltiplos a(u)tores que se relacionam com essa investigação.

7 ATO I CAPÍTULO 5 –

ENCONTROS (AUTO)ETNOBIOGRÁFICOS: alteridades em fluxo

Nesse momento, além de descrevermos como se deu o processo de contato com os estudantes, por trabalharmos com etnobiografias, seguiremos uma descrição dos aspectos da vida dos jovens que levam em consideração ao menos três características principais: 1) aspectos gerais da vida familiar e escolar; 2) caracterização do território aos quais os sujeitos pertencem; 3) percepções gerais de suas vivências no contexto universitário.

7.1 O encontro com Raquel (Jenipapo) Alves: *“uma vara só quebra, um moio é mais difícil⁶⁶”*

Conheci Raquel (Jenipapo) Alves durante minha atuação profissional na UFRB, ela estava no primeiro semestre do curso de bacharelado em serviço social. Durante esses anos, nossas *com-versas* produziram intercâmbios que alteraram de modo significativo minha atuação profissional. Nos reencontramos em 2019, na ocasião da apresentação do trabalho de conclusão de curso de Rute (Anacé) Moraes, como mencionado na página 176. No intervalo da apresentação, encontrei estudantes da época em que fui docente na instituição, entre elas Raquel e Elitânia que estavam no processo de conclusão do curso. Seguimos conversando e as duas relataram as dificuldades enfrentadas no interior do curso quanto a abordagem das questões que envolviam o debate da questão negra, indígena e quilombola.

Paramos (literalmente) em uma encruzilhada: qual papel eu deveria exercer ali? Nossa conversa não estava sendo gravada, apenas registrada em diário de campo, não havíamos combinado, ela veio como um acontecimento, como então produzir meu constructo? Tomei a decisão de ouvi-las atentamente e convidá-las a fazer parte do estudo ao final de nossa conversa, depois de alguns questionamentos sobre a investigação, responderam

⁶⁶ Extraído de um trecho da nossa *com-versa*. Arquivo pessoal

positivamente. Elitânia, entretanto, foi silenciada pelo feminicídio antes do nosso encontro. *Elitânia sempre, presente!*

Raquel (Jenipapo) Alves pertence ao povo indígena Jenipapo-Kanindé que habita o território da Lagoa Encantada no município de Aquiraz no estado do Ceará. A agricultura, a pesca, o artesanato, os vínculos formais e informais de trabalho, garantem a subsistência da comunidade. O povo Jenipapo-Kanindé, é uma das poucas comunidades indígenas que possui uma cacica, a Cacica Pequena, avó e responsável pela criação de Raquel. Recentemente, a Cacica nomeou duas de suas filhas como suas sucessoras, trazendo uma linha de sucessão feminina para as relações com a comunidade.

No momento de realização de nossa *com-versa*, em dezessete (17) de agosto de 2022, ela estava com vinte e três (23) anos, se identificou como mulher cis. Havia apresentado seu TCC, em vinte (20) de maio de 2021, tornou-se, então, uma das primeiras indígenas a obter o título de bacharela em serviço social pela UFRB. Para ela, a apresentação aconteceu com algum “atraso” em função da pandemia mundial de COVID-19. Nosso encontro ocorreu de modo virtual pela plataforma *Google Meets*, Raquel estava em sua aldeia no Ceará e eu estava em minha casa em Salvador. O ambiente virtual reduz nossa interação com o campo e com o sujeito com o qual dialogamos, uma vez que nos limita a ver “tudo em quadrado”, como cantou Adriana Calcanhoto (1992). O canto do galo, o sopro e o assovio do vento, entretanto, desconhecem fronteiras e se fizeram presente durante toda a nossa interação, o que me fazia imaginar a paisagem local. A *com-versa* com ela foi profundamente reflexiva e alegremente desafiadora

Raquel narra que transitou entre a escola indígena e a escola pública “convencional”, pois a primeira não ofertava a formação em nível de ensino médio. Ela analisa que em nenhum desses espaços, a universidade foi apresentada como projeto de futuro possível. Seu ingresso na universidade, como veremos mais adiante, é resultado do desejo da própria comunidade e inspirado nos passos de uma prima, primeira da família a ingressar em uma IFES.

Pensar a formação universitária para ela, não está descolado da prática profissional, especialmente porque sua formação capacita-a para atuar em seu próprio território a partir de políticas específicas direcionadas às comunidades indígenas. Nesse sentido, Raquel aponta para a importância das pontes estabelecidas a partir de sua vivência em Cachoeira para realizar seu curso de graduação. Ela destaca que “ocupou” os espaços institucionais, públicos e se infiltrou no cotidiano cachoeirano, o que possibilitou um intercâmbio cultural importante para o reconhecimento das lutas dos povos indígenas no contexto local e regional.

Os intercâmbios culturais estabelecidos durante esse período, possibilitaram que ela viesse para além das relações com seu curso de origem ou das situações vividas em sala de aula. Para ela, o mais importante foram as trocas e aprendizagens que resultaram em seu reconhecimento e no reconhecimento da importância da luta de seu povo no contexto do Recôncavo. Ela identifica que esses intercâmbios como fluxos culturais fortaleceram sua identidade como mulher indígena. Consideramos que eles também revelam que atos de currículo, elaborados nos contextos universitários, podem impactar o cotidiano dos territórios onde essas instituições se localizam, como poderemos constatar mais adiante. A dimensão coletiva assume protagonismo na vida de Raquel e toda a sua percepção da universidade e do saber elaborado em seu contexto se relacionam com modos coletivos de (re) inventar o mundo.

7.2 **Israel Mawete Ngola Manuel:** *o travesso que atravessa o avesso*⁶⁷

O encontro com Israel Mawete Ngola, assim como com a maior parte dos estudantes africanos, ocorreu no contexto de um curso de *Kikongo* realizado durante a fase do isolamento social em função da pandemia mundial do COVID-19. A busca pelo aprendizado da língua decorre de alguns episódios oníricos nos quais ouvia palavras em língua *bantu*, embora desconhecesse qualquer informação acerca do idioma. Fui então orientada a buscar informações sobre o *Kibumdu* e o *Kikongo*, o que possibilitou meu contato com um curso *online* ofertado por um jovem estudante da UNILAB. Confesso que me surpreendi quando participei da primeira aula, pois a composição da turma era, hegemonicamente, de estudantes africanos da UNILAB provenientes de diferentes países. Diante dessa oportunidade, apresentei de forma breve minha pesquisa à turma e, em seguida, fui contactada por alguns estudantes ao mesmo tempo em que contactei outros jovens para convidá-los a participar dessa investigação.

Israel Mawete, foi um dos primeiros estudantes com os quais conversei após a apresentação da pesquisa na aula de *Kikongo*. Começamos nossas trocas no dia 01 de abril de 2021, minha intenção era aguardar a flexibilização do isolamento social para *com*-versar com ele presencialmente. Apesar dos prazos que envolvem a finalização de uma tese, entendia que o método escolhido por mim carecia de um *com*-tato direto com àqueles estudantes, uma vez

⁶⁷ Para o subtítulo de Israel, ao invés de escolher um trecho da *com*-versa, me autorizei a trazer esse trecho da música de Assumpção, citado ao longo da apresentação etnobiográfica do estudante por compreender que ele dá conta daquilo que foi produzido a partir do nosso encontro

que, diferente do que ocorreu com os jovens vinculados à UFRB, meu contato institucional com a UNILAB e seu contexto territorial era relativamente frágil.

Assim, em meados de 2022, como resultado de um processo vitorioso de vacinação no Brasil⁶⁸, houve um afrouxamento das medidas de confinamento e já em julho ele estava quase suspenso. Dessa forma, em de agosto de 2022, decidimos que poderíamos marcar um encontro presencial. Nossa *com-versa* ocorreu no dia 18 de agosto, às 10h. Em princípio, nos encontraríamos nas dependências da UNILAB, entretanto, no dia anterior, ele me avisou que não seria possível, pois a instituição estava fechada devido a um problema na fiação elétrica.

A viagem até São Francisco do Conde foi marcada por muitos imprevistos, o maior deles: o acesso via Santo Amaro da Purificação (estrada conhecida por mim) estava fechado, isso fez com que realizássemos nossa *com-versa* na hora do almoço. Na estrada interditada, uma encruzilhada, havia oferendas para Exu e Pombagira, ali entendi o recado, afinal “Exú é o começo, atravessa o avesso, Exú é o travesso, que traça o final” (Assumpção, 2016) Era preciso pedir licença para re-tornar ao Recôncavo, mas sobretudo, era necessário traçar novas rotas e mergulhar em histórias sem qualquer *a priori*.

Ao chegar em São Francisco, típica cidade do Recôncavo Baiano, marcada por ladeiras, ruas que conservam paralelepípedos e prédios que contam histórias de colonização e resistência, seguimos para o Mercado Cultural da cidade, onde seria possível realizar nossa *com-versa*. Na entrada da cidade, é possível identificar os prédios em fase de construção que pertencem a UNILAB (ver apêndice 4). De acordo com o IBGE (2010), São Francisco do Conde é o município com maior população negra declarada na Bahia, e possui um dos maiores PIB da região, o que contrasta com o índice de desigualdade entre seus habitantes. Sua economia é baseada, principalmente nas atividades que envolvem o refino do petróleo e a arrecadação de impostos, possui um comércio de pequeno porte e uma cultura interiorana.

Israel é luandense, define-se como homem preto, homossexual, no momento de nosso encontro estava com 29 anos e cursava o 9º semestre do Curso de Ciências Sociais pela UNILAB, onde havia concluído o Bacharelado em Humanidades (BHU/UNILAB) em 2018. Ao mesmo tempo em que finalizava a licenciatura, estava em processo de conclusão do mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o que descobri durante a nossa *com-versa*, tornou-se mestre pela UFPel em 2023.

⁶⁸ É importante sinalizar que em função do descompromisso do chefe de estado em exercício no país nos anos em que atravessamos a pandemia, o processo de vacinação da população foi desencorajado, inclusive, por Ministros da Saúde que em um ataque direto ao desenvolvimento da ciência, disseminavam notícias falsas (conhecidas como *fake news*) em torno da qualidade do produto e do processo de vacinação.

Luanda é capital de Angola, foi considerada em 2018, quando contava com uma população de aproximadamente 2,5 milhões de habitantes, a sétima cidade mais populosa do mundo. Com fortes traços cosmopolita, a cidade possui entre seus habitantes maioria pertencentes aos grupos étnicos *Ovibundos* (*maior grupo étnico da região*), *Mbundu/Ambundos* (*segundo maior grupo étnico do país*), *Congos* (*terceiro maior grupo étnico de Angola*). Economicamente, encontra-se em vertiginoso crescimento, apesar da Guerra Civil enfrentada entre os anos de 1975 e 2002, no contexto de luta pela independência do país e de disputa entre grupos nacionais e estrangeiros com interesses diversos na região. É importante sinalizar que a Guerra Civil angolana teve forte influência das superpotências envolvidas com a Guerra Fria. Desse modo, os grupos internos envolvidos com o conflito: o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), contaram com o apoio da extinta União Soviética, no caso do primeiro, e dos Estados Unidos da América (EUA), no caso dos dois últimos. Essa divisão também irá atingir os grupos étnicos que habitam a região, com destaque para os *Mbundu* e os *Ovibundos*, associados, respectivamente à MPLA e UNITA.

Angola tronou-se independente em 1975, quando Agostinho Neto, primeiro presidente do país, proclamou sua independência da política colonial portuguesa. Nesse sentido, para Mbembe (2019, p.26) um dos principais desafios para a consolidação de uma política pós-colonial ou anticolonial é a superação de “estruturas sociais que têm como uma de suas características salientes a conservação [da lógica colonial]”. Com o fim da Guerra civil em 2002, esse desafio tornou-se ainda maior uma vez que o país enfrenta grandes obstáculos para superar os resquícios da colonização portuguesa e do conflito armado.

Atualmente, no que se refere a questões econômicas, a região tem se desenvolvido de forma relativamente acelerada, contudo, a grande dependência petrolífera que convive com esforços em aquecer setores ligados à agricultura, mineração, turismo etc., atuam para o “afastamento” dos jovens “[...] de seu lugar natal, com a esperança de reinventarem-se, reenraizarem-se em outro lugar.” (*Id. Ibid.*: 25). Esse cenário desenha uma acentuada desigualdade social na região, na qual uma pequena elite detém poder sobre as riquezas produzidas no território, enquanto a maior parte da população encontra grandes desafios para manter os subsídios mínimos para sua sobrevivência.

Nos aspectos que se referem à educação superior, Angola contou com sua primeira instituição ainda no período colonial, quando em 1962, surge os Estudos Gerais Universitários

de Angola, quatro anos após o surgimento do Seminário Católico que ofertava formação em nível superior em Luanda e Huambo. Como aponta Carvalho (2012, p. 52), nesse período,

o acesso ao ensino superior destinava-se somente a quem integrava as camadas superiores da hierarquia social, podendo mesmo dizer-se que, nos primeiros anos de implantação em Angola, era difícil que alguém pertencente às camadas médias da hierarquia social tivesse acesso ao ensino superior. O local de nascimento, o local de residência e a posição social determinavam claramente o acesso a este nível de ensino, que reproduzia para as gerações seguintes a estratificação social da Angola colonial

Esse cenário será modificado apenas após a independência do país, pois no ano seguinte, em 1976, surge a Universidade de Angola, que passa a ser chamada, em 1985, de Universidade Agostinho Neto (UAN), única instituição pública de ensino superior no território até 2009, quando foi desmembrada dando vida a seis (6) novas universidades⁶⁹ (ver apêndice 5).

Em sua itine-r-rância educacional Israel estudou sempre em instituições públicas, os chamados Liceus existentes em território angolano. Foi aluno da UAN em seu país, o que lhe possibilitou alguns conhecimentos importantes para compreender a universidade no Brasil, muito embora ele considere que são realidades muito diversas, pois entre outros aspectos, há maior exigência de leitura e compreensão textual e melhor relacionamento entre docentes e discentes no contexto brasileiro. O jovem é o primeiro de sua família a ingressar no ensino superior, ele destaca o quanto essa é uma posição complexa, pois ao mesmo tempo em que é motivo de orgulho é também a esperança de um futuro melhor para seu núcleo familiar. Isso o coloca em uma posição desafiadora que exige responsabilidades ainda muito distantes daquilo que sua condição de estudante estrangeiro (africano), em uma universidade recém-criada no contexto brasileiro impõe.

Como disse, parti da ideia de que deveria seguir o roteiro com maior cuidado ao invés de tentar um diálogo mais aberto, pois temia que o fato de sermos desconhecidos poderia impossibilitar uma conversa mais despojada com o jovem. Isso, entretanto, não se confirmou, ao passo que íamos dialogando sobre os assuntos abordados na investigação, a *com*-versa se estabeleceu de maneira fluida, *com*-versamos livremente observando, obviamente, o rigor

⁶⁹ De acordo com Carvalho (2012), as instituições públicas de ensino superior em Angola, dividem-se em: 7 universidades, 7 institutos e 2 escolas superiores, e, a partir de 2002, após o fim da guerra civil, há maior acesso a esse nível de ensino do que nos anos anteriores. Contudo, o autor considera que essa expansão no número de matrículas não foi acompanhada, necessariamente, de uma maior qualificação das instituições que adotam modelos exteriores de administração, gestão e condução do ensino, pouco adequados à realidade local.

necessário para o desenvolvimento de pesquisas científicas. É nesse sentido, portanto, que o encontro com Israel foi exúnico, pois virou “dos avessos” minhas certezas. Finalizado o diálogo com Israel, foi a vez de encontrar Stela que me aguardava para que pudéssemos nos encontrar presencialmente pela primeira vez depois de um longo período de contato virtual.

7.3 **Stela Gonçalves José:** “*o meu choro será de alegria*”

O primeiro contato com Stela Gonçalves, ocorreu no dia 02 de abril de 2021, durante as aulas de *Kikongo*, ela estava cursando o primeiro semestre do Bacharelado em Humanidades (BHU/UNILAB) e fazia um ano que se estabelecera em São Francisco do Conde. Desde então trocamos mensagens frequentes no celular, os assuntos iam desde a distância e a saudade de sua família, até as situações que envolviam a pandemia e o isolamento social.

Nosso encontro aconteceu no mesmo dia em que estive com Israel (18 de agosto de 2022), *com*-versamos em um bar/quiosque à beira do rio Paraguassu, único lugar no qual era possível sentar-se e, de algum modo, construir um ambiente favorável para gravação do nosso diálogo. Em frente às imagens de Iemanjá e Marujo (ver apêndice 6) fixadas à beira-rio, iniciamos a *com*-versa. Stela estava bastante apreensiva, pois os desafios colocados para seu processo de afiliação eram diversos, por isso, nosso encontro foi permeado de muita emoção, implicação e algumas doses de *sobreimplicação*. Dessa forma, o trabalho de emersão para *com*-versar com aquilo que foi produzido, alterado a partir de nosso bate-papo foi também mais complexo.

Destaco essas pequenas doses para que não adotemos uma postura arrogante de pesquisadores imunes à essa experiência, o reconhecimento desses aspectos é importante para realizar aquilo que Macedo (2010) considera fundamental na etnopesquisa: a autocompreensão da itinerância própria da investigadora. O re-conhecimento da presença – sempre em doses pequenas – de *sobreimplicação* não é, sob nenhuma hipótese, tolerância com a falta de rigor científico. Ao contrário disso, é o reconhecimento de um rigor que admita” estar COM o campo é vivenciá-lo sob múltiplos aspectos: emocional, físico, espiritual, político, etc. Realizar um “rigor outro” é então reconhecer sua presença e buscar rotas, estradas que conduzam a um caminho de emersão nunca em uma neutralidade opaca, mas considerando as transformações nesse processo de submersão e emersão, pois aí reside nosso fazer científico no campo das ciências humanas e sociais.

Stela assim como Israel é luandense, definiu-se como mulher preta heterossexual. No momento de nosso encontro, estava com 23 anos e encontrava-se no 5º semestre do Bacharelado em Humanidades (BUH/UNILAB). Como disse anteriormente, os processos experimentados por ela durante os primeiros anos na Universidade foram desafiadores, o que não resultou em sua evasão, pois, para ela: “[...] *por mais que haja muito desafio [...] tudo isso um dia terá um propósito. Hoje posso contar e chorar, mas depois o meu choro será de alegria*”. A irmã mais velha de Stela, ex-aluna da UNILAB, foi a principal influência para seu ingresso na instituição, entretanto, ela considera que são muitos os desafios que se interpõem para a conclusão do curso, por isso oscila entre o desejo concluir sua graduação ou retornar à Luanda.

Proveniente de uma família pobre, Stela estudou em escolas públicas do seu país, participou de dois processos seletivos na UNILAB, teve êxito no segundo. Entretanto, sua a integração à São Francisco, assim como o contato com os colegas de instituição e/ou curso, não ocorreu – até aquele momento – de maneira satisfatória, ela avalia que o isolamento social contribuiu para esse cenário. Por isso, considera que seus primeiros anos foram bastante conturbados pelas lembranças de sua terra natal e os desafios para lidar com uma realidade totalmente nova. A *com-versa* com Stela revelou contornos mais nítidos quanto a administração institucional, os programas de assistência disponíveis na universidade, os grupos de pesquisa e extensão e as questões de infraestrutura. Nosso diálogo foi regado a lágrimas e a compreensão de que fazer pesquisa é estar COM os sujeitos e, portanto, a implicação é fundamental para que possamos acessar suas vidas e nos deixar alterar por elas.

No diálogo com Stela, o uso dos eixos foi quase nulo uma vez que nosso encontro produziu mudanças fundamentais na rota da investigação sem, contudo, perder o horizonte para o qual nos lançamos. Para ela, concluir o curso será um verdadeiro sinal de vitória em função dos desafios, como veremos adiante, que enfrentou para estar no Brasil. Nesse caminho, o apoio familiar e a crença em um futuro promissor alimentam e fortalecem sua itine-rância estudantil.

7.4 **Antônia (Kanindé-aratuba) Santos:** *uma dança entre apropriação e resignificação*

A ideia de trazer Antônia (Kanindé-aratuba) Santos para fazer parte dessa investigação surgiu do meu contato com sua participação em eventos realizados durante a pandemia, cujo tema quase sempre girava em torno da experiência de estudantes indígenas nesse ambiente. Já a conhecia do contexto da UFRB, mas ali não tivemos qualquer contato mais próximo. No dia

06 de julho de 2020, convidei-lhe para participar desse estudo, ao que ela respondeu positivamente, na ocasião, ela estava no 6º semestre do curso de Bacharelado em Museologia, marcamos nosso encontro para o dia 22 de agosto de 2022, realizado via *Google Meets*.

Entendo Antônio como uma jovem mais reservada, observadora, talvez por isso, nosso diálogo pode ser caracterizado como uma *entre-vida*. O encontro com a jovem possibilitou que eu entendesse que diante da diversidade que compôs os estudantes copartícipes desse estudo, era preciso lançar mão de diversos dispositivos para a compreensão de suas realidades. No momento de nosso encontro, Antônio estava com 23 anos, se identificou como mulher cis, graduou-se em Museologia pela UFRB em 2022. Na ocasião do nosso encontro, contou sobre sua aprovação no Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA/UFC/UNILAB). Liderança jovem do Movimento Indígena, me disse estar “[...] vinculada à Rede Indígena de Memória e Museologia Social do Brasil [...] e ao Ponto de Memória Museu Indígena Kanindé”.

O Povo Kanindé vive nos municípios de Aratuba (Sítio Fernandes) e Canindé (Sítio Gameleira), localizados no estado do Ceará/CE, associam-se aos povos Janduís e Paiacus. Seu nome “[...] está ligado a seu chefe histórico Canindé, mais importante na tribo dos Janduís, que comandou a resistência deste povo no Século XVII, o que forçou o rei de Portugal à assinatura de um tratado de paz em 1662, [...] descumprido pelos portugueses” (Alves, 2018, p.?). Ligados à caça e a produção de artesanato, especialmente ao trabalho com madeira, inauguram em 1996 o Museu dos Kanindé, espaço de preservação e expansão de sua memória, responsável por importantes intercâmbios culturais que impactam diretamente a vida dos jovens aldeados, como veremos no segundo ato desse capítulo.

Os povos Kanindé organizam-se através da Associação Indígena Kanindé de Aratuba (AIKA) e do Grupo de Jovens Kanindé (NEPIK), possuem em seu território a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, que surge com os objetivos de: 1) preservar a cultura do povo; 2) educar e fazer com que todos conheçam a história da comunidade indígena e suas origens; 3) formar novas lideranças indígenas para dar sustentabilidade à luta do povo; 4) garantir uma educação de qualidade para o povo Kanindé⁷⁰. Antônio formou-se nessa escola e, ao longo do ato dois, saberemos um pouco mais sobre seu surgimento e os impactos da formação ofertada por ela no projeto de futuro dos jovens que pertencem aos povos Kanindé.

Antônio sinaliza para a importância das conquistas de seu povo para o movimento indígena de forma geral, compreende que a dimensão coletiva é parte da socialização

⁷⁰ Informações retiradas do site: << <https://kanindeescola.wixsite.com/escola-kaninde/about-us>>>

indígena, o que fortaleceu, mas também dificultou seu processo de afiliação universitária. Na dimensão do fortalecimento ela aponta para maior solidariedade entre os colegas com os quais teve contato ao longo da graduação, os desafios se interpõem, entretanto, quando se refere à instituição, pois para ela, a universidade, como representante do pacto narcísico da branquitude re-produz uma lógica individualista distante daquilo com o que estava acostumada entre seu povo.

Nossa *entre-vista*, mediada pela tela do computador, transcorreu sem muitas dificuldades, vai ser marcada por uma compreensão do processo de *apropriação e ressignificação do espaço universitário*, como ela descreveu, através de uma intencionalidade heurística de combate aos colonialismos persistentes nessas instituições.

7.5 **Maria**⁷¹: “*eu sempre tive um espírito mais livre*”

Conheço Maria desde que fui professora substituta na UFRB, ela fazia parte da turma de Raquel e Elitânia, muito tímida, notava nela uma sabedoria profunda e ao mesmo tempo complexa. Suas intervenções eram cheias de sentidos, significados, mas sobretudo, um convite à reflexão. Acompanho-a em redes sociais como *Facebook e Instagram*, através da segunda descobri que ela estava no mestrado. Desse modo, convidei-a para integrar a pesquisa, pois sabia que nosso encontro seria uma potência, mas também temia por sua condução, uma vez que sua timidez desafiaria em muitos lugares minha performance de pesquisadora.

Nosso encontro ocorreu no dia 23 de agosto de 2022, marcamos no *campus* de Ondina da UFBA, *com-versamos* em um espaço de convivência do campus, em meio a vida pulsante da instituição que aos poucos, retornava às suas atividades presenciais. Maria estava com 34 anos, identifica-se como uma mulher negra, quilombola e mãe. Durante a graduação em Serviço Social na UFRB, foi uma estudante trabalhadora e fez parte do Movimento de Mulheres/estudantes Quilombolas na instituição. Na ocasião de nossa *com-versa*, ela estava no Programa de Pós-graduação (doutorado) em Antropologia (PPGA/UFBA).

Localizado em Cachoeira Bahia, o Quilombo ao qual pertence Maria faz parte da Bacia do Vale do Iguape que compreende os distritos de Santiago do Iguape e São Francisco do Paraguassu. Dessa forma, são quatorze (14) as comunidades quilombolas que compõem a Bacia do Iguape: Kaonge, Kalembá, Kaimbongo, Velho, Kalole, Dendê, Imbiara, Engenho da Ponte, Engenho da Praia, Engenho da Vitória, Tombo, Engenho Novo, Engenho da Cruz, e

⁷¹ Pseudônimo

Brejo. As comunidades se organizam a partir do Conselho Quilombola da Bacia e do Vale do Iguape, as principais atividades econômicas são a pesca, a mariscagem e a agricultura de sobrevivência.

Além disso, promovem o turismo étnico de base comunitária na região através de uma iniciativa conhecida como “Rota da Liberdade”. Vale destacar que o Kaonge criou uma moeda própria, reconhecida pelo Banco Central, nomeada “Sururu” referenciando um molusco amplamente difundido no Recôncavo baiano, para o desenvolvimento de atividades comerciais internas da própria comunidade (Moreno, 2023), o que dá conta das possibilidades que a organização coletiva elabora a partir de suas experiencialidades.

A *com-versa* com Maria ocorreu de modo bastante fluido, com ela estabeleceu-se a “a confiança” apontada por Certau (1998, p.26), como uma via para a o florescimento de “[...] lembranças, receios, reticências”, o que me permitiu captar, de alguma maneira, o não-dito em função de sua timidez. Assim, percebi que embora ela continuasse com sua timidez como traço subjetivo próprio, conseguimos manter uma *com-versa* capaz de “desendurecer-nos” (Süssekind; Pelegrini, 2018, p. 146), a partir de um compromisso mútuo e tácito de “[...] (des)estruturar e (des)conceituar, (des)analizando e (des)interpretando” (Derrida, 2014 *apud* Süssekind; Pelegrini, 2018, p. 147). Nesse sentido, estabelecemos um fluxo dialógico que nos permitiu compreender nossas alteridades.

Estudante de escola pública e pertencente a uma família de trabalhadoras domésticas e marisqueiras, Maria se define como alguém de “[...] *espírito mais livre [...] muito curiosa, questionadora, apesar de tímida...*”, o que fica bastante nítido no transcorrer do nosso diálogo e poderá ser percebido por você no segundo ato do nosso capítulo. A perspectiva de Maria quanto ao seu contato com o ambiente universitário, é de encontro consigo e com as alteridades como acontecimento importante para a compreensão de si e o engajamento em lutas sociais pertinentes em sua construção subjetiva ou na dimensão coletiva junto às comunidades quilombolas.

7.6 **Lucas Eduardo Alves Martins:** “*eu estou tentando ver o mundo de várias perspectivas*”

Encontrar estudante indígena no campus dos malês não foi tarefa muito fácil, pois os estudantes com os quais tive contato relatavam que essa era uma presença bastante incomum nos quadros estudantis dessa instituição no Recôncavo. Decidi então buscar no *campus* de Redenção, localizado no Ceará, onde está a Reitoria da UNILAB. Nesse processo, Antônia

me colocou em contato com Clarinha Kanindé, liderança do movimento da juventude indígena que me orientou a contactar Lucas Eduardo Alves Martins.

Nosso primeiro contato foi estabelecido em 01 de setembro 2022, embora Lucas desempenhe a função de cuidador de idosos, sua narrativa traz pouco do impacto dessa experiência em sua vida estudantil. Ele mora com sua avó, tem 22 anos e, assim como Antônio, pertence ao povo Kanindé-aratuba e se define como indígena e *gay*. No momento de nossa *com-versa*, estava no 8º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNILAB. Assim como Antônio, foi estudante da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, mas, diferente dela, como veremos mais adiante, ele atribui sua entrada na universidade a um contato com cursos promovidos pela Secretaria de Educação do município onde vive.

Realizamos nosso encontro em 06 de setembro de 2022, cinco dias após nosso primeiro contato. Para Lucas, a pandemia atrasou o andamento do seu curso porque a instituição não possuía o aparato técnico necessário para lidar com a educação *online*. Ele relata que no início da pandemia, os estudantes passaram um semestre sem ter aulas ou contato com a instituição em função dessa dificuldade. É importante sinalizar que esse desafio foi enfrentado em todas – ou quase todas – as instituições do país, uma vez que demandou uma reorganização nos modos de arranjo semestral e nas estratégias didáticas do corpo docente. Poderíamos dizer que a pandemia exigiu da universidade que ela não apenas acordasse regras, mas criasse dispositivos para adequar-se à situação atípica para a qual as instituições não possuíam conhecimento *ad hoc*. Nesse sentido, destacamos o esforço de seus dirigentes na defesa da ciência e no desenvolvimento de importantes estudos interseccionais que aliavam questões socioculturais e geopolíticas para compreender e intervir nessa situação.

Apesar da minha preocupação inicial em *com-versar* com Lucas, uma vez que havíamos tido um contato muito recente, ela se deu sem maiores complicações, pois o estudante se mostrou bastante engajado com sua participação e manteve-se aberto ao diálogo, sentindo-se à vontade para propor questões que não haviam aparecido durante nossa interlocução, mas que ele tinha o desejo de trazer para a interlocução. Esse foi um traço interessante da nossa troca, pois, diferente daquilo que ocorreu com Antônio, o fato de estarmos em um ambiente virtual não foi um fator impeditivo para a expansão do processo de *com-versação*, atribuo isso a algo que foi muito presente em nosso encontro: a disponibilidade de Lucas em falar sobre sua família, a casa onde residia e seus interesses para além da universidade.

Em um desses momentos que poderíamos considerar digressivos, Lucas me apresentou desenhos que ele estava fazendo havia pouco tempo quando descobriu,

incentivado por seu companheiro, suas habilidades artísticas. Nesse momento, ele deixa claro que está “[...] *tentando ver o mundo de várias perspectivas como a natureza pode se conectar com a gente de várias formas, a natureza também não é só aquilo que a gente consegue ver, mas aquilo que a gente não consiga ver... [...] a gente vai vendo essas possibilidades*”. Essa abertura para “novas formas de ver o mundo”, como veremos adiante tem um papel fundamental do ingresso de Lucas na universidade, local, inclusive que possibilitou sua re-conexão com sua sexualidade.

7.7 **Horácio Panzo Muenze Cobaco:** *a descoberta de si sob o olhar do outro*

Conheci Horário também durante o curso de *Kikongo*, na época ele estava no 2º semestre do curso de Letras com ênfase em língua portuguesa. Angolano da província de Luanda, Horário é um rapaz tímido, começamos a conversar durante o período da pandemia. Assim como Stela, Horário chega à UNILAB em um período próximo ao isolamento social, o que dificultou seu acesso à instituição e a cidade. Desde então, fiquei pensando no impacto para esses estudantes recém-chegados a um novo país e seu processo de adaptação. Para ele, o fato de morar com outros colegas ajudou a atravessar esse momento, o que para Stela não foi possível porque ela havia decidido morar sozinha em função dos contratempos que teve com a divisão de um ambiente de moradia.

Marcamos nossa *com-versa* para o dia 21 de setembro de 2022, às 14h no *campus* dos Malês. Nesse dia pude conhecer um pouco mais das precárias instalações do campus que ainda funciona em uma Escola pública municipal (vide apêndice 7). Dispersos pela entrada principal, havia estudantes comercializando os mais diversos produtos: lanches, panos africanos etc., o que revela um traço comum do cotidiano das universidades que acolhem em seus quadros estudantes pertencentes aos setores empobrecidos da população: jovens que desenvolvem diversas atividades laborais para sua manutenção material na universidade.

Como sugestão de Horário, seguimos para a biblioteca, pois, de acordo com ele, havia salas disponíveis para essas interações mais reservadas. Aproveitei para re-conhecer aquele espaço, bastante modesto. Fui muito bem acolhida pelos funcionários da instituição, entretanto, seguimos para uma sala de aula vazia porque os espaços reservados já estavam ocupados. Horácio Cobaco se define como um homem negro de cor preta e tem 25 anos, é luandense e no momento de nosso encontro, ele já estava no 6º semestre do curso de Bacharelado em Letras.

O encontro com Horácio foi desafiador, pois além das questões que envolveram o ambiente para nossa conversa: sala de aula muito quente, carros com som alto a anunciar promoções no comércio da cidade, o que interferiu na captação do áudio, ele possui um tom de voz baixo o que não raras vezes prejudicou a escuta. Considero, entretanto, que construímos um ambiente possível para a realização de uma *entre-vista* que, embora tenha sido orientada pela flexibilidade do roteiro, assim como no encontro com Antônia, ocorreu com maior recurso a ele.

Horácio, estudou em escolas públicas de seu país e nos conta que o ingresso em uma instituição estrangeira ocorreu tendo em vista duas questões principais: a primeira o desejo de sua família de vê-lo ingressar em uma instituição de ensino superior, a segunda, o fato de ter concorrido, sem êxito devido ao grande número de concorrentes, a uma vaga na UAN. Ele avalia sua entrada na UNILAB como uma oportunidade interessante, especialmente no que se refere ao contato com a diversidade cultural brasileira. Entretanto, considera que as instituições de seu país oferecem uma educação superior mais próxima daquilo que comumente atribuímos ao ensino universitário: distanciamento entre professor e estudante, longas cargas de leitura e produção textual. Apesar disso, entende a UNILAB como espaço importante para descoberta de si e um aprofundamento da reflexão crítica acerca da representação de África em países fora do Continente.

7.8 **Bento Infande:** “*ninguém pode impedir o que eu nasci para fazer*”

Meu primeiro contato com Beto se deu através do *Instagram*, por um *stories* compartilhado por Israel, no qual ele comentava acerca da situação política do Brasil, passei então a acompanhar seu ativismo. A partir disso, compreendi que ele podia ser alguém implicado com o tema proposto nessa investigação, decidi convidá-lo e ele, prontamente, aceitou o convite. Nosso encontro foi presencial, pois apesar de estar fazendo doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ele estava em Salvador realizando estágio docente na Faculdade de Economia da UFBA, assim, *com-versamos* no dia 27 de setembro de 2022.

No momento do nosso encontro, Beto Infandé estava com 35 anos, identifica-se como um homem negro, hétero e pai, é proveniente da Guiné, capital de Guiné-Bissau. A República da Guiné-Bissau tornou-se independente em 1973, com reconhecimento português no ano posterior, sendo um dos primeiros países africanos a conseguir esse feito. Almícar Cabral (1924-1973) é o nome que desponta na luta anticolonialista Guineense iniciada em finais dos

anos 1950, destaca-se também a atuação do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que resultará na independência do país. Os grupos étnicos que compõem o país são os *Balanta, Fula, Mandinga e Manjaco*.

Atualmente, a população guineense vive um clima de instabilidade política e crise econômica, tendo assistido recentemente um confronto armado entre a Guarda Nacional e o Batalhão da Presidência que dissolveu o Parlamento, sob alegação de tentativa de golpe de Estado (Lusa, 2023). As dificuldades enfrentadas pelo país são sentidas também na área da educação superior que encontra desafios para se consolidar no contexto nacional. Dessa maneira, atualmente a República da Guiné-Bissau dispõe de um sistema de escolas e faculdades isoladas, tendo apenas uma universidade pública no território: a Universidade Almícar Cabral criada em 1999. As outras seis instituições universitárias existentes são de caráter privado, como pode ser visto no apêndice 8, localizadas na capital do país ou no seu entorno.

Diante do contexto, é importante pontuar que Almícar Cabral foi um dos moradores da Casa do Estudante do Império (CEI), criada no período colonial, em 1944, com o objetivo de acolher estudantes africanos em cidades portuguesas para o desenvolvimento de seus estudos superiores. De acordo com Freudenthal (2017) a CEI, tinha como intenção fundamental: “a doutrinação política desses jovens” para que contribuíssem com a política imperial colonial. Contudo, os atos produzidos por esses estudantes irão conduzir “os ventos para outra direção”, afinal, como cantou o poeta: “a vida é real e de viés [e] Onde queres um lar, [sou] revolução, onde queres bandido, sou herói” (Veloso, 1984). Assim, a maior parte dos jovens africanos reunidos na CEI engajaram-se em lutas anticolonialistas em seus territórios e denunciaram os abusos do governo português contra o povo africano de diferentes nacionalidades, retomaremos esse assunto mais adiante.

Na contemporaneidade, Guiné-Bissau enfrenta dificuldades para a consolidação de um sistema eficaz de ensino superior. Dessa forma, após a independência, há uma predominância de Escolas e Faculdades Superiores isoladas no âmbito público e de instituições universitárias no setor privado. Esse cenário contribui, de acordo com Silva e Ocuni Sá (2023), para a expressiva saída de jovens do país em busca de melhores condições de ensino em países da Europa e da América-Latina, com destaque para o Brasil em função dos acordos de cooperação internacional estabelecidos entre essas nações.

Desse modo, a partir da narração de sua história de vida, considero que foi o desejo compartilhado com a família de investir em seu próprio futuro, mas também a preocupação com o contexto político de seu país que inspirou Beto a escolher a UNILAB para a realização

de seu curso superior. Proveniente de uma família pobre, a principal característica do encontro com ele foi sua reflexão crítica em torno da instituição universitária, mas especialmente de combate ao padrão colonial de poder que persiste em países africanos e latino-americanos.

Ele se definiu como um estudante trabalhador por ter sempre atuado como professor de língua inglesa durante seu processo formativo, embora essa condição não tenha ganhado vulto durante suas narrativas acerca do processo de afiliação estudantil. Foi responsável pela criação de uma escola de inglês em São Francisco do Conde e de um Programa voltado para conversação em inglês na UNILAB. Beto é da primeira turma de estudantes da instituição, na ocasião de nossa *entre-vista*, realizava seu doutoramento no Programa de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Com ele, os contatos foram mais esporádicos, o que não interferiu na condução de nossa *entre-vista*, ocorrida em uma sala de aula da Faculdade de Economia da UFBA. É importante ressaltar que antes do nosso encontro desconhecia a história de Beto Infandé, portanto descobri durante nosso diálogo de sua condição de pertencer a uma das primeiras turmas formadas pela instituição. Além disso, devo ressaltar que ficou nítido a partir desse encontro que a intencionalidade de Beto é atuar na política de seu país de origem a partir das provocações que o contato com a universidade lhe causou. Para ele, o engajamento na luta em defesa do continente africano é como a realização de uma missão ancestral com a qual ele assume perceptível compromisso.

Nota

Antes de seguirmos, devo salientar que os próximos diálogos são resultado da realização do meu Estágio Avançado de Doutorado no Instituto de Educação da Universidade do Minho (IES/UMinho) em Portugal. Os desafios postos para a realização do plano de trabalho era o de conseguir, em 3 meses, realizar *com-versas* com estudantes brasileiros de duas instituições portuguesas: a UC e a própria UMinho.

A inexistência de dados sobre o perfil racial dos estudantes da UMinho e as dificuldades impostas para o deslocamento até Coimbra para uma pesquisa mais detalhada acerca de seu corpo estudantil, motivaram a inclusão de uma estudante da USal. Durante minha estadia em Portugal, tomei conhecimento que Rute (Anacé) Morais estava a realizar seu doutoramento nessa instituição. Dessa forma, entrei em contato com ela para incluí-la na investigação, pois desejava entender como uma estudante indígena compreendia seu processo afiliativo e sua relação com o saber no contato com instituições europeias.

A inclusão de Rute no trabalho, me fez pensar que eu realizei um movimento Sankofa, uma vez que voltei para buscar àquilo que esteve comigo desde os primeiros passos para a realização dessa investigação. Afinal, você deve lembrar que tudo iniciou na defesa de seu TCC, sem que eu tivesse qualquer intenção de convidá-la para a participar dessa pesquisa. O movimento circular empreendido por mim para a composição dessa tese não teve qualquer intencionalidade racionalizada, ao contrário disso, foi na dança circular do tempo e dos encontros que consegui realizá-lo. Dito isto, passemos agora aos intercâmbios estabelecidos através dessa travessia transatlântica.

7.9 **Jéssica Santana Bruno:** *“pronto! Vou ser professora de história”*

A tomada de decisão de convidar Jéssica Santana Bruno para essa investigação surgiu quando eu ainda estava no Brasil, a partir de sua participação em uma reunião ordinária do grupo de pesquisa FORMACCE em aberto do qual eu faço parte. Seu relato acerca do contato com a UC trazia elementos sobre as experiências racistas vivenciadas no contexto português e a tentativa de organização dos estudantes para o combate dessas práticas. Conheço Jéssica do contexto da UFRB, quando ela integrava o PET Conexões UFRB e Recôncavo em Conexão, coordenado naquele período, pelo professor Cláudio Orlando Costa do Nascimento. Embora nos conhecêssemos ali, não tivemos muito contato durante sua graduação, apenas esporadicamente em algumas atividades da militância estudantil ou em eventos acadêmicos.

Nascida em Santo Antônio de Jesus e criada na cidade interiorana Presidente Tancredo Neves, localizadas na Bahia, no momento de nosso encontro Jéssica estava com 30 anos, autodeclara-se como mulher cis parda. Proveniente de uma família de trabalhadores, durante sua infância sua mãe exerceu a função de auxiliar de professora em uma creche municipal, o que marcou suas decisões ao longo da vida. Jéssica foi estudante de escola pública, licenciou-se em História pela UFRB em 2015 e tornou-se mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela UFBA (PPGEISU/UFBA) em 2018.

Desde o nosso primeiro contato, ocorrido no dia 08 de novembro na biblioteca da UC, Jéssica havia dado indícios dos desafios impostos para as experiências de afiliação universitária ao longo de sua carreira. Nossa *com-versa* foi realizada no dia 10 de novembro de 2022, nesse momento ela estava no 6º semestre do Curso de Doutorado em Pós-colonialismos e Cidadania Global no Centro de Estudos Sociais da (CES/UC). Integra o Coletivo Ângela Davis, Grupo de Pesquisa vinculado à UFRB e o Núcleo Antirracista de Coimbra, o qual descreve, não como um núcleo estudantil, mas como “*um núcleo de*

enfrentamento ao antirracismo em Portugal”. Ao ser perguntada se era uma estudante-trabalhadora, ela identifica-se como investigadora bolsista fazendo uma breve reflexão sobre as dimensões do mundo do trabalho e nossas compreensões sobre o exercício da pesquisa.

No contexto brasileiro, há um falso distanciamento entre trabalho e pesquisa, como se o segundo pertencesse apenas ao universo educacional, o que gera uma desqualificação do *status* de pesquisador/a como trabalhador/a para aqueles que se dedicam ao trabalho com a pesquisa científica. A materialização desse discurso pode ser observada nos ataques sofridos pela Universidade durante o (des)governo que se instaurou no Brasil, entre os anos de 2019 – 2022, representada pelo discurso do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub que ao assumir o cargo em 2019, após a saída de Ricardo Vélez Rodríguez, anunciou a intenção de cortar verbas de algumas instituições universitárias, notadamente a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) que de acordo com ele estavam no *ranking* da promoção da “balbúrdia” e já teriam sofrido um corte orçamentário de 30% (Agostini, 2019). No dia de publicação da entrevista, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fez o anúncio do corte orçamentário para todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Nossa *com-versa* ocorreu na casa onde ela morava em Coimbra dividindo com mais dois amigos, o sol iluminava a sala e nos sentamos diante dele para aproveitar o clima ameno depois de tantos dias de chuva e frio. O diálogo foi permeado por lembranças do período em que fomos estudantes da UFRB e algumas observações sobre o PPGEISU, uma vez que tivemos experiências em tempos diferentes no Programa. Isso me fez pensar sobre a eficácia da *com-versa* com sujeitos que de alguma forma, fazem parte de nossa história.

Considero, entretanto, que o uso dela como metodologia de pesquisa não pode estar restrito à ideia de que sua realização depende de uma conexão mais “íntima” entre os sujeitos envolvidos em processos de investigação científica. A partir do encontro com Jéssica, foi possível compreender os desafios que se colocam para estudantes negros brasileiros no contexto português.

7.10 **Joelma de Oliveira Cruz:** *caminhos (abertos) e possibilidades*

O encontro com Joelma de Oliveira Cruz foi permeado por sensações de angústia e alívio, pois estava próximo de completar um mês da minha chegada à Portugal e não conseguia encontrar jovens com o perfil proposto em minha investigação na UMinho. A orientação dada por docentes e funcionários da instituição foi a busca por possíveis

participantes a partir da consulta ao banco de dados oficiais ou através da aproximação com os funcionários da biblioteca do IE-UMinho. Isso, entretanto, surtiu pouco efeito, pois como supramencionado, as instituições portuguesas não recolhem dados referente a racialidade de seus discentes. A maior parte dos estudantes brasileiros que eu conseguia identificar nos espaços de convivência da instituição, eram pessoas brancas, em sua maioria, ou lidas como brancas no contexto nacional.

A busca por informações através de funcionários da biblioteca do Instituto resultou em uma experiência racista e xenófoba, o que não me causou espanto, pois em outros contextos dentro ou fora da universidade já havia experimentado cenas parecidas. O fato é que o não recolhimento de dados referentes a racialidade de seus discentes dá conta de certa dificuldade no contexto nacional português de reconhecimento dos impactos do colonialismo na experiência de sujeitos sociais a partir de critérios raciais. Nesse sentido, alguns grupos nacionais, especialmente aqueles vinculados a universidades, com destaque para pesquisadores da Universidade do Porto (UP), tem trazido o debate para o âmbito da política nacional de educação.

Assim em 20 de novembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprovou o projeto com recomendação sobre “A Cidadania e a Educação Antirracista”, que aponta o necessário avanço das discussões no país em torno do colonialismo português,

assinala questões que vão desde a rede escolar, a gestão da diversidade social — envolvendo tanto a constituição de turmas quanto o encaminhamento de alunos para determinados percursos formativos — a (ausência de) formação de docentes e outro/as profissionais de educação ou a visão relativamente unilateral e acrítica dos manuais escolares, em particular no que remete para as narrativas em torno da história nacional, da escravatura e do colonialismo (Portugal, 2020)

O documento foi escrito no sentido de demarcar a importância do fator racial não apenas no que se refere ao acesso e permanência em instituições escolares, mas sinaliza questões importantes relativas ao currículo, ao conteúdo eleito como formativo e os impactos disso nos processos de representação dos povos. Como resultado dos intercâmbios estabelecidos no território português tive a oportunidade de conversar com uma das Conselheiras⁷² responsáveis pela escrita do documento em uma interconexão estabelecida por uma outra docente com a qual *com-versei* sobre meu trabalho durante a estadia na UC.

⁷² Opto por ocultar o nome da Conselheira, por esta ter sido uma *com-versa* informal, apesar de ela ter ciência do uso das informações na pesquisa, acordamos que eles seriam trazidos de forma pontual sem, necessariamente, implicá-la com o conteúdo abordado nessa investigação.

Durante a nossa interlocução, a relatora⁷³ considerou que o não recolhimento de dados raciais no país é uma cultura assentada no discurso defendido por amplos setores da organização política nacional, em especial aqueles ligados à extrema direita, que negam o racismo existente em seu território e atribuem um heroísmo falacioso à empreitada colonizadora. Para ela, a entrada de estudantes negros nas mais diversas instituições portuguesas sejam elas de ensino básico, em função da crescente migração de africanos e brasileiros para o país, têm “imposto” a racialidade como tema fulcral a ser tratado no currículo e práticas escolares. Nesse sentido, ela considera que os espaços de organização estudantil, mesmo aqueles que surgem no período da colonização, como é o caso da CEI, citada anteriormente, constituem importantes locais de denúncia e combate ao racismo no contexto português. São, portanto, atos de currículo que têm alterado o cenário nacional pelo estabelecimento de ruídos quanto ao discurso hegemônico da não existência de racismo naquele território.

Voltando então ao processo de identificação das pessoas disponíveis para colaborar com meu trabalho no contexto da UMinho... após o episódio racista, xenófobo e misógino experimentado no ambiente da biblioteca, me dirigi à Cantina⁷⁴. Durante o percurso em uma conversa com Ogum⁷⁵ e seu irmão Exu, pedi que os caminhos se abrissem para o encontro com estudantes negros brasileiros naquela instituição.

Enquanto caminhava em direção à Cantina, avistei uma moça que tentava se proteger da chuva fina que caía naquele horário. Uma moça negra que tinha tudo para ser brasileira, mas em função das minhas frustrações anteriores, imaginei-a angolana... Fui pedir informações sobre a entrada que dava acesso à cantina, qual não foi minha surpresa quando a escutei falar em “brasileiro”, como os portugueses chamam nosso “pretuguês”...

Aproveitei aquela oportunidade para falar brevemente sobre meu estudo e fazer-lhe um convite para participação. Trocamos contato e seguimos, eu para a cantina ela para o *Grill*. Finalizei o almoço e logo corri para sondar se Joelma ainda se encontrava no *Grill*,

⁷³ Arquivo pessoal

⁷⁴ A cantina faz parte das iniciativas dos Serviços de Ação Social da UMinho no âmbito da garantia de alimentação de qualidade com um preço justo. Os serviços dividem-se em três tipos: uma cantina, um grill e um restaurante. A cantina é comumente utilizada pelos discentes, pois fornece alimentação a preços mais acessíveis. O Grill e o Restaurante são frequentados com maior assiduidade por professores e comunidade externa por oferecerem um cardápio mais rebuscado com preços menos acessíveis para os alunos do primeiro ou segundo ciclo.

⁷⁵ É a divindade da metalurgia, do ferro e do aço, da caça e dos caçadores, dos grandes caminhos [...] Tem domínio sobre os caminhos” (Rocha, 2001, p. 14-15)

perguntei se podia sentar com ela e conversar um pouco, assim fizemos durante o final de seu almoço. Depois de alguns dias de (des)encontros, agendamos para 23 de novembro de 2022, no gabinete do meu supervisor de estágio, a realização da nossa *entre-vista*. Inicialmente fiquei bastante preocupada em como seria nosso diálogo, pois, diferente da maior parte dos sujeitos que compõem essa investigação, Joelma era alguém de quem dispunha de pouquíssimas informações. Nossa *entre-vista* seria, então, como uma surpresa para mim.

Joelma de Oliveira Cruz estava com 30 anos, define-se como uma mulher negra brasileira, pertence ao Quilombo do Pastinho, graduou-se em Biotecnologia em 2016, na UFBA e fez mestrado na mesma área na Universidade de São Paulo (USP). Localizado em Tanhaçu-Ba, o Quilombo do Pastinho foi certificado pela Fundação Cultural Palmares em 2013, sobrevive da agricultura de subsistência e se organiza através da “Associação Remanescente Quilombola do Pastinho”. O reisado é uma das manifestações culturais mais expressivas do território. Recentemente foi lançado o “Minidocumentário sobre o Pastinho” (vide lista de referências), contemplado com edital vinculado à Lei Aldir Blanc. A Comunidade possuía uma escola própria que foi desativada recentemente de modo que as crianças, adolescentes e jovens precisam se deslocar para Tanhaçu para ter acesso à educação escolar.

No momento do nosso encontro, Joelma Cruz estava no 8º semestre de seu doutoramento também realizado na USP no Programa Pós-graduação de Ciências Biológicas (PPCB/USP) e realizava um sanduíche⁷⁶ com duração de três meses na UMinho. Salientou que por conta das restrições do uso do laboratório institucional em função da COVID-19, precisou pedir prorrogação para a finalização de seu curso⁷⁷. Diferente da experiência vivida na graduação, no doutorado Joelma não se caracteriza como estudante trabalhadora, pois em função da bolsa concedida pelo CNPq pôde desfrutar da condição de estudante em tempo integral.

Com Joelma a observação que faço da minha intencionalidade de pesquisa é justamente a realização de uma *entre-vista* em que a flexibilidade é possível, mas a *com-*versa, entendida como um modo mais fluido de manutenção da nossa interlocução não pôde se estabelecer com maior profundidade, em função mesmo de um processo de aproximação

⁷⁶ Programa vinculado à CAPES no qual o estudante recebe uma bolsa para a realização de parte de sua pesquisa em instituições estrangeiras

⁷⁷ Como já mencionamos, a pandemia não só exigiu a criação de novas regras institucionais no interior das universidades, mas também das agências de fomento à pesquisa no país. Desse modo, é importante sinalizar para a atuação eficaz de órgãos como a CAPES e o CNPq na prorrogação das bolsas para finalização dos cursos de seus beneficiários. A iniciativa possibilitou que os jovens que recebiam o benefício pudessem concluir seus estudos sem maiores preocupações acerca do subsídio financeiro ofertado por esses órgãos.

ainda muito recente e da timidez que identifiquei como traço de seu estar no mundo. Nesse sentido, compreendo que os caminhos foram abertos e novas oportunidades de pensar a minha pesquisa surgem a partir do nosso encontro. O que eu chamo de timidez Joelma interpreta como uma dificuldade de comunicação como revela essa passagem: “[...] *eu sou ruim de comunicação, isso é um problema [...] eu não gosto de procurar pessoas para conversar...*”.

A percepção de Joelma sobre si e seus gestos contidos e controlados, me lembrou uma entrevista de Djavan (2018) na qual ele considera sua própria “timidez, contenção e controle de gestos” como uma “coisa muito ligada ao fato de ser negro [...] porque [para ele], o negro aprende a viver desde muito cedo de maneira muito contida, ele aparece menos, ele se esconde mais, ele está mais se esgueirando porque ele sabe que não é bem aceito na maioria dos lugares” (Djavan, m. 15:06– 16:40). Ao apresentar essa perspectiva Djavaniana à Joelma, apesar de sinalizar que nunca tinha pensado a partir dessa ótica, ela refletiu sobre si e considerou que o cantor tinha razão em suas colocações. Esse aspecto será aprofundado na segunda parte desse capítulo, uma vez que aparece como marca nas trocas estabelecidas com os copartícipes dessa pesquisa.

7.11 Julio César Alcântara dos Santos Sanches de Sousa: “meter o pé na porta, chegar lá e participar...”

No período no qual estava em Portugal, soube, através das redes sociais, do vínculo recente de Júlio Sanches, contemporâneo da época em que me graduei na UFRB, como Investigador Júnior de um projeto ligado ao CES/UC. Mantive contato com ele no dia 02 de novembro de 2022, quando apresentei a pesquisa e fiz o convite para sua participação, a partir daí conversamos um pouco sobre nossas experiências em Portugal. Em função de seus compromissos na Espanha para realização de atividades ligadas à pesquisa, nosso encontro ocorreu um mês depois, no dia 02 de dezembro de 2022, em uma biblioteca pública da cidade de Aveiro, local onde ele fixou residência dividindo com mais duas pessoas, em função do alto custo de vida em Coimbra.

Júlio Sanches é soteropolitano, se identifica como homem preto, cis e homossexual, tinha 34 anos no momento do nosso encontro, graduou-se em Comunicação Social e Jornalismo pela UFRB em 2012. Proveniente de uma família de trabalhadores, estudou em escolas públicas, com destaque para o ensino médio, realizado em uma escola modelo da capital baiana, o que irá impactar seu projeto de futuro e tomada de decisão de entrada na

Universidade, como veremos adiante. Na ocasião de nossa *com-versa*, mantinha vínculo de investigador júnior com o CES/UC, com duração prevista para seis (06) meses.

Assim como Jéssica, Júlio também se apresentou como estudante-trabalhador uma vez que estava na UC com vínculo empregatício. Ele sinaliza para a importância da pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto ao qual estava vinculado para sua produção intelectual. A *com-versa* com esse filho de Oxum e Xangô teve como marca principal a alegria, a fluidez e a leveza que ele possui, homem de um sorriso largo e uma alegria contagiante. De modo geral, nosso encontro rendeu muitas lembranças e trocas de percepções acerca daquilo que foi vivenciado por nós durante a graduação na UFRB.

A percepção de Júlio acerca de seu processo formacional dialoga com as mudanças promovidas no contato com as alteridades, mas especialmente no compromisso com a intelectualidade LGBTQIAPN+ e negra, para ele, ocupar a universidade, enquanto um corpo indócil, não é tarefa fácil requer a coragem de “meter o pé na porta”, alterar, (des) construir.

7.12 **JW e Priscila:** *experiências contra os universalismos homogeneizantes*

“Aos 45 segundos do segundo tempo” – como dizem popularmente, metaforizando as regras futebolísticas para identificar acontecimentos importantes que mudam o curso do jogo – foi assim que pude identificar e me aproximar de estudantes brasileiras negras no contexto da UMinho. Antes de trazer uma descrição mais apropriada do encontro com JW e Priscila, será necessário convidar à cena uma informante privilegiada de energia Oxúnica: Emília!

Emília Bundo chegou às aulas que eu estava frequentando no IE-UMinho próximo ao final de dezembro, quando restava um mês para meu retorno ao Brasil. A presença dela nas aulas me trouxe conforto, me aproximei logo nos primeiros dias de sua chegada, desde então falávamos com maior frequência, especialmente sobre os projetos que desenvolvíamos no contexto do doutorado. A partir dali ela me auxiliou, não apenas na identificação, mas no contato com estudantes que atendiam aos critérios da pesquisa. Ao passo que narrava suas vivências e percepções no contexto da UMinho, Emília sinalizava para questões importantes acerca de sua experiência junto à estudantes brasileiras quando realizou seu mestrado na instituição, foi então que me apresentou à JW e Priscila a partir do entendimento de que elas poderiam contribuir com meu constructo.

O tempo decorrido entre estabelecer o primeiro contato com JW e Priscila até a realização dos encontros foi de dois (2) e (3) dias úteis, respectivamente, isso dificultou qualquer tentativa preliminar de aproximação como forma de conhecê-las melhor. Por isso,

optei por reunir minhas impressões e suas “minibiografias” em um único subtópico. O primeiro encontro foi realizado com JW no dia 04 e o segundo no dia 05 de janeiro de 2023, ambos ocorreram via *Skype* e foram gravados em vídeo.

JW é de Nilópolis/Rio de Janeiro, se define como mulher parda, tem 38 anos e frisou que estava em um processo de mudança quanto a sua identificação racial como parda, pois considera que identificar-se desse modo foi muito mais uma demanda externa. Atualmente percebe que sua dinâmica de autoconhecimento, aceitação de seus traços como: cabelo, boca etc., especialmente após sua chegada à Portugal, colaborou para sua identificação como uma mulher negra. Entretanto, diante dos impasses subjetivos em função dos desacordos acerca do debate sobre colorismo no Brasil, manteve sua identificação como parda para fins desse estudo. Na ocasião de nossa *entre-vista*, estava com 38 anos e pensava em montar estratégias para sua inserção no mercado de trabalho português.

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Letras, Português e Literaturas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). É também formada no Curso Superior Tecnólogo em Produção Cultural pelo CEFET/Química – atual – Federal de Química de Nilópolis, além disso é especialista em Leitura e Produção Textual pela Estácio de Sá. Mestra em Ensino de Português como Língua Não-materna pela UMinho. Define-se como uma estudante trabalhadora no período da graduação e nos cursos que realizou em sequência, sinaliza que foi na UMinho que ela experimentou a condição de tempo integral na universidade, o que impactará de modo perceptível seu itinerário acadêmico, como veremos adiante.

No momento do nosso encontro, Priscila estava com 37 anos, é mineira de origem, mas mudou-se muito cedo para o interior de São Paulo e em seguida para a capital, onde viveu até sua ida para a Europa. Autodeclara-se como mulher cis, preta. É licenciada em Letras – Licenciatura Plena em Línguas Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). É mestra em português como língua não-materna, pela UMinho e em linguística aplicada pela Universidade de Coruña. No momento da nossa *com-versa*, ela aguardava o resultado do processo seletivo que havia feito para entrada no Doutorado na Universidade de Hamburgo.

Durante a graduação ela relata que passou todo o período como uma estudante trabalhadora, já no mestrado, apenas os dois últimos anos – período de escrita da dissertação – quando ingressou, através de processo seletivo, na vaga de Professora Leitora de Língua Portuguesa na Universidade de Coruña, na Espanha, experiência que ela descreve como “[.../

extremamente libertadora e reconstrutora, depois de passar pelo que passei em Portugal” (Priscila).

Ao descrever essa sensação de liberdade e reconstrução, ela resgata situações de racismo vivenciadas no contexto português de modo “corriqueiro”. Em contraposição à essas situações, considera sua experiência com a Espanha “*mais tranquila [...]*”. Os relatos trazidos por Priscila contrastam, em alguma medida com a experiência de JW, uma vez que a última aponta que nunca experienciou situações desse tipo em solo português. A participação delas na investigação foi fundamental para melhor compreensão do nosso constructo, especialmente porque elaboram contrastes importantes acerca do diálogo com o EEES. A *com-versa* e *entrevistas*, realizadas separadamente, dão conta de nuances importantes do contexto europeu, mas especialmente, de como o estudante brasileiro é percebido nesse espaço.

Contudo, devo sinalizar que o fato de não termos tido um contato mais longo, observei lacunas importantes no diálogo estabelecido, o que exigiu de mim a manutenção do *com-tato* com elas mesmo após o meu retorno ao Brasil, exigência essa que não ocorreu com os outros sujeitos. Esse cenário dá conta do quanto o campo e a pesquisa possui um tempo próprio, apropriado, que na maior parte das vezes não dialoga com os tempos e prazos da burocracia universitária.

7.13 **Rute (Anacé) Morais Souza:** *um compromisso, uma missão ancestral*

Como que para reafirmar o movimento cíclico do Sankofa que retorna ao “ponto inicial” para buscar o que esquecera, a *com-versa* com Rute (Anacé) Morais encerra o período de conversações para a realização desse constructo. Nosso encontro ocorreu em Salamanca, conhecer a cidade e as instalações da USal foi um acontecimento, pois como mencionado no capítulo 1, essa é uma das primeiras instituições universitárias do Ocidente. Além disso, a arquitetura local dá conta de sua pujança econômica com referências ao período medieval, renascimento e ao barroco, preserva muito da tradição arquitetônica islâmica o que lhe confere uma beleza única e, ao mesmo tempo, inquietante para quem é movida pelos ventos do sul.

A *com-versa* com Rute foi realizada na residência coletiva onde residia no momento de nosso encontro. Vale à pena ressaltar que a primeira iniciativa dela ao me ver foi perguntar se poderíamos *com-versar* enquanto tomávamos uma cerveja, fazia tempo que ela não tinha contato com alguém mais próximo. Hesitei, mas me rendi aos (des)caminhos que a investigação científica delineia enquanto nos pomos a caminhar com ela. Rute estava com 25

anos, identificou-se como uma mulher hétero indígena pertencente ao povo Anacé. Habitantes dos municípios de Caucaia e São Gonçalo do Amarante, os Anacé, sobrevivem da agricultura e da criação de animais e destacam-se na produção de hortaliças. Organizam-se através da a) Organização dos Troncos Velhos de JAPIMAN; b) Conselho Indígena do Povo Anacé de São Gonçalo do Amarante e Caucaia – CIPASAC; c) Associação Indígena do Povo Anacé de Caucaia; d) Associação Anacé de Santa Rosa; e) Comissão de Juventude Indígena Anacé – COJIA, da qual Rute é integrante.

Atualmente, os Anacé enfrentam uma disputa em seu território em função dos interesses em torno da construção do Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP), iniciadas em 1996. Esse processo, resultou na expulsão de alguns povos indígenas da região. Dessa forma, os povos Anacé dão início a um processo de autoafirmação e defesa de seu território e do direito de existir. A entrada de Rute na universidade, como veremos adiante, é impactada diretamente por esse cenário. Desse modo, ela, assim como Issac da música cantada por Edson Gomes (1995), vai “assumir o compromisso” ancestral de falar COM o seu povo sobre os enfrentamentos elaborados por eles em combate ao avanço dos interesses neoliberais em suas terras.

Rute, estudou em escola indígena durante sua infância e migrou para a escola “comum” a partir do ensino médio, graduou-se em Ciências Sociais pela UFRB em 2019, é mestra em Antropologia Iberoamérica pela USal. No momento do nosso encontro, estava mestranda em antropologia pela UnB e doutoranda em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia pela USal. É vinculada ao movimento indígena, especialmente, ao movimento da juventude indígena, define-se como estudante-trabalhadora, pois boa parte do doutorado tem sido vivenciada ao mesmo tempo que exerce as funções de Coordenadora Executiva de um Plano Básico Ambiental Indígena com os Povos Indígenas: Anacé e Tapeba no Ceará, além de trabalhar como antropóloga na “*formação de um curso para indígenas referente à violação [de direitos] de crianças e adolescentes com o povo Yanomami, Xavante e Guaraní-Kaiowa*”.

O clima da *com-versa* foi bastante descontraído e revelou desde suas experiências em Salamanca carregadas por um forte desejo de intercambiar experiências e conhecimentos, em contraste com um ambiente hostil que na maior parte das vezes tratam-na como corpo indócil, dado o índice de xenofobia e racismo identificadas na população espanhola. Muito embora, como ela relata, há no país uma espécie de negação do racismo, “segundo dados da Federação SOS Racismo, formada por organizações autônomas que lutam contra o racismo na Espanha, as denúncias de discriminação racial cresceram mais de 30% entre 2013 e 2021 no país” (BBC,

2023). Apesar de reconhecer a importância de sua missão, ao longo da nossa *com-versa* ela falou sobre a exaustão causada não apenas pelas exigências do ambiente universitário, mas especialmente pela luta e resistência que ela e seu povo precisam praticar diariamente para não sucumbir aos interesses neocoloniais.

Encontros Autoetnobiográficos que produzem alterações

De modo geral, podemos compreender a partir das informações supramencionadas, que os desafios do campo impuseram as mudanças de rota. Assim, diante das impossibilidades de estabelecer uma *com-versação* como diálogo mais fluido capaz de trazer digressões e “confissões” mais complexas e profundas, a *entre-vista* se impôs como técnica eficaz para dialogar com a alteridade de alguns jovens que participam desse estudo. No quadro abaixo é possível identificar de modo mais objetivo com quais sujeitos foram realizadas *com-versas* e *entre-vistas*.

Quadro 3 – Dispositivos de Produção de Compreensões

<i>Com-versa</i>
Israel Mawete Ngola Manuel
Jéssica Santana Bruno
Júlio Cesar Alcantara dos Santos Sanches Souza
Lucas Eduardo Alves Martins
Maria
Priscila
Raquel da Silva Alves
Rute Moraes Souza
Stela Gonçalves José
<i>Entre-vistas</i>
Antônia da Silva Santos
Beto Infandé
Horácio Panzo Muenze Cobaco
JW
Joelma de Oliveira Cruz

Fonte: BRITO, Larisse Miranda, 2024

Outro aspecto importante que pude apreender a partir da interlocução com os jovens, foi a importância de possuímos informantes privilegiados que nos auxiliam na tomada de decisão de escolhas dos participantes de uma investigação científica. Sobre a aplicação das técnicas, foi possível identificar que a *com-versa* escancara um leque mais amplo de diálogo com os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, através dela a percepção do gerenciamento, manipulações e edições promovidos pelos atores ao considerar suas itinerâncias é tanto mais

profundo quanto mais eficaz. Obviamente que nos interessa muito mais como eles manipulam, gerenciam do que imprimir qualquer tipo de sanção às táticas elaboradas pelos sujeitos desde seus desejos e implicações.

A partir do que vivi com esses estudantes me parece coerente considerar a *sobreimplicação* como uma experimentação importante na realização de uma etnopesquisa, talvez ela se aproxime daquilo que Dilthey (1833-1911) imaginou ser uma via interessante no processo de compreensão das ações dos outros: a tentativa de calçar seus sapatos, o exercício da empatia. Consideramos que esse exercício é experienciado a partir da própria alteridade dos contextos nos quais ela está inserida na vivência daquele que experimenta os sapatos.

No processo de reconhecer a sobreimplicação e distanciar-se dela, como contraste à essa experiência para então compreender seus sentidos, significados e intenções, se fez premente, para além da prelaboração sugerida por Macedo (2010), o exercício da reflexividade, pois considerando que a “[...] noção de ação está integralmente vinculada à capacidade de autorreflexão dos atores humanos no sentido de monitoramento de suas condutas” (Giddens, 1998, p. 286), o que realizo enquanto pesquisadora é o monitoramento de minhas ações e condutas, sem desconsiderar as fissuras nelas contidas. Para isso, a *com-versa* com outros pesquisadores, a escuta repetida das gravações em áudio ou vídeo com um período razoável entre o encontro e a reconexão com eles, foram etapas fundamentais. Esse tempo que estou chamando de “reconexão”, deve ser avaliado com muita cautela considerando aspectos fundamentais como o tempo disponível para finalização da pesquisa, inclusive a escrita do texto, e a manutenção de sua “motivação” para continuidade do trabalho. Feitas essas considerações, caminhemos agora para o segundo ato desse trabalho.

8 ATO II – CAPÍTULO 5

“CAMINHO SE CONHECE ANDANDO⁷⁸”: *com-versas em contraste*

Nessa segunda parte do trabalho, a ideia é trazer um diálogo com nosso constructo desenhado a partir dos pontos abordados durante nossos encontros. O que buscamos é contrastar suas itinerâncias afiliativas através das aproximações, distanciamentos e indícios de atos de currículo que apontam para uma dimensão de-s-colonial seja no desejo de construir essa perspectiva ou na identificação de sua presença nas instituições às quais pertencem os

⁷⁸ Inspirado em César, 2008. Consultar lista de referências.

sujeitos com os quais dialogamos. Seguiremos então eixos elaborados para as *com-versas* e *entre-vistas* com a intenção de compreendermos as compreensões dos sujeitos quanto aos seus processos de afiliação, e as relações desenvolvidas com o saber universitário através dos etnométodos elaborados por eles presentes em atos de currículo.

Tentar compreender as ações práticas como criações (etno)metódicas de sujeitos sociais produzidas pelo ator social a partir de um processo interpretativo e intencional, é um exercício que exige, além da implicação implícita no ato de deslocar-se de si para “calçar os sapatos dos outros”, identificá-los através das descrições próprias e apropriadas elaboradas por esses a(u)tore/as e atrizes do cotidiano. Produtoras de *analísabilidade*, essas descrições realizam a reflexividade, contida nas ações sempre indexicalizadas aos seus contextos sociais e institucionais. A elaboração dessas ações descritivas pode tomar variadas formas, nesse trabalho, pelos motivos já expostos, optamos pela narrativa de histórias vida com foco em processos de afiliação estudantil universitária, compartilhadas através da realização de *com-versações* e *entre-vistas*, como técnicas incontornáveis para o contato com o campo.

Na tentativa de dar conta das dimensões apontadas por Coulon (2008) e Charlot (2000) para a compreensão da afiliação estudantil universitária e da relação com o saber, no primeiro momento dialogamos acerca dos processos que envolvem a tomada de decisão de entrar na universidade (motivação anterior; escolha do curso, condições objetivas etc.). Nossa intenção foi a de compreender o sentido/significado da instituição para esses jovens e seu grupo familiar, quais experiências emergem para caracterizar as condições ofertadas no contexto do serviço público para o sucesso de seu ingresso, mas especialmente de sua permanência. Compreendendo essas ações como importantes dispositivos para o sucesso das experiências afiliativas dos estudantes.

Em seguida, nossa *com-versa* buscou dar conta das estratégias e táticas de permanência a partir inter-relações com as regras institucionais tanto na dimensão de infraestrutura da universidade, quanto na dimensão intelectual. Os indícios são construídos a partir de experiências que marcam a caminhada acadêmica. Nesse caminho, nos interessa perceber quais memórias são (re)ativadas para relatar esse processo. Dessa forma, a compreensão da percepção dos estudantes acerca do conteúdo eleito como formativo presentes nos currículos de seus respectivos cursos, e suas interações com os docentes fornece subsídios para delinear as ações empreendidas por eles como atos de currículo que constroem rotas, muitas vezes, diferentes daquelas traçadas pelos objetivos do currículo instituído. Aqui nossa intenção foi entender como “a eficácia docente e recursos pedagógicos” emergem no processo de aprendizagem desses estudantes. Buscamos identificar o que Charlot

(2000) chamou de *pertinências das práticas educacionais*, como dispositivos de (des)motivação no desenvolvimento da relação com o saber.

Assim, ao mesmo tempo em que demos conta das dimensões apontadas por Charlot (serviço público e condições ofertadas; recursos pedagógicos e eficácia docente; desenvolvimento da aprendizagem) “persequimos” os três tempos da afiliação (estranhamento, aprendizagem, afiliação) de Coulon, como rotas que nos permitiu identificar etnométodos presentes nos atos de currículo. Compreender o processo de tomada de decisão e ingresso na universidade, permite identificar os indícios de atos de currículo anteriores à entrada no ensino superior que sinalizam para ações intencionais, no âmbito das relações sociopolíticas e culturais, estabelecidas entre esses a(u)tores sociais e as instituições universitárias. Nesse caminho, o reconhecimento da exclusão de grupos sociais específicos – não apenas do ambiente universitário em seus quadros administrativos, docentes e discentes, mas também no âmbito da re-produção de conhecimento – passa pelo necessário desenho de políticas assistenciais que deem conta de condições materiais específicas para garantia de acesso, permanência e a pós-permanência desses estudantes.

Além das condições materiais, como aponta Santos (2009a), as condições simbólicas devem também fazer parte do desenho dessas políticas. Nessa dimensão, a autora sinaliza para os cenários de “inserção e sobrevivência” (Reis; Tenório, 2009, p.54) que são desenhados no processo afiliativo de estudantes não-tradicionais, notadamente, estudantes negros, mas também indígenas, quilombolas e (filhos de) trabalhadores. Nesse sentido, interessa compreender quais as condições objetivas, mas também as dimensões relacionais e suas dinâmicas de poder com as quais os estudantes precisam lidar desde a tomada de decisão de entrada na universidade até a materialização de sua permanência. Assim, nosso interesse é compreender como ações práticas intencionais, tanto no âmbito institucional quanto estudantil, são desenhadas como etnométodos presentes em atos de currículo que se orientam para a realização da intenção: entrar e permanecer na universidade.

Compreendemos que as motivações de ingresso na universidade podem sinalizar para além do desejo de mobilidade social, às diversas formas de compreensão de si e realização de seu próprio devir, que podem ou não fazer parte de um projeto coletivo de sociedade. Não é incomum na literatura especializada a compreensão do desejo de acesso ao ensino superior por parte jovens de setores su-l-balternizados estar, de algum modo, associadas a busca por melhores condições de vida para si e sua família. Contudo, observa-se também que existem e são fortes motivações ligadas não apenas a dimensão material, mas especialmente ao *devir* desses sujeitos e aos projetos coletivos aos quais eles estão implicados.

Para compreendermos as compreensões dos jovens coparticipes dessa pesquisa, dialogaremos a partir das políticas de acesso e permanência e das relações desenvolvidas pelos estudantes e instituição, na dinâmica instituinte – instituído. É importante sinalizar que na abordagem feita por Coulon, os fatores que envolvem a tomada de decisão de entrada na universidade não são trazidos à cena como momento importante para o desenvolvimento da teoria da afiliação. Contudo, em nosso estudo esse processo ganha destaque por compreendermos as peculiaridades que envolvem o surgimento e o acesso às instituições universitárias no contexto brasileiro.

Para a realização desse ato, ao abordamos as experiências dos sujeitos copartícipes do estudo, transingularizaremos suas experiências a partir de seus pertencimentos para então identificarmos o que estamos chamando de aproximações e distanciamentos. Devemos esclarecer que na apresentação das narrativas agruparemos os estudantes a partir de seus pertencimentos (étnicos, raciais e de classe), os relatos serão destacados em *itálico*, quando referentes à descrições mais detalhadas de acontecimentos e experiências seus nomes acompanharão os relatos do modo comumente utilizado de acordo com as regras da ABNT. Entretanto, quando esses trechos constituirão processos reflexivos acerca de suas próprias histórias de vida, respeitaremos a autoria da sistematização e as referências seguirão o padrão técnico de diálogo com autores (Autor, Ano), sendo assim, o nome dos jovens será acompanhado pelo ano, respeitando a normativa da ABNT.

8.1 **Tomada de Decisão:** *entre o **devir** e a **apropriação** na busca por uma **sobrevivência** digna*

Para a maior parte da juventude brasileira, especialmente os jovens pertencentes às camadas populares, entrar na universidade não é um projeto desenhado ao longo dos anos escolares, isso porque, como foi possível identificar ao longo do nosso trabalho, há uma desconexão entre os níveis de ensino no Brasil. As estratificações produzidas pelos sistemas nacionais de educação colaboraram profundamente para a exclusão de grupos sociais (notadamente a população negra, indígena e trabalhadora) do ensino superior, mais especialmente das universidades. Desse modo, a tomada de decisão de entrar na universidade por parte desses grupos envolve uma série de fatores que vão desde a falta de motivação externa até as condições objetivas e simbólicas (não) ofertadas despertar o desejo de ingresso e torná-lo possível.

Compreendemos, portanto, que desde a decisão de entrada até as estratégias e táticas (Certau, 1998) de permanência exigem a elaboração de atos de currículo que transponham os obstáculos socialmente construídos para a exclusão desses estudantes do ambiente universitário. Assim, a partir da *com-versa* com nossos estudantes foi possível entender que essa decisão entre os **jovens indígenas**, envolve o “*acesso ao conhecimento do homem branco [...] [como] uma estratégia de luta. Não é algo individual porque geralmente [as pessoas entram] na Universidade [porque querem se tornar alguém com graduação], [para nós], não! Não era nessa perspectiva*” (Raquel (Jenipapo) Alves, 2022).

Os aspectos trazidos por Raquel (Jenipapo) Alves, dialogam com a ideia de Garfinkel (2008), quando ele sinaliza que a elaboração de etnométodos eficazes exigem o conhecimento de si e das estruturas sociais. O ato de currículo: entrar na universidade, como algo coletivo e não individual como salienta Raquel, é, portanto, uma ação que parte do conhecimento das estruturas sociais modernas que confere ao conhecimento científico e, conseqüentemente, à universidade, lugar de destaque na produção de conhecimento válidos, verdadeiros. Para as lideranças indígenas, entrar na universidade é se apropriar do conhecimento do homem branco, ou seja, do conhecimento e da linguagem científica para disputar narrativas, lutar pela própria sobrevivência, contar a própria história. É, portanto, um ato de-s-colonial contra o epistemicídio e a colonialidade do saber.

Assim, as comunidades elaboram ações práticas, atos que colaboram para a construção de sentidos e significados com a intenção de despertar o desejo, entre a juventude para o ingresso em instituições universitárias. Desse modo, Raquel esclarece que a partir do estímulo das “*lideranças [...] [o desejo de ingresso] foi se enraizando*”. Os atos (incentivadores/motivadores) elaborados pelas lideranças, são de ordem diversas: realização de assembleias e encontros nos quais essa pauta é trazida para os jovens como importante dispositivo de autopreservação de suas comunidades e ações mais concretas como é o caso da criação da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos destacado, especialmente, por Antônia (Kanindé-aratuba) Santos e Lucas (Kanindé-aratuba) Martins Eduardo.

Antônia avalia que a instituição, além de possuir um processo formativo “*[...] voltado para os saberes da comunidade [...] para [a] relação com o território, [é] também muito interessada na continuidade dos processos formativos dos [...] alunos*”. Ela atribui esse interesse da escola, na continuidade dos estudos por parte dos jovens ao fato de “*no início [do processo] de escolarização entre os Kanindé, os professores não [terem] formação acadêmica [...] [pois] eram pessoas da Comunidade*” (Antônia). A partir daí, ela narra como

se deu o processo de negociação entre o Movimento Indígena do Estado do Ceará e o próprio estado para a formação superior desses professores autodidatas. A partir disso, foram criadas

três licenciaturas interculturais: uma específica do povo Tremembé [o Curso de Magistério Indígena Superior (MITS/UFC)] [...] [o Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (Misi-Pitakaja/UFC)] [...] e [a Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba (LII-Kuaba)] que é [...] pensada para professores que tiveram um processo formativo acadêmico convencional [e agora terão] uma especialização a partir de uma concepção [...] indígena [...] Então, assim, a princípio os anseios para o acesso à universidade foi [a necessidade] de professores formados [para atuar na escola], num segundo momento [...] a gente vai querer profissionais para atuar na saúde [e] em outras áreas de conhecimento (Antônia (Kanindé-aratuba) Santos).

É, portanto, a elaboração etnometódica de atos de currículo no processo de negociação com o aparato institucional representados por órgãos da Secretária de Educação, que vai resultar na criação de cursos superiores voltados para as comunidades indígenas do referido estado, o que vai impactar diretamente no despertar do desejo entre os jovens de ingressar em instituições de ensino superior.

Diferente das experiências de Antônia e Lucas, Raquel e Rute, não dispunham de uma escola indígena em seus territórios que ofertasse formação em nível médio, isso trouxe para elas desafios de transição entre o ensino escolar indígena e o ensino escolar não-indígena. É interessante observar que os obstáculos postos para essas jovens apontam para as condições (não) ofertadas pelo serviço público não apenas em termos de acesso e permanência, mas especialmente no que se refere à “motivação externa” (Charlot, 2000), importante dimensão para despertar o desejo que incide no processo de mobilização em direção a uma meta, nesse caso: a continuidade dos estudos através da entrada na universidade. As jovens não atribuem à escola convencional o papel de motivadora de seus interesses de ingressar em cursos superiores.

Consideramos, portanto, que as condições objetivas interpõem alguns obstáculos para a elaboração do desejo de continuar os estudos: 1) a luta coletiva em torno de garantias constitucionais, como o acesso à escolarização de qualidade; 2) a negociação/disputa com as estruturas sociais, não somente para a inclusão em processos de escolarização, mas especialmente para desenhos formacionais que deem conta das especificidades de seu povo; 3) a entrada na universidade como modo de profissionalização em áreas de importância para

as comunidades, muitas vezes desassistidas pelo Estado em setores fundamentais, como por exemplo, a saúde e a educação.

Diante do contexto, os grupos elaboram atos de currículo que questionam o instituído, além de apresentar novos horizontes para a formação escolar. Assim, em contraposição a escola pública convencional que como veremos, não aparece nas narrativas como espaço motivador para a tomada de decisão de entrada na universidade, a escola indígena, porque construída por a(u)tores implicados e indexicalizados aos seus territórios que compreendem a si mesmo, as estruturas e “negociam/manipulam/traem as regras”, desperta, através de atos de currículo que tensionam estruturas educativas-formacionais, a motivação que vai incidir diretamente no processo despertar de desejo e de elaboração de sentido por parte juventude indígena em ingressar na universidade.

A dimensão coletiva de **luta pela preservação desses povos** é a principal motivação que mobiliza para a decisão de entrada ou continuidade dos estudos na universidade. Ela é também atravessada por outros sentidos e significados que dão conta da ancestralidade como dimensão importante para a realização desse “desejo” /missão. Como podemos perceber através da narrativa de Rute (Anacé) Morais

[...] antes de ingressar no doutorado, muitas Lideranças e Pajés, em algumas conversas, deram a entender que é [...] uma Missão, como um ritual que você precisa cumprir [...] você é a pessoa escolhida para fazer aquilo, naquele momento, então tô aqui! Eu sou a pessoa escolhida

Compreendemos, portanto, que a continuação na carreira acadêmica, no caso de Rute (Anacé) se aproxima daquilo que Santana (2019) apresenta no sistema *Bakongo* trazido na página 85. Nessa perspectiva, a realização do mestrado e seu ingresso posterior no doutorado na USal, seria então uma etapa do processo de “tornar-se o que se é” como revelam suas palavras: “*então tô aqui, eu sou a pessoa escolhida*”. As ações práticas dos sujeitos são, portanto, elaboradas por etnométodos atravessados por múltiplas implicações que se conectam, sejam elas materiais, espirituais etc.

Além dos aspectos supramencionados, chama atenção as pontes entre a universidade e as comunidades, produtoras de intercâmbios culturais que podem também motivar, despertar o desejo de continuidade dos estudos através do ingresso na universidade. Sobre esse aspecto, Antônio e Rute destacam a presença de pesquisadores em seus territórios e como isso impactou suas histórias de vida

eu fui a primeira indígena a fazer o processo de seleção para indígenas e quilombolas da UFRB [...] Isso se deu a partir dos processos que foram realizados dentro da minha aldeia - Aldeia Matões [...] [onde] eu via todos esses estudos, os laudos antropológicos [...] Eu não sabia muito bem como funcionava o trabalho de um pesquisador, mas eu sabia que ele tratava da questão indígena então isso me encantava muito e por ver também todos os processos de violações que ocorriam nesses estudos [...] e perceber que era um processo de violação contra o povo Anacé o que estava escrito, eu fui me identificando com aquilo (Rute (Anacé) Moraes).

As narrativas revelam que o intercâmbio de saberes também são motivadores importantes nesse processo. É interessante frisar que esse desejo está conectado aos seus pertencimentos étnicos e as lutas sociais com as quais estão engajadas, especialmente com aquelas ligadas à defesa de seus territórios e memória. Assim, Antônia destaca “o *trabalho com o acervo da comunidade por parte de pesquisadores universitários*” e Rute, “as *violações que ocorrem nesse processo*”, como pontos de destaque para a construção de seus desejos de ingresso em cursos universitários. Nesse sentido, podemos considerar que a tomada de decisão de entrada e continuidade dos estudos na universidade, longe de significar uma espécie de desejo de distanciamento dos seus locais e culturas de origem, é, como disse Raquel (Jenipapo) Alves (2022), uma “estratégia de luta”, **um ato de-s-colonial de currículo porque orientado por implicações identitárias e de pertencimento que se opõem aos colonialismos científicos.**

No mesmo caminho, a narrativa das estudantes aponta que a escolha do curso é marcada tanto pelas necessidades das próprias comunidades, quanto pelo contato com profissionais que sinalizam para a importância de suas áreas de formação no processo de autopreservação da identidade e memória indígena. Afinal, como considera Raquel (Jenipapo) Alves (2022), “há muito tempo atrás [outras] pessoas é que falavam por [nossas comunidades].” Dessa forma, Antônia (Kanindé-aratuba) Santos (2022) esclarece que a tomada de decisão de entrar na universidade entre os estudantes indígenas é um ato de “[...] **apropriação** desse lugar acadêmico e **ressignificação** desses conhecimentos e de **contraposição** porque tem muita coisa que foi escrita sobre a gente que não está certo”

Os processos de apropriação, ressignificação e contraposição ao espaço universitário seriam o *móbil*, ou seja, a razão pela qual a comunidade e os jovens, impulsionados pelo desejo de construir narrativas próprias e apropriadas sobre si, agem para o ingresso na universidade. Nas dinâmicas sociais de poder, a Universidade ocupa um lugar de destaque como instituição que institui saberes que (re)produzem e organizam práticas sociais. Nesse

sentido, a meta dessa ação é apropriar-se do “jogo do outro” *para des-jogar, des-construir, alterar, de-s-colonizar*. Como revela Lucas (Kanindé-Aratuba) Martins (2022), ao considerar que estar em um *“espaço como a UNILAB [...] como estudante indígena é um [ato]de resistência”*.

No caso das estudantes indígenas vinculadas à UFRB os relatos dão conta de que a escolha pela instituição se relaciona intimamente com a existência da política de cotas e os programas de ações afirmativas ofertados por ela desde sua criação. Para Raquel (Jenipapo) Alves (2022), a existência dessas políticas garantia uma acessibilidade maior para os grupos indígenas, uma vez que as universidades existentes no Ceará, não promoviam essa inclusão. Para ela, apesar do estado contar com três universidades públicas em seu território *“[...] não tinham uma perspectiva de pensar ações afirmativas para que os indígenas do próprio estado pudessem ingressar na Universidade.”* Na conversa com essas estudantes fica claro que há uma percepção de que não foi exatamente uma escolha ou opção pela universidade, mas a existência de uma instituição que além de reservar vagas específicas para a entrada de estudantes indígenas, garantia, ainda com muitas ressalvas, condições para sua permanência.

Sobre esse aspecto, é importante pontuar a resistência dos quadros docentes e discente no contexto da UFC em aderir ao programa de cotas raciais. Apenas em 2012, quando ele é transformado em lei, a instituição dá os primeiros passos para o cumprimento da reserva de vagas, primeiro de forma gradual, depois cumprindo os requisitos presentes na Lei 12.711/2012. (Xerez, 2012). Primeira e única instituição universitária federal do estado até 2010, quando surge a UNILAB, podemos considerar a resistência da UFC em aderir ao programa como representativa de uma sociedade que se nega a reconhecer e agir contra os impactos espúrios do nosso passado escravagista.

O posicionamento da universidade reflete na contraposição de parte da sociedade brasileira que levantou argumentos acalorados contrários a instituição das cotas raciais a partir de pontos que sinalizavam, desde uma possível perda de qualidade das instituições nacionais até a ideia de que políticas com esse formato poderiam potencializar uma divisão racial entre a nação. Em estudo realizado por Vilela, Tashibana e Komatsu (2017), a partir de microdados do ENEM, onde analisam o impacto da entrada de estudantes cotistas em IFEs de diferentes estados brasileiros, a conclusão é de que a entrada de estudantes cotistas não rebaixa a qualidade do ensino universitário, ao contrário disso, em muitos casos, o rendimento desses jovens foi bastante próximo ou até melhores do daqueles estudantes que não entram pelo sistema.

Do mesmo modo, como observa Munanga (2015), o segundo argumento é utilizado por aqueles que defendem a existência de uma democracia racial entre nós e escondem as clivagens produzidas pelo racismo desde a abolição da escravatura. Em ambos os casos, o que podemos inferir é que a resistência ao sistema de cotas é a reatualização do racismo e do desejo de amplos setores da sociedade brasileira na manutenção de uma estratificação social baseada na raça para manutenção de seus privilégios.

Sendo a primeira estudante indígena a ingressar na UFRB, Rute esclarece que teve “[...] *que lutar para que os indígenas tivessem voz. Meu caminho serviu para que outros indígenas também estivessem nesse espaço e conseguissem falar sobre as suas inquietações e transformar isso em ciência*”. Ela foi, portanto, a grande responsável por informar a outros jovens de diferentes comunidades indígenas acerca da existência dessas políticas na UFRB. É ela que irá disseminar informações sobre direitos fundamentais para o ingresso desses estudantes na universidade. Podemos considerar que havia uma espécie de desinformação entre os jovens acerca dos processos que envolvem seus direitos e isso, obviamente, não pode ser atribuído a uma dificuldade individual em conhecer a estrutura educacional do país, mas é um projeto que colabora para a exclusão desses grupos.

Nesse sentido, Raquel (Jenipapo) Alves (2022) reflete que “[...] *isso é como se fosse um projeto para dizer assim: “eu dei a possibilidade de entrar, eles não entraram porque eles não quiseram...”*” As palavras de Raquel, reatualizam aquilo que foi pensado por Darcy Ribeiro (1922 – 1997) quando disse que “a crise da educação no Brasil, não é uma crise, é um projeto”, ou seja, não é uma fragilidade qualquer a desinformação, mas ela atua como dispositivo de dismantelo de uma política que o Estado diz querer construir, mas não se implica com elaboração de estratégias eficazes para sua efetividade.

Desse modo, podemos pensar que entre os jovens indígenas a tomada de decisão de entrada na universidade, é um ato de currículo de-s-colonial de sujeitos coletivos implicados com a defesa e autopreservação física, territorial, política e intelectual a partir da apropriação do saber científico para denúncia do epistemicídio e do eurocentrismo produzidos por ele. É também resultado de intercâmbios culturais e educacionais promovidos em diferentes contextos que constroem pontes entre essas comunidades e a universidade. Ao falar sobre suas “experiências e inquietações transformando-as em ciência” eles desjogam o jogo do colonizador a partir de um de seus dispositivos de colonização: o estabelecimento do discurso científico como produtor de verdades.

Estudantes Africanos

Entre os estudantes africanos, a ideia de mobilidade social, a partir do acesso à educação superior e seus desejos pessoais emergem como motivadores principais de ingresso no ensino superior. Esse comprometimento com a “prosperidade” familiar, demanda o retorno para seus países de origem sob a expectativa de um melhor “enquadramento profissional”, como aponta a narrativa de Horácio Cobaco:

na minha família, a ideia que se tinha era que se a gente entrasse na Universidade, a gente meio que ia ficar rico [...] eu já não entendo assim, mas meus pais [...] eles acreditam que estudando em um país que já tem uma visão mais ampla do mundo e um desenvolvimento diferente do nosso, automaticamente a gente [estará] melhor enquadrado lá

A percepção de que a formação no exterior – “em países com desenvolvimento diferente” – apresentariam melhores resultados para ocupação de cargos em seus locais de origem, pode dar indícios de dimensões importantes que sinalizam para o impacto do colonialismo nos países africanos. Isso porque de acordo com Castelo e Jeronimo (2017), jovens africanos, notadamente angolanos e guineenses, foram incentivados, até a recente independência de seus países, a atravessar o atlântico para se formar em instituições portuguesas, especialmente a partir da criação da CEI, como mencionado na página 196, para ocupar importantes cargos profissionais destinados a manutenção e defesa da administração colonial africana. Além disso, essa percepção revela nuances da geopolítica do conhecimento que se assenta na ideia de que lugares que apresentam maiores índices de “desenvolvimento capitalista” ofertariam melhores condições de acesso a uma educação de qualidade, o que, em tese garantiria melhores condições de emprego.

O fato é que a política colonial portuguesa ao retardar a criação de universidades nos territórios coloniais, “recrutar” estudantes para suas instituições e posterior ocupação de cargos da estrutura colonial, pode ter contribuído para a elaboração de um imaginário coletivo que desqualifica suas instituições internas ao mesmo tempo em que qualifica e legitima – mesmo que não conheça suas estruturas – instituições estrangeiras de países que, de algum modo, apresentam-se como exemplo de desenvolvimento capitalista. Essa mesma percepção pode ser observada no cotidiano de diversas famílias brasileiras que defendem a qualidade de instituições europeias e/ou norte-americanas muitas vezes desconhecendo seu funcionamento.

Horácio Cobaco, que até então percebia a universidade com a mesma perspectiva que seus pais, sinaliza para uma mudança em sua compreensão. Para ele, essa transição entre

ensino superior e ocupação de setores profissionais estratégicos e rentáveis, já não é uma realidade como outrora em Angola. Avalia que deixou de existir há pouco tempo, reitera que as gerações anteriores, a partir do acesso ao diploma superior, conseguiam garantir alguma estabilidade profissional e econômica. Contudo, o modelo político-econômico atual de desenvolvimento, já não permite que esse trânsito ocorra sem grandes obstáculos. A mudança de perspectiva de Horácio se dá quando ele observa a experiência de seus amigos que estudaram na Rússia que, de acordo com ele, *“voltaram, mas [...] estão sem uma colocação viável, então [isso] me fez entender que ter [um diploma universitário] ou estudar [em um] país, mais evoluído que o nosso, não necessariamente nos coloca em um posto privilegiado, é uma questão também de esforço próprio, oportunidades”*.

Nesse trabalho, nos distanciando da compreensão hegemônica que associa “esforço próprio” à ideia de onipotência da vontade individual para alcançar determinados espaços e posições pessoais, o que entendemos como “esforço próprio”, é a elaboração etnometódica de ações práticas eficazes para atingir uma meta, nesse caso: estar bem colocado no mercado de trabalho. É essa habilidade de “manipulação”, negociação, ou seja, de seu “gerenciamento”, somadas às condições ofertadas, chamadas por ele de “oportunidades” que garante o alcance de um bom posto de trabalho e não o ingresso em universidades. Essa manipulação, gerenciamento para pessoas negras, por exemplo, pode ser vivida como uma construção do “eu” distanciando-se dos referenciais de negritude e perseguindo a máscara branca, como aponta Fanon (2008).

Apesar da entrada na universidade não ser a garantia de uma boa colocação no mercado de trabalho, ela é considerada como uma estratégia importante para atingir esse objetivo, por isso os jovens com os quais *com*-versamos decidem atravessar o Atlântico. Assim, vão enfrentar os mais diversos problemas nas diferentes dimensões da vida: material, afetiva, espiritual, cultural, afinal, a realização do desejo de uma formação universitária no exterior envolve a elaboração de etnométodos que muitas vezes traem as regras através de ações práticas de manipulação. Há relatos que indicam, por exemplo, que a assinatura de documentos importantes para o traslado internacional, como o Termo de Responsabilidade Financeira que responsabiliza a família pelo envio mensal de uma quantia entre US\$ 300,00 – 350,00, pode ser feita por amigos, ainda que a lei determine a assinatura de um familiar. O ato de traição, além de garantir a aprovação dos documentos, resguarda a família de qualquer “problema” judicial futuro.

É preciso reconhecer que a habilidade de manipulação das regras na situação supramencionada, apenas foi possível em função da “ajuda de um amigo” que se

disponibilizou a assinar o documento. Nessa, como em outras situações percebemos que desde a saída de seu Continente, até a chegada em São Francisco do Conde, as ações desses sujeitos são amparadas por um compromisso coletivo que pode agregar a família, mas também outras pessoas presentes em suas vidas, como narra Beto Infandé:

eu não tenho, assim, família para poder ajudar. Então as questões financeiras eram um problema, mas como eu era Professor no Centro Americano, [...] então foram meus alunos que compraram a passagem para mim. A minha mãe, a minha família não deu nem um centavo para isso...

Sobre esse aspecto é importante considerar algumas observações feitas por Horácio. Ele avalia que “*o maior problema [foram] os valores da passagem [pois,] a Universidade só começa a auxiliar depois de chegar no Brasil [e concorrer aos auxílios institucionais]*”. Nesse sentido, devemos considerar que a UNILAB orientada pela missão de

formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.⁷⁹

Busca atrair não apenas professores, mas sobretudo, estudantes de diversos países africanos para seu quadro discente, como uma das condições necessárias de promoção da integração prevista em sua missão. Contudo, não constrói as condições materiais específicas para dar conta do público que passa a acessá-la. Os estudantes relatam de forma consistente os desafios relativos não apenas à sua permanência material na universidade, mas especialmente às questões que envolvem a saída de seus locais de origem.

A escolha dos cursos entre esses estudantes não é marcada por um desejo de ingresso em áreas específicas, mas especialmente pela noção de oportunidade apresentada por essas formações. Assim, eles avaliam fatores como concorrência e são auxiliados por amigos para entender melhor o objetivo dos cursos existentes na instituição. A escolha do curso, portanto, relaciona-se com uma avaliação das chances de entrada e das possibilidades de mudança no percurso. Devemos considerar que o *móbil* para a tomada de decisão de entrada na universidade relaciona-se com esse anseio de mobilidade social e de uma formação no exterior como sinônimo de melhor acesso ao mercado de trabalho. Os etnométodos elaborados a partir daí dão conta de habilidades de manipulação de regras, especialmente para

⁷⁹ Informação retirada do *site* institucional. Disponível em: <https://unilab.edu.br/missao-2/>. Acesso em: dezembro de 2023.

burlar os obstáculos na dimensão material, mas também de diálogo mais burocráticos como o serviço alfandegário.

Estudantes Quilombolas

No caso das estudantes quilombolas, enquanto Maria aponta a importância da família, dos professores e um desejo próprio de não “repetir” os passos da mãe e das irmãs, além de seu contato e “gosto pela leitura”, Joelma Cruz sinaliza que os pais eram resistentes à sua saída de casa, mas seu desejo por “buscar outros horizontes” prevaleceu. Dessa forma, ela narra:

eu morava no quilombo com meus pais e aí com 17 anos me mudei para a cidade para poder trabalhar, eu trabalhava de doméstica nesse período [...] Meus pais não queriam que eu sáísse, que eu fosse fazer faculdade [...] O normal é que eu ficasse em casa, trabalhasse na roça junto com eles [...] eu não me imaginava sendo assim, eu nem sei se foi de fato uma vontade de fazer faculdade ou foi só uma vontade de mudar, de tentar uma coisa diferente (Joelma Cruz)

A vontade de 1) **romper com o ciclo de precarização no acesso ao mercado de trabalho** 2) **promover a sua mobilidade social e de seu grupo familiar** e 3) **a elaboração de seu devir, sua construção subjetiva, é marcante para essas estudantes.** Definir a não repetição do ciclo familiar socialmente orquestrado – mulheres negras que ocupam espaços de trabalho desqualificados pela trama do sistema-mundo-capitalista – é, em alguma medida, para mulheres negras quilombolas, resgatar a possibilidade do seu próprio *devir*, essa experiência dinâmica na experimentação de si (Deleuze; Guatarri, 1995), “desse espírito mais livre” (*op. cit.*) que compreende a si e as estruturas sociais e busca ampliar suas lentes, através do contato com a alteridade. Assim, a universidade – ainda que desavisadamente, como aponta Joelma Cruz – aparece como esse ambiente capaz de promover o encontro com perspectivas múltiplas, uma expansão de si a partir de “uma vontade de mudar, de tentar uma coisa diferente” (*op. cit.*), em um processo fluido e flexível na construção desse devir. Esse aspecto também esteve presente na compreensão de algumas estudantes indígenas que apontam para esse desejo inato de conhecer coisas novas.

Nesse sentido, é fundamental compreender a mudança de perspectiva operada por políticas sociais comprometidas com ações afirmativas. O desejo de ingressar em uma instituição de educação superior se dá em um contexto, como narram Maria e Joelma, que é

resultado das políticas de expansão e interiorização das universidades federais, pois para elas a proximidade da instituição com sua localidade de origem foi uma das condições *sine qua non* para a decisão de ingresso. Chama atenção, entretanto, a resistência da família de Joelma, quanto a sua entrada na universidade. Talvez isso dialogue com o que vem sendo considerado por Krenak (2020b) como um desserviço das universidades às comunidades indígenas: o acesso ao ensino superior e seu impacto para o distanciamento dessa população na luta em defesa de seu território. Nesse sentido, pontuamos “a denúncia” feita por algumas comunidades tradicionais acerca da entrada de pesquisadores em seus territórios que, não raras vezes fundamentados com metodologias extrativistas, elaboram seus conhecimentos **SOBRE AS PESSOAS E NÃO COM ELAS**, em um processo contínuo de expropriação de seus saberes.

Assim, vale à pena conversar com Bispo (2023), quando ele considera que “a universidade é fábrica de transformar saberes em mercadoria”, uma vez que “[conceituar], nominar é a arte de dominar”. Para ele, ao se apropriar de experiências práticas de sujeitos sociais como, por exemplo, o povo quilombola e traduzi-las em conceitos e linguagens próprias que não dialogam com as comunidades, mas “servem” para o mercado, a universidade contribui para a mercadorização dos conhecimentos desses povos. Nesse sentido, em um giro de-s-colonial, ele então questiona:

como querem comunicar falando com palavras que a gente não entende?! Aí, agora, ecologia, nós no quilombo não sabemos o que é ecologia, nós não sabemos! Por que que essas palavras são utilizadas e, principalmente, dentro das Academias? Por que as Academias usam a palavra ecologia? Porque que elas não usam a palavra agricultura quilombola [...], roça quilombola [...] roça indígena? Porque isso não é mercadoria! [...] Foi nós que inventamos isso, aí as universidades mudam o nome e depois vão vender para nós, ficam nos vendendo curso de agroecologia...” (Bispo, 2023)

Longe de fecharmos um entendimento sobre a compreensão da família de Joelma, acerca da instituição universitária, temos aqui um importante indício de atos que se orientam em direções opostas e, por isso, podem produzir respostas também diversas dos atores em suas interações sociais. De um lado, o contato de um antropólogo que, ao que parece, exerceu um estudo com as comunidades Kanindé-Aratuba e Jenipapo-Kanindé através de uma metodologia não-extrativista e, por isso, contribuiu para motivar jovens a ingressar na universidade; e, de outro, experiências de diversas comunidades tradicionais que lidam com pesquisadores extrativistas, porque ainda aliados ao projeto brancocêntrico de usurpação,

expropriação e domínio de narrativas para estabelecimento do seu poderio colonizante que poderá conduzir há um esvaziamento do desejo de estar nesse lugar para “disputar narrativas”.

A escolha pelas instituições onde se graduaram foi marcada pelo processo de interiorização e promoção de Políticas de Ações Afirmativas no bojo do REUNI. Podemos pensar, portanto, que (assim como para as estudantes indígenas) não é, necessariamente, uma escolha, afinal, em função de condições materiais específicas, essas jovens são impedidas de escolher ou tomar decisões baseadas em sonhos que as conduzam à lugares mais distantes de suas famílias ou comunidades, por exemplo, pois estar próximo é contar com a colaboração de seu núcleo familiar o que pode subsidiar seu sustento material e/ou afetivo. Do mesmo modo que ocorre com os estudantes africanos, a opção do curso se dá pela viabilidade de obter pontuação suficiente para ingresso. Para Joelma, além disso, essa escolha será atravessada por suas implicações pessoais com sua comunidade de origem, pois trabalhar com plantas já era algo conhecido por ela.

As experiências cotidianas com sua família e com a comunidade quilombola à qual pertence, davam à Joelma o entendimento que possuía qualquer conhecimento *ad hoc* para lidar com a instituição, o que não se confirma na sua experiência com o curso, como veremos a partir do tópico seguinte.

Estudantes (filhos de) trabalhadores⁸⁰

Os estudantes (filhos de) trabalhadores também oscilam entre o desejo de 1) mobilidade compartilhado com a família e 2) seus próprios devires. Nesse sentido, descrevem, uma série de eventos que colaboram para essa tomada de decisão: o contato com a profissão dos pais (Jéssica Santana), o exemplo de familiares que já haviam ingressado no ensino superior (JW e Priscila), o desejo de mudança na vida dos pais (Júlio Sanches e Maria), são aspectos apontados por eles com frequência. A construção de si, *a vontade de ampliar as experiências de vida* também aparecem como *móbil* dessa tomada de decisão (Joelma, Priscila, JW, Júlio).

⁸⁰ Nessa parte, dada as discussões em torno do conceito de estudantes-trabalhadores, os quais, como esclarece Romanelli (1995) exercem atividades de trabalho em ambientes externos à Universidade e, embora reconheçamos a pesquisa como trabalho e, por isso assim se identificam Júlio Sanches e Jéssica Santana, apenas para fins didáticos manteremos a ideia de estudante-trabalhador vinculado à contextos fora do contexto universitário, por isso, os jovens serão “representados” nesse trabalho como filhos de trabalhadores, obviamente compreendemos que todos os estudantes com os quais dialogamos são filhos da classe trabalhadora, entretanto, o que seria da pesquisa científica sem a capacidade imaginativa para transcendência de sentidos e significados?

Além das implicações intrafamiliares e pessoais que motivam o desejo de ingresso, há algumas compreensões importantes para nosso estudo: o ingresso como resultado do “*conhecimento sobre políticas públicas*”, a noção de mesmo diante de algo que “não foi escolhido”, “*não perder a oportunidade e depois alterar o percurso*”, e a possibilidade de “*mudança de mentalidade*” ao se aventurar em novos processos de aprendizagem.

Jéssica Santana aponta para o contato com informações acerca das políticas de ingresso na Universidade. Entretanto, esse contato, parece ocorrer de modo mais aleatório, uma vez que ela destaca que as informações vieram através de seus amigos. Na *com-versa* com os sujeitos, as informações sobre a universidade são quase sempre resultado de conexões interpessoais, não há qualquer menção à escola como espaço de divulgação dessas informações ou como incentivadora da continuidade dos estudos.

Nesse sentido, é preciso considerar que há uma descontinuidade entre a escola pública e a universidade, pois a segunda não aparece como possibilidade de continuação dos estudos para os estudantes da primeira. Isso revela que a entrada de entrada de estudantes de setores populares na universidade é, quase sempre, orquestrada por iniciativas próprias e com poucas informações sobre o funcionamento da instituição (Sampaio, 2011; Santos e Sampaio, 2012; Santos e Sampaio, 2013; Santos e Sampaio, 2015; Santos, Vasconcelos e Sampaio, 2017). O que sinaliza para um processo silencioso de exclusão, afinal, não buscamos aquilo que não conhecemos. A eficácia da política pública depende largamente da capacidade de divulgação das informações acerca de sua existência e funcionamento, se não possuímos informações suficientes sobre ela significa que não poderemos acessá-la de forma satisfatória. A descontinuidade da formação educativa no Brasil para estudantes de escola pública é um fenômeno conhecido e alimentado por esse distanciamento entre universidade e escola.

A falta de conexão entre os níveis básicos e superior é histórico no processo de desenvolvimento da educação brasileira, entretanto, é preciso buscar saídas para esse cenário, pois ao não apresentar a entrada na universidade como possibilidade de projeto de futuro para seus estudantes a escola pública falha, pois contribui para a lógica de entrada precoce e precarizada de jovens, especialmente, negros, no mercado de trabalho. Esse quadro se altera, entretanto, quando os estudantes tiveram contato com escolas cuja proposta curricular é diferenciada, como por exemplo, as escolas indígenas mencionadas na página 190, ou na experiência de Júlio Sanches, marcada por sua inserção[...]em uma Escola que era considerada uma Escola Modelo do estado [da Bahia]: o Instituto de Aplicação Anísio Teixeira (IAT), onde teve contato com “*disciplinas experimentais que buscavam promover mudanças curriculares*”. Assim, ele destaca sua experiência com uma “*disciplina [...] [na*

qual o professor quis trabalhar], a ideia da construção [...] de carreira,”. a partir daí ele pôde pensar acerca “da carreira [que] queria trilhar, [o] caminho profissional que [...] queria ter...

Compreendemos então que respaldado/as por um compromisso institucional, a presença de profissionais (professores, pesquisadores etc.) implicado/as com a vida pós-escolar de seus estudantes, fortalece a existência de motivações externas que podem contribuir para a elaboração de sentidos e significados que desembocam no desejo de ingressar na universidade. Dessa forma, podemos considerar como “projeto” e/ou estratégia de exclusão, sorrateiramente elaborada pela elite nacional, a inexistência de condições específicas que subsidiem e atuem como motivadores do ingresso da juventude negra, indígena, quilombola, (filhos de) trabalhadores nas universidades públicas.

Essa inexistência de condições específicas nos conduz ao que JW narra como “não perder a oportunidade e depois alterar o percurso”. Assim, os etnométodos elaborados por esses sujeitos em suas ações práticas serão atravessados por estruturas (e relações interpessoais) de poder que podem distanciá-lo daquilo que se deseja, fazendo-o “agarrar qualquer chance” para “não perder as oportunidades”. Sua compreensão de alteração do percurso enquanto o executa, indica que JW possuía qualquer conhecimento sobre a regra institucional de mobilidade interna, o que sugere a importância de ter referências com acesso ao ensino superior. Desse modo, ao conhecer a regra institucional, ela entendeu ser possível chegar aonde queria ainda que fosse “retardada” pelo sistema. Revela assim, a necessidade de manipulação das regras em função de um sistema elaborado para o insucesso desses estudantes.

Dessa forma, partimos para a outra dimensão da compreensão trazida pelos sujeitos quando se referem à construção de seu próprio devir, esse processo dinâmico de autogestão transformativa, de busca pelo novo como contato que produz alteração que Julio Sanches (2022) nomeou “*mudança de mentalidade*”. Seria essa a reorganização cognitiva conceituada por Coulon (2008)? Em alguma medida sim, mas ela não opera apenas porque o jovem entra em contato com uma linguagem ou método específico de produção de conhecimento, mas sobretudo, através do conteúdo trazido por esse conhecimento e as interpretações feitas pelos estudantes a partir do local que ocupam na estrutura social.

Nessa construção dinâmica do devir, a universidade aparece como lugar de descoberta de si e ampliação de suas identidades em um processo rizomático de desterritorialização e reterritorialização, na circulação de intensidades (Deleuze; Guatarri, 1995), mas sem perder-se no horizonte tendo como farol re-encontros e reterritorializações de seus pertencimentos

étnicos. Sobre esse aspecto, trouxemos para o diálogo os estudantes indígenas porque eles também refletem a partir do seu devir com relação aos sentidos e significados atribuídos à universidade, embora que de modo menos acentuado.

Nesse caminho, Lucas (Kanindé-aratuba), revela que as discussões trazidas pelo currículo de seu curso sobre [...] *machismo, homofobia [...] [foram] muito marcantes porque aí é que eu vou me conhecendo também. É a partir daí que eu vou me assumir como homem gay e vou [me] construindo também*". Notamos, portanto, que o devir dialoga tanto com o processo de tomada de decisão de entrada na universidade, quando aparece como esse desejo "inato" de buscar novos horizontes ou como disse Priscila: "sair da claustrofobia"; quanto com a transformação de si no processo de contato com a instituição, dimensão essa que ficará mais nítida a partir do próximo tópico.

No sentido de transgularizarmos as experiencialidades até aqui tratadas, podemos entender que as realizações etnometódicas desses sujeitos dão conta da elaboração de atos de currículo que sugerem a entrada na universidade como construção de um 1) devir próprio, seja em um compromisso individual ou coletivo de construção e defesa de suas identidades e pertencimentos ou de (re)descoberta de si; da busca por 2) uma sobrevivência digna, através de uma provável mobilidade social; e da 3) apropriação da linguagem científica para melhor colocação nas dinâmicas societárias de poder. Essa terceira dimensão, embora apareça para os estudantes indígenas mesmo antes da entrada na instituição, se concretizará para os jovens africanos, quilombolas e (filhos de) trabalhadores durante suas itinerâncias acadêmicas.

Podemos observar que quando amparados por um coletivo organizado, esses estudantes, à exemplo dos jovens indígenas, adentram a universidade com um objetivo, "uma missão" previamente traçada. As alterações produzidas por suas interações, não os distancia desse horizonte, ao contrário disso expande e amplia esse compromisso, dessa forma, a apropriação aparece como meta previamente traçada para "desmontar" a lógica colonialista. Para os estudantes africanos, quilombolas e (filhos de) trabalhadores podemos identificar o desejo de mobilidade também como estratégia que remete à apropriação, pois entendem a partir do conhecimento de si e do lugar que ocupam na estrutura social que "apropriar-se" desse saber pode conduzir a si e ao seu grupo familiar a formas de sobrevivência mais dignas. Assim, a dimensão da apropriação ganhará novos significados a partir dos intercâmbios produzidos no ambiente universitário.

8.2 A permanência como desafio: Resistência e Retomada

Durante as *com-versas* e *entre-vistas* a maior parte dos relatos acerca do entendimento das regras institucionais estiveram associados a políticas e programas de permanência de suas respectivas universidades de origem. Nesse sentido, seguindo seus indícios, nos deteremos a compreender essas interações, especialmente naquilo que se refere ao processo de matrícula, mas sobretudo de acesso às *políticas e programas de permanência das instituições*. Esse cenário dá conta da importância das políticas de ações afirmativas criadas no contexto brasileiro entre os anos de 2004 e 2015, abordados no capítulo 1.

As narrativas sobre os primeiros anos informam, como sugere Coulon (2008), um estranhamento com a instituição tanto na dimensão das regras institucionais como intelectuais. Nesse momento, nos interessa as questões que envolvem as regras institucionais, em seguida nos deteremos com mais profundidade naquilo que diz respeito às regras intelectuais. Raquel (Jenipapo) Alves (20022) considera que nesse início há “[...] *um impacto, [...] é tanto que as maiores reprovações começam justo no primeiro semestre, o semestre que a gente diz assim: pronto! Eu não consigo terminar isso aqui, eu não entendo nada*”. O relato dela reflete aquilo que Coulon considera quase que como “uma zona de perigo” para o processo de afiliação estudantil. Essa dificuldade em lidar com os primeiros anos da universidade será vivenciada a partir de diferentes aspectos, como aponta o autor. Seguindo as setas indicadas pelos sujeitos c-partícipes desse estudo, trataremos mais detalhadamente daquilo que se refere à **matrícula e prazos para processos internos**, especialmente quanto aos períodos de inscrição e seleção de programas voltados para a garantia da permanência estudantil.

Como processo que conduz à aprendizagem, no tempo do estranhamento, como Coulon conceituou, nesses primeiros anos da experiência dos discentes, o **estrangeirismo** entra em cena. Assim, o jovem coloca-se na condição de aprendente cujo a maior necessidade é compreender o funcionamento da instituição para então elaborar etnométodos eficazes para sua interação institucional com a perspectiva de tornar-se membro da comunidade. Certamente, como alerta o autor, isso dependerá não apenas do conhecimento das regras, mas especialmente de seu gerenciamento, o que envolve as relações humanas. Afinal esse é também um processo de negociação que exige, muitas vezes, o engano, a mentira, a dissimulação – como descrito na página 120. A partir das *com-versas* e *entre-vistas* realizadas nesse trabalho, acrescentamos, os *(des) afetos, o (não) acolhimento, a (não) abertura para a alteridade, como marcadores importantes no processo de aprendizagem/gerenciamento das regras*.

Para que o estranhamento resulte no segundo tempo, o da aprendizagem, de acordo com Coulon, o estudante deverá: 1) esquecer/perder suas referências anteriores; 2) estabelecer laços de confiança com estudantes, colegas, docentes e funcionários; 3) autorizar-se; 4) desenvolver a erudição do vocabulário e texto científico. Nos deteremos, nesse momento, nos três primeiros aspectos, pois em sua dimensão mais administrativo-burocrática, muitas vezes, os funcionários não dominam essa erudição científica, mas a linguagem indexicalizada a seus próprios processos de trabalho. Na sessão seguinte traremos maiores detalhes da quarta dimensão.

No que se refere ao acesso, o primeiro aspecto a ser ressaltado é o quão fundamental foram as políticas de ingresso para todos os estudantes que dialogam conosco nesse estudo. Primeiro porque suas histórias são marcadas pelo acesso à universidade pós-existência do REUNI e das políticas de ações afirmativas como as cotas (sociais e raciais), segundo porque as políticas de assistência estudantil regulamentadas pelo PNAES que organiza-se a partir do respeito à autonomia institucional na elaboração dos seus programas internos, foram fulcrais para a permanência desses sujeitos ainda que eles sinalizem para as lacunas existentes nessas iniciativas.

Se por um lado a (re) organização da assistência estudantil é um importante sinal de uma política educacional preocupada com a expansão do acesso e garantia de permanência, por outro, para os jovens que constituem o público-alvo dos programas, o ingresso no sistema de permanência elaborados por suas instituições nem sempre é garantido, o que pode pôr em risco a continuidade dos estudos por partes desses estudantes. Nesse caminho, Rute considera que ser a primeira indígena do nordeste brasileiro a ingressar em uma universidade federal trouxe para ela importantes desafios:

[Quando eu entrei em 2015, as políticas de ações afirmativas eram] “barradas” para o estudante indígena [...]. [Não] [tinha] uma preparação dos próprios profissionais para trabalhar com estudante indígena. Se [fosse falar] com a assistente social [...] queriam incluir [nas] políticas [voltadas para a população] negra [ou] quilombola [mas], a gente possui as nossas especificidades [...] Eu tive que fazer minhas próprias mobilizações, enquanto a primeira indígena e entender que eu precisava ter minha voz ali porque se eu não falasse [...] ninguém ia aplicar essa política de ação afirmativa (Rute (Anacé) Moraes)

A narrativa de Rute (Anacé), sinaliza para uma compreensão universalista por parte dos profissionais, especialmente entre as assistentes sociais – profissionais que lidam diretamente com a execução e, portanto, com o público-alvo de políticas sociais, de grupos

distintos. Nesse sentido, torna-se importante considerar que os assistentes sociais—categoria onde me incluo profissionamente— são formados por um currículo pouco flexível no diálogo com grupos sociais diversos. Após o que chamamos de Movimento de Reconceituação⁸¹ no interior da profissão, o Serviço Social brasileiro adere de modo muito ortodoxo à teoria crítica marxista como principal fundamento teórico-metodológico e técnico-operativo para a atuação profissional.

Nesse sentido, dialoga pouco com outras epistemologias e teorias sociais para compreender a realidade social. Por isso, na análise e execução de políticas sociais, não é incomum que seus profissionais estabeleçam uma crítica contundente ao que eles chamam de focalização das políticas a partir de “identitarismos”. Para os intelectuais da área, notadamente Marilda Vilela Imamotto (2003) e José Paulo Netto (2011), isso favorece uma espécie de pulverização e fragmentação da classe trabalhadora, o que, em tese, fragiliza e acirra as disputas internas entre os grupos nas lutas sociais.

Desse modo, para o serviço social, políticas identitárias ou afirmativas seriam mais uma manobra do capitalismo para enfraquecer a classe trabalhadora, grande responsável pela promoção da revolução e destruição do capitalismo. Apesar de reconhecerem a importância imediata das políticas sociais, os intelectuais da área, notadamente, Behring e Boschetti (2008) e Guerra (2007) consideram-na como um dispositivo de negociação para expansão do sistema e continuidade de exploração da classe trabalhadora, nesse sentido, defendem com maior frequência políticas universalistas.

Entretanto, gostaríamos de pensar esse aspecto como um reflexo do poder colonial que diante de grupos populacionais diversos, atua para a destruição de suas especificidades homogeneizando-os a partir de lentes próprias, não raras vezes, inapropriadas. A ideia de unicidade da classe trabalhadora e o entendimento de que questões mais específicas são fruto do que se conceitua como “expressões da questão social”, transforma o curso – o que reflete na prática de seus profissionais – em uma torre de marfim (dentro da torre) que dialoga pouco com as possibilidades teórico, epistemológicas de abordagem da realidade social, cria barreiras ao invés de pontes com os movimentos sociais e trabalhista que tanto diz defender.

⁸¹ O movimento de reconceituação representou para o serviço social brasileiro um marco teórico-prático no sentido de refletir sobre o melhoramento das bases teórico-metodológicas e técnico-operativas da profissão. A tentativa de abandono das bases católicas aliadas aos interesses da burguesia começa a ser fortemente questionada pelos profissionais a partir de meados da década de 1960 e se estende até finais de 1980. Nesse período, assistentes sociais latino-americanas refletem sobre a inadequação de teorias e métodos funcionalistas/positivistas para fundamentar a atuação profissional, o que resultou em uma aproximação com as teorias marxistas. Obviamente que isso foi importantíssimo para trazer uma perspectiva crítica e engajada para o interior da profissão, mas a postura ortodoxa com a qual se lida com esse aspecto tem se tornado um problema para o diálogo com a pluralidade epistemológica presente no exercício acadêmico e profissional.

Ainda que possamos admitir a falta de conhecimento *ad hoc* entre os/as profissionais e até mesmo da própria instituição, para lidar com grupos que adentram ao espaço universitário muito recentemente, o que, em tese, poderia contribuir para a inexistência de regras eficazes para atender a esses segmentos, devemos considerar que o desenho de políticas sociais (nesse caso, educacionais), especialmente em âmbito federal, conta com equipe especializada para sua elaboração. Diante disso, nos resta admitir que a exclusão de profissionais negros, indígenas (filhos de) trabalhadores nos espaços decisórios reflete em políticas opacas e, por vezes, ineficazes no atendimento das necessidades dos grupos aos quais ela se destina.

Produz-se então, uma espécie de *colonialidade insitucional* ao passo que o parâmetro adotado para pensar essas políticas continua sendo fundado sob a racionalidade brancocêntrica que exotiza e reduz as especificidades sob o falso véu da ideia: “todos são iguais perante a lei”. Escamoteia-se desse modo, a invizibilização produzida por ações políticas que assentadas no discurso de promoção da inclusão universalista, torna a exclusão ainda mais abissal. Dessa forma, é possível considerar que essas políticas são elaboradas, na maior parte das vezes, PARA os sujeitos e não COM os sujeitos, o que gera um fosso no qual os grupos para os quais a política é desenhada não se enxergam nesse desenho. Isso impacta em uma distopia que atinge as mais variadas dimensões da vida dos sujeitos subalternizados.

Assim, Rute sinaliza que quando finalizou a graduação prometeu a si mesma que jamais se submeteria a situações como as que teve que lidar no período, pois nesse diálogo institucional se deparou com práticas diversas de “racismo e preconceito”, o que para ela “*é algo doloroso [lutar] todo tempo por um espaço que é seu*”. Outro aspecto importante refere-se à necessidade de mobilizar-se para que a política não apenas funcionasse de modo eficaz, mas fosse cumprida de acordo com suas determinações. Nessas estratégias de mobilização destaca-se *a união com grupos organizados já existentes na instituição e a abertura para o diálogo com profissionais da área*, o que entretanto, no primeiro momento não vai gerar muito impacto na trama institucional.

Seria exagero considerar que através desses atos de articulação, ela **se autorizou** há gerar vibrações/ruídos na estrutura opaca “montada para recebê-la”? Nos parece que não, pois como poderemos observar nas próximas linhas, a criação de laços de confiança entre membros da comunidade acadêmica, também desejosos de maior ampliação dos programas de permanência, vai funcionar como modo de estabelecer diálogos e enfrentamentos institucionais, mas também de acolhimento, interação social e afetiva.

Raquel, chega à UFRB, um ano após a chegada de Rute, naquele momento ela relata que era possível “[...] observar [que a universidade] precisava ter uma política própria [voltada para estudantes indígenas] e a gente se colocava muito à disposição para construir, pois, tinha que ser pensado para a realidade desse público que a Universidade estava recebendo [...]”. Ao constatar a inexistência de políticas “próprias e apropriadas”, os estudantes orientam suas elaborações etnometódicas a partir do desejo de construir COM a instituição ferramentas internas para dar conta de suas especificidades. Contudo, havia certa resistência do pessoal administrativo, ao menos nesse momento inicial, em acolher as sugestões e se abrir para o diálogo generativo com as estudantes.

A percepção trazida por Raquel, me faz lembrar o espanto com que um Professor da instituição recebeu uma interlocução minha durante a realização de um evento institucional. Na ocasião, eu dizia da necessidade da representação discente, especialmente negra, indígena e quilombola, nos espaços de tomada de decisão das políticas de ações afirmativas da universidade. Incrédulo, o docente indagou: “mas, pra quê isso?” Respondi da maneira mais objetiva possível: “para que falemos por nós e não dependamos de alguém que pensa ser possível construir políticas eficazes a partir da invisibilização dos sujeitos que irão acessá-las”. Ficamos em silêncio, ali se gestava a semente dessa tese, construída quase 10 anos depois desse acontecimento porque, afinal, como diz um caboclo amigo meu: “*tudo com tempo tem tempo*”. Diante disso, pergunto, sem qualquer pressa para encontrar a resposta: estaria embutida nessa não abertura para o diálogo, uma dificuldade institucional em admitir a capacidade racional e intelectual dos sujeitos (su-l-balternzados) que a acessam em propor soluções eficazes para “melhoramento do sistema”? Qualquer corpo sofreria essa interdição?

Um ponto importante que destacamos a partir do diálogo com Raquel é que as negociações com as regras institucionais para os estudantes indígenas se iniciam mesmo antes da efetivação da matrícula. Ela conta que a alegria de receber a notícia de aprovação veio acompanhada da angústia com o curto prazo estabelecido pela instituição para realização da matrícula e o desconhecimento por parte de seu povo dos processos que envolviam esse momento. De acordo com ela:

[...]A gente não tinha muito do conhecimento de traslado, avião, voo, essas coisas [...]. Uma questão que eu vou até trazer porque eu acho interessante: o curto tempo [...]para fazer a matrícula. Não é todo mundo que em menos de três dias, consegue ter um recurso para custear um traslado até outro estado. A gente até apresentou em uma reunião que a gente teve com a Reitoria da UFRB que isso tinha que ser ajustado, ao mesmo tempo que eles pensam que estão incluindo os indígenas,

quilombolas, eles estão excluindo [...]. No justo dia que era para fazer a matrícula infelizmente perdemos o voo...

Perder o voo significava perder a matrícula. Os jovens do território— que foram aprovados no mesmo processo seletivo que Raquel — unem-se à sua comunidade para buscar uma solução. No primeiro momento, desestabilizados por toda a situação, eles contaram com a ajuda da filha do proprietário da casa que se hospedariam em Cachoeira, recém-ingressa na instituição, ela entrou em contato com a UFRB e relatou o ocorrido com os estudantes indígenas para saber como poderiam garantir-lhes a matrícula. Entretanto, “[...]disseram que não havia viabilidade porque [o prazo havia esgotado]” (Raquel (Jenipapo) Alves). No segundo momento, agora orientados por um dos apoiadores indigenistas que atua junto à comunidade na área de preservação de sua memória e patrimônio, decidem viajar para Cachoeira para então “provar que [estavam] indo fazer a matrícula” (Raquel (Jenipapo) Alves), pois, de acordo com ele, isso poderia render uma ação judicial contra a Universidade. Sobre esse processo, ela narra:

Viajamos! [...] Na recepção, a gente explicou toda situação, [mas, logo nos disseram [que o prazo havia finalizado no dia anterior e não haveria mais possibilidades de efetuar a matrícula]. A gente já tinha toda a papelada pronta, tinha as passagens, tudo direitinho, então a gente pediu [para] falar com a responsável [do setor]. Depois de muita insistência, conseguimos conversar com ela. A gente começou a conversa: “Olha! Somos indígenas, a gente veio [...] lá do Ceará. O percurso para chegar até aqui foi [...] caro, a gente exige que a nossa matrícula seja feita e se não for feita, a gente vai entrar com um processo contra a Universidade porque [temos] como comprovar que a gente veio fazer essa matrícula ontem, mas o traslado da aldeia até aqui não foi possível que chegássemos há tempo”.

Ao final, os estudantes conseguem garantir seu direito de prosseguir com a matrícula. Ao ouvir a narrativa da estudante, além de considerar os obstáculos econômicos, psíquicos e físicos aos quais essas pessoas foram submetidas, me pergunto: sua solução tem mais a ver com o estabelecimento de laços de confiança ou com o perigo iminente de judicialização? A narrativa de Raquel, nos permite conjecturar que a solução encontrada pelos funcionários se orienta muito mais em função das possíveis consequências judiciais para a instituição do que, necessariamente, pelo compromisso com a garantia de direito aos estudantes indígenas. Nesse caminho, podemos avaliar que as dificuldades em lidar com as regras institucionais, não está apenas em seu entendimento e/ou manipulação, mas especialmente na necessidade de criar regras para lidar com suas especificidades. A habilidade etnometódica de manipulação

das regras vai ser complexificada pela necessidade de “ensinar” a instituição sobre a melhor maneira de proceder com os sujeitos que ela acolhe.

Dessa forma, desenham-se indícios importantes de que foi exatamente o enfrentamento às regras institucionais, a partir do conhecimento de regras jurídicas, que garantiu a efetivação da matrícula desses estudantes. Esse enfrentamento, entretanto, apenas foi permitido pelo contato com um museólogo já afiliado à universidade e conhecedor de normas judiciais no âmbito da educação. Desse modo, Coulon está correto em sua compreensão acerca da ideia de que a habilidade para entender e negociar com as regras pode ser adquirida através do contato interpessoal com outros membros. Contudo, aquilo que ele categorizou como “tudo bem” – expressão que indica a conformação dos estudantes com suas “faltas”, mas o sentimento de que logo conseguirá entender melhor as regras, como detalhado na página 120 – não pode ser aplicada para esses estudantes que confrontam os equívocos institucionais e buscam elaborar sistemas mais adequados às suas necessidades e não se conformar ou submeter-se a eles.

Garantida a matrícula, Raquel, sinaliza que diferente do que imaginou, não apenas os trâmites com a inscrição eram complexos, mas o acesso às bolsas de permanência foi um desafio ainda maior. Assim ela considera que – referindo-se ao serviço social – *“nossa categoria profissional [...] não acessibilizou informação nenhuma [sobre a política de bolsa] [...], [sobre os] documentos [necessários para concorrer à seleção]”*. Novamente o que se coloca aqui são as relações, os laços de confiança e a prática profissional, nesse caso, de assistente sociais. Para além do que foi mencionado acerca da percepção profissional quanto a políticas focalizadas, gostaríamos agora de voltar nosso olhar sobre outras possibilidades que envolvem dinâmicas de poder e interdições àqueles que “ousam contra” as estruturas institucionais.

Uma das atribuições desses profissionais é o repasse de informações para garantia de acesso a políticas públicas, as menções feita pelas estudantes quanto a atuação do setor no âmbito de suas instituições de origem, dão conta das dificuldades dessas profissionais em cumprir com uma prática fundamental do seu exercício técnico. Diante disso, cabe perguntar: a postura adotada por essas assistentes sociais poderia ser uma estratégia (consciente ou inconsciente) de interdição? Diante dessas dificuldades, a memória da inteligência etnometódica e dos atos de resistência dos povos aos quais essas estudantes pertencem foi fundamental para transpô-las, como podemos observar a partir da narrativa de Raquel:

*somos um movimento que saímos dos territórios [...] formados para luta porque a gente sabe que esse espaço [...] é um espaço de luta! [...] A gente diz que é **um espaço de retomada**, a gente demarca [ele] com a participação indígena. [No processo de retomada], há muitos conflitos e existiram realmente muitos conflitos [...] quando a gente entrou na universidade [...]. Por isso, **a gente começou a criar nossa própria rede de apoio que foi o nosso coletivo** porque a gente sempre dizia assim: [...] **“Uma vara só quebra, um moio é mais difícil”** E foi assim que conseguimos ter acesso aos direitos, às políticas da universidade*

De acordo com ela, havia sempre um alerta entre as lideranças: “*vocês não vão deixar de ser indígenas por ocuparem o espaço da universidade*”. (Raquel (Jenipapo) Alves). Nesse momento, ela nos convida a pensar sobre uma das condições consideradas por Coulon, como fundamental para o processo de afiliação: o esquecimento/perda de suas referências anteriores. Estariam os estudantes indígenas sob perigo de não se afiliar por esse “apego” aos ensinamentos de seu território e aos pertencimentos que trazem consigo ou esses pertencimentos impulsionam a elaboração de etnométodos eficazes para o sucesso afiliativo?

Nossa compreensão sinaliza que o conhecimento *ad hoc* dos etnométodos elaborados pelos povos aos quais pertencem, como ações práticas de organização coletiva, subsidiou o entendimento da importância dessa tática (Certaú, 1995) para o sucesso de suas itinerâncias. Desse modo, a chegada de Raquel e, posteriormente, de Antônia, aprofundou a perspectiva de articulação trazida por Rute, pois contribuiu para a organização coletiva específica dos estudantes indígenas na instituição. Nesse caminho, elas narram a elaboração de etnométodos representados por atos de currículo que remetem a mobilização e organização coletiva como principais táticas de negociação/enfrentamento com a universidade. Isso vai estar presente também na experiência de Lucas na UNILAB, como ele mesmo pondera:

A gente sentiu a necessidade de criar o coletivo [...] para tentar ter o nosso espaço dentro da Universidade [...] para a gente tentar alinhar nossas necessidades, principalmente no início que foi a dificuldade de permanecer, de tentar um auxílio [...].

A memória das organizações coletivas de suas comunidades como traço importante para “desjogar” o jogo, trair a lógica do outro, é, portanto, um etnométodo largamente utilizado, não apenas pelos estudantes indígenas, como veremos mais adiante. Nesse processo, a organização coletiva irá aparecer como 1) modo de negociação/enfrentamento na interação institucional, 2) acolhimento (afetivo-espiritual) e apoio mútuo, mas também de 3) contato com a alteridade e aprendizado intercultural. Desse modo, a **organização coletiva**, como

elaboração etnometódica para diálogo institucional, nos interessa como *ato de currículo de negociação/enfrentamento das condições estruturais*.

A narrativa (abaixo) elaborada por Antônia, dá conta de questões que envolvem a burocracia institucional com seus prazos, interdições, formas de enfrentamento e resoluções,

[quando eu ingressei], as bolsas permanência [tinham] um período específico para abrir [...]eu iria perder o acesso [à ela] eu já tinha ido na UFRB fazer minha pré-matrícula em janeiro, [o processo seletivo para]a bolsa, ia abrir em Agosto e minha entrada era em outubro, [não tinha condições financeiras para tantos deslocamentos] [...]Comecei um movimento no âmbito da UFRB para antecipação de matrícula [...] me articulei com o coletivo quilombola com alguns nomes do Movimento Negro Unificado (MNU) e aí a gente foi se organizando [...] orientando outros estudantes. Foi justamente esse [movimento] de dialogar com as pró-reitorias para realizar a confirmação da matrícula antes, liberarem o número de matrícula que é uma numeração obrigatória para o cadastro no programa de bolsa Permanência [...]que eu consegui quebrar algumas barreiras e isso deu alguma visibilidade tanto pra mim [...] mas também enquanto povo Kanindé e o povo indígena que ocupou esse território da UFRB. Hoje, [mesmo após minha saída], por exemplo, as questões de permanência, grande parte delas a PROPAAE me consulta para alguma coisa, os alunos me procuram para receber orientação.

Como pode ser observado na tabela 2, a entrada de Antônia, acontece dois anos após a entrada de Rute, se os primeiros relatos dão conta de uma dificuldade inicial de diálogo com os profissionais, especialmente àqueles ligados ao serviço social, nesse segundo momento, temos uma mudança de perspectiva: agora a gestão da Pró-reitoria identifica nos próprios estudantes uma ponte importante para construir a política de modo mais eficaz. Sobre isso, não podemos deixar de considerar que o aumento do número de estudantes na instituição pode ter colaborado para essa “mudança” de postura institucional. As setas que indicam essa percepção são lançadas por Raquel, quando ela relata que diante da descoberta da inexistência de dados institucionais, no âmbito da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), quanto ao “[...] quantitativo de estudantes indígenas [que] existiam naquele espaço, [começamos] a olhar as listas para saber quem eram os estudantes indígenas e onde eles estavam porque nós queríamos ter contato com eles para colocar eles na rede, no coletivo...” Podemos inferir que os atos de currículo elaborados por esses sujeitos estão indexicalizados aos seus pertencimentos, suas ações orientam-se para a preservação do sonho coletivo.

Na dimensão do *acolhimento (afetivo-espiritual) e apoio mútuo*, as narrativas dão conta da importância dessa organização para a permanência deles nesse processo,

*[...] o Coletivo Indígena foi, [além de um lugar para desenvolver] relações afetivas com as pessoas, tinha um acolhimento espiritual dos nossos corpos, das nossas almas [...]. Obviamente a gente se reunia para nossas algazarras [...], festejar, celebrar, mas também se reunia para cantar, tocar o maracá, sentir um ao outro, para ouvir o canto um do outro, para aprender um canto Pataxó, um canto Kanindé, um canto Jenipapo, um canto Xacriabá [...]. A gente foi aprendendo, se interrelacionando com esse lugar das relações espirituais, de contato com os outros povos que estavam ali... eu diria com os povos mesmo porque **a gente nunca vai só pra Universidade, a gente leva o povo inteiro junto** (Antônia (Kanindé) Santos)*

Nesse sentido, a organização coletiva transita entre esse acolhimento, festejo, mas também produz encontros interculturais com as alteridades que compõem os povos indígenas, como possibilidade de ampliação dos seus próprios conhecimentos acerca da realidade dos parentes⁸². Ao refletir sobre esse processo de criação do coletivo indígena Antônia (Kanindé) Santos (2022), considera que a universidade é “*um lugar muito individualista, onde os anseios e as aspirações das pessoas, são pautadas muito no si [...]*”, em contraposição aos modos de ser e *com-viver* do povo indígena pautado na coletividade. Desse modo, o coletivo era também um espaço no qual os estudantes podiam sentir-se “*parte de alguma coisa*”. Assim, a **organização coletiva** é, sobretudo, **espaço de pertencimento**.

É importante sinalizar para o fato das estudantes destacarem que o nome “*Coletivo de Estudantes Indígenas NA UFRB*” dá conta de duas questões importantes: a primeira é a ampliação das possibilidades de atuação dos jovens envolvidos uma vez que ele se expande para além dos “muros da universidade”; além disso, busca dar conta do entendimento comum entre seus membros de uma sensação de desenraizamento institucional. Nesse segundo aspecto, Raquel aponta que o “na” denuncia as dificuldades de diálogo institucional que obstaculiza o pertencimento desse grupo à instituição. Confere, portanto, um caráter temporal uma vez que na avaliação das estudantes a UFRB promove ações ainda muito tímidas quando se trata de fomentar e qualificar a presença de jovens indígenas entre seus quadros discentes⁸³.

Diante do exposto, podemos considerar que além de “acordar regras”, os estudantes indígenas confrontaram-se com a necessidade generativa de criação de novas regras, assunto que trataremos adiante. Nesse sentido, ao entender as regras institucionais e, através de suas competências etnometódicas, conhecimento de si, da operação da estrutura universitária e de manipulação interpessoal, re-elaboram etnométodos historicamente utilizados pela população

⁸² Aqui utilizamos a própria forma de tratamento utilizada pelos diferentes povos indígenas quando se referem às diversas etnias existentes.

⁸³ Mantemos essa compreensão no tempo presente porque as jovens indicam que continuam ligadas ao coletivo e apontam que os membros atuais sinalizam ainda para essas dificuldades institucionais.

indígena (e negra), não apenas em seus espaços de luta, mas sobretudo, em seus jeitos de ser e fazer o cotidiano pautados pela dimensão coletiva para a garantia de seus direitos. Dessa forma, não é o distanciamento de suas referências ou pertencimentos que colaboram para o processo afiliativo desses jovens, mas, ao contrário disso, são suas implicações pertencentes, seu conhecimento *ad hoc* construídos nas experiências cotidianas de suas aldeias, que possibilitam a continuidade de seus processos afiliativos.

Para as estudantes indígenas da UFRB, o fato do CAHL, onde funciona seus cursos de graduação, estar localizado na cidade de Cachoeira, com uma forte cultura afro diaspórica e com uma vida cotidiana muito interiorana, facilitou a experiência com a comunidade local, pois os intercâmbios culturais foram favorecidos, especialmente no que toca às questões espirituais. Lucas, aponta que seu contato com a cidade de Redenção/CE foi também algo novo para ele, pois apesar de pertencer ao Ceará, não tinha muitas experiências com o município, o que trouxe novos desafios para dialogar com a cultura local, entretanto, esse momento não foi experimentado com grandes dificuldades. Os laços estabelecidos na universidade facilitaram esse processo, especialmente aqueles que envolvem estudantes indígenas de outras etnias, e os “internacionais” /africanos.

Nota-se, portanto, que o estranhamento experimentado pelas estudantes indígenas tem menos que ver com uma dificuldade de compreensão das regras do que com uma inadequação desse aparato para as realidades vividas por essas jovens. Nesse sentido, devemos considerar que o trânsito entre o estranhamento e a aprendizagem será dificultado por interdições institucionais que obstaculizam seu ingresso e persistem nas questões que envolvem a garantia da permanência desses estudantes. De-s-colonizar a universidade não é desconsiderar os trâmites burocráticos que muitas vezes estão além das regras institucionais e fazem parte da trama que envolve as macropolíticas federais, é, entretanto, estabelecer burocracias que sirvam para garantir a efetividade da política de acesso e permanência, criar dispositivos apropriados que garantam condições favoráveis para a promoção do sucesso na carreira desses estudantes.

Estudantes Quilombolas

Para pensarmos a entrada das estudantes quilombolas na universidade, precisamos compreender que elas experimentam esse processo na condição de estudantes trabalhadoras. No caso de Maria, soma-se isso o fato dela ser mãe, o tempo do estranhamento, portanto, será marcado por essas condições. Os aspectos relacionados à dimensão do trabalho será melhor detalhamento nas próximas páginas quando *com-versarmos* com as experiências narradas

pelos estudantes trabalhadores. Por enquanto, abordaremos as questões que envolvem a entrada a partir das experiências narradas com foco na identidade quilombola.

No que se refere a matrícula, Maria considera que não houve grandes problemas nesse momento inicial e atribui isso ao fato de ser “ *muito criteriosa com [seus] compromissos e [estar] sempre anotando [...] no caderno [porque] não tinha celular na época*”. Então, para conseguir ter acesso a algumas informações através da *internet*, mesmo após sua entrada na universidade, recorria a *lan houses*. Para Joelma, entretanto, esse foi um processo mais complexo, pois, de acordo com sua narrativa, o que garantiu sua inscrição foi uma série de acontecimentos imprevistos.

Joelma foi aprovada em três vestibulares, ela relata que havia iniciado o curso de graduação em Agronomia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pois não acreditava em seu potencial para ser aprovada no vestibular da UFBA⁸⁴. O acaso (?) então dá conta de pôr as coisas no lugar, como ela narra:

*[...] eu não sabia que eu tinha passado nos três vestibulares. O vestibular da UFBA [era] bem difícil. Para mim, já tinha sido um milagre passar na primeira fase, na segunda fase eu pensei: “eu não vou nem olhar o resultado” [...] Um dia antes de eu me mudar [definitivamente] para Vitória da Conquista [...] encontrei com um professor do cursinho na rua e foi ele que me falou que eu tinha sido aprovada no vestibular de Biotecnologia. [...] Nessa história eu já tinha perdido a matrícula, [no mesmo dia da mudança, dia posterior ao encontro] [...] eu fui à UFBA. **Cheguei lá [...] chorei, chorei e chorei... aí me deixaram fazer a matrícula***

A narrativa de Joelma trouxe lembranças do meu processo de tomada de decisão de entrar na universidade quando eu e minha família considerávamos a UFBA um muro intransponível, mesmo após a adoção do sistema de cotas pela instituição, havia uma forte crença na minha incapacidade de ser aprovada em seu processo seletivo. Podemos chamar a decisão de Joelma e a minha descrença de autossabotagem? Se sim, deveríamos considerar quais fatores contribuem para essa “autossabotagem”. Arrisco-me a dizer que a experiência de Joelma e a minha são representativas do impacto que o discurso colonial produz sobre as mentes dos “corpos indóceis” quando nos considera pessoas com baixa capacidade intelectual. Nesse sentido, somos atingidos por aquilo que Maldonado-Torres (2009) chamou de colonialidade do ser, esse poder exercido sobre nossas subjetividades que nos faz interiorizar o “não-lugar” disponibilizado para nós na trama social.

⁸⁴ A UFBA adotou o ENEM e ingressou no SISU em 2013 através da decisão do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) presente na Resolução nº 03/2013 (vide lista de referências)

Outro aspecto da narrativa de Joelma que nos chama atenção, é o fato dela atribuir o sucesso da realização da matrícula ao seu choro insistente diante da funcionária responsável pelo processo. Nesse sentido, como aponta Coulon, tudo na universidade pode ser negociado. Podemos considerar que nesse episódio Joelma construiu “laços de confiança”, estabelecido entre ela e a funcionária da instituição que ao acreditar em sua história, flexibilizou as regras institucionais sem qualquer prejuízo para a burocracia interna, o que pode ser o indicador de um profissional implicado com as pautas de grupos subalternizados. Assim, diante das brechas das regras institucionais ela atuou para a efetivação de direitos, mesmo que isso signifique manipular essas regras em benefício da estudante. Consideramos, entretanto que a garantia de direitos não pode ser resultado de uma implicação pessoal do profissional envolvido com a mediação para acessar esse direito, pois isso pode gerar paternalismos para uns e interdições para outros.

A permanência de Maria e Joelma na universidade em sua dimensão material foi possibilitada, primeiro pelo exercício do trabalho, segundo pelo acesso ao sistema de bolsas de ações afirmativas e de pesquisa, respectivamente. Para Maria, as informações sobre a existência do Programa de Bolsa Permanência (PBP)⁸⁵ chegaram através do “movimento de estudantes quilombolas”. Instituído em 2013 pelo Governo Federal, com a finalidade de “viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2013), em 2016, o programa irá focalizar suas ações apenas em estudantes indígenas e quilombolas. Ao acessar o benefício, ela relata que conseguiu deixar seu emprego, o que possibilitou uma experiência mais qualificada com a universidade, pois a partir de então, ela poderia dedicar-se mais aos estudos e viver a cultura universitária o que facilitou sua compreensão em torno do funcionamento da instituição.

Para Joelma, entretanto, foi a bolsa de pesquisa vinculada ao CNPq que permitiu que ela deixasse seu emprego, pois, como ela narra: “[...] a bolsa de Iniciação Científica (IC), na época era R\$ 400,00, o dobro do que eu recebia trabalhando de doméstica. Então, eu parei de trabalhar, aí eu conseguia acompanhar todas as aulas, a partir do segundo ano”. As informações sobre as bolsas de IC, são repassadas pelos professores no processo de seleção de alunos para compor seus projetos.

⁸⁵ O valor do auxílio financeiro concedido aos estudantes indígenas e quilombolas é de R\$ 900,00 (novecentos reais), cujo pagamento é realizado mensalmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e ocorre após os estudantes beneficiários terem as suas bolsas homologadas pelas instituições federais de ensino superior, nos termos estabelecidos no art. 5º da Portaria MEC nº 389/2013.

Chama atenção duas questões: a primeira refere-se ao fato de que no período de entrada de Maria na universidade, os estudantes quilombolas já estão organizados através de um coletivo específico, então, é o movimento estudantil quilombola, o responsável por informar à ela sobre a existência do PBP; o segundo ponto que destacamos é o destino da bolsa CNPq que, em tese, deveria cobrir os gastos da estudante com o desenvolvimento da investigação com a qual esteja envolvida (compra de livros, viagens para participação em congressos e eventos e divulgação científica, etc.), entretanto, vai ser realocada para subsidiar sua permanência material na universidade.

Sobre o primeiro ponto, Maria (2022) diz que é uma crítica que ela faz as universidades, pois considera que “[...] *o aluno entra muito sem informação*” e a instituição não assume esse compromisso de modo satisfatório, o que colabora para a elaboração de etnométodos próprios por parte dos estudantes para divulgá-las. Não podemos naturalizar esse processo como algo “comum” e individualizar no estudante a responsabilidade pelo acesso à essas informações a partir de habilidades individuais ou coletivas, isso deve ser assumido como dever institucional uma vez que essas instituições carregam em sua missão acolher esse público. Nesse sentido, reiteramos o questionamento feito por Raquel (Jenipapo) Alves (2022): *como que essa Universidade [que] se diz ser a Universidade mais preta do Brasil que é uma Universidade que tem cotas [...] se não [...] pensam a especificidade do público que [ela] abrange?*

No caso de Joelma, é importante reiterar que a criação do PBP ocorre dois anos após seu ingresso na UFBA, o que pode ter colaborado para que ela não acessasse esse direito. Ademais, a destinação da bolsa para o próprio sustento é um ato de currículo que colabora para a permanência, mas, ao mesmo tempo pode implicar na necessidade de “ser duas vezes melhor” para a qualificação de seus estudos uma vez que o recurso financeiro que poderia cumprir gastos com material de pesquisa será destinado ao sustento diário. Ela, assim como tantos outros estudantes, recorrem à xérox, ajuda de amigos para acesso aos materiais necessários para o desenvolvimento de suas investigações.

De modo geral, o itinerário de Joelma me faz refletir, a partir dos versos do Racionais Mc's: “como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu?!” (Racionais Mc's, 2002). Esse “como” revela-se através desses etnométodos materializados em atos que permitem a continuidade dos estudos, mas as consequências dessa corrida podem ser cruéis afetando, inclusive, a saúde mental dos jovens.

A **organização coletiva** aparece, especialmente para Maria, como **espaço informativo**, mas também como **local de acolhimento e escuta**. Desse modo, ela relata que

[no] Encontro de Mulheres Negras, eu tinha essa abertura para falar, para ser ouvida, o Grupo de Estudantes de Mulheres Quilombolas também me deu uma abertura muito grande [...], eu tive esse espaço seguro para conversar sobre qualquer coisa...

“Conversar sobre qualquer coisa” diz respeito desde assuntos mais voltados às rotinas da universidade ou questões em torno das situações de racismo experimentadas por ela no contexto universitário, como veremos a seguir. Nesse sentido, nos espaços de organização coletiva entre os estudantes pauta-se também estratégias que envolvem a preservação da saúde mental para lidar com situações naturalizadas pelo racismo institucional. Apesar da instituição dispor de um programa para apoio psicológico, ele não apareceu entre os estudantes como espaço de acolhimento dessas questões.

Chama atenção o fato de Joelma não trazer a dimensão da coletividade para nossa *com-versa*, talvez isso se dê em função da UFBA em Vitória da Conquista, como ela considerou “[*ser*] muito branca”. Nesse sentido ela relata que se sentia

[...] uma alienígena no meio daquelas pessoas, uma criatura totalmente estranha. Então, por exemplo, eu entrei por cotas para Quilombolas, mas ninguém sabia disso.... Eu não falei isso para ninguém, eu não queria ser tratada diferente, menosprezada por isso

Obviamente que os discursos elaborados pela elite brasileira cujo principal argumento contra as cotas girava em torno da ideia de que a entrada de estudantes indígenas, quilombolas, negros e (filhos) de trabalhadores poderia desqualificar as instituições, colaborou para esse ato de não afirmação de sua identidade e seus pertencimentos. O mesmo vai ocorrer com Maria que nos conta:

eu tive um período de não falar que era quilombola [...] [isso porque] as pessoas, meus colegas, professores e outras pessoas... começaram a enxergar a identidade quilombola muito ligada ao benefício social, a bolsa do governo de R\$ 900,00⁸⁶

Novamente é possível perceber a força da colonialidade na elaboração de narrativas eficazes para o silenciamento dos grupos subalternizados pela racionalidade branconcêntrica. O que temos aqui é uma estratégia muito bem montada pela elite nacional em uma reversão dos objetivos da conquista de direitos sociais por parte da população negra

⁸⁶ O valor atualmente é de R\$ 1.400,00, estabelecido após o presidente Lula assumir a cadeira presidencial

(e indígena). Dessa maneira, a não afirmação de suas identidades revela um ato de currículo para fugir de interpretações como: “o quilombola só está na universidade para mamar nas tetas do governo, mas não tem competência para isso, são uns coitados”. Discurso persistente desde a adoção da política de cotas e endossado nas campanhas presidenciais em 2017, quando o candidato eleito dois anos após o início das campanhas, declarou: “Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gastado com eles” (Bolsonaro, 2017). Percebe-se, portanto, o anúncio do desejo de desmonte de políticas fundamentais para esses setores. Desde então, os ataques aos grupos perseguidos por ele em seu governo cresceram exponencialmente.

A negação de si como ato de currículo para “autopreservação” de situações vexatórias no contexto da universidade, dá conta de um processo de afiliação experimentado a partir dos silenciamentos produzidos pela própria instituição. Nesse sentido, a comunidade acadêmica colabora para o aprofundamento dos genocídios colonialistas. Sabemos que há nessas instituições intelectuais e profissionais, de modo geral, implicados com a defesa desses povos, entretanto, de-s-colonizar a universidade, é também colocar-se diante do espelho ofertado por Oxum à Iansã⁸⁷ para que possamos enxergar os colonialismos re-produzidos por nós mesmos. Nesse sentido, vale a pena reiterar que apesar de virem de diferentes universidades em suas experiências de graduação (Maria/UFRB; Joelma/UFBA), elas elaboram o mesmo ato para lidar com o racismo institucional experimentado por elas: silenciam suas identidades (ou são silenciadas pela estrutura brancocêntrica que as coloca no não-lugar, como sugere Sueli Carneiro (2005)?).

No caso de Maria, essa experiência é vivida na UFRB cujo a missão é também promover o intercâmbio de saberes com a comunidade à qual pertence. Dessa forma, devemos indagar: quais intercâmbios podem ser promovidos quando no interior da comunidade acadêmica há uma retroalimentação do silenciamento imposto aos grupos minoritários? Nesse caso, o distanciamento das referências anteriores é uma necessidade imposta pela dificuldade na compreensão das regras ou por uma cultura universitária que agride as diversidades e nega-lhes o direito de construir seu devir? Vivida em um ambiente hostil, o processo de afiliação torna-se desafiador e pode trazer consequências emocionais, psíquicas e físicas irreversíveis. Nesse sentido, concordamos com Neusa Santos (1983) para quem a experiência negra será atravessada pelo massacre de sua identidade, a confusão de suas expectativas a partir da

⁸⁷ Ver Prandi (2000) acerca do mito que envolve Oxum Opará.

submissão a exigências externas que produzem uma espécie de alienação de si. Esse, é, portanto, um quadro da colonialidade do Ser e do saber re-produzidas pelas instituições universitárias.

O cenário desenhado pelas estudantes, dá conta de uma espécie de “manipulação dos símbolos” (Reis; Tenório, 2009) que poderiam, de algum modo, denunciar a identidade quilombola dessas jovens. Essa mesma estratégia foi/é difundida entre os estudantes cotistas que “[...] visto como um beneficiado e privilegiado pela política afirmativa; é julgado [...] são considerados incapazes, depreciados em seu mérito, não merecedores de estarem na universidade” (Nery e Costa, 2009, p. 2017). Dessa forma, manipulam suas identidades para que passem “desapercebidos” no ambiente hostil que é a universidade para grupos minoritários. Audre Lorde (2021, p.53), considera que o silêncio, por parte de mulheres negras (e aqui ampliamos para indígenas, quilombolas e trabalhadoras), “[...] evoca a expressão [do] medo – medo do desprezo, da censura ou de algum julgamento, do desafio, da aniquilação”. O silêncio, portanto, não é uma estratégia eficaz uma vez que ele é imposto pelas estruturas racistas de poder.

Nesse caminho Nery e Costa (2009, p.216) nos ajudam a pensar que esse “paradoxo identitário” no qual se oscila entre o desejo de autoafirmação e na imposição da ocultação de si, tem implicações devastadoras na vida dos sujeitos, pois, “[...] paralisa a espontaneidade e criatividade do sujeito ao situá-lo no limbo do “ser” e do “não-ser”. As consequências desse silenciamento são a autodepreciação e a sensação sempre presente expressa por essas estudantes, de uma espécie de inadequação, não pertencimento, o que, obviamente contribui para que o processo de se tornar membro seja sempre inacabado, tensionado por uma espécie de “síndrome do impostor” que é produzida pelo racismo institucional e não pode ser confundida como uma autossabotagem qualquer.

Estudantes Africanos

Antes de conhecermos mais de perto quais desafios se colocam para os estudantes africanos nos primeiros anos de contato com a universidade, tendo em vista os processos que envolvem a matrícula e a relação com as regras institucionais, é importante caracterizar como se organiza essa etapa na UNILAB, em função das peculiaridades existentes nessa universidade. Para os estudantes internacionais, como são conhecidos os jovens africanos no

contexto da UNILAB, depois de aprovados no processo seletivo⁸⁸, devem prosseguir com trâmites burocráticos que envolvem a saída de seu país de origem. Nesse processo, vão lidar diretamente com a Missão Diplomática – onde realizou a inscrição – e com a Embaixada brasileira, o contato com a primeira é imprescindível para a emissão de carta de aceite por parte da UNILAB para que assim, através do setor consular da Embaixada Brasileira, possam requerer seu **visto de 1 ano** e ter acesso ao número de Cadastro como Pessoa Física (CPF), documento que garantirá a matrícula.

A partir de então, o estudante irá realizar sua manifestação de interesse na matrícula de modo *online*, para garantir efetivamente sua vaga. Esse processo – descrito no Manual do(a) Estudante Internacional e o êxito de sua conclusão, é resultado do acompanhamento de estudantes veteranos: amigos, namorados, familiares, como destacam as narrativas. Após a manifestação de interesse, o estudante passa a fazer parte de um sistema montado pela universidade para garantia de *acolhimento e integração* desse jovem ao novo ambiente. Dessa forma, pensar o processo de matrícula e entrada dos estudantes na UNILAB, em especial dos estudantes africanos lotados no campus dos Malês, requer que conheçamos o Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros (PAIE), criado em novembro de 2014, três anos após o início do funcionamento da instituição, mesmo ano de início das atividades no campus em São Francisco do Conde.

O PAIE é desenvolvido pelas Pró-reitorias de Relações Institucionais e Internacionais (PROINTER) e de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE). O programa prevê o *acompanhamento, orientação e apoio* aos estudantes ingressantes desde o momento de manifestação de seu interesse na matrícula, ainda em seu país de origem, até a chegada ao Brasil e início de seus estudos na universidade. Seu objetivo é que os jovens conheçam, através da orientação/acompanhamento dos veteranos, as rotinas institucionais.

Esse acompanhamento dura em torno de três meses, o/as estudantes veterano/as inscrevem-se em edital específico para ocupar a vaga de tutor/as, acolhedore/as do PAIE. De acordo com a narrativa dos jovens, os tutores orientam os ingressantes com questões relacionadas à: rotinas institucionais e prazos (matrícula semestral, regularização, etc.); acesso e habilidades para lidar com o Sistema Integrado de Gestão de Atividades

⁸⁸ O processo seletivo da instituição, nomeado Processo Seletivo de Estudantes Internacionais (PSEI) organiza-se da seguinte maneira: existem pré-requisitos específicos e detalhados no Guia do Estudante Internacional disponível no site da instituição, caso o estudante atenda aos pré-requisitos, ele deverá realizar sua inscrição através do preenchimento de um formulário eletrônico onde deverá registrar seus dados pessoais e alguns documentos específicos, entre eles, o histórico escolar do aspirante à vaga. Em seguida, após o processo de análise e homologação das inscrições, as pessoas classificadas são convocadas para prestar prova de Redação e Conhecimentos específicos, se aprovadas seguem para a realização da matrícula.

Acadêmicas (SIGAA/UNILAB); inscrição, seleção e ingresso no Programa de Assistência Estudantil (PAES)⁸⁹; apresentação do ambiente físico da instituição.

De acordo com a narrativa dos estudantes, a relevância da tutoria está no processo de re-conhecimento da infraestrutura física e das regras institucionais, mas também de introdução na cultura local, o que os auxilia na compreensão dos códigos do lugar. É interessante pontuar que alguns desses estudantes sinalizam que já estavam em contato com seus tutores mesmo antes da manifestação de interesse, o que indica uma elaboração prática de antecipar possíveis contratempos com os trâmites envolvendo o traslado. A partir do processo de acolhimento, acompanhamento e apoio para a integração do novo estudante, ele pode sentir-se mais à vontade e seu estranhamento aos poucos cede espaço para que a integração aconteça. Nesse sentido, podemos reconhecer uma postura institucional mais adequada no que se refere ao entendimento das regras, uma vez que há uma responsabilização institucional com o estudante, diferente da realidade experimentada pela maior parte dos jovens em diferentes instituições nacionais e/ou internacionais.

Ainda pensando no acolhimento e integração desses ingressantes, no ato de sua chegada eles são recebidos por estudantes veteranos em suas casas para uma moradia temporária por cerca de três meses. Os estudantes acolhedores recebem um auxílio (que varia entre R\$ 400,00 à R\$ 600,00) por cada jovem acolhido, os valores são parcelados entre dois e três meses a depender da vigência do edital e da permanência do acolhido. O auxílio deverá cobrir gastos relativos à hospedagem dos ingressantes que não recebem qualquer quantia até o processo de seleção para inserção no PAES. De acordo com Israel Mawete, o processo não foi sempre assim: “[...] *quando a gente chegou ficamos hospedados [em uma] pousada [por] 6 meses*”. Stela Gonçalves, remetendo-se à experiência de sua irmã, explica que a mudança de estratégia institucional se deu em função da organização dos estudantes para denunciar a falta de qualidade nos serviços ofertados pela pousada.

A partir dos indícios apontados por nossos estudantes, podemos considerar que a decisão institucional de criar o sistema hospedagem através “dos acolhedores” nasce de uma elaboração etnometódica estudantil que se orienta para atos coletivos de currículo com o objetivo de contestar a estrutura vigente e propor mudanças mais adequadas às suas realidades em um constante diálogo entre o instituinte e o instituído. Para Stela, entretanto, a experiência

⁸⁹ Trataremos do PAES com maior detalhamento nos próximos parágrafos. Por ora, torna-se importante sinalizar que os acolhedores do PAIE são beneficiários do PAES, pois recebem um auxílio para ofertar o serviço de acolhimento.

com a moradia nesse formato não foi interessante, pois avalia que os conflitos das relações interpessoais podem desfavorecer a convivência.

Para o estudante não-africano, a matrícula no primeiro semestre dos cursos é feita por suas respectivas coordenações, como apontou Lucas. Ele considera, entretanto, que essa não é uma boa estratégia, pois foi matriculado em uma disciplina do 4º semestre quando ainda estava no primeiro semestre de seu curso, o que acarretou muitas dificuldades para lidar com ela durante aquele período. Concordamos com ele, quando sinaliza para as dificuldades em dar conta do conteúdo de uma disciplina prevista para 4º semestre logo na entrada.

Contudo, estamos diante de uma encruzilhada: do ponto de vista de afiliação estudantil, a matrícula realizada pelas respectivas coordenações pode auxiliar os estudantes na compreensão das regras institucionais. Entretanto, traz algumas problemáticas se pensarmos na promoção da autonomia estudantil, pois elabora-se um caminho pré-definido. Contudo, é importante observar que acompanhar de perto os estudantes nesse primeiro momento é um processo pedagógico implicado com a introdução desses jovens na vida acadêmica, a partir, não apenas da ampla divulgação das informações, mas especialmente da *responsabilização institucional pelo acompanhamento dos estudantes a fim de garantir o êxito do processo*.

A diferença estabelecida entre os procedimentos presentes na escola (notadamente no ensino médio), a partir dos quais os setores administrativos e de gestão responsabilizam-se por atos como: efetuar matrícula, acompanhar prazos etc., e aqueles observados na maior parte das instituições universitárias nas quais os jovens deixam de ter esse suporte e são agora responsáveis pelo acompanhamento e execução da maior parte desses trâmites, pode causar, sensações de *angústia, ansiedade, confusão*. Consideramos então que a estratégia institucional adotada pela UNILAB, além de acolher, prepara esses estudantes para um exercício responsável da autonomia demandada pela universidade, o que contribui para uma entrada menos traumática.

Beto Infandé (2022) considera que “[...] *[no que se refere à matrícula], o processo da UNILAB, não tem muitos problemas. [...] a questão é financeira*”. Essa mesma dificuldade – como veremos adiante – foi apontada por outros estudantes, pois, o custo com traslado, visto etc., é de responsabilidade do jovem e de sua família, não existe uma política interna de auxílio para esses processos, ainda que os estudantes aprovados apresentem alguma vulnerabilidade social como é o caso das pessoas que compõem esse estudo. O perfil do jovem africano que vêm para o Campus dos Malês, na percepção dos estudantes com os quais *com-versamos*, se distancia dos setores sociais médios da sociedade brasileira, assim eles apontam inúmeras dificuldades financeiras para dar continuidade aos estudos.

Impressiona, entretanto, que ao promover a criação da UNILAB, o Estado brasileiro não tenha montado estratégias específicas no âmbito da assistência estudantil para subsidiar o deslocamento desses jovens. A missão institucional dessa universidade se expressa na intenção por integrar países que compõem a CPLP, em especial os países africanos, conhecer o público que acessa e montar condições apropriadas no âmbito do serviço público para esse acesso é condição *sine qua non* para o sucesso da empreitada.

Durante a cerimônia de sanção da Lei que criou a instituição em 2010, o então (e atual) presidente Luís Inácio Lula da Silva, declarou que a criação da UNILAB era “[...] uma forma do Brasil, aos poucos, pagar a dívida com os povos africanos, que não pode ser mensurada em dinheiro, mas em parceria, em solidariedade.” (Lula apud MEC, 2010). Concordamos com o presidente que a dívida do Brasil com os povos africanos (e originários) é incalculável em termos financeiros. Afinal, os anos de escravização do povo negro-africano (e indígena) constituem a base de construção do país em suas dimensões, de infraestrutura física, cultural, intelectual, política, econômica etc., mas devemos reconhecer que a reparação dessa história de atrocidades passa também e, sobretudo, por fatores econômicos.

Reconhecemos a expressiva importância da criação da UNILAB como uma política que se orienta pelo fortalecimento da parceria entre o Brasil e os países do continente africano, nesse sentido, reiteramos que a dimensão solidária desse processo é atravessada pela necessária compreensão dos obstáculos impostos para esses jovens. Dessa forma, assumir o compromisso com a continuidade dos estudos entre os povos africanos (e originários) é ofertar-lhes condições materiais que garantam, de fato, uma permanência digna para que assim possam dispor de instrumentos eficazes para o sucesso de suas carreiras estudantis.

A partir das narrativas, não apenas dos estudantes africanos, mas também da/os jovens indígenas, consideramos que as setas lançadas por ele ***apontam que as políticas de auxílio financeiro devem ser pensadas desde o momento de aprovação para garantia de matrícula até o processo de conclusão de seus cursos.*** Esse seria um caminho possível para a reparação dos danos históricos a partir do início de uma possível política “indenizatória” para a população indígena e africana.

Antes de darmos continuidade a nossa *com-versa* acerca dos processos de matrícula, torna-se importante reiterar que as situações experimentadas pelos estudantes africanos no campus dos malês para sua permanência no país não se encerram com o cumprimento dos trâmites iniciais. Como mencionado acima, os estudantes vêm para o Brasil com o visto para permanência no período de um ano, sendo necessário renová-lo, o que gera uma série de

situações complexas para esses jovens. A narrativa de Stela Gonçalves é fundamental nesse sentido:

[...] o meu visto de passaporte expirou, eu conversei com uma professora [...]ela é muito sensível. Ela [...] [me orientou a falar com a coordenadora e [recorrer aos grupos de whatsapp dos professores]. Falei com a coordenadora e ela disse: “não resolvemos essa situação, não [há auxílios desse tipo para]os estudantes, você tem que falar com a PROINTER, envia um e-mail para a PROINTER”. Enviei o e-mail e [eles] disseram: “não! Tu tens que falar com a Associação dos Angolanos”. A Associação dos Angolanos é o Israel, os outros colegas e estão na mesma situação que eu...

A renovação do visto, demanda uma série de gastos financeiros, pois requer que o/a estudante se desloque para os estados do Rio de Janeiro (RJ) ou São Paulo (SP). Na época do encontro com esses estudantes, os auxílios recebidos por eles após o processo de seleção do PAES, estava no valor de R\$ 530,00, destinado a gastos pessoais, como aluguel, alimentação, higiene pessoal etc. Os estudantes consideram o valor irrisório para dar conta de seus gastos cotidianos /mensais, situações como essa, portanto, não cabem em seus curtos orçamentos. Nesse sentido, o que nos chama atenção no processo de elaboração etnometódica de Stela é: 1) o pedido de ajuda à docente (e, posteriormente, aos professores de modo geral) por considerá-la sensível; 2) as orientações dadas pelos profissionais da PROINTER que indicam a busca de ajuda através da Associação de estudantes – ao que Stela recusou, pois considerava que a situação enfrentada por seus colegas se assemelhava à sua.

Não é incomum que os professores apareçam em primeiro plano quando os jovens relatam “pedidos de ajuda”, especialmente quando identificam “certa sensibilidade” docente para as circunstâncias experimentadas por eles. Esse cenário, dá conta de um copo docente comprometido com a permanência de seus estudantes, mas também do processo de estabelecer laços de confiança como forma de garantir além da afiliação, sua permanência. Entretanto, isso revela um descompromisso institucional com essas situações, o que individualiza sua solução. Em uma cena ainda mais complexa, as organizações estudantis são indicadas por setores administrativos como possíveis “solucionadoras” dos problemas. Ora! Os estudantes reúnem-se, em alguma medida, para “cobrar” da instituição medidas eficazes na resolução de seus problemas, não podem ser chamados para atuar em situações como essa. Desresponsabilizar a instituição nesse processo é operar a favor da exclusão desses estudantes ao mesmo tempo em que se monta um discurso de responsabilização do sujeito pela sua (sempre) possível evasão, como apontou Raquel (Jenipapo) Alves (2022) na sessão anterior.

Assumir um compromisso solidário com a conexão África-Brasil, como salientou o Presidente em 2010, é também reconhecer a necessidade de olhar para os jovens africanos como sujeitos de direito de uma reparação necessária em função de toda crueldade perpetrada contra seus/nossos ancestrais. Montar a política de uma forma opaca, sem compreender a profundidade dos problemas que essa empreitada demanda é, em alguma medida, elaborar um discurso, como dizemos popularmente: “pra inglês ver”⁹⁰. Reiteramos a importância da instituição, entretanto, não podemos deixar de considerar suas lacunas. Novamente a grande questão que se coloca aqui é: há uma dificuldade dos estudantes em aprender as regras institucionais ou elas não dialogam e são insuficientes para o público que acessa a instituição? Seriam essas regras inadequadas para o perfil discente? Diante do que discutimos anteriormente me parece que a resposta é positiva. Nesse sentido, apontamos novamente a necessidade da construção de políticas COM os sujeitos e não PARA eles, pois se orientadas por esse segundo caminho elas atuarão, não raras vezes, contra o público que diz beneficiar e continuarão fazendo da universidade “uma máquina de desafiliação” (Coulon, 2008), especialmente quando nos referimos à itinerância de estudantes não tradicionais.

A eficácia do sistema de acolhimento montado pela instituição também esbarra nos valores ofertados para essa empreitada, pois, de acordo com Stela, especialmente no período da pandemia covid-19, “[...] os acolhedores já estavam cansados de acolher [...] por isso é que não teve um relacionamento saudável entre [...] os acolhedores e os acolhidos”. Ela explica que o cansaço se dá tanto por questões de *com-vivência*, mas especialmente com relação aos valores “gastos” pelos acolhedores para a manutenção dos acolhidos. A partir das narrativas de nossos estudantes, é possível perceber que esse quadro já se desenhava nos anos anteriores à pandemia em função da elevação do custo de vida em São Francisco do Conde pela chegada da UNILAB e o aquecimento da economia local. Entretanto, será agravado no contexto pandêmico, quando as estatísticas nacionais revelam um aumento de 31% nos itens de supermercado e 33% em gastos com luz entre 2020-2022 (Elias, 2022).

Apesar de reconhecermos a importância do PAIE, especialmente no que se refere à tutoria e seu impacto nas baixas dificuldades enfrentadas pelos estudantes africanos no momento da matrícula e no processo de compreensão das rotinas institucionais, a questão que

⁹⁰ Essa famosa expressão tem como significado fingir que fez algo ou fazer mal feito. Ela surgiu na primeira metade do século 19, quando a Inglaterra, por interesses econômicos, tentou abolir a escravidão no mundo. Em sua lista, estava o Brasil, que tinha nos escravos a base de sua economia. Para enganar a potência, o Império colocava navios no litoral com a suposta missão de ir atrás das naus negreiras. Entretanto, na prática, nada acontecia a elas. Era uma encenação “para inglês ver”. Informações retiradas do site: <<

se impõe durante as *com-versas* é de ordem financeira, material, afinal como disse Carolina de Jesus (2014, p.11), “atualmente somos escravos do custo de vida”. Pensar a afiliação apenas em termos de compreensão das regras institucionais e intelectuais é escamotear as dimensões materiais, as condições objetivas e os impactos produzidos por elas. Quais estruturas a instituição oferece para essa afiliação? Pensá-la apenas em termos de domínio de códigos é reduzir a complexidade que envolve esse processo.

Nesse sentido, Charlot (2000; 2005), nos ajuda a entender que as condições ofertadas e o serviço público são fulcrais no processo de construção da relação com o saber. Nesse caso, gostaríamos de perguntar sem qualquer necessidade de responder rapidamente: quando as condições são precarizadas como elaboramos essa relação? Os indícios presentes nesse estudo dão conta de atos de enfrentamento, mas também de atos de submissão, entretanto, ainda está cedo para responder com segurança a essa pergunta... Sigamos com nosso diálogo.

As narrativas que envolvem as condições ofertadas giram em torno das questões de infraestrutura física, às regras e prazos de acesso aos auxílios concedidos pelo PAES. No que se refere à infraestrutura física da instituição, os alunos africanos lotados no Campus dos Malês, são unânimes em reconhecer sua precariedade, aspecto que não aparece na *com-versa* com Lucas. É importante relemburar que no dia de realização da *com-versa* com Israel, a instituição estava fechada em função de um problema em sua rede elétrica. O campus funciona, até o momento de escrita dessa tese, em um prédio escolar cedido pela prefeitura local, o que dificulta as experiências de estudantes, professores etc. com a instituição.

De acordo com Israel Mawete (2022), os problemas de infraestrutura do campus agravaram-se em 2019, três anos após sua chegada, ele explica que até aquele ano o número de alunos na instituição era pequeno o que, de algum modo, tornava mais fácil lidar com a precariedade dos espaços físicos. Contudo, o aumento exponencial do quantitativo discente, agravou as questões de infraestrutura enfrentadas pela UNILAB. Para dar conta dos desafios impostos pela necessidade entre a garantia de entrada de novos alunos e a oferta de infraestrutura física apropriada, Israel relata que foi instaurado uma espécie de “rodízio”, “[...] a gente estudava na quadra e pedíamos emprestado as escolas da cidade”. Os dados disponíveis no *site* da instituição indicam que em 2015, o campus contava com cerca de 193 estudantes, esse número se expandiu nos anos seguintes, como demonstra os 1030 estudantes graduados no campus dos malês (sendo 465 brasileiros/as e 565 internacionais). Atualmente

existem 1086 matrículas ativas no campus, sendo 723 estudantes brasileiros e 363 internacionais⁹¹.

As questões de infraestrutura ainda são desafiadoras e causam estranhamento entre os estudantes quando a comparam com as universidades de seus territórios de origem. Nesse sentido, a narrativa de Horácio Cobaco que ingressou em 2019, nos ajuda a entender melhor esse processo: “[...] *quando nós chegamos [...] fazia muito calor [...], alguns até preferiam ficar lá fora para apanhar ar [...] A gente estava acostumado a Universidades maiores e quando nós chegamos aqui foi [...] um choque!*”. O “choque” experimentado por Horácio vai ser descrito pelos demais estudantes africanos com certo tom de frustração ao comparar a realidade que encontraram no Brasil com aquela experimentada em seus países de origem.

Através das narrativas é possível perceber que os veteranos envolvidos no despertar de desejo de ingresso na UNILAB por parte dos sujeitos copartícipes dessa pesquisa, gerenciam as informações acerca das dificuldades vividas por eles na instituição. Em uma clara manipulação etnometódica que se revela no ato de manipular quais informações deveriam ser repassadas ou ocultadas para seus colegas, pois era uma forma de garantir a não desistência dos jovens sem que eles experimentassem a entrada na universidade brasileira. Na compreensão dos estudantes, o fato do campus dos malês localizar-se na Bahia dificulta o processo de negociação com a Reitoria para investir em melhorias no local.

Dessa forma, eles observam maior qualidade nas condições de infraestrutura física e pessoal dos *campi* mais próximos à sua unidade sede, no Ceará. Nesse sentido, vale à pena acompanhar a narrativa de um desses estudantes:

[...] o diálogo com o Ceará nunca foi simples, desde que eu cheguei na UNILAB [...] [...] A Universidade é disputada [...] existe aquela cultura política partidária e hoje a universidade [...] ela é de esquerda, mais que evidente! Mas, agora a gente vive no Brasil um novo momento e quem está no poder é a extrema-direita, isso de qualquer forma, reverbera no funcionamento, inclusive na manutenção das próprias universidades, [portanto, a depender das vinculações políticas do pessoal administrativo, podemos sofrer interdições...]

A compreensão trazida pelo estudante dá conta dos anos do (des) governo estabelecido no Brasil entre 2019 e 2022, nesse período, além dos ataques contra as instituições, a presidência deixou de respeitar a votação por lista tríplice⁹², assim a escolha da pessoa

⁹¹ Informações disponíveis em: << <https://unilab.edu.br/2023/05/31/campus-dos-males-da-unilab-completa-9-anos-nesta-sexta-feira-12-05-2/>>>

⁹² A lista tríplice é uma consulta eletiva com a participação de docentes, discentes e técnicos administrativo que “votam” nos candidatos disponíveis e apresentam o resultado, através da lista, ao órgão máximo responsável pela

destinada a ocupar a Reitoria estava submetida ao Presidente. Vale ressaltar que nesse processo, a Professora Georgina Gonçalves dos Santos, eleita para ocupar a Reitoria da UFRB em 2019, foi preterida pelo ocupante da cadeira presidencial que nomeou o vice da chapa para assumir o cargo. Quatro anos depois, ela foi novamente eleita pela comunidade acadêmica e nomeada pelo então Presidente da República: Luís Inácio Lula da Silva, assumindo o cargo em agosto de 2023. Além de sinalizar para o compromisso democrático do atual governo, a situação ocorrida na UFRB exemplifica aquilo que foi narrado durante as *com-versas* com os estudantes da UNILAB: o impacto da política nacional sobre as instituições federais e o acirramento das disputas internas, especialmente por prioridades orçamentárias.

É, portanto, essa disputa de poder no ambiente universitário, como aponta a narrativa, que vai (des) favorecer as negociações com a administração central. Soma-se a isso, as dificuldades encontradas pelos estudantes para elaborar estratégias de diálogo com a reitoria em função da distância geográfica. Essa distância impede que os estudantes do campus possam se mobilizar de modo mais efetivo para dialogar com a administração central, o que talvez tenha contribuído para o lançamento da campanha pelo desmembramento do campus dos malês e criação de uma nova universidade federal: a Universidade Federal África-Brasil (UFAB). A comunidade acadêmica e a atual diretora do campus têm se comprometido com uma campanha aguerrida nesse sentido.

Sobre esse quadro, é importante dizer que a construção do campus foi iniciada ainda em 2015, após doação de terreno pela prefeitura local. O montante destinado pelo governo federal para a obra foi de cerca de R\$ 14,6 milhões de reais (Prefeitura de São Francisco, 2016), entretanto ela foi abandonada logo depois, em função de irregularidades (Dias, 2023). Durante o (des) governo instituído no país entre os anos de 2019 – 2022, as obras foram abandonadas e o campus do Malês passou por uma escassez orçamentária (Souza, 2022). No período de 2021 a 2022, de acordo com Dias (2023, p.?) o orçamento do campus destinava-se apenas às “despesas de pessoal, manutenção básica de contas de água, luz e *internet* e material de escritório mínimo”, sem qualquer preocupação com a vida acadêmica do campus, o que revela o descaso experimentado pela comunidade acadêmica dos Malês, como reflexo da política nacional, mas também das disputas internas presentes no campus.

Esse quadro, é representativo da política racista aprofundada pela administração nacional entre 2019 e 2022. Em maio de 2023, já sob a presidência de Luís Inácio Lula da

deliberação dos nomes escolhidos pela comunidade acadêmica. Em tese, o presidente da República apenas acataria a vontade da comunidade acadêmica expressa na lista, o que não ocorreu durante o (des) governo autoritário de Jair Messias Bolsonaro.

Silva, foi anunciado pelo MEC o investimento de R\$ 10, 5 milhões de reais para a construção do campus, o que aponta para a continuidade da política de expansão, interiorização das universidades, mas especialmente um compromisso com a qualificação desse projeto. (MEC, 2023)

Recentemente, através de uma conversa trivial com um dos estudantes participantes desse estudo, tomamos conhecimento de que o Restaurante Universitário (RU) do campus estava sem funcionar. As reclamações em torno do funcionamento do RU não são recentes, os estudantes queixam-se da qualidade e quantidade das refeições ofertadas com frequência. Em um vídeo produzido por uma estudante da unidade, ela mostra que o jantar daquele dia era composto por um “pé de moleque” e um copo de suco.

A situação tornou-se ainda mais grave em agosto de 2023, quando os discentes encontraram larvas nas refeições ofertadas pela empresa que prestava serviço à instituição, diante dos protestos ela rescindiu o contrato com a universidade. Como forma de enfrentar a situação, os estudantes reuniram-se no coletivo: “União dos estudantes da UNILAB/campus malês: O Pan-Africanismo, Quilombismo e a Luta por Justiça”. Além de utilizar como estratégia as redes sociais para divulgação da situação vivida, a “ocupação panafricana”, como eles nomearam, ocupou as instalações físicas do prédio onde funciona a instituição e promoveram assembleias e preparação coletiva de refeições.

Após alguns dias de paralisação das atividades, o MEC destinou uma verba emergencial para “Ajuda de Custo Emergencial para Alimentação” no valor de R\$ 575,00 para cada estudante, até o cumprimento dos trâmites institucionais para que uma nova empresa assuma o RU. A primeira parcela foi paga no mês de setembro, entretanto, de acordo com nosso informante até o dia 17 de outubro de 2023, a segunda parcela ainda não havia sido paga, o que levou os discentes a promover uma nova ocupação no campus.

As questões relativas à permanência, especialmente dos estudantes africanos, não estão concentradas apenas na infraestrutura física institucional ou em situações “pontuais”, como essa que acabamos de tratar, elas inscrevem-se, especialmente na organização e consolidação do PAES. O programa destina-se a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, através dele são oferecidos auxílios nas modalidades: 1) moradia; 2) instalação; 3) transporte; 4) alimentação; 5) social; 6) emergencial. Além do PAES, a instituição também disponibiliza bolsas através do PBP que, como mencionamos na página 240, destina-se a estudantes indígenas e quilombolas.

Os critérios de elegibilidade para os auxílios do PAES levam em consideração a vulnerabilidade social e outras questões mais específicas: para o primeiro, são consideradas

questões como, distância da residência da unidade familiar com relação a sede do campus, famílias residentes fora da zona urbana e em locais com difícil acesso de transporte; o segundo destina-se a auxiliar o estudante na compra de utensílios para sua moradia, o que envolve móveis, eletrodomésticos, etc., itens essenciais para o funcionamento da casa; o terceiro destina-se ao complemento da renda para deslocamento, transporte do estudante até a universidade; o quarto auxílio destina-se à complementação da alimentação do/as estudantes; o quinto é destinado a estudantes com alto grau de vulnerabilidade, quando os dois primeiros auxílios são insuficientes para atender às suas demandas; o sexto auxílio é de caráter provisório e deve ser acionado em situações de alto risco, em caráter excepcional.

Os estudantes consideram que o trâmite para participação nos processos seletivos não é difícil, pois contam com a ajuda dos tutores para compreender as regras, o que o torna “simples”. Os jovens africanos são orientados a vir com a documentação organizada para concorrer aos auxílios. No período de espera pelo resultado da seleção, como já referido, eles estão acolhidos na casa dos veteranos. Para Horácio, esse sistema de tutoria “*facilita totalmente o processo*” de inscrição. Apesar de considerarem a facilidade do processo em função da orientação ofertada, os estudantes sinalizam para a problemática vivida na instituição:

Existe um problema grande na UNILAB: a questão de permanência dos estudantes africanos porque muitos de nós chega sem nem se quer um centavo. Diferentemente de outros programas [em outras instituições], a UNILAB não dá bolsas, é processo seletivo ao passo que outros programas que os países africanos participam, recebem bolsas, o que significa que os estudantes preparam o passaporte [faz a prova] e aquele país é que dá a passagem, a moradia, enfim! [...] Quando você chega aqui [a única opção] que você tem é concorrer para auxílio [...] A participação de estudantes africanos nesses três programas ou nessas três modalidades, têm gerado problemas e até hoje vem agravando [tanto que já] se fala que os estudantes africanos têm que passar a vir cientes de que a [instituição] não dá bolsa (Israel Mawete)

A partir da narrativa acima, gostaríamos de destacar alguns pontos: 1) a chegada do estudante sem dispor de informações suficientes acerca das questões que envolvem sua permanência e a política de assistência estudantil existente no Brasil; 2) a comparação com outras parcerias institucionais que envolvem países africanos; 3) os problemas gerados pela demanda /concorrência dos estudantes africanos nos processos seletivos do PAES; 4) a solução encontrada: informar, previamente, aos estudantes o funcionamento da assistência na instituição.

No que se refere ao primeiro aspecto, outros jovens relataram esse desconhecimento ou a fragilidade das informações disponíveis. Embora os tutores cumpram uma função considerada importante no auxílio quanto ao processo seletivo, observa-se que as informações repassadas não dão conta da real situação que os ingressantes encontrarão na sua chegada ao país, o que gera um descontentamento quando eles entram em contato com a política institucional; o segundo ponto abordado por Israel dá conta de parcerias que garantem a bolsa desde a entrada, permanência até a saída da instituição, o que gerou nesses jovens a expectativa de que algo muito parecido aconteceria no Brasil. O terceiro item aponta para as problemáticas que envolvem não apenas a demanda e concorrência dos estudantes nesses processos seletivos, mas também de tensões criadas dentro da universidade, mas também com a comunidade franciscana que acredita que os jovens recebem dinheiro do governo municipal, o que gera uma animosidade com a comunidade local e impacta no aumento do custo de vida na cidade; o quarto aspecto sinaliza para uma postura institucional que diante das dificuldades encontradas para a garantia da permanência parece individualizar sua solução.

A partir das com-versas com os estudantes consideramos que há, na ideia de melhorar o processo informativo acerca do PAES, uma expectativa institucional de que os estudantes se responsabilizem pela decisão de entrada na instituição mesmo que ela não oferte condições materiais satisfatórias. Embora isso em um primeiro momento possa parecer uma alternativa razoável, cabe a pergunta: por que apenas agora há uma preocupação com maior detalhamento das informações disponibilizadas? Deveríamos então considerar que ao longo desses quase treze anos de existência da UNILAB, nove anos de criação do campus dos malês, a instituição não esteve preocupada em fornecer informações precisas ou o número ainda pequeno de estudantes africanos não anunciava o grande problema que estava por vir? Deixar nas mãos dos estudantes – desejosos de alcançar a própria mobilidade social e de sua família – a escolha de ingressar na instituição diante das “dificuldades” de garantia da política de assistência não seria excluir os jovens africanos pertencentes a famílias pobres de ingressar no ensino superior brasileiro? Isso não vai de encontro à sua missão institucional?

As questões em torno da assistência estudantil não se restringem aos estudantes africanos, Lucas (Kanindé-aratuba) Martins também aponta para as defasagens da política assistencial na instituição,

[...] eu passei 6 meses sem conseguir um auxílio. A minha avó e o meu avô eram aposentados e foram me ajudando até eu conseguir a [bolsa] permanência, mas demorou. Se eu não [conseguisse] e aí!? Com certeza eu já teria desistido, não ia ter condições financeiras de permanecer. Uma

universidade como a UNILAB não tem auxílios para todo mundo e aí a opção que a gente tem é desistir?!

O questionamento de Lucas nos leva novamente a compreensão de que não buscar alternativas junto ao MEC para o desenho de políticas mais apropriadas na garantia da permanência desses jovens em instituições criadas com o objetivo de reparar os danos causados à população negra e indígena ao longo dos anos, é um duplo abandono do Estado para com esses povos. De modo ainda mais complexo e considerando os valores disponibilizados (R\$ 530,00 no âmbito do PAES; R\$ 1.400,00 para indígenas e quilombolas no âmbito do PBP), não seria o caso de instituições como a UNILAB negociarem com o MEC a ampliação do público alcançado pelo PBP e incluir, talvez, os estudantes africanos nessa modalidade?

A disputa orçamentária para políticas públicas envolve a implicação dos sujeitos instituintes com o público-alvo dessas políticas. Nesse sentido, consideramos que a saída não está na responsabilização do estudante ou de sua família quanto as condições materiais para ingresso e permanência, mas exige uma disposição constante em encontrar soluções eficazes. Para isso, precisamos OUVIR os sujeitos, praticar a escuta sensível da qual nos fala Barbier (1992), é fundamental para construirmos soluções apropriadas para os desafios impostos para eles em seus processos de afiliação estudantil.

Outro aspecto importante trazido por Lucas, refere-se ao fato de que sem conseguir a bolsa permanência sua única alternativa seria a desistir do curso. Podemos perceber, através das narrativas com as quais dialogamos até aqui, que não é apenas a falta de domínio das regras que contribuem para o abandono nos primeiros anos, a precariedade nas condições de permanência impacta diretamente nesse processo. Esse abandono se dá exatamente por compreender as regras e, em alguma medida, perceber sua ineficácia diante de situações profundamente complexas experienciadas por esses jovens.

O diálogo dos estudantes em torno das questões que envolvem os desafios para sua permanência é estabelecido com a instituição através da organização coletiva, como referimos no caso do restaurante universitário. Entretanto, os estudantes africanos apontam para outros aspectos que envolvem essa perspectiva de coletividade, como podemos observar através do que nos conta Beto Infandé:

*A gente criou a Associação de Estudantes e Amigos da África (ASEA) para enfrentar e construir projetos junto com a autoridades locais e com a UNILAB porque muitos funcionários da [instituição] não entendem o que nós somos [...] nós entendíamos que **se cada um a tentar resolver o seu***

problema, a gente ficaria muito fraco, então nós precisávamos ter uma instituição para termos representantes que pudessem levar nossa voz [...] Eu acabei sendo [seu] primeiro presidente [...] e criamos um projeto chamado África em Foco [...] com a Secretaria de Educação (SEDUC), Secretaria de [Política de Promoção da] Igualdade Racial (SEPIR). [A ideia era de que] nós, como africanos, falássemos sobre a história da África nos colégios, e começamos a trabalhar isso nos colégios de São Francisco (Beto Infandé)

É importante reiterar que Beto Infandé ingressa na UNILAB em 2016, dois anos após a criação do campus no qual concluiu suas graduações. A ideia de criação da ASEA surge primeiro do diálogo com os próprios funcionários da instituição que compreendiam pouco da realidade dos estudantes recém-chegados de África, o que se aproxima daquilo que foi narrado pelas estudantes indígenas quando também se deparam com funcionários que não entendiam o público com o qual estavam lidando. Contudo, no caso dos estudantes africanos há outro marcador para o surgimento da associação: ***a mediação das tensões experimentadas por eles na com-vivência com a comunidade franciscana.***

Os estudantes africanos consideram que as ações para a promoção de processos educativos antirracistas são construídas a partir da compreensão de que as tensões e situações de racismo experimentadas por eles no cotidiano da cidade, são resultado da educação brasileira assentada em uma perspectiva colonialista dos povos africanos. Nesse sentido, as ações práticas dos sujeitos são elaboradas com o intuito de fortalecer seus vínculos com órgãos da administração local para, a partir de então, pôr em curso um processo formacional que desse conta da defasagem do currículo escolar no que se refere à representação dos povos africanos e afrodiáspóricos na educação brasileira.

Nesse caminho, os estudantes relatam que o primeiro impacto experimentado por eles quando chegaram à São Francisco, foi a constituição de sua população, pois estavam acostumados com um Brasil retratado pela mídia nacional na qual há uma sub-representação da população negra e nordestina. Desse modo, Beto narra: “[...] *O Brasil que a gente via na Guiné, era um Brasil de Copacabana, chegando em São Francisco do Conde encontrar aqui pessoas muito parecidas com a gente que não víamos na TV, quer dizer, é uma sensação de alegria, mas ao mesmo tempo de surpresa!*”. Aos poucos a sensação de alegria foi cedendo espaço para a compreensão do racismo reproduzido na cidade, “*A imagem que o mundo vende de África, normalmente é um mundo selvagem [...] [os veteranos dizem que] era muito comum alguém chegar e perguntar: “como é que tá o teu leão?” [...] Isso diz muito da educação brasileira, [...] aqui tem poucas informações de África, quase nada!*” (Horácio Cobaco).

Durante os encontros os estudantes narravam a surpresa em encontrar negros retintos como eles, consideram que embora isso pudesse favorecer as trocas cotidianas com os cidadãos, pois por muitas vezes “*passam despercebidos como nativos da cidade*”, sua condição estrangeira não possibilita essa “diluição” entre os membros da comunidade franciscana. Apontam que seus modos de vestir, falar, muitas vezes os denuncia, o que os coloca não raramente em situações vexatórias quase sempre envolvendo a reprodução do racismo que permeia as relações sociais e institucionais no Brasil. Sobre esse ponto é importante sinalizar que quando falamos em ações racistas reproduzidos por pessoas negras, devemos reconhecer que isso é a reprodução (e não a produção) de um sistema de opressão montado pela branquitude. O racismo se estabelece como relação de poder, nesse caso, o branco exerce poder contra o negro, nessa “equação” quando uma pessoa negra reproduz, em ações, o racismo, ela não pode ser considerada racista, pois esse sistema de opressão volta-se contra ela própria.

Os atos de currículo presentes nas ações promovidas pela ASEA dão conta de uma importante ação pedagógica à medida que diante da alteridade do povo de São Francisco e do entendimento da contribuição do Estado brasileiro para esse quadro de reprodução do racismo, os estudantes optam por promover formações para a comunidade local em uma perspectiva intercultural. Eles relatam que quando as atividades eram efetivadas notava-se um intercâmbio de saberes não apenas entre a comunidade local e os estudantes africanos, mas também entre os diversos povos que compunham o corpo estudantil da universidade, era, portanto, um encontro com as diversas culturas africanas reunidas na instituição. Para Beto a criação da ASEA foi também um modo de acolher os estudantes que se sentiam mal com as situações vexatórias e pensavam em desistir do curso. Além de ações com a comunidade local, a Associação buscava negociar com a instituição acerca das dificuldades de permanência dos estudantes.

Novamente, a organização coletiva aparece como espaço de acolhimento, fortalecimento de vínculos e negociação institucional, o que contribui enormemente para a permanência desses estudantes. Diante do exposto, torna-se imperativo perguntar: será que as ações da ASEA não poderiam constituir-se como projeto de extensão para promoção de maior proximidade entre universidade e escola? Israel, assume a presidência da ASEA em 2019, que continua suas ações em torno da promoção de um outro projeto intitulado Semana da África, na qual ocorrem

palestras sobre África, atividades culturais, acadêmicas, mas [existem] dificuldades para afirmar esse evento como um evento da cidade. [...] A gente já participou em várias atividades das escolas [locais], falando sobre a África, dando palestra, minicurso sobre grafite, sobre arte, mas a gente não tem apoio. [...] [Na busca desse apoio fomos à Câmara de Vereadores e falamos:] nós somos cidadãos daqui há mais de 5 anos [...] a gente traz renda para essa cidade, inclusive, a gente têm colegas africanos que tem estabelecimentos que empregam brasileiros [...] que empreenderam nessa cidade

Além de não contar com o apoio dos administradores locais, os estudantes relatam que a Universidade também não os apoia ou pouco incentiva atividades dessa natureza. Há na compreensão de Israel ao menos dois pontos que nos interessam: 1) as mudanças econômicas experienciada pela cidade a partir da chegada da universidade; 2) a falta de apoio da administração universitária e do governo local. No que se refere ao primeiro aspecto, devemos considerar que a chegada de um número expressivo de jovens a uma cidade interiorana promove mudança em seus aspectos econômicos, mas também culturais, pois há uma *convivência* rotineira entre a cultura universitária, marcada por um período de descobertas e transformações para os jovens ingressantes, e a cultura local, o que gera tensões, mas também criações inovadoras a partir de intercâmbios interculturais.

No que se refere ao segundo aspecto, além de sinalizar para certo desinteresse no envolvimento das ações promovidas pelos estudantes, o quadro revela uma falta de iniciativa institucional e da administração local em lidar com os (des) encontros gerados pela chegada da UNILAB à cidade. Talvez esse cenário tenha contribuído para o diagnóstico feito por Stela Gonçalves (2022) quando ela aponta para uma dispersão maior em torno dessas organizações coletivas, especialmente após o período de confinamento social. Ela considera que com a saída de alguns veteranos “[...]na UNILAB não têm pessoas com coragem de reivindicar os seus direitos”.

Não foi incomum que os estudantes apontassem uma maior disposição dos jovens brasileiros para essa organização coletiva voltada para a negociação institucional. Para eles, os nacionais sentem-se mais à vontade para “contestar as regras”. Consideram, entretanto, que as situações experimentadas na cidade e as condições de permanência ofertadas pela universidade, especialmente nos aspectos que envolvem moradia, alimentação, etc. contribuiu para a elaboração da organização coletiva como possibilidade de representação desses estudantes junto à instituição e também à cidade, entretanto observa-se pouca disposição institucional em mediar os diálogos entre universidade-sociedade-escola, o que contribui para

maior dispersão dos estudantes e um certo desencanto com o projeto ambicionado por essa instituição.

Estudantes (filhos de) trabalhadores

Entre as estudantes trabalhadoras, à exceção de Joelma como já mencionamos no subtópico em que tratamos das estudantes quilombolas, as questões que envolvem a matrícula não apareceram em nossos encontros como experiências que marcam o estranhamento dos primeiros contatos com as regras institucionais, eles não evidenciam um desconhecimento dos procedimentos ou qualquer acontecimento relativo a esse momento. O recurso à *lan houses*, a proximidade com familiares, amigos, veteranos são as principais estratégias para entender esses processos. Os desafios se colocam, entretanto, para lidar com os horários e interdições impostas pelos tempos organizacionais, pois muitas vezes não é possível conciliar horários de trabalho com as rotinas e prazos da universidade, as questões se concentram, portanto, na relação com a burocracia institucional.

A narrativa de Joelma ilustra bem esse processo, especialmente nas interdições que se relacionam com o curso e o currículo

continuei trabalhando de doméstica na cidade [por dois anos após a entrada na universidade], e o curso de biotecnologia é diurno: aula das 7 da manhã às 7 da noite⁹³. Eu podia não estar assistindo as aulas em algum momento [...] foi muito difícil porque eu tinha que acordar cedo para trabalhar, chegava em casa, tinha que estudar para tentar recuperar aquilo que eu perdi nas aulas

Sobre suas dificuldades com o horário das aulas, a jovem relata que em uma determinada disciplina o docente concedeu a turma a possibilidade de escolha de turno para realização das aulas, ao que os discentes responderam preferir no período matutino, entretanto, não era um bom horário para ela por conta de seus compromissos profissionais. Contudo, Joelma considerou o fato de ser “[...] **a única pessoa da turma que trabalhava**”, como explicação legítima para não dialogar com os colegas ou com o docente sobre a atipicidade de sua condição, decidiu então calar-se sobre sua condição e montou estratégias de estudo para lidar com essas e outras interdições durante seu itinerário.

⁹³ Os dados disponíveis no site institucional da conta de que o curso permanece apenas com opção diurna. Consultar: <https://ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/paginas/planejamentosemestral/guia_de_matricula_-_biotecnologia_18-07-2023_b.pdf>>/<<<https://ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/documentos/Matriz-Curricular-Biotecnologia.pdf>>>

Maria por sua vez identifica muitos atrasos em sua rotina acadêmica, pois, embora seu curso fosse noturno, ela trabalhava durante todo o dia e as aulas iniciavam às 18h30, contudo ela só conseguia estar em sala por volta das 19h. Não enfrentava muitos problemas com os professores por conta disso, geralmente era possível negociar com eles a sua entrada em sala após o início das aulas, ao que parece isso não interferiu na conclusão das disciplinas. É importante pontuar que uma das principais estratégias no contexto do REUNI para a massificação/democratização das universidades federais foi a criação e ampliação de cursos noturnos, o que impactou diretamente no acesso de estudantes-trabalhadores ou trabalhadores-estudantes a esse ambiente de ensino. De acordo com dados da Andifes (2019) no universo das IFES “[...] estudantes trabalhadores constituem 29,9%, dentre os quais 48,4% estudam no período noturno”

Um destaque importante sobre os desafios enfrentados pelas estudantes em função dos tempos institucionais e suas necessidades cotidianas de sobrevivência, é que seus relatos dão indícios que em seus deslocamentos entre os locais de trabalho até a unidade onde estudavam não gerava grandes transtornos. Isso porque as instituições onde concluíram suas graduações estão localizadas em cidades do interior do estado da Bahia, caracterizadas por uma organização social de baixa complexidade no que diz respeito aos aspectos da vida cotidiana, assim o deslocamento entre trabalho, casa e universidade pode ser feito a pé. No caso de moradia ou compromissos profissionais em cidades vizinhas, as distâncias são relativamente curtas e há uma oferta de diferentes formas de deslocamento: empresas de grande porte, cooperativa de transporte, ônibus da prefeitura municipal etc.

As experiências de Priscila e JW, entretanto, apontam para uma rotina ainda mais desgastante em função das distâncias e dos aspectos da vida cotidiana experimentadas em SP e RJ, respectivamente. Nesse sentido, para JW

na UERJ [...] o curso não [era] para um estudante trabalhador, principalmente a Licenciatura [que é], praticamente, integral. Os horários da secretaria funcionavam [e continuam funcionando] num período que ou você está em aula [ou no trabalho], o funcionário nunca [estava] disponível, por exemplo, em épocas de início de ano, quando [era possível] fazer trocas de disciplinas [...] tentar reinserção, eles [abriam] num horário muito curto, [formavam-se] filas enormes, às vezes [era preciso passar] a tarde inteira lá! Ou você perdia aula para poder resolver essa questão burocrática ou você faltava ao trabalho [...] A UERJ ela te obriga a você fazer um estágio no Colégio de Aplicação e as aulas são às 7 horas da manhã [...] e eu não tinha ônibus cedo pra chegar ao estágio, então, eu tinha que ir para a casa de meu marido [à época namorado] porquê onde ele morava tinha o ônibus para onde eu precisava, eu acordava às 4h30 da manhã... Hoje brinco: “não quero mais essa vida”! Foi muito sacrificante,

trabalhando [...]. Não conseguia participar da vida acadêmica de eventos porque eu tinha que ir direto para o trabalho [...] Então, assim, difícil de resolver quando precisava de alguma coisa da secretaria, da reitoria [...].

O cotidiano da cidade grande interfere decisivamente nessas rotinas, assim Priscila também relata as dificuldades de conciliar seus horários e rotinas institucionais com o cotidiano do trabalho. Nesse sentido, como aponta a narrativa de JW essas jovens irão enfrentar maior dificuldade quando precisam negociar questões relativas à burocracia institucional. As questões trazidas por nossas estudantes dão conta que mesmo que o estudante-trabalhador saiba acordar as regras, o funcionamento institucional não colabora para que ele possa participar mais ativamente da vida acadêmica. Adotar estratégias que garantam lidar com essa burocracia administrativa é, muitas vezes, buscar apoio em redes que estão fora da universidade, como por exemplo, o marido de JW, chefes, colegas de trabalho que flexibilizam ou fazem acordos para que esses jovens possam seguir com seus estudos, realidade que nem sempre é comum. Essa rede garante, portanto, suporte em dimensões diversificadas das exigências cotidianas e institucionais.

A carga horária das disciplinas, os horários de funcionamento dos setores administrativos e a realização do estágio, apontados pelas estudantes, aparecem no estudo desenvolvido por Vargas e Paula (2012), no qual analisam a inclusão recente do estudante-trabalhador nas universidades, como principais obstáculos para o desenvolvimento dos estudos por parte desses jovens. Embora reconheçam a importância do processo de democratização em curso, sinalizam que as especificidades dos grupos que acessam à universidade devem ser levadas em consideração, especialmente em termos de gestão e organização administrativa nessas instituições.

Assim como Joelma, JW também experimentou o alargamento da conclusão de seu curso pela demanda de conciliar trabalho e estudos. Enquanto para Joelma não cursar uma disciplina específica no tempo regulamentar, como supramencionado, alterou sua formação em um ano, para JW, essa situação tornou-se ainda mais complexa, pois em função de sua condição de estudante-trabalhadora ela precisou, por diversas vezes, trancar a matrícula para garantir sua vaga e não sofrer jubilação, em função disso, a graduação iniciada em 2004 foi finalizada apenas em 2011⁹⁴. Obviamente que “trancar a matrícula” indica a habilidade da estudante em manipular e gerenciar as regras institucionais, contudo, o sofrimento causado pelo contexto leva a jovem à conclusão: “não quero mais essa vida”. Nesse sentido, não podemos simplesmente considerar que o insucesso ou abandono da carreira estudantil seja

⁹⁴ A duração média regulamentar do curso é de 04 anos

apenas resultado de uma afiliação precária. Assim, concordamos com Vargas e Paula (2013, p.468, grifos nosso) quando consideram que

Parece razoável supor, [...] que grande parte das dificuldades e mesmo do insucesso escolar de nossos alunos recaem sobre a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias os sonhos de **milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes** perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis.

No caso de JW, assim como Priscila, a necessidade de sobrevivência e os desafios de deslocamentos em uma “cidade grande” obstaculizam ainda mais suas relações institucionais. Desse modo, criar laços de confiança, o que demanda como aponta Coulon “gastar tempo na universidade”, torna-se cada vez mais difícil diante das necessidades impostas por seus cotidianos. Essa questão também se apresenta para Joelma e Maria, pois em função dos compromissos com o trabalho em horário nem sempre oposto ao das atividades da universidade, não era possível a participação em eventos ou outros espaços das suas instituições, afinal se garantir a presença na aula já podia ser desafiador estar em momentos fora desse contexto tornava-se quase impossível.

Para as duas últimas como mencionamos na página 240, foi o acesso as bolsas de permanência e pesquisa que possibilitou experienciar de modo mais profundo a cultura universitária, assim Maria relata “*quando eu [fui contemplada com a bolsa] comecei a ter mais tempo e participar de rodas de conversa de palestra*”, o que obviamente interferiu na criação de laços e no entendimento da instituição como também mencionamos acima. Para Priscila e JW, entretanto, foi o ingresso no mestrado em uma instituição fora do Brasil que possibilitou esse cenário.

na UMinho, já foi mais tranquilo porque aqui eu fui morar há 5 minutos da universidade, uma outra realidade. Participo mais de eventos acadêmicos, eu passei a conhecer as pessoas e assim, o conhecimento é tudo né?! Quando você conhece tudo muda, então, essa minha proximidade com a diretora facilitou muito porque a Professora pediu isso, as pessoas já me conheciam porque eu participava na organização dos eventos, então as coisas fluem

Ao contrastar sua experiência entre a graduação e o mestrado, quando pôde optar por ser apenas estudante, JW considera que conseguiu dedicar-se a vida acadêmica, criar laços, o que em sua avaliação possibilitou em um melhor desenvolvimento de seu itinerário estudantil. Priscila experimentou o mesmo processo que JW, deixou de ser estudante-trabalhadora apenas quando decidiu mudar-se para Portugal para realizar seu mestrado, para ela, “[...] o

fato de eu não trabalhar permitiu que eu fosse além”. Ir além para Priscila, significa não apenas lidar com as burocracias institucionais ou participar do cotidiano da universidade, mas especialmente desenvolver-se melhor nas atividades acadêmicas, pois “*muitas vezes [...] tinha que ler no ônibus*”, o que de acordo com sua avaliação, tornava a leitura incipiente, retomaremos a essa questão no próximo tópico.

Consideramos esse aspecto inquestionável, afinal, afiliar-se, tornar-se membro de qualquer grupo exige uma aprendizagem entre os pares que se dá através de um mergulho indexical, possível de ser realizado a partir da *com-vivência* com os sujeitos pertencentes ao grupo ao qual deseja-se afiliar-se. Entretanto, devemos nos perguntar: ao acolher estudantes trabalhadores as rotinas institucionais não deveriam ser modificadas para garantir a permanência desse público? Podemos considerar, então que a própria dinâmica institucional colabora e aprofunda as possibilidades de abandono para jovens “não-tradicionais”.

Sobre esses aspectos, devemos pontuar indícios para pesarmos as políticas de ações afirmativas. JW (UERJ) e Priscila (PUC/SP) ingressam na universidade em 2004 e 2005, respectivamente, no bojo das primeiras iniciativas direcionadas para o estabelecimento de programas de ingresso e permanência de setores historicamente excluídos do ambiente universitário, especialmente no que se refere às IFES. Joelma (UFBA) e Maria (UFRB) fazem parte, entretanto, de um momento posterior, marcado pela consolidação do projeto de expansão, interiorização e massificação do ensino superior brasileiro, com destaque para promoção e aprofundamento de políticas de reparação através de programas de ações afirmativas. Isso marcará decisivamente suas itinerâncias: as primeiras permanecem com seus vínculos trabalhistas até o final de suas formações, enquanto as segundas, já em um contexto de maior consolidação das políticas de assistência gozam, ainda na graduação, da possibilidade de renunciar a seus vínculos, tornando-se a partir de então, estudantes em tempo integral. Esse cenário, dá conta da importância dessas políticas na garantia não apenas da permanência, mas na qualificação desse processo.

Além disso, devemos levar em conta as questões que envolvem os custos de vida em uma cidade do interior e nas capitais, pois ainda que consideremos a elevação desses custos com a chegada de instituições universitárias em cidades de pequeno porte, não podemos compará-las, em função da própria dinâmica urbana e interiorana. Na primeira, por exemplo, para tudo dependemos de transportes pelos quais pagamos, na segunda, essa necessidade é quase sempre esporádica e seus custos costumam ser mais baixos.

É importante esclarecer que ao considerarmos o aumento dos custos de vida em cidades do interior, não negamos ou nos opomos aos índices de crescimento sociocultural e

econômico, como observado por Neto, Viera e Macedo (2022) em estudo centrado na realidade mineira, possibilitado pelo movimento de expansão das IFEs no contexto do REUNI. Dessa forma, mesmo com o que chamamos de aumento do custo de vida, devemos considerar que R\$ 400,00 mensais no contexto de cidades do interior, como Cachoeira e Vitória da Conquista, terão um poder de compra maior do que em cidades de grande porte como SP e RJ. Por isso, ressaltamos que a inserção de universidades com políticas assistenciais localizadas em cidades do interior, além de possibilitar a entrada de jovens cujas famílias não possuem condições financeiras para sua estadia na capital, contribui para sua permanência e sucesso uma vez que pode auxiliar no “abandono” do trabalho precarizado através de suas políticas de assistência que ofertam condições mínimas para a permanência dos jovens ingressantes.

As críticas feitas pelas estudantes dão conta de que a burocratização do acesso, a falta de estratégias institucionais adequadas para a democratização de informações e a não escuta, por parte dos profissionais, das demandas e proposições estudantis, dificultam o funcionamento satisfatório dessas políticas em diferentes contextos institucionais, como foi possível observar até o momento.

No que se refere a relação com as cidades nas quais se localizam suas instituições de origem, Joelma, Maria e JW, possuem maior *com-vivência* com o ambiente, pois moram no entorno e já vivenciavam o acesso às localidades ainda que de maneira esporádica. No caso de Priscila, ela pontua uma diferença fundamental de sua experiência no trânsito entre o interior e a capital de São Paulo que vai incidir diretamente no seu processo de “tornar-se negra” (Neusa Santos, 1983). Para ela, há diferenças fundamentais na experiência de uma pessoa negra no contexto do interior e da capital, o que causou uma dificuldade, como ela nomeia, para o diálogo entre esses grupos de estudantes no contexto da PUC/SP.

O cotidiano paulista comporta, além de uma rotina exaustiva de trabalho que requer decisões de organização do tempo, outro fator fundamental: a fome. Para ela, o negro do interior tem melhores condições de acesso a alimentação, pois sua experiência é, em alguma medida, comunitária. Os vizinhos fazem uma espécie de economia doméstica de troca de produtos alimentícios de acordo com suas necessidades, o que em tese os distanciaria dessa fome tão presente nas ruas das grandes capitais. Nesse caso, ela avalia que lhe faltava repertório para se relacionar socialmente com outros jovens negros. Ademais, Priscila considera que o ingresso de estudantes negros trabalhadores como ela, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), trouxe esse debate para a ordem do dia, o que de algum

modo, colaborou para que ela refletisse acerca de seus pertencimentos e contribuiu para seu processo de (re) conhecimento identitário.

Em função das questões descritas no capítulo 1 acerca da implantação de cursos noturnos como estratégia de entrada para estudantes trabalhadores ela avalia que com a entrada dos estudantes do PROUNI

[...] há uma divisão muito clara entre os alunos da manhã e os alunos da noite, então já começou ali, eu vou convivendo com essas pessoas, eu vou conversando com elas e aí começa a ler uma coisa aqui outra coisa ali e eu começo a entender determinadas questões relacionadas a raça [...]. Em perspectiva eu consigo perceber algumas práticas que aconteceram, posso nomear três que são diretamente relacionadas [ao racismo experimentado nas relações com professores que me desfavoreciam, em função da minha cor de pele] (Priscila)

A divisão observada por Priscila que cria clivagens entre estudantes de cursos diurnos e noturnos é ratificada por estudiosos do tema, como Vargas e Paula (2012) que indicam que os estudantes do turno noturno, não raramente são considerados “estudantes de segunda categoria”

É, portanto, através de sua aproximação com colegas que possuíam uma história próxima da sua que Priscila entra em contato com debates mais sistemáticos acerca do racismo. A partir de então, ela consegue interpretar situações vivenciadas no cotidiano universitário que revelam o racismo institucional, persistente nas universidades. Apesar de não citar nenhuma organização específica da qual possa ter feito parte durante a graduação, a estudante destaca que foi a dimensão coletiva na experiência discente que possibilitou seu olhar crítico em torno das tensões raciais persistentes no contexto brasileiro. Para Maria, a partir do ingresso no PBP e da possibilidade de dedicar mais tempo às atividades promovidas pela universidade, o acesso a atividades promovidas pelas lideranças estudantis e/ou gestoras negras da UFRB, contribuiu para o aprofundamento do seu autoconhecimento e, ao mesmo tempo, o acolhimento e compartilhamento das situações vexatórias experienciadas por ela através de práticas cotidianas do racismo institucional presente em sua instituição de origem.

Ela avalia, entretanto, que a “*universidade abriu portas, eu posso não estar rica, eu posso não ter muita coisa, mas falando de conhecimento, de contato com outras pessoas [...] a questão da timidez eu melhorei muito.*” (Maria) É possível considerar, portanto, que o acesso à universidade amplia a experimentação do devir de jovens marcados historicamente por interdições às suas formas de (re) produção. Isso não se dá, todavia, de modo direto ou como estratégia institucional objetiva, mas é antes uma criação, uma invenção dos próprios

sujeitos sociais que tecem sua história apesar do “vampirismo” do sistema colonialista-capitalista como sugere Edson Gomes (1988).

Assim como as estudantes trabalhadoras, os estudantes **filhos de trabalhadores** não sinalizam qualquer dificuldade com os processos internos que envolvem a matrícula. Nesse aspecto, é preciso considerar que para Júlio Sanches fazer parte de um colégio cujo processo educacional preparava, de algum modo, para a entrada na universidade pode ter contribuído para o entendimento das regras institucionais relativas às questões de matrícula. O fato de Jéssica Santana ter feito cursinho e ser próxima de pessoas que já haviam ingressado no ensino superior, também pode ser tomado como indício de um maior entendimento das regras institucionais.

É importante reiterar que tanto Júlio quanto Jéssica ingressaram na UFRB em 2008 e 2010, respectivamente. Júlio acompanhou a formação dessa instituição, enquanto Jéssica chega no momento de sua consolidação, isso vai impactar em seus processos afiliativos de diferentes formas, ao mesmo tempo revela o desenrolar da implementação das políticas de ampliação de acesso ao ensino superior brasileiro. No mesmo caminho, suas iner-r-ências possibilitam contrastes que podem nos ajudar a compreender como o contexto institucional e os atravessamentos de raça e classe interferem em seus processos afiliativos.

Eu tomei um banho de água fria quando eu cheguei na UFRB, [...] porque a Universidade por ser nova ela não tinha uma estrutura física [...] foi um grande custo, foi muito doloroso porque cheguei para estudar em um prédio que era anexo do prédio da Biblioteca da Escola Estadual de Cachoeira, era um prédio que só tinha três salinhas pequeninhas, três salas muito pequenas, a parte de baixo um laboratório [...] então os primeiros meses foi de aceitação, eu precisei aceitar que a UFRB era aquilo naquele momento e que ela não podia ser outra porque ela estava sendo construída [...] Eu acho que tem um papel fundamental de servidoras e servidores da universidade que estavam para construir uma sensibilidade nos alunos para que eles também entendessem que a Universidade estava sendo construída (Júlio Sanches)

A narrativa de Júlio revela que a implementação do REUNI não ocorreu de modo linear ou sem tensões, à exemplo daquilo que ocorre com o campus dos malês na UNILAB, o campus de Cachoeira, por não possuir estrutura própria no ato de sua criação, funcionou por pelo menos cinco anos em diferentes instalações cedidas pela cidade, dentre elas: o anexo do Colégio Estadual da Cachoeira e o Colégio Sacramentinas, onde estudei os dois primeiros semestres da minha graduação também iniciada em 2008. Nesse sentido, os primeiros estudantes da UFRB, assim como os da UNILAB, são convocados a afiliar-se a uma instituição recente que também está constituindo-se, criando sua cultura, (re)inventando-se.

Dessa forma, é possível considerar que nossa afiliação estava diretamente ligada à nossa implicação com o projeto de universidade que estava sendo construído, ao que parece esse é também um desafio enfrentado pelos estudantes da UNILAB.

Para isso, como aponta Júlio Sanches (2022), as servidoras e servidores da instituição possuíam/possuem, um papel fundamental: sensibilizar os estudantes na adesão ao projeto nascente. Nesse sentido, ele destaca o papel fundamental da Professora Rita Dias que ao narrar a luta do povo do Recôncavo, para consolidação da universidade em seu território, conclamava os estudantes à defesa desse projeto. Além disso,

Rita era uma das poucas professoras pretas daquela universidade e que tinha um poder de voz de representação [política], ela era Pró-reitora, [...] ao mesmo tempo, isso não fez com que ela não se afastasse da relação com o Movimento Estudantil, ela estava a todo momento em diálogo com os movimentos de base da Universidade: [manifestações estudantis e de técnicos-administrativos, eventos em torno da assistência estudantil] Rita Dias estava presente. Essa figura ela é importante porque é representativa e ela vai construindo esse lugar de que hoje ainda nós temos de dizer, nós também temos que enegrecer a UFRB nos espaços institucionais, nos espaços de direção, nos espaços de docência de pesquisa, não é pensar apenas essa universidade que se diz negra por ter alunos e alunas pretas [...] (Júlio Sanches)

A narrativa de Júlio dá conta da importância representativa de uma mulher negra que ocupa cargos de decisão na universidade, mas também de como uma gestão implicada com uma *com-vivência* mais direta com os estudantes pode auxiliar em seus processos de afiliação universitária. Além de Júlio, Jéssica e Maria vão apontar a importância da Professora Rita Dias para seus processos de atribuição de sentido e significado à instituição. São destacados sua implicação com as demandas apresentadas pelos estudantes nas reuniões, mas também os enfrentamentos que eles tinham que fazer para conseguir negociar pautas importantes. O fato de a gestora estar envolvida com um debate intelectual acerca da comunidade negra contribuiu para que as estudantes identificassem nela uma bússola para seus próprios caminhos. Nesse sentido, Maria narra:

[...] teve uma palestra da Professora Rita Dias, eu fiquei encantada por aquela mulher... porque ela é grande, alta, parece mainha, negona... Gente! Uma mulher igual mainha está na universidade! E ela fala docemente e livremente. [...] aquele momento ali me marcou muito... Eu disse pronto! Ela está ali, eu também quero, eu também posso, me deu uma revigorada assim, sobre o que é estar na universidade porque eu ver outra perspectiva é? Porque ela é muito potente...

Enquanto para esses estudantes, uma gestora negra e implicada com as pautas estudantis favoreceu seus processos de adesão ao projeto da universidade, especialmente no entendimento da estrutura da assistência na instituição, afinal, a gestora estava presente nas assembleias de tomadas de decisão, para Joelma, o ambiente branco de sua experiência contribuiu para que ela permanecesse calada sobre sua condição como estratégia (não como tática) para permanência (ou sobrevivência) sem maiores danos nesse local.

Como mencionado, Jéssica chega à UFRB dois anos após a chegada de Júlio e um ano após a entrega, por parte do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, do conhecido Quarteirão Leite & Alves em 2010, que passou a ser definitivamente o abrigo do CAHL/UFRB. As condições ofertadas a partir de então já eram diferentes daquelas experienciadas por mim e Júlio, entretanto, as organizações coletivas continuavam reivindicando melhorias nos critérios e nos termos de acesso aos programas da PROPAAE, não focaremos aqui nesse aspecto por termos detalhado algumas questões nas subseções acerca dos estudantes indígenas e quilombolas.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no acesso aos programas de assistência ofertados pela universidade que, como vimos anteriormente, muitas vezes estão ligadas à critérios distantes das realidades de seus públicos-alvo, é possível reconhecer alguns avanços no que se refere à estrutura dessa política na UFRB. Destacamos nesse aspecto, o Programa de Permanência Qualificada (PPQ) que, como veremos mais detalhadamente nas próximas páginas, alia auxílio assistencial à pesquisa científica. Desse modo, ao conectar a permanência à pesquisa, a pró-reitoria inova em sua concepção de assistência, pois colabora para o despertar do desejo por parte do estudante de continuidade de sua carreira acadêmica, ao passo que fornece aos jovens instrumentos fundamentais para o sucesso de seu percurso afiliativo, pois como aponta Santana (2015) o grupo de pesquisa é um dos sustentáculos para o sucesso da carreira desse estudante.

No que se refere ao contato com a cidade Jéssica considera que não enfrentou grandes problemas, pois vivia nos arredores de Cachoeira, o que possibilitou uma experiência tranquila devido à rede de relações que estabeleceu com moradores da cidade. A narrativa de Júlio, no entanto, revela algumas nuances de um processo que se inicia quando da implantação da instituição nesse território. Os estranhamentos produzidos nos primeiros anos de existência da UFRB quando da chegada de seus primeiros estudantes, também está muito próximo do que experimentam os estudantes africanos em São Francisco do Conde. Além disso, nos primeiros anos a instituição ainda não estava aderida ao território, eram poucos os diálogos entre universidade e cidade.

Essa realidade foi sendo modificada ao longo dos anos também pela ação dos estudantes que compreendiam que a instituição

estava muito preocupada em se estruturar [então], ela não conseguia enxergar [...] a relação da universidade com o entorno, isso foi sendo construído com muita luta. Muitas vezes nós, como estudantes, chegávamos às salas de aulas, nos eventos para dizer como nós eramos vistos como viajantes distantes, estrangeiros [...], como pessoas que perturbavam a ordem de Cachoeira, só que ao mesmo tempo existiam pessoas [...] que estavam abertas para aquelas mudanças [...] A gente também se abriu para a cultura de Cachoeira, nós tivemos muito contato, muito diálogo, muita coisa. Nisso tudo, obviamente, teve muito sofrimento sim, muita recusa, muitos problemas, quantas vezes a gente passava na rua: “vai viado, sapatão, [maconheiro] o que vocês estão fazendo aqui? Vão embora!” A polícia que cansava de parar a festa dos universitários, a gente só estava tentando se divertir, nós eramos jovens. A gente não estava fazendo nada de errado [...] Ao mesmo tempo nós começávamos a perceber que nós tínhamos um privilégio dentro daquele território, nós estávamos em uma IFES, enquanto a gente saía do lado de fora da universidade, a gente via todo um cenário de miséria e fome. Então assim, todo esse contato criava uma lógica quase esquizofrênica na gente de dizer eu estou vivendo de livros, de teorias, de métodos que parecem falar de um modo só que quando eu vou para o lado de fora eu vejo uma outra realidade. Então, a gente começou também a questionar qual era o papel da UFRB nesse lugar...

A continuidade da *com-versa* com Júlio sugere que a ação dos estudantes organizados coletivamente contribuiu para que a própria universidade (re) pensasse seu papel junto ao território, isso talvez, tenha contribuído para o surgimento de iniciativas institucionais de aproximação com a comunidade do Recôncavo. Nesse sentido, ele cita o Fórum 20 de novembro, como o primeiro espaço pensado por estudantes e gestores implicados com o debate intelectual acerca da negritude⁹⁵ (Munanga, 2019), com destaque para a atuação da Professora Rita Dias e do Professor Cláudio Orlando, como marco para iniciativas que aproximou a instituição do território. Dessa forma os atos formativos que congregavam estudantes e docentes da instituição contribuíram sobremaneira para que hoje como Sanches (2022) observa, a instituição esteja “incrustada” no território ao qual pertence.

Além disso, a partir da *com-versa* com Jéssica foi possível identificar que os estudantes também atuaram fortemente para que a UFRB criasse raízes no Recôncavo, assim, de acordo com sua narrativa, juntamente

com outras pessoas que também foram cotistas da UFRB, a gente criou um curso pré-vestibular que primeiro se chamou Kabengele Munanga, depois passou a se chamar Quilombo Educacional Onin que um símbolo Andrika

⁹⁵ Não devemos confundir o conceito de negritude com a questão negra. O debate feito por Munanga (2019) nos ajuda nesse sentido. Para maiores informações sobre o assunto, consultar a página 323.

que significa: quem não sabe pode aprender aprendendo. E aí a gente fazia esse trabalho de incentivar os estudantes de Cachoeira a acessarem a universidade

Além dessas iniciativas, cito o projeto de pesquisa/extensão desenvolvido no âmbito do Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFRB), liderado pela Professora Georgina Gonçalves dos Santos, “Aproximando a Educação Básica da Educação Superior: uma pesquisa ação-formação na Região do Recôncavo no Estado da Bahia”, do qual fui bolsista entre os anos de 2009 e 2012, que buscava estreitar os laços das escolas públicas do Recôncavo com a UFRB.

Essas iniciativas resultaram não apenas em uma melhoria da *com-vivência* entre comunidade local e comunidade acadêmica, mas talvez tenham impactado também no aumento do número entrada de estudantes originários do próprio Recôncavo na instituição. Não encontramos dados oficiais que corroborem essa percepção, contudo, tanto as narrativas dos estudantes quanto a experiência da autora desse trabalho dão conta de uma percepção uma entrada mais expressiva desses jovens em diferentes cursos da instituição, especialmente a partir de 2011.

Sanches (2022) observa que a chegada da UFRB no Recôncavo, “[...] fez o povo do Recôncavo diferente e fez com que o povo do Recôncavo fosse mais visto”. Nesse sentido, ele aponta as alterações promovidas pela *com-vivência* entre a população local e a comunidade universitária, obviamente, que essa interação altera todas as pessoas envolvidas. Ademais, a ideia de que a chegada da universidade ampliou a visibilidade do Recôncavo se dá, especialmente, pelos interesses dos docentes e discentes em pesquisas cujo os temas frequentemente abordam a realidade local, mas também pelo fato dos estudantes “levarem” consigo o nome da instituição, pois como foi dito pela maior parte dos jovens ligados à ela “*a gente sai da UFRB, mas ela jamais sairá da gente*”, o que aponta para um forte pertencimento do corpo estudantil à instituição da qual fizeram parte.

Por último, reiteramos àquilo que foi mencionado por Priscila: o contanto com as organizações estudantis e com as diversas experiências de diferentes jovens negros contribuiu para um processo de autoconhecimento e autoidentificação desses jovens em seus diversos contextos institucionais. Nesse sentido, Jéssica e Júlio apontam para a importância de suas participações no movimento estudantil, notadamente no movimento de estudantes negros organizados, para pensar suas próprias implicações no ambiente universitário o que vai, de algum modo, contribuir tanto para o desenvolvimento dos seus estudos ainda na graduação como também para a tomada de decisão de continuidade da carreira acadêmica, assunto que abordaremos a seguir.

8.3 Continuidade dos Estudos: *ato de-scolonial de Retomada e Re(existência)*

Como pode ser verificado na tabela 2 (p.167) a maior parte dos jovens participantes desse estudo optou pela continuidade na carreira acadêmica. Nesse tópico será possível conhecer os marcadores de suas experiências para pensar os contrastes que eles identificam no processo de transição institucional, mas também geográfica. Dessa forma, pontuaremos questões importantes acerca da afiliação de jovens que ingressaram e/ou concluíram seus cursos de pós-graduação no Brasil, entretanto, concentraremos maiores esforços na compreensão dos processos afiliativos e atos de currículo elaborados por estudantes que optaram pela realização de seus cursos de mestrado, doutorado, etc., em instituições europeias de forma integral ou em caráter excepcional – realização de estágios/cursos, pesquisas de curta duração. A tabela 3 (abaixo) nos ajuda a identificar com quais sujeitos dialogaremos a partir desse ponto.

Tabela 3 – Caracterização dos estudantes Pós-graduandos

<i>Estudantes Pós-graduados ou em processo de pós-graduação na Europa</i>			
<i>Nome</i>	<i>Modalidade do Programa de Pós-Graduação</i>	<i>Ano de ingresso e conclusão</i>	<i>Instituição</i>
Jéssica Santana Bruno	Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade (PPGEISU)	2016-2018	UFBA
	Doutorado em andamento*	2019 – atual*	UC
Joelma de Oliveira Cruz	Mestrado em Genética	2016 – 2018	USP
	Doutorado em Ciências Biológicas (06 meses na UMinho-2022)	2018-2023	USP/UMinho
JW	Mestrado em Português como Língua Não Materna (UMinho)	2017-2021	UMinho
Júlio Cesar Alcantara dos Santos Sanches Souza	Mestrado em Comunicação	2013 – 2015	UFF
	Doutorado em Comunicação	2018 – 2022	UFRJ
	Investigador Júnior (06 meses na UC)	2022 – 2022	UC
Rute Moraes Souza	Mestrado em Antropologia Ibero-Americana	2020 – 2021	USal
	Mestrado em Antropologia	2021 – 2023	UnB
	Doutorado em andamento*	2021 – atual*	USal
Priscila	Mestrado	2018 – 2019	UMinho

Elaboração: BRITO, Larisse Miranda, 2024

Fonte: Pesquisa de Campo. Arquivo Pessoal.

No primeiro momento concentro-me na compreensão do processo de tomada de decisão de permanência na carreira acadêmica, posteriormente abordaremos o ingresso em instituições europeias, em caráter integral nos casos de Priscila, JW (realização do mestrado), Jéssica e Rute (doutorado) e em caráter excepcional vivido por Júlio e Joelma (pesquisa de curta duração; doutorado *sandwich*). A partir de então, dialogamos acerca dos primeiros contatos com essas instituições e a relação estabelecida com os saberes institucionais, o que envolve questões relativas às burocracias do cotidiano administrativo e do trabalho intelectual. Nosso interesse é, portanto, entender os etnométodos elaborados por esses jovens em seus processos afiliativos e perceber quais as condições ofertadas pelas instituições para auxílio no sucesso desses estudantes.

No que se refere à tomada de decisão de dar continuidade aos estudos universitários, a partir das *com-versas* com os estudantes copartícipes de nossa pesquisa, é possível considerar que ela é impulsionada por diferentes fatores que vão *desde o interesse em desenvolver pesquisas em torno de suas implicações ético-políticas como questões de raça, etnia, território, sexualidade etc., até a necessidade de sobrevivência*. O primeiro aspecto é apresentado pelos estudantes como resultado, muitas vezes, de políticas institucionais que fomentam a pesquisa na graduação como revela Júlio:

[na UFRB] a minha bolsa da PROPAAE era uma bolsa de pesquisa, [através dela, a universidade] me dizia: “-para você permanecer você tem que aprender a pesquisar” [...] não era apenas receber a minha bolsa, mas aprender a desenvolver uma determinada competência acadêmica. Então, por ser bolsista de IC da PROPAAE, eu fui então desenvolvendo o desejo de permanecer no mundo acadêmico [...]. Sabendo mais ou menos o que eu queria pesquisar [...] o meu plano de mestrado, o meu projeto, ele tinha uma relação muito intensa com uma docente da Universidade Federal Fluminense (UFF)

Duas observações devem ser feitas a partir da narrativa de Júlio: 1) a bolsa de permanência ofertada pela PROPAAE que alia permanência ao desenvolvimento de habilidades e competências intelectuais; e 2) a escolha do programa baseado nos interesses da pesquisa e no prestígio institucional. Sobre o primeiro aspecto, como mencionado na página 270, é importante pontuar que a política de permanência desenhada pela PROPAAE através do PPQ, prevê a articulação, formulação e implementação de ações que promovam a democratização de ingresso, permanência e pós-permanência. Nesse caminho, somado ao

auxílio financeiro⁹⁶, o estudante contemplado deverá vincular-se a projetos de pesquisa e/ou de extensão disponíveis na instituição.

Pioneira no desenvolvimento dessa iniciativa, a UFRB qualifica a permanência através da oferta de subsídios na dimensão material, mas especialmente no que se refere à competência intelectual. Dessa forma, o programa articula ações em torno da permanência material com atividades intelectuais, o que contribui para o processo de reorganização cognitiva do estudante auxiliando-o nos aspectos de afiliação intelectual. A política de permanência da UFRB associa, portanto, dimensões importantes da experiência universitária ao vincular ações em torno da permanência material às atividades de ensino, pesquisa e extensão qualificando o estudante em termos de competência intelectual. Diferente do que se constituiu como discurso hegemônico acerca do estudante não-tradicional, a PROPAAE construiu uma noção positiva do sujeito, na qual ele é chamado a desenvolver pesquisa e assim ter informações básicas acerca do ofício de pesquisador.

Isso contribui não apenas para a aproximação desse estudante com a linguagem científica e o auxílio em seu processo de reorganização cognitiva, mas especialmente para a elaboração de sua identidade estudantil, compreensão das regras e normas institucionais, afinal como aponta Júlio Sanches (2022), *“a graduação é um processo no qual os estudantes estão compreendendo como devem se comportar nessa estrutura para serem ouvidos”*. Apesar disso, os primeiros anos de implantação do programa foi desafiador uma vez que alguns docentes resistiam em acolher estudantes do PPQ em seus grupos/projetos de pesquisa. Esse quadro vai sofrer alterações, especialmente a partir de 2009, quando o CNPq lança o Programa Institucional de Iniciação Científica - Ações Afirmativas (PIBIC Af), com o intuito de auxiliar “[...] universidades públicas que são beneficiárias de cotas PIBIC e que têm programa de ações afirmativas” (Brasil, [2012?], p.?). Dessa forma, o programa busca

⁹⁶ As modalidades e valores dos auxílios no âmbito do PPQ dividem-se em: Auxílio à Moradia – refere-se a uma vaga na unidade de residência universitária, até a duração média do curso de graduação. Auxílio Pecuniário à Moradia – refere-se ao repasse pecuniário mensal, com duração de um ano, renovável anualmente, até o tempo médio de duração do curso de graduação; Auxílio Pecuniário à Moradia com Restaurante Universitário (RU) R\$ 360,00; Auxílio Pecuniário à Moradia sem Restaurante Universitário (RU) R\$ 425,00; Auxílio Deslocamento (Transporte) – refere-se ao repasse pecuniário mensal no valor de R\$ 300,00, com duração de um ano, renovável anualmente, até o tempo regular de duração do curso; Auxílio à Alimentação – refere-se ao acesso diário ao restaurante universitário – Campus de Cruz das Almas, com duração equivalente à duração regular do curso em que o/a estudante estiver matriculado à época da concessão do auxílio. Os residentes dos centros que ainda não possuem Restaurante, recebem uma ajuda pecuniária à alimentação no valor de R\$ 425,00; Auxílio Creche Concessão de auxílio creche (LDB 9394/96) a estudantes com comprovada demanda social para custear despesas com filhos/as, crianças tuteladas ou legalmente adotadas com idade entre (0-3) zero a três anos, e que estejam matriculados em creche ou Núcleo de Recreação Infantil. O valor do repasse mensal do auxílio creche é de R\$ 230,00, considerado o valor médio da oferta de serviço regular nas cidades do Recôncavo; Apoio Pedagógico para Atividades Acadêmicas R\$ 290,00; Auxílio Emergencial R\$ 350,00 (Informações disponíveis em: << <https://www.ufrb.edu.br/propaac/ppq>>>)

“complementar as ações afirmativas [através da oferta] aos alunos beneficiários dessas políticas da possibilidade de participação em atividades acadêmicas de iniciação científica” (*Id. Ibid.*:p.?). Assim, acolher estudantes PPQ tornou-se interessante institucionalmente dada a política de pontuação do próprio Conselho para pesquisadores associados ou beneficiários de seus editais.

No processo de aliança de ações de permanência com a iniciação à pesquisa científica, os estudantes compreendem que além da organização coletiva, a escuta que almejam é resultado da produção de conhecimento assentada em métodos reconhecidos pelos pares. Assim, optam pela permanência na carreira universitária como processo de autorização de si, pois entendem que o mestrado e o doutorado constituem as etapas da formação nas quais o estudante se tornará pesquisador. Nesse sentido, é importante pontuar que embora já na conclusão da graduação, os temas abordados no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deem indícios de uma produção científica implicada com os pertencimentos e identidades desses estudantes, como pode ser observado no apêndice 10, é após a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado que eles se sentem (?) reconhecidos e autorizados como pesquisadores. Isso se deve ao fato de que nas universidades nacionais a graduação é elaborada como etapa da formação que profissionaliza para o mercado de trabalho, em função do modelo adotado para seu surgimento no Brasil.

Dessa forma os Programas de Pós-graduação são identificados, pelos jovens, como ambientes responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa científica, momento de elaboração do saber científico de modo mais coerente em termos de método e domínio das técnicas. A graduação aparece como um momento de maior “submissão” às regras no qual as táticas, no sentido atribuído por Deleuze e Guattari (1995) são mais escassas, enquanto as estratégias tornam-se imprescindíveis. Os atos de currículo nesse período, embora apontem para um confronto com os epistemicídios (ao nível administrativo, mas também intelectual) promovidos pela universidade, funcionam como estratégias mais adequadas às regras institucionais para cumprir etapas que permitam a transição para períodos posteriores que possibilitarão maior liberdade para esses estudantes.

A partir das *com-versas* e daquilo que foi exposto, podemos considerar que nesses casos a continuidade na carreira acadêmica está associada ao entendimento da importância da investigação científica para a disputa de “narrativa” nos espaços de poder. Os estudantes parecem optar por dar continuidade à vida universitária como um modo de implicar-se com reivindicações políticas coletivas que podem ser traduzidas em medidas concretas, como por exemplo, políticas públicas de combate ao racismo ou de acesso à educação. Dessa forma,

para Jéssica, a partir de suas implicações com o movimento social, o ingresso no mestrado ocorre como

[...]um sonho de ver o mundo melhor, eu entendo a universidade como esse lugar de construção de caminhos para um mundo melhor, apesar de ser um lugar também de construção de um mundo extremamente ruim, problemático, mas tem um outro lugar que sedimenta essa construção [...] então entendo a universidade também desse lugar.

Na sociedade contemporânea, a universidade torna-se esse lugar contraditório e ambíguo, no qual desenvolvem-se epistemes aliadas a uma clivagem entre os grupos humanos, ao mesmo tempo em que é *lócus* para sua contestação. Assim, enquanto instituição que possibilita o contato com o conhecimento científico e a competência para sua elaboração, a universidade é também lugar no qual é possível elaborar narrativas contrapostas ao discurso hegemônico.

No processo de escolha dos seus cursos e instituições esses jovens irão considerar fatores como a adesão do Programa aos seus interesses investigativos Rute narra que durante a graduação, através de sua participação em eventos acadêmicos:

[...] na área da Antropologia, eu tive uma percepção de como essas Ciências, essas produções estavam sendo realizadas em outras instituições [...] daí eu consegui identificar a UnB como [o lugar no qual] eu poderia utilizar dessa ciência e dar continuidade a minha pesquisa que é direcionada ao povo Anacé, a minha Aldeia que foi removida [...] E aí eu fiquei tentando [e passei] na UnB

Nesse sentido, a partir da compreensão das estruturas os estudantes fazem escolhas mais autônomas, diferente do que ocorre na graduação. Nesse momento eles possuem uma bagagem, um conhecimento *ad hoc*, o que permite escolher caminhos mais seguros para a realização de seus estudos. Assim, apropriam-se da linguagem e do método científico para a denúncia dos “horrores” produzidos pela própria ciência moderna. A tomada de decisão de permanência na universidade para a construção de uma carreira acadêmica pode ser pensada como *um ato de retomada*, pois como nos explica Raquel (Jenipapo) Alves (2022) a retomada é um processo de reapropriação de um espaço que lhe pertence, mas está sob a posse de outras pessoas.

No ato de retomada, o lugar não é somente a estrutura física da universidade ou a garantia de ingresso e conclusão de um curso, mas *a retomada do lugar de narrador da própria história de construtor de conhecimento e não objeto de estudo*, mas sujeito que estuda, fala de si e elabora heurísticamente com os grupos dos quais faz parte. Dessa forma,

compreendem que pesquisar a partir de suas implicações é contribuir para quem sabe “adiar o fim do mundo” que como sugere Krenak (2019, p.27) “[...] é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim do mundo”. Torna-se fundamental sinalizar que o autor foi citado por duas estudantes em diferentes contextos de nossa conversa. Rute (Anacé), cita esse trecho enquanto conversávamos sobre seus processos no doutorado em Salamanca. Para ela, a produção acadêmica de estudantes indígenas deve ser escutada porque escutá-los é saber dessa “*relação com a natureza e a espiritualidade, [é fazer] esse adiamento do fim do mundo e da destruição que a gente vem passando diariamente.*”

Outro aspecto que merece destaque refere-se as questões que envolvem os processos seletivos e as estratégias necessárias para aprovação. A maior parte dos jovens sinalizam para o necessário estabelecimento de redes com professores que tenham interesses de pesquisa próximos dos seus. Em alguns Programas, como por exemplo, a Pós-graduação em Ciências Biológicas da USP, como esclarece Joelma, a Carta de Aceite do possível orientador é um dos pré-requisitos para a seleção. Para os sujeitos copartícipes do nosso estudo, essa não é uma estratégia ruim, pois conhecer previamente quem irá acompanhá-los nessa etapa da formação, evita surpresas que podem ocorrer no ingresso efetivo para a realização do curso no qual essa prerrogativa não exista, como por exemplo, não encontrar professores que tenham aderência ao projeto proposto pelo estudante o que dificulta o início da orientação docente, aspecto imprescindível dos Programas de pós-graduação.

Dessa forma, devemos considerar que a construção de laços de confiança é incontornável para que essas redes possam ser criadas. De acordo com a narrativa dos estudantes, a elaboração dos laços de confiança se dá a partir de diferentes estratégias: como participação em eventos no qual o possível orientador esteja presente, comunicação por e-mail, envolvimento de professores da instituição de origem, como no caso de Joelma que precisou de uma carta de recomendação de sua antiga orientadora para que a professora do programa de mestrado desejado pudesse acolhê-la, etc.

Os laços de confiança podem ser estabelecidos ainda por fatores étnico-raciais, assim, Júlio considera que sua entrada na UFRJ, em 2017, foi possível pelo recredenciamento docente daquele ano que contou com o ingresso de um homem negro no quadro de professores, pois esse cenário abriu a possibilidade de dialogar com alguém que se interessasse por estudos étnico-raciais no âmbito da Escola de Comunicação (ECO) da UFRJ, o que ainda é raro na instituição, composta, majoritariamente, por docentes e discentes brancos, como observa Júlio Sanches (2022).

O estudante aponta que um dos únicos docentes negros da ECO/UFRJ no período de seu doutoramento, era o professor Muniz Sodré e sinaliza para o perigo desse cenário, pois concentra-se nele a representatividade de uma juventude negra que vêm cada vez mais reivindicando seu acesso qualificado a políticas educacionais. Em levantamento feito pelo Estadão em 2021, a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2019, Marques e Hallal (2021, p.?) sinalizam que “[...] menos de 3% das instituições de ensino superior brasileiras têm número de professores negros que espelha a distribuição racial da região onde está”. Nesse estudo, o RJ assim como a Bahia está entre os estados que não possuem equidade racial em seu quadro docente.

Esse cenário sinaliza para o pacto narcísico da branquitude, pois, como aponta Cida Bento (2022, p. 18), “As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculina e branco”. O que auxilia na elaboração de um discurso que impacta o imaginário coletivo, o qual atribui ao homem branco as características necessárias para ocupar posições de poder, enquanto os outros, especialmente, negros, indígenas, mulheres, etc, por não terem essas capacidades inatas, devem servir-lhes.

Além da escassez de professores negros no quadro institucional, são poucos os docentes que se interessam por abordar questões que envolvem debates em torno de temas como raça e gênero, o que sugere uma defasagem nas condições ofertadas pelo Programa para o ingresso de jovens interessados nessas temáticas.

Nesse caminho, Júlio Sanches sinaliza para outra nuance desse cenário: questões em torno do debate de raça, sexualidade, etc., ficam restritas na maioria das vezes, à intelectuais que são atravessados ou “afetados” (Fravet-Saada, 2005) por essas identidades, o que essencializa sua produção como se eles se restringissem a esses temas. Ao que nos parece isso contribui para um aprofundamento da colonialidade do saber uma vez que sutilmente dissemina-se a ideia de que a produção científica é prerrogativa dos povos europeus e seus descendentes, enquanto os sujeitos su-l-balternizados produzem um conhecimento “menor” engessado por “identitarismos”. Não seriam, portanto, capazes de uma produção científica adequada aos rigores do método.

A continuação da carreira estudantil através do ingresso em programas de pós-graduação, como parece sugerir Coulon, é um indicativo incontornável do sucesso da afiliação universitária. Contudo, a partir do que acabamos de observar é importante pontuar que para nós, sujeitos não-hegemônicos, estudantes “desviantes”, corpos indóceis, esse

projeto só é possível de ser elaborado quando do nosso contato com a Universidade, pois, no geral, assim, o estudante de escola pública, filho da classe trabalhadora, negro, indígena, quilombola, etc., dispõe de poucas informações sobre os graus da carreira acadêmica.

No meu caso, por exemplo, até chegar à universidade não sabia que “ser professora” (sonho que alimento desde a infância) não restringia minha atuação à escola básica. Apenas quando adentro a universidade fica claro para mim que a carreira docente pode ser vivenciada no espaço universitário, isso porque os professores com os quais tive contato no período da escolarização eram formados no magistério. A professora que incentivou minha entrada na universidade, por exemplo, iniciou sua graduação em 2006, mesmo ano de minha saída da escola. Então, poderíamos parafrasear Gilberto Gil (1998) e dizer que nós “sabemos o que queremos, mas queremos também o que (ainda) não sabemos”.

Desse modo, o ingresso em cursos de graduação abre novos horizontes para esses jovens o que possibilita uma expansão dos seus desejos e projetos de vida. Além disso, podemos considerar que uma política institucional preocupada com a qualificação de seus processos formativos, é fundamental para a longevidade estudantil. Dessa maneira, o sucesso da afiliação - entendida como continuidade da carreira acadêmica – é atravessado por esse comprometimento institucional ou pela sua ausência.

Ademais, a retomada realizada por esses estudantes quanto a subversão das lógicas coloniais, funciona como um movimento de **Reexistência** entendido aqui como um “processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder” (Souza, 2009, p. 57). Assim, os atos de currículo de-s-coloniais funcionam como atos de reexistência, pois comportam em si não apenas a subversão, mas também a negociação e, sobretudo, a reinvenção, são propositivos no sentido de atuar para a de-s-colonização universitária.

8.3.1 Trânsitos - estudantes brasileiros em instituições europeias: “*atravessei o mar, [o] sol da América do Sul me guia*”⁹⁷

O processo de tomada de decisão de ingressar em cursos de Pós-graduação no espaço europeu vai ser vivido a partir de duas perspectivas fundamentais: 1) estratégias de sobrevivência com dignidade 2) qualificação de pesquisas desenvolvidas no Brasil. Dessa forma, para Priscila, JW e Jéssica, o ingresso em instituições portuguesas – no caso das duas primeiras para realização de mestrado e a segunda de seu doutoramento – foi uma alternativa à crise político-econômica e sociocultural vivida no Brasil a partir de 2016. Compreendendo o

⁹⁷ Inspirada em Luna (2017). Consultar Lista de Referências

contexto nacional e as dificuldades impostas àqueles que possuíam diploma superior para uma inserção digna no mercado de trabalho, optaram por ingressar em instituições portuguesas tanto em função de seus interesses de estudo quanto pelas condições ofertadas para a entrada, permanência e emprego no país. Nesse sentido, a narrativa de Jéssica, é reveladora:

a Universidade de Coimbra foi muito mais uma estratégia de sobrevivência[...] de fugir do contexto que eu estava vivendo porque ser uma historiadora sem doutorado[...] naquela conjuntura [...] eu não estava conseguindo sobreviver com dignidade [...]. Tinha muita ameaça dessa coisa de perder bolsa, eu fiquei com muito medo de entrar no doutorado e do meio para o fim não ter mais bolsa e ficar sem nada, então eu pensei: vou tentar fazer um doutorado fora do Brasil

É interessante observar o crescimento do número de estudantes brasileiros que se deslocaram para instituições portuguesas nos últimos anos, especialmente a partir de 2014, quando universidades, como UC e a UMinho passam a adotar a nota do ENEM⁹⁸ como critério para seleção em cursos de graduação. Essa iniciativa se deu, entre outros fatores, em função da exclusão das instituições portuguesas do também extinto Programa Ciências Sem fronteiras (CsF)⁹⁹ (Farjado, 2014), criado em 2011 pela então presidenta Dilma Rousseff (2011- 2016) e extinto em 2017.

O fim do CsF, entretanto, não significou a redução do número de estudantes brasileiros em instituições portuguesas, ao contrário disso, dados recentes divulgados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC/PT) sinalizam que o ingresso de brasileiros em instituições de ensino superior portuguesas cresceu exponencialmente entre os anos de 2016 e 2020, como pode ser verificado na tabela abaixo:

⁹⁸ Consultar apêndice 9, para ter acesso a lista atualizada de instituições portuguesas que aceitam a nota do ENEM como critério de seleção

⁹⁹ Durante sua existência, o Programa ofertou “cento e quatro mil (104.000) bolsas no exterior e [investiu cerca] de R\$ 13,2 bilhões entre 2011 e 2017” (SBPC, 2017), para que estudantes em níveis de graduação e pós-graduação pudessem desenvolver seus estudos fora do país.

Tabela 4 – Estudantes Brasileiros em Portugal

Evolução de Estudantes Brasileiros em Portugal 2006-2020	
Período	Quantidade de Estudantes brasileiros em Instituições de Ensino Superior Portuguesas
2006-2007	2.204
2007-2008	2.912
2008-2009	3.813
2009-2010	4.421
2010-2011	5.335
2011-2012	7.082
2012-2013	8.917
2013-2014	8.911
2014-2015	8.707
2015-2016	10.166
2016-2017	12.245
2017-2018	16.281
2018-2019	20.627
2019-2020	25 mil*

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Tabela elaborada por BRITO, L. M. a partir de artigo publicado por Amato, 2021 – ver lista de referências

*Estimativa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Ao observarmos a tabela, é possível notar que o período de maior crescimento, se dá logo após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff da cadeira presidencial e nos primeiros anos do (des) governo do ocupante da cadeira presidencial, Jair Messias Bolsonaro (2018-2022). As inseguranças vividas no contexto nacional durante o período, afetaram diretamente as universidades públicas, ameaçadas com cortes orçamentários e ataques ideológicos contra sua existência. Dessa forma, as ofensivas direcionadas às instituições durante a gestão do ocupante da cadeira presidencial, representadas por cortes e insegurança orçamentária vão atingir também as agências financiadoras de pesquisa científica como a CAPES e o CNPq. Esse quadro, instaurou um clima de descrença entre milhares de jovens pesquisadores que sobreviviam desses subsídios. Ademais, o aumento nos índices de desemprego agrava a sensação de instabilidade, especialmente entre aqueles que mesmo dispondo de diplomação superior são recrutados para postos de trabalho incompatíveis com suas formações.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) a taxa de desemprego no Brasil em 2020, atingiu a média de 13,5%, um crescimento de 2,4% se comparada à 2019 (11,9%). Entre os brasileiros com diploma superior em 2022, de acordo com dados do Instituto Semesp (2021), 29,5% das pessoas que haviam concluído seus cursos

de graduação em até três anos ainda não estavam no mercado de trabalho. No segundo trimestre do mesmo ano, uma pesquisa feita pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) revela que 78,6% dos diplomados em cursos de graduação tinham dificuldades em encontrar vagas disponíveis em suas áreas de formação, o que demandava que esses jovens se inserissem em processos de trabalho diversos. Nesse sentido, os dados do departamento sinalizam que apesar do crescimento de ocupações observados entre 2019 e 2022, esse aumento acontece “[...] principalmente em posições que requerem menos escolaridade e que pagam menores salários, o que revela um mercado de trabalho empobrecido e com poucas perspectivas de ascensão para os trabalhadores.” (DIEESE, 2022, p.1).

É importante pontuar que os ataques desferidos contra a ciência e à universidade (qualificada como local de produção de balbúrdia), reatualiza uma antiga estratégia da elite brasileira de desqualificação das instituições públicas de ensino diante dos avanços de políticas de democratização de acesso. Nesse sentido, consideramos que a depreciação das universidades nos últimos anos revela um traço histórico da elite nacional: a precarização das instituições educacionais quando estas passam a ser ocupadas por setores populares como sugere Gonçalves (2011) ao analisar de inserção do negro em processos de escolarização no país.

Para Rute (Anacé), como já nos referimos na página 215, seu ingresso na USal para a realização do doutoramento faz parte de um processo do cumprimento de sua missão ancestral, qual seja: apropriar-se do conhecimento do homem branco para, a partir do domínio de sua linguagem, combater as crueldades produzidas contra seu povo. No caso de Joelma e Júlio o ingresso na UMinho e na UC, respectivamente, foi resultado de editais institucionais específicos seja de parceria com a instituição de origem ou seleções públicas para participação em projetos de investigação.

Entre as jovens trabalhadoras que optam por realizar seus cursos por conta própria, os desafios se colocam desde o processo de deslocamento até a garantia de sua permanência no país. Priscila e JW narram que suas economias possibilitaram a realização do traslado e subsidiaram os primeiros meses de suas estadias. A partir de então o recurso a empregos temporárias e/ou a ajuda de seus cônjuges serão as principais estratégias para a permanência no espaço europeu e conclusão de seus cursos.

Para Joelma, subsidiária de uma bolsa de pesquisa vinculada à CAPES, os trâmites ocorreram sem grandes transtornos, pois como ela avalia, apesar dos processos institucionais na UMinho serem bastante “burocráticos” o fato dela estar ligada a um projeto de parceria

entre a instituição de origem (USP) e a instituição acolhedora (UMinho) isentou-a da necessidade de lidar com matrícula e prazos institucionais, talvez por isso a estudante expresse dificuldades na compreensão do funcionamento da universidade, até mesmo de sua estrutura física.

Jéssica, Júlio e Rute, lançaram mão de financiamentos coletivos através de plataformas digitais como recurso para subsidiar o traslado para a Europa. Estratégia cada vez mais utilizada entre os brasileiros com os mais variados objetivos, esse tipo de financiamento foi inaugurado no país em 2009, alguns anos antes do surgimento do movimento conhecido na literatura especializada como “*crowdfunding*”, e se caracteriza por doações diretas, feitas de modo *online* para subsidiar os mais diferentes objetivos de seus proponentes, a maior parte deles relacionados a questões de saúde, estudos etc. (Felliti; Corrêa, [2014?]).

É possível perceber através de suas narrativas que as estratégias de permanência na universidade vão desde o recurso ao trabalho, passando por acordos familiares de suporte financeiro-material até o recebimento de bolsas de pesquisa ofertadas por órgãos nacionais, como é o caso de Jéssica, que após os primeiros anos dividindo-se entre a rotina acadêmica e profissional, passou a ser “bolseira” da UC, o que de acordo com ela possibilitou maior dedicação ao desenvolvimento de sua pesquisa. Rute também aponta a importância da bolsa Santander da qual foi beneficiária durante a realização dos seus estudos. A condição de Júlio como investigador júnior do CES/UC possibilitou sua estadia no país. O recurso a moradias coletivas foi unânime entre os estudantes, com exceção de Priscila e JW que dividiam casa com seus respectivos companheiros.

As estudantes que desempenharam atividades profissionais durante seus estudos, apontam para os desafios enfrentados nos locais de trabalho, dos quais destacam-se situações que envolvem: ***xenofobia, racismo, machismo***. Os relatos de racismo e xenofobia são mais frequentes, seus vínculos quase sempre são temporários, precários e com baixo retorno financeiro o que, obviamente, interferiu em suas experiências com a universidade, pois a jornada de trabalho afetava diretamente a disponibilidade de tempo para estar na universidade e para dedicação ao desenvolvimento do produto de seus cursos.

Os primeiros contatos dos jovens com esses países (Portugal e Espanha) são atravessados por diferentes sentimentos que por vezes se misturam: raiva, revolta, deslumbramento, etc. Sobre esse aspecto, é importante destacar a narrativa de Rute, “*Quando eu pisei no continente europeu, o sentimento que eu tive foi raiva por entender todo o processo dos povos indígenas, toda a luta que a gente vem travando. Não apenas os povos indígenas, mas também na ciência, tentando desconstruir esse olhar etnocêntrico*”.

Narrativas como essa, dão conta da revolta sentida quando nos deparamos com os becos da memória do subsídio humano e material fornecido pelos povos africanos e indígenas a partir do colonialismo e da escravização para o enriquecimento dos países europeus.

A maior parte dos estudantes consideram que há uma falácia no discurso que atribui à Europa um cotidiano seguro, longe da violência dos países de “terceiro mundo”, para nossos copartícipes, o ambiente europeu seja em Portugal ou Espanha, oferece uma segurança seletiva uma vez que relatam situações dentro e fora do ambiente universitário nas quais o racismo, a xenofobia e o machismo colaboraram para uma experiência distanciada daquilo que se dissemina como “a segurança e a tranquilidade em viver na Europa”.

Sobre esse aspecto, é importante pontuar que durante a realização do meu estágio de doutoramento na UMinho, a Associação Acadêmica da Universidade do Minho (AAUMinho) emitiu nota pública acerca da xenofobia praticada como violência física contra um estudante, de nacionalidade não divulgada, nas dependências do Bar Acadêmico que funciona nas instalações da universidade. Em novembro desse ano, a estudante brasileira Grazielle Tavares, denunciou uma suposta agressão sofrida por um colega dentro das instalações da mesma instituição. Na ocasião, ela contou com a ajuda de uma professora que tentou coibir o agressor, não há indícios, entretanto, de que a universidade tenha adotado medidas contra ele. (Saiter, 2023)

Os dados do “Relatório Anual 2022 sobre a situação da Igualdade e Não Discriminação Racial e Étnica” produzido pela Comissão portuguesa para Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR), apontam para o crescimento das denúncias de práticas racistas e xenofóbicas no espaço português nos mais variados âmbitos da vida social, os brasileiros lideram o *ranking* de denúncias.

De acordo com as expressões apontadas pelas alegadas vítimas ou denunciante como fundamento da discriminação, identificaram-se 3 principais grupos – nacionalidade brasileira (168 queixas, 34,2%); cor de pele negra (74 queixas, 15,1%); etnia cigana (25 queixas, 5,1%). No que se refere à “nacionalidade brasileira”, [...] tiveram como alvo sobretudo pessoas de sexo feminino (49,4%), ocorrendo principalmente nos distritos de Lisboa (28%) e Porto (20,2%) [...] No que respeita à “cor de pele negra”, estas situações foram reportadas sobretudo pelas próprias vítimas, tanto à CICDR (41,9%) como a outras entidades públicas (31,1%), [...] visaram tanto pessoas do sexo masculino (40,5%) como feminino (36,5%), e ocorreram maioritariamente no distrito de Lisboa (40,5%). Quanto à “etnia cigana”, as queixas foram apresentadas sobretudo por intermédio de associações/ONG (44%) ou por iniciativa de terceiros não diretamente visados (28%), através de correio eletrónico (52%), destacando-se as alegadas práticas discriminatórias que foram dirigidas à comunidade cigana como um todo (64%) (CICDR, 2022, p. 16).

Em Salamanca a situação não é muito diferente, especialmente com os grupos ciganos e/ou indianos com os quais Rute era facilmente confundida, chegou a ser alvo de parada policial em função dessa confusão. Apesar de não encontrarmos pesquisas específicas que traduzam o contexto espanhol relativo ao racismo no ensino superior, dados divulgados pelo Observatório Estatal de Convivência Escolar, acerca de uma pesquisa desenvolvida pelo Ministério de Educação e divulgada pela BBC Brasil em 2009, dão conta da rejeição sofrida por alunos estrangeiros no contexto escolar espanhol. Dessa forma e a partir de

pesquisa feita com 23.100 estudantes e seis mil professores do Ensino Fundamental de 300 colégios, a conclusão é de que os alunos espanhóis são pouco tolerantes para com os imigrantes. Quase a metade dos consultados, 46%, diz que prefere não fazer trabalhos escolares com companheiros latino-americanos. Dois terços dos alunos afirmaram ainda que optariam por não estudar ao lado de ciganos, judeus ou marroquinos. **Dos coletivos de imigrantes, os únicos bem-vistos são americanos e europeus ocidentais** (BBC, 2009, p.?, grifos nosso).

Para combater a situação, os imigrantes se reúnem em coletivos, o que para a Professora Catedrática do curso de Psicologia da Universidade Complutense de Madri, Maria Diaz-Aguado, encontram-se “sob um grande risco de sofrer intolerância em seus âmbitos de atuação e, o que é mais grave, não houve melhora alguma dos últimos anos para cá em nenhum dos métodos de integração e informação” (BBC, 2009). Os casos recentes no universo futebolístico dão conta da disseminação do ódio racial em solo espanhol, obviamente que o contexto universitário não estaria isento desse cenário. De acordo com Rute, no contexto do curso “*a todo tempo queriam que eu reafirmasse que eu tinha capacidade para estar nesse espaço*”.

As narrativas de nossos estudantes dão conta de como esse traço da cultura europeia contamina as instituições educacionais, em especial as universidades. Nesse sentido, durante nossas *com-versas* foi comum que as/o jovens narrassem situações vexatórias e racistas que envolvem os setores administrativos e o corpo docente de suas instituições.

Nesse sentido, as dificuldades encontradas no espaço europeu, especialmente português para a promoção de políticas de combate ao racismo e a xenofobia, uma vez que o debate sobre o tema é considerado “tabu”, como disseram muitos docentes com os quais encontrei durante o desenvolvimento desse trabalho. Ações coletivas e/ou individuais em torno do debate racial no país, podem ser observadas desde 1920, quando Mário Domingues (1899-1977) jornalista mestiço – filho de pai português e mãe angolana – denunciava o

racismo português e os horrores produzidos pela política colonial em África, especialmente em Angola, fruto maior de suas preocupações em função de sua filiação materna (Garcia, 2022).

No mesmo caminho, a CEI, através das organizações estudantis entre as décadas de 1940 e 1970, especialmente aquelas que congregavam estudantes africanos, também denunciou o racismo como marca da socialização portuguesa quando seus estudantes, contrapondo-se ao projeto inicial da Casa: transformá-la em reduto de novos administradores coloniais, como mencionamos na página 196, denunciam a crueldade da política colonial portuguesa. Engajam-se, a partir de então, em movimentos anticoloniais e na luta pela independência de seus países de origem (Castelo; Jeronimo, 2017). No mesmo caminho, o Núcleo Antirracista de Coimbra é apresentado por Jéssica como espaço contemporâneo de denúncia dos casos de racismo no contexto universitário, mas especialmente de acolhimento e trocas de conhecimento entre seus membros. Nenhum de nossos estudantes além dela referiu-se a qualquer contato com movimentos organizados no contexto europeu.

Apesar de considerarem a hostilidade do ambiente nacional e institucional, os estudantes sinalizam para a importância de desenvolverem seus estudos nessas instituições. Para eles, o contato com povos e culturas diversas é um dos aspectos relevantes do processo formativo em Portugal e Salamanca. A percepção trazida por Jéssica é ilustrativa, nesse sentido, ela considera que

o grande evento dessa formação que eu estou tendo são as conexões de diferentes lugares [...] Eu sempre lembro do capítulo da tese da Professora Rita Dias: “descolonizando o outro na frente do espelho”, e eu desde que estou no meu processo de formação fico entendendo quais são os meus lugares de descolonização necessária

A partir de uma conversa com Stuart Hall (1932 - 2014), o que Rita de Jesus (2007) propõe é que os binarismos com os quais enxergamos a relação colonizador/colonizado são frutos da régua científica moderna que enclausura identidades. Para ela, assentada nas ideias de Hall, o *com-tato* com a alteridade produz “traduções e atravessamentos” que singulariza a experiência desses sujeitos ao mesmo tempo em que produz mudanças em ambos. Dessa forma, assentado o sentimento de revolta que invadiu Rute, quando do seu primeiro contato com o “velho mundo” ela relata que: “*com o convívio, fui entender [que o povo espanhol] passa por um processo também de luta e isso interfere diretamente nas relações deles, não apenas na universidade e na produção de ciência, mas também [na dimensão] pessoal [...] entender isso me fez ter uma outra perspectiva*”. Nesse sentido, é o trânsito cultural ou é a

dimensão intercultural que colabora para a destruição dos binarismos com os quais fomos forjados a partir de uma educação baseada no conhecimento científico moderno.

A compreensão de Rute (Anacé) Moraes remete àquilo proposto por Dilthey: calçar os sapatos do outro, experimentar a vida, portanto, a partir da experiência desse outro. Nesse exercício, ela se vê confrontada com marcas da cultura espanhola que a alertam sobre a dimensão indexical das experiências daquele povo. Assim, ela caracteriza o curso de antropologia da Usal como diverso, pois,

[é composto por] pessoas que vêm de outros países: do Japão, da América Latina, da Inglaterra e eu percebo também como essa diversidade ela aproxima, mas ao mesmo tempo ela distancia porque, por exemplo, eu tenho uma percepção do que é racismo, eles tem uma outra compreensão [...]

Dessa forma, concordamos com Rita de Jesus (2007, p. 115) quando ela considera que nos trânsitos promovidos pelo encontro com a alteridade “[...] originam-se e consolidam-se identidades, asseguram-se e asseveram-se diferenças, que estão sendo “negociadas” com decisivas influências estruturais nas diversas formas de organização social e política dos povos e sociedades pelo mundo”. Ela nos ajuda a pensar, portanto, que essa conexão, esse trânsito não ocorre de modo linear e harmonioso, ao contrário disso, é permeado por diversas camadas nas quais cabem diferentes interpretações e ações práticas diante das situações vividas no contexto de *com-vivência* com a alteridade.

Nesse caminho, é possível considerar que à medida que o jovem se aproxima de grupos distintos nesse novo espaço, aos poucos o sentimento de raiva e revolta cede lugar para a compreensão. Isso não significa um momento de harmonia plena ou aniquilação das tensões, ao contrário, como revela Rita de Jesus (2007), as diferenças podem até asseverar-se, mas certamente produzirão novas traduções, novas sínteses que alteram os sujeitos envolvidos na relação.

Com exceção de JW, como mencionado nas páginas 264-265, que conseguiu estabelecer laços de confiança, inclusive com os professores, os demais estudantes apresentaram certa dificuldade nesse aspecto. A aproximação com professores e colegas nem sempre foi possível, mas quando ocorre elas se dão muito entre latino-americanos e africanos, assim a partir das narrativas de nossos estudantes percebemos uma distância entre os estudantes portugueses e/ou espanhóis com jovens de outras nacionalidades. Nesse sentido, Jéssica reflete que:

não vou na universidade [...]eu trabalho muito em casa, eu tenho as minhas conexões com meu orientador, participo de eventos e tal, mas eu percebo que eu tenho me fechado um pouco nesse lugar de me proteger. Eu tenho evitado ocupar esse espaço e isso é uma reflexão que eu estou fazendo agora a partir da sua pergunta porque eu não tinha parado para pensar sobre isso, sobre esse meu comportamento e o quanto eu estou na defensiva aqui, e estar na defensiva diz muito de um desconforto

É importante observar que ao longo de nossa *com-versa* a estudante relatou que em seu primeiro semestre do curso no CES, experienciou uma situação racista a partir de um professor que insistia em retirar o caráter racial na morte de George Floyd¹⁰⁰. Na ocasião, ela se contrapôs à postura do docente e esperou que a turma agregasse no debate, entretanto, o cenário foi outro. Esse episódio marcou a jovem de tal maneira que a partir de então ela convida a turma a se organizar para intervir na situação, proposta que não recebeu o acolhimento esperado. Talvez isso tenha contribuído para seu distanciamento da universidade, nesse sentido, podemos novamente dialogar com a ideia de Coulon sobre “gastar tempo” na instituição.

Embora reconheçamos a importância dessa estratégia, é preciso pensar nas interdições criadas pela própria dinâmica institucional para que jovens não-tradicionais possam ocupar seu espaço por mais tempo e assim experienciar de modo mais profícuo a vida e cultura universitária. Desse modo, a partir do que a estudante narra, podemos conjecturar que a hostilidade do espaço pode contribuir de maneira contundente para a desmotivação por parte do estudante em “gastar tempo na universidade”.

Ademais, outro fato que nos chama atenção acerca do contato desses estudantes com suas respectivas universidades é a questão em torno da língua. Em Portugal, é comum que as pessoas se refiram ao idioma falado no Brasil como “brasileiro”, uma forma de nos dizer que falamos algo distante do que se considera o português “correto”. Assim, durante as aulas do estágio de doutoramento tornou-se corriqueiro ouvir relatos de colegas que eram professoras em escolas nacionais sobre o quanto a formação de seus estudantes tornava-se difícil pelo contato desses com “o brasileiro” falado por filhos de imigrantes. O pedido de desculpas seguia-se depois de alguns minutos de desqualificação do nosso idioma.

Diferente da Usal que aceita trabalhos escritos em português, como esclarece Rute que considera esse “[...] *um ponto positivo [talvez um indício de] uma transformação dentro da instituição*”, as universidades portuguesas com as quais trabalhamos nesse estudo, resistem à

¹⁰⁰ A estudante refere-se ao assassinato ocorrido nos EUA em 2020, quando policiais brancos, no processo de contenção de alguém eu estava cometendo um suposto ato criminoso, ajoelharam-se em seu pescoço por cerca de 8 minutos e 46 segundos, o que resultou em sua morte por asfixia. O episódio desencadeou protestos em todo o mundo a partir da máxima: *Black Lives Matter* (vidas negras importam). *George Floyd*, presente!

essa flexibilização, o que em alguma medida, é uma estratégia de manutenção das estruturas coloniais de poder, pois ao estabelecer uma hierarquia entre o “português” e o “brasileiro”, desqualifica o segundo em benefício do primeiro, aprofundando a colonialidade do saber. Ao negar a plasticidade da língua e a capacidade heurística de um povo que submetido a violência colonizadora produziu algo próprio, indexical. Assumamos, portanto, o português afro-indígena como língua oficial da nação!

As setas apontadas pelos discentes em suas relações com as instituições internacionais dão conta de um processo no qual vive-se essas experiências amparados sempre por seus pertencimentos. Desse modo, estar em instituições europeias, embora signifique um processo de “descolonização de si” e compreensão das existencialidades e alteridades daqueles com quem se *com-vive* é um processo dialógico, intercultural de desterritorialização amparado na territorialidade dos seus pertencimentos. Então, atravessar o atlântico será sempre um exercício de encontro consigo mesmo mediado pelo farol da américa-latina. É deixar-se guiar pelo sol latino-americano na experimentação dos dias frios europeus.

Essas tensões são agravadas na relação professor-aluno, por isso, nos deteremos a partir de agora nos aspectos das *com-versas* que revelam a pertinência das práticas educativas como processos que dialogam com o sentido e o significado da universidade para esses estudantes. Nesse tópico, pretendemos estabelecer contrastes entre as diferentes percepções desses jovens. A ideia, portanto, não é subdividir as compreensões em grupos como fizemos até agora, mas fazer dialogar com suas narrativas de modo fluido como em uma ciranda que dançamos compassados, mas com ritmos próprios e apropriados.

9 ATO III – CAPÍTULO 5

PERTINÊNCIAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: interação com regras intelectuais e relação com o saber universitário

O processo de compreensão das pertinências das práticas educativas concentrou-se em duas direções fundamentais: a primeira delas refere-se a busca por indícios que sinalizassem para o processo de afiliação intelectual desses jovens, a partir daquilo que Coulon considera importante para esse movimento. Nesse caminho, tornou-se incontornável entendermos as compreensões dos estudantes acerca de como se deu a aprendizagem para domínio da linguagem, leitura, a escrita em sua forma científica. Assim, busquei perceber quais foram as

estratégias montadas pelos estudantes na compreensão/organização de tempo, espaço e regras do saber universitário nos primeiros anos de contato com a universidade.

O conteúdo eleito como formativo dos currículos de seus respectivos cursos e suas interações com os docentes em sala de aula fornecem subsídios para delinear as ações empreendidas por eles como atos de currículo que constroem rotas, muitas vezes, diferentes daquelas traçadas pelos objetivos do documento instituído. Nossa intenção foi, portanto, entender a terceira dimensão sinalizada por Charlot: eficácia docente e recursos pedagógicos. Nesse sentido, nos interessa as memórias que são (re)ativadas para narrar esse processo. Durante as *com-versas*, a dimensão que se interpôs como importante para pensarmos as relações desenvolvidas pelos coparticipes desse trabalho com o saber universitário, foi suas produções autorais (TCC, dissertações, teses etc.).

Por último, buscaremos dialogar com as experiências dos jovens que concluíram ou estão em processo de realização de seus cursos de pós-graduação em instituições europeias. Nesse momento, nos interessa a compreensão desses estudantes acerca do conteúdo curricular, das práticas docente e de suas produções autorais. Nossa intenção é, portanto, compreender como os estudantes percebem suas experiências nessas instituições e quais trânsitos podem ser estabelecidos a partir de suas vivências.

Diferente daquilo que aconteceu até o momento, nessa parte do trabalho buscaremos promover um diálogo com os estudantes sem, necessariamente, apresentá-los a partir de seus pertencimentos, isso porque as considerações dos jovens se aproximam de tal maneira que as “fronteiras” se diluem, torna-se então mais interessante mergulharmos juntos.

– Primeiros anos e os desafios para a afiliação intelectual

Traço comum das *com-versas* que subsidiam esse estudo, dão conta que os primeiros contatos com o texto científico são apresentados como algo desafiador, as dificuldades com a leitura e com a escrita acadêmica são apontadas por esses jovens como uma característica difícil de ser superada. Entretanto, entre os jovens que tiveram um contato maior com leituras diversas, especialmente com textos literários, como é o caso de JW e Antônia, as dificuldades atenuam-se e as jovens consideram que o grande problema não é com a leitura ou o entendimento do texto, mas quanto ao tempo e as expectativas dos professores.

Para Raquel (Jenipapo) Alves (2022), a entrada na universidade é acompanhada por uma perspectiva de que esse é “*um espaço [que comporta] universos de saberes, mas a gente começa a passar pelos conflitos, logo no primeiro semestre com o acesso à essas*

metodologias, essas grades curriculares que são muito conceituais [o que] normalmente não faz parte da nossa realidade de aprendizado nas [comunidades]”. Para ela, a falta de um suporte pedagógico é um fator a ser considerado nas instituições que passam a receber estudantes não-tradicionais. Afinal, como apontou Priscila (2022), “*quem vem de uma estrutura familiar onde [se]tem o hábito de leitura, [há] espaço, tem seu quarto, tem silêncio, tem esse momento [...] chega na Universidade com outras demandas, com outras questões [...] passam por suas dificuldades, mas é completamente diferente”.*

Concordamos com Priscila (2022) para quem, embora estudantes tradicionais enfrentem desafios em seus processos afiliativos, via de regras eles têm os instrumentos necessários para a compreensão do texto científico, uma vez que acessam, ao longo da vida, ambientes que favorecem sua compreensão da universidade. Por outro lado, jovens cujo as famílias não acessaram a universidade, além de lidar com inúmeros obstáculos – como tratamos até aqui – deverão desenvolver essas habilidades, muitas vezes, sem qualquer suporte. Sobre esse aspecto, vale à pena ouvirmos de Lucas, quando, ao ser avaliado por uma professora, a partir da escrita de um trabalho autoral, no qual a docente pedia-lhe que justificasse o texto, ele perguntou a si mesmo:

Justificar o quê? [...] minha dúvida era [...] se era para justificar aquilo que eu estava escrevendo. Então, a gente levava essa dúvida [para os tutores do Pulsar], marcava um encontro presencial, eles preparavam o material e iam explicar detalhe por detalhe das normas da ABNT. Nesse sentido, era mais para a gente tentar se adaptar a essas normas...

O Pulsar, é um programa desenvolvido no âmbito da PROGRAD/UNILAB cujo a intenção é: 1) adaptar os estudantes às normas acadêmicas; 2) orientar/auxiliá-los na transição da educação básica para a educação superior; 3) promover ações para o fortalecimento acadêmico dos estudantes com vias a alcançar a excelência de suas formações¹⁰¹. Para além de descortinar a importância desse acompanhamento no processo de apropriação do estudante das regras intelectuais pertinentes à universidade, como pontuado por Raquel, devemos perceber àquilo que a etnometodologia aponta como característica das interações cotidianas: a indexicalidade da linguagem. Compreender o pedido de justificativa como a necessidade de trazer mais elementos para solidificar os argumentos utilizados no texto escrito por ele, indica que Lucas ainda se comunicava a partir dos repertórios, do conhecimento *ad hoc* que possuía

¹⁰¹ Informações retiradas do site da instituição:
[<https://prograd.unilab.edu.br/programas/?_ga=2.38085091.1760084130.1702610475-316839497.1697718234&_gl=1*1paryj6*_ga*MzE2ODM5NDk3LjE2OTc3MTgyMzQ.*_ga_622E2NCDRK*MTcwMjYxMDQ3NS4zMjE3MDI2MTA2NTQuMC4wLjA>](https://prograd.unilab.edu.br/programas/?_ga=2.38085091.1760084130.1702610475-316839497.1697718234&_gl=1*1paryj6*_ga*MzE2ODM5NDk3LjE2OTc3MTgyMzQ.*_ga_622E2NCDRK*MTcwMjYxMDQ3NS4zMjE3MDI2MTA2NTQuMC4wLjA>)

fora da universidade, o que não permitia um entendimento adequado daquilo que se conversava entre os (futuros) pares.

Foi o contato com veteranos, através do programa institucional, que permitiu a ele uma compreensão mais eficaz da linguagem acadêmica, largamente indexicalizada ao seu contexto de uso. Todos os estudantes da referida instituição concordam sobre a importância do Pulsar nesse processo de acompanhamento. Para Horácio Cobaco, ele contribui para melhores rendimentos e adaptação nos primeiros anos. É importante sinalizar que as inúmeras vezes que a palavra adaptação apareceu, não havia uma compreensão dessa adaptação como submissão ou aceitação tácita, ela aparece no sentido de entendimento das regras, pois eles sinalizam que percebem rapidamente que esse domínio é necessário no processo de aprendizagem, de negociação e *com-vivência* com o ambiente acadêmico.

Antes de prosseguirmos, é importante sinalizar que as estratégias montadas pela UNILAB com o PAIE e o Pulsar podem ser pensadas como dispositivos importantes para uma pedagogia da afiliação. Muito embora não estejam presentes os pressupostos descritos por Coulon como fundamentais para o desenvolvimento de uma pedagogia deste tipo: 1) o estímulo da escrita como acesso ao mundo simbólico da universidade; 2) a criação de cursos que abordem a metodologia documental e 3) uma avaliação que permita aos estudantes a percepção daquilo que aprenderam e aos professores uma autoreflexão de seu fazer profissional. Nota-se que os atos de currículo presentes nesses programas institucionais colabora sobremaneira para o entendimento das relações institucionais por parte dos estudantes, o que impacta em suas habilidades de gerenciamento das regras institucionais.

Apesar de considerarem o pulsar uma iniciativa eficaz, no caso dos estudantes africanos outras questões se impõem para que eles desenvolvam melhor estratégias de estudo para apropriação do texto científico, ligadas, especialmente à falta de recursos materiais (*notebook*, compra de livros etc.) como obstáculo principal desse momento. Nesse sentido, Israel Mawete nos conta:

[...] quando cheguei, cheguei, eu, minhas roupas e meus pés, acabou! Eu não tinha computador, eu não tinha celular, tanto é que eu fiquei quase um ano sem falar com a minha família porque não tinha como me conectar [para] conversar [...] Mas aí, tinha que redobrar os esforços, por exemplo, eu pedia emprestado notebook de colegas no momento que os colegas dormiam [...] e também passava quase toda a minha vida na Universidade já que tem um laboratório de informática [...]. Ia [para a] universidade de manhã para ver se conseguia terminar alguns trabalhos, para entregar no dia e, depois da aula, ficava toda a tarde lá e voltava 10 da noite, praticamente eu vivia na universidade [...] e foi esse processo, um processo muito pesado...

Viver na universidade para Israel, pouco tinha que ver com experimentar a instituição despreocupadamente, afinal, essa não era uma decisão tomada como estratégia para desenvolver laços. O estudante não se coloca na posição de *Flâneur*, aquele que “vagueia”, lança-se como alguém que recebe a vida e troca com ela (Benjamin, 1997). Estar na Universidade para Israel, assim como para Maria era garantir a entrega de trabalhos, acessar condições materiais mínimas para a realização de seus cursos. Maria, entretanto, relata sua dificuldade em lidar com dispositivos tecnológicos e aponta para a ausência de uma estratégia institucional para auxiliar os estudantes nesses aspectos.

A *com-versa* com esses jovens me fez rememorar que na “República D’Abarca”, onde vivíamos eu e mais quatro (4) pessoas, três (3) do mesmo curso – serviço social – não era incomum o rodízio de xérox e livros para que pudéssemos garantir que todas tivéssemos acesso aos textos das disciplinas. Podemos pensar, portanto, que ***os laços de solidariedade se estabelecem para que possamos seguir nosso itinerário e assim concluir o curso***. Considerar a solidariedade como uma prática importante e ancestral, praticada especialmente, em comunidades indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais de modo geral (Moura, 2021; Nascimento, 2019) não é, sob nenhuma hipótese, romantizar essas cenas. Afinal, elas revelam que as condições ofertadas, antes, durante e mesmo após o término dos cursos nos submetem a um contexto “pesado”, como apontou Israel, que nos impõe pensar estratégias de resistência. É importante dizer, entretanto, que essa ideia de resistência, como nos ensina Emicida (2019) não deve ser celebrada, pois, ela revela as exclusões do sistema e impacta em uma exaustão física e mental da população vilipendiada por ele.

Nesse caminho, para as estudantes trabalhadoras conciliar rotina de trabalho e estudo foi desafiador. Assim, Priscila revela que “[...] às vezes, eu chegava e dormia nos Centros Acadêmicos (CA), o pouco tempo que me restava ia para a biblioteca tentar ler alguma coisa, mas sempre foi muito difícil [...], complicado, não tinha noção por onde começar, eu não tinha disciplina”. Da mesma forma que Priscila, as demais estudantes em situação de trabalho identificam, a partir do momento em que suas rotinas se tornam cada vez mais exaustivas e impactam em seus resultados acadêmicos, que o texto científico exige maior disciplina e dedicação. Então, elas montam estratégias diversas que podem ser condensadas no relato abaixo:

[...] você percebe que para entender o que está lendo você tem que parar, ler mais uma vez, usar dicionário... Percebe que o que você está lendo está relacionado com uma outra coisa que alguém disse anteriormente. Então, precisa estar atento aos termos. [...] Sou muito visual, então, eu tenho um

milhão de canetas de várias cores, especialmente no caso da graduação era muito difícil comprar todos os livros, eu não conseguia e muitas vezes eu não conseguia xerocar. Então, biblioteca, vai para a biblioteca e tem que fazer resumos e ter esses apontamentos porque depois você vai usar para fazer trabalhos ou para revisar. [No primeiro momento] você anota de qualquer jeito [depois] percebe que precisa da referência. Então, têm que aprender a fazer referência, volta lá para a biblioteca e se mata pra achar, então, é um pouco learning by doing [...] Eu [era] alguém que não sentava pra ler, lia no ônibus, lia em qualquer lugar, de qualquer jeito, eu passei a determinar tempo de leitura: “eu preciso de duas horas sentar e ler esse texto ou esse livro, não é enquanto eu estou fazendo outras coisas, porque essas outras coisas precisam ser feitas – porque eu preciso trabalhar, eu preciso comer [...] mas começar a valorizar e entender que você precisa desse tempo de estudo, então não é fazer nada, isso é trabalho, isso faz parte do trabalho

A biblioteca, os laboratórios de informática e a solidariedade entre amigos tornam-se, então, lugares cruciais para a afiliação intelectual dos estudantes, pois além das trocas estabelecidas entre eles, possibilitam os acessos necessários para a realização das práticas de leitura e escrita. A pergunta que devemos fazer é: essas estratégias não deveriam ser sistematicamente explicadas aos estudantes, não apenas por meio de disciplinas específicas como, por exemplo, “Introdução aos Estudos Acadêmicos¹⁰²”, mas com um acompanhamento mais duradouro? Nos parece que a estratégia adotada pela UNILAB apresenta bons resultados na avaliação dos estudantes. Esse não poderia ser um formato adotado em outras instituições, adaptados, obviamente aos seus contextos de uso? A ideia de “aprender durante” não é ruim, pois permite que o jovem analise estratégias eficazes em seus contextos. Contudo, ela pode ser melhor aproveitada se acompanhada institucionalmente para sua qualificação.

Outra estratégia institucional importante ocorre no âmbito do PPQ na UFRB, pois, como relata Júlio, o contato com o grupo de pesquisa permitiu que ele tivesse um orientador objetivamente implicado com seu itinerário na universidade. Assim ele narra que no processo de orientação o professor responsável iniciou com textos introdutórios que remetiam a teorias e epistemologias mais complexas, quando sentiu que o estudante já havia avançado foi então introduzindo leituras mais densas. Avaliamos, entretanto, que essa é uma estratégia limitada uma vez que apenas estudantes beneficiários do Programa podem ter acesso ao processo.

É importante sinalizar, que durante a pandemia o funcionamento do Pulsar foi prejudicado, Stela considera que naquele período, as inseguranças estudantis aumentaram e os tutores já não estavam tão empenhados, especialmente, porque não havia lugares seguros para os encontros presenciais, pois a instituição estava fechada. Apesar de adotar uma política de

¹⁰² Disciplina comum nos primeiros semestres de diferentes cursos de graduação

distribuição de *tablets* e chips com acesso à *internet*, Lucas, Horácio e Stela nos contam que a medida não foi eficaz, pois além das dificuldades de conexão devido aos seus locais de residência, a qualidade dos aparelhos não era boa. Assim, Stela adota uma medida radical para dar continuidade ao curso:

[...] fui para Santa Catarina porque eu não tinha celular e só tinha o tablet e o tablet já não estava em condições por conta das aulas que estavam a ser a distância e os professores metiam mesmo falta, mesmo você explicando a sua situação. Também tinha que ir à casa de seus colegas fazer trabalhos e no tempo da pandemia nem todos poderiam te receber. Então eu decidi ir em Santa Catarina trabalhar para comprar o meu celular e o meu PC [...]

É certo que a pandemia trouxe novos desafios institucionais, pois exigiu a construção de estratégias em contexto atípico, entretanto, devemos levar em consideração o alto nível de *stress* aos quais os jovens foram submetidos nesse momento e o quanto isso impactou não apenas em seus processos de afiliação, mas especialmente em sua saúde física e mental. Os estudantes relataram que ao informar a instituição acerca dos problemas com os aparelhos, eles poderiam ser trocados, mas isso envolvia uma burocracia que muitas vezes os impedia de participar das aulas ao mesmo tempo em que os docentes flexibilizavam pouco nas questões de ausência, isso contribuiu para uma culpabilização individual de processos que são estruturais.

De modo geral, os processos de afiliação intelectual desses jovens são marcados por uma solidariedade entre os colegas, o que possibilita atravessar esse momento. Entretanto, concordamos com Jéssica Santana (2022) para quem, quando a instituição não cria dispositivos que auxiliam os estudantes em seus primeiros contatos com a universidade ela “[...] ajuda a reafirmar para a gente que a gente não tem competência de estar ali [...] e eu tinha muita dificuldade de entender os textos e, por isso, eu ficava no silêncio”. Nesse caminho, compreendemos que ao não criar dispositivos eficazes no auxílio ao processo de apropriação do estudante não-tradicional à universidade, as instituições reatualizam o epistemicídio, uma vez que colaboram para o silenciamento do estudante como demonstra a narrativa de Jéssica. Dessa forma, contribuem para aquilo que Raquel (Jenipapo) Alves (2022), considera como uma inclusão ineficaz uma vez que alimenta a responsabilização individual do sujeito por uma questão estrutural: a desconexão entre as competências requeridas na educação básica e na educação superior.

9.1 Currículo: entre grades e pontes um rio de possibilidades

Para os estudantes, o currículo reflete a estrutura da universidade que é, na avaliação de Raquel (Jenipapo) Alves (2022), *“branca, pensada para pessoas brancas, então quando entra indígena, quilombola, quando entra pessoas negras nesse espaço e muitos outros povos de outras realidades, de outras comunidades tradicionais, rola muito estranhamento”*. O estranhamento aqui não se refere apenas à sensação de que estamos adentrando um novo espaço e re-conhecendo seus códigos, mas antes e sobretudo, ao fato do não reconhecimento de si naquilo que está sendo apreendido.

É nesse sentido, portanto, que os jovens revelam uma espécie de frustração com *“[...] essa grade curricular que [...] é uma prisão de conhecimento, conhecimento branco”* (Raquel (Jenipapo) Alves, 2022). Desse modo, Antônia (Kanindé) Santos questiona o fato de que o curso de Museologia, por exemplo, não estar aberto ao intercâmbio de saberes com a comunidade do Recôncavo, que para ela *“[...] tem um patrimônio cultural, material e imaterial extremamente amplo no que diz respeito às comunidades, especialmente às Quilombolas [...]”*. Na maior parte das narrativas, docentes específicos são apontados como responsáveis por trazer maior pluralidade de perspectivas ao conteúdo eleito como formativo. No mesmo caminho, as disciplinas optativas aparecem como *lócus* de maiores possibilidades de encontro com abordagens fora da órbita branco/eurocêntrica.

Nesse sentido Maria aponta que o curso de Serviço Social, no momento de sua graduação era *“muito distante da realidade de Cachoeira, do território do Recôncavo [...] Eu, como mulher negra, quilombola, mãe, trabalhadora, achava uma discussão muito descolada da realidade”*. No mesmo caminho, para Joelma, o currículo de sua graduação em Biotecnologia (UFBA) dialogou pouco com os conhecimentos que ela trazia de sua comunidade de origem, muito embora, seus conhecimentos tenham ajudado na condução do curso, especialmente em sua parte prática, na qual era necessário:

[...] fazer campo, escalar alguns picos para fazer coleta e o fato também de, por exemplo, conhecer as plantas. Então a gente tinha que identificar uma planta, se eu via tal planta, essa aqui eu já conhecia, essa planta aqui é planta tal, família tal... eu sei por que na época quando eu estava lá no Quilombo, eu não sabia desses detalhes, mas eu sei que essa planta aqui, eu aprendi que essa planta aqui é dessa família, é dessa espécie e tal, então isso foi bem útil, mas na questão prática, na questão teórica não!

Além do conhecimento acerca do território o que ajudou a estudante “nas escaladas”, o re-conhecimento das plantas se dá primeiro pelo contato que teve anteriormente com elas. Os usos e saberes da comunidade à qual Joelma, pertence eram elaborados a partir de necessidades distintas daquelas inerentes ao saber científico, o que não significa que esses

conhecimentos não possam *com-viver*. É interessante perceber como ela, a partir do contato com o conhecimento acadêmico, agrega aos saberes já adquiridos em seu território, entretanto, esse não pode ser considerado um intercâmbio uma vez que há uma opacidade na forma como a universidade trata essas questões, especialmente através dos conteúdos eleitos como formativos para os mais diversos cursos, como podemos verificar.

De acordo com o Censo do IBGE divulgado em julho de 2023¹⁰³, “[...] a Bahia é a Unidade da Federação com maior quantitativo de população quilombola – 397 059 pessoas –, o que corresponde a 29,90% da população quilombola recenseada” (IBGE, 2023, p. 76). O município de Vitória da Conquista possui uma das maiores populações quilombolas do estado, 12.057 pessoas residentes em Vitória declaram-se quilombolas. Desse modo, o questionamento de Antônia, se atualiza: como um curso de biotecnologia incrustado em Vitória da Conquista, cidade que possui um expressivo quantitativo de população quilombola, não traz em seu currículo conteúdos que dialoguem com os saberes locais?

O Recôncavo da Bahia, por sua vez, se destaca por ser um território de identidade que contribuiu enormemente para a fundamentação da cultura brasileira em função de sua influência afro-indígena. Entretanto, Brito (2015) aponta que os currículos da UFRB até o ano da publicação de seu estudo, não refletiam a importância do território, o que para ela revela uma política curricular que promove “[...] uma formação colonizada que dificulta ou mesmo impede o protagonismo e a reprodução dos conhecimentos dos povos subalternizados”. (*Id.* *Ibid*: 98)

Para JW e Priscila, a situação não foi diferente, pois os “*cânones europeus dominam os cursos de letras que introduzem autores brasileiros brancos, mas silenciam a produção de intelectuais negros*”. Do mesmo modo, Jéssica considera que teve na graduação “[...] *uma formação muito embranquecida com um currículo muito eurocentrado em algumas disciplinas, tinham uns professores e professoras que estavam lá fazendo outro trabalho*”. Júlio Sanches considera que no curso de comunicação, a tendência dos conteúdos eleitos como formativos e da condução das disciplinas acompanha o perfil do corpo docente que

na época era branco. Esse corpo docente branco, implicava necessariamente na adoção de uma epistemologia branca, se você me perguntar dentro do campo das Ciências da Comunicação, as leituras que eu tive vão passar todos pela Europa e Estados Unidos, feito por pessoas brancas. As duas ressalvas que eu tive que eu nunca vou esquecer, pois foi para mim uma grande emoção, quando eu li um texto de um teórico chamado Stuart Hall [...], quando eu vi sua imagem, eu vi que era um homem

¹⁰³ Primeiro no país a divulgar dados completos acerca das populações quilombolas

preto, eu fiquei enlouquecido e aquilo me despertou. Veio uma segunda referência que apareceu depois em um dos componentes curriculares que é Muniz Sodré que me despertou ainda mais, um homem que nasceu no Recôncavo da Bahia e hoje é um dos maiores nomes da Comunicação global e foi meu professor no doutorado. Na graduação quando eu cheguei no final foi que eu percebi: gente! Eu só tive epistemologia branca

Essa percepção vai então impactar diretamente os interesses de estudo de Júlio nos anos posteriores, pois da mesma forma que Jéssica, Maria e Joelma ele nota que as instituições nas quais realizou seus cursos de mestrado e doutorado seguiam a mesma tendência brancocêntrica

isso fez com que eu me juntasse com estudantes que entraram também como cotistas e criássemos um Grupo de Estudantes Negras e Negros que foi exatamente o Movimento de Estudantes Negros e Negras do Programa de Pós-Graduação de Comunicação da UFRJ: o Coletivo Beatriz Nascimento. Esse coletivo, fez um curso em 2018, para que pudéssemos incentivar a entrada de pessoas negras. No segundo ano das Cotas entraram 4 pessoas no doutorado, graças ao nosso curso. E aí a gente foi criando a corrente e dizendo: agora que vocês entraram, próximo ano os responsáveis são vocês e até hoje esse núcleo existe, fazendo com que a política de cotas ela permaneça. Toda aquela coisa lá da UFRB, de entender o que é Universidade, a ideia de ter uma Universidade preta das pessoas pretas, das políticas afirmativas, ela foi surtir efeito não apenas na UFRB, mas chegou a UFRJ, 10 anos depois (Júlio Sanches)

Nesse sentido, podemos considerar que alimentados pelo desejo de enxergar outros de si no ambiente universitário os estudantes constroem atos de currículo implicados em pluriversalizar a universidade. Notamos, portanto, que assim como Jéssica na graduação, Júlio vai construir atos coletivos que colaboram para o ingresso de estudantes não-tradicionais nas universidades. Desse modo, a tecnologia ancestral de formar bases para a construção de atos futuros que funcionam como “pequenos golpes” contra o sistema (Certeau, 1998) vai se constituindo. Percebe-se, portanto, que os atos dos líderes indígenas, citados por Raquel no início de nosso diálogo, para despertar o desejo da juventude em assumir o compromisso de ocupar a universidade apropriando-se de sua linguagem para o combate ao epistemicídio, é também utilizado por Júlio e seus colegas como forma de alimentar nos estudantes recém-chegados a implicação com esse movimento de *apropriação e ressignificação*.

Para Maria, o contato com discussões relativas à raça e gênero no mestrado e no doutorado é resultado da composição da turma, “[...] *somos 8 pessoas negras e questionadoras*”. Ela narra então que junto aos seus colegas fazem sempre um debate com os professores sobre as bibliografias adotadas nas disciplinas, o que têm garantido uma pluralidade maior de perspectivas, especialmente a partir da adoção de obras de autoras

negras. Percebe-se, portanto, que os estudantes entendem os currículos nos diferentes cursos aos quais são vinculados, seja em nível de graduação, mestrado ou doutorado, como um documento monocromático de tendência reducionista, uma vez que enquadra o conhecimento a partir de uma única perspectiva.

O currículo, portanto, funciona como essa “[...] *grade... e se você não se libertar dessa prisão [...] não vai ter uma boa atuação em território nenhum*” (Raquel (Jenipapo) Alves, 2022). Apesar de referir-se aqui à atuação em sua área de formação, podemos pensar no que Raquel chama de “boa atuação” como um exercício profissional implicado com os sujeitos sociais. Nesse sentido, o que ela nos ensina é que a formação universitária impacta em uma atuação profissional distanciada dos sujeitos sociais, o que implica em uma ação opaca que pode contribuir enormemente para o aprofundamento das exclusões abissais através do fortalecimento da tríade colonial. Imputar aos estudantes a responsabilidade em pluriversalizar sua própria formação através do questionamento do currículo ou do fortalecimento da entrada de sujeitos su-l-balternizados nas universidades é reatualizar a lógica epistemicida da ciência moderna.

Na contramão do que foi dito até aqui, os estudantes africanos consideram que “*curricularmente falando, a UNILAB não é brancocêntrica*” (Israel Mawete, 2022). Dessa forma, eles avaliam que na maior parte dos cursos da instituição há muitos autores negros, africanos, afro-brasileiros e afro-americanos. Destacam ainda que

*Além do currículo [...] uma coisa que é importante é a **representatividade**, eu acho que todo ser humano precisa disso porque quando você estuda, é bom estudar, mas quando você vê uma pessoa parecida com você explicando tentando reafirmar o que você estuda, eu acho que [tem] mais impacto, você fica mais seguro. A UNILAB dá essa garantia, tem professores de diferentes partes do mundo: europeus, africanos, brasileiros, negros, brancos, homens e mulheres, gays. É uma diversidade muito importante! (Beto Infandé)*

Nesse mesmo caminho, a partir das narrativas dos estudantes envolvidos com a instituição, notamos que em função de um currículo não brancocêntrico, da representatividade docente através de uma pluralidade étnica, de gênero e de origem há uma maior adesão dos estudantes quanto ao conteúdo das disciplinas, o que contribui para o engajamento estudantil. Foi comum entre esses estudantes a compressão de que o currículo da UNILAB contribuiu sobremaneira para a construção de suas identidades alinhadas às pautas da negritude (Munanga, 2019). O currículo fortaleceu o pertencimento étnico desses estudantes que não raras vezes narravam o quanto o negro brasileiro diferia do negro africano em função de sua

maior consciência do poder colonial baseado na distinção racial e operacionalizado através das exclusões abissais.

O impacto disso na vida dos jovens é perceptível, alguns sinalizam para o desejo de retornar para seus países com a intenção de problematizar, em seus contextos, a estrutura brancocêntrica que contamina a organização sociopolítica de seus locais de origem. Nesse sentido, podemos pensar que a UNILAB contribui para um currículo que é ponte porque interliga sentidos e significados entre os povos brasileiros e africanos contribuindo para a construção de identidades que resgatam, transportam a ancestralidade afro-brasileira e africana. Dessa forma, o currículo transforma-se em ponte de trânsito, de encontro, de intercâmbio, de promoção da interculturalidade.

Entretanto, apesar de a UNILAB ser uma “*universidade excepcional*” (Israel Mawete), como exceção à regra, ela ainda precisa avançar em alguns pontos para tornar-se aquilo que já é: uma universidade de-s-colinal, ela precisa, em seus processos de “(re) nascimento e morte”, como nos ensina a filosofia Bantu, rever os processos avaliativos dos estudantes, pois, para Israel Mawete a(2022) considera que ao utilizar:

a lógica de prova [...] a gente ainda cai na mesma lógica brancocêntrica. Se a UNILAB se pensa como uma Universidade que parte dos princípios de valores civilizatórios afro-indígena, afro-latino-americana, africana, eu acho que a prova já não serve como instrumento avaliativo para nós [...]. Não basta mudar o currículo, a gente precisa mudar também como é que a gente vai aplicar esse currículo, como é que a gente vai entender que os estudantes aprenderam ou não, e a prova não pode ser o único instrumento [...]

Israel reconhece, entretanto, os limites institucionais para isso em função das determinações do MEC. Contudo, a instituição poderia montar uma frente ampla de discussão no contexto nacional para dialogar com o Ministério sobre novos formatos curriculares, avaliativos e mesmo administrativos. Isso contribuiria para que finalmente o Brasil encarasse com maior seriedade a discussão em torno de uma universidade assentada em princípios e valores nacionais sem deixar de lado o caráter diplomata de toda e qualquer instituição universitária, mas adequando seu formato às necessidades internas. Para Brito (2015), as instituições nacionais perderam a oportunidade de trazer essas discussões de uma forma mais ampliada e consistente no período de implementação do REUNI, uma vez que um dos objetivos do Programa era a revisão curricular. O tempo, entretanto, não é uma prisão, e, “se há alguma coisa sólida para que seja dissolvida” (Luz, 2022) é com o movimento do tempo que a dissolução se dará.

Apesar de avaliarmos como promissora a organização curricular da UNILAB para a promoção de um ensino de-s-colonial, devemos reconhecer a partir do que nos conta Horácio e Lucas , que esse é ainda um projeto em construção, pois na avaliação de Horácio

no curso de teoria da literatura, [há] autores, principalmente afro-americanos, até hoje só estudei um africano: o Anta Diop, foi o único que eu tinha estudado. [...] Há uma escassez enorme de autores africanos, na nossa biblioteca tem pouquíssimos livros de angola, de África. [...] Eu não sei se tem grandes estudos da linguística [desenvolvidos por] afro-brasileiros, mas a gente acaba estudando mais afro-americanos. Não sei se é porque eles alcançaram a independência mais cedo, construíram a universidade mais cedo, então tem alguns escritores que já começaram a estudar linguagem

Não podemos adentrar aqui no mérito da existência de estudiosos afro-brasileiros no campo da linguística, pois isso exigiria um estudo da arte sobre o tema. Entretanto, devemos considerar que sendo essa uma área que contribuiu e contribui fortemente para o estabelecimento da colonialidade do poder e para o epistemicídio, uma vez que através dela se estabelecem ilhas de diferenciação entre àquilo que é considerado erudito e/ou popular, devemos conjecturar que a política de publicação e as disputas de poder no interior dos espaços institucionais pode contribuir para a não divulgação dos trabalhos de linguistas negros e mesmo indígenas. Afinal, um dos principais dispositivos de dominação é exatamente o extermínio de linguagens consideradas “menores” em benefício da linguagem do colonizador.

Na avaliação de Lucas, a UNILAB avança quando traz “[...] *textos de autores e autoras africanas, autores e autoras brasileiras, alguns textos de autores europeus que têm um pensamento crítico com relação a essa construção do conhecimento*”. Entretanto, ele avalia que esse avanço é limitado quando se considera a produção intelectual indígena, à qual fica submetida novamente submetida ao interesse individual docente. Nesse sentido, reiteramos o que fora supramencionado, não podemos relegar a pluralidade de perspectivas na construção do conhecimento científico aos interesses individuais dos estudantes e/ou professores, isso deve ser uma política estabelecida institucionalmente, um compromisso assumido pelo Estado como modo de promoção da justiça cognitiva como caminho para efetividade da justiça social.

A partir do que os estudantes trouxeram, podemos pensar que ***uma universidade de-s-colonial deve constituir-se através, não apenas de uma reorganização curricular, mas especialmente da elaboração de novos formatos avaliativos e do aprofundamento de sua representatividade administrativa docente e discente***. Nesse sentido, o currículo é rio porque se desloca até lugares mais fundos e encontra-se com um mar de possibilidades e ondas que se

formam com proporções distintas, o rio sabe-se rio e o mar sabe-se mar, mas o encontro produz uma síntese única e permite o equilíbrio de todo sistema. Assim, portanto, é um currículo rio porque lugar de encontro e novas sínteses.

Sala de aula e Relação docente

O currículo como bem observou Silva (2013) cria identidades e esse movimento ocorre através da interação em sala de aula sempre mediada por docentes como responsáveis na condução do processo de aprendizagem. Nesse sentido, os professores são trazidos nas *com-versas* a partir de experiências múltiplas que ora aparecem como vetores de libertação das grades que aprisionam o currículo ora como colaboradores para a construção e estabelecimento dessas grades. De todo modo, é importante perceber como os professores ocupam lugar privilegiado quando se trata de “fazer/inventar currículo”.

Ao perceber a sala de aula como espaço, geralmente, centrado na figura do professor, os estudantes relatam certa astúcia ao se relacionar com docentes, especialmente, quando se trata de jovens indígenas. Nesse caminho, observar a conduta docente é uma estratégia largamente utilizada entre os eles, Antônia narra que “[...] *primeiro analisava o Professor, via como era que ele ia tratar as primeiras aulas, como ia encaminhar as discussões pra ver se dava para dialogar ou não, senão eu fazia o que ele pedia dentro do que ele pedia e vou me embora, sabe?!'*”. Observar a condução das discussões em sala funciona então como termômetro para entender a hora de falar e de calar. Nesse sentido, intercambiar experiências apenas seria possível com docentes abertos para o diálogo intercultural, do contrário, os estudantes adotavam a estratégia de cumprir o protocolo e seguir à diante.

No processo de observação e identificação dos docentes abertos ao diálogo, os estudantes relatam inúmeras situações vexatórias, racistas às quais são submetidos, na maior parte das vezes, envolvendo, além dos docentes colegas de curso. Nesse caminho, durante as *com-versas* não foi incomum que os becos das memórias de nossos jovens resgatassem cenas de racismo explícito durante as aulas, como por exemplo, quando um docente se dirigiu a uma estudante indígena qualificando seu povo como selvagem em função das guerras enfrentadas no período colonial, o docente completou o argumento dizendo que a força do corpo indígena para suportar “porrada” estava no DNA em função do passado colonial.

A violência expressa pelo docente reatualiza a animalização sofrida pelos povos indígenas (e negros) durante o processo de escravização. A reatualização desse discurso no espaço universitário dá conta de como a colonialidade do saber estrutura seus currículos e

promove a animalização dos sujeitos su-l-balternizados. Nesse sentido, devemos nos perguntar em que medida as teses eugênicas continuam influenciando os profissionais da educação e como as instituições lidam com situações como essas. Dessa forma, para Maria

a fetichização [elaborada por] professores é muita piadinha. [...] Teve um professor que me perguntou, se eu achava que ser Quilombola era ser um bicho [...] Ele era [professor do curso de] sociologia e ele fazia piada diversas vezes com o ser quilombola [...] um professor branco! [Perguntava se] a gente não tinha energia... “Como assim a gente não tem energia?” Já era calçado [na minha comunidade], água encanada, a gente já tinha muita coisa, para o pessoal ficar ainda fazendo perguntas tão bobas, infantis assim

Diante de narrativas como essa, entendemos que a sala de aula como ambiente inventivo, criativo e produtor de ciência, colabora para a construção de um conhecimento violento, genocida, epistemicida porque contribui para o aprofundamento do racismo e para a construção da universidade como um ambiente hostil, inóspito, opaco. Reexistir nesse ambiente é avaliado pelos jovens como um processo desgastante, adoecedor. Nesse caso, deveríamos então perguntar: afiliar-se a instituição universitária quando se é negra, quilombola, indígena e ou (filho de) trabalhadores é apenas uma habilidade de gerência e manipulação de códigos institucionais? Ou envolve também o combate ao racismo institucional enraizado nas instituições universitárias?

Para Maria (2022), é comum o estranhamento no processo de contato com a alteridade, esse, entretanto, não deve ser confundido com fetichização e racismo. Estranhar o outro quando ele pertence à grupos distintos do meu é um processo quase natural, entretanto, ela questiona como, no ambiente universitário, *lócus* de produção de saber científico, o racismo é praticado de modo tão explícito? O impacto dessa fetichização apresenta-se de modo ainda mais complexo nas relações que envolvem processos avaliativos. Dessa forma, a estudante relata que diante da entrega de um trabalho para uma disciplina específica, o professor duvidando de sua capacidade intelectual, pergunta: “foi você que fez? Isso aqui foi você que pensou?” (Maria).

Nesse mesmo caminho, outra estudante revela que teve atividades rejeitadas por dois professores distintos, entretanto, quando o mesmo trabalho foi apresentado por uma amiga branca, ela obteve nota máxima. Novamente reatualiza-se a dicotomia do pensamento científico moderno no qual o eu branco é sinônimo de civilização, razão e intelectualidade, enquanto os outros (especialmente negros e indígenas) atuam no polo oposto como representantes da barbárie, emoção, anti-intelectualidade/animalização. Dessa forma,

devemos então nos perguntar: os pares avaliam a competência apenas pela qualidade do trabalho ou suas subjetividades também fazem parte desse processo? É possível que um docente racista avalie de modo positivo o trabalho de um estudante negro e ou indígena conferindo a ele a nota merecida ou sua percepção racista contaminará a nota?

A partir do que vem sendo discutido ao longo desse trabalho, nos parece óbvio que a segunda opção é mais correta, portanto, consideramos que em processos avaliativos, os estudantes negros, indígenas e (filhos de) trabalhadores podem sofrer interdições em função do racismo exercido por profissionais contra seu direito de **permaneSer**. Devemos considerar, portanto, que o reconhecimento da competência de um estudante por seus futuros pares não é elaborado apenas pela identificação de sua capacidade em dominar os códigos acadêmicos, mas é atravessado pelas subjetividades dos professores, o que pode prejudicar o processo afiliativo de jovens que compõem grupos su-l-balternizados.

A mudança de instituição e a entrada em cursos de pós-graduação não garante experiências menos violentas. Nesse caminho, Jéssica relata que a entrada no mestrado foi acompanhada de situações profundamente dolorosas, especialmente no que se refere aos ataques racistas desferidos por uma professora do programa no qual obteve o título de mestra. Assim, ela narra que:

a experiência de racismo mais evidente [que eu experimentei] vinda de uma Professora foi na UFBA [...], eu estava apresentando um seminário e ela falou com um tom: “-eu não consigo enxergar com esse seu cabelo, [ele] não me deixa enxergar o slide” e eu fiquei totalmente constrangida e logo depois ela ainda completa: “você foi do CAHL né?! Porque lá no CAHL que as pessoas têm essa mania de ficar com esses cabelos naturais” [...] isso foi absolutamente constrangedor e muito problemático...

O racismo explícito, experimentado por Jéssica, é um relato comum entre os estudantes negros em contexto universitário como aponta Reis e Tenório (2009) e Betim (2018). O racismo nesses casos pode ser tomado como fundamento do colonialismo intelectual identificado pelos estudantes na prática docente. Assim, Joelma relata que em uma situação experimentada por ela quando, durante a primeira aula do semestre do seu curso de origem, o professor diz: [...] *esqueçam tudo que vocês aprenderam até aqui, façam de conta o seu cérebro é um Pen Drive e ele está sendo formatado e substitua pelo conhecimento que vocês vão adquirir de agora em diante*”. A jovem conclui seu relato dizendo que não esqueceu nada do que havia aprendido, mas, estrategicamente fazia àquilo que o professor pedia para que pudesse finalizar suas disciplinas o mais rápido possível.

Para esse Professor a representação ideal do estudante universitário é aquele que se desagrega de suas implicações e pertencimentos. Apesar de reconhecermos a ação de Joelma como uma estratégia eficaz, ela reconhece que [...] *isso despertou muita [...] insegurança. Eu já estava ali me sentindo uma alienígena nesse espaço onde todo mundo, aparentemente era diferente de mim, então ouvir aquilo foi bem impactante.* A situação vivida por Joelma é ilustrativa do quanto a lógica racista sob a qual opera a prática pedagógica do docente em questão, pode contribuir para o abandono e mesmo a evasão. Além, é claro, de promover um processo de autodepreciação e desagregação identitária, o que colabora para o aprofundamento da colonialidade do ser.

As situações em sala de aula, entretanto, vão além das trocas entre professor e aluno. Dessa forma, vale à pena acompanharmos o relato de Lucas, acerca das trocas com seus colegas e os estranhamentos produzidos a partir desse contato

[...] quando eu me pinto, vou com meu cocar [...] é como se eu fosse um estranho [...] principalmente para os brasileiros. “Quem é? O que é?” entendeu? Já senti isso e é uma coisa assim, triste e chata, porque os próprios brasileiros não reconhecer os nativos da terra?! Aí vão se apaixonar pelo que vêm lá de fora da Europa [...]. Com os professores é tranquilo, porque a maioria vem, por exemplo, de terreiros e estão dentro desse espaço da universidade, vêm desse contato com Comunidades Quilombolas. Com relação aos professores, eu não senti em nenhum momento até hoje indiferença ou que me olharam com estranheza ou que me disseram palavras que me ofendessem. Mas, não sei, em outros cursos [...] eu já ouvi que alguns alunos das exatas, cometiam algumas ações de racismo, racismo indígena.

A cena narrada por Lucas nos oferece alguns indícios da experiência dos estudantes indígenas não apenas na UNILAB, mas também em outras instituições pelas quais passaram ao longo de suas itinerâncias universitárias, das quais destacamos: 1) a **dimensão do sentir**; 2) o **estranhamento de estudantes brasileiros** diante dos modos de ser e *com-viver* dos povos indígenas/originários/nativos da terra 3) a **paixão do brasileiro pelo que vêm de fora**, especialmente da Europa e o 4) o **perfil dos professores**, identificados por ele como docentes “tranquilos”.

Sobre esse primeiro aspecto é importante dizer que Lucas não se refere a nenhuma ação racista diretamente, mas o sentir aparece como ferramenta de compreensão dos espaços nos quais atuamos. Desse modo, ele nos ensina que no processo de afiliação, a capacidade intuitiva é importante, pois nos oferece dispositivos para o entendimento dos códigos. Assim, entender os códigos e comportamentos institucionais não é apenas um processo de racionalização intelectual, mas antes uma conexão entre as dimensões cognitivas e

emocionais, pois como nos ensina a filosofia africana: *orí e okan* (cabeça e coração) não se separam como nos fez acreditar a ciência moderna, não são opostos ou dicotômicos, mas antes se complementam para formar a “totalidade” do Ser.

No segundo ponto, podemos pensar nos impactos da colonialidade do saber sobre a construção do Ser. Dessa forma, o estranhamento dos estudantes brasileiros diante do jovem indígena vestido com as indumentárias de seu povo, pode ser entendido como um complexo e profundo movimento de fetichização e objetificação dos povos indígenas aprofundado pelos currículos escolares. Na continuidade de nosso diálogo, Lucas salienta que esse estranhamento não era experimentado na *com-vivência* com os “internacionais” (estudantes africanos), pois eles o acolhiam “*como se a gente já se conhecesse, tivesse uma afinidade*” (Lucas). Essa afinidade, vista do ponto de vista histórico, ancestral, pode ser pensada como uma reatualização da relação estabelecida entre indígenas e africanos escravizados no Brasil, quando os negros *bantu*, ao estabelecer seus cultos em território nacional, entendiam que o primeiro culto deveria ser rendido aos ancestrais da terra (Mendes, 2014). Ademais, a própria formação do Quilombo no Brasil é atravessada por esse intercâmbio, essas identificações entre as culturas africanas e indígenas que intercambiam seus modos de ser e *com-viver* (Moura, 2021; Nascimento, 2019).

Por outro lado, a percepção de Lucas em torno da maior afinidade com os povos africanos revela o distanciamento da população brasileira na compreensão de sua própria história. Assim, tratamos do terceiro ponto abordado por Lucas: a paixão do brasileiro pelo que vêm de fora. Nesse aspecto, gostaríamos de pensar no conceito cunhado por Rodrigues (1993, p. 61) quando, ao analisar o futebol brasileiro, ele amplia sua abordagem e considera que a população sofre com uma espécie de “complexo de vira-latas”, que “[...] é a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Isto em todos os setores”. Dessa forma, o estranhamento do jovem brasileiro quanto a indumentária de um povo que constitui as bases de elaboração da própria cultura nacional, remete à ideia disseminada de que os povos originários são incivilizados, incultos. O estranhamento nesse caso, é resultado de uma escolarização que animaliza os povos indígenas e os coloca na posição de um povo menos intelectualizado. Pode ser entendido como a reatualização do discurso eugênico que atribui o não desenvolvimento da Nação à sua composição racial. É, portanto, uma representação do poder colonial entre nós, um exemplo palpável daquilo que Maldonado-Torres (2009) chamou de colonialidade do ser.

Por último, o jovem aponta para o perfil dos professores, para ele, a tranquilidade com a qual os docentes lidavam com o seu modo de vestir-se tinha que ver com os seus

pertencimentos, muitas vezes no campo religioso. Esse cenário revela mais uma vez que na dinâmica cotidiana da interação no ambiente universitário, as subjetividades podem influenciar (de modo positivo e/ou negativo) no tratamento dispensado ao discente. Podemos considerar, portanto, que as dinâmicas de poder no ambiente universitário, são atravessadas por uma dimensão pessoal, o que pode prejudicar os “corpos indóceis”, uma vez que a maior parte dos docentes universitários no Brasil, como aponta o levantamento feito pelo Estadão em 2021, citado na página 279 desse trabalho, é composta, em sua maioria por pessoas brancas.

Ademais, consideramos que a composição racial desses profissionais, mas também seus pertencimentos identitários nas mais variadas dimensões da vida, pode colaborar para um baixo interesse em estudos que deem conta da pluralidade epistemológica como condição *sine qua non* para o desenvolvimento do conhecimento científico. As estratégias para lidar com o racismo e a hostilidade no ambiente acadêmico são diversas e vão desde o silenciamento até o combate direto. Nesse sentido, a narrativa de Rute esclarece que “[...] *em alguns momentos eu absorvo, eu sei reagir tentando colocar para fora e explicar de uma forma mais científica com o conhecimento que eu adquiri na universidade, mas em outros momentos eu [internalizo] aquilo e sofro...*”. O não reconhecimento da capacidade intelectual desses povos reatualizadas nas ações e práticas racistas revela que para esses docentes, estudantes negros, quilombolas e indígenas ao assumir suas identidades, perdem sua condição humana e, portanto, adquirem uma condição animalesca, incapaz de racionalidade e desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, seria ingênuo acreditar que apenas o domínio dos códigos garante que os sujeitos se tornem membro.

Apesar desse cenário, os estudantes também apontam para a importância de uma prática docente implicada com suas identidades e como isso pode contribuir para seus processos de negociação e afiliação à instituição. Dessa forma Raquel narra que

[...] um momento que me marcou que foi assim um divisor de águas, no sentido [de] demarcar esse espaço da universidade, [de reconhecer que] eu precisava ser a Raquel, militante indígena, liderança indígena, nesse espaço [...], foi justamente o caso do colega... você sabe! Eu entrei na sala e aí o caso do colega ter feito o sinal muito desrespeitoso... E aí naquele momento foi um momento que eu me coloquei [...] Eu entrei na universidade muito calada porque é o que a gente aprende no território. Se você está em um espaço desconhecido, você observa o espaço, escuta o que as pessoas estão ali falando e você cria as suas intervenções políticas E foi exatamente isso que eu fiz né?! Eu entrei diversas vezes na sala de serviço social e eu ficava muito calada, muito mais observando, escutando do que propriamente falando. Quando ocorreu essa situação que rolou vários desconfortos,

estranhamentos, foi o momento em que eu disse assim: não! A partir de agora, as pessoas vão conhecer a Raquel falante, a Raquel que o território indígena conhece [...] Ali foi um marco, acho que foi um dos marcos mais importantes durante a minha trajetória na universidade, foi o marco desse preconceito em que eu me levantei enquanto movimento indígena, enquanto mulher liderança indígena

O acontecimento descrito por Raquel como esse divisor de águas, no qual ela atribui ao colega um gesto preconceituoso e indica que eu sei, refere-se ao nosso encontro na UFRB quando exercia a função de docente substituta. Na cena, Raquel adentra a sala e toda a turma começa a ouvir um som que remete à “*hu hu hu hu*”, proferido por um de seus colegas através do gesto de bater com a mão na boca, atribuído a rituais indígenas e amplamente conhecido no Brasil a partir de uma produção musical de Xuxa Meneguel de 1988¹⁰⁴. Ao identificar o gesto, convidei Raquel para conversar com a turma o porquê daquilo ser inadequado e como aquela situação remetia ao racismo disseminado contra povos indígenas no Brasil e no mundo. Expliquei à turma que mesmo ocupando o lugar de docente, naquele momento, Raquel, enquanto mulher indígena poderia assumir o lugar de mediadora do debate, pois entendia que a **ESCUTA** narrada pelo sujeito da experiência é imprescindível para a construção de uma pedagogia de-s-colonial. É importante pontuar que de acordo com Bandeira (2018), o gesto não é usual entre as comunidades indígenas brasileiras sendo mais utilizado por indígenas norte-americanos, o que aprofunda ainda mais a dimensão racista e colonialista contida nele.

No mesmo caminho, os estudantes africanos apontam que

[...] apesar das insuficiências [de] infraestrutura [...] os professores e as professoras da UNILAB são abertos/as a conversa [...]. Por exemplo, a composição tanto [da bibliografia] quanto do próprio plano de ensino é dialogado com os estudantes, [eles dizem]: “-Vocês podem me sugerir textos” [...] todo Professor que vêm na UNILAB [...] vêm até certo ponto preparada e preparado e eu acho que isso é algo que podemos ressaltar da realidade da dinâmica de relação entre alunos, alunas e professoras e professores da UNILAB, são pessoas assim que têm esse diálogo aberto (Israel Mawete)

Essa percepção causa, inclusive, certo estranhamento entre esses jovens, pois, ao contrastarem a experiência com processos educacionais de seus países de origem, observam que aqui “[...] há mais interação [...] em Angola os Professores são mais autoritários, não é muito negociável. Aqui muitos professores te chamam para conversar. Lá não é assim, na

¹⁰⁴ Meneguel (1988).

maior parte das vezes tem que ir [até o] Professor para recolher algumas informações (Horácio Cobaco). Além disso, os docentes da referida instituição ao perceber as dificuldades dos estudantes com a língua, criam dispositivos eficazes para que estes não sejam prejudicados em seus processos avaliativos. Outro ponto interessante abordado, dessa vez por Lucas, é a “liberdade” dada pelos docentes no que se refere a autoria e a escrita que pode ser feita em primeira pessoa do singular, formato não usual nas universidades em função da pretensa neutralidade e assepsia do conhecimento científico.

Sobre esse aspecto, o estudante destaca a existência de disciplinas específicas que qualificam ainda mais essa dimensão livre de elaboração heurística por parte do estudante

[...] na disciplina de autobiografia que tem no curso [de pedagogia], a gente vai estudando a construção da identidade do professor e a nossa própria construção dentro de sala de aula, de onde a gente vem, a comunidade [à qual pertencemos] [...] tem disciplina [de] filosofia da ancestralidade. Tem uma coisa que todo estudante de primeiro semestre faz que é obrigatório para todo mundo: tem inserção a vida universitária [...] são disciplinas que vão estar nas grades de todos os cursos, é obrigatório

É possível considerar que ao possibilitar o desenvolvimento da capacidade heurística dos estudantes a partir da reflexão sobre seus processos de aprendizagens e experiências de vida, a UNILAB promove uma educação intercultural que aponta para uma intenção de-s-colonial. Os estudantes avaliam que esse formato os auxilia na compreensão de si, mas também na promoção de um importante intercâmbio cultural. Essas trocas de conhecimento são comuns entre os estudantes, ademais algumas iniciativas pontuais de professores específicos que promoviam espaços formativos além da sala de aula, foram também apontadas como um diferencial importante na tessitura do currículo na UNILAB.

A partir daquilo que discutimos até aqui é possível verificar que quanto mais aderida aos pertencimentos dos estudantes, mais a formação universitária adquire sentido e significado para esses jovens. Essa adesão, entretanto, não significa dizer que o currículo deva “aprisionar-se” a culturas específicas, à exemplo do que ocorre com os currículos hegemônicos, mas antes dialogar com experiências múltiplas para enfim pluriversalizar a ciência, transformando-a, não em um dispositivo imperialista de expansão de uma única perspectiva para sentir/interpretar/compreender o mundo, mas ao contrário disso, em um conhecimento implicado com a emancipação dos sujeitos sociais e celebração da diversidade humana. Dessa forma, nosso trabalho aponta para a construção daquilo que nomeio, a partir das experiências

com-versadas, de **currículo pertencente**, o qual trataremos com maiores detalhes na última sessão desse trabalho.

9.2 **A Escrita como Denúncia, Ressignificação, Reexistência e Libertação: autoria (de si) como ato de-s-colonial de currículo**

Como observou Coulon (2008), no processo de afiliação intelectual o domínio da linguagem acadêmica passa pela autoria. Nesse sentido, os estudantes afiliam-se à medida que demonstram habilidades na leitura, na escrita e na oralidade adequadas aos conteúdos indexicais da bacia semântica científica. Desse modo, um dos primeiros exercícios autorais do estudante universitário é a escrita do TCC que à depender da organização curricular do curso ao qual pertence pode ser elaborado como monografia ou artigo científico. É incontornável, entretanto, que esse seja um trabalho autoral no qual o estudante ensaie seus primeiros passos para aprendizado da escrita a partir do(s) método(s) científico(s).

Observamos através de nossas *com-versas* que em seus processos de autoria, os estudantes criam, heurísticamente, atos de **denúncia, libertação e reexistência**, pois como pontou Raquel (Jenipapo) Alves (2022), “[...] **nossas escritas elas também são uma denúncia**, [é] através desse processo de escrita [que] a gente faz nossas manifestações. Nesse caminho, para Antônia, a escrita para os estudantes su-l-balternizados acontece como uma “[...] **ressignificação** desses conhecimentos e de **contraposição**.” Dessa forma, ocorre uma apropriação do método científico que como em um giro de-s-colonial, os sujeitos su-l-balternizados “viram, reviram o mundo estando no Recôncavo ou em Fez”, anunciam como nos versos de Pinheiro (2012) que “[...] eu posso engolir você só pra cuspir depois”. Aprender o método científico é, para nós, sujeitos su-l-balternizados como ingerir uma bebida com um gosto ruim, mas que pode nos auxiliar a elaborar rotas de liberdade. Nesse caso, o cuspe é algo inovador não como excremento que se pretende esconder, mas como elemento que nasce das várias opções presentes na encruzilhada epistêmica, tendo como caminho inequívoco o da emancipação do sujeito colonizado da dependência epistêmica (Mundimbe, 2013), através de uma elaboração heurística e implicada com seus pertencimentos.

Esse processo, entretanto, não é vivido sem negociações e conflitos com os professores e ou orientações dos cursos dos quais fazem parte. Assim, Maria relata que no processo de escrita de seu TCC

[...] falavam que não era da área de serviço social, a discussão que eu estava trazendo porque eu trago elementos de raça e identidade quilombola, era uma coisa que o serviço social não estava discutindo naquele tempo, e aí eu lembro que falavam que era de outra área [...]

Essa resistência, entretanto, não é observada apenas no caso dela, foi comum que nas narrativas dos estudantes, os professores dos cursos aparecessem como desencorajadores de temáticas cujo a abordagem remetesse a questões raciais e de gênero. É importante destacar as táticas de Maria e Raquel que, por enfrentarem certa resistência do curso aos temas abordados, buscam professores que atuam no curso, mas pertencem a outros colegiados. Esse ato de currículo, ao mesmo tempo que garante o cumprimento da ritualística acadêmica colabora para a não submissão das estudantes aos silenciamentos operados pelo curso ao qual pertencem. As estudantes avaliam que a resistência dos professores se tornava mais profunda quando a temática abordada remetia diretamente a relações raciais tendo o negro como foco do estudo.

Algumas estudantes, entretanto, enfrentaram problemas mais diretos com seus orientadores, nesses casos houve alguns prejuízos para o bom andamento de seus trabalhos. Esse foi o caso de Antônio e Priscila, por exemplo. Para a primeira, a resistência do professor quanto a escrita de seu TCC em primeira pessoa do singular, resultou em uma avaliação da banca que apontava para a importância dessa narrativa para a qualificação de seu trabalho monográfico. Priscila, entretanto, enfrentou um obstáculo ainda maior, pois como ela narra:

[...] a Professora simplesmente me esqueceu [...] eu ia para as orientações e não dava tempo dela me atender [...] A segunda eu já fui um pouco mais ousada, a primeira eu fiquei muito acuada assim: eu trabalhava, eu não conseguia chegar cedo, aí eu chegava em cima da hora e achava que ela nunca ia conseguir me atender [...] eu achava que a culpa era minha [...] O segundo está bem melhor porque eu tive um trabalho com um professor, o único professor negro que tinha, teve um pouco mais de cuidado [na minha orientação].

A narrativa de Priscila revela um pouco do que é esse processo de aprendizagem no itinerário afiliativo, pois ela transita para o segundo processo de orientação de maneira mais segura e vai utilizando novas estratégias etnometódicas, pois já possui o conhecimento *ad hoc*. Entretanto, é importante salientar que ela atribui o cuidado do professor com seu processo ao fato da identificação racial entre os dois, o que remete novamente à importância da representatividade nos espaços institucionais. Entretanto, não devemos reduzir à ideia de representatividade à cor da pele ou ao pertencimento direto à grupos racializados, afinal, a implicação com pautas raciais não se dá apenas pelo fenótipo é antes um compromisso político de construção identitária individual, mas também coletiva.

Merece destaque a sinalização feita Joelma Cruz quando ela aponta para a dificuldade de “tradução” do conhecimento científico de modo que sua comunidade possa ter acesso àquilo que ela produz. A partir dos indícios deixados por gestos e mesmo palavras durante nosso encontro, é perceptível seu desconforto diante desse cenário, uma espécie de melancolia, é como se a estudante questionasse a importância da produção universitária uma vez que ela parece ficar restrita ao ambiente acadêmico. Desse modo, ela questiona:

de que adianta tanta coisa que eu faço se eu chego e nem consigo contar para essas pessoas?! [...] Hoje há muita discussão sobre essa [questão] de passar para as pessoas o que de fato acontece nas universidades, o que é produzido. Afinal, “tudo bem que eu tenho que produzir um artigo científico que é para as pessoas da minha área entender, mas por exemplo, eu conseguiria escrever um blog uma nota no jornal e ali Dona Maria da padaria iria ler e entender e falar: “A Joelma fez isso aqui e é sobre isso... A planta que ela tá trabalhando se ela conseguir mostrar isso aqui eu vou saber que meu tomate tá maior porque aquele gene que ela tá trabalhando é o gene que tá controlando, fazendo com que meu tomate fique maior”... Infelizmente isso é muito difícil na Academia, a ciência é feita para cientistas, não é feita para o público em geral, a comunicação é só para nós [...] [Percebo que] pode ser explicado de uma forma simples, mas, parece que escolhem as palavras mais difíceis pra dizer uma coisa simples, uma coisa fácil

Para Joelma, o problema não está na ciência em si, mas na forma como ela é produzida, afinal, não é preciso escolher palavras difíceis para dizer coisas fáceis. As observações feitas por ela dão conta de que o processo educacional, para nós estudantes não-tradicionais, adquire sentido e significado à medida que ele dialoga com nossas realidades de origem, nossos pertencimentos. Do contrário, não é incomum que questionemos a validade daquilo que fazemos. Essa noção de pertencimento faz com que sigamos rotas que nos possibilitem trânsitos, como o curso de um rio que se altera à cada contato das águas com distintos elementos presentes em seus caminhos, mas não se descola de sua nascente.

Entre os estudantes africanos, há uma compreensão da excepcionalidade da UNLAB no que se refere à produção acadêmica de seus discentes, para eles a instituição colabora para a emergência

[de] produções inéditas, temas que visam resgatar valores civilizatórios africanos e a ancestralidade afro-brasileira. [Por outro lado, se] você for no repositório de outras instituições, [o mais comum é que você encontre] análise de pensamentos que já são trabalhados, tipo: pensar filosofia na Grécia, etc. Na UNILAB a gente parte de uma produção decolonial que valoriza os sujeitos da produção, [por exemplo], na graduação não acontece, em nenhuma parte do mundo [que estudantes escrevam], na primeira pessoa, na UNILAB, os graduandos escrevem na primeira pessoa

ou no coletivo ou na primeira pessoa, dificilmente a escrita desses estudantes vai se dá de forma impessoal (Israel Mawete)

A compreensão de Israel, é fundamental para pensarmos o que é uma produção decolonial. Nesse sentido, ele sugere que a valorização daquele que escreve a partir da sua experiência é uma marca fundamental da produção dos discentes e docentes da UNILAB. Nesse sentido, a escrita decolonial ao passo que “devolve” a dimensão “local” da produção científica fortalece as possibilidades de intercambiar percepções diversas e contextualizadas acerca de fenômenos que possam ser comuns, mas que adquirem traços próprios a partir de seus contextos. É realmente uma excepcionalidade que uma instituição universitária admita a experiência do sujeito que pesquisa, pois ela rompe com a lógica que estrutura o pensamento moderno-colonial, qual seja: a (falácia da) neutralidade asséptica do pesquisador.

É importante salientar, entretanto, que os estudantes que ingressaram na instituição no contexto pandêmico salientam uma dificuldade com a produção científica ao mesmo tempo que apontam os desafios institucionais para lidar com esse contexto. Ademais, eles reiteram que apesar de reconhecerem a eficácia da UNILAB, especialmente, no que se refere a produção da ciência assentada em bases decolonias, existem fatores que obstaculizam o exercício dessa capacidade heurística, em função das dificuldades simbólicas e materiais enfrentadas por eles no contexto institucional.

Para Júlio, é a [...] *a presença das pessoas negras nesses espaços que tem feito com que a gente questione o currículo [...] depois a gente quer questionar mais, quer questionar a própria estrutura da Universidade porque a universidade não foi feita para a gente.* Com exceção da UNILAB que assume o compromisso de promover uma educação decolonial, a percepção trazida por Júlio é compartilhada pelos outros estudantes. O que nos leva a pensar que o combate ao racismo científico e ao poder colonial, não pode ser resultado apenas da ação implicada de jovens ou intelectuais racializados pela branquitude. Ao contrário disso, é urgente que o Estado brasileiro crie estratégias eficazes para re-pensar a instituições, especialmente no que se refere aos processos de gestão, administração e elaboração curricular

9.3 **Interconexões transatlânticas:** “o mundo é diferente da ponte pra cá¹⁰⁵”

Entre os estudantes que atravessam o atlântico para a realização de seus cursos de pós-graduação, seja em formato parcial ou integral há uma certa dificuldade de integração,

¹⁰⁵ Inspirado na música de MC's, 2002. Consultar lista de referências

especialmente pelos fatores mencionados no subtópico 8.3.1, desse trabalho. Nos interessa saber, entretanto, como essas jovens atuam no contexto em que se inserem e como percebem as relações institucionais no que se refere ao conteúdo curricular, as práticas docentes e interação em sala de aula e quais os impactos disso em suas produções autorais. Para prosseguirmos, é importante salientar que em função da realização do estágio avançado de doutoramento com duração de 3 meses na UMinho, ocupei, em alguma medida o lugar de observadora privilegiada.

Entretanto, no que se refere à UC tive contatos esporádicos com a instituição em 2015 e também durante a minha estadia em Portugal entre os meses de outubro de 2022 a janeiro de 2023, o que possibilitou uma observação com mergulho mais superficial quando contrastado com a experiência da UMinho. No caso da USal, não foi possível empreender observações diretas na instituição, desse modo, as informações contidas sobre a instituição dizem respeito apenas ao contato com Rute.

No que tange aos aspectos referentes ao currículo, salientamos que nos concentramos nas experiências de Jéssica, JW, Priscila e Rute, uma vez que para Júlio e Joelma, em função do formato do vínculo estabelecido com suas respectivas instituições, o contato com a política curricular não foi tão intenso quanto para as primeiras. Em nossas *com-versas*, foi comum que as estudantes estabelecessem contrastes entre a realidade vivida em instituições brasileiras e àquelas experimentadas no espaço europeu. Nesse sentido, JW relata,

[...] Eu acho que a gente é tão exigido na universidade pública [brasileira], é tanto texto que quando eu vim para o mestrado foi meio que um passatempo... Parecia que eu estava em uma aula da licenciatura no primeiro período [...]. Essa dificuldade acadêmica aqui, eu não tive por que não fui exigida. Então assim, eu tinha ideia de um mestrado no Brasil, eu sabia como é que era lá [...] tem que produzir texto acadêmico etc. Aqui é assim: uma aula expositiva, um trabalhinho ou então faz uma prova e acabou

A compreensão de JW é compartilhada por outras estudantes da mesma instituição, o contato com as aulas, a observação participante que fiz durante os meses de estágio doutoral causou-me impressão muito parecida. As aulas são prioritariamente expositivas e há uma concentração na figura do professor, os estudantes quase não participam dos debates e há uma dificuldade latente em dialogar de forma autoral com os autores sugeridos pelo docente. Talvez esse cenário seja ilustrativo das mudanças operadas no ensino superior europeu a partir da criação do Espaço Europeu de Conhecimento (EEC) e do Processo de Bolonha que modificou a organização dos cursos ofertados nas universidades europeias.

A maior parte das críticas direcionadas ao formato, indicam um prejuízo quanto a qualidade dos cursos do ponto de vista de produção científica em benefício de um caráter mais profissionalizante. Nota-se que muito embora os documentos de Bolonha apontem para um horizonte no qual a pesquisa atue como importante dimensão da vida acadêmica, o que têm se observado na prática é uma redução da qualidade dos cursos para atender aos anseios de órgãos internacionais comprometidos com uma agenda neoliberal na qual a educação torna-se uma mercadoria. (Pacheco (2003); Alves; Vilarinho; Figueiredo (2017); Brito (2015); Araújo; Silva; Durães (2018)).

As estudantes consideram que o formato de ensino adotado no EEC, como resultado do Processo de Bolonha, transforma o mestrado em uma etapa de profissionalização do estudante, deixando para o doutorado uma formação mais densa no que se refere ao contato com a produção científica. Dessa forma, podemos pensar que o estranhamento das estudantes quanto a qualidade do ensino, se dá em função de que no Brasil, desde a graduação ainda que de modo embrionário, os estudantes são estimulados ao trabalho direto com a pesquisa científica. É possível pensar que esse cenário, de alguma maneira, foi possibilitado já na década de 1950, quando em meio ao processo de consolidação e expansão dos cursos de pós-graduação no país, criou-se o CNPq. No mesmo ano o Conselho, inspirado em modelos existentes na França e nos EUA, cria o Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) como modo de incentivar a introdução do estudante de graduação à pesquisa científica com o desejo de despertar nele o interesse pelo prosseguimento na carreira acadêmica (Brito, 2015; Costa e Zampero, 2017).

Desse modo, ainda que nem todos os estudantes de graduação consigam inserir-se em projetos de pesquisa e se beneficiem desse tipo de bolsa, o debate em torno da pesquisa científica está colocado entre a Comunidade Acadêmica. Ademais, os cursos de graduação no Brasil, são conhecidos pela alta carga de horas em sala de aula e pelo adensamento dos conteúdos das mais diversas disciplinas que compõem as diferentes formações em nível de graduação. Esses, inclusive, são fatores apontados por estudos recentes que avaliam o adoecimento mental de estudantes universitários como causa desse sofrimento (Ariño; Bardagi, 2018).

Nesse caminho, na compreensão de Priscila (2022) “*o currículo é bastante homogêneo [...]do ponto de vista teórico, é uma hegemonia mundial[...]muito homem branco, cis*”. Em contraste com essa experiência, Jéssica aponta que no CES/UC,

[...] a organização curricular [é satisfatória], por exemplo, a gente tem disciplinas [nas quais] são [utilizados] apenas Romances como abordagem teórica metodológica [...]. Em relação a diversidade curricular [...] é o currículo mais diverso que eu tive acesso [...] Mas, assim, vai muito também de como essas referências são utilizadas

Obviamente que as distinções apontadas pelas estudantes se dão em função do curso ao qual estão filiadas (vide tabela 2), pois no caso de Jéssica Santana o curso é voltado para o aprofundamento das discussões pós-coloniais. Entretanto, chama atenção o destaque que ela faz para “como essas referências são utilizadas”. Sobre esse aspecto, a jovem revela que muitos professores manipulam as discussões trazidas por alguns autores a partir de uma interpretação tendenciosa, o que retira o caráter contestador de suas produções. Na contramão desse processo, Priscila aponta que alguns professores mesmo diante de um currículo “engessado” buscavam trazer debates mais críticos. Novamente é necessário destacar o quanto as subjetividades e implicações dos docentes orientam as relações em sala de aula, o que mais uma vez sinaliza para as dinâmicas de poder estabelecidas nesse espaço.

As estudantes apontam que a interação com esse currículo se dava por meio dos trabalhos desenvolvidos por elas nos contextos das disciplinas de seus respectivos cursos. Nesse sentido, elas sinalizam que em suas produções optavam por caminhos que fortalecessem perspectivas não hegemônicas e debates que trouxessem raça e gênero como assuntos interseccionais. Assim, Priscila nos conta que:

Tem um trabalho que a gente fez que era para gente criar um cânone para o ensino de português como Língua estrangeira, então, a gente tinha que seguir alguns parâmetros e [ousamos] colocar nesse Cânone: Maria Carolina de Jesus [...]. Foi uma surpresa! E aí foi o [trabalho] que mais foi questionado durante a apresentação, inclusive [por parte] das colegas, elas resistiram se colocariam ou não, eu tive que justificar para as colegas que ela – Maria Carolina de Jesus – cumpria o critério do Cânone

Entretanto, elas observam que essa opção poderia ter impactos diretos na forma como eram avaliadas, assim, Priscila reitera [...] *talvez por isso as minhas notas eram mais baixas.*”.

No mesmo caminho, Jéssica (2022) avalia que sua condição de estrangeira e bolsista da UC colaboram para a criação de estratégias nas quais é

[...] preciso ter sempre muito cuidado com as palavras que eu utilizo nessas denúncias que eu faço nos meus trabalhos. Os professores e professoras que avaliam esses trabalhos, é um lugar de produção que eu acho que é isso, eu consigo criar estratégias para não sentir que eu estou traindo o que eu acredito e traindo a minha luta e é um processo complicado, manejar é

trabalhoso! [...]Conseguir ser ética comigo mesma e conseguir também ser estratégica para passar nesses funis. Então [...]tem que ter cuidado com a linguagem, cuidado com a forma como apresenta

Apesar de considerar que o currículo da Usal apresenta uma maior diversidade no que se refere aos autores e as discussões e debates Rute, também sinaliza para uma maior manipulação e gerenciamento das regras em seus processos de produção. Dessa forma, ela pontua que sua interação na universidade é atravessada por uma reflexão sobre: “[...] *isso eu posso falar, isso eu não posso falar*”. Ela avalia que adquiriu habilidade em fazer escolhas certas sobre o que deve ser dito ou ocultado, a partir das situações racistas experimentadas na graduação que também atravessam sua experiência doutoral quando sente que na interação com colegas há sempre certa desconfiança sobre a qualidade de suas produções.

Já escutei de pessoas que também estão no doutorado: -mas, você já estudou esse autor? Por que você está no doutorado se você tem o conhecimento tradicional por que que você está na Universidade?

A narrativa de Rute, dá conta do racismo epistêmico refletido no comportamento de seus colegas em pelo menos duas dimensões: na primeira a ideia de que o conhecimento elaborado pelos povos indígenas não pode dialogar com aquele desenvolvido nas universidades, na segunda a negação da capacidade intelectual dos povos originários que para legitimar-se enquanto sujeito cognoscente precisam se apropriar do conhecimento brancocêntrico. Dessa forma, embora ela avalie sua itinerância na Usal como importante, especialmente pelos debates travados em sala de aula e a diversidade de perspectivas que o curso comporta, ela também considera exaustivo o processo de “*sempre reafirmar sua competência para ocupar aquele lugar*”.

Há um cansaço no modo como Rute descreve seu contato com a USal representado pela pergunta sempre presente em nossa conversa: “*estou nesse espaço, mas será que eu tenho espaço, será que eu consigo falar realmente o que eu quero? [...] É um negócio que você está lutando, você está modificando nem que seja um por cento, mas você não consegue romper*”. Para ela, a estrutura secular da USal embora tenha avanços no sentido de permitir diálogos com povos diversos esbarra naquilo que podemos chamar de camada de proteção do cânone, pois apesar desses avanços não há uma intenção institucional em, de fato, promover uma mudança radical nessa estrutura brancocêntrica. Dessa forma, Júlio Sanches (2022), a partir de sua experiência com a UC, nos ajuda a pensar que

[...] A universidade de Coimbra [não é] uma universidade que vai propor mudanças na sociedade portuguesa na sociedade europeia, muito pelo contrário, ela me parece mais uma instituição que está ali para manter. Então assim, o meu papel aqui é fazer exatamente com que eu venha buscar alguma coisa que me interessa e transitoriamente, resgatei o que eu queria: tchau! Porque os meus vínculos mesmos estão estabelecidos com [as] instituições [brasileiras com as quais tive contato ao longo da minha carreira]

Obviamente que para Júlio, na condição de Investigador Júnior, o contato com a instituição se dá de maneira mais distanciada do que para os outros sujeitos, o que ocorre também com Joelma que relata ter esperado mais da experiência na UMinho, mas demonstra pouca preocupação com isso uma vez que sua estadia na instituição estava vinculada a um trabalho específico. Para as jovens que cursam integralmente seus cursos nessas instituições, entretanto, a convivência cotidiana impõe o desafio da criação de laços, o que para a maior parte delas não foi possível, exceto quando esses laços se estabelecem entre estudantes brasileiros e africanos. Não foi incomum que as jovens apontassem a quase impossibilidade de estabelecer relações recíprocas e/ou duradouras com portugueses e/ou espanhóis.

Ao contrário daquilo que foi experimentado por Jéssica, JW e Priscila, a experiência de Rute, aponta para em debate profícuo em sala de aula. Se para as três primeiras, a sala de aula é descrita como um ambiente opaco, no qual há a preponderância das aulas magistrais, típicas das instituições da Idade Média (Brito, 2015), para ela, as aulas eram espaços de debates nos quais ela podia falar sobre suas implicações investigativas, ainda que considere que a escuta dos professores e colegas, nem sempre resultava em uma reflexão daquilo que é trazido.

JW descreve que na UMinho o formato adotado é de “[uma] aula expositiva, todo mundo sentadinho, com o professor lá na frente, você de forma passiva e o Professor fala, fala, fala... acabou a sua aulinha e ele vai embora”. A percepção de Jéssica e Priscila não difere nesse sentido. Notamos, portanto, que apesar dos pressupostos de Bolonha, como afirmam Pacheco (2003) e Alves; Vilarinho e Figueiredo (2017), orientarem para um protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, esse protagonismo parece estar reduzido ao contato com as referências adotadas em cada disciplina, uma vez que as jovens apontam que há sugestões bibliográficas, mas não há um trabalho sistemático com elas em sala de aula.

No que se refere ao formato das aulas, vale à pena acompanhar a narrativa de JW acerca da empolgação de um docente com um formato que ele considerou inovador:

[...] Uma coisa que me chamou muita atenção foi um professor chegar e falar assim: “-minha filha estava estudando na Bélgica [e] olha que interessante: lá, eles sentam em círculo, eles levam textos e discutem, eles fazem grupos de debates” Ai eu e outras brasileiras nos entreolhamos e eu falei: “- mas, o mestrado no Brasil é assim”

Na continuação de nossa *com-versa*, ela sinaliza que apesar de demonstrar surpresa, o docente não se interessou por seu relato e seguiu fazendo elogios à “invenção Belga”. Durante minhas andanças na UMinho ouvi relatos parecidos com esse de estudantes africanos que diante da surpresa de alguns professores com metodologias inovadoras supostamente vindas da Europa, relatavam metodologias análogas em seus países de origem, mas eram ignorados pelos docentes.

Nesse sentido, consideramos que práticas como essa colaboram para o apagamento das produções dos povos não-hegemônicos. Assim, quando essas produções são revestidas de branquitude são consideradas inovações, entretanto quando negras e/ou indígenas são apagadas. Desse modo, reatualizamos a pergunta feita por Spivack (2018): Pode o su-l-balternizado criar? Para os centros hegemônicos de produção de conhecimento científico, a resposta será sempre negativa, entretanto, como cantou Edson Gomes (2001) “mesmo que [a Academia não reconheça] aqui vamos nós [com nossas heurísticas afetuosamente implicadas]”.

Apesar desse ambiente opaco da sala de aula as estudantes apontam que

[é] claro [que nós brasileiras] acabávamos participando e trazíamos muitas experiências para a aula, algumas geravam incômodo, quase um confronto. [...] Eu percebia que essas situações aconteciam mais no momento mais individual como Professor ou mesmo na questão das notas, era nítido que as notas eram graduadas de acordo com etnia e raça dos alunos. Muitos professores não tinham critérios claros, então era muito nítido a subjetividade na avaliação, inclusive, uma das professoras que nós tivemos – eu recebo uma nota e não tem nenhum comentário que justifique a nota baixa e eu viro e falo: “professora por quê? Por favor, justifica.” Sem nenhum pudor, ela me pergunta: “ah! É você? Eu pensei que fosse uma das africanas” [...] Quando você olha para a grade do curso, quando a gente comparava as notas, era muito nítido. Então vinha duas ou três portuguesas sempre no topo, sempre com a nota máxima [...] logo em seguida vinha as outras duas brasileiras uma branca e a outra parda e em terceiro no ranking das qualificações vinha eu e um outro homem negro angolano, africano, e logo em seguida, meninas africanas [...] isso poderia acontecer com essa professora, poderia acontecer com Professor Y ou X, mas todos os professores seguiam esse mesmo método, então, alguma coisa tem aí, alguma coisa acontece

Ouvi esse mesmo questionamento por parte de alguns estudantes africanos com os quais tive contato durante minha estadia em Portugal, o que reitera àquilo que foi dito anteriormente: o processo de afiliação estudantil é marcado por dinâmicas de poder atravessadas por subjetividades múltiplas. Nesse sentido, a competência cede lugar às disputas internas por hegemonia, qualificação e desqualificação de alguns grupos que fazem parte da universidade. Afinal, a expectativa social é de que o estudante branco, europeu supere os jovens sul-balternizados em termos de competência intelectual. Contudo, quando, na prática, essa expectativa não é atendida, causando a desestabilização na “ordem natural” das coisas, o sistema cria meios para responder de “modo adequado” à essas expectativas.

Longe de universalizar a prática docente em instituições portuguesas e/ou europeias, a *com-versa* com nossos estudantes dá conta de um ambiente hostil no qual a colonialidade do saber e do poder atua para a colonização do ser, o estudante brasileiro experimentará, portanto, interdições consideráveis nesse processo de intercâmbio. Apesar disso e talvez, exatamente por isso, eles consideram que diante dessas e de outras situações nas quais era possível perceber traços colonialistas na condução do processo formativo, os brasileiros adotavam uma postura “*revolucionária para essas coisas, [os africanos] são muito [de andar reto, na linha], eu reparei isso nos angolanos, nos timorenses, [...] a gente chega quer botar música, quer trabalhar com isso e com aquilo [e questionamos quando não concordamos com coisas que são ditas sobre nossa cultura] (JW)*”. É possível notar que a percepção de JW se aproxima daquilo que foi dito pelos estudantes africanos com relação as interações estabelecidas para os embates institucionais no contexto da UNILAB.

Como na música utilizada para nomear esse subtópico, é possível perceber a partir da observação em campo e da *com-versa* com os jovens copartícipes dessa pesquisa, que a heurística presente na experimentação do estudante brasileiro, causa ruídos nas salas de aula europeias. Da ponte pra cá nos autorizamos a dialogar com colegas, professores, funcionários de modo geral e trazê-los, de algum modo, para o contexto educacional. Admitir a produção de um povo que reexiste aos silenciamentos secularmente imposto pelo Norte Global, demanda que as instituições europeias reconheçam que a ciência pode e deve dialogar com outros saberes através de uma intercrítica interculturalizante.

Como supramencionado, é através de suas produções autorais que os estudantes criam atos que os libertam das grades científicas e curriculares. Assim, criam atos de re-existência durante toda a itinerância nos programas dos quais fazem parte, o que irá culminar em

trabalhos finais (teses, dissertações) implicadas com questões de raça e gênero, trazendo novamente a escrita como denúncia¹⁰⁶.

Júlio Sanches (2022) observa que a entrada desses estudantes é uma “**infiltração**” no **sistema**. Contudo, em função da opacidade dessas instituições essa infiltração permite pequenos golpes nos termos de Certau (1998), mas não rompe a estrutura como apontou Rute. Apesar de reconhecer avanços no que se refere aos métodos e metodologias adotados para a produção do conhecimento científico, Rute aponta que “[...] *mesmo sendo metodologias [inclusivas] porque eu acho que elas estão sendo ampliadas e fazendo com que a gente tenha mais possibilidade de falar sobre [nossas experiências], eu acho que tem muitas coisas a serem rompidas, de sala de aula, de discursos, de conceitos que estão sendo criados na universidade*”. Nesse sentido, vale à pena observar aquilo que Bispo (2023) chama de conceito mercadoria (vide página 223), quando os intelectuais se apropriam de experiências dos povos su-l-balternizados e criam conceitos que descolados de suas realidades servem ao capitalismo neoliberal.

Ademais, a percepção de Rute se aproxima daquilo que Israel Mawete (2022) apontou como bússola para a elaboração de práticas de-s-colonizantes: elas não devem passar apenas por uma discussão em termos de construção teórico-epistemológicas, mas antes é um processo que requer novas práticas administrativas, estruturais que deem conta de romper com essa lógica de subalternização dos sujeitos não-hegemônicos. Nesse caminho, é importante sinalizar que os estudantes com os quais *com-versamos* apontam para um distanciamento com as instituições europeias, para eles, elas são locais de passagem.

Percebe-se que não há uma preocupação ou qualquer implicação com essas instituições, ao contrário disso há intenções claras: levando em consideração a geopolítica do conhecimento, é estratégico desenvolver estudos em instituições europeias tidas como “berço de produção científica”, pois isso qualifica seus currículos e possivelmente possibilitará melhores projeções para seus desejos futuros. ***O principal ato de currículo desses estudantes, portanto, é uma espécie de traição na qual a entrada nessas instituições é uma retomada para melhores posicionamentos nas dinâmicas de poder dentro e fora do ambiente universitário.*** Nesse sentido, na realização de seus cursos de pós-graduação, esses estudantes estão implicados com aquilo que cantou Mendes (2003): “vou aprender a ler, pra ensinar meus camaradas”.

¹⁰⁶ O apêndice 10 traz um quadro com maiores detalhes acerca dos temas de interesse de estudos dos jovens.

Assim, a adaptação como manipulação de regras para aqueles que decidiram como Belchior (1976) "nunca fazer o que o mestre mandar", não é um lugar de conforto, mas "de confronto" de questionamento das estruturas o que, obviamente, gera uma dificuldade da própria instituição em lidar com esse estudante.

De modo geral, podemos considerar que para os jovens participantes dessa investigação, a escrita funciona como a possibilidade de “pegar o que é seu”, tomar de volta a narrativa de si e da história de seu povo, apresentada pelos discursos hegemônicos a partir de uma postura epistemicida e eurocêntrica. Na contramão disso, suas escritas estão implicadas com seus pertencimentos, é uma **escrita pertencente**, pois ao passo que denuncia o racismo científico, **constrói caminhos viáveis para seu combate**.

Podemos pensar que a produção acadêmica desses jovens se aproxima do Movimento de Negritude que como nos ensina Munanga (2019) surge como uma recusa de estudantes negros, com destaque para Aimé Césaire (Martinica), Léopold Sédar Senghor (Senegal) e Léon Damas (Guiana Francesa) aos conceitos cunhados pela branquitude para pensar a realidade do negro. Nesse sentido, constitui-se como uma elaboração de intelectuais negros como protesto

[...] contra a atitude do europeu em querer ignorar outra realidade que não a dele, uma recusa da assimiliação colonial, uma rejeição política, um conjunto de valores do mundo negro, que devem ser reencontrados, defendidos e mesmo repensados. Resumindo, trata-se primeiro de proclamar a originalidade da organização sociocultural dos negros, para depois defender sua unidade através de uma política de contra aculturação, ou seja, desalienação autêntica (*Id. Ibid: 57*)

Desse modo, é a partir do contato com a universidade, fortalecem suas identidades e constroem suas práticas sociais através da defesa de lutas sociais importantes como o combate ao racismo, à homofobia, o epistemicídio etc., revelados a partir de suas produções acadêmicas. Dessa forma, a escrita aparece como dispositivo que remete a um processo de apropriação do conhecimento científico para denúncia do epistemicídio operado pela ciência moderna-colonial, ressignificação desse conhecimento para a promoção da libertação epistêmica através da criação de novas rotas para a produção científica, participam desse processo, especialmente as intelectuais indígenas, negras, quilombolas e trabalhadoras.

9.4 ***Currículo pertencente*** e Pedagogia Sankofa: *caminhos para a de-s-colonização universitária*

Quando assentados nos pressupostos científicos modernos, os currículos sinalizam para a construção de processos educacionais opacos, universalistas e ilusoriamente neutros. Um documento que celebra identidades homogeneizadas e profundamente dicotômicas, nesse sentido, é construído contra as diversidades. A partir de tudo que debatemos até aqui, notamos que a racionalidade moderna, fundada na lógica do conhecimento utilitário, mensurável e interessada na reafirmação da branquitude como sinônimo de civilidade e evolução, colaborou e ainda colabora para desenhos curriculares organizados por metas profissionalizantes através da formação de sujeitos orientados para o trabalho. Dessa forma, desenvolve processos educativos “de controle” baseados na busca por um perfil ideal de cidadão adequado aos interesses do sistema e do mercado de trabalho.

Nesse sentido, compreendemos que os processos educacionais modernos reificam as identidades ao passo que sugerem a existência de um perfil ideal de humanidade parametrizada pelos signos e símbolos da cultura eurocêntrica. Em contraposição à essa racionalidade unidimensional porque universalizante, a vocação múltipla e diversa da humanidade reexiste à lógica homogeneizante que fundamenta a ciência e, através de atos de currículo de múltiplos sujeitos (estudantes, familiares, docentes, profissionais administrativos, etc.) implicados com processos educacionais, esgarça o currículo, produz novas sínteses, “faz uma limonada com os limões” da modernidade. Assim, questiona as “certezas lineares e unidimensionais” (Macedo, 2007) da ciência moderna e evoca outras perspectivas não apenas para a compreensão, mas especialmente para a experimentação do mundo.

Se a racionalidade brancocêntrica, presente no saber científico moderno, autoafirma-se através da “estabilidade, da perenidade” e de verdades definitivas (*op.cit.*). A construção de uma educação decolonial é atravessada por um horizonte movente, intercultural admite a verdade como fluxo e reconhece a instabilidade dos processos que envolvem a realidade humana. Nesse sentido, entende que a lógica presente na modernidade aprofunda a “perda de sentido de si” (Hall, 2006) como traço da vida contemporânea, especialmente para aqueles considerados *outsiders* (Becker, 2008), à medida que interagem a partir do imaginário de não-lugar ao qual são enclausurados pelas dicotomias criadas pelo pensamento científico moderno. Assim, concordamos que a educação ofertada pela modernidade, realizada através dos currículos nos mais variados níveis de ensino (escolar, universitário, etc.), colabora para a uma espécie de clausura identitária quando assevera a distância do “Eu” e do “Outro” em termos de civilidade/incivilidade; bom/mau; racional/emotivo.

Nesse sentido, seguindo os passos de Bhabha (1998) e Rita de Jesus (2007), nossa ideia é de que uma educação de-s-colonial deve colaborar para que os sujeitos envolvidos

com processos educacionais se ponham diante do espelho para a descolonização de si. Distanciem-se dos essencialismos que atuam para a pré-fixação de identidades rígidas e, através do intercâmbio intercultural mediatizados pela intercrtica generativa, deixem-se atravessar e produzir traduções possíveis. Afinal, como sugerem os jovens copartícipes desse estudo, o grande diferencial da formação universitária foi o contato estabelecido por eles com a alteridade através de intercâmbios culturais vividos com colegas, professores, cidades por onde passaram através do contato com a formação universitária. Dessa forma compreendemos que a

A de(s)colonização curricular requer o re-conhecimento da heterogeneidade que forma os povos que sofreram o processo colonizador. Assim, não nega a presença nem tampouco a importância das elaborações europeias, mas retira-lhes o véu de verdade única e parâmetro universal para reconhecê-las como criações cultural e politicamente situadas. A perspectiva curricular de(s)colonial alimentada por um processo circular, chama para sua roda/ciranda múltiplos saberes e reconhece as hierarquias presentes neles com o fim de horizontalizá-los (Brito, 2020)

A partir da compreensão trazida pelos sujeitos de nossa pesquisa que sinalizam para uma experiência com os currículos de seus respectivos cursos assentada no distanciamento de seus pertencimentos, na negação da contribuição da capacidade de elaboração intelectual de africanos, afro-brasileiros, indígenas para a construção da ciência, o que propomos é a elaboração de um currículo pertencente que atue para a promoção de uma educação intercultural assentada no trânsito, no intercâmbio de saberes, no giro sem sobreposições, no reconhecimento de papéis, hierarquias e desvelamentos das relações de poder. É um currículo implicado com a atuação dos sujeitos envolvidos em processos formativos e suas proposições heurísticas e generativas. O currículo pertencente deverá ser elaborado através da participação coletiva, sua materialidade está assentada, portanto, em um processo dialógico no qual a ESCUTA SENSÍVEL deve ser a pedra fundamental.

Nesse caminho, não estamos interessados na negação da ciência moderna enquanto conhecimento importante para a experiencialidade humana, ao contrário disso, o currículo pertencente orienta-se por uma compressão da existência de múltiplas formas de ver/sentir/interpretar o mundo. Organiza-se, portanto, através do reconhecimento da multiplicidade de pertencimentos que atravessam a experiência do sujeito social, adota a perspectiva dialógica como dispositivo para eleger os conteúdos eleitos como formativos, fundamenta-se na pluralidade epistêmica e opera para uma equidade representativa não apenas em termos de produção científica, mas também dos sujeitos que operacionalizam essa

produção (discentes, docentes, profissionais administrativos, gestores). É um currículo preocupado em promover a heurística generativa dos sujeitos envolvidos com a educação, assim, descentraliza o processo de ensino-aprendizagem.

O sufixo *ente* remete a ação, o currículo pertencente age, portanto, como documento implicado na elaboração de atos implicados, responsáveis (Macedo, 2013; Bakthin, 1993) e interessados no reconhecimento da pluralidade e diversidade como condição para o desenvolvimento da humanidade e não contra ela. Celebra o encontro com a alteridade e deixa-se alterar pelas diferenças, reitera seu compromisso com as várias formas de ser e *com-viver* de distintos grupos sociais e rompe com a lógica universalista, purista e pretensamente neutra da ciência moderna.

A formação através do currículo pertencente deve ser elaborada levando em consideração epistemologias que dialoguem com os conhecimentos produzidos nos mais variados âmbitos da vida social, reconhece a heurística pluriversa irreduzível do cotidiano. Contudo, é condição *sine qua non* que o giro de-s-colonial promovido pelo currículo pertencente reconheça as epistemologias produzidas pelos povos africanos, indígenas e trabalhadores como lastro para a formação ofertada através dele.

De acordo com Sá (2010), a modernidade europeia inaugura a ideia de formação como meta – para atingir um posto de trabalho, uma carreira profissional. Como contraponto a essa perspectiva e dialogando com Gadamer (1900-2002) e Bondía, ela propõe pensar a formação como processo. Nos afinamos com a autora com essa percepção e nos valem da filosofia *Bakongo* (Sanatana 2019), para pensar a educação universitária através desse sistema que nos diz da busca de um autoaperfeiçoamento para a vida coletiva. O ensino ofertado em universidades através de um currículo pertencente está implicado, portanto, a) com os conhecimentos das comunidades nas quais se localizam as instituições educacionais; b) em romper com o colonialismo científico e a colonialidade do saber promotoras de identidades pré-fixadas; c) em promover uma educação assentada na ideia do Ser como *devenir*. Um sujeito que busca incessantemente transformar-se naquilo que já é, pois, nessa busca torna-se através do processo, aquilo que se pretende ser. Vista dessa maneira, a formação é sempre um processo inacabado, sempre passível de alterações através de seu caráter relacional.

A prática desse currículo requer que pensemos pedagogias implicadas com as produções dos sujeitos “oprimidos” como imaginou Freire (2019). Levar em consideração seus saberes e suas inferências sobre o processo formacional é a ética que sustenta o currículo pertencente. Desse modo, dialoga com a Pedagogia Sankofa proposta por Tavares (2021, p.?), que “ênfatiza sobremaneira estudos e pesquisas produzidos em África e na diáspora africana,

comprometidos com a valorização da experiência africana”. A pedagogia Sankofa resgata, desse modo, não apenas as produções de intelectuais africanos, mas especialmente os modos de ser e com-viver de diversos povos pertencentes ao continente como fontes inesgotáveis de práticas generativas que podem contribuir para um processo de aprendizagem despidido de hierarquizações que busquem colonizar/dominar o outro. Assim,

[...] na contramão do eurocentrismo universalizante, como espaço de inclusão de culturas africanas, ameríndias e latino-americanas na “cartografia da encruzilhada” (DELEUZE e GUATARI, 1995). Nessa encruzilhada, a descolonização do saber e do pensamento educacional tem como meta fundamental a justiça curricular, materializada no estudo de histórias e culturas de povos su-l-balternizados pela máfia da escravidão e da dominação colonial. As universidades, enquanto esferas de (re)produção da ciência, podem postular pedagogias libertadoras, consciência histórica (Brito; Tavares, 2023).

Nesse caminho, compreendemos que a pedagogia sankofa nos auxilia na realização do currículo pertencente por estar implicada com as produções silenciadas pela colonialidade do saber presente na ciência moderna. Por último, devemos considerar que o currículo pertencente é rizomático (Deleuze; Guatarri, 1995) porque não pretende estar centrado apenas em relações institucionais no processo educativo, ao contrário disso, busca desprender-se por um vasto campo de possibilidades, suportado sempre por suas raízes, essas raízes como algo que também se move e se altera em contato com o solo e tudo àquilo que com ele interage ou que por ele “passa”, toca.

10 IN... CONCLUSÕES

Concluir um trabalho acadêmico é ter que lidar com a incompletude. Chegamos ao final de uma pesquisa, mas não como finitude, antes como uma anunciação de tempos vindouros. Ao mesmo tempo há nesse exercício algo como a morte, mas ela em seu elã morte-vida, como a máxima cantada por Djavan (1982) em Drão, quando admite que “*o grão tem que morrer para germinar*”. A morte-renascimento de Clarice Lispector a cada trabalho finalizado e entregue ao público. É assim que entendo a conclusão dessa tese, como uma etapa para posterior e novíssima germinação. Um momento de morte-renascimento da autora. Para nosso “até logo”, é preciso que nos dediquemos a produzir uma amálgama de tudo aquilo que compôs a caminhada que resultou nesse trabalho.

Como ponta pé final-inicial, é importante ratificar que nas críticas feitas ao longo do trabalho ao conhecimento científico, não há qualquer intenção em desqualificar a ciência e suas contribuições ao longo dos anos, muito pelo contrário, reconhecemos este como mais um saber elaborado por sujeitos culturalmente implicados com valores, intenções e contextos próprios. O mesmo aplica-se a universidade, instituição que para nós é lugar de transformação e ampliação dos devires e, até por isso, precisamos refletir sobre sua prática sociocultural e política. Dessa forma, apesar de percebermos a ciência e suas possibilidades promissoras para a humanidade, avaliamos que o modo como esse saber é elaborado e utilizado contribui para uma espécie de desencantamento do mundo porque produtor de reducionismos e homogeneizações. As atrocidades cometidas, assentadas em justificativas (pseudo) científicas dá conta da ética que precisamos exercer no desenvolvimento da ciência e com quais relações de poder estamos lidando quando atuamos no campo científico.

Dito isto, um primeiro aspecto a ser ressaltado, a partir das narrativas dos jovens coparticipes desse estudo, é a compreensão de que no processo de tomada de decisão de entrar nas universidades, os estudantes possuíam (e ainda possuem) limitações para encará-lo como uma escolha. Afinal, essa decisão terá que ser acompanhada de ações que garantam sua materialidade, em termos de manutenção de gastos com deslocamento, moradia (no caso de nossos estudantes, resguardadas as devidas singularidades, todos viviam distantes de seus pais), alimentação, saúde, etc. A condição de suas famílias compostas em sua maioria por trabalhadores assalariados, impõe que esses jovens tenham como “opção” apenas instituições que possuam políticas de assistência estudantil ou que estejam localizadas próximo aos seus locais de origem, o que é recente em nosso país. Assim, ao mesmo tempo em que a relação com o saber se estabelece a partir da compreensão da importância da obtenção de um diploma superior, ele é acompanhado por sensações de angústia, frustração uma vez que se reconhece a necessidade de montar estratégias detalhadas para que ingresso e permanência caminhem lado a lado.

Nesse sentido, reconhecemos a importância da política de massificação iniciada em 2003, que segue em curso para quem sabe transformar-se em um movimento de democratização palpável. Entretanto, podemos considerar que as condições ofertadas, nos mais diversos âmbitos da vida social desses sujeitos, impedem que esse momento seja vivido como escolha, ele funciona mais como uma “oportunidade imperdível”, fruto da preparação desse jovem para obter sucesso no processo seletivo de uma instituição viável.

Dessa forma, não seria absurdo afirmar que, apesar dos avanços recentes, o estado brasileiro tem aprofundado as clivagens criadas ainda no período colonial. Nesse caminho, é

possível notar que entre os estudantes que foram auxiliados nos primeiros anos por iniciativas institucionais, como é o caso jovens que se graduaram na UNILAB, o processo de afiliação institucional é vivido sem muitas dúvidas, o que reforça a ideia apresentada por Coulon, acerca da importância de uma pedagogia da afiliação. Resguardadas as devidas singularidades, deveríamos pensar, inclusive, se o modelo criado pela UNILAB não serviria como inspiração para transformar a instituição em um ambiente promotor de afiliação e não o contrário, como sugere o autor.

Outro ponto que merece destaque é o fato de os sujeitos com os quais *com-versamos* apontarem para a necessária compreensão das relações de poder que se constroem em situações de sala de aula, por exemplo, para que possam “montar” estratégias de ação no ambiente universitário, o que remete obviamente às questões que envolvem o gerenciamento, inclusive a manipulação da regra. Destacam que no âmbito das relações com a burocracia institucional, especialmente no que se refere ao acesso das políticas destinadas a garantir sua permanência material e simbólica, os etnométodos se orientam para atos de currículo que emergem através da organização coletiva de sujeitos com pautas muitas vezes diversas, mas que se unem para elaborar táticas, atos implicados com a alteração das regras institucionais.

Sobre esse aspecto, através das narrativas com as quais dialogamos foi possível considerar que além da habilidade com o gerenciamento (o que inclui a manipulação) das regras, os estudantes negros, africanos, indígenas, quilombolas e (filhos de) trabalhadores com os quais *com-versamos* sinalizam para a necessidade de criação de novas regras. Indicam que o fato de a universidade estar assentada em uma lógica racionalista, eurocêntrica vinculada ao desenvolvimento de um determinado projeto de poder, os coloca diante da necessidade de “explicar” para a instituição as demandas que suas alteridades “impõem” para uma estrutura construída sob a negação de sua humanidade. Quando esses estudantes se relacionam com instituições que respeitam sua alteridade e constroem o seu saber indexicalizado às experiências desses sujeitos, como é a experiência vivida pelos estudantes da UNILAB, percebe-se o desenvolvimento de um forte senso de pertencimento institucional, o que, obviamente colabora com seus processos de afiliação. O mesmo pode ser considerado quando o corpo estudantil percebe que a missão, a razão de ser da universidade assenta-se em valores atrelados aos seus pertencimentos étnicos, de gênero, raça etc., também nesses casos, como parece ser a experiência dos estudantes da UFRB há uma sensação de pertencimento que colabora para o não abandono.

Através das narrativas foi possível perceber que os processos de afiliação, como afirmou Simmel, serão vividos de diferentes formas e alcançarão diversos níveis de adesão e

reconhecimento do novo membro pelo grupo. Esse processo é experienciado pelos jovens com um misto de sentimentos que vão desde a revolta, mais presente entre os estudantes brasileiros atravessaram o atlântico, até a compreensão da necessária “demarcação” do ambiente universitário, como nos processos de retomada vividos pelas comunidades tradicionais. Assim, a entrada na universidade, além de estar ligada a realização de um devir próprio que incita a expansão e expressão de si, à busca por novos horizontes, é também representativa de um processo de apropriação desse espaço como estratégia de sobrevivência, seja na defesa e preservação da memória e do território contra o genocídio histórico do Estado brasileiro direcionado a grupos específicos, notadamente os povos indígenas, a população afro-brasileira e dos povos africanos de modo geral, ou na busca por melhores colocações no mercado de trabalho que permita a mobilidade social individual, mas também familiar.

A afiliação desses estudantes é resultado de uma elaboração etnometódica de atos de resistência e reexistência através da produção de atos de negociação e enfrentamento com a institucionalidade. Na primeira dimensão, temos as necessárias adequações e as manipulações das regras institucionais muitas vezes experienciadas como controle de si e negação de suas identidades com a intenção de evitar situações vexatórias. Nesses casos, os jovens relatam sensações como inadequação, angústia, tristeza, etc. Na segunda dimensão, os estudantes percebem que é preciso afirmar suas identidades e, para isso, precisam apropriar-se do conhecimento científico a partir do método para descortinar a colonialidade do saber que o fundamenta. Por isso, além de elaborarem ações coletivas como, por exemplo, a reunião em coletivos ou a realização de ações como os cursinhos preparatórios para efetivação do ingresso de seus pares, tomam a produção acadêmica como um processo heurístico generativo de enfrentamento à prisão curricular e intelectual brancocêntrica.

Nesse processo, os estudantes exercitam, através da autoria do texto acadêmico, um ato de ressignificação generativa para um enfrentamento heurístico. Essa ressignificação ocorre quando os jovens se dão conta da “claustrofobia” causada pelas “grades do currículo” moderno. Eles consideram que o currículo atua como “uma prisão do pensamento branco”. Assim, a ciência torna-se dispositivo de poder e dominação e atua contra os sujeitos recém-ingressos na universidade. Dessa forma, ao se deparar com um processo de aprendizagem organizado a partir dos interesses de estudo de intelectuais hegemonicamente brancos, heterossexuais, os estudantes observam as descontinuidades daquelas abordagens com a realidade experimentada por eles, a partir de então, ao invés de se adaptar às possibilidades e limites ofertados pela grade curricular, são propositivos e questionadores, o que em alguma medida altera o espaço universitário.

Gostaríamos de salientar, entretanto, que os estudantes apontam que o contato com os saberes produzidos no campo das discussões raciais e de gênero foi fundamental para processos autorreflexivos acerca de sua comunidade e de seu papel, não apenas junto a elas, mas na própria sociedade o que contribuiu para o aprofundamento desse processo de “ser sendo”, na elaboração de seu próprio devir. Por isso, apesar das críticas direcionadas as características eurocêtricas da universidade, sinalizam para a importância desse conhecimento, notadamente, quando ele é elaborado a partir da implicação fulcral com suas experiencialidades.

Ao se deparar com as interdições institucionais nos mais diversos âmbitos da experiência universitária, os jovens sinalizam para etnométodos dialógicos através dos quais se propunham a tecer com os agentes administrativos saídas apropriadas para suas demandas. Podemos considerar que *esses jovens inventam, criam atos de-s-coloniais através de uma disposição para o diálogo COM o outro*, na tentativa de encontrar saídas eficazes para a promoção de um processo educativo pluriverso que rompa com as dicotomias abissais criadas pelo pensamento científico moderno. O *enfrentamento heurístico* promovido pelos atos de currículo desses estudantes orienta-se para uma apropriação do método científico para o estabelecimento de um giro de-s-colonial no qual questiona-se a ciência e a narrativa hegemônica a partir de seu método.

Através da *autoria implicada*, esse enfrentamento produz ruídos nos paradigmas hegemônicos, preocupados com uma inalcançável assepsia científica. Denuncia os vínculos e usos políticos da ciência em benefício do estabelecimento da branquitude como parâmetro de poder que estrutura as relações socioculturais e políticas, ao mesmo tempo em que se fortalecem perspectivas pluralistas, multirreferenciais, decolonias que buscam, retirar o véu da objetividade e neutralidade científica.

A escrita dos sujeitos copartícipes desse estudo funciona como *ato de enfrentamento*, porque denuncia as rivalidades produzidas pela ciência moderna, ressignifica o método científico através de seu uso contra hegemônico ao mesmo tempo em que colabora para a construção de parâmetros educacionais interculturais. Nesse sentido, observa-se que entre aqueles estudantes que percebem no conteúdo curricular uma representação positiva das comunidades identitárias às quais pertencem, sejam elas raciais, de gênero, classe e etc., há uma maior adesão ao projeto de universidade e defesa de sua qualidade. Os jovens sentem-se valorizados, motivados a dar continuidade à itinerância acadêmica com a intenção de aprofundar estudos sobre seus locais de origem. Por outro lado, os jovens experimentam uma

espécie de frustração quando percebem a baixa representatividade de conteúdo e de funcionários no interior de suas instituições.

A sensação de uma afiliação sempre inacabada em função do racismo institucional experienciado por nossos a(u)tores, dá conta de que não é apenas a adaptação que garante sucesso no processo afiliativo, mas os *atos de enfrentamento*. Ao perceberem a lógica brancocêntrica da estrutura universitária, preocupam-se com a denúncia desse processo e implicam-se em descortinar os interesses políticos econômicos por trás da produção científica.

Entre os estudantes que optam por cursos em instituições estrangeiras o processo afiliativo é ainda mais distanciado, em função dos desafios que se impõem. Dessa forma, optam muitas vezes pelo silêncio para assim concluir seus cursos. Esses jovens ressaltam que os enfrentamentos muitas vezes resultam em sanções representadas pelas notas avaliativas. Assim, consideram que nessas instituições é exigido um exercício de controle e manipulação de si que muitas vezes produz sentimentos de angústia, inadequação, mas também pode ser *lócus* de libertação através do enfrentamento à lógica normativa. A percepção (sempre acompanhada de surpresa) de uma qualidade educacional das instituições brasileiras em face de algumas instituições europeias produz nesses estudantes a sensação de “virar do avesso” a lógica colonial.

O cenário descortinado a partir de nossa investigação, aponta que a de-s-colonização universitária deve acontecer levando em consideração aspectos de infraestrutura e organização administrativa, mas especialmente promover mudanças no que se refere a reprodução de conhecimento, o nos levou a elaborar o conceito de *currículo pertencente*. Como documento que cria identidades a partir da orientação para as situações em contextos educativos, ele deve ter como horizonte *a escuta sensível das singularidades singularizantes* que compõem o universo dos sujeitos implicados com processos educacionais. Por isso, deverá ser elaborado a partir de uma dimensão coletivista do processo de formação que admite o hibridismo, o encontro, o intercâmbio de saberes. Dessa forma, colabora para a elaboração de atos heurísticos de enfrentamento intelectual desenhados pelos estudantes em diferentes contextos institucionais.

“Adeus não, me diga até breve” (Menezes, 1997)!

REFERÊNCIAS:

ADICHE, Ngozi, Chimamanda. O Perigo de uma história única. Trad.: Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ABRUNHOSA, Pedro. Quem me leva os meus fantasmas. Álbum: Luz. Portugal, 2007

ADORNO, Sérgio. Os aprendizes do Poder: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGNOLIN, Adone. Antropofagia ritual e identidade cultural entre os Tupinambá. In: Revista de Antropologia, São Paulo: USP, 2002.

AGOSTINI, Renata. MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já enquadra UnB, UFF e UFBA. Estadão. Sessão Educação. [s. l] [s. n.], 2019. Disponível em: <<<https://www.estadao.com.br/educacao/mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-jamira-unb-uff-e-ufba/>>> Acesso em: agosto de 2023

ALELUIA, Matheus. Afro Barroco em Palestra Musical. Exibição: TVE-Ba. Salvador, 2013. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=gTsNpSF3IDY>>> Acesso em: 20 de Outubro de 2019

_____. Cinco Sentidos. Exibição: TVE-Ba. Salvador. [2012?]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l_tqq6xcrHk&t=2766s>> Acesso em: 20 de Outubro de 2012

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli carneiro, Pólen. 2019.

ALVAREZ, Luciana. Cresce o número de universitários brasileiros em Portugal. Ensino Superior. Sessão Notícias. [s. l.], n 246. Disponível em: <<<https://revistaensinosuperior.com.br/2020/03/05/portugal-universitarios-nota/>>. Acesso: Janeiro de 2021

ALVES, Antônio Carlos. Índios Kanindés: uma riqueza cultural em Aratuba. In: Revista Eletrônica Aratuba Online [s. l] [s. ed.], 2018. Disponível em: <<<https://www.aratubaonline.com.br/2018/04/indios-kanindes-uma-riqueza-cultural-em.html>>>

ALVES, Cláudia Aleixo; VILARINHO, Emília; FIGUEIREDO Zenólia Christina Campos. In: O tempo das Profissões. Luís Grosso Correia; Ruth Capela Leão; Sarah Poças (Orgs.). Portugal: CIE-Universidade do Porto, 2017, p. 1025-1040

ALVES, Damares. Damares Alves diz que 'menino veste azul e menina veste rosa'. 2019. Disponível em: >> <https://www.youtube.com/watch?v=VfTVDRQ1NHk>>>. Acesso em: 10 de maio de 2022

AMATO, Gian. Vistos de estudos aumentam e milhares de brasileiros entram nas universidades de Portugal. O Globo. Sessão Giro. [s. l] [s. n], 2021. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/portugal-giro/post/vistos-de-estudo-sobem-e-milhares-de-brasileiros-entram-nas-universidades-de-portugal.html>> Acesso em: novembro de 2023.

ANDIFES. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES- 2018. Brasília: Andifes, 2019.

ANTUNES, Arnaldo. Volte para o Seu Lar. Álbum: Um Som. São Paulo: BMG Brasil, 1998

ARAGÃO, Jorge. Identidade. Álbum: Chorando Estrelas. São Paulo: Som Livre, 1992.

ARANHA, Maria, Lúcia de Arruda. História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.44, 2018, p. 1- 18.

ARAÚJO, José Carlos de Sousa. Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo. In: Revista Brasileira de História da Educação nº 7 maio/ago. 2008., p. 73-102 Disponível em: <<<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/97>>> Acesso: 25 de março 2013.

_____. Universidade Brasileira Segundo O Inquérito de 1928: Ensino, Pesquisa e Extensão. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 51, 2013, p. 373- 382. Disponível: <> Acesso em: 15 de abril de 2014.

ARAÚJO, Ubiratan de Castro. Posfácio. 2006 In: Roberto Sidinei Macedo. Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma Educação Intercrítica. Salvador: EDUFBA, 2007

ARAÚJO, Zulu. Angú incubado. In: Geledés, [s. ed.] [s. l. ed.], 2013. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/angu-incubado-por-zulu-araujo/>> Acesso em: 12 de maio de 2022

ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. In: Roberto Sidnei Macedo, Joaquim Gonçalves Barbosa e Sérgio Borba (Org.) Jacques Ardoino e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 87-101

ARIÑO, Daniela Ornelas; BARDAGI, Marúcia Patto. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. In: Revista Psicologia e Pesquisa, v 12, n 3, Juiz de Fora: 2018, p. 44-52).

ARROYO, Miguel. G. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 3, n. 1., 2003, p. 28-49

ASSUMPÇÃO, Serena. Exu. Álbum: Ascensão. São Paulo: Tratore, 2016

AUGUSTO, Geri. Construindo histórias da ciência coevas na África e no Brasil- Maracuja & Kukumakranka. In: UNEB-Cepaia – Mini-curso: Conhecimentos Indígenas, Ciências Coloniais e Conhecimentos dos Escravizados, Arquivo Pessoal, 2014.

BALDWIN, James. In: *I Am Not your Nigger* (Eu não sou seu negro). Direção: Raoul Peck. Produção: Patrick Kinet; Raoul Peck. Estados Unidos da América: 2016. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=hjY1S0JPcn0&t=23s>>> Acesso em Janeiro de 2017.

BANDEIRA, Katarina. Índio fazer barulho? [s. l.] [s. n.]. UNAMA, 2018. Disponível em: <https://www.unama.br/noticias/indio-fazer-barulho>>> Acesso em: dezembro de 2023

BBC News. Espanha inventou racismo atual e tenta se provar branca, diz conselheiro do governo espanhol. BBC News. Sessão Mundo, [s. l.] [s. n.], 2023. Disponível em: <<<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/05/23/espanha-inventou-racismo-atual-e-tenta-se-provar-branca-diz-conselheiro-do-governo-espanhol.ghtml>>> Acesso em maio de 2023

_____. Denúncia de ataque a brasileiros acende debate sobre xenofobia na Espanha. [s. l.] [s. n.], 2009. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/lg/noticias/2009/04/090414_brasileiragressao_fp>> Acesso em: Janeiro de 2024.

BALANDIER, Georges. A Noção de Situação Colonial. Tradução de Nicolás Nyime Campanário. Revisão de Paula Montero. In: USP: Cadernos de Campo, nº 3, 1993, p.107-131.

BARBIER, René. A Escuta Sensível em Educação. In: Cadernos Anped: Trabalhos apresentados na 15ª Reunião da Anped., n. 5, Caxambu: Anped, 1993 p. 187 - 217

_____. Pesquisa – Ação. (Série Pesquisa em Educação). Brasília: Liber, 2007.

BARBOSA, José Gonçalves. Educação para a formação de autores-cidadãos. In: Joaquim Gonçalves Barbosa (Orgs.) Multirreferencialidade nas Ciências da Educação. São Carlos: UFSCar, 1998, p. 7-17

BEHRING Elaine, Rossetti. BOSCHETTI, Ivanette. Política social: fundamentos e história. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008

BELCHIOR. Como o Diabo gosta. Álbum: Alucinação. São Paulo: Polygram, 1976

BENEDICTO, Ricardo, Matheus. Universalização da Educação e Repúdio da Cultura afro-brasileira e africana. In: Ricardo Benedicto Matheus. Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. São Paulo. 2016. 298 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: <<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-161243/pt-br.php>>> Acesso em: Junho de 2019

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: Walter Benjamin. Obras Escolhidas. Mágia e Técnica Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1987

_____. Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo (Obras escolhidas). Tradução: José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BENTO, Cida. O Pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BECKER, Howard. *Outsiders*: estudos de sociologia do desvio. Trad.: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 [1963]

BETIM, Felipe. “Sentia que não fazia parte desse ambiente”: os desafios de ser negro e da periferia em uma universidade. El País. Sessão Brasil. [s. l] [s. n], 2018. Disponível em: << https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/03/politica/1530632060_600428.html>> Acesso em: janeiro de 2024

BERGER, Guy. A multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a prática de Jacques Ardoino. In: Roberto Sidnei Macedo, Joaquim Gonçalves Barbosa e Sérgio Borba (Org.) Jacques Ardoino e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 21-35

BHABHA, Homi K. O Local da Cultura. Trad.: Myrian Ávila e et. al. Belo Horizonte: UFMG, p. 19-119, 1998.

BISPO, Antonio. Aquilombar o Antropoceno, Contra-colonizar a Ecologia: confluências entre Malcom Ferdinand e Antonio Bispo. Palestra. Centro de Estudos Ameríndios USP. 13 de março de 2023. In: Youtube USPfflch. Vídeo (ca. 1:46:20) Dispñível em: << <https://www.youtube.com/watch?v=7RCuzE6b83k>>> Acesso em: 14 de Junho de 2023

BITTENCOURT, Sérgio. Naquela Mesa. Intéprete: Elizeth Cardoso. Álbum: Eu preciso Apender a Ser Só. Londres: Emi, 1972.

BLONDY, Alpha. Sciences sans conscience. Álbum: Masada. França: Davout Recording, 1992

BOAVENTUERA, Edvaldo M. Universidade e Multiversidade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

BOLSONARO, Jair. Afrodescendentes de quilombos 'não servem nem para procriar', diz Bolsonaro na Hebraica do Rio. 5 de abril de 2017 In: Youtube Opera Mundi. Vídeo (ca. 0:53) Disponível em: << <https://www.youtube.com/watch?v=lcXJNGhUQy8>>> Acesso em: outubro de 2023.

BONDÍA, Jorge, Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de educação, jan/fev/mar/abr, n 19, 2002, p. 20-28

BOURDIEU, Pierre. Homo Academicus. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC. 2 ed, 2013.

_____. O Poder Simbólico. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: BERTAND BRASIL, 1989

BOSCHETTI, Ivanette. Seguridade Social no Brasil: conquistas e limites à sua efetivação. In: CFESS Serviço Social -Direitos Sociais e Competências Profissionais, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. PIBIC-Af. [s. l] [s. n.], [2012?]. Disponível em: << <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-ict/pibic-af>>> Acesso em julho de 2022

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 389. Dispõe sobre a criação do Programa Bolsa Permanência. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília DF, ano 2013, nº 90, p. 12-14, jan. 2013. Disponível em: << http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf>>

_____. Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Disponível em: << https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>> Acesso em dezembro de 2019

BRITO, Larisse Miranda. Novas Rotas para o Ensino Superior no Brasil: os bacharelados interdisciplinares da UFRB: UFBA, 2015, 160p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador 2015.

_____. Universidade no Brasil, colonialidade do saber e decolonização: outras perspectivas para a educação nacional?. In: Revista Humanidades e Inovação. V. 6, n. 2, 2019

_____. Currículo Decolonial. In: Roberto Sidnei Macedo. Léxico crítico-analítico em currículo e formação: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular. Curitiba: CRV, 2020, p. 60-62

_____.; Tavares, Pina Fernando Jorge. Currículo De-s-colonial e Pedagogia Sankofa: perspectivas para formação universitária. In: Jornal Hermes [online] [s.l] [s. ed.], 2023. Disponível em: << <https://sites.google.com/view/hermesjornaldigital/edi%C3%A7%C3%B5es-jornal/edi%C3%A7%C3%A3o-6/em-destaque>>> Acesso em: Janeiro de 2023

BUARQUE, Chico. Tatuagem. Álbum: Chico Canta. São Paulo: Abril Coleções, 1973

BURKE, Peter. Uma História Social do Conhecimento: de Gutenberg à Diderot. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CARNEIRO, Aparecida, Sueli. A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser. São Paulo: USP, 2005, 339 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área: Filosofia da Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (compiladores). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. – Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

CÉSAR, Chico. Deus me Proteja. Álbum: Francisco, Forró y Frevo. São Paulo: EMI Music Brasil, 2008.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad.: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a Educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005

COOBAN, Anna. Fortuna de bilionários do mundo cresceu 60% durante a pandemia. In: CNN Business, CNN Brasil, 2022. Disponível em: <<
[COULON, Alain. A condição de Estudante: a entrada na vida universitária. Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008](https://www.cnnbrasil.com.br/business/fortuna-de-bilionarios-do-mundo-cresceu-60-durante-a-pandemia/#:~:text=Usando%20dados%20compilados%20pela%20Forbes,nos%2014%20anos%20anteriores%20combinados.>> Acesso em: 22 de maio de 2022</p>
</div>
<div data-bbox=)

DELEUZE, Gilles.; GUATARRI, Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles.; GUATARRI, Félix. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Trad.: Aurelio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª. Vol. 1. Ed.: 34, 1995.

CALCANHOTO, Adriana. Esquadrões. Álbum: Senhas. Nova York: Columbia Records, 1992.

CARVALHO, Paulo. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. In: Revista Angolana de Sociologia, n 8, 2012, p. 51-68.

CASTELO, Cláudia; JERONIMO, Miguel Bandeira. Apresentação. In: Cláudia Castelo e Miguel Bandeira Jarónimo (Orgs.) Casa dos Estudantes do Império: dinâmicas coloniais, conexões transnacionais. Lisboa: Edições 70, 2017, p. 9-19.

CERDEIRA, Luísa; CABRITO, Belmiro Gil; MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. Expansão e regionalização do ensino superior em Portugal nas últimas décadas: um percurso contraditório. In: Revista Eccos, n 58, p. 1-22, 2021.

CERTAU, Michel. A Invenção do Cotidiano: artes de fazer. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CICDR, Relatório Annual 2022: Igualdade e não discriminação em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem. Portugal: CICDR, 2022. Disponível em: <www.cicdr.pt> Acesso em: outubro de 2023.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. In: Revista scientiæ zudia, São Paulo, v. 6, n. 2, 2008, p. 201-218

DERMEVAL, Saviani. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 4ed. São Paulo: Autores Associados, p. 50-74.

DIAS, Guilherme Soares. Unilab, Universidade mais preta do Brasil, pede ajuda e atenção. Geledés. Sessão em Pauta. [s.l] [s.n], 2023. Disponível em: <<
<https://www.geledes.org.br/unilab-universidade-publica-mais-preta-do-brasil-pede-ajuda-e-atencao/>>> Acesso em: Junho de 2022.

DIEESE. Boletim Emprego em Pauta, n. 23, 2022. Disponível: << <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2022/boletimEmpregoemPauta23.pdf> >> Acesso: Janeiro de 2024.3

DJAVAN. Gente de Expressão. 18 de janeiro de 2018. In: Youtube Bruna Lombardi. Vídeo (ca. 18:37). Disponível em:<< <https://www.youtube.com/watch?v=EX-Okoz5FIc> >> Acesso em: dezembro de 2023

D'OLNE CAMPOS, Marcio; "A Arte de Sulear-se" in Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária, Teresa Cristina Scheiner (coord.), pp 59-61, 79-84, TACNET Cultural UNI-RIO, Rio de Janeiro, 1991.

DOMINGUES, Mário. Colonização. [1919]. In: Mário Domingues: a afirmação Negra e a questão colonial textos 1919-1928. José Luís Garcia. Portugal: Tinta da China, 022p.89-91

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (orgs.) Argentina, 2005, p.24-32

EL FASI, Mohammed. A independência do Magreb. In: História geral da África, III: África do século VII ao XI / editado por Mohammed El Fasi. – Brasília : UNESCO, 2010, p. 293-327.

ELIAS, Julliana. Em 2 anos de pandemia, supermercado subiu 31%, conta de luz 33% e gasolina, 44%. CNN Brasil. Pauta Economia. Abril de 2022. Disponível em: << <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/em-2-anos-de-pandemia-supermercado-subiu-31-counta-de-luz-33-e-gasolina-44/> >> Acesso em: maio de 2023.

EMICIDA. Não é uma carreira, é uma causa. 31 de outubro de 2019. In: Youtube Nexa Jornal. Vídeo (ca. 30:30). Disponível em: << <https://www.youtube.com/watch?v=9xBF2aAgyeI> >> Acesso em: fevereiro de 2021.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgrdo. (orgs.) A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Argentina, 2005, p. 63-79.

EVARISTO, Conceição. Becos da Memória. 3 ed. Rio de Janeiro, Pallas, 2017

FANON, Frantz. Pele Negra Máscaras Brancas. Trad.: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARJADO, Vanessa. Reitores questionam exclusão de Portugal do Ciência sem Fronteiras. G1. Sessão Educação. [s. l] [s. n], 2014. Disponível em: << <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/07/reitores-questionam-exclusao-de-portugal-do-ciencia-sem-fronteiras.html> >> Acesso em: novembro de 2023

FAUSTO, Carlos. In: Guerras do Brasil Doc. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Kim Teixeira. Buriti Filmes. São Paulo: 2019

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: Educar, Curitiba, nº 28, Editora: UFPR, 2006 p.17-36.

_____. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977

_____. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade do Brasil: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ//INEP, 2000.

FELITTI, Guilherme e SAAD, Elizabeth Corrêa. O crowdfunding no Brasil: configuração de um canal midiático ou uma simples modalidade econômica? Brasil: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo [2014?]. Disponível em: <<https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002669020.pdf>> Acesso em: 13 de dezembro de 2023.

FERNANDES, Florestan. Organização Social dos Tupinambás. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

_____. A função social da guerra na sociedade Tupinambá. 1 ed. São Paulo: EDUSP, 1970. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2006, p.293-409

FERREIRA, Tiago. O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar. [s. l] [s. n], 2017. Disponível em: << <https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>>> Acesso em: dezembro de 2021

FONSECA, Fernando Taveira. As finanças (Universidade de Coimbra). . In: História da universidade em Portugal: 1537 1771, tomo II, Vol 1. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997, p. 445-487.

FORRACHI, Marialice M. O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977

FRANCISCO FILHO, Geraldo. História Geral da Educação. 2 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005

FRAVET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. Trad.: Paula Siqueira. In: Revista Caderno de Campo, ano 14, 2005, p. 155-162

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2019 [1972]

FREUDENTHAL, Aida. As geografias de conexão insurgentes da Casa dos Estudantes do Império. In: Cláudia Castelo e Miguel Bandeira Jarónimo (Orgs.) Casa dos Estudantes do Império: dinâmicas coloniais, conexões transnacionais. Lisboa: Edições 70, 2017, p. 131 – 147.

_____. Estudantes goeses na Casa dos Estudantes do Império entre Salazar e Nehru. In: Cláudia Castelo e Miguel Bandeira Jarónimo (Orgs.) Casa dos Estudantes do Império: dinâmicas coloniais, conexões transnacionais. Lisboa: Edições 70, 2017, p. 89-115.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-64

GARCIA, José Luís. Mario Domingues: a afirmação Negra e a questão colonial textos 1919-1928. Portugal: Tinta da China, 2022, p. 9-19.

GARFINKEL, Harold. Estudos em Etnometodologia. Rio de Janeiro: Vozes, 2018 [1967]

GIDDENS, Antony. Política Sociologia e Teoria Social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. Tradução: Cibele Saliba Rizek. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. As consequências da modernidade. Trad.: Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991, p. 11-61.

GIL, Gilberto. Aqui e Agora. Álbum: Refavela. São Paulo: Warner Music Brasil, 1977

_____. Eu preciso aprender a ser só. Álbum: Cidade do Salvador. São Paulo: Ensaio Geral, 1973

_____. Rep. Álbum: O sol de Oslo. Huntington, NY: Blue Jackel, 1998

GOFFMAN, Ervin. A representação do eu na vida cotidiana. Tradução: Maria Célia Santos Cardoso. Petrópolis: Vozes, [1957]1985

GOMES, Edson Gomes. Sistema do Vampiro. Álbum: Reage Resistência. São Paulo: EMI, 1988.

_____. Isaac. Álbum: Resgate Fatal. Rio de Janeiro: EMI, 1995.

_____. Sangue Azul. Álbum: Acorde, Levante e Lute. São Paulo: Atração Fonográfica, 2001.

GOMES, Nilma, L. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

_____. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010, p. 492- 516

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: 500 anos de Educação no Brasil. Eliane Maria Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Marco, Antônio. Etnobiografia: biografia e etnobiografia ou como se encontram pessoas e personagens. In: GONÇALVES, et. all. (ORGs) Etnografia: subjetivação e etnobiografia. Rio de Janeiro: 7 letras, 2012.

GONZAGUINHA. (Luís Gonzaga do Nascimento Júnior). Explode Coração. Álbum: Gonzaguinha. Editora Moderna: São Paulo, 1979

GONZALEZ, Lelia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: Reunião do Grupo de Trabalho – Temas e Problemas da População Negra no Brasil. IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 1980

GROSFOGUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos póscoloniais, transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009, p. 383-419.

_____. A estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: Revista Sociedade e Estado, vol. 31, n.1, 2016, p. 25-49.

GUERRA, Yolanda. A. D Instrumentalidade do Serviço Social. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007

HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Lobo. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERITAGE, Jhon C. Etnometodologia. In: GIDDENS, Antony & et. al. Teoria Social Hoje. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999, p. 321-392.

IBGE. Censo Demográfico de 2022 Quilombolas, Primeiros Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: << <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=resultados>>> Acesso em: novembro de 2023.

_____. Cidades. Municípios. São Francisco do Conde. (2010). Disponível em: << <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>>> Acesso em outubro de 2023.

IZA. Ginga. Álbum: Dona de Mim. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2018

JAPIASSU, Hilton. Como nasceu a ciência moderna: e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2007

JESUS, Maria Carolina de. Quarto de Despejo: diário de uma favelada [1960]. 10 3D. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade. Salvador: UFBA, 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área: Educação. Salvador, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de Vida e Formação. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: Revista Educação, n.3. Porto Alegre, 2007

JUDT, Tony. O espectro da revolução. In: Revista Piauí, ed. 8, 2007. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-espectro-da-revolucao/>> Acesso em Janeiro de 2020.

KANT, Immanuel. O Conflito das Faculdades, 1798. Tradução: Artur Morão. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2008. Disponível em:

<<www.lusosofia.net/textos/kant_immanuel_conflito_das_faculdades.pdf>> Acesso em: janeiro de 2020

KLEIN, Luís Fernando. Trajetória da Educação jesuítica no Brasil. Palestra. Ciclo de Debates: A pedagogia Jesuítica. Patteo do Coleggio. São Paulo, 2016. Disponível em: <<<https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=926:trajetoria-da-educacao-jesuitica-no-brasil&catid=8>>> Acesso em: dezembro de 2023

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

_____. In: Guerras do Brasil Doc. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Kim Teixeira. Buriti Filmes. São Paulo: 2019

_____. In: Lutas Indígenas e Práxis Decoloniais. Palestra proferida no Congresso Internacional Epistemologias do Sul: perspectivas críticas. Foz do Iguaçu, 2017. Arquivo Pessoal.

_____. Bob Fernandes entrevista Ailton Krenak. [Entrevista concedida a] Bob Fernandes. TVE Entrevista Especial (Programa de Televisão), 2020. Disponível em: <http://<<https://youtu.be/3yXIEshRnYg>>>

_____. #InspiraUnB:Ailton Krenak. Palestra proferida na Aula Inaugural do Semestre 2020.1 da Universidade Federal de Brasília (UnB), 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cAcneFjNm0g>> Acesso em: Dezembro de 2020.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1962:1997.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: sabres coloniais e eurocêntricos. In: A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (orgs.) Argentina, 2005, p. 8-23.

LE GOFF, Jacques. As raízes medievais da Europa. 2.ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007

LEITE, Rita de Cássia Nascimento. A formação de si (Bildung) do estudante universitário. Salvador: EDUFBA, 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área: Psicologia. Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2016.

LORDE, Audre. Irmã Outsider– Ensaios e Conferências. Tradução: Stephanie Borges. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021

LUEDJI Luna. Um corpo no mundo. Álbum: Um corpo no mundo. São Paulo: YB Music, 2017

LUSA. Presidente da Guiné-Bissau dissolve Parlamento alegando tentativa de golpe de Estado. In: Público. Sessão Mundo. [s.l] [s.n], 2023. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2023/12/04/mundo/noticia/presidente-guinebissau-dissolve-parlamento-alegando-tentativa-golpe-estado-2072465>> Acesso em: dezembro de 2023.

LUZ, Larissa. Poema Orixá Tempo [s. l] [s. n.] [s. l. ed.], 2022.

_____. Descolonizada. Álbum: Território Conquistado. São Paulo: Nzinga, 2016

LYOTARD, Jean-François. A Condição Pós-moderna. Trad.: Ricardo Corrêa Barbosa. 8 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

_____. O Pós-moderno. Trad.: Ricardo Correia Barbosa. 3ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MACEDO, Roberto Sidnei. A Etnopesquisa Crítica Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação. Salvador: EDUFBA, 2 ed. 2004

_____. Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma Educação Intercrítica. Salvador: EDUFBA, 2007

_____. GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-64

_____. Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa- Formação. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. Currículo: campo, conceito e pesquisa. 4ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da Educação. In: Roberto Sidnei Macedo, Joaquim Gonçalves Barbosa e Sérgio Borba (Org.) Jacques Ardoino e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012a, p.35 – 63

_____. A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livros, 2012b

_____. Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. (Orgs) Pedagogia Universitária: a Escola de Paris VIII em Ciências da Educação. Salvador: EDUNEB, 2014.

_____.Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015

_____. A Pesquisa e o Acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016

_____.Análise Contrastiva e Estudos Multicasos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2018a

_____. Comunicação oral nas aulas do Componente Curricular EDC 590 – Currículo. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPGE/FACED/UFBA). Salvador. 2018b. Arquivo Pessoal.

_____. Comunicação oral durante sessão de orientação. Sala do FORMACCE em Aberto. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FORMACCE/FACED/UFBA). Realizada em 23 de outubro de 2019. Salvador, 2019. Arquivo Pessoal

_____. A Pesquisa como Heurística, Ato de Currículo e Formação Universitária: experiências translinguares com o método em ciências da educação. SP: Pontes Editoras, 2020.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias; LORAS, Alexandra Baldeh. Gênios da Humanidade: ciência, tecnologia e inovação Africana e afrodescendente. São Paulo: DBA, 2017

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009, p. 337- 38.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores)

_____. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, 2006, p.188–204.

MARILDA Vilela Imamotto Serviço Social na Contemporaneidade: trabalhap e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2003

MARQUES, Júlia; HALLAL. Universidades incluem mais alunos negros, mas só 3% têm equidade racial entre professores. Estadão. Sessão Educação [s. l] [s. n.], 2021. Disponível em: << <https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao/universidades-incluem-mais-alunos-negros-com-as-cotas-mas-so-3-tem-equidade-racial-entre-professores,1209742>>>. Acesso em dezembro de 2023.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. In: Revista - Acta Cirúrgica Brasileira, v 17, 2002, p. 4-6

MATOSO, José. A Universidade portuguesa e as universidades europeias. In: História da universidade em Portugal: 1290-1536. Vol. I, tomo I, Volume 1. Portugal: Universidade de Coimbra, 1997

MC'S, Racionais. Da ponte pra cá. Álbum: Nada como um dia após o outro. São Paulo: Boggie Naípe, 2002.

MBEMBE, Achille. Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada. Rio de Janeiro: Vozes, 2019

MENDES, Andrea. Candomblé angola e o culto a caboclo: de como João da Pedra Preta se tornou o rei nagô. In: Periferia Educação, Cultura & Comunicação, v.6, n. 2, 2014, p. 120-138.

MENDES, Roberto; CAPINAM. Massembra. Interpretada por Maria Bethânia. Álbum: Brasileirinho. São Paulo: Biscoito Fino, 2003)

MENDES. José Manoel de Oliveira. Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas. In: Centro de Estudos da Universidade de Coimbra. Oficina nº 9, 2003. Disponível em: << <https://ces.uc.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes-e-colecoes/oficina-do-ces/numeros/oficina-194>>>

MENDONÇA, Ana Walesca P. C. A Universidade no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 14, 2000, p. 131-150.

MENEGUEL, Xuxa. Brincar de Índio. Álbum: Xou da Xuxa 3. Rio de Janeiro: Mix, 1988.

MENESES, Maria Paula. Uma perspectiva cosmopolita sobre os estudos africanos: a lembrança e a marca de Aquino de Bragança. In: Conferência Internacional em honra de Aquino de Bragança, Maputo, 2009.

_____. Epistemologias del Sur y Cartografias Insurgientes. Universidade Eduardo Modlane, Mozambique y Universidade de Coimbra, Portugal, 2016. Arquivo Pessoal do Curso Epistemologias do Sul. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uB0WqcY9d48>>

MENEZES, Margareth. Brilho de Beleza. [s. a.] [s. l.] [s. dt.]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=32hobMvTqxM>>

MIGNOLO, W. D. El Pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura Um manifesto. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-47

Minidocumentário sobre o Pastinho. 21 de setembro de 2023. In: Youtube Cabana Media House. Vídeo (ca. 18:55). Disponível em: <<
<<https://www.youtube.com/watch?v=RW8MbITAN3c>>> Acesso em: outubro de 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Campus da Unilab passará por obra de expansão. Sessão educação superior, [s.l] [s.n], 2023 Disponível em: << <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/campus-da-unilab-passara-por-obra-de-expansao>>> Acesso em: janeiro de 2023

_____. Lula Sanciona Lei que cria a Universidade Luso-Afro- Brasileira. Julho de 2010. Disponível em:<< [MORAIS, Vinícius; Toquinho. A Tonga da Mironga do Kabuletê, Álbum: Bossa Nova. \[s. l\], 1979.](http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/15689-lula-sanciona-lei-que-cria-a-universidade-luso-afro-brasileira#:~:text=%E2%80%9C%C3%89%20uma%20forma%20de%20o,anos%20antes%20da%20Lei%20%C3%81urea.>> Acesso em Dezembro de 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

MORENO, Kirk. Conheça quilombo na Bahia que criou moeda própria e é considerado o paraíso das ostras no Recôncavo Baiano. Correio da Bahia. Sessão: alô alô Bahia, 2023. Disponível em: << <https://aloalobahia.com/notas/conheca-quilombo-na-bahia-que-criou-moeda-propria-e-e-considerado-o-paraíso-das-ostras-no-reconcavo-baiano>>> Acesso em: outubro de 2023

MORIN, Edgard. Introdução ao Pensamento Complexo. Trad.: Eliane Lisboa. 4ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____.; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método e a aprendizagem no erro e na incerteza humana. Trad. Sandra TrabuccoVaezuela. São Paulo: Cortez, 2003, p. 7- 41.

MOURA, Clóvis. Quilombos: resistência ao escravismo / Clóvis Moura. – 5ª ed. - Teresina : EdUESPI, 2021.

MUDIMBE, Valentim, Yves. A Invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Portugal: Pedago, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NOGUEIRA, Jana Flávia Fernandes. Reforma da Educação Superior no Governo Lula: Debate sobre Ampliação e Democratização do Acesso. Brasília: UnB, 2008, 188 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008

NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista. 3 ed. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019

_____. O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Elisa, Larkin. Sankofa: significados e intenções. In: Elisa Lakin Nascimento (Org.). A Matriz Africana no Mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NERY, Maria da Penha; COSTA Nely Fortunato. Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário. In: Revista Psico USF, v. 14, n. 2, 2009 p.211-220

NETO, Aristides Monteiro; VIEIRA Danilo Jorge; MACEDO, Fernando César de. In: Universidade e Território: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do Século XXI. Aristides Monteiro Neto, Danilo Jorge Vieira e Fernando César de Macedo (Orgs). Brasília: Ipea, 2022, p. 617-627

NETTO, José Paulo. Capitalismo Monopolista e Serviço Social. 8 ed. Cortez: São Paulo, 2011

NETO, A. A Natureza das Coisa. Àlbum: Xote de Pé de Serra. Intérprete: Santanna O Cantador. São Paulo: PolyDisc, 2001

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, 2007. <<Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>> Acesso em: 01 de setembro de 2019

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). A educação superior no Brasil. Brasília: CAPES, 2002. p. 31-42

OPANIJÉ. Encruzilhada. Álbum: Opanijé. Salvador: Estúdio T, 2013.

PACHECO, José Augusto. Políticas educativas para o ensino superior na união europeia: m olhar do lado português. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 24, n. 82, 2003, p. 13-33.

_____. Currículo: entre teorias e métodos. In: Revista Cadernos de Pesquisa, nº 137, 2009, p. 383, 400.

PAIS, J. MACHADO. Grupos e Afiliações sociais, In: Revista Teias [s. l. ed.], v 12, n.26, 2011.

PINHEIRO, Paulo, César. Não mexe comigo. Intérprete: Maria Bethânia. Álbum: Oásis de Bethânia. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2012

PINHEIRO, Thaís Alves. Comunidades Quilombolas da Bacia e Vale do Iguaçu na Bahia Formam um Conselho. In: Rio on Watch. [s.l] [s. n], 2018. Disponível em: <<<https://www.publico.pt/2023/12/04/mundo/noticia/presidente-guinebissau-dissolve-parlamento-alegando-tentativa-golpe-estado-2072465>>>. Acesso em: outubro de 2023

PINTO, Valdina (Makota Valdina). Feitiço, cura. Entrevista. TPSM Conexões. 14 de julho de 2018 In: Youtube TPSM Conexões. Vídeo (ca. 13:33). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rHPDMMBOH0bc>> Acesso em Janeiro de 2021

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da Edição em Português. In: LANDER, Edgardo. (orgs.) A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Argentina, 2005, p. 1-5.

PORTUGAL, Conselho Nacional de Educação. Diário da República série 2, n 427. Nov. 2020.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

PREFEITURA DE SÃO FRANCISCO DO CONDE. Ampliação da UNILAB está em fase de perfuração do solo. [s.l] [s.n], 2016. Disponível em: <<<https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/ampliacao-da-unilab-esta-em-fase-de-perfuracao-do-solo/>>>

PRELORÁN, Jorge, Ricardo. Conceitos Étnicos e Estéticos do Cinema Etnográfico. In: Revista Cadernos e Textos. Antropologia Visual. Museu do Índio. Rio de Janeiro: 1987.

_____. El cine etnobiográfico. Buenos Aires: Catálogos, 2006

PUTONI, Pedro, Luís. In: Guerras do Brasil Doc. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Kim Teixeira. Buriti Filmes. São Paulo: 2019

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. In: Revista Novos Rumos, nº 37, ano 17, 2002, p. 4- 28

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A Colonialidade do saber, eurocentrismo Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org.). Consejo Latinoamericano de ciencias sociales (CLACSO). Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social In: El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Compiladores) Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, p. 93-126.

RAMOS, Luís, A. de Oliveira. Universidade de Coimbra. In: História da universidade em Portugal: 1537 1771, tomo II, Vol 1. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997, p. 361-395.

RAYNAUT, Claude. A prática interdisciplinar na academia: desafios conceituais e metodológicos. In: Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, I, 2013. Anais Eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: << <http://www.siepe.ufsc.br/anais/>>> Acesso em: 07 de maio, 2014

REIS, Dyane Brito; TENÓRIO, Robinson Moreira. Cotas e estratégias de permanência no ensino superior. In: Avaliação e Sociedade: a negociação como caminho. Robinson Tenório Moreira e Marcos Antônio Vieira (Orgs.) Salvador: EDUFBA, 2009, p. 45-67 2009

RESTREPO, Eduardo. Descolonizar la Universidad. In: Jorge Luis Barboza e Lewis Pereira (Comp.). Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos. Colombia: Cekar Editorial, 2018, p. 09-23.

RIBEIRO, Manuela. As histórias de vida enquanto procedimento de pesquisa sociológica: reflexões a partir de um processo de pesquisa de terreno. In: Revista Crítica das Ciências Sociais, n 44, Coimbra, 1995

RICARDO, João; MENDONÇA, Paulinho. Sangue Latino. Álbum: Secos e Molhados. São Paulo: Universal Music, 973

ROCHA, Marlúcia Mendes. Ogum. In: Revista Kàwé , nº 2, 2001. Disponível em: << http://www.uesc.br/nucleos/kawe/revistas/Ed_02/ogum.pdf>> Acesso em: novembro de 2023

RODRIGUES, Nelson. Às sombras das chuteiras imortais: crônicas de futebol. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p.60-63

ROMANELLI, Geraldo. O Significado da Educação Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias. In: Revista Estudos Pedagógicos, v. 76, n. 184, 1995, p. 445-476

ROSA, Maria, Inês. Petrucci. Currículo e Narrativa: potencialidades dos métodos para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. In: Discurso, Texto e Narrativas nas Pesquisas com Currículo. Elizabeth Macedo; e et. all. (Orgs.). São Paulo: FE/UNICAMP, 2009

ROSSATO, Ricardo. Universidade: nove séculos de história. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Currículo e Formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência. Maria Roseli Gomes Brito de Sá e Vera Lúcia Bueno Fartes (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2010.

SAITER, Caroline. Brasileira é agredida em universidade em Portugal: “Paga com dinheiro vindo do c*”. Diário do Centro do Mundo [s. l] [s. n.], 2023. Disponível em: <<<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/brasileira-e-agredida-em-universidade-em-portugal-paga-com-dinheiro-vindo-do-c/>>>

SAMPAIO, Carmen Saches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Carmen Saches Sampaio; Tiago Ribeiro; Rafael de Souza. Rio de Janeiro: Ayyu, 2018, p.21 – 41.

SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (Org.). Observatório da Vida Estudantil: Primeiros Estudos. Salvador: EDUFBA, 2011

SANTANA, Tiganá. A Cosmologia dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. São Paulo: USP, 2019. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Área: Letras Modernas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES, nº 135, Coimbra, 1999. Disponível em: <<<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>> Acesso em: 20 de junho, 2013.

_____. Do Pós-moderno ao Pós-colonial. E para Além de Um e de Outro. In: Conferência de Abertura do Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A questão social no novo milênio, VIII, Coimbra. Anais Eletrônicos. Coimbra: [s. l. ed.], 2004a. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>> Acesso em: 21 de Outubro, 2014.

_____.; et. all. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: Boaventura de Sousa Santos; et. al. (org.). Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2004b.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 2007, p. 03-46. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004> Acesso em: 22 de agosto de 2017

_____.; MENESES, Maria, Paula. (Org.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010

_____. Epistemologias del sur. Aula inaugural do Curso Internacional Epistemologias do Sul, ofertado pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Publicado em 06 de abril de 2017a. Disponível em:<<<https://www.youtube.com/watch?v=X5e7QPxWrdo&t=5924s>>> Acesso em 20 de abril de 2017. Arquivo pessoal.

_____. Introducción: las epistemologías del sur. Material do primeiro módulo da Classe inaugural do Curso Epistemologías do Sul, ofertado pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. [2017b?]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X5e7QPxWrdo&t=5924s>>> Acesso em: 20 de maio de 2017. Arquivo pessoal.

_____. Pensamiento y luchas situadas: para una cartografía del sur. Classe do Curso Internacional Epistemologías do Sul, ofertado pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2016) Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=X5e7QPxWrdo&t=5924s>>> Acesso em: 20 de maio de 2017. Arquivo pessoal.

_____. ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As epistemologías do Sul num mundo fora do mapa. In: Observatório das Metrópoles, 2017. Disponível em: <http://observatoriodasmetropoles.net/index.php?option=com_k2&view=item&id=1931:as-epistemologias-do-sul-num-mundo-fora-do-mapa&Itemid=181&lang=pt#> Acesso em: Maio de 2017.

_____. O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologías do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Georgina; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (Orgs). Observatório da Vida Estudantil: Estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador: EDUFBA, 2012

_____. (Orgs). Observatório da Vida Estudantil: Universidade, Responsabilidade Social e Juventude. Salvador: EDUFBA, 2013

_____. CARVALHO, Ava. (Orgs). Observatório da Vida Estudantil: Avaliação e Qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo? Salvador: EDUFBA, 2015

_____. VASCONCELOS, Letícia (Orgs). Observatório da Vida Estudantil: Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas, Salvador: EDUFBA, 2017;

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política afirmativa. Salvador: UFBA, 2009. 209 p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009a

SANTOS; Fernando Seabra e ALMEIDA-FILHO, Naomar de. A Quarta Missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre, 1998.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 18 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009b.

SBPC. O fim do Ciência sem Fronteiras depois de R\$ 13 bilhões investidos em bolsas no exterior. [s. l] [s. n], 2017. Disponível em: <<http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-externor/>> Acesso em: Janeiro de 2024

SCHWARCZ, Lilian Moritz. O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930.

SCHWARTZMAN, Simon. A qualidade no espaço universitário: conceitos, modelos e situação atual. I Congresso Internacional “Qualidade e Excelência na Educação”, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, outubro, 1993.

SEIXAS, Raul. Metamorphose Ambulante. Álbum: Krig-ha, Bandolo!. São Paulo: Philips Records, 1973

SEMESP. 3º Pesquisa de Empregabilidade. São Paulo: Instituto Semesp, 2021. Disponível em: << Downloads https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Empregabilidade_2021_V4.pdf>>

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo : Cortez, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Brasileira no Século XXI. São Paulo: Cortez, 2009. p. 07-54

SHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: USP, 2012. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Área: Psicologia Social. São Paulo, 2012.

SIBA. Só é gente quem se diz. Álbum: Coruja Muda. São Paulo.: EAOE Records, 2019

SILVA, Antonio Gislailson Delfino; OCUNI Sá. Manifestações culturais dos estudantes guineenses na unilab: análise do projeto de extensão ‘kabaz di terra’ danças e ritmos tradicionais da guiné-bissau. In: Revista Conexão. Paraná: UEPG, v.19, 2023, p. 01-15

SILVA, Tadeu Tomaz. Documentos de Identidade: um introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SIMMEL, George. Conflict. The Web of group-affiliations. Translated Kurt. H. Wolff and Reinhard Bendix. New York: The Free Press, 1965.

SIMÕES, Carlos. Curso de Direito do Serviço Social. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOULIÉ, Charles. Uma tentativa de democratização universitária na França - história da Universidade de Paris VIII Vincennes - 1968-1980. In: Revista Linhas, v. 15, n 29, Florianópolis, 2014, p. 42-70.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento Hip Hop. São Paulo: UNICAMP. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Área: Língua Materna. São Paulo, 2009.

SOUZA, Carlos André. Campus dos Malês resiste a Bolsonaro. A Tarde. Sessão Conjuntura Política, [s.l] [s.n], 2022. Disponível em:<<

<https://atarde.com.br/colunistas/conjunturapolitica/campus-dos-males-resiste-a-bolsonaro-1195482>> Acesso em: dezembro de 2023.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se Negra: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983

SPIVACK, Gayatri Chakravorty. Pode o Subalterno falar? Minas Gerais: UFMG, 2018

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELEGRINI, Raphael. Os ventos do norte não movem moinhos...In: Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Carmen Saches Sampaio; Tiago Ribeiro; Rafael de Souza. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p.143-163

TAVARES, Pina Fernando Jorge. Pedagogia sankofa e descolonização do currículo escolar: desafios epistemológicos para a educação em África e na diáspora africana. In: Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Disponível em: <https://www.even3.com.br/vcoloquiolusoafrobrasileirodecurriculo/Acesso> em: janeiro de 2023

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Interpretação do artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases. Documenta. Rio de Janeiro, n.81, fev. p.3-9, 1968.

_____. Educação é um Direito. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

_____. Educação não é Privilégio. São Paulo: José Olimpo, 1957.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. In: Revista Tempo Social/USP, v 10, n 3, São Paulo, 1998

TORRES, Bruno. O que é ser indígena na Universidade? In: Revista Namu, São Paulo. Disponível em: <<https://namu.com.br/portal/filosofia/filosofia-da-educacao/o-que-e-ser-indigena-na-universidade/>> Acesso em: 10 de maio de 2022

VALENÇA, Alceu. Solidão. Álbum: Mágico. São Paulo: Universal Music Group, 1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis. Programa de Permanência Qualificada (PPQ). Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/propaae/propaae?task=view&id=32#:~:text=O%20aux%C3%ADlio%20%C3%A0%20perman%C3%A2ncia%20%E2%80%93%20projetos,de%20um%20ano%2C%20renov%C3%A1vel%20anualmente>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Conselho Acadêmico. Resolução nº 03/2013. Dispõe sobre a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e sobre a adesão ao Sistema de Seleção Unificada - SISU/MEC, para ingresso nos cursos de graduação da UFBA Disponível em: <https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/resolucao03_2013.pdf>

VARGAS, Hustana Maria e PAULA, Maria de Fátima Costa. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. In: Revista Avaliação. São Paulo, v. 18, n. 2 2013, p. 459-485

- VELOSO, Caetano. Gema. Álbum: Outras Palavras. São Paulo: Universal Music Ltda, 1981.
- _____. Caetano. O Quereres. Álbum: Velô. Rio de Janeiro: Polygram, 1984.
- _____. Sampa. Álbum: Muito- Dentro da Estrela Azulada. São Paulo: Philips, 1978.
- _____. Dom de Iludir. Álbum: Minha Voz, Intérprete: Gal Costa. São Paulo: Universal Music International, 1982
- _____. Gema. Álbum: Outras Palavras. São Paulo: Philips Records, 1981
- VIEIRA, Ricardo. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. In: Revista Pro-posições, v. 24, n.2, 2013
- VILELA, Lara; TACHIBANA, Thiago Yudi; KOMATSU, Naercio Menezes Filho. As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes? In: Revista Estado, Avaliação e Educação, v.28, n 69, São Paulo, 2017, p. 652-684
- XEREZ, Gioras. Universitários de Fortaleza fazem manifestação contra a lei de cotas. G1 Ceará. [s. l] [s. n.], 2012. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ceara/noticia/2012/08/universitarios-de-fortaleza-fazem-manifestacao-contra-lei-de-cotas.html>> Acesso em Junho de 2023
- ZÉ, Tom. Ogodô. Álbum: The Hips of Tradition. EUA: Luaka Bop, 1992.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (Org.). Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz, 2009
- _____. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- WATSON; Rod. GASTALDO, Édison. Etnometodologia e Análise da Conversa. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015.

Apêndices

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Live e Esclarecido (TCLE)



Informações ao participante e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Na condição de doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PGE/FACED/UFBA), inserida no grupo de pesquisa FORMACCE *em aberto*, desenvolvo projeto de pesquisa: *Afiliação estudantil, atos de currículo e de-s-colonização: auto-etnobiografias* construídas por jovens não-brancos na inter-relação com o saber universitário no Brasil e Portugal, cujo principal objetivo é: *Compreender, através do processo de afiliação estudantil e etnométodos presentes nos atos de currículo narrados a partir de auto-etnobiografias e inspirado na perspectiva de-s-colonial, como estudantes não-brancos (negros, indígena e pobres) constroem sua relação com o saber universitário*. Além disso, busco ainda, compreender as itinerâncias estudantis de estudantes não-brancos e analisar as (des) continuidades de seus processos de afiliação universitária; e identificar os etnométodos utilizados pelos estudantes não-brancos em sua interação com o saber universitário e em que medida eles apontam para um processo de de-s-colonização.

Esperamos com isso, contribuir para o debate em torno da renovação curricular das universidades brasileiras, bem como, compreender como se dá a relação com o saber universitário entre jovens negros, indígenas e pobres. Tomamos como locus desse estudo, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Universidade Internacional da Interação Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), a Universidade de Coimbra (UC) e a Universidade do Minho (UMinho)

Para a produção de informações conto com a sua disponibilidade em participar de uma *com-versação* a ser realizada por mim nas dependências do *campus* onde você

estuda ou em formato online. A com-versa será gravada em áudio, com sua prévia autorização para este procedimento. É importante destacar que sua participação é voluntária e de natureza sigilosa. Você tem liberdade para desistir e recusar-se de participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Tendo em vista que as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de estudo. Caso ocorra algum desconforto durante sua participação, medidas serão adotadas para minimizar esse risco e você deverá sentir-se livre para desistir, se assim preferir.

Saliento que este projeto é de minha inteira responsabilidade e que tomarei os seguintes cuidados: todo o material coletado ficará sob minha responsabilidade exclusiva durante um período de cinco anos; os resultados serão divulgados exclusivamente em vias e eventos de natureza acadêmica e científica, com garantia de anonimato à todos(as) os(as) participantes.

Agradeço sua colaboração e estou à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas sobre a pesquisa e sobre os procedimentos metodológicos adotados em todos os momentos que você julgue necessário.

Responsável pela pesquisa:

Larisse Miranda de Brito

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Faculdade de Educação (FACED)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Canela, Salvador - BA, 40110-100, Salvador, Bahia | (71)

3283 7272 | pgedu@ufba.br | <https://faced.ufba.br/>

E-mail: britolarisse@gmail.com

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Conhecendo os objetivos da pesquisa e sendo maior de 18 anos, concordo em participar da mesma de maneira voluntária. Tenho ciência que minha participação visa contribuir para o conhecimento sobre a afiliação estudantil de estudantes não-brancos e sua relação com o saber universitário com a função de contribuir no debate em torno da renovação curricular e das possibilidades de decolonização do ambiente universitário. Estou ciente de que não terei qualquer tipo de benefício ou ônus financeiro ou de qualquer outra natureza.

Declaro que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste documento Informação ao Participante e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem que isso me traga qualquer prejuízo ou penalidade.

Autorizo a áudio gravação da entrevista Sim () Não ().

Autorização de uso do nome próprio: Sim () Não ().

Assinatura do (a) participante

Data: ____/____/____

Apêndice 2 – Eixos da *Com-versa/ Entre-vistas*



Eixo de Com-versa – doutorado

Objetivo Geral:

- Compreender, através do processo de afiliação estudantil e etnométodos presentes nos atos de currículo narrados a partir de auto-etnobiografias e inspirado na perspectiva de-s-colonial, como estudantes não-brancos constroem sua relação com o saber universitário

Objetivos Específicos:

- Compreender as itine-r-râncias estudantis de estudantes não-brancos e analisar as (des) continuidades de seus processos de afiliação universitária.
- Identificar os etnométodos utilizados pelos estudantes não-brancos em sua interação com o saber universitário e em que medida eles apontam para um processo de de-s-colonização.

Identificação:

Nome:

Codinome:

Idade:

Identificação Racial:

Nome próprio () sim ()

não

Identificação de Gênero:

País/Local de Origem:

Instituição de Origem:

Curso de Origem - Graduação:

Semestre atual:

Pós-Graduação: Mestrado () Doutorado ()

Instituição:

Possui vínculo com algum Movimento Social ou organização coletiva dentro ou fora da universidade?

É estudante trabalhadore, mãe, pai, PCD?

Processos de Afiliação

1. Tomada de Decisão e Escolha da Universidade e do curso >> Sentidos e Significados
2. Primeiras impressões: rotinas administrativas, intelectuais e interação com a cidade
3. Acontecimentos/Eventos marcantes
4. Adaptação e Reconhecimento na Universidade
5. Impressões do Conteúdo Curricular
6. Como se sente com relação ao currículo
7. Quais os interesses de estudo

Apêndice 3 – Quadros com diálogos – identificando as noções subsunçoras emergentes

<i>Identificando Noções Subsunçoras - Estudantes XXX</i>	
<u><i>Noções Emergentes:</i></u>	
<i>Eixos</i>	<i>Destaques dos encontros (narrativas dos copartícipes)</i>
<i>Tomada de Decisão de Entrada na Universidade</i>	
<i>Regras Administrativas</i>	
<i>Continuidade dos Estudos</i>	
<i>Afiliação Intelectual</i>	
<i>Questões de Autoria</i>	

IV Apêndice 4 – Fotografia da obra do prédio oficial da UNILAB:



Fonte: Site institucional

V Apêndice 5 – Instituições de Ensino Superior em Angola (criadas a partir da UAN)

<i>Nome</i>	<i>Cidade</i>	<i>Locais de Atuação</i>
Universidade Katyavala Bwila	Benguela	Benguela e Kuanza-Sul
Universidade 11 de Novembro	Cabinda	Cabinda e Zaire
Universidade Lueji-a-Nkonde	Dundo	Luanda-Norte, Lunda-Sul e Malanje
Universidade José Eduardo dos Santos	Huambo	Huambo, Bié e Moxico
Universidade Mandume ya Ndemofayo	Lubango	Huíla, Cunene, Kuando-Kubango e Namibe
Universidade Kimpa Vita	Uíge	Uíge e Kuanza-Norte

Elaborado por: Brito, Larisse Miranda, 2024. Informações retiradas de Carvalho (2012)

VI Apêndice 6 – São Francisco do Paraguassú – Beira do Rio/ Iemanjá e Marujo



Fonte: Brito, Larisse Miranda, 2024. Arquivo pessoal

VII Apêndice 7 – Instalações temporárias da UNILAB



Fonte: Site da Instituição: << https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/06/DSC_0757-scaled.jpg>>



Fonte: Arquivo Pessoal. Fotografia feita em 2019, durante evento institucional.

VIII Apêndice 8 – Instituições de Ensino Superior em Guiné-Bissau

<i>Nome</i>	<i>Natureza</i>	<i>Cidade</i>
Universidade Almícar Cabral	Pública	Bissau
<u>Escola Nacional de Administração (ENA)</u>	Pública	Bissau, Setor de Bissau
Escola Nacional de Saúde da Guiné-Bissau	Pública	Bissau
Universidade Colinas de Boé	Privada	Safim
Universidade Lusófona da Guiné-Bissau	Privada	Bissau
Universidade Católica da Guiné-Bissau	Privada	Bissau
Universidade Guiné-Bissau Brasil Holanda	Privada	Bissau
Universidade Jean Piaget da Guiné-Bissau	Privada	Bissau
Universidade Nova da Guiné	Privada	Bissau
Instituto Superior Politécnico Benhoblo	Privada	Bissau

IX Apêndice 9 – Instituições de Ensino Superior em Portugal que aceitam a nota de ENEM para ingresso de estudantes brasileiros

<i>Instituições portuguesas que aceitam os resultados do ENEM</i>	
<i>Nome da Instituição</i>	<i>Data do Acordo</i>
1. Universidade de Coimbra (UC)	26/5/2014 Renovação em 6/6/2019
2. Universidade do Algarve (UAlg)	18/9/2014 Renovação em 6/6/2019
3. Instituto Politécnico de Leiria (IPLEiria)	24/4/2015
4. Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)	10/7/2015
5. Instituto Politécnico do Porto (P.Porto)	26/8/2015
6. Instituto Politécnico Portalegre (IPP)	8/10/2015
7. Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA)	9/11/2015
8. Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)	24/11/2015
9. Universidade de Aveiro (UA)	25/11/2015
10. Instituto Politécnico da Guarda (IPG)	26/11/2015
11. Universidade de Lisboa (ULisboa)	27/11/2015
12. Universidade do Porto (U.Porto)	9/3/2016
13. Universidade da Madeira (UMa)	14/3/2016
14. Instituto Politécnico de Viseu (IPV)	15/7/2016
15. Instituto Politécnico de Santarém (IPSantarem)	15/7/2016
16. Universidade dos Açores (UAç)	4/8/2016
17. Universidade da Beira Interior (UBI)	20/9/2016
18. Universidade do Minho (UMinho)	24/10/2016
19. Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Universitário (Cespu)	24/3/2017
20. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Universidade Lusófona)	5/4/2017
21. Instituto Politécnico de Setúbal (IPS)	5/4/2017
22. Instituto Politécnico de Bragança (IPB)	6/4/2017
23. Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB)	22/5/2017
24. Universidade Lusófona do Porto (ULP)	25/5/2017
25. Universidade Portucalense (UPT)	26/7/2017
26. Instituto Universitário da Maia (Ismai)	26/7/2017
27. Instituto Politécnico da Maia (Ipmaia)	6/10/2017
28. Universidade Católica Portuguesa (UCP)	22/1/2018
29. Universidade Fernando Pessoa (UFP)	26/2/2018
30. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (Isipa)	27/4/2018
31. Instituto Leonardo da Vinci (ILV)	27/4/2018
32. Escola Superior de Saúde do Alcoitão (Essa)	23/5/2018
33. Universidade Lusíada – Norte	23/5/2018
34. Universidade Lusíada–	23/5/2018
35. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC)	21/9/2018
36. Escola Superior Artística do Porto (Esap)	29/10/2018
37. Universidade Europeia	20/12/2018
38. Instituto Universitário de Lisboa (Iscte-IUL)	6/6/2019
39. Escola Superior de Saúde Norte da Cruz Vermelha Portuguesa (ESSNorteCVP)	6/6/2019
40. Universidade Autônoma de Lisboa (UAL)	6/6/2019
41. Instituto Politécnico da Lusofonia (Ipluso)	14/8/2019
42. Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESFafe)	17/10/2019
43. Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (Ismat)	19/11/2019
44. Instituto Superior Dom Dinis (Isdom)	19/11/2019
45. Instituto Superior de Gestão (ISG)	19/11/2019
46. Instituto Superior de Gestão e Administração de Santarém (Isla Santarém)	19/11/2019

47. Instituto Superior de Gestão e Administração de Gaia (Isla Gaia)	19/11/2019
48. Instituto Português de Administração de Marketing (Ipam) de Lisboa	23/1/2020
49. Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC)	13/3/2020
50. Instituto Português de Administração de Marketing (Ipam) do Porto	5/5/2021
51. Universidade Nova de Lisboa	7/1/2021

Fonte: Inep. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/enem-portugal>>

Elaboração: BRITO, L. M, 2024

X Apêndice 10 – Temas de produções acadêmicas dos copartícipes

<i>Estudantes e seus interesses de Estudo</i>				
<i>Estudante</i>	<i>Monografia</i>	<i>Dissertação de Mestrado</i>	<i>Tese de Doutorado</i>	<i>Outras produções</i>
Antônia da Silva Santos	<i>Os museus indígenas como espaços de formação crítica e diálogo intergeracional: A experiência do núcleo educativo do museu dos kanindé 2011-2021 (UFRB)</i>	-	-	-
Beto Infandé	<i>Geopolítica africana na Guiné-Bissau: a presença de Angola e Nigéria no conflito de abril de 2012 (UNILAB)</i> <i>As relações econômicas e comerciais para o desenvolvimento entre a República Popular da China e os PALOPs na área de infraestrutura: o caso da República da Guiné-Bissau.. (Segunda Graduação na UNILAB)</i>	<i>As relações políticas, econômicas e comerciais para o desenvolvimento entre a República da Guiné-Bissau e a República Popular da China: uma análise a partir de investimentos em infraestrutura (UFBA)</i>	-	-
Israel Mawete Ngola Manuel	<i>A religiosidade como forma de transmissão de conhecimento nos Bakongo (UNILAB)</i> <i>KINZONZI: entre o espaço discurso e a esfera pública na transmissão de conhecimentos através de provérbios nos bakongo (Segunda Graduação na UNILAB)</i>	<i>A política da ponte como ponte para a política: o papel do FAMA na promoção da cultura política e o engajamento cívico no bairro Malweka (UFPEL)</i>	-	-
Jéssica Santana Bruno	<i>Currículo e formação: valorização dos saberes e experiências socioculturais dos formandos do curso de licenciatura em história da UFRB (UFRB)</i>	<i>(INTER)AÇÕES AFIRMATIVAS: Políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento na formação de professoras/es (UFBA)</i>	-	-
Joelma de Oliveira Cruz	<i>Perfil micromolecular e quimiotaxonomia de espécies do gênero</i>	<i>A expressão de SCII e sua regulação transcricional no meristema floral de Nicotiana</i>	<i>SCII expression and its transcriptional</i>	-

	<i>Marcetia DC (Melastomataceae) (UFBA)</i>	<i>tabacum, Ano de (USP)</i>	<i>regulation in the floral meristem and flowers of Nicotiana tabacum (USP)</i>	
Júlio Cesar Alcantara dos Santos Sanches Souza	<i>Sobre a magia da fotografia homoerótica ou o espetáculo dos corpos na Revista Junior (UFRB)</i>	<i>Genealogia do grotesco: A modernidade como fábrica de corpos monstruosos (UFF)</i>	<i>Convocações biopolíticas e imperativos da Boa Forma: corpo, saúde e mídia no Brasil (UFRJ)</i>	<i>Documentário: "Minha voz não pode se calar" (CES/UC)</i>
Priscila*	<i>Adoniran Barbosa, a voz da maloca (PUC/SP)</i>	<i>ADAPTAÇÕES DO CÂNONE LITERÁRIO EM LÍNGUA PORTUGUESA: propostas didáticas apoiadas no ELBT para a inclusão de clássicos das literaturas brasileira e portuguesa na aula de PLE através das TIC (UMINHO)</i>	-	-
Raquel da Silva Alves	<i>Mulheres da Encantada: Protagonismo Feminino, Lutas e Conquistas junto ao Movimento Indígena no Estado do Ceará (UFRB)</i>	-	-	-
Rute Morais Souza	<i>Tabas, Roças e Lugares de Encanto: Construção e Reconstrução em Matões Caucaia-CE. (UFRB)</i>	<i>Terra e Memória: Construção e Reconstrução na Reserva Indígena Taba dos Anacé, Caucaia CE Brasil, Ano de Obtenção: 2022 (usal)</i> <i>São Gonçalo vai embora e o povo fica chorando? Práticas, rituais e espiritualidade Anacé na reserva indígena Taba no Município de Caucaia, Ceará- Brasil (UnB)</i>	-	-

Elaboração: Brito, Larisse Miranda, 2024
Fonte: Arquivo pessoal/Plataforma Lattes CNPq