

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**UMA UNIVERSIDADE NEGRA É POSSÍVEL?
A CRIAÇÃO DA UFRB NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES
AFIRMATIVAS NO BRASIL**

Natália Silva Colen

**Belo Horizonte/MG
2019**

NATÁLIA SILVA COLEN

**UMA UNIVERSIDADE NEGRA É POSSÍVEL?
A CRIAÇÃO DA UFRB NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES
AFIRMATIVAS NO BRASIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Rodrigo Ednilson de Jesus

**Belo Horizonte/MG
2019**

C692u
T

Colen, Natália Silva, 1989-

Uma universidade negra é possível? [manuscrito] : a criação da UFRB no contexto das políticas de ações afirmativas no Brasil / Natália Silva Colen. - Belo Horizonte, 2019.

143 f., enc., il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Rodrigo Ednilson de Jesus

Inclui bibliografia e apêndices.

1. Educação -- Teses. 2. Programas de ação afirmativa -- Brasil -- Teses. 3. Estudantes negros -- Universidades e faculdades -- Teses. 4. Democratização da educação -- Brasil -- Teses. 5. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -- Teses.

I. Título. II. Jesus, Rodrigo Ednilson de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

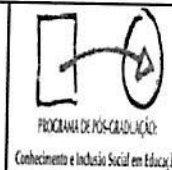
Bibliotecário: Albert Torres – CRB/62582
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica†.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

Uma Universidade negra é possível? A criação da UFRB no contexto das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil

NATÁLIA SILVA COLEN

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, área de concentração EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 12 de julho de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus - Orientador
UFMG

Prof(a). Nilma Lino Gomes
UFMG

Prof(a). Dyane Brito Reis Santos
UFRB

Belo Horizonte, 14 de janeiro de 2020.

Profa. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social
FAE/UFMG

Dedico este trabalho aos meus pais, Simone e Paulo (em memória) pelo grande incentivo!

***“Numa sociedade racista
Não basta não ser racista,
é necessário ser antirracista”.***

Ângela Davis

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, criador, pela possibilidade de concluir com saúde e tranquilidade esta etapa importante da vida. Agradeço ao Universo pela troca de boas energias na caminhada e pelo encontro feliz com pessoas tão fundamentais para minha evolução pessoal, profissional, acadêmica e afetiva.

Agradeço a minha família maravilhosa, especialmente aos meus pais: Simone e Paulo (em memória) por toda dedicação, carinho, cuidado, amor e incentivo constante. Minha gratidão eterna a vocês, que mesmo, com escolaridade tão baixa sempre valorizaram os estudos e nos incentivaram a continuar. Aos meus irmãos amados, Karine e Gabriel, pela amizade, companheirismo e amor compartilhados. Sou grata a Deus pela existência de vocês e por poder compartilhar essa vida juntos. Que bom que a gente tem a gente!!

Agradeço aos amigos lindos encontrados nesse percurso: Taw, Dan, Lucas, Bárbara, Helô, Suli, Mari, Gustavo e especialmente João, meu amor e companheiro, por todas as trocas cotidianas. Um salve à existência do Inajá e ao nosso lindo encontro de afeto, amor e amizade. Gratidão por todos os momentos compartilhados, alegrias, angústia, encontros, farras e muitos abraços. Vocês tornaram a caminhada mais leve. Sorte a minha ter vocês! Obrigada também aos demais amigos da Pós que dividiram tantos momentos, estão todos em meu coração.

Agradeço também às amigas amadas da PBH pelo carinho gratuito e sem cobranças, gratidão por estarem sempre juntas com alegria e amizade! Em especial à minha amiga Vivane pelo compartilhamento de momentos de angustias e alegria no mestrado, obrigada pela amizade e parceria!

Agradeço ao meu orientador Rodrigo Ednilson, pela oportunidade de compartilhar e construir juntos esta pesquisa e tantos trabalhos/aprendizados ao longo do percurso do mestrado. Sua trajetória, assim, como a dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, é linda e é fonte de muito orgulho e exemplo para mim. Gratidão por todas as trocas e pela parceria de trabalho tão potente e feliz. Agradeço também pelo bom humor de sempre, pela humanidade, generosidade e acolhimento com que me recebeu. O orientador que toma cerveja junto e participa da roda de samba... sim, eu tenho esse orientador! Obrigada pela confiança e pela parceria!

Agradeço imensamente aos sujeitos entrevistados/as nesta pesquisa que, gentilmente aceitaram o convite para me contarem suas experiências e trajetória na UFRB. Todas as conversas foram riquíssimas e me ensinaram muito! A trajetória de vocês é inspiradora e desperta esperança! Muito obrigada a todos/as vocês pela disponibilidade e pelo encontro feliz!

Agradeço as mulheres maravilhosas que aceitaram compor minha banca, lendo e contribuindo com meu trabalho. À Professora Nilma pela imensa alegria de tê-la por perto, nossa referência de todos os dias. Que honra a minha tê-la como leitora. Obrigada por todos os ensinamentos, com tanta leveza, delicadeza e força. Você é uma mulher incrível!! Aproveito para agradecer em seu nome ao Programa Ações afirmativas na UFMG por todos os aprendizados compartilhados. À Dyane, querida, pela disponibilidade e acolhimento de sempre! Obrigada por ter me recebido tão bem todas as vezes que precisei. Obrigada pelo acolhimento no Recôncavo e por mediar junto à UFRB todos os caminhos percorridos na pesquisa. Gratidão também por ter me apresentado o melhor Acarajé e a melhor Manissoba do Brasil, em Cachoeira. Você é maravilhosa!

Agradeço também aos suplentes da banca, queridos, Adilson e Licínia pela oportunidade de trocas e pelo aceite em compor esta defesa. E por fim, agradeço a todas e todos que estiveram por perto transmitindo amor e sorte!

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada com pró-reitores e técnicos da Pró-reitora de Ações Afirmativas e Assuntos estudantis (PROPAAE) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O presente estudo buscou compreender como se constituiu o projeto de universidade construído na UFRB, bem como entender as conexões entre a concepção de ação afirmativa da universidade e a política de permanência implementada. Partiu-se da perspectiva de que a trajetória e o lugar social e racial dos pró-reitores da PROPAAE repercutiram em suas atuações políticas na gestão, bem como na construção do projeto de universidade negra empreendido na UFRB no âmbito da PROPAAE, pioneira no Brasil. No percurso metodológico, utilizamos uma abordagem qualitativa e como estratégia de coleta de dados, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada com os sujeitos colaboradores da pesquisa. Do ponto de vista teórico, a pesquisa buscou dialogar com estudos sobre políticas de ações afirmativas, democratização do ensino superior, relações étnico-raciais, epistemologias e estudos anticoloniais e educação. Esses estudos e olhares permitiram compreender e problematizar os limites, desafios e potencialidades da experiência política da universidade investigada, bem como do projeto constituído por ela. A análise dos dados possibilitou perceber que o projeto construído na UFRB foi sustentado a partir da referência no território do Recôncavo Baiano, nas políticas afirmativas e na dimensão racial. A experiência da universidade se mostrou potente e contra hegemônica, pois coloca em questão a (des)racialização da universidade, ao demarcar a intencionalidade do projeto de universidade negra, anunciando quais sujeitos ela representa. Isso apareceu não somente nas intenções da universidade, mas também no conjunto de ações, políticas, programas e projetos desenvolvidos na PROPAAE, especialmente no que diz respeito à sua política de permanência, por meio do Programa de Permanência Qualificada (PPQ). Por tudo isso, a experiência da UFRB se mostrou como uma forma de existência, resistência e de afirmação cultural, política e identitária. A trajetória pessoal - no que diz respeito às origens sociais, a identificação racial, e a trajetória formativa dos gestores da PROPAAE apareceram como fatores importantes na atuação destes na gestão da pró-reitoria. Essas trajetórias atravessaram inclusive a concepção de universidade e de políticas afirmativas concebidas por eles, e, conseqüentemente, aplicadas na universidade.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Universidade Negra. Recôncavo da Bahia. Democratização do Ensino Superior.

RESÚMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación realizada con pro-rectores y técnicos de la Pro rectoría de Acciones afirmativas y Asuntos estudiantiles (PROPAAE) de la Universidad Federal del Recôncavo de Bahía. El presente estudio buscó comprender cómo se constituyó el proyecto de universidad construido en la UFRB, así como entender, las conexiones entre la concepción de acción afirmativa de la universidad y la política de permanencia implementada. Se partió de la perspectiva de que la trayectoria y el lugar social y racial de los pro-rectores de la PROPAAE repercutieron en sus actuaciones políticas en la gestión, así como en la construcción del proyecto de Universidad Negra emprendido en la UFRB en el ámbito de la PROPAAE, pionera en Brasil . En el recorrido metodológico, utilizamos un abordaje cualitativo y como estrategia de recolección de datos, utilizamos la técnica de entrevista semi-estructurada con los sujetos colaboradores de la investigación. Desde el punto de vista teórico, la investigación buscó dialogar con estudios sobre políticas de acciones afirmativas, democratización de la enseñanza superior, relaciones étnico-raciales, epistemologías y estudios anticoloniales y educación. Estos estudios y miradas permitieron comprender y problematizar, los límites, desafíos y potencialidades de la experiencia política de la universidad investigada, así como del proyecto constituido por ella. El análisis de los datos permitió percibir que el proyecto construido en la UFRB fue sostenido a partir de la referencia en el territorio del Recôncavo Baiano, en las políticas afirmativas y en la dimensión racial. La experiencia de la universidad se mostró potente y contra hegemónica, pues, pone en cuestión la (des) racialización de la universidad, al demarcar la intencionalidad del proyecto de Universidad Negra, anunciando qué sujetos representa. Esto no sólo apareció en las intenciones de la universidad, sino también en el conjunto de acciones, políticas, programas y proyectos desarrollados en la PROPAAE, especialmente en lo que se refiere a su política de permanencia, a través del Programa de Permanencia Cualificada (PPQ). Por todo ello, la experiencia de la UFRB se mostró como una forma de existencia, resistencia y de afirmación cultural, política e identitaria. La trayectoria personal-en lo que se refiere a los orígenes sociales, la identificación racial, y la trayectoria formativa- de los gestores de la PROPAAE aparecieron como factores importantes en la actuación de éstos en la gestión de la pro-rectoría. Estas trayectorias atravesaron incluso la concepción de universidad y de políticas afirmativas concebidas por ellos, y consecuentemente, aplicadas en la universidad.

Palabras-clave: Acciones Afirmativas. Universidad Negra. Recôncavo da Bahia. Democratización de La Enseñanza Superior.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAHL.....	Centro de Artes, Humanidades e Letras / UFRB
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas / UFRB
CCS	Centro de Ciências da Saúde / UFRB
Cecult	Centro de Culturas, Linguagem e Tecnologias Aplicadas / UFRB
Cetec.....	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia / UFRB
CFP	Centro de Formação de Professores / UFRB
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis
GTI.....	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições federais de ensino superior
MIAC	Movimento de Intercâmbio Artístico e Cultural pela Cidadania
MNU	Movimento Negro Unificado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PPQ	Programa de Permanência Qualificada
Prograd	Pró Reitoria de Graduação
PROPAAE.....	Pró Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT.....	Partido dos Trabalhadores
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR.....	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sisu.....	Sistema de Seleção Unificada
STF.....	Supremo Tribunal Federal
TEN.....	Teatro Experimental do Negro
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Uesc.....	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG	Universidade Federal de Minas gerais
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB.....	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFV.....	Universidade Federal de Viçosa
Uneb.....	Universidade Estadual da Bahia
Unicamp	Universidade de Campinas
Unila.....	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab.....	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro fotográfico da região de Cachoeira/Recôncavo Baiano	52
Figura 2 – Mapa da região do Recôncavo da Bahia	53
Figura 3 – Sede da UFRB.....	58
Figura 4 – Perfil dos estudantes da UFRB	70
Figura 5 – Logomarca UFRB	79
Figura 6 – Prédio da PROPAAE – UFRB em Cruz das Almas	100
Figura 7 – Organograma PROPAAE.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Origem dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação da UFRB – Sistema de Seleção Unificada (Sisu) 2014/1	62
Tabela 2 – Região de atuação dos egressos da UFRB - 2017	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões temáticas e categorias analíticas.....	38
Quadro 2 – Coordenadorias e núcleos da PROPAAE	104
Quadro 3 – Auxílios financeiros ofertados no âmbito do PPQ.....	106
Quadro 4 – Ações de caráter afirmativo desenvolvidas pela PROPAAE	112

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	14
1 INTRODUÇÃO	18
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	21
2.1 “ <i>Mas, por que você estuda esse tema?</i> ” Sobre o meu lugar de fala.....	24
2.2 Os caminhos percorridos na pesquisa: a caminho do Recôncavo e da UFRB.....	29
2.2.1 <i>Os sujeitos colaboradores da pesquisa</i>	30
2.2.2 <i>Percurso analítico</i>	37
3 “NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE”: AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE	40
3.1 Breve histórico da Universidade no Brasil: (Des) caminhos da inclusão	40
3.2 “ <i>Eu sou porque nós somos</i> ”: O Movimento Negro e a luta por ações afirmativas no contexto brasileiro.....	45
4 “ELA NASCE COM UM ETHOS”: INSURGÊNCIAS NEGRAS E A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA.....	51
4.1 O recôncavo da Bahia e da UFRB.....	51
4.2 Uma universidade do Recôncavo e para o Recôncavo: a história vivida e contada pelos sujeitos	58
4.2.1 <i>Quem são os alunos da UFRB? “Basta olhar!”</i>	68
4.2.2 <i>A (Des) racialização e o projeto de universidade negra: “A UFRB nasce com a missão de corrigir as distorções sociorraciais no Recôncavo da Bahia”</i>	71
5 “NÓS JÁ SOMOS MAIS DO QUE ÉRAMOS ANTES. JÁ SOMOS MUITOS, MAS SEREMOS AINDA MAIS”: INTELCTUAIS NEGROS ENGAJADOS – A TRAJETÓRIA DOS GESTORES DA UFRB.....	83
5.1 Histórias de vida e atravessamentos do racismo.....	83
5.2 Trajetórias e inserções profissionais, acadêmicas e políticas.....	87
5.3 Negros/as intelectuais implicados/as	91
6 “A CASA GRANDE PIRA” – DISPUTAS E TENSÕES EM TORNO DO PROJETO DE UNIVERSIDADE NEGRA: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRB.100	
6.1 A Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) e a concretização de uma universidade negra.....	100
6.2 Os desafios de implementação de um projeto de universidade negra: “a casa grande pira”	123
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EXISTIR PARA RESISTIR.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO... ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PRÓ-REITORES	
.....ERRO!	
INDICADOR NÃO DEFINIDO.	

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA TÉCNICOS
PROPAAE**

.....ERRO!
INDICADOR NÃO DEFINIDO.

PRÓLOGO

Ei você está me vendo aqui?

Meu nome é João de Deus, sou natural de Amargosa, do Recôncavo Baiano. Sou filho de um pedreiro e de uma professora do estado, agora recém-aposentada. Eu estudei toda minha vida em escola pública, fiz curso técnico em Agropecuária lá na minha cidade numa escola agrotécnica. Depois da minha formação na educação básica, eu fiquei um período, digamos, de letargia né, em termos de estudo, eu fiquei quase seis anos sem acessar nenhum curso formal, mas eu gostava muito de leitura e essas leituras foram me levando a outros espaços que foram determinantes para o meu acesso à universidade né. Eu tinha uma série de colegas e nós montamos um grupo de estudos pra fazer estudo dos livros de Marx. Isso por volta de 2000, 2001 mais ou menos. Eu trabalhava num balcão de farmácia e eu comecei a vivenciar, assim, na prática, também alimentado pela teoria, o que é esse trabalho alienado. Eu ficava muito inquieto com isso e ali eu percebia que não era o meu lugar, eu acho que o desejo dessa coisa da educação veio mais forte depois das leituras.

Como eu disse, pra mim, acessar a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi um sonho, um sonho mesmo. Quando a universidade chegou, eu não sabia nem qual era o curso que eu ia fazer, tinha três possibilidades: Física, Matemática e Pedagogia. Eu sabia que pra ser pedagogo tinha que gostar de ler e foi por aí a minha escolha, eu não sabia nem o que era isso, então fiz o vestibular, fui aprovado e aí a gente acessa esse espaço que é um espaço, pra mim, como eu disse, de sonho.

No início foi muito difícil, porque a UFRB sempre, pelo menos lá no Centro de Formação dos Professores (CFP) em Amargosa, teve essa dimensão do trânsito entre os extremos. A gente teve muita dificuldade de conseguir as coisas no início, em termos materiais, mesmo, a gente estudava em um galpão precário, sem ventilação, com iluminação ruim, e a gente superava os desafios da questão objetiva e material por conta de um desejo né, que era um desejo muito bacana no início da UFRB, de fazer uma coisa nova, de fazer uma coisa diferente em termos de universidade. E os professores, assim, os primeiros foram importantíssimos, foram professores que chegaram nesse ímpeto de fazer uma coisa nova, de fazer uma coisa diferente. Os alunos, os professores, era impressionante, o entusiasmo marcava nossa inserção lá no CFP.

Pra ser bem sincero, a gente nem sabia direito o que era essa ideia de política de ação afirmativa, a gente integrava essa dinâmica, participava disso com intensidade, mas não sabíamos de fato o que tava acontecendo, não sabíamos que

éramos público dessa política. Foi algo que começou a ser mais evidente pra nós quando as turmas passaram a integrar o centro com mais profundidade, à medida que as turmas iam aumentando, as disputas por bolsa, pelo debate da permanência em termos de auxílios, ela aumentava, aí a gente começou a entender esse movimento.

Uma coisa que me fez ficar na universidade foi muito o desejo, o desejo por aquele projeto novo, aquele projeto que pretendia ser diferente, porque a ideia da UFRB era se contrapor a essa lógica de universidade que exclui né, acho que isso tava muito marcado, que exclui no sentido que ela é bem demarcada pra grupos sociais privilegiados. O início foi muito marcado por esses sujeitos que também demarcaram que mesmo autodeclarada negra, que se inicia negra, que ela de fato fosse, que contemplasse o povo negro, as pessoas do entorno, a ideia de ser socialmente referenciada. Acho que isso foi determinante pela permanência.

O racismo, ele é estruturante dessa dinâmica né, nossos professores, e sobretudo essa aura conservadora, eles têm muitas dificuldades em problematizar conceitos como raça, racismo, eles se distanciam desse debate e a prática mais usual é o silêncio, se silenciam, fingem que não tá acontecendo nada. A gente sabe que a universidade passa por crises, em termos de orçamento, fruto dessa política conservadora que não pensa nos apoios em termos de ensino superior, mas o racismo, eu gosto de demarcar que quem faz a política são os sujeitos né, então esses sujeitos racistas é que fazem com que o debate seja o máximo possível silenciado né.

Mesmo com a necessidade de avanço, eu acho que a UFRB está muito à frente da UFBA e de tantas outras universidades em termos de uma aproximação ou consonância com a ideia de universidade negra. Aqui na UFBA, essa aura conservadora é muito mais forte. Você chega na UFBA e veja as pilastras¹, a gente tem: Munanga, Luiz Linda, Lélia Gonzales; o que eu queria dizer com isso, é que a gente tem um aparelho ideológico de estado que tem suas bases negras, mas que na superestrutura isso não se reproduz. Aquilo pra mim é muito marcante. A gente encontra isso também na UFRB, mas lá eu acho que o desejo que essa base componha a superestrutura ele é mais forte, principalmente porque os corpos negros estão lá com maior intensidade do que aqui. A superestrutura é o lugar dos pensadores brancos, e a base é o lugar do trabalho, sempre aquela ideia de separação de corpo e mente e o corpo negro sempre colocado naquele lugar do trabalho e não do trabalho intelectual por exemplo. E, sim, a UFRB avança muito

¹ O aluno faz referência à Faculdade de Educação da UFBA, onde há pilastras pintadas com as imagens dos sujeitos citados: Munanga, Lelia Gonzales, entre outros.

nesse sentido, mesmo necessitando avançar no campo da consciência. Os corpos que lá estão, dos professores e alunos, demarcaram isso no início e continuam demarcado isso ainda hoje.

Tínhamos muitos professores com esse marcador identitário forte, sujeitos que não seriam aceitos pra uma universidade muito conservadora foram aceitos pra esse projeto da UFRB. Acho que teve uma intenção, não era coincidência, não parecia. Esses professores pesquisavam as questões étnico-raciais, a presença deles era muito forte. O marcador negro passava tanto pelo estereótipo, porque eram negros, quanto pela veemência com que tratavam os discursos, as práticas, as aulas. Eu tô sempre retornando ao início porque eles foram muito simbólicos pra gente né.

Acho que essa coisa da autorreferência de universidade negra é vital, pra que o aluno consiga se identificar com isso. Eu defendo muito a UFRB e o projeto de interiorização do ensino superior federal porque isso quebra essa coisa da linha da impossibilidade. É fácil no discurso você dizer que não é possível, mas na prática a gente demonstra que é possível, que depende de projeto, de desejo, de intenção, de construir um espaço antirracista que não negue, não silencie.

O que que eu coloco em evidência é a linha tênue da impossibilidade. Eu afirmo a importância da UFRB no campo de oportunidades né, é o que a UFRB tá fazendo, “oportunítas” né, (em direção a outro porto de mar). Eu, que não tinha a oportunidade, eu tenho a convicção que outros povos negros com a oportunidade podem construir a possibilidade. A gente acaba com essa ideia do impossível, esse discurso que é atravessado por um projeto marcado pela manutenção dos privilégios, pela cegueira racial, do discurso universalista.

Sou cotista desde sempre, fui cotista na graduação, cotista no mestrado e sou cotista no doutorado, então a política de ação afirmativa pra mim é constituinte da minha trajetória. Eu sou fruto da política de ação afirmativa!

Eu tive num evento na UFES em que um decano foi pra um evento dizer que discutir política de ação afirmativa era o conto da carochinha, aí eu pedi a palavra, porque sou muito inquieto né. A minha primeira pergunta pra ele foi assim: “Ei, você tá me vendo aqui?”. Ele olhou pra mim e não respondeu, e aí eu disse: “Pois eu tô aqui, eu não me considero um conto da carochinha. Eu sou fruto da política de ação afirmativa que existe, que pode não ser lida a partir de sua lente, mas que pra mim é muito cara e eu defendo”. O silêncio dele foi uma resposta; ele não tá me vendo, ele nunca me viu no processo histórico da universidade né, ele não me vê realmente, mas eu tô aqui!

João de Deus é pedagogo, graduado e mestre pela UFRB, atualmente é doutorando na UFBA e se tornou professor efetivo da UFRB no Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa, mesma unidade em que ingressou como estudante de graduação.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se no campo de discussões sobre as políticas de ações afirmativas e a democratização da universidade no Brasil. Inicialmente, tinha como objetivo compreender as conexões entre a concepção de ação afirmativa da UFRB, sua nomeação como uma universidade negra e o desenho e implementação da política de permanência destinada aos/às estudantes negros e negras², a partir da compreensão dos Pró-reitores de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis da universidade.

Tal perspectiva continua atravessando a pesquisa. No entanto, o encontro com o campo mostrou que a experiência da UFRB revela que a potência de suas ações e mesmo da política de ação afirmativa desenvolvida por ela está conectada com o projeto de universidade negra desenhado pela universidade. Nesse sentido, demos espaço para que os sujeitos que participaram e ainda participam da história de construção desse projeto – entre eles, técnicos, alunos e especialmente os gestores (Pró-reitores de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis) – contassem e apresentassem quais bases e concepções orientaram e orientam a construção de uma universidade negra e quais tensões, fissuras e possibilidades de resistência ela provoca. A partir disso, tentamos compreender em que medida as políticas afirmativas implementadas na UFRB são atravessadas pelo projeto de universidade negra empreendido lá.

Importante destacar que o recorte escolhido no campo da pesquisa, se restringiu à Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis - PROPAAE. Assim, as entrevistas realizadas, bem como o trabalho de campo, envolveram apenas os/as pró-reitores/as, gestores/as e funcionários/as vinculados/as à PROPAAE, entre os anos de 2006 e 2016. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a presente pesquisa não permite ter uma visão minuciosa de todos os setores da Universidade, como por exemplo das demais pró-reitorias, projetos e programas. Por essa razão, a realidade e a experiência da UFRB não foram visitadas exaustivamente, permitindo então uma análise localizada. Além disso, o olhar lançado a este estudo também deixa escapar uma série de outras informações que certamente comporiam melhor nosso escopo de estudo. Ao mesmo tempo, compreendemos que o olhar direcionado à gestão da PROPAAE possibilitou conhecer a realidade e a experiência dessa pró-reitoria, apontando aspectos ainda não abordados em outros estudos sobre a gestão da Universidade.

² Em prol da promoção da igualdade de gênero, sempre que possível, usarei marcas distintas para os diferentes gêneros das pessoas a quem me refiro. No entanto, devido à especificidade da língua portuguesa, é possível que haja termos no gênero masculino, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Nesses casos, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Cientes disso, apresentamos aqui – dentro das possibilidades – as provocações e questões elucidadas inicialmente pela pesquisa.

A escolha pela UFRB como o lócus desta pesquisa está relacionada às concepções de sua criação. Trata-se de uma universidade singular, no que tange à implementação de ações afirmativas, visto que, em 2003, esses princípios já norteavam sua criação e, em 2005, esta nasce com a proposta de reserva de vagas, sete anos antes da promulgação da Lei 12.711/2012³.

Nesse sentido, acreditamos que conhecer a experiência da UFRB possibilitará ampliar e alargar a compreensão em torno dos impactos das políticas de ações afirmativas no Brasil, tanto do ponto de vista do projeto de universidade pensado lá, quanto pelos deslocamentos possíveis causados na estrutura universitária e nos sujeitos que fazem parte desse processo, a partir da centralidade e do atravessamento da dimensão racial e das ações afirmativas na universidade.

A partir de tudo isso, questionamos: a UFRB promove uma política de permanência que dialoga com sua perspectiva de universidade negra? De que forma a universidade acolhe e lida com os novos sujeitos e as novas corporeidades que chegam ao ensino superior? É possível que, mesmo em uma universidade concebida como negra e inclusiva, localizada em um território especialmente negro, como a UFRB, o racismo produza atravessamentos em sua política de permanência? Quais as concepções de ação afirmativa e de política de permanência dessa universidade?

Estas e outras questões guiaram a escrita deste trabalho. Além de um desafio gigante, creio que se tratou também de uma oportunidade. Agradeço⁴ profundamente a possibilidade de ter conhecido a UFRB e confesso que é uma responsabilidade imensa discutir sobre o projeto de constituição dessa universidade.

No capítulo a seguir, apresentamos o **Percurso teórico metodológico**, apontando os caminhos percorridos na pesquisa, bem como meu contato com o campo, a apresentação dos sujeitos e as perspectivas e olhares que orientaram o trabalho. Além disso, um quadro de categorias analíticas das análises realizadas.

³ A lei será analisada detidamente no capítulo 3.

⁴ Nesta dissertação utilizo a maior parte do tempo o termo “nós”, referindo-me às construções feitas conjuntamente por mim e o orientador ao longo de toda pesquisa, entendendo que se trata de um trabalho coletivo. Contudo, também utilizo a primeira pessoa do singular, quando, por exemplo, me refiro ao meu encontro com os sujeitos da pesquisa e aos sentimentos despertados pela escrita, bem como o meu lugar de fala.

No capítulo 3, intitulado, “*Nossos passos vêm de longe*”: **as políticas de ações afirmativas e a democratização da Universidade** realizamos uma breve discussão sobre a construção e a história da universidade no Brasil, apontando as bases que sustentam sua lógica de funcionamento e os sujeitos que estiveram dentro e fora desse processo. Além disso, discutimos o protagonismo do Movimento Negro na luta por acesso à educação da população negra, especialmente no ensino superior, por meio das políticas de ações afirmativas.

No capítulo 4, intitulado “*Ela nasce com um ethos*”: **Insurgências Negras e a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia** apresentamos a história de construção da UFRB e os elementos centrais de sustentação do projeto de universidade negra construído na universidade, fortemente ancorado a partir do território do Recôncavo da Bahia onde ela se localiza.

No capítulo 5, nomeado “*Nós já somos mais do que éramos antes, já somos muitos, mas seremos ainda mais*”: **intelectuais negros engajados – a trajetória dos gestores das UFRB** apresentamos a trajetória dos Pró-reitores de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis da UFRB, que participaram e participam da construção das políticas afirmativas na universidade, a partir da discussão sobre intelectuais negros. Trazemos ainda alguns elementos que consideramos importantes nas trajetórias desses sujeitos e que influenciaram de algum modo sua ação política, no cargo de gestão.

No capítulo 6, nomeado “*A casa grande pira*”: **Disputas e tensões em torno do projeto de universidade negra – As ações afirmativas na UFRB**, apresentamos as disputas no âmbito acadêmico em torno da concretização do projeto de universidade negra, apontando os programas que concretizavam esse projeto por meio das ações afirmativas e da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE).

No capítulo **Considerações finais: existir para resistir**, apresentamos algumas considerações e resultados da pesquisa, além das pistas encontradas.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

As escolhas do pesquisador se relacionam à dimensão ideológica. Quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. A neutralidade científica é um mito. (MINAYO, 2001, p. 34).

Considero importante apontar as escolhas teórico-metodológicas feitas nesta pesquisa, bem como demonstrar o caminho percorrido, tendo em vista, como aponta Minayo (2001), que a “neutralidade científica é um mito”, e, portanto, a produção do conhecimento, a ciência, e a escrita não são neutras, são políticas e produzidas a partir de diversos lugares sociais, de gênero, étnico-raciais e geográficos, bem como a partir de diferentes afetos e experiências que atravessam nossos corpos.

Nesse sentido, esta escrita foi muito afetada por esse contexto de intenso retrocesso social e político vivenciado no Brasil a partir de 2016, com uma ameaça iminente à nossa democracia e aos nossos direitos civis, políticos e sociais, afetando gravemente as políticas sociais e educacionais, especialmente as políticas afirmativas destinadas a negros e pobres. Por vezes, a escrita foi interrompida por uma onda de desânimo e medo, ao perceber que todos os direitos conquistados arduamente pelos movimentos sociais – e, neste caso, pela população negra, como as políticas de igualdade racial – estão sendo esfacelados. Mas, ao mesmo tempo, muitos outros afetos – de esperança, luta e desejo – em continuar lutando por uma universidade pública, gratuita e democrática, me mobilizaram a continuar a escrita, que é política e, portanto, uma forma de resistência. Desse modo, penso que, neste contexto, registrar a experiência potente dessa universidade e da política de ação afirmativa é fundamental.

Nesse capítulo, explico a forma como me aproximei da experiência da UFRB.

A experiência vivenciada na UFRB, como discutiremos nos capítulos seguintes, foi construída a partir da centralidade da dimensão racial. Portanto, apontar a noção de raça utilizada na pesquisa é importante, tendo em vista que estamos discutindo a racialização da universidade, do conhecimento e dos sujeitos, a partir da perspectiva de sujeitos negros que colaboraram com suas experiências políticas para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, reconhecemos que o conceito de raça está em constante disputa e tensão, especialmente no tocante às políticas públicas de garantia de direitos da população negra, neste caso, no campo da Educação. Assim, o conceito ou categoria “raça” é polifônico, carregado de significados e atravessado por relações de poder e dominação, sendo imbricado por conteúdos

político-ideológicos. Os problemas encontrados nas discussões sobre raça não estão na classificação apenas, mas no uso que se fez de tais categorizações, tendo em vista que desde o início dessas concepções os estudiosos têm atribuído relações de hierarquias, estabelecendo escalas de valores entre as raças. (MUNANGA, 2003)

A ideia de raça construída para justificar as desigualdades entre brancos e negros no Brasil, e especialmente a inferiorização destes últimos, parte da ideia de raça biológica, muito difundida no século XIX, especialmente a partir dos estudos de Raimundo Nina Rodrigues. Tal aspecto foi muito demarcado em sua obra: *Africanos no Brasil* (RODRIGUES, 1957), em que o autor aponta de forma enfática o subdesenvolvimento do país como uma consequência da presença de africanos escravizados no Brasil, traçando uma relação direta entre a perspectiva biologizante de raça e a inferiorização da raça negra em relação à branca. Além disso, na obra *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (RODRIGUES, 1957), ancorada na perspectiva biológica, o autor transmite sua concepção de inferiorização de algumas raças, como exposto em um trecho, ao se referir aos negros africanos:

Essas populações infantis não puderam chegar a uma mentalidade muito adiantada e para esta lentidão de evolução têm havido causas complexas. Entre essas causas, umas podem ser procuradas na organização mesma das raças negríticas, as outras podem sê-lo na natureza do *habitat* onde essas raças estão confinadas. Entretanto, o que se pode garantir com experiência adquirida é que pretender impor a um povo negro a civilização européia é uma pura aberração (RODRIGUES, 1957, p. 114).

A perspectiva biologicista serviu para a construção de relações de hierarquias, estabelecendo escalas de valor entre as raças. Isso se deu pela relação direta e intrínseca que fizeram entre os elementos biológicos, como as diferenças cromossômicas imaginadas entre grupos de raças diferentes, e as qualidades psicológicas, morais e intelectuais, como disserta Munanga:

[...] Assim, os indivíduos da “raça” branca, foram decretados coletivamente superiores aos da raça negra e amarela, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor da pele... Que, segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas, e, conseqüentemente, considerada como a mais estúpida, a mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, p.5).

A hierarquização das raças desencadeou uma teoria que teve amplo espaço no século XX, denominada de raciologia. Tal teoria preconizava a legitimação de sistemas de dominação racial como explicação para a diversidade humana. Tais discursos foram se

difundindo no tecido social das sociedades ocidentais dominantes, sendo mais tarde utilizadas para processos de inferiorização, exploração e escravização da raça negra. (MUNANGA, 2003).

Nesta pesquisa, compreendemos a raça como uma construção social, reconhecendo suas dimensões sociológica, política e crítica, sem nenhuma referência à dimensão biológica. (IANNI, 2004; GOMES, 2005; GUIMARÃES, 2002; BENTO, 2009; CARNEIRO, 2009; ROSEMBERG, 2008; SILVÉRIO, 2003). Nessa perspectiva:

abandona-se o determinismo biológico que perpassa o termo e o redimensiona com uma perspectiva política. Entendo raça como um conceito relacional, que se constitui historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade. (GOMES, 1995, p.49)

Essa concepção sociológica e política de raça ajudam a explicar as desigualdades entre brancos e negros no Brasil. (SILVÉRIO, 2002). É importante apontar a centralidade dessa perspectiva de raça na pesquisa, tendo em vista que esta é um eixo central e estruturante das relações sociais no sistema mundo⁵ colonial (COSTA; TORRES; GROSFUGUEL, 2018); pois “o racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade⁶, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas”. (GROSFUGUEL, 2018, p.56). Nessa perspectiva, é fundamental apontar e entender o racismo como constitutivo das relações, pois este foi, ao longo da história, estabelecendo sistematicamente a linha divisória entre os que podem formular conhecimento e os que não podem, entre humanos e não humanos, superiores e inferiores e, em última instância, entre os que podem e os que não podem existir. (GROSFUGUEL, 2018).

A discussão sobre raça se faz fundamental para pensarmos a forma como a universidade pública no Brasil, bem como o campo do conhecimento, foram se alicerçando a partir de bases estruturalmente elitistas e racistas. Tal aspecto aparecerá nos diversos âmbitos da pesquisa.

⁵ “O conceito de sistema mundo é uma alternativa ao conceito de sociedade. Ele é utilizado para romper com a ideia moderna que reduz sociedade às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de um Estado-Nação. [...] A ideia da teoria do sistema mundo é que existem processos e estruturas sociais cujas temporalidades e espacialidades são mais amplas que as dos Estados-nações”. (GROSFUGUEL, 2018, p.55-56).

⁶ “A modernidade/ colonialidade é um projeto civilizatório, que se produz no calor da violência e difunde com a violência em uma escala planetária que gerou a expansão colonial europeia [...] A modernidade é a civilização que se cria a partir da expansão colonial europeia em 1492 e que se produz na relação de dominação do ‘Ocidente’ sobre o ‘não Ocidente’”. (GROSFUGUEL, 2018, p.61-62).

2.1 “Mas, por que você estuda esse tema?”⁷ Sobre o meu lugar de fala

Tendo em vista o meu interesse por pensar sobre o lugar de fala dos sujeitos entrevistados neste trabalho, considero importante começar a apresentação do percurso metodológico trilhado, localizando o meu próprio lugar de fala, apresentando de onde surgiu meu interesse por essa temática, sobre o olhar e o lugar de onde parto para fazer as análises, leituras e confrontos com a realidade investigada. Foi a partir desse lugar que todas as escolhas teóricas/metodológicas foram realizadas.

Concordo com Goldenberg (2004) que a escolha sobre um tema de pesquisa está longe de ser algo aleatório, já que esta, é fruto de determinada inserção do/a pesquisador/a na sociedade. O olhar sobre o que se estuda está influenciado historicamente pela posição social do/a pesquisador/a e sobre suas correntes de pensamento. Nessa perspectiva, a reflexividade na pesquisa envolve os questionamentos acerca do que se produz cientificamente e a partir de quem produz.

Nesse sentido, parto de uma concepção baseada nos escritos da feminista Haraway (1995), em que a construção do conhecimento está intimamente ligada às lentes que utilizamos para capturar uma dada realidade. Como elucida a autora, nosso olhar é moldado pelo local onde nossos corpos se localizam, corpos que estão marcados pelo gênero, classe social, pertencimento étnico-racial, origem geográfica, entre outros. Assim, o posicionamento a partir do lugar localizado de quem produz pressupõe um conhecimento científico que se afasta da universalização, por partir do pressuposto de que os saberes são sempre parciais e incompletos (SANTOS, 2009).

Apoio-me também em Ribeiro (2017) para pensar sobre o meu lugar de fala a partir de uma perspectiva racializada. Segundo a autora, o lugar de fala se refere a uma localização social. Nesse sentido, todos falam a partir de seus lugares sociais e considerar essa realidade possibilita que aqueles inseridos nas lógicas hegemônicas repensem as hierarquias das quais participam e suas contribuições para as diversas desigualdades. Desse modo, refletir sobre o meu lugar de fala é, sobretudo, uma postura ético-política que assumo nesta pesquisa, pois, “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias”. (RIBEIRO, 2017, p.84).

Compreendo, dessa forma, junto com as autoras citadas, que, para dizer do meu lugar social, se faz necessário pensar na construção de minha identidade racial.

⁷ Durante todo o período do mestrado, especialmente no primeiro ano, essa pergunta me foi feita inúmeras vezes, muito motivada pelo fato de eu ser uma mulher branca, estudando a temática de ações afirmativas.

Durante toda minha trajetória de vida, até aqui, me autodeclarei parda, já que não me via branca, nem preta. Sempre tive consciência de que os pardos, junto com os pretos, compõem, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o grupo de negros no Brasil, especialmente pelas aproximações nos indicadores sociais no que tange às condições de vida igualmente inferiores de pretos e pardos, se comparadas às dos brancos. A partir disso, a identificação com o pardo, não só pela cor da minha pele, mas também pelo grupo socioeconômico de que venho, foi se construindo como minha autodeclaração.

Contudo, a inserção desta pesquisa no campo das ações afirmativas e das relações étnico-raciais no mestrado em Educação, bem como a inserção no Programa Ações Afirmativas na UFMG⁸, me confrontaram a pensar e me indagar sobre minha própria identidade racial e sobre o meu próprio lugar, o que tem provocado importantes deslocamentos. A partir dessas inserções, pude perceber que minha declaração como parda causava um certo estranhamento às pessoas, especialmente as pessoas negras, que me liam como branca. Tudo isso me pareceu confuso no primeiro momento, visto que eu nunca havia sido interrogada sobre o meu lugar racial, o que já aponta, sem sombra de dúvidas, para o privilégio da branquitude, o qual eu compartilho, de não ter que me pensar.

A partir daí, comecei a compreender que, quando me dizia uma mulher parda, eu também estava dizendo que era negra, e era isto o que gerava estranhamento em alguns. Nesse sentido, iniciei um processo de repensar minha autodeclaração e o meu corpo. Corpo este que não foi e não é atravessado pelas diferentes expressões do racismo.

Aproximei-me de leituras sobre a branquitude no Brasil a fim de compreender a construção da identidade racial do branco e construir meu processo de autoidentificação. Concordo com Laborne (2014) no sentido de que tal identificação é necessária para o reconhecimento dos privilégios simbólicos e materiais, mas, ao mesmo tempo, está repleta de conflitos, especialmente quando somos participantes e atuantes na luta antirracista.

⁸ Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas, na UFMG, que integrou o conjunto dos 27 projetos aprovados no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, promovido pelo Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford, no ano de 2001. Trata-se de uma proposta que apresenta estratégias de intervenção com vistas a reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e exclusão social impostos aos afro-brasileiros, visando promover a permanência (bem-sucedida) de estudantes negros, sobretudo, de baixa-renda, regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFMG. O programa objetiva, também, a entrada destes nos cursos de pós-graduação, se fundamentando em duas linhas de ação. A primeira envolve atividades para apoiar os estudantes beneficiários do programa, tanto do ponto de vista acadêmico quanto material. A segunda se volta para o desenvolvimento da identidade étnico-racial, por meio de debates, no interior da universidade, acerca da questão racial na sociedade brasileira e do envolvimento dos alunos em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Disponível em www.fae.ufmg.br/acoesafirmativas.

[...] a identificação é a primeira etapa do processo de interrogar o privilégio de ser branco. Esse processo, na verdade, é longo e doloroso. Não é fácil descobrir traços do opressor em nós mesmos. Essa descoberta é ainda mais difícil quando acreditamos que nossa prática está voltada para a construção de uma sociedade mais igualitária. (LABORNE, 2014, p.8)

Acredito que uma das dificuldades na minha autodeclaração, além do privilégio garantido pela branquitude de não se pensar racialmente, está também associada à ideia da mestiçagem. Nesse sentido, percebi que o pardo representava não minha identificação racial, mas servia para pensar, naquele momento, o meu “não lugar” (nem preta nem branca). Tal fato nos remete às proposições de que “a reiterada associação do pardo com o mestiço acaba retirando o pardo do grupo racial negro e colocando-o em uma condição de não lugar racial, na medida em que esse pardo, visto como mestiço, não se vê nem como negro e nem como branco”. (JESUS, 2019, p.136). Por essa razão, reforço, com Laborne (2014), a proposição de que colocar em pauta a branquitude no contexto brasileiro é essencial para pensar a questão racial a partir de uma dimensão relacional, tendo em vista que no Brasil a discussão racial esteve sempre atrelada aos negros, deixando os brancos fora de cena e desresponsabilizando-os desse processo.

O fato de pessoas brancas não se envolverem em causas antirracistas e não se responsabilizarem pelos processos de mudanças no que tange às relações raciais pode ser tomado “como uma falta de postura ética em pensar o mundo a partir dos seus lugares”. (RIBEIRO, 2017, p.51). Nessa mesma perspectiva, Schucman (2012), estudiosa da branquitude no Brasil, chama a atenção para o fato de que o imaginário que se constrói sobre o branco também é atravessado pela ideia de raça, tendo em vista que idealizamos o branco puro, de cabelos lisos, olhos e pele claros. No entanto, explica que existem divisões e hierarquias construídas racialmente dentro da própria branquitude, especialmente do ponto de vista fenotípico, demarcando diferentes graus de brancura, como o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”. Essa constatação ajuda a compreender, conforme aponta a própria autora, que esses aspectos da branquitude sinalizam que a ideologia do branqueamento e o discurso sobre a mestiçagem no Brasil afetam a todos, embora de maneiras diversas.

O que a autora propõe é que alguns brancos são vistos dentro da própria branquitude como mais brancos que outros, e, portanto, têm mais status e mais valor que outros. Schucman (2012) alerta que a identidade racial do branco é construída a partir de uma série de diversidades, que acabam se tornando, internamente, em diferenças, entre elas as de: classe, gênero, origem e territorialidade.

A obra de Shucman (2012) permite pensar em uma pluralidade dentro da branquitude. Isso possibilita avançar na discussão racial dando lugar àqueles que muitas vezes se identificam como pardos por não compreenderem a gama de possibilidades de ser branco, assim como eu. Dessa forma, consigo compreender que eu sou uma variação do branco, tendo em vista minhas características fenotípicas, como a textura do meu cabelo, a cor dos meus olhos, a espessura do meu nariz, dos meus lábios etc., o que me aproxima muito mais da branquitude do que da negritude.

Outro elemento que merece ser destacado na confusão sobre a identidade racial no Brasil diz respeito às intersecções entre raça e classe. Por ser membro de uma família pobre, egressa de escola pública e filha de pais com baixa escolaridade e subempregos (uma empregada doméstica e um motoboy), acabei compartilhando socialmente algumas experiências com o grupo de negros, no que tange às oportunidades de acesso a diversos direitos nos campos econômico e social. A partir disso, meu interesse inicial pela temática de democratização da universidade, e posteriormente de ações afirmativas, surgiu a partir da minha própria experiência educacional. Apesar de terem tido poucas oportunidades escolares, meus pais sempre foram grandes incentivadores dos estudos, e diziam: “Ao pobre, resta estudar”. Assim, após a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tive a possibilidade de ser aluna bolsista integral do Programa Universidade para Todos (Prouni)⁹ em uma universidade particular, onde me graduei em Psicologia. Por compreender a importância do acesso à Educação na minha experiência individual, fui me aproximando dos estudos e da militância nesse campo, o que me levou à temática das ações afirmativas e do ensino superior.

As aproximações com esse campo me fizeram compreender que o lugar social não se restringe à classe social, e que, portanto, esta não define minhas experiências raciais, nem tampouco minha identidade racial. Nesse sentido, embora seja fundamental pensar a interseccionalidade¹⁰ entre raça e classe (tendo em vista que são dimensões estruturais em nossa sociedade) nos estudos das relações raciais, especialmente no campo das ações afirmativas, como é o caso desta pesquisa, creio que é também importante, do ponto de vista das discussões sobre identidade, pensar essas dimensões a partir de lugares distintos, a fim de que uma não reduza ou invisibilize a outra.

⁹ O Prouni é um programa do governo federal, criado em 2004, com o objetivo de promover o acesso às universidades particulares, a estudantes de baixa renda que tenham cursado ensino público. (MEC, 2019)

¹⁰ A interseccionalidade, de forma muito simplista –, pois não iremos aprofundar aqui o debate sobre esse conceito – pode ser pensada como um sistema de opressões interligadas.

Nesse sentido, compreendo pertinente a afirmação de Oracy Nogueira (2006) de que no Brasil o preconceito é de marca e não de origem. Essa proposição nos ajuda a refletir que o preconceito e o racismo no Brasil passam expressamente pelo corpo negro, pelas características fenotípicas dos sujeitos, especialmente pela cor da pele, textura dos cabelos, formato de lábios e nariz. Assim, quando pensamos nos atravessamentos do racismo, se torna “fácil” perceber quem é branco e quem é negro no Brasil.

Desse modo, é imprescindível que, enquanto pesquisadora no campo da educação Educação e das relações étnico-raciais, eu saiba localizar o meu corpo, o lugar social e subjetivo de onde falo, atuo, escrevo, observo e analiso. Pois, como aponta Ribeiro (2017):

o fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado, em termos de locus social, consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados. (RIBEIRO, 2017, p.86).

O fato de pessoas brancas não demarcarem seus lugares e seguirem ignorando que existem pontos de partida diferentes entre brancos e negros faz com que ignorem suas tarefas de se questionarem e, conseqüentemente, reproduzam opressões e racismo. (RIBEIRO, 2017). Nesse sentido, reconhecer os meus pontos de partida é reconhecer também os privilégios garantidos ao meu grupo de pertencimento étnico-racial:

quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. (RIBEIRO, 2017, p.61)

Assim, minha identidade racial e as reflexões sobre meu lugar social foram e estão sendo construídas e traçadas junto e a partir desta pesquisa. Aqui estou eu: mulher, jovem, branca, pobre, em construção da minha identidade racial e do conhecimento. Compartilho do posicionamento de Carvalho (2003):

a comunidade branca tem que mudar o seu padrão, tem que começar a falar disso, dos privilégios da branquitude no Brasil [...]. Precisa ter mais traidores do contingente branco, como eu sou. É preciso trair os brancos, dizer que somos racistas. (CARVALHO, 2003, p.10).

Compreendo fundamental fazer esse exercício de reflexividade na pesquisa, tendo em vista que a construção de conhecimento não é neutra, mas política, e carrega muito de nós. Nessa perspectiva localizada de conhecimento, brancos e negros podem dizer sobre as relações raciais, contudo, “falarão de lugares distintos” (RIBEIRO, 2017, p. 86). Nesse

sentido, embora esteja fazendo o exercício epistemológico, e pessoal, de deslocamento do meu lugar racial, reconheço meu lugar privilegiado de fala e o desafio de construir uma pesquisa deslocada, entendendo as implicações de ser uma pesquisadora branca escrevendo sobre relações raciais. Pois, “por mais que pessoas pertencentes a grupos privilegiados sejam conscientes e combatam arduamente as opressões, elas não deixarão de ser beneficiadas, estruturalmente falando, pelas opressões que infligem a outros grupos. ” (RIBEIRO, 2017, p.68). Nesse sentido, reconheço que minha leitura do mundo e, portanto, dos dados colhidos no encontro com os sujeitos da pesquisa, ainda possa estar carregado e atravessado pelo colonialismo e pelos meus privilégios de mulher branca.

Contudo, assumo o compromisso de continuar admitindo, reconhecendo e interrogando o meu privilégio racial, para a compreensão das persistentes relações de desigualdade entre brancos e negros. Pois, creio, é só a partir desse reconhecimento que nós, brancos, poderemos de fato nos aliar à luta antirracista, seja na militância, seja na produção acadêmica e na interseção destas. E é a partir desse lugar, de mulher branca e aliada da luta antirracista, que eu trilhei os caminhos desta pesquisa.

2.2 Os caminhos percorridos na pesquisa: a caminho do Recôncavo e da UFRB

A sede principal da UFRB, Cruz das Almas, onde se localiza a Reitoria e as Pró-Reitorias, entre elas a PROPAAE, fica a aproximadamente 2 horas e 20 minutos de viagem da capital da Bahia.

Quando cheguei na rodoviária de Cruz das Almas, em outubro de 2017, peguei um táxi em direção à UFRB e, durante o trajeto, o taxista me contou algumas coisas sobre a cidade. Começou dizendo que mora em Cruz das Almas desde o nascimento e há muitos anos é taxista. Contou que a UFRB contribuiu muito para a economia da cidade e que por muito tempo o fumo foi a grande fonte econômica da região, mas que, hoje, graças ao desenvolvimento, não é mais. Relatou que a Universidade atrai muitas pessoas de fora e que hoje isso movimenta a economia local. Ele continuou contando que, havia pouco tempo, Lula

#LULALIVRE ¹¹ estivera lá. Disse que ele foi impedido de entrar na Universidade e sorriu, dizendo: “*Veja bem, o homi construiu a casa e foi proibido de entrar nela*”. Fiz um gesto concordando e ele concluiu: “*Lula fez um bem danado pro Recôncavo colocando a Universidade aqui*”. Chegando no câmpus, o taxista foi me apresentando os prédios e logo mostrou: “*Olha essas obra aí, tudo parada. Que pena né...*”. Mais tarde, soube dos funcionários da Universidade que as obras foram interrompidas em função dos contingenciamentos de recursos destinados às universidades federais, especialmente a partir do ano de 2014. Mal sabia eu que a pesquisa já havia começado ali, na conversa despreziosa com o taxista, a caminho da UFRB.

2.2.1 Os sujeitos colaboradores da pesquisa

É importante apresentar os sujeitos colaboradores da pesquisa e suas trajetórias, no início do nosso percurso, tendo em vista que suas narrativas deram sentido a este trabalho, e foi a partir de seus pontos de vista e olhares que a história da UFRB foi contada e é a partir de suas narrativas que realizei as análises aqui traçadas acerca do projeto construído, por eles e com eles, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

No primeiro momento, as entrevistas aconteceriam apenas com o primeiro reitor da UFRB e os três Pró-reitores de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis que estiveram e/ou estão na gestão da UFRB desde sua criação. A escolha por entender a história de construção da Universidade e das políticas implementadas por meio dos discursos dos gestores se deu a partir das evidências encontradas por mim na realização de uma pesquisa sobre as políticas de ações afirmativas na UFMG, concluída no ano de 2015¹². Tal pesquisa objetivava

¹¹ “Luíz Inácio Lula da Silva (PT) foi presidente do Brasil durante os anos de 2003 a 2011. Em 07 de abril de 2018, 72 anos, começou a cumprir pena de 12 anos e um mês de prisão a que foi condenado, em consequência de um processo de judicialização da justiça em que foi acusado pelo juiz Sérgio Moro, no contexto da Operação Lava-Jato, pela suposta posse de um triplex no Guarujá adquirido como uma propina da empresa OAS; embora nenhuma prova da propriedade do imóvel tenha sido apresentada até o momento. Após tentativas da defesa de conseguir um *habeas corpus* ao ex-presidente, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, de forma nitidamente dividida, pela recusa. A prisão ocorre ferindo o direito da presunção de inocência até que o trânsito em julgado seja concluído, como prevê a Constituição Federal. O maior líder progressista da América Latina se encontra no momento da escrita deste texto no isolamento do cárcere na sede da Polícia Federal em Curitiba-PR. Sua prisão tem mobilizado o Brasil e o mundo; um acampamento permanente foi montado em Curitiba aguardando a sua libertação; inúmeras cartas de apoio a ele têm sido escritas pela população e entregues pelos seus advogados. A prisão de Lula foi a tentativa de inviabilizar a sua certa terceira vitória eleitoral para a presidência em 2018. Não concordamos com o golpe. Não aceitamos a prisão do Lula. Por isso, gritamos: LulaLivre!” (GOMES, 2018, p.5). Concordando com essa perspectiva, utilizo a #LULALIVRE, nesta pesquisa.

¹² Pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Políticas Públicas concluída na Universidade Federal de Minas Gerais em 2015.

compreender de que modo os discursos e posicionamentos dos reitores acerca dos debates sobre as políticas de inclusão impactavam a implementação das políticas/programas de ação afirmativa. Tal fato pareceu relevante, pois concordamos com Fávero (1980) que, para conhecer uma instituição universitária, é necessário também compreender as perspectivas de quem a conduz:

para estudar as instituições universitárias num determinado período é necessário não só tentar compreender a proposta daqueles que fundaram e dirigiram certas instituições ou encaminharam reformas, mas mais que isto, é fundamental compreender o porquê desses fatos, a estrutura da realidade em que eles se manifestam e o que eles procuram ocultar. Na verdade, todo o esforço para entender a problemática universitárias dentro da história de um país consiste não apenas em conhecer as propostas teóricas a respeito desse tipo de instituição, mas, sobretudo, as ações nos grupos ou pessoas de onde emanam as leis, portarias, normas etc., os interesses que os moveram a tomar tais medidas, os fins que tinham em mira, a significação que para eles tinha tal evento em determinado momento. (FÁVERO, 1980, p. 18)

Nesse sentido, os dados da pesquisa com os gestores revelaram que existem muitos gargalos envolvidos na efetivação da política, demonstrando que as posições e os grupos de pertencimento dos sujeitos impactam na sua ação política (COLEN, 2016). Ficou evidente, nas discussões do estudo, que as políticas de inclusão na perspectiva da garantia de direitos na universidade colocam em questão os privilégios de grupos elitizados e que majoritariamente sempre tiveram acesso garantido ao ensino superior. Nesse sentido, percebi que, ainda que alguns discursos dos gestores se mostrassem favoráveis às políticas afirmativas, grande parte destes também demonstravam, nas entrelinhas, o medo da perda de privilégios do seu grupo de pertencimento, e a dificuldade de aceitação de novos corpos na universidade. (COLEN, 2016)

Diante disso, constatei que seria relevante o fomento de estudos sobre essa temática, chamando a atenção para a importância da ocupação desses espaços políticos por sujeitos negros e (ou) empenhados para a efetivação de políticas que promovam a igualdade racial. (COLEN, 2016). Tal questão nos motivou a continuar os estudos dentro dessa perspectiva e a escutar os gestores que passaram pela Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) da UFRB, tendo em vista que todos se autodeclararam negros.

Inicialmente, entrevistaria apenas os pró-reitores, contudo, o trabalho de campo mostrou que a política e a Universidade se fazem a partir de diversos sujeitos, que intitulam a UFRB como uma universidade negra, apontando, assim, a necessidade de ampliar as conversas com os técnicos da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) e com um professor que esteve na função de coordenador de Políticas

Afirmativas no ano de 2007, João de Obá. Assim como com um ex-aluno da UFRB, João de Deus.

Apesar de poderem ser facilmente reconhecidos por terem assumido cargo de gestão em determinado período, opto nesta pesquisa – seguindo o Termo de Consentimento assinado por eles - por não apresentar seus nomes verdadeiros, substituindo-os por codinomes de personalidades negras da cultura popular e da história do Recôncavo Baiano.

Manuel Faustino¹³ foi o primeiro reitor da UFRB nos anos de 2006 a 2015.

É negro, baiano, engenheiro agrônomo, tem mestrado e doutorado em Solos e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Após a realização do mestrado na UFV, foi professor da Universidade Estadual de Santa Cruz, em Itabuna - BA. Posteriormente, realizou o doutorado na UFV e, logo após, foi para a Universidade Federal da Bahia (UFBA) em Cruz das Almas, onde assumiu o cargo de Diretor da Escola de Agronomia. Em 2004, se tornou presidente da Comissão de Relatoria das Políticas Afirmativas da UFBA. Participou ativamente das discussões sobre as políticas de cotas nos anos de 2002 a 2004, e também das discussões para a criação da UFRB. Atuou como reitor dessa de 2006 a 2015. Trabalhou como Secretário na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação em 2016 e atualmente é professor associado da UFRB.

Tia Ciata¹⁴ foi Pró-Reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis na UFRB de 2006 a 2011.

Mulher, negra, baiana, professora da UFRB desde 2006, faz parte da primeira turma de concursados da Universidade. Inicialmente, atuava no Centro de Formação de Professores (CFP). É graduada em Pedagogia e Direito, pós-graduada em Direitos Humanos pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb), fez mestrado e doutorado em Educação na UFBA. Foi professora desta última universidade, onde trabalhava na área de Currículo e

¹³ Manuel Faustino nasceu em Santo Amaro da Purificação, tronou-se escravo liberto e alfaiate. Foi um dos líderes da Revolta dos Búzios, movimento ocorrido em Salvador, também conhecido como Revolta dos Alfaiates, que defendia a independência e o fim da escravidão. Participava de grupos secretos de discussão sobre o movimento de independência e foi um dos primeiros suspeitos pela autoria de panfletos anônimos que conclamavam a população a defender a “República Bahiense”, em 1798. (www.yleiaieoficial.com.br).

¹⁴ Hilária Batista de Almeida, conhecida como Tia Ciata, nasceu em Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo Baiano, em 1854, migrando para o Rio de Janeiro quando tinha 22 anos de idade. Era Mãe de Santo (Candomblé), quituteira, empreendedora, partideira e, posteriormente, Matriarca do Samba, por ter cedido a sua casa, no centro do Rio de Janeiro, para as Rodas de Samba, até então um ritmo proibido no país. Suas festas eram famosas e sempre celebravam seus orixás. Promovia também rodas de partido-alto, em que se dançava o miudinho, uma forma de sambar com os pés juntos, na qual Ciata era mestra. (JESUS, 2019)

Implementação de Propostas Curriculares Diferenciadas com abordagens de cultura, identidade e as questões de gênero e raça. Atuou como Pró-Reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis de 2006 a 2011. Atualmente atua como tutora no Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes: Acesso, permanência e pós-permanência. É Pró-Reitora de Graduação na UFRB e professora no Centro de Culturas, Linguagem e Tecnologias Aplicadas (Cecult) em Santo Amaro - BA docente do mestrado profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas na UFRB e no mestrado acadêmico Estudos Interdisciplinares sobre Universidade na UFBA.

Mestre Roque¹⁵ foi Pró-Reitor de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) da UFRB de 2011 a 2014.

Homem, negro, baiano, é militante orgânico do Movimento Negro Unificado (MNU) há muitos anos. Graduado em Filosofia pela Unicamp, onde realizou mestrado e doutorado na mesma área. Trabalhou como professor na Universidade Estadual da Bahia (Uneb), onde contribuiu para a implementação das cotas raciais e da Lei 10.639¹⁶ (BRASIL, 2003) com a discussão de formação de professores. Após isso, trabalhou na Uneb de Teixeira de Freitas e, posteriormente, entrou como professor concursado na UFRB no Centro de Formação de Professores, onde foi também assessor da direção. Em 2011, foi Pró-Reitor de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). Foi presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace). Foi Secretário Nacional de Política de Ações Afirmativas da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

Dona Estelita¹⁷ é a atual Pró-Reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis.

Mulher, negra, nascida na Paraíba e graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba em 1992. Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) em 1996, tendo trabalhado com Inclusão Social e Educação Especial em Aracaju-

¹⁵ Roque dos Anjos, conhecido como Mestre Roque, fundou em 1972 a Associação de Capoeira Ogunjá, em Santo Antônio de Jesus/ Recôncavo Baiano. Além da Capoeira e da Banda Olorum, ele também desenvolveu e ainda mantém trabalhos com Samba de Roda, Bumba-meu-boi, Maculelê e outras manifestações da cultura afro popular. Era reconhecido pela comunidade acadêmica, autoridades políticas e pela comunidade geral como um grande ícone da cultura afro de Santo Antônio de Jesus. (www.yleiaieoficial.com.br).

¹⁶ “A lei 10.639/2003 parte do reconhecimento das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, para implantar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-brasileira, a história de África e os africanos, a luta dos negros no Brasil, e seu papel na formação social brasileira” (SALES, 2005, p. 33).

¹⁷ Dona Estelita Santana foi integrante da Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte e faleceu em agosto de 2012 aos 105 anos. Ocupava o cargo de Juíza Perpétua da Irmandade, que, pela tradição, era ocupado pela irmã de maior idade e maior tempo na Irmandade. Era muito conhecida na cidade de Cachoeira/Recôncavo Baiano, onde se localiza a sede da Irmandade. (MACHADO, 2013).

SE, e atuado como professora em algumas universidades privadas na mesma cidade. Ingressou por concurso público como professora na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em 2007 e começou a trabalhar com inclusão social e racial. No mesmo ano, assumiu a coordenação do curso de Psicologia, onde permaneceu por dois anos. Integrou o Programa Conexões de Saberes atuando diretamente com a temática racial. Participou como coordenadora do Núcleo de Ingresso da PROPAAE, atuando na criação de cursos pré-vestibulares para pessoas em vulnerabilidade social. Após isso, assumiu a coordenação de Assuntos Estudantis da PROPAAE e, em 2015, se tornou Pró-Reitora de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE).

João de Obá¹⁸ foi coordenador de Políticas Afirmativas da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) nos anos de 2006 a 2011.

É homem, negro, baiano. É professor da UFRB desde 2006, e anteriormente atuava como professor da Universidade Estadual da Bahia (Uneb). Atuou como coordenador, na Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), e coordenou o Programa Conexões de Saberes¹⁹ nos anos de 2007 a 2011 na mesma universidade. Teve uma participação intensa no sindicato dos professores, contribuindo em diversos campos, especialmente no tocante às reformas de ensino, currículos e às políticas de valorização e formação de professores, em interlocução com os movimentos sociais. Além disso, João de Obá integrou o Movimento de Intercâmbio Artístico e Cultural pela Cidadania (MIAC), que se constituía como uma rede de atuação dos movimentos sociais em relação com espaços institucionais como escola, saúde, segurança pública, entre outros. Participou também de um grupo com articulação política em torno da temática das relações étnico-raciais, a partir da atuação como assessor parlamentar de um deputado estadual.

¹⁸ João de Obá, africano de origem Malê, foi um líder religioso no Recôncavo que reuniu seus Filhos e Filhas de Santo para celebrar a passagem de um ano da abolição da escravatura, 13 de maio de 1889. A festa era uma forma de mostrar resistência diante do aparato formado pelos ex-senhores de escravos contra a abolição, pedindo a revogação da lei. Toda esta manifestação é mantida desde a morte de João de Obá por adeptos do Candomblé como uma forma de preservar a memória desta celebração, da luta pela liberdade e afirmação religiosa e é conhecida como Bembé do Mercado, Festa de Preto ou Candomblé da Liberdade, e acontece na cidade de Santo Amaro-BA. (<http://www.ipatrimonio.org/santo-amaro-bembe-do-mercado/> - www.ileyaieoficial.com)

¹⁹ O programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC. O programa tem o objetivo de fortalecer os vínculos entre as instituições acadêmicas e os espaços populares e contribuir para uma permanência qualificada dos universitários de origem popular nos cursos de graduação, ressaltando a perspectiva de eles continuarem a sua trajetória acadêmica em cursos de pós-graduação. O Conexões de Saberes paga bolsas de apoio acadêmico a estudantes oriundos de espaços populares, para que eles protagonizem ações de extensão, ensino e pesquisa nessas comunidades. Assim, eles promovem um fluxo de saberes que visa integrar a universidade e essas localidades. (SITE, OBSERVATÓRIO DE FAVELAS).

Dona Dalva Damiana²⁰ é coordenadora de Políticas Afirmativas na atual gestão da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE).

Mulher, negra, baiana, é professora da UFRB desde 2010. É graduada e mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutora em Educação pela mesma universidade. Atualmente é coordenadora de Políticas Afirmativas da UFRB e atua como tutora do PET Afirmção: Acesso e Permanência de Jovens das Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior. É professora no mestrado em Política Social e Territórios da UFRB e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Caetano²¹ é coordenador de Assuntos Estudantis na atual gestão da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE).

Homem, branco, assistente social, é professor da UFRB e atualmente é coordenador de assuntos estudantis. Foi pró-reitor pró tempore por seis meses em uma mudança de gestão.

Mestre Ananias²², é servidor técnico da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE).

Homem, negro, graduado em administração, é servidor técnico da UFRB e atua na PROPAAE. Já integrou a coordenação de políticas afirmativas e atualmente atua junto à coordenação de assuntos estudantis, responsável pelo Núcleo de Acompanhamento dos Programas de Ingresso Permanência e Pós-permanência.

Dona Nicinha²³, é servidora técnico da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE).

²⁰ Dona Dalva Damiana nasceu na cidade de Cachoeira/Recôncavo Baiano em 1927, ex-operária de fumo, sambadeira e compositora. Pertence à Irmandade de Nossa Senhora de Boa Morte e liderou o movimento pela retomada do Samba de Roda na década de 1970, revitalizando a expressão cultural da tradição por todo o território, tornando-se a referência de sua preservação. Fundadora do Grupo de Samba de Roda Suerdieck e da Casa do Samba D.Dalva, de Cachoeira. Sempre foi uma grande liderança feminina do samba, mesmo numa época em que a maior parte dos grupos era comandada por homens. (MACHADO, 2013)

²¹ Caetano Veloso nasceu em Santo Amaro/Recôncavo Baiano em 1942. É um músico brasileiro, conhecido internacionalmente, e um dos criadores do Movimento Tropicalista no Brasil. Na década de 1960, tocava violão com a irmã Maria Betânia em bares de Salvador/BA.

²² Ananias Ferreira nasceu no dia 01 de dezembro de 1924, na cidade de São Félix – Recôncavo Baiano. Trabalhou nas lavouras de cana-de-açúcar quando criança e, na adolescência, em fábricas de charuto. Conheceu a Capoeira aos dez anos de idade e começou a praticá-la aos 14 anos. Em São Félix, dava aulas de Capoeira em praça pública para as crianças; era também sambador de roda e tinha como religião o Candomblé. Aos 20 anos mudou-se para Salvador aperfeiçoou seu jogo de Capoeira, quando conheceu a academia do Mestre Pastinha no Pelourinho e a partir daí teve grande influência na Capoeira de rua em Salvador. (SOUZA, 2017)

Atua como servidora técnica da PROPAAE na coordenadoria de Políticas Afirmativas.

João de Deus²⁴ é aluno egresso da UFRB e entrou na primeira turma de Pedagogia da universidade.

É homem, negro, baiano, natural de Amargosa/ Recôncavo Baiano. Realizou a graduação em Pedagogia e mestrado em Educação na UFRB. Atualmente, João de Deus é doutorando em Educação pela UFBA e professor adjunto da UFRB no Centro de Formação dos Professores, no câmpus de Amargosa. O nome de João de Deus apareceu reiteradas vezes nas conversas com os demais entrevistados, indicando ser uma pessoa importante para que eu entrevistasse. Após tê-lo conhecido, entendi que é emblemático na feitura de uma universidade negra, por sua trajetória. Em sua fala, reproduzida no prólogo, ele evidencia algumas das repercussões desse projeto de universidade negra no Recôncavo Baiano.

Meu contato com os sujeitos da pesquisa se deu por intermédio da atual coordenadora de Políticas Afirmativas da UFRB, que conheci a partir da participação e integração em uma mesma pesquisa de âmbito nacional.²⁵ Cabe ressaltar que, considerando as dificuldades de deslocamento, distância e tempo despendidos no mestrado, durante os dois períodos em que estive na Bahia para a realização do trabalho de campo, consegui visitar apenas dois câmpus da UFRB: a sede, localizada na cidade de Cruz das Almas, e o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), na cidade de Cachoeira. Esse fato sinaliza um dos limites deste estudo, tendo em vista que não pude ver de perto a realidade de todos os sete câmpus da Universidade.

A entrevista com a atual pró-reitora foi realizada na primeira visita de campo em outubro de 2017, momento em que também foi realizada uma entrevista em grupo com os técnicos da PROPAAE na sede da UFRB. As demais entrevistas foram realizadas em junho de 2018 na cidade de Salvador, tendo em vista que todos os sujeitos estavam na capital do

²³ Maria Eunice Martins, conhecida como Nicinha do Samba, é uma importante personagem do Samba de Roda e da história da cidade de Santo Amaro (BA). Nascida e criada no universo da cultura afro-baiana, Nicinha sempre transitou nos ambientes singulares do Recôncavo: nos terreiros de Candomblé, na Capoeira, no Maculelê e, principalmente, no Samba de Roda, onde ela se destaca como exímia sambadeira. Dona Nicinha é a matriarca do grupo de Samba de Roda Raízes de Santo Amaro, que conta com a participação de mais de 30 integrantes. (<http://mpumalanga.com.br/o-reconcavo-baiano/>)

²⁴ João de Deus do Nascimento nasceu na cidade de Cachoeira, em 1762. Era mestre alfaiate e foi um dos líderes da Revolta dos Búzios, lutando pela independência. As ideias revolucionárias de liberdade e igualdade defendidas por ele se contrastavam com as condições de vida da população, marcada pela pobreza e discriminação. Por isso, passou a participar de reuniões secretas, que discutiam a independência ao lado de estudantes, intelectuais e artesãos. (www.ilevaieoficial.com)

²⁵ A pesquisa intitulada Trajetória de Cotistas é coordenada pelo professor Rodrigo Ednilson de Jesus na UFMG, e conta com uma equipe nacional, formada por pesquisadores atuantes nas temáticas de ações afirmativas e das relações étnico-raciais em diferentes universidades do país.

estado, na ocasião. A entrevista com Manuel aconteceu no bar do hostel em que eu estava hospedada; a entrevista com João de Deus, na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Tia Ciata e João Obá estavam juntos e a conversa aconteceu com ambos ao mesmo tempo, em um espaço na Faculdade de Psicologia da UFBA.

Como técnica de coleta de dados, utilizamos as entrevistas semiestruturadas. Segundo Deslandes (1999), a entrevista permite uma construção dialogada com o entrevistado, o que ele pensa, sente e faz. Na mesma direção, Minayo (2001) aponta que a entrevista não pode ser considerada apenas um instrumento de coleta de dados, mas sempre como uma situação de interação, na qual as informações relatadas vão depender da interação com o entrevistador. Corroborando esse ponto de vista, meus encontros com os gestores, técnicos e um aluno egresso da UFRB foram imensamente ricos. Levei um roteiro com algumas questões norteadoras, pensadas a priori; e, na conversa, outros pontos foram aparecendo em função da riqueza das vivências dos sujeitos. A partir de suas experiências, emergiram diversos elementos que perpassam não só a criação da Universidade, mas também as políticas intencionadas por esta. Os momentos das entrevistas me emocionaram por diversas vezes, pois fui percebendo, com as narrativas dos sujeitos entrevistados, o quão importante era pensar em um projeto de universidade negra e inclusiva em um estado do Nordeste. Percebi, especialmente dos/as gestores/as, um desejo e implicação muito fortes que orientaram sua atuação na pró-reitoria da UFRB.

2.2.2 *Percurso analítico*

As entrevistas foram gravadas e transcritas e passaram por leitura atenta a fim de registrar e resgatar aspectos importantes, que, de alguma forma, se articulassem com as perguntas de pesquisa. Amparados pela análise de conteúdo, construímos a partir da análise das entrevistas, quatro dimensões temáticas e, dentro destas, algumas categorias analíticas que permitissem fazer interlocuções com o objetivo deste estudo, que visa compreender as conexões entre as concepções de ação afirmativa da UFRB, sua nomeação como uma universidade negra e o desenho e implementação da política de permanência destinada aos/às estudantes negros e negras.

Quadro 1 – Dimensões temáticas e categorias analíticas

1ª Dimensão: A criação da UFRB e o projeto de Universidade		
Categoria: A história contada e vivida pelos sujeitos	Categoria: Percepções sobre a identidade da UFRB	
Apresenta a história contada e vivida pelos sujeitos entrevistados sobre a criação da UFRB a partir dos elementos que estes julgam fundamentais para explicitar o projeto de universidade pretendido no momento de criação.	Destaca as percepções dos sujeitos sobre a identidade da UFRB e os elementos que justificam sua nomeação como uma universidade negra.	
2ª Dimensão: Trajetórias de vida e profissional		
Categoria: História de vida e atravessamentos do racismo	Categoria: Inserções profissionais, acadêmicas e políticas	
Aponta aspectos da história individual dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como elementos de suas identidades raciais que marcam suas trajetórias. A experiência do racismo, o lugar social, bem como as origens familiares são aspectos que estes apresentam para demarcarem seu lugar no mundo, seu lugar de fala.	Apresenta pontos referentes às ocupações profissionais, acadêmicas e políticas dos sujeitos da pesquisa, que, segundo eles, influenciaram fortemente suas atuações enquanto gestores/as da UFRB.	
3ª Dimensão: Concepção de ação afirmativa assumida pela UFRB		
Categoria: Concepções, projetos, programas e eventos	Programa de Permanência Qualificada (PPQ)	Categoria: Disputas e tensões
Indica os diversos elementos e ações apresentados pelos sujeitos para apontarem a concepção de ações afirmativas presente na Universidade.	Refere-se às percepções dos sujeitos sobre a ideia de permanência qualificada presente na UFRB, bem como as correlações desta com a concepção de ação afirmativa mais ampla da Universidade.	Apresenta os principais pontos de embate e tensões internas e externas travadas na UFRB, pela disputa por um projeto de Universidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para construir as categorias analíticas apresentadas no quadro acima, utilizamos a análise de conteúdo, que consiste em uma técnica de investigação de textos e entrevistas que permite ir além das aparências. Não se procede à descrição pura dos conteúdos, mas principalmente à interpretação dos significados baseados na frequência e na presença de certos elementos no texto. (MINAYO, 2001). Dentro da análise de conteúdo existem várias modalidades na busca de alcançar os significados manifestos e latentes na pesquisa qualitativa. Neste estudo, lançou-se mão da modalidade de análise da temática para processar os dados encontrados.

Embora existam aspectos comuns, que apareceram nas entrevistas e que ajudaram a estabelecer as categorias e referências gerais para algumas análises, é importante ter em vista

as limitações presentes nessas elaborações, pois, “com frequência, as categorias, mesmo a serviço da ciência, acabam rotulando e estigmatizando grupos e indivíduos”. (SOARES, 2005, p.130). Sobre as categorias, alinhamo-nos ao que Soares (2004) apresenta sobre a pesquisa científica. Segundo o autor, as categorias e os conceitos das ciências humanas são essenciais para descrever e explicar a realidade, contudo, deve-se ter a humildade de reconhecer que muitos elementos ficam de fora na construção do conhecimento. Assim: “uma categoria funciona como um guarda-chuva: contém e destaca o objeto que descreve, mas também, sob a sombra protetora, por vezes esconde e dissolve aspectos seus essenciais. ” (SOARES, 2005, p.130). Tomo o cuidado de destacar isso, já que não pretendo aqui formar análises estanques a partir das categorias levantadas, pois reconheço que esta é apenas uma das possíveis leituras sobre o tema, que se revela tão complexo e vasto.

Nesta dissertação, faço a escolha por não apresentar um capítulo exclusivo para a análise dos dados. Dessa maneira, cada uma das dimensões e categorias elencadas no quadro acima aparecerão no decorrer dos capítulos. É importante destacar que as categorias analíticas, bem como os referenciais teóricos desta pesquisa, emergiram do campo e, nesse sentido, fizemos um esforço de diálogo entre as falas obtidas nas entrevistas e o aporte teórico para a produção das interlocuções necessárias. Cabe ressaltar que as falas dos/as entrevistados/as são extremamente analíticas, visto que todos/as são estudiosos/as da temática racial e das políticas afirmativas, portanto, privilegiamos muito suas narrativas. Nesse sentido, não faremos uma discussão teórica extensa separada das análises, pois me interessa mais apresentar a experiência da UFRB a partir e junto com os/as colaboradores/as desta pesquisa, apresentando os elementos de inovação e resistência trazidos pela Universidade. Para tanto, convocamos alguns autores e mobilizamos algumas teorias para o diálogo com essa experiência contada e vivida pelos sujeitos colaboradores da pesquisa.

3 “NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE”: AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Não pretendemos neste trecho fazer uma discussão longa, nem tampouco detalhada, acerca de todos os fatos históricos envolvendo a universidade no Brasil, contudo, trazemos uma breve discussão, com alguns pontos que consideramos pertinentes para a compreensão da elitização do ensino superior construído a partir de bases racistas e elitistas. O cerne da criação da UFRB está em contraposição a essas bases, que perpassam também muitas das tensões em torno desse projeto inovador de universidade autoidentificada como popular e negra.

Neste capítulo traçamos também uma discussão sobre o protagonismo do Movimento Negro na luta pelo acesso à Educação e, de modo específico, nesta dissertação, sobre a educação superior, a partir das reivindicações por ações afirmativas no Brasil. Cabe ressaltar que entender tal contexto é relevante nesta pesquisa, tendo em vista que a criação de uma universidade como a UFRB emergiu de um panorama de florescimento das políticas afirmativas no Brasil, o que, de algum modo, subsidiou seu surgimento e o projeto desenvolvido lá.

3.1 Breve histórico da Universidade no Brasil: (Des) caminhos da inclusão

A Universidade não está fora da história de um país; tampouco é toda a história; mas por ela “passa” a história do país e do povo e ela participa da história, da vida; neste sentido, é aspiração humana, tentativa, ensaio, verificação, drama, desenlace, tarefa comunitária [...]. Ela é uma realidade que fala. Deixemo-la, portanto, falar e tratemos de escutá-la, não no que queremos ou no que nos convém, mas no que ela nos quer dizer. (Ernesto Leyendecker, Universidad y dependencia in Fávero, 1980, p.16).

A universidade se configura no cenário social como a instância máxima do sistema educacional formal de um país, e sua constituição é atravessada por fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos, estando intimamente relacionadas aos valores e ideias das variadas instituições sociais. (FÁVERO, 1980). Por essa razão, ao lançar olhar sobre a universidade brasileira, faz-se fundamental revisitar as diversas circunstâncias históricas que a permeiam, pois, todo projeto de universidade se estrutura e é orientado a partir de um projeto político de sociedade. (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010).

Nesse sentido, a universidade, sendo uma instituição regida por um projeto político-ideológico, ao se concretizar enquanto política pública, tende a incorporar as diferentes representações sociais de seu contexto, guiadas por projetos de nação diversos.

Ao longo dos séculos XIX e XX, os diferentes tipos de representação social sobre o povo brasileiro, principalmente os negros, e sobre o Brasil, influenciaram de forma marcante a criação e manifestação de políticas públicas com caráter civilizatório em diversos setores, entre eles, o educacional. (JESUS, 2011). De acordo com o autor, a escolarização formal, desde os tempos do Império, representa o lugar privilegiado de intervenções sobre o povo brasileiro. A disseminação da escola pública no Brasil ocorreu a partir de 1822, alinhada a um projeto civilizatório da população brasileira, baseado em ideais iluministas e liberais. Tal projeto foi orientado pela lógica da colonização, em que a elite brasileira, ao tomar como consenso o ideal de civilização europeia, configura os nativos e os povos africanos como seres subdesenvolvidos em todos os aspectos, desvalorizando sua cultura e saber.

Nesta equação desigual, mesmo os conhecimentos trazidos e transmitidos pelos escravos africanos, tais como: as diversas técnicas de metalurgia, o cultivo de plantas tropicais e a pecuária extensiva, sofreram uma espécie de antropofagia, sendo incorporados pelos colonizadores portugueses, que buscaram assimilá-lo, para, posteriormente, negar sua origem. (JESUS, 2011, p.54).

Nessa perspectiva, é necessário compreender e analisar os dilemas e antagonismos presentes na história da universidade no Brasil, que impactam as possibilidades de pensar sua democratização, tendo em vista que o projeto político e civilizatório do país foi estruturado tendo como bases os processos de colonização e escravidão.

O Brasil foi o último país da América Latina, em meados do século XX, a implementar o ensino superior universitário. Tal atraso se deu em função de diversos conflitos acerca do projeto, envolvendo atores como a Igreja e o Estado. Nesse período, a formação dos brasileiros filhos das elites econômicas se dava principalmente na Europa. (TEIXEIRA, 1986).

Até o século XVIII, o governo português agiu de forma a impedir a criação de instituições de educação superior no Brasil e isto se revelou como uma forma de manter o controle do império português sobre o território. Concomitante a isso, não havia um consenso sobre a unificação de cursos isolados em uma universidade; por de trás disso havia certo temor em relação a possíveis oposições ao regime vigente. (FÁVERO, 1980; TEIXEIRA, 1986; MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010; MINTO, 2014). Todavia, a transferência da família real para o Brasil, em 1808, trouxe a necessidade de instauração de um ensino superior

nos moldes do estado nacional liberal. Dessa forma, nesse momento de transição de um ensino superior vinculado à Igreja para um modelo laico que representasse o Estado, surge a alternativa intermediária, com a criação das escolas superiores. Estas se configuraram, de certa forma, como o prenúncio da universidade no Brasil. (GONZAGA, 2017).

As primeiras escolas superiores surgiram no início do século XIX, e eram mantidas pelo Estado com o objetivo primordial de formar profissionais para a burocracia estatal. (TEIXEIRA, 1986). Nesse cenário, o público que acessava a Educação no Brasil eram homens, brancos, filhos de senhores de engenho, de criadores de gado e de funcionários públicos. Após receberem seus diplomas, compunham o quadro de funcionários do Estado. (FERNANDES, 1975; MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010).

Um marco na história da universidade no Brasil durante o Império foi a ampliação do acesso ao ensino superior. Anteriormente, apenas alunos oriundos do Colégio Pedro II podiam ingressar diretamente no ensino superior. Em seguida, essa oportunidade foi estendida às demais escolas secundárias. Nesse sentido, houve várias iniciativas de escola superior, independentes do Estado, que possibilitaram o início de uma pluralização nos campos do conhecimento. (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010). Contudo, apesar da possibilidade de pluralização da escola superior, conforme destacado, há que se considerar que a ampliação do acesso continuou restrita àqueles pertencentes aos grupos privilegiados da sociedade, e, além disso, outros mecanismos foram sendo construídos para afunilar a porta de entrada, demonstrando a seletividade pretendida.

A Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental na República, promulgada em 1911, estabeleceu os exames de admissão para a escola superior. Tal iniciativa tinha como objetivo reduzir o acesso ao curso superior, privilegiando os que se mostravam mais aptos e passíveis de manter a qualidade de ensino. Os conhecimentos necessários ao exame se articulavam aos adquiridos pela elite brasileira. Nesse período, houve aumento na oferta com surgimento de novas faculdades e cursos. (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010). Contudo, após 1911, os diplomas não eram necessários para a ocupação de cargos, desse modo, com o tempo, o ensino superior deixa de ser visto como elemento instrumental para ingressar nas carreiras estatais.

O estilo seletivo e discriminatório dos exames vestibulares por meio da valorização de conhecimentos estanques adquiridos pelas elites contribuía para que somente essa parcela da população tivesse acesso ao ensino superior. Tal modelo de vestibular foi sendo aprimorado, já que nem todas as pessoas que se inscreviam tinham direito à efetivação da matrícula, pois os aprovados passariam a ser matriculados por ordem de classificação. (MAYORGA;

COSTA; CARDOSO, 2010). Desse modo, os exames vestibulares representaram um movimento de contenção da passagem do ensino secundário para o ensino superior, a partir da instauração de critérios classificatórios, que, segundo as autoras, acabavam por favorecer grupos da elite.

Interessante identificar que o abismo entre o ensino fundamental e superior começava a ganhar profundidade e a justificativa era de que a ampliação de vagas tornava o ensino superior menos raro e, portanto, menos valorizado, argumento bastante presente nos dias atuais, quando a democratização entra em questão. É nesse contexto que nascem os exames vestibulares. Se as elites brasileiras em um primeiro momento resistiram à educação superior com objetivo de garantir seus privilégios através de estreitamento de relações com os valores eurocêntricos, será por esse mesmo motivo que o ensino superior vai se instituir no país, a partir de uma regulação cujos critérios pudessem propiciar a manutenção desses mesmos privilégios. (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010, p.28).

No início do século XX, surgiram a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de Minas Gerais (1927), a partir da aglutinação de faculdades isoladas. As autoras (Idem) destacam que a proposta da criação de universidades fazia parte dos projetos dos incondidentes.

No período de 1937 a 1945, houve a predominância de uma política educacional autoritária que tinha pretensão de reforçar o papel do Estado no campo educacional, contribuindo para que assim este tivesse o controle e pudesse perpetuar as ideologias dominantes, impedindo que uma nova ordem pudesse surgir. Para tanto, foi criado em 1930 o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, reformulando os ensinos secundário e superior. Em 1931, foi elaborado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que trazia um padrão de organização para o ensino superior. (FÁVERO, 1980). A partir do estatuto, eram admitidas duas possibilidades para o ensino superior: a universidade poderia ser oficial, mantida pelo governo, ou livre, considerada como instituto livre, sendo mantida por fundações e organizações particulares. A admissão às universidades continuaria se dando via exames de vestibulares e certificado de conclusão do ensino secundário. Tal documento previa ainda que as universidades deveriam seguir um modelo único, tuteladas pelo Estado. (FÁVERO, 1980 e MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010). Assim, a universidade continuava com a função de formar a elite a partir de um modelo moderno, elitizante e centralizador de educação.

Em 1946, se cria uma rede de universidades federais com a inauguração da Universidade Federal da Bahia, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (SANTOS, 2016).

A instauração do regime militar no ano de 1964 encontrou e aprofundou um modelo de ensino superior que se alinhava com os interesses políticos e ideológicos das classes elitizadas e das instituições religiosas que apoiaram o golpe militar em 64. Assim, a partir desse regime, houve a possibilidade de efetivação, na estrutura interna das universidades, do modelo norte-americano. Desse modo, o militarismo foi utilizado para modernizar e formatar as universidades do Brasil. A partir de 1960, a política educacional, com incentivo do Estado, passa a ser marcadamente privatizante. Houve a expansão dos cursos particulares e, com isso, a dispersão dos estudantes para tais instituições. (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010). Entretanto, tal fato não garantiu a ampliação do número de estudantes, visto que a grande maioria da população não apresentava renda para a inserção no ensino superior, gerando ociosidade de vagas. (GUIMARÃES, 2012).

A possível mudança ou alteração ocasionada no contexto do ensino superior no período da ditadura militar não significou, de maneira alguma, uma transformação em seu caráter elitista. Assim, as modificações “nada têm de democráticas, nem de democratizantes”. (FERNANDES, 1975, p. 34). A ampliação de matrículas não modificou a realidade do ensino superior brasileiro, que continuou mantendo as grandes contradições sociais presentes em sua base, acolhendo apenas a elite branca, privilegiando e restringindo o acesso exclusivamente a esse grupo.

Nesse cenário, a neutralidade que se buscou com a ciência e também com a universidade não se concretizou, na medida em que estas se revelaram desde o início de sua construção como um projeto hegemônico e parcial evidente. E, para tal sustentação, foi necessário construir e manter a ideia do colonizado e o que ela representa. Desde seus primórdios, a educação superior foi se constituindo como um privilégio de determinada classe - branca, senhoril e patriarcal -, representando uma forma de dominação hegemônica, ao passo que colonizou os conhecimentos e os sujeitos através dos laços de dependência e subordinação criados no processo de colonização. (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010)

A manutenção dessa hegemonia dominante para a centralização do poder só foi possível tendo em vista a classificação da sociedade a partir da ideia de raça, que serviu para reforçar e legitimar o imaginário de que o branco era a raça dominante e, por essa razão, somente estes poderiam assumir altos cargos, receber salários e ter acesso ao ensino superior nas universidades públicas. (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010). Nessa direção, “inferiorizar os povos diferentes em etnia, raça foi uma estratégia para não reconhecer sua igualdade de direitos”. (ARROYO, 2012, p.126).

A luta da população negra e pobre por acesso a esse espaço elitizado e majoritariamente branco vem de longa data e as conquistas ocorreram paulatinamente, por meio do protagonismo do Movimento Negro, que, através de muito tensionamento, provocou a construção de políticas de promoção da igualdade racial, entre elas, as políticas de ações afirmativas no ensino superior. Embora longa, os efeitos das reivindicações históricas do Movimento Negro começam a ser observados somente no início do século XXI, a partir de uma significativa mudança no perfil dos alunos que acessam as universidades públicas no Brasil, agora oriundos de escolas públicas, pretos e pardos, quilombolas e indígenas (SANTOS, 2016). Tal discussão revela que a história da universidade no Brasil não é linear e que “a universidade jamais se constituiu como uma instituição neutra e fora da dinâmica política e econômica da sociedade brasileira”. (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010, p.30).

3.2 “*Eu sou porque nós somos*”²⁶: O Movimento Negro e a luta por ações afirmativas no contexto brasileiro

Ao analisar as referências bibliográficas sobre a história da educação brasileira, nota-se uma escassez de referências relativas às experiências de escolarização da população negra antes da década de 1960, momento em que há grande ampliação na oferta de vagas no ensino público (CRUZ, 2005). Nesse sentido, percebe-se a ausência de registros históricos sobre as organizações e movimentos do povo negro e às iniciativas construídas ao longo das décadas para inserção e ocupação do campo educacional.

Estudiosos críticos da história da educação brasileira têm explicitado que tal historiografia apresenta diversos limites, já que restringe o campo de escolarização apenas às experiências da classe média, invisibilizando outros aspectos da vida social e cultural do povo brasileiro. O registro da história brasileira, ao negar a multiplicidade de outras experiências de seu povo, tem servido como veículo de propagação e reprodução das desigualdades em relação a grupos que foram riscados da história, como negros e índios. Além disso, tais registros servem a um processo de dominação cultural, econômica, política e simbólica provocado pelo colonialismo e pelo processo de escravidão, e dos quais foram apagados os dados sobre a história educacional dos negros no Brasil. (CRUZ, 2005).

A narrativa contada do alto, a partir do olhar dos colonizadores, sobre os sujeitos inferiorizados ao longo da história (negros, indígenas e populações pobres), relega-os ao lugar

²⁶ Fala do entrevistado Mestre Roque.

de simples espectadores da realidade, “o povo nessas narrativas ou não existe ou aparece passivo”. (ARROYO, 2012, p.130).

Nessa perspectiva, as políticas construídas para garantir os direitos e a afirmação das identidades desses grupos são vistas, muitas vezes, como projetos construídos de cima, sem participação ou engajamento desses coletivos. (ARROYO, 2012). Tal olhar, marcado pela herança colonizadora, acompanha o imaginário social, político e formativo do Brasil, que informa o negro e o pobre, por exemplo, sempre dos lugares subalternizados e sem protagonismo. Por essa razão, consideramos fundamental destacar a importância dos movimentos sociais, especialmente, aqui, do Movimento Negro²⁷, como o ator central no acesso da população negra à Educação. Na década de XX, os movimentos negros obtiveram significativos avanços nas reivindicações por igualdade de direitos e por uma ampliação da Educação para negros recém-libertos, além de sua participação na vida social, cultural, econômica e política. Essas manifestações pregavam a valorização do povo negro e a possibilidade de ascensão por meio da educação. (PASTORE; SILVA, 2000).

Entre essas iniciativas de fomento a ações educacionais específicas para a população negra, destaca-se a criação de uma escola implantada pela Frente Negra Brasileira, uma importante organização do Movimento Negro paulista, que se expandiu para outros estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul. (SILVA; ARAÚJO, 2005). A Escola da Frente Negra Brasileira, como ficou conhecida, foi extremamente importante para a população negra. Além dos diversos departamentos, como música, esporte, instrução moral e cívica e alfabetização, ainda tinha o aprofundamento em questões políticas.

As práticas educativas inauguradas pela Frente Negra Brasileira, além de valorizar a diversidade étnica e cultural dos alunos, também impulsionaram a mobilização, a resistência e a ação política desse grupo. (JÚNIOR, 2000). Desse modo, “as iniciativas individuais voltadas à educação no período colonial, as escolas profissionais e técnicas, bem como as escolas dos movimentos negros muito contribuíram com a igualdade de direitos da população negra”. (SILVA e ARAÚJO, p. 75, 2005).

O Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, por Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos, também se destaca como um grande impulsionador da educação dos

²⁷ Compreende-se por movimento negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo, bem como os grupos culturais e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e de valorização da história e da cultura negras no Brasil. (GOMES, 2018, p. 224)

negros, pois, além de denunciar as diversas desigualdades raciais sofridas cotidianamente por essa população, o TEN tinha como objetivo formar atores e atrizes negras resgatando a tradição e herança africana. Para tanto, organizadores do TEN realizavam a alfabetização de seus membros, em sua maioria, homens e mulheres operários, empregadas domésticas, e ou sem profissão definida. (GONZAGA, 2017). Desse modo, o Movimento Negro protagonizou as lutas e demandas sociais em diversas esferas e também no campo educacional, sendo patente sua importância no contexto de reivindicação e implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil. Tal movimento foi central, no contexto em que se produziu um intenso debate político, de alcance nacional e internacional, sobre a necessidade de se pensar em políticas de ações afirmativas para a população negra, entre elas, políticas de fomento à democratização da universidade.

No início do século XX, as ações afirmativas foram colocadas em prática nos Estados Unidos, direcionadas a grupos específicos. Tais políticas foram implementadas no sistema educacional e no mercado de trabalho. Na Índia, as ações afirmativas assumem características similares às aplicadas nos Estados Unidos e como aponta Munanga (2003), se configuravam como uma ação positiva, como políticas compensatórias à grupos discriminados pelo racismo. As atuais reivindicações das entidades negras no campo educacional mantêm estreita relação com as demandas apresentadas no século XX pelo Movimento Negro. O *Civil Rigt Moviment*, a Frente Negra e o Teatro Experimental do Negro (TEN), como apontado anteriormente, aparecem como alguns dos principais movimentos que inspiraram a implantação das ações afirmativas no Brasil. (JESUS, 2011).

Conforme aponta o autor, esses movimentos reconheciam que as ações afirmativas eram ao mesmo tempo uma forma de enfrentamento das desigualdades de acesso e permanência no ensino superior, bem como uma nova configuração de política pública, orientada por outras lógicas de reconhecimento das diferenças e das culturas nas diversas esferas da vida social. Assim, nesse trabalho compreendemos as ações afirmativas, junto com Gomes (2003), como:

Um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou. (GOMES, 2003, p.222).

No Brasil, as políticas de ações afirmativas aparecem como alternativas importantes para lidar com questões como o racismo e a desigualdade racial, fatores determinantes que engendram as relações sociais. Além disso, o debate sobre o tema tem colaborado para o reconhecimento de que há no Brasil um grande problema racial. (MAYORGA; SOUZA, 2010).

A partir de todas as lutas e reivindicações no campo das relações étnico-raciais no país, o movimento negro provoca o deslocamento no pensamento sobre a raça no Brasil, na medida em que a politiza afirmando-a enquanto uma construção social, retirando a população negra do lugar da inferioridade engendrado pelo racismo, possibilitando a desmistificação da democracia racial²⁸ (GOMES, 2017). Assim, a partir das contribuições e do protagonismo do Movimento Negro, houve um fomento ao debate em torno da questão racial e a denúncia sobre as imensas desigualdades raciais que marcam a concepção de cidadania e as relações sociais brasileiras ganhou força, enfatizando a discussão acerca dos direitos da população negra e da diversidade étnico-racial. Além disso, provocaram questionamentos importantes sobre as políticas universais²⁹ para a promoção da igualdade de grupos específicos (MAYORGA; SOUZA, 2010).

As reivindicações protagonizadas pelo Movimento Negro nos anos 1980 no campo educacional assumiram discurso bastante universalista, contudo, ao compreenderem que as políticas públicas universais não contemplavam e não garantiam a participação da população negra, houve um deslocamento discursivo do Movimento, que passa a defender e lutar radicalmente por políticas focalizadas e afirmativas. Nesse sentido, as décadas seguintes, especialmente os anos 2000, viabilizaram uma notável inflexão do Movimento e da compreensão sobre a raça, que começa a ganhar espaços importantes nas políticas do Estado. (GOMES, 2017)

A década de 1990 foi marcada por muita movimentação, mas a década de 2000 foi a que representou sem dúvida uma grande expansão e conquista das diversas reivindicações realizadas pelo Movimento Negro ao longo dos anos, sobretudo no campo educacional. No

²⁸ Discutiremos mais adiante este conceito.

²⁹ As políticas universais ou universalistas são modelos que têm como fundamento a igualdade entre todas as pessoas sem distinção. Por essa razão, são ofertados serviços públicos para todos os grupos sociais. São exemplos o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o sistema de educação pública no Brasil. Já políticas focalizadas têm como foco grupos socialmente estigmatizados, como negros e mulheres. Estas têm o objetivo de reparação social de grupos específicos. A política de cotas étnico-raciais em universidades públicas é um exemplo de política focalizada.

que tange às ações afirmativas no ensino superior, contudo, cabe ressaltar que essa reivindicação esteve na agenda desse movimento desde os anos de 1914. (GOMES, 2017)

No ano de 2001, a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, marcou o reconhecimento formal e oficial por parte do Estado brasileiro do quadro de desigualdade racial vivenciado no país. O relatório final, construído como resultado da conferência, que se constituiu como programa de ação, propunha que os Estados-Nações, além de reconhecerem as desigualdades raciais em diversas instâncias da vida econômica, social e política, deveriam atuar de modo a promover ações efetivas contra a discriminação racial da população. (GONZAGA, 2017). A partir disso, o Estado brasileiro se comprometeu com a construção de políticas em prol da igualdade racial, que gerou maior visibilidade às reivindicações pelas pautas de ações afirmativas no Brasil.

Em resposta à pressão popular pela implementação de ações afirmativas, em 2004, o governo Lula lançou o programa Universidade Para Todos (Prouni), de caráter afirmativo, com critérios socioeconômicos para inserção em universidades particulares. As ações afirmativas no ensino superior nas universidades federais tiveram início em 2002³⁰ e ganharam estabilidade jurídica em 2012, a partir das decisões favoráveis à política pelo Supremo Tribunal Federal. A aprovação do Projeto 180/08, sancionado na forma da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012) e que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”, normatiza e regula tais políticas em todo o sistema federal de ensino superior.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1, salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está

³⁰ As universidades pioneiras na efetivação de reserva de vagas para negros foram a Universidade Estadual da Bahia (Uneb) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), e mais tarde a Universidade de Brasília (UnB). (SILVA, 2003).

instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no **caput** deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012)

Nesse contexto, a concretização de uma universidade negra no Recôncavo Baiano se dá no mesmo período em que ocorriam as discussões acerca das políticas afirmativas no ensino superior no Congresso Nacional. Entre os diversos fatores que impulsionaram a criação³¹ da UFRB, compreendemos que existia naquele momento, a partir dos anos 2000, um contexto político nacional propício para seu surgimento, que convergia com o deslocamento importante produzido pelos debates acerca das relações raciais no Brasil a partir dos debates sobre as políticas afirmativas protagonizados pelo Movimento Negro.

Esse fato confirma a ideia de que o Movimento Negro não só educa a sociedade cotidianamente, produzindo saberes acerca da questão racial, como é o grande protagonista no campo das políticas afirmativas no Brasil. Assim, “os movimentos sociais e as ações coletivas educam e reeducam a sociedade e as lutas e os sujeitos sociais concretos e diversos que as realizam são produtores de conhecimentos válidos.” (GOMES; MIRANDA, 2018, p.13).

O Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial, elaborado em 2006 pelo Movimento Negro, assinado por diversas entidades e intelectuais e entregue ao Senado Federal, é prova deste protagonismo:

Para que nossas universidades públicas cumpram verdadeiramente sua função republicana e social em uma sociedade multi-étnica e multi-racial, deverão algum dia refletir as porcentagens de brancos, negros e indígenas do país em todos os graus da hierarquia acadêmica: na graduação, no mestrado, no doutorado, na carreira de docente e na carreira de pesquisador (MANIFESTO EM FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2006)

Todo esse contexto, de emergência das políticas afirmativas no Brasil e de protagonismo do Movimento Negro nesse processo de construção e implementação das políticas de promoção da igualdade racial no nosso país, criou condições para que uma universidade como a UFRB fosse idealizada e concretizada.

³¹ Como será discutido nos próximos tópicos, a UFRB foi reivindicada pela população baiana mesmo antes da independência do Brasil, em 1808, e passou por vários processos de discussão nas décadas seguintes. Contudo, somente em 2005, após diversas plenárias e assembleias, houve a concretização do nascimento da Universidade.

4 “*ELA NASCE COM UM ETHOS*”³²: INSURGÊNCIAS NEGRAS E A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Este capítulo objetiva apresentar a história de criação e concepção da UFRB a partir da história contada e vivida pelos sujeitos entrevistados e tomando os elementos levantados por eles como fundamentais para a criação de um projeto de universidade negra. Refletimos aqui sobre as insurgências trazidas pela UFRB a partir de um projeto racializado de universidade, o que a faz destoar das demais instituições de ensino superior, no contexto nacional e internacional. Seguindo essa premissa, debatemos sobre as bases “universais” e, ao mesmo tempo, excludentes que constituíram a ideia de universidade no Brasil, limitando de forma bastante restrita e privilegiada o público que teria acesso a esse espaço. Do nosso ponto de vista, essa discussão ajuda a compreender algumas das novidades trazidas pela UFRB, justificando, portanto, a escolha e a importância de estudar o caso dessa Universidade.

Este capítulo apresenta elementos sobre **a criação da UFRB e do projeto da Universidade** que tratam da primeira dimensão analítica, apresentando ao longo do texto os trechos das entrevistas que compuseram os itens sobre a **História vivida e contada pelos sujeitos; Percepções sobre a identidade da UFRB e as Disputas e tensões em torno da identidade.**

4.1 O recôncavo da Bahia e da UFRB

*Se queres saber de tudo
De tudo então saberás
Sou índio de sangue latino
Sou negro dos canaviais
Eu sou da nação da cana
Da Bahia suburbana
Do samba em linhas gerais*

*Luz que ilumina
Iluminai
Iluminai os meus olhos
Meus olhos iluminai*

*Bahia de todos os santos
Dos santos de todos aís
Rio que corta a minha vida
Cortou-me pra nunca mais
Sou varanda dividida
Mourão que segura viga
Pedra que sustenta o cais
[...]*

Maria Bethânia – Recôncavo

³² Fala da entrevistada Dona Dalva Damiana.

Figura 1 – Registro fotográfico da região de Cachoeira³³/Recôncavo Baiano



Fonte: Registrada pela autora em pesquisa de campo (25 out. 17).

O Recôncavo da Bahia situa-se em uma região em torno da Baía de Todos os Santos. A região integra 92 municípios divididos em cinco regiões econômicas do estado da Bahia, sendo elas: região do Recôncavo Sul, região Metropolitana de Salvador, Litoral Sul, Litoral Norte e Região do Paraguaçu. (SANTOS, 2016). O Recôncavo Sul, região em que se localiza a UFRB, é composto por 33 municípios, conforme representado no mapa a seguir.

³³ A cidade de Cachoeira se localiza às margens do Rio Paraguaçu (rio que divide as cidades de Cachoeira e São Félix) e é reconhecida como uma das cidades da Bahia com maior preservação de sua identidade cultural e histórica. Uma das cidades mais expressivas do Recôncavo. Como diz uma das entrevistadas: “Cachoeira, ela respira o que é a história do Recôncavo Baiano.” (Dona Dalva)

negros de diferentes regiões da África, trazidos à força e com extrema violência para o Brasil, para serem escravizados. Sobre isto, Fraga (2010) escreve:

[...] as memórias da África marcariam para sempre a musicalidade, os sentimentos, a forma de vestir, alimentar-se, divertir-se, de criar os filhos, de celebrar a vida e lidar com a morte. Nas cidades do Recôncavo, mulheres negras dominavam o comércio ambulante levando para as ruas tabuleiros com acarajé, abará, caruru e outras iguarias. Os saberes africanos também foram incorporados na cura de doenças físicas e mentais. Quando a medicina falhava, era no Recôncavo que a população baiana buscava os mais famosos curandeiros africanos (FRAGA, 2010, p. 9).

O mesmo autor aponta que, no fim do século XIX, aproximadamente 70 por cento da população do Recôncavo era de negros e mestiços, descendentes de africanos. A partir do contexto de formação da região e da grande influência da cultura africana nesta, consideramos o Recôncavo Baiano como um território negro, da diáspora, tendo em vista a grande dispersão, involuntária e violenta, de diversos grupos de África para a região, para a perpetuação do sistema escravista. O Brasil é o país que apresenta as maiores estatísticas em relação à importação forçada de negros africanos ao longo dos séculos XVI a XIX e foi o último país a abolir a escravidão negra. (DOS ANJOS, 2011; SILVA; ROSEMBERG, 2008; COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2018). Assim, “nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. [...] Todos que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar.” (HALL, 2013, p.33). Nesse sentido, adotamos nesta pesquisa a noção de diáspora³⁵ a partir da perspectiva trazida por Gilroy, em sua obra *O Atlântico Negro*. De acordo com Santos (2008), Gilroy apresenta:

a noção de diáspora como um processo dinâmico, multifacetado, o qual rompe com aquelas ideias cristalizadas que tomam a diáspora africana como um fenômeno preso ao passado. Ao contrário, ele cria a metáfora do Atlântico Negro para entender a estrutura transnacional criada na modernidade e que deu origem ao sistema de comunicações globais definido pelo ir e vir de pessoas, informações e mercadorias que redefiniram novos padrões e trocas culturais. (SANTOS, 2008, p. 185).

Assim, as populações africanas que ocuparam o território brasileiro influenciaram sobremaneira a formação social, cultural e demográfica do Brasil, que foi, ao longo dos séculos, sendo conservada e reinventada, mesmo com as diversas contrariedades do sistema hegemônico. (DOS ANJOS, 2011). A história de construção do Recôncavo, assim como a da Bahia e do Brasil, é marcada pela dispersão diaspórica, e foi fortemente marcada pela

³⁵ Cabe ressaltar que não tenho a pretensão de apresentar discussão ampla e aprofundada sobre o tema da diáspora, apesar de considerá-lo fundamental para pensar o Recôncavo Baiano. Contudo, registro a necessidade de reconhecer e dar visibilidade a este elemento e apontá-lo.

imposição colonial. Nesse sentido, entendo que a confluência de alguns fatores como a exploração, a escravidão, a violência e a miscigenação³⁶ estiveram muito presentes na configuração desse território. Assim, toda essa diversidade cultural, indígena, africana e portuguesa, não se deu de forma amistosa, ao contrário, se perpetuou em um contexto de muitos conflitos, contradições, disputas e desigualdades.

Contudo, toda essa diversidade presente no território foi sendo reinterpretada e reinventada pela população local, pois, como aponta Porto (2009), o território é, antes de tudo, um espaço apropriado, em que os grupos sociais se afirmam. Nesse sentido, o encontro das variadas culturas possibilitou a coexistência e a resistência de diferentes tradições, tornando a região do Recôncavo carregada de uma grande riqueza cultural, artística, religiosa e histórica.

Reconhecido pela Unesco como patrimônio cultural imaterial³⁷, o Samba de Roda, por exemplo, se destaca como um dos patrimônios da região no cenário artístico e cultural, a partir da musicalidade e da tradição afro-brasileira, tendo como representante Dona Dalva,³⁸ nascida e criada na cidade de Cachoeira, Recôncavo Baiano.

Como aponta Fonseca (2009), o legado africano é indiscutível, e, mesmo na condição de escravizado, o negro foi um civilizador. “A contribuição dos negros para a nação tem sido imensa - não somente pelo seu trabalho manual, mas também pela sua produção musical, industrial, artística, científica e, sobretudo, institucional, no âmbito social e religioso. ” (FONSECA, 2009, p. 43). Nesse cenário é fundamental reconhecer que:

os africanos escravizados e seus descendentes, que participaram dessa diáspora forçada, contribuíram com a criação e a invenção de uma nova cultura, elaborando novas formas de espiritualidade, conhecimento, subjetividade, sociabilidade. As novas culturas criadas são também projetos políticos, que trazem em seu bojo não somente a dimensão da resistência, mas também a dimensão da esperança. (COSTA; TORRES; GROSFUGUEL; 2018. p. 17).

Apesar de toda a riqueza presente na herança cultural adquirida dos povos indígenas e africanos, esta sempre foi vista com muita intolerância – ocasionando uma série de restrições

³⁶ Trataremos desta questão mais adiante.

³⁷ “O Patrimônio Cultural Imaterial ou Intangível compreende as expressões de vida e tradições que comunidades, grupos e indivíduos em todas as partes do mundo recebem de seus ancestrais e passam seus conhecimentos a seus descendentes”. O Samba de Roda do Recôncavo Baiano foi inscrito na Lista Representativa do Patrimônio Imaterial da Humanidade em 2008. (Portal da Unesco. Representação no Brasil. Cultura. Patrimônio Mundial. Unesco, 2017).

³⁸ Dona Dalva Damiana de Freitas, nascida em 1927, na cidade de Cachoeira, é detentora de histórias e sabedorias peculiares do Recôncavo. (MACEDO; NASCIMENTO, 2012). Reconhecendo a importância de Dona Dalva para a história do Recôncavo, em 2012, a UFRB prestou uma homenagem a ela, concedendo-lhe o título de Doutora *Honoris-Causa* da Universidade.

e impedimentos às suas manifestações culturais, artísticas e de vida – que foi enfrentada com luta e resistência por parte da população do Recôncavo. Tais características de enfrentamento foram marcos importantes para a luta de Independência do Brasil, pois o Recôncavo foi palco de episódios importantes ao fim do colonialismo português. (FRAGA, 2010). Um dos entrevistados, ao retomar a história do Recôncavo, destaca: “*O movimento de independência no Brasil começou no Recôncavo; as pessoas conhecem pouco a história de Independência do Brasil ou só conhecem a divulgada oficialmente*”. (Mestre Roque).

Como lembra-nos o entrevistado, a história contada oficialmente, sempre do lugar do colonizador/homem/branco/europeu, produziu estrategicamente uma série de invisibilidades de diversos povos, sujeitos e suas histórias. Por isso procuramos expandir as possibilidades de narrativas sobre a história do Recôncavo, trazendo à tona os elementos de resistência presentes na construção desse território-espço. Ainda sobre o movimento de Independência, muito protagonizado na região, Caetano conta:

Se você for parar pra ver; um dos símbolos mais interessantes da Independência no Brasil é de Cachoeira, que é Tambor da Soledade. O negro com o tambor foi o que aconteceu naquela praça de Cachoeira, é, o primeiro grito de independência do Brasil, de certa forma. Então é bem marcante isso. Talvez por essas características, o Recôncavo, em si, tem essa riqueza e todas as lutas começam por aqui...

Nesse sentido, a história de luta da população do Recôncavo Baiano foi muito lembrada na narrativa dos entrevistados. Estes apontam que a criação de uma universidade federal no interior da Bahia só foi possível em razão da força e resistência³⁹ da população local, que há muitos anos fazia essa reivindicação.

[...] o Recôncavo fez uma ata na qual eles colocam as condições do Brasil se tornar independente e entre elas [as reivindicações] estava também uma universidade no Recôncavo da Bahia. Então, muitos anos depois, surge uma universidade que tem um papel importante no desenvolvimento regional. (Mestre Roque)

É fundamental retomarmos a história de construção do Recôncavo da Bahia para entendermos a história da UFRB e o que representa simbólica e materialmente a implantação

³⁹ Importante apontar que o movimento de luta da população do Recôncavo continuou necessária mesmo após a Independência do país, tendo em vista a persistência das inúmeras desigualdades sociais e da escravidão. Nesse contexto, negros escravizados do Recôncavo protagonizaram diversas revoltas contra a escravidão, entre elas destaca-se a Revolta dos Malês, ocorrida em 1835, na cidade de Salvador. O movimento antiescravista se estendeu pelo século XIX, e as cidades de Cachoeira e São Félix são reconhecidas por terem acolhido os movimentos abolicionistas mais atuantes da região. (FRAGA, 2010).

de uma universidade federal em uma região estigmatizada pelas marcas da escravidão⁴⁰, tendo a maioria de sua população descendentes dessa história. Nesse sentido, a história da UFRB se mistura à história do Recôncavo, tornando-se indissociáveis, pois “a UFRB é fruto das aspirações das comunidades locais. Daí que ela também é herdeira das tradições culturais de luta do povo do Recôncavo”. (FRAGA, 2010, p.18). Por isso, compartilhamos da compreensão de Milton Santos (2011) sobre o conceito de território:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 2011, p.14)

O território do Recôncavo, com toda ancestralidade presente em suas ruas, igrejas e rios, carrega em si uma série de identidades, de saberes e de sujeitos, diversos, que vivem suas histórias de lutas entrelaçadas com as histórias vividas e contadas nesse e por esse território, em que se localiza a UFRB.

A Universidade Federal do Recôncavo emerge, no ano de 2005, a partir de uma convergência de diversos fatores, entre eles: a reivindicação realizada pela própria população, como já discutido; o contexto político nacional; a participação de atores e ativistas negros e o desejo de alguns sujeitos por uma universidade popular. Todos esses aspectos remontam à história de criação da Universidade e do projeto construído nesta a partir de seus programas. Quem nos conta agora essa história são os sujeitos que participaram, em alguma medida, dessa construção coletiva que foi a fundação da UFRB.

⁴⁰ Tomo o cuidado aqui de não utilizar a expressão “marcas da escravidão”, para pensar a escravidão no lugar de um mito fundador, ou de origem, que produz essencialismos e impede a possibilidade de trânsito ou de mudança da realidade. Considero necessário reconhecer as relações imbricadas nesse processo, levando-se em consideração o seu aspecto temporal, e não com um olhar estanque, extrapolando as lógicas retilíneas e de continuidade, impostas pela razão Ocidental. No entanto, considero fundamental apontar a violência da escravidão, e seus impactos, tendo em vista a grande desumanização de pessoas negras que ela ocasionou.

4.2 Uma universidade do Recôncavo e para o Recôncavo: a história vivida e contada pelos sujeitos

Figura 3 – Sede da UFRB



Fonte: Registrada pela autora em pesquisa de campo (24 out. 17) .

A UFRB foi criada oficialmente pela Lei n 11.151, de 29 de julho 2005. Embora tenha criação relativamente recente, o processo de discussão para sua implementação na região do Recôncavo vem de longa data, como vimos.

Havia uma vontade muito grande de que a Bahia tivesse uma segunda universidade federal. E a região mais pobre, que as pessoas consideravam com menos possibilidade de ter, de ganhar essa segunda universidade federal era o Recôncavo, porque o sul da Bahia reivindicava, o oeste reivindicava, a Chapada reivindicava e o Recôncavo reivindicava. Então, nós definimos que nós faríamos uma grande mobilização a partir do que o Recôncavo tinha de melhor, que era a história, a cultura, a população, seu povo. Então, a gente realizou inúmeras audiências públicas. [...]. Eu não conheço nenhuma outra universidade que tenha sido concebida desse modo. Com mais de cinquenta audiências, reuniões; pessoas em reunião em tudo que é canto pra debater a UFRB. Foi um momento muito único da sociedade brasileira. Foi uma construção super coletiva. [...] O projeto da UFRB foi apresentado em mais de vinte municípios a partir dos anos 2000, foi debatido num momento em que o Brasil tava completamente apaixonado por

si mesmo. Descobrimo o Bolsa Família, descobrimo que a gente podia construir projetos ousados. Com isso, essas coisas foram acrescentadas ao projeto, de forma coletiva. [...] O momento que ela nasce era propício; você tinha uma confluência única... que é, eleição de Lula, a posse do professor Naomar, que assume a reitoria da UFBA e propõe a criação, a transformação da Escola de Agronomia da UFBA em Universidade. E tem uma confluência completa. (Manuel)

Quando da separação entre a UFBA e a proposta da criação da UFRB, havia junto com isso o debate de uma universidade que pudesse ser somente de Cruz das Almas, que era onde a gente já tinha o câmpus avançado da UFBA, com o curso de Agronomia. Mas o debate que venceu foi exatamente esse debate de uma representação da região, por isso a Universidade do Recôncavo e não somente de uma localidade, não somente voltada a um determinado viés de formação. (Tia Ciata)

A UFRB nasce com o curso de Agronomia e foi criando os demais cursos. Esse curso de Agronomia, ele tem um histórico que ele representava uma visão, sobretudo, elitista na concepção do ingresso, da permanência, da produção de conhecimentos, das pesquisas. E essa universidade nasce com uma pauta que ia de encontro e tensionava essa visão posta historicamente por meio dos cursos de Agronomia no Brasil. Haja vista que o curso de Agronomia é um curso que teve a política de cotas para aqueles que eram filhos de fazendeiros, então a gente tá falando de um contexto importante. (João Obá)

Você tinha um contexto que possibilitava pensar num projeto diferenciado. As grandes políticas afirmativas, elas surgem nesse momento. Elas são entre 2002, 2010, 2012. Então, são 10 anos de investimento forte em política afirmativa. E você tinha aqui a população do Recôncavo, que é uma população majoritariamente negra, numa universidade que já nascia nessa perspectiva de uma universidade popular e com um objetivo que é um objetivo monstro. [...] E aí ela vai ficar fincada. Do coração do Recôncavo, ela vem pra Cruz das Almas, ela vai na pontinha do Recôncavo, e ela vai pra outra ponta e pega o sertão. E aí, assim, as grandes lutas de reconhecimento da Bahia e do próprio Brasil, elas se dão nesse espaço. (Dona Dalva)

De acordo com o documento de proposta de criação da UFRB (UFRB, 2003), perspectiva reforçada pelos pró-reitores na história contada em entrevista, a universidade já estava sendo solicitada e demandada pela sociedade civil, por docentes e gestores/as da Universidade Federal da Bahia (UFBA) há muito tempo, pelo menos desde a década de 90. Assim, sua criação resulta de um contexto de trajetória de intensa mobilização da sociedade civil organizada, em diferentes momentos, e contou também com a participação de lideranças políticas e de profissionais e discentes da UFBA, que acreditavam na importância de uma universidade federal para o Recôncavo.

Vale a pena retomar um ponto apresentado na história contada pelos/as gestores/as sobre a construção da Universidade, que diz respeito ao resultado do desmembramento da antiga Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Como narrado por

João Obá, tradicionalmente os cursos de Agronomia ofereciam, aos filhos e netos de latifundiários, uma cota nas universidades federais, privilegiando-os, reforçando o caráter elitista das universidades públicas no Brasil, o que contribuía para o afastamento sistemático da população negra desse espaço. A Lei do Boi, como ficou conhecida, surgiu no final da década de 1960, no contexto da ditadura militar, e previa:

os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão preferencialmente, cada ano, para matrícula na primeira série, 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural; nos estabelecimentos de ensino médio, mantidos pela União, 30% das vagas restantes serão reservadas, preferencialmente, para os agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. (FONSECA, 2009, p.91).

A referida lei, que se perpetuou por muitos anos nas escolas de Agronomia do Brasil, marcou também a história de construção da UFRB e, também por isso, se insere em um contexto de grandes conflitos, tensões e embates⁴¹. Como veremos mais adiante, os resquícios dessa história são um dos elementos de tensão na construção e execução do projeto proposto pela UFRB, já que sua criação previa um projeto inclusivo de universidade, que não condizia e era contrário à realidade elitista até então vivenciada pela Escola de Agronomia, local onde a UFRB se instalaria.

O momento em que a Universidade foi criada se deu em um período vivenciado pelo país a partir dos anos 2000 até 2015, com um grande investimento na área da Educação⁴² e das políticas sociais, conforme explicitado na história contada pelos/as entrevistados/as, a partir do primeiro mandato do então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2003. Além disso, o início do século XXI é marcado por políticas de ações afirmativas em Educação, sendo bastante propício para a criação de uma universidade como a UFRB, como conta Caetano:

A vontade política é importante, o momento político era propício, acho que só o momento político não vai fazer que as coisas aconteçam, tem que ter a decisão de fazer. Agora, eu entendo que a UFRB, ao contrário da UFMG, UFRJ, UFBA, ela se insere num momento da expansão, ela começa no momento da expansão. (Caetano)

⁴¹ Aprofundaremos a discussão no capítulo 5.

⁴² Importante lembrar que, no mesmo período, outras três universidades surgiram com perspectivas inclusivas com o objetivo de fomento à democratização da universidade pública: a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). (CARVALHO, 2018).

Desse modo, como apontado pelo entrevistado, o contexto de criação da universidade se deu em convergência com o contexto político nacional, baseando-se nos princípios de expansão e interiorização das universidades federais nos diversos cantos do Brasil, iniciado⁴³ no governo Lula, bem como a intencionalidade das pessoas engajadas no processo. A partir do primeiro mandato, o governo instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com o objetivo de analisar a situação do ensino superior brasileiro, visando um planejamento de reestruturação, ampliação e democratização das instituições federais de ensino superior (Ifes). (SILVA, 2015).

O trabalho desenvolvido pelo GTI se desdobrou em algumas propostas para a garantia de ampliação das universidades, entre elas o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), através do Decreto Presidencial n 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). O Reuni integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem a intenção de estabelecer uma política nacional de expansão e interiorização da educação superior pública brasileira.

Além de possibilitar a expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades públicas federais, as ações do programa incluem o aumento no número de vagas nos cursos de graduação, a ampliação de cursos noturnos, a promoção de estratégias pedagógicas no combate à evasão, entre outras ações. Dessa forma, o conjunto de ações do programa objetiva minimizar as desigualdades sociais no país, principalmente no que se refere ao acesso e permanência no ensino superior. (BRASIL, 2007)

A UFRB nasce nesse momento de interiorização. Nesse sentido, sua criação e suas pautas se convergem a este processo. A Universidade atraiu jovens do Recôncavo e de regiões de seu entorno, abarcando municípios diversos, que viram na UFRB uma oportunidade de acesso ao ensino superior. (SANTOS, 2016). A tabela a seguir demonstra tal realidade.

⁴³ Embora o movimento de interiorização das universidades federais tenha sido crucial para a ampliação das universidades públicas no Brasil e para o maior acesso ao ensino superior, a partir dos anos 2000, tal movimento de interiorização já aparecia como uma preocupação para o estado da Bahia de longa data. No final do século XX, por iniciativa do governo do estado, o processo de interiorização do ensino superior começa com a criação de quatro universidades estaduais: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) - 1976, Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - 1983, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - 1991, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) - 1995. (SANTOS, 2016)

Tabela 1 – Origem dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação da UFRB – Sistema de Seleção Unificada (Sisu) 2014/1

Municípios Baianos	%
OUTROS MUNICÍPIOS (da Bahia)	6,4%
CRUZ DAS ALMAS	4%
FEIRA DE SANTANA	5,6%
AMARGOSA	6%
SALVADOR	4%
SANTO ANTÔNIO DE JESUS	4%
CACHOEIRA	2%
MUTUÍPE	4%
MURITIBA	0%
SAPEAÇU	8%
VALENÇA	5%
GOVERNADOR MANGABEIRA	8%
SANTO AMARO	7%
MARAGOGIPE	0%
SÃO FÉLIX	9%
CONCEIÇÃO DA FEIRA	1%
UBAÍRA	9%
CONCEIÇÃO DO ALMEIDA	7%
SÃO FELIPE	9%
SÃO GONÇALO DOS CAMPOS	1%
TOTAL	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados de UFRB (2014)

De acordo com Jesus Santos (2016), a distribuição geográfica de origem dos estudantes reforça a missão institucional proposta pela UFRB e, ao mesmo tempo, revela que a política de interiorização tem promovido a descentralização do ensino superior, possibilitando conseqüentemente sua democratização, ampliando as oportunidades de acesso e de profissionalização para jovens egressos do ensino médio, que antes não tinham suas demandas atendidas. Entretanto, embora isto apareça, uma análise mais aprofundada do dado demonstra que os estudantes vindos do Recôncavo representam em média 50 por cento dos estudantes da Universidade, e não a maioria. No entanto, tal proporção é bastante expressiva.

Essa preocupação da Universidade em atender os estudantes do Recôncavo e sua região convergia com a proposta de interiorização, que tinha como objetivo combater o desequilíbrio de desenvolvimento regional, oportunizando que jovens sem condições de se deslocarem para outras regiões estudassem em seus próprios territórios. (BRASIL, 2015)

Outro objetivo presente na proposta de interiorização das universidades, bem como na missão institucional da UFRB, era o de que esses estudantes, depois de formados, permanecessem no território, produzindo, assim, um quadro de profissionais qualificados localmente. Tal objetivo parece estar sendo cumprido, tendo em vista os dados apresentados pela UFRB no Portal dos Egressos⁴⁴, conforme demonstra tabela a seguir.

Tabela 2 – Região de atuação dos egressos da UFRB⁴⁵ - 2017

Região	Egressos
Recôncavo Baiano	261
Sudoeste-Sul da Bahia	230
Salvador e Região metropolitana	140
Vale do Jiquiriçá	124
Região de Feira de Santana	96
Fora do Estado da Bahia	76
Outras regiões da Bahia	21
Total	948

Fonte: UFRB, 2017.

Os dados⁴⁶ demonstram que os alunos egressos da UFRB têm residido/atuado em diferentes regiões do estado, com concentração predominante no Recôncavo Baiano. Nessa direção, o objetivo de fortalecimento do desenvolvimento regional, previsto no processo de interiorização, parece estar se concretizando na UFRB, o que pode acarretar a ampliação de serviços locais e potencializar os investimentos regionais, produzindo um crescimento considerável. (BRASIL, 2015).

⁴⁴ O Programa de Sucesso Acadêmico e o Portal dos Egressos da UFRB (<https://www.ufrb.edu.br/egressos/>) – implantados pela Prograd em 2013-2014, têm o objetivo de aprofundar estudos sobre a evasão, retenção dos/as estudantes da UFRB e conhecer o perfil do/a estudante ingressante e egresso/a e atuar no sentido de implementar políticas institucionais voltadas para este público. (UFRB, 2017).

⁴⁵ O ano de saída da UFRB dos/as egressos/as que acessam o Portal varia, sendo mais expressivo o acesso entre os/as estudantes que concluíram o curso a partir de 2010. (UFRB, 2017).

⁴⁶ Importante ressaltar que a plataforma dos egressos é constantemente atualizada e os dados apresentados aqui se referem às amostras colhidas até o ano de 2017.

Nesse sentido, a instalação de uma universidade no Recôncavo representaria não só a expansão do acesso ao ensino superior a uma população que sempre esteve à margem da universidade, mas, paralelamente, marcava uma importante ação estatal de valorização da cultura local e fortalecimento do progresso e desenvolvimento regional. Mestre Roque fala sobre a transformação possível, causada pela Universidade para a região: *“Eu cheguei com um Recôncavo de uma forma e encontro outro Recôncavo, pelo papel que essa universidade desempenhou e desempenha. A Universidade atrai pessoas de todos os lugares que se apaixonam pelo Recôncavo”*.

A construção da Universidade no Recôncavo provoca, também, a potencialização do desenvolvimento econômico da região, tendo em vista a grande movimentação possibilitada pela instalação dos diferentes câmpus, nas diversas cidades da região. Tal aspecto se coaduna com a fala do entrevistado: *“[...] isso melhora a cidade, melhora o movimento cultural na cidade, isso traz recursos pra cidade, isso do ponto de vista material, porque você tem um impacto em aluguéis, comércio, alimentação [...]”*. (Mestre Roque)

Trazer à tona o elemento do desenvolvimento econômico da cidade é relevante, pois, após grande período de contribuição na economia colonial - por meio da produção da cana de açúcar e do fumo - a região do Recôncavo passou por um longo período de estagnação econômica, que se arrastava desde o início do século XX. (SILVA, 2015). Nesse sentido, a instalação de uma universidade trazia à tona a esperança por novos rumos de desenvolvimento econômico para a região. A narrativa de Tia Ciata enfatiza a possibilidade de contribuição da UFRB nesse processo:

O Recôncavo tem essa característica de ter tido um ápice de desenvolvimento, de importância histórica e material pra própria história da Bahia e do Brasil, e depois um acirramento de um decréscimo dessa importância como gerador de emprego, gerador de renda, conseqüentemente de riqueza. Por isso, havia um anseio da região desde a década de 70, de um novo momento de crescimento e desenvolvimento, e a região viu que a Universidade poderia proporcionar isso com uma via indireta, que é o desenvolvimento humano, que seria o grande potencializador de outras formas de desenvolvimento econômico dessa região. (Tia Ciata)

Considero pertinente levantar uma questão em relação ao discurso trazido pelos/as pró-reitores/as acerca do impacto social e do desenvolvimento regional trazidos com a Universidade. Como percebemos, é unânime entre os/as entrevistados/as a percepção de que a Universidade traz contribuições importantes para o desenvolvimento local. A perspectiva desenvolvimentista, muito presente nas lógicas ocidentais modernas (PORTO GONÇALVES, 2012), também marca as universidades, que recebem diversas pressões e são atravessadas

pelo sistema neoliberal, capitalista. (SANTOS, 2004). No entanto, acho importante ponderar que tal perspectiva incorre no risco de desvalorizar as produções sociais já existentes fora dessa lógica, colocando o território no lugar estanque do subdesenvolvimento. Nesse sentido, vale a pena resgatar e valorizar as experiências já vivenciadas no território, tais como, as festas populares (como, por exemplo, a Festa de Nossa Senhora da Boa Morte)⁴⁷, a cultura religiosa, as expressões artísticas, entre outras. Tais elementos estão presentes em muitas ações da Universidade, como veremos adiante. Assim, destacamos que, embora a UFRB esteja, tanto quanto as demais universidades, regida por uma lógica desenvolvimentista no contexto global, e os sujeitos da pesquisa reconheçam o papel da UFRB para o fortalecimento do desenvolvimento regional, percebemos que esta universidade, para além dos impactos materiais, produz também importantes impactos simbólicos, gerando outro tipo de desenvolvimento a partir da cultura regional. Tais aspectos também foram muito apontados pelos entrevistados, como mostra Tia Ciata:

Então assumimos essa identidade regional, ao atender o que era esse clamor por desenvolvimento que a própria região apresentava e via na universidade uma expressão dessa nova forma de desenvolvimento. Um desenvolvimento humano que viria além da educação e não somente um desenvolvimento mecânico e industrial.

Portanto, ao se ancorar nessa identidade regional e cultural do Recôncavo, a UFRB estaria possibilitando a mudança e a ampliação do olhar sobre o território, fomentando o reconhecimento dos diversos saberes produzidos pelos sujeitos que lá vivem, mas que foram invisibilizados ao longo da história, em função do estereótipo produzido pela marca da escravidão. Sobre isto, Mestre Roque diz:

⁴⁷ Como exemplo, temos a famosa Festa da Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, que acontece tradicionalmente na cidade de Cachoeira no mês de agosto e é uma das maiores manifestações culturais do Recôncavo. A Irmandade refere-se a um grupo formado por mulheres negras que descendem e representam a ancestralidade dos povos africanos escravizados, e libertos, no Recôncavo da Bahia, passada de mãe para filha por 23 mulheres negras. Para fazer parte da Irmandade, as irmãs precisam ter mais de 50 anos. Essa festa se caracteriza pela Devoção a Nossa Senhora da Boa Morte, da Assunção ou da Glória. O culto à Nossa Senhora foi difundido pelo mundo ocidental, desde o século IX, através da expansão católica. As festividades têm forte tradição portuguesa, mas sofreu influência do catolicismo afro-brasileiro. No primeiro dia da Festa da Boa Morte acontece uma missa em Ação de Graças pelas irmãs falecidas e pela Morte de Nossa Senhora, logo após acontece uma procissão pelas principais ruas da cidade de Cachoeira. No segundo dia acontece a Missa de Corpo Presente, logo após a missa, mais uma procissão sai pelas principais ruas, seguida da filarmônica e do povo. No terceiro dia, festeja a Assunção de Maria, fenômeno da transcendência, da elevação espiritual de Nossa Senhora, confirmação que esta subiu aos Céus e mais uma procissão é realizada. É o início da Festa profana e não mais um momento de luto. (Fonte: Rádio Reversion Online: <https://www3.ufrb.edu.br/reverso/festa-da-boa-morte-ligacao-entre-a-igreja-catolica-e-a-irmandade/>).

[...] mas você tem impacto simbólico também. Com essa questão racial, você tem muita produção vinda do Recôncavo, então você tem um curso de Cinema, que acaba produzindo muitas das belezas da região. Então é um impacto significativo, fora o conhecimento pra humanidade sobre a região e suas potencialidades.

Entendemos, a partir da história contada pelos sujeitos entrevistados, que a construção da UFRB, desde seus primórdios, está ancorada no território do Recôncavo e referenciada com as diversas vivências produzidas no local. Tal aspecto parece estar em consonância com inúmeras práticas que se estabelecem na América Latina, que tomam o território como principal pilar de construção cultural e identitário. Nessa perspectiva, reconhece-se a organização a partir do território uma das principais estratégias dos setores populares para uma luta contra os poderes hegemônicos de classe, raça e gênero, contra a implementação de políticas públicas nos territórios que desmobilizam ou controlam as áreas. (FREIRE, 1987; PORTO-GONZALES, 2012; ZIBECHI, 2017).

Compreendemos que a universidade está no escopo das políticas públicas, e, portanto, assume o risco histórico de se apropriar dos espaços de modo bastante verticalizado, a partir do olhar colonizador, hierarquizando os saberes, sem nenhuma conexão ou reconhecimento com o contexto local, pois, como alerta Santos (2004), esta sofre influência direta da globalização capitalista/ neoliberal, impossibilitando sua democratização radical.⁴⁸ No entanto, o que estamos evidenciando, apesar das contradições em que a universidade está submetida, é que o projeto de criação da UFRB, em consonância com o contexto político nacional de valorização das práticas sociais, amparado pelo processo de lutas dos movimentos sociais, assume uma preocupação com as pautas regionais, propiciando que sua estrutura universitária seja pensada a partir das demandas sociais e territoriais. João Obá nos relata a preocupação da Universidade com tais questões:

A UFRB tem uma intenção política que se dá por meio de seu projeto político pedagógico, que foi construído assumindo os compromissos que foram decorrentes de todas as reuniões e assembleias realizadas no Recôncavo para a criação da Universidade. Assumiu um compromisso de ser uma universidade socialmente referenciada, etnicamente referenciada, culturalmente referenciada. Então, a Universidade nasce respeitando muito e sendo sensível aos significados históricos, culturais, sociais do Recôncavo né, esse legado é essa referência do Recôncavo no âmbito da Bahia e do Brasil. (João Obá)

Pode-se dizer que, ao ancorar seu projeto de universidade referenciado nos elementos étnicos, sociais e culturais do Recôncavo, a UFRB ocupa esse território por meio de um

⁴⁸ Aprofundaremos esta discussão a seguir.

movimento político com engajamento de diversos sujeitos, e, a partir disso, o territorializa, ou seja, o toma para si, assim, constrói redes, compartilha o espaço e desestabiliza as forças contrárias (PORTO-GONZALES, 2012; ZIBECHI, 2017). Como diz Manuel: “*A UFRB assume o Recôncavo como um território de aprendizagem*”.

Nessa perspectiva territorializada, a UFRB configurou-se como uma universidade multicampi, visando o desenvolvimento socioeconômico, científico tecnológico, cultural e artístico da região. Assim, a sede da Universidade está localizada na cidade de Cruz das Almas com unidades nos municípios de Santo Antônio de Jesus, Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana e Santo Amaro. Visando a equidade nas relações entre os câmpus, as unidades funcionam como núcleos integrados do conhecimento: Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (Cetec) em Cruz das Almas; Centro de Ciências da Saúde (CCS) em Santo Antônio de Jesus; Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) em Cachoeira; Centro de Culturas, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (Cecult) em Santo Amaro; Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa e Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (Cetens) em Feira de Santana (fora do Recôncavo). (SILVA, 2015).

Uma concepção que norteia a criação da UFRB é sua configuração multicampi, para que a Universidade conseguisse manter constante interlocução entre o saber científico e a complexa realidade do Recôncavo, explorando as culturas locais e incorporando diálogo direto com seu contexto econômico, político, cultural e histórico (SALVADOR, 2003). Nesse sentido, a Universidade teria como papel fundamental impulsionar e contribuir para o desenvolvimento regional, por meio das articulações entre ensino, pesquisa e extensão. O Recôncavo seria tomado como “uma região de aprendizagem, buscando-se ações sinérgicas, entre Universidade e o território” (SALVADOR, 2003, p.23). Desse modo, a UFRB tem institucionalmente uma série de princípios que retratam sua dedicação ao desenvolvimento regional, bem como com o constante diálogo e relação entre comunidade acadêmica e comunidade do entorno, denotando sua intenção em garantir a inclusão.

A UFRB incorpora em seus programas, como veremos mais adiante, uma série de elementos territoriais trazendo as produções do Recôncavo para dentro da Universidade, produzindo uma ampliação de saberes a partir da confluência entre saberes tradicionais/regionais/territoriais e saberes acadêmicos. A partir disso, os próprios estudantes valorizam o território, como conta o entrevistado:

[...] o menino que sai da zona rural, às vezes, ele é preto e pobre. Tem, às vezes, um terreiro do lado da casa dele, mas ele não quer saber do terreiro; às vezes ele não se reconhece naquilo; e quando ele entra aqui, que ele começa a realmente estudar e ver as situações, tipo assim, os trabalhos feitos, a valorização da cultura do território dele, realmente do que ele é, ele acaba voltando, às vezes, pra comunidade dele com um outro olhar, com uma vontade de transformação da comunidade dele, daquela situação. (Caetano)

Assim, a partir da história contada pelos entrevistados, entendemos que a UFRB foi construída com o intuito de valorizar aspectos da cultura local e da população de seu entorno, bem como da realidade de seus moradores (uma maioria negra, como aparece nas falas dos/as entrevistados/as). O projeto de universidade concebido no Recôncavo foi o de uma universidade negra e territorializada, ancorada em seus princípios e compromissos de ser referenciada étnico-racialmente, socialmente e culturalmente, como discutiremos nos tópicos seguintes.

4.2.1 *Quem são os alunos da UFRB? “Basta olhar!”*.⁴⁹

“Basta olhar!” Essa foi a primeira resposta à minha pergunta feita aos/as entrevistados/as em minha primeira visita de campo à UFRB, sobre quem eram os/as estudantes da Universidade. Na visita ao Recôncavo, realizada em outubro de 2017, eu pude visitar dois câmpus da Universidade, um na cidade de Cruz das Almas, onde se localiza a sede com as Pró-reitorias, incluindo a PROPAAE, e o câmpus da cidade de Cachoeira, onde fica o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL).

A resposta “basta olhar”, recebida, começou a fazer sentido a partir da rápida caminhada nos dois câmpus. A presença expressiva de estudantes negros/as pelos corredores, especialmente no CAHL, evidenciou a notória novidade trazida pela UFRB. A resposta é coerente com o fato de que, no Brasil, o reconhecimento do “ser negro” passa expressamente pelo corpo e pelas características fenotípicas⁵⁰. Por essa razão, no nosso cotidiano, fazemos constantemente heteroclassificações raciais baseadas nessas características e não na descendência ou origem, pois o racismo incide sobre os corpos negros.

⁴⁹ Fala da atual Pró-reitora da PROPAAE.

⁵⁰ Quando mencionamos o fenótipo nas discussões sobre relações raciais, estamos nos referindo às características observáveis de um indivíduo, como, por exemplo: cor da pele, tipo de cabelo, estrutura corporal etc. O fenótipo resulta da expressão dos genes do organismo, da influência de fatores ambientais e da possível interação entre os dois. O genótipo, por sua vez, são as informações hereditárias que uma pessoa herda e que estão contidas em seu genoma. A interação entre genótipo e fenótipo pode ser resumida da seguinte forma: genótipo + ambiente → fenótipo. (JESUS, 2018, p.129).

Embora tenha tomado o cuidado de não olhar para a Universidade na perspectiva de comparação, tentando, ao contrário disso, me aproximar de sua experiência bem como do território, a fim de evidenciar as possibilidades construídas por ela, se torna difícil, neste momento, não olhar para a UFRB sem pensar em outros contextos universitários, em que se tem nos corredores uma maioria esmagadora de alunos/as brancos/as.

O técnico da PROPAAE, Caetano, evidencia tal fato: “*Então, a UFRB já inicia com um público que é diferente do que comumente se pensa em um público das universidades, de modo geral.*”. Em seu relato, ele aponta a diferença no perfil dos/as estudantes da UFRB, enfatizando que o público atendido por ela destoa do contexto nacional. Embora seja facilmente possível identificar quem são os/as estudantes da UFRB, andando pelos corredores, sem necessidade de verificação científica, como nos disse a Pró-reitora, apresentamos alguns dados disponibilizados pela Universidade que confirmam o perfil apontado pelos técnicos.

Cabe dizer que os dados analisados são baseados no Relatório de Gestão de 2014⁵¹, apresentado pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd) e na IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileira – 2014, realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Andifes), realizada no ano de 2014.

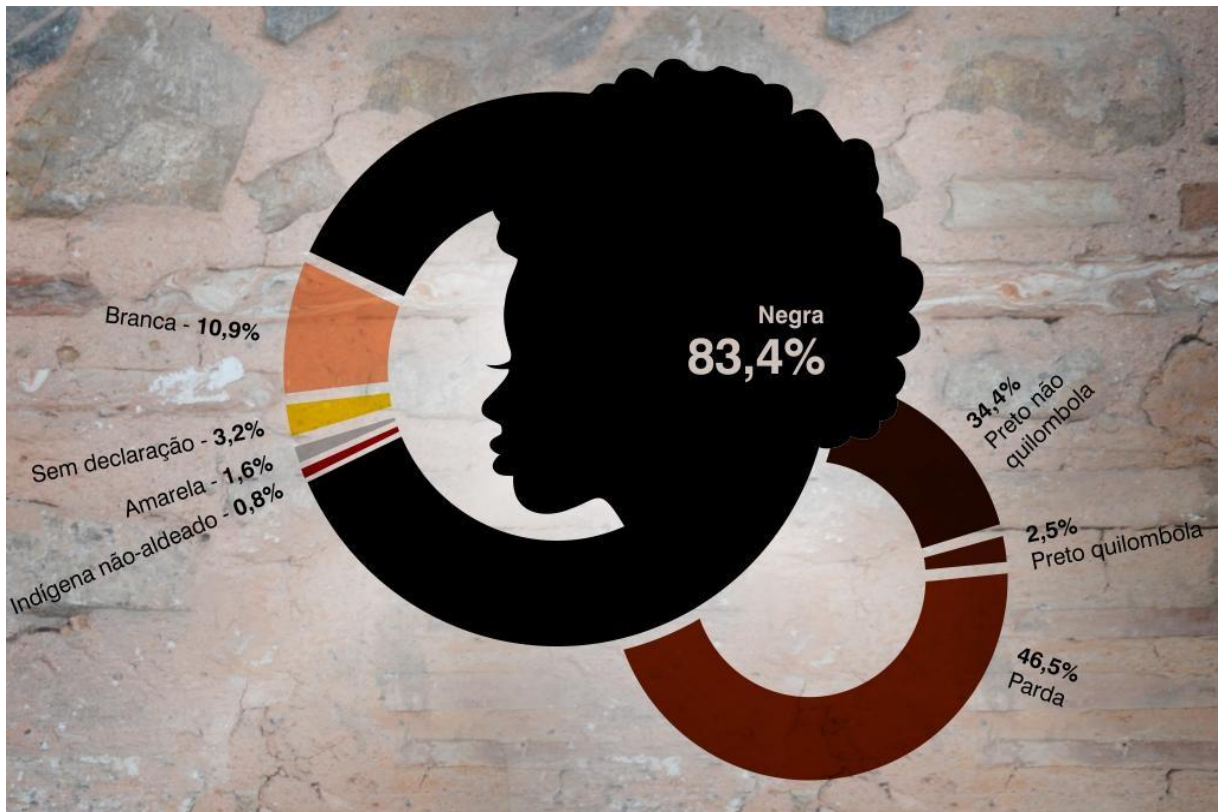
De acordo com os dados do Relatório de Gestão 2014/UFRB, 96,13% dos/as estudantes são do estado da Bahia, sendo que 28,2% dos/as que ingressaram em 2014 são residentes dos municípios em que onde está instalado o câmpus da Universidade onde estudam⁵². (SANTOS, 2017).

Em relação ao perfil das instituições federais de ensino superior, os dados apresentados pela Pesquisa de Perfil dos Estudantes, de 2014 demonstram que a UFRB conta com 83,4 % de estudantes negros/as, conforme demonstrado na imagem a seguir, superando a média nacional em relação a esses índices.

⁵¹ Importante destacar que a UFRB apresenta relatórios de gestão atualizados em seu site, sem, contudo, um perfil atualizado e detalhado dos/as estudantes.

⁵² Estes dados estão em consonância com o verificado na tabela 2, sobre os municípios baianos de origem dos estudantes inscritos e matriculados na UFRB no ano de 2014.

Figura 4 – Perfil dos estudantes da UFRB



Fonte: UFRB, 2017.

A partir dessa constatação, Sena (2013) afirma que a UFRB é a universidade mais negra do Brasil e, conseqüentemente, uma das mais inclusivas do país. Nesse sentido, 71,9% dos alunos de graduação – pertencem a um grupo com grande vulnerabilidade socioeconômica correspondendo às faixas C, D e E. (SENA, 2013).

A narrativa de Dona Nicinha sobre as formaturas realizadas na UFRB reforça esse dado:

Quem tem hábito de ir em formatura vai ver perfil do estudante, dos familiares dos estudantes que estão lá festejando essa formatura. E o CFP tem isso de maneira muito forte. Até hoje, em todas as formaturas que a gente vai, a gente percebe que são pessoas que pela primeira vez estão entrando em um ambiente formal para graduar um filho e a gente vê aquela coisa, assim, que as pessoas não sabem nem direito como se coloca naquele lugar. A UFRB tem dado essa possibilidade. (Dona Nicinha - técnica da PROPAAE)

Embora a grande maioria dos estudantes seja de negros/as e oriundos/as de camadas populares, como demonstra o gráfico da Figura 4, a Universidade também recebe alunos indígenas e quilombolas de diversas regiões do país, como narra Caetano:

Eu acho que hoje a nossa universidade tem dado elementos a mais que a gente tem que refletir sobre isso, que é a quantidade de estudantes da Universidade que são ou quilombolas ou indígenas. Tem crescido significativamente nos últimos anos, sobretudo depois da inclusão do programa Bolsa Permanência do MEC, nós temos estudantes indígenas de várias partes do país, de Minas Gerais a Pernambuco, nós temos estudantes indígenas oriundo dessas regiões. (Caetano))

Como indicado na fala do técnico, a UFRB proporciona um lugar para esses/as estudantes e suas famílias, que nunca antes haviam vivenciado e experienciado a universidade, tendo em vista os atravessamentos raciais e sociais. Esses aspectos aparecem como alguns dos pilares que sustentam o projeto de universidade negra idealizado e implementado pela UFRB, como discutiremos agora.

4.2.2 *A (Des) racialização e o projeto de universidade negra: “A UFRB nasce com a missão de corrigir as distorções sociorraciais no Recôncavo da Bahia”*⁵³

Durante as entrevistas, os sujeitos foram narrando suas percepções sobre a identidade da Universidade e, a partir disso, destacaram alguns elementos utilizados para justificar a nomeação da UFRB como uma universidade negra, bem como os deslocamentos produzidos por essa nomeação. Os entrevistados apontam que a identidade de universidade negra está diretamente conectada com o território negro em que a UFRB se insere, como conta Tia Ciata:

Ao assumir essa identidade do Recôncavo, como já foi dito, uma identidade que é socialmente referenciada, que é étnico-racialmente referenciada com a identidade negra, ela assume prontamente essas características do lugar onde ela tá situada. (Tia Ciata).

Como discutimos nos tópicos anteriores, o referenciamento regional está presente na concepção da UFRB desde o momento de sua criação, dando contornos ao projeto de universidade negra, o que perpassa as falas de todos os entrevistados. Além disso, a identificação da universidade negra se conecta, como apontamos no primeiro tópico deste capítulo, com a população majoritariamente negra do Recôncavo. Por isso, “uma universidade do Recôncavo e para o Recôncavo”.

Outro elemento muito presente nas narrativas dos sujeitos sobre a percepção acerca da identidade da Universidade passa pelo expressivo número de estudantes autodeclarados/as negros na UFRB, um dos fatos que motivaram meu interesse inicial em pesquisar essa realidade. Como apontam os/as entrevistados/as, os números dizem por si só:

⁵³ Fala do primeiro Reitor da UFRB.

Então a gente tem esse aspecto, que é um aspecto fático né, o fato também de que mais de 80% do estudentado da Universidade se declara de pertencimento étnico-racial preto ou pardo, o fato de que há um projeto, de uma intencionalidade declarada no plano fundador da Universidade de fazer dessa sua característica. (Tia Ciata)

No entanto, o fato de a Universidade ter uma maioria de estudantes negros/as não se explica somente por estar localizada em uma cidade com maioria de moradores/as negros/as, como conta Manuel: *“Muitos me perguntavam: ‘Professor, que coisa mais óbvia, é uma universidade do Recôncavo, tinha que ser a mais negra do Brasil mesmo’. Ai eu dizia: ‘Olha, a UFBA tava na cidade mais negra e nem por isso antes da cotas era a universidade mais negra’”*. Na cidade de Salvador, onde se localiza a Universidade Federal da Bahia (UFBA), também há uma população majoritariamente negra, e, no entanto, a universidade apresenta perfil⁵⁴ bastante diferente. Não se trata de realizar uma comparação entre as universidades, mas, ao contrário, entender que o perfil da UFRB, em nossa concepção se explica pelo fato de essa universidade ter tido uma intencionalidade política na construção de um projeto de universidade negra, que conseqüentemente se reflete no perfil dos/as estudantes.

Nesse sentido, o fato de ter uma maioria de estudantes negros/as vindos do Recôncavo Baiano converge com seu projeto inicial de *“corrigir as distorções sociorraciais no recôncavo da Bahia”*, a começar pela adoção da política de reserva de vagas, em seu primeiro ano de nascimento (2006), antes mesmo da promulgação da Lei 12.711 (BRASIL, 2012) sancionada pela presidenta do Brasil, Dilma Rousseff⁵⁵, no ano de 2012.

Tal fato foi possível dado o contexto de emergência das políticas afirmativas no cenário nacional nos anos 2000. Manuel conta que a UFRB foi um legado daquele período:

⁵⁴ No site da Universidade encontramos um dado afirmando que em 2018, a universidade a tinha cerca de 75% de estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos) o que representa um número bastante significativo em comparação à média nacional. (<http://www.edgardigital.ufba.br/?p=12836>). No entanto, os dados recolhidos da UFRB demonstram que em 2014, a universidade já contava com índices maiores de estudantes autodeclarados negros, como vimos no gráfico anterior.

⁵⁵ Presidenta Dilma Rousseff esteve no governo do país no período de 2011 a 2016, ano em que foi afastada da presidência após uma série de notícias sobre corrupção envolvendo o Partido dos Trabalhadores, que culminaram em um golpe político, destituindo-a da presidência sem provas. Cf.: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/31/opinion/1472650538_750062.html. “Em 17 de abril de 2016, aconteceu um golpe no Brasil – e não um impeachment, como a maioria dos políticos e da mídia o chamaram. A maioria dos 367 votos no Senado pedindo o impedimento da presidente legitimamente eleita Dilma Rousseff mencionou Deus, a família tradicional e a ‘desmoralização da política sob o comando do PT [Partido dos Trabalhadores]’. E nenhuma palavra sobre pedaladas fiscais, pelas quais a presidenta havia sido acusada como praticante de crime de improbidade administrativa presidencial. Em 12 de maio de 2016, a presidenta eleita, Dilma Rousseff, foi oficialmente comunicada pelo Senado, no Palácio do Planalto, sobre a decisão final do seu afastamento”. (GOMES, 2018, p.4)

Eu acho que essa construção, legado, que é o legado do governo Lula, né. Eu acho que desse ambiente democrático de construção, de uma universidade que se assume enquanto negra, de uma universidade que tem nas políticas afirmativas, na sua estrutura uma Pró-reitoria. (Manuel)

A decisão pela implementação de uma política de reserva de vagas e de uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis⁵⁶, que tinha como eixo estruturante as relações raciais, indica que a política de ações afirmativas foi a principal base de sustentação do projeto de universidade negra idealizado na UFRB, como conta Manuel: “*Então, assim, nós temos isso como uma marca de nascença. O Recôncavo é negro e pela primeira vez, justamente por essa decisão imediata de ter uma pró-reitoria, de implantar cotas desde o início e ter uma política afirmativa, isso foi naturalizado na UFRB.*”. A decisão inicial pela adoção de políticas afirmativas explicita a intencionalidade política presente na Universidade em seus primórdios. O entrevistado continua:

Então a nomeação era política. Houve uma intencionalidade e a gente queria marcar isso. Marcar isso pra que, de um modo geral, o Recôncavo se reconhecesse. Eu lembro que era muito claro, assim, que os pobres do Recôncavo, ou o povo do Recôncavo não via aquela universidade como sendo dela. Era uma coisa ali, mas não era pra eles. Então, quando a gente marca algumas coisas, quando reconhece, “Universidade do Recôncavo”, “Universidade Negra”, existia ali uma intencionalidade de buscar uma identificação.

A narrativa de Manuel demonstra uma preocupação da Universidade de que as pessoas do Recôncavo se reconhecessem na Universidade, descobrindo a possibilidade de ocuparem e se apropriarem daquele espaço, do qual estiveram tão distantes ao longo da história. Nesse sentido, a auto nomeação da Universidade como negra intencionava o auto reconhecimento da população do seu entorno.

Nesse sentido, ao se assumir negra, a Universidade pretendia favorecer a identificação de negras e negros com o espaço acadêmico, possibilitando um giro na imagem que, historicamente, as instituições de ensino superior construíram sobre si e, reciprocamente, da imagem que os outros construíram sobre ela. As ações afirmativas têm provocado a sociedade a repensar as relações étnico-raciais no Brasil, causando deslocamentos importantes no campo das políticas públicas e dos sujeitos que a permeiam. (JESUS, 2011) A implementação do sistema de cotas para estudantes negros/as nas universidades federais do Brasil “rompe radicalmente com a lógica de funcionamento do mundo acadêmico brasileiro desde a sua origem no século passado”. (CARVALHO, 2005,2006, p. 80). Impulsionada pelas políticas

⁵⁶ Realizaremos um debate detalhado sobre a PROPAAE e seus programas no capítulo 6.

afirmativas, “a universidade passou a dedicar parte do seu tempo a perceber que os jovens negros existem, que grande parcela deles não estão presentes nos bancos das universidades públicas e que eles lutam pelo direito de entrar nesse lugar”. (GOMES, 2018, p.114). Assim, o projeto de universidade reconhecido e afirmado na UFRB, ancorado nas ações afirmativas, insere a população negra do Recôncavo no campo da possibilidade, da existência, como conta o aluno egresso e que atualmente é professor da mesma universidade em que se formou:

O que eu coloco em evidência é a linha tênue da impossibilidade. Eu afirmo a importância da UFRB no campo de oportunidades né, é o que a UFRB tá fazendo, “oportunitás” né (em direção a outro porto de mar). Eu, que não tinha a oportunidade, eu tenho a convicção que outros povos negros com a oportunidade podem construir a possibilidade. (João de Deus)

A narrativa de João de Deus traz elementos fundamentais para reconhecermos a importância de um projeto como o da UFRB. De acordo com ele, antes da Universidade, eles estavam na esfera da impossibilidade ou da inexistência, que significa “não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical”. (SANTOS, 2009, p.23). João de Deus relata uma situação em que explicita essa dimensão da não existência de sujeitos negros na universidade, a partir do olhar branco hegemônico:

Eu tive num evento na UFES em que um decano foi dizer que discutir política de ação afirmativa era o conto da carochinha, aí eu pedi a palavra. A minha primeira pergunta pra ele foi assim: “Ei, você tá me vendo aqui?”. Ele olhou pra mim e não respondeu, e aí eu disse: “Pois eu tô aqui, eu não me considero um conto da carochinha. Eu sou fruto da política de ação afirmativa que existe, que pode não ser lida a partir de sua lente, mas que pra mim é muito caro”. O silêncio dele foi uma resposta. Ele não tá me vendo, ele nunca me viu no processo histórico da universidade, ele não me vê realmente. (João de Deus)

Tal inexistência e invisibilidade são produzidas ativamente, pelo pensamento ocidental, abissal, que se estrutura a partir de um sistema de distinção entre os visíveis e invisíveis, que acontece através de “linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha”. (SANTOS, 2009, p.23). Nesse sentido, os que estão do outro lado da linha (Sul)⁵⁷ - os grupos sociais que têm sofrido sistematicamente as injustiças, opressões e discriminações do capitalismo e do colonialismo, como por exemplo a população negra - desaparecem enquanto realidade e são produzidos como invisíveis e assim se tornam de fato inexistentes, como

⁵⁷ O Sul, nesse sentido, não é geográfico, é o sul imperial, constituído pelos grupos sociais que foram excluídos ao longo dos tempos, então, no próprio Norte existe, sul. É um sul antipatriarcal, anticolonial. (SANTOS, 2009).

sugere a narrativa relatada acima por João de Deus. Tal fato nos remete às proposições feitas pelo mesmo autor, acerca da sociologia das emergências e ausências. A sociologia das emergências visa tornar visível aquilo que foi produzido como invisível, tornando existente o que era inexistente, como, por exemplo, as experiências desses grupos.

Nesse sentido, a UFRB tem possibilidade não só de provocar a reflexão sobre a invisibilidade produzida ativamente sobre a população negra, especialmente na academia, mas também tem possibilidade de produzir emergências, especialmente no que diz respeito à possibilidade de existência da população negra na universidade e no âmbito do conhecimento científico, a partir da presença ativa desses sujeitos, nos diversos espaços acadêmicos. Como relata João de Deus: “*A gente acaba com essa ideia do impossível, esse discurso que é atravessado por um projeto marcado pela manutenção dos privilégios, pela cegueira racial, do discurso universalista.*”. A sociologia das emergências é uma tentativa de ampliar simbolicamente tudo aquilo que resiste, que emerge, ampliando o presente, trazendo para dentro o que estava ausente e o que está emergente. (SANTOS, 2009)

Nessa perspectiva, a UFRB dá lugar não somente aos/às estudantes, mas também aos/às intelectuais negros/as, a partir do reconhecimento de suas potencialidades para a ocupação de cargos importantes na gestão da Universidade, como nos conta a entrevistada:

Me diga, se eu tivesse ficado na Universidade Federal de São Carlos, terminado e trabalhado por lá, qual seria a chance de eu ser Pró-reitora de Políticas Afirmativas? Certamente não, ou uma chance pequena. Então eu acho que essa universidade, também ela vem trazer as possibilidades pras pessoas que hoje, que ontem né, sofreram e que hoje tão empoderadas e conseguem assumir um lugar de poder né. (Dona Estelita)

A fala de Dona Estelita sugere, nesse sentido, que a UFRB, intencionalmente e politicamente, valoriza o lugar do/a negro/a o que se reflete também na escolha do perfil e do pertencimento étnico-racial dos/as funcionários/as para atuarem na PROPAAE, como é reforçado por outro entrevistado:

Nós tínhamos uma intencionalidade política com a universidade negra. Toda vez que eu via ou me reunia com os professores, era possível perceber o número de negros superior do que eu via em outras universidades. Nos servidores, nos meus assessores, nos pró-reitores. Então, assim, não há dúvidas de que não foi coincidência, houve uma intencionalidade. (Manuel)

Esse aspecto também parecia ser evidente para os alunos, como conta João de Deus:

Tínhamos muitos professores com esse marcador indentitário forte. Sujeitos que não seriam aceitos pra uma universidade muito conservadora foram aceitos pra esse projeto da UFRB. Acho que teve uma intenção, não era coincidência, não parecia. Esses professores pesquisavam as questões étnico-raciais e a presença deles era muito forte. O marcador negro passava tanto pelo estereótipo, porque eram negros, quanto na veemência com que tratavam os discursos, as práticas, as aulas. (João de Deus)

As narrativas sugerem que se tornar negra foi uma decisão da UFRB, gestada pelos sujeitos que ocupavam naquele momento cargos de gestão, especialmente por serem negros/as engajados/as e militantes, o que reforça Mestre Roque:

Eu acho também que tinha uma reitoria que você tinha, além do reitor ser negro, você tinha dos sete pró-reitores, seis negros, então você tinha um diferencial da característica de todas as outras universidades. Desses seis, uma era africana. Mas pra você ter uma ideia do perfil que você tem, os dirigentes da instituição negros, sendo nesses, três militantes orgânicos do Movimento Negro, então você tem diferencial. (Mestre Roque)

Nesse sentido, a intencionalidade presente no projeto de universidade negra passa, em nossa hipótese, pela presença ativa dos/as gestores/as negros na Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis. Ao que nos parece que as trajetórias desses/as gestores/as reforçam muito a forma como eles/as pensaram e implementaram esse projeto de universidade. Nesse sentido, entendemos que a ação política passa também pelas experiências sociais que marcam os sujeitos.

A partir das questões pontuadas, a UFRB tira a população negra - tanto alunos, quanto professores/as, gestores/as -, do campo da impossibilidade, provocado pelo que João de Deus chama de “*cegueira racial*”. Tal cegueira, fruto do racismo brasileiro, produziu por muito tempo a desumanização do/a negro/a, definindo-o/a como incapaz, inferior, e, portanto, não sujeito (FANON, 1983), incapaz de acessar a universidade e de produzir conhecimento.

Trazer à tona a dimensão da identificação é fundamental, pois, a auto nomeação da UFRB como uma universidade negra potencializa o reconhecimento de seus/suas estudantes como negros/as, produzindo a afirmação dessas identidades e a produção de uma nova autoimagem. (ARROYO, 2012). A narrativa de Tia Ciata elucida tal questão, demarcando a forma como os/as estudantes foram se modificando a partir da identificação com a Universidade a partir das ações promovidas:

[...] É que a primeira questão, assim, talvez, de que remete ao que significa na prática se assumir como universidade negra, é a própria auto identificação do estudante como estudante cotista como a identidade valorosa. Nós fizemos na PROPAAE o primeiro seminário de assuntos estudantis da UFRB, que nós convocamos todos os estudantes do programa, que naquela altura eram mais de 1000 estudantes. Eles vieram voluntariamente e quando nós, nas primeiras plenárias, perguntávamos quem eram os estudantes cotistas, eles tinham receio de se manifestar com essa identidade. O crescente do aprofundamento dessa formação, do entendimento da política como um direito, do entendimento do lugar que a política tinha no projeto institucional, a UFRB foi criando nesses estudantes essa identidade positiva da condição de cotista, da condição de participação de uma política afirmativa, pra dentro e pra fora. Nós constituímos grandes lideranças entre os estudantes na universidade por essa pauta, pela admissão dessa identidade. (Tia Ciata)

Além das ações da Universidade que enfatizavam a afirmação dessas identidades, o fato de conviverem com negros/as intelectuais, afirmados/as, produz uma identificação positivada nos/as estudantes, como aponta João de Deus: “*Eu não parto mais da referência da não existência, eles existem, eles estão aqui. Isso produz outra coisa em mim*”. Essa identificação é preciosa, pois, historicamente, o sujeito negro se deparou no espelho com uma imagem que refletia negação, rejeição e falta. Nesse sentido, a autoimagem dos sujeitos negros foi sendo construída por esses elementos que o outro/ branco lhe atribui, e que se reflete subjetivamente na construção de si. (FANON, 1983; GOMES, 2018). Tal identificação, negativa, sobre a população negra, é também fruto da colonialidade⁵⁸, que opera a partir da classificação social/racial dos sujeitos. (QUIJANO, 2009). Tal classificação impôs uma divisão entre os superiores (europeus) e inferiores (não europeus) e, nessa lógica, a raça foi utilizada como uma categoria para diferenciar e classificar os sujeitos, sendo o lócus de manifestação dessas relações de poder. Nesse sentido, as características fenotípicas, bem como a cor da pele foram definidas como a expressão externa dessas diferenças, sustentando a ideia de que os “não europeus” eram inferiores, pois traziam uma estrutura biológica diferente. Tal classificação racial/étnica “opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2009, p.73).

Diante disso, ao se nomear negra, construindo uma imagem positivada e reafirmada sobre o/a negro/a, a UFRB permite a identificação racial de seus/suas estudantes, que têm a possibilidade de se reconhecerem, se auto afirmarem e de produzirem um deslocamento na

⁵⁸ Originada a partir da colonização, a colonialidade se constitui como um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista, e “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder”. (QUIJANO, 2009, p.73)

construção de sua própria autoimagem. Na narrativa transcrita a seguir, Dona Nicinha nos relata um caso em que esse elemento aparece:

[...] E outra coisa que eu observei, também, nesse nível de pertencimento que eles adquirem quando estudam aqui, é que, às vezes, quando eles entram, eles entram dizendo que são pardos e isso é uma fala de uma das meninas que entrou agora no segundo ciclo pro curso de Medicina, onde ela diz assim: “Eu entrei uma estudante parda e vou para o curso de Medicina uma mulher negra”. (Dona Nicinha)

Tal dimensão aponta para o fato de que “jovens negros que participam de processos de ações afirmativas tendem a estabelecer relação diferente com a sua corporeidade. Há, então, a produção de outro saber sobre o corpo”. (GOMES, 2018, p.115). O relato de João de Deus, ex-aluno da UFRB, enfatiza essa dimensão, apontando a mudança em sua autoimagem e em seu pertencimento racial a partir do contato com professores/as negros/as e com a temática racial:

Eu usava shampoo seda ultra liso intenso antes de acessar a universidade, essas coisas são do campo da consciência né, a gente atua de maneira inconsciente. Foi um divisor de águas, eu saio da condição de uma pessoa que usa shampoo pra alisar o cabelo porque meu espelho não era desejado, e eu entrei em contato com professores negros, professoras negras, que falavam sobre a questão racial.

As narrativas trazidas pelos/as entrevistados/as demonstram que a UFRB, ancorada nas ações afirmativas, provoca uma modificação na representação, no imaginário e nas possibilidades de ser negro/a. Como narra João de Deus: “A influência das políticas de ações afirmativas vai pra sala, que produz consciência nos sujeitos, que vão conduzindo e avançando nessa dinâmica de consciência”. Por essa razão, assumir essa identidade é muito simbólico e representativo, pois, ao reconhecer as variadas desigualdades raciais que se perpetuam no ensino superior, bem como a necessidade de afirmação das diferenças e das identidades para a promoção da igualdade de fato, a UFRB nomeia e racializa o público que pretende atingir. Nesse caso, a imagem reforçada e enfatizada é a de um corpo negro, territorializado, como bem expressa a atual logomarca da universidade, comentada por Dona Dalva:

A Universidade, ela começou a ter esse rosto. A gente tem uma identidade própria. É a face do Recôncavo. É a face desse povo que nunca teve espaço dentro da universidade, que hoje é a casa deles; é a casa do preto, do pobre, do que tem sua definição de sexualidade dentro do que entende como melhor pra si, sem ser criticado por isso. E sendo percebido como uma pessoa que tem direito a ser, ou querer ser o que deseja.

Figura 5 – Logomarca UFRB



Fonte: UFRB, 2019.

Nesse sentido, o projeto de universidade negra proposto pela UFRB apresenta uma dimensão marcadamente política, pois possibilita o rompimento com a ideia de harmonia racial pregada no Brasil, já que, “no Brasil, apesar da tão falada miscigenação racial, existem espaços em que corpos negros e brancos não se encontram ou se encontram muito pouco, e um deles é a universidade”. (GOMES, 2018, p.115). Nessa perspectiva, o projeto de universidade negra na UFRB nos interroga sobre a des (racialização) das universidades públicas no Brasil. Como nos indaga Dona Dalva: “*O que o significa, para uma universidade, admitir que ela nasce pra corrigir distorção sociorracial?* ”

Para nós, significa muito, pois compreendemos que se auto nomear negra, territorializada, tendo na logomarca da Universidade, “a face do Recôncavo”, a UFRB está apostando na concepção localizada de universidade e de conhecimento, que dialoga com a perspectiva decolonial de corpogeopolítico, e coloca em cheque projetos universais de conhecimento e universidade. A afirmação de um corpogeopolítico pressupõe a localização étnico-racial, social, de gênero e territorial dos sujeitos e da produção do conhecimento. (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2018).

Assim, diante de uma universidade corporificada e racializada, a UFRB desmascara o ideal de democracia racial que prega a ideia de sujeito universal/ desracializado. A ideia de democracia racial, difundida especialmente a partir das obras de Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala*, de 1933, foi e ainda é fortemente presente no imaginário coletivo da sociedade brasileira. Tal ideal sustenta a argumentação de que não há a existência de raças,

apostando na ideia da miscigenação⁵⁹ e da mistura, e, portanto, pressupõe a inexistência de hierarquias ou conflitos raciais. Na obra citada, o autor mascara as violências contra negros no período escravocrata propondo uma convivência baseada no equilíbrio de antagonismos, entre brancos e negros, ou seja, em dois antagonismos que não seriam conflitantes, mas que, ao contrário, se fundem, em uma síntese do brasileiro: o sujeito mestiço, que representava para ele a identidade nacional brasileira. Uma passagem do livro *Casa Grande e Senzala* explicita esse aspecto:

A força, ou antes, a potencialidade da cultura brasileira parece-nos residir toda na riqueza de antagonismos equilibrados [...]. Não que no brasileiro subsistam, como no anglo-americano, duas metades inimigas: a branca e a preta; o ex-senhor e o ex-escravo. De modo nenhum. Somos duas metades confraternizantes que se veem mutuamente enriquecendo de valores e experiências diversas; quando nos completarmos num todo, não será como sacrifício de um elemento ao outro. (FREIRE, 1933, p. 376-377).

Nessa perspectiva, se destaca o discurso da mistura e, portanto, da democracia racial que marca a identidade nacional, com a ideia de que “somos todos iguais”, e que vivemos democraticamente todas as oportunidades e direitos. Tal aspecto promove o não reconhecimento, na atualidade, das imensas desigualdades raciais, sociais e econômicas entre brancos/as e negros/as no Brasil, atribuindo apenas ao passado escravista tal fato. (SILVA; ROSEMBERG, 2008).

O mito da democracia racial, como ficou conhecido, embora seja de fato um mito, aparece na vida social como uma realidade que sustenta muitas posições, com diversas repercussões e “ainda não foi suficientemente desmascarado pela elite branca brasileira, principalmente porque ela não está interessada em seu desmascaramento, e sim na sua perpetuação. ” (CARVALHO, 2003, p.174). A percepção falaciosa da não existência de diferenças dos grupos raciais impacta diretamente no reconhecimento e na afirmação das identidades desses grupos historicamente excluídos, visto que “a ideologia freyreana implica também uma desautorização de identidade: aquele que detém todo o poder econômico e social ainda se atreve a desautorizar a identidade com que o discriminado se apresenta”. (CARVALHO, 2003, p.174). Nesse sentido, esse ideal construído estrategicamente pela elite branca serve como um discurso de garantia de seus privilégios, e embasa diversas

⁵⁹ O branqueamento poderia ser compreendido em primeira instância como a massiva miscigenação entre negros e brancos que advém desde o colonialismo, ocasionando um aumento significativo de mestiços na sociedade brasileira. No entanto deve-se compreender da mesma maneira, que o branqueamento representava uma pressão cultural por parte da elite hegemônica branca, para que o negro renegasse sua raça e fizesse por onde integrar a ordem social estabelecida. (CARONE, 2009). Sem esquecer é claro que esse processo de cruzamento racial não se deu de forma tranquila, mas com intensa violência e exploração dos brancos e dos portugueses para com os negros, especialmente as mulheres negras.

argumentações no cenário social para justificarem, por exemplo, suas posições contrárias às políticas de promoção da igualdade racial, entre elas a discussão sobre a inconstitucionalidade da política de cotas, entre outras.

Apesar da forte presença da democracia racial e do discurso “somos todos iguais”, contraditoriamente, nossa sociedade é alicerçada por uma dimensão extremamente racista, que constrói o imaginário social e coletivo da existência de diferenças raciais que estruturam todas as nossas relações sociais se transformando em profundas desigualdades raciais. Contudo, no campo político e social, como por exemplo, no âmbito das políticas públicas, e da academia, tais diferenças são negadas ou ocultadas pelo discurso universalista. Nessa perspectiva, “o não reconhecimento das diferenças legitima um discurso universalizante e ao mesmo tempo excludente, que não viabiliza outras formas de ser”. (RIBEIRO, 2017, p.31).

Tal aspecto pode ser pensado como um legado do cientificismo eurocêntrico, que trouxe à tona uma ideia de universalismo abstrato, que marca categoricamente o campo do conhecimento e outras esferas da vida, como a econômica, política, social, estética, subjetiva e acadêmica. (COSTA; TORRES; GROSGUÉL, 2018)

Baseada no lema de uma igualdade de oportunidades universais, a universidade, por exemplo, foi negando ao longo do tempo o anúncio de sua racialização, ao mesmo tempo em que a escancarava, pois foi se constituindo, desde suas bases, apenas por sujeitos brancos, pertencentes a uma elite econômica. A condição de criação das universidades brasileiras foi colonizada. A elite branca, influenciada pela elite acadêmica europeia branca, fundou uma universidade nos padrões das universidades modernas ocidentais. (CARVALHO, 2018). Assim, “é preciso racializar a discussão e afirmar que a nossa academia é branca e colonizadora”. (Idem, p.90).

Apesar de a universidade ser marcadamente branca, como aponta o autor, o discurso produzido sobre ela e sobre os sujeitos que podem acessá-la, que se concretizou em políticas públicas universalistas, é extremamente marcado pela concepção do universalismo abstrato, muito influenciado também pelo mito da democracia racial. Contudo, tal universalismo é, na verdade, “um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica”. (COSTA; TORRES; GROSGUÉL, 2018, p.13). Nesse sentido, esse universalismo desincorporado, neutro e desracializado se disfarça, contraditoriamente e estrategicamente em um particularismo que é branco, patriarcal e elitista.

Assim, ao colocar em cheque essa universalização abstrata/particular, se anunciando intencionalmente negra e ancorada pelas políticas afirmativas, a UFRB possibilita a

politização da cor e do pertencimento racial, muito reivindicado pelo movimento negro há longa data. (GOMES, 2018). Nesse sentido, assume um lugar social e um lugar de fala que possibilita o rompimento do discurso universalista, na direção do que Ribeiro (2017) aponta:

O lugar de fala nos faz refutar de uma visão universal de negritude e outras identidades. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes, o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. (RIBEIRO, 2017, p.70)

Por essa razão, compreendemos que a UFRB se insere no campo das emergências, na medida em que a experiência empreendida e inaugurada por ela, através do projeto de universidade negra, produz a existência e a emergência de diversos sujeitos negros, seus saberes, conhecimentos e experiências, antes entendidos como inexistentes ou impossíveis. Possibilita ainda a “afirmação da existência e o conhecimento daqueles que foram apagados, invisibilizados e negados pela colonialidade” (GROSFOGUEL, 2018, p.16). Nesse sentido, tem a possibilidade de construir uma renovação epistemológica e política e o faz a partir de seus programas, organização universitária, daí provoca a emergência de outras realidades, outras possibilidades de ver e pensar a universidade e as políticas de ações afirmativas. Produz, portanto, novas formas de compreender o mundo. O projeto de universidade negra aponta para um futuro possível, mais democrático, em que negros e negras estejam ativamente presentes na construção de uma universidade pública e de uma sociedade de fato plurirracial, em convergência com o que é assinalado no Manifesto em Favor da lei de Cotas:

Se a Lei de Cotas visa nivelar o acesso às vagas de ingresso nas universidades públicas entre brancos e negros, o Estatuto da Igualdade Racial complementa esse movimento por justiça. Garante o acesso mínimo dos negros aos cargos públicos e assegura um mínimo de igualdade racial no mercado de trabalho e no usufruto dos serviços públicos de saúde e moradia, entre outros. Nesse sentido, o Estatuto recupera uma medida de igualdade que deveria ter sido incluída na Constituição de 1891, no momento inicial da construção da República no Brasil (MANIFESTO EM FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2006)

A concretização desse projeto não é, todavia, obra do acaso. Depende não apenas de posicionamento político, mas de ações politicamente orientadas. Depende de sujeitos que comunguem de seus princípios e se impliquem na sua elaboração e execução.

5 “NÓS JÁ SOMOS MAIS DO QUE ÉRAMOS ANTES. JÁ SOMOS MUITOS, MAS SEREMOS AINDA MAIS”: INTELLECTUAIS NEGROS ENGAJADOS – A TRAJETÓRIA DOS GESTORES DA UFRB

Como apresentamos no percurso teórico metodológico, o interesse em entrevistar gestores se deu em função de um estudo anterior, realizado acerca dos discursos dos gestores da UFMG em torno das políticas de ações afirmativas implantadas na instituição. Entre os resultados desse estudo, o que ficou evidente é que o lugar de pertencimento étnico-racial e social, bem como as experiências pessoais e formativas dos sujeitos, podem reverberar em suas atuações políticas na gestão. Em continuidade a essa pesquisa, nos dedicamos a investigar de que maneira as trajetórias dos Pró-reitores de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis da UFRB influenciaram sua atuação política na PROPAAE.

Essa questão apareceu com muita força, já que todos os sujeitos entrevistados, que já estiveram na gestão PROPAAE no cargo de pró-reitores, são sujeitos autodeclarados negros, com trajetórias acadêmicas, profissionais e políticas em movimentos sociais, sindicatos - com diferentes aproximações – e todos envolvidos com debates referentes às relações étnico-raciais e o campo da inclusão e da diversidade.

Neste capítulo, discorreremos sobre a **2ª dimensão analítica: Trajetórias de vida e profissional**, e apresentamos as trajetórias dos sujeitos a partir de **duas categorias analíticas: História de vida e Atravessamentos do racismo e inserções profissionais, acadêmicas e políticas**, destacando os pontos que consideramos pertinentes às suas atuações na UFRB. Não temos a pretensão de realizar uma extensiva análise das trajetórias de vidas dos sujeitos entrevistados, tendo em vista que esses aspectos não foram aprofundados nas entrevistas, por não se constituírem como o foco da atual pesquisa. No entanto, consideramos importante apontar alguns elementos que fizeram parte da constituição desses percursos, como a vivência do racismo e a participação acadêmica/política e social.

5.1 Histórias de vida e atravessamentos do racismo

Consideramos importante destacar aspectos da **História de vida e atravessamentos do racismo** na história individual dos sujeitos participantes da pesquisa, que apareceram no decorrer das entrevistas como elementos marcantes em suas trajetórias. A experiência do racismo, o lugar social, bem como as origens familiares são aspectos que estes apresentam para demarcarem seu lugar no mundo, seu lugar de fala. A “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (LAROSSA, 2002, p. 21).

Nogueira (2006) ajuda a pensar nessa questão ao propor uma discussão sociológica acerca do preconceito racial de origem e do preconceito racial de marca, a partir de uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. O autor aponta que o preconceito racial deve ser pensado de forma situada a partir das relações raciais estabelecidas em cada contexto, pois a forma como este é vivenciado e compreendido pela população é diverso.

Em relação ao Brasil, salienta que o forte ideal da miscigenação da população contribui para que muitos utilizem o discurso de harmonia racial no país, invisibilizando o racismo e ignorando o preconceito existente. Por essa razão, Nogueira (2006) aponta os estudos realizados pela Unesco⁶⁰ como fundamentais para o reconhecimento, por parte de cientistas sociais, de que no Brasil existe preconceito racial. Para o autor:

Considera-se como preconceito racial uma disposição ou (atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se tem como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que lhes atribui ou reconhece (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

Reconhecendo a existência do preconceito racial, tanto no Brasil quanto nos EUA, o autor aponta que a intensidade com que este se manifesta é diferente em cada um dos lugares, apontando naturezas distintas entre eles: o preconceito racial de origem manifesto nos EUA e o preconceito racial de marca, que se apresenta de forma mais contundente no Brasil. O preconceito racial de origem é aquele em que o indivíduo sofre discriminação por pertencer a um determinado grupo étnico, independente de suas características físicas, podendo ser mais ou menos negro fenotipicamente. O que provoca o preconceito, nesse caso, é o grupo de origem. Já o preconceito racial de marca acontece quando sua manifestação se dá em relação à aparência e às características físicas dos sujeitos. Como sabemos, “no Brasil a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides”. (NOGUEIRA, 2006, p.296). A partir desse contexto, em que a marca do preconceito aparece no corpo negro, esses sujeitos vão identificando ao longo de suas histórias diversas situações de discriminação racial que os acompanham:

Durante minha trajetória escolar de estudante, eu sofri muitos preconceitos, racismos, né, até a minha vida adulta. Não foi fácil morar e estudar em São Carlos, interior de São Paulo. Porque eu era, eu sou negra, e lá as pessoas têm um perfil de cor branca prioritariamente. Então eu ouvia piadas na fila do banco, no restaurante, enfim, essas coisas [...] (Dona Estelita)

⁶⁰ A Unesco realizou, junto com alguns pesquisadores, diversas investigações em diferentes pontos do país acerca das relações raciais no Brasil, com o objetivo de conhecer a situação racial do território nacional, a partir da comparação de casos concretos.

Um ponto em comum entre as diferentes trajetórias desses sujeitos diz respeito a essas vivências de preconceito que desencadeiam reflexões sobre o lugar que ocupam na sociedade:

[...] a gente vive em uma sociedade em que o racismo é uma marca de fato, então isso não deixa de aparecer no que nós construímos na nossa trajetória enquanto negros e negras. (Tia Ciata)

[...] pra mim sempre foi muito nítido o racismo na sociedade brasileira. Então, eu sempre vivi carregando na pele essa marca; a sociedade nunca deixou que eu me esquecesse disso. Então, a todo tempo eu fui lembrado disso e percebia, não apenas em mim, mas percebia, e percebo na forma da organização da sociedade a forma como o racismo se estrutura no Brasil [...] (Manuel).

Consideramos pertinente apontar que as diversas formas de racismo ainda são vivenciadas por alguns dos entrevistados, mesmo após a experiência da ascensão social, tendo em vista os lugares profissionais que exercem e exerceram – além de cursarem ensino superior, construíram carreira dentro da universidade, chegando à docência na graduação e pós-graduação, e também ocupam/ocuparam cargos de gestão, como a reitoria, a pró-reitoria, a coordenação de políticas afirmativas e cargos fora da universidade.

O relato do entrevistado abaixo transcrito a seguir demonstra que, mesmo após se tornar reitor da UFRB, continuou sofrendo discriminação racial, o que demonstra que, independente do status social, o que marca o preconceito racial no Brasil é o corpo.

[...] eu tive uma vivência real. Então, depois, a todo tempo, eu cansei de ser barrado em espaços que “só podiam entrar reitor”. Então, portas que só podiam entrar reitor, na hora que chegava minha vez dizia: “Aqui só reitor”. Então, assim, seja antes ou depois, a sociedade sempre me lembrou isso de formas muito claras, sem me deixar dúvidas. (Manuel)

Em sua tese, Laborne (2014) discute a construção da identidade racial de professores universitários negros na UFMG, e, entre os diversos apontamentos desse estudo, salienta que o racismo é persistente mesmo em situações de grande mobilidade social. Como destaca a autora, o título e o status de professor universitário aparecem como um passaporte importante para a circulação desses sujeitos na universidade e na forma como são tratados: “A credencial de ‘ser professor universitário’ parece garantir uma certa imunidade diante de situações declaradas de preconceito no meio acadêmico”. (LABORNE, 2014, p.145). No entanto, mesmo com qualificação profissional e titulação acadêmica, os docentes negros continuam expostos a situações veladas de discriminação racial na universidade, que se manifestam tanto por parte de alunos quanto de colegas, provocando impedimentos, inclusive, nas oportunidades de avanços de suas carreiras. Nesse contexto escreve:

Ser professor universitário negro significa, nesse contexto, ascender socialmente. Entretanto não significa ficar livre de discriminações raciais, uma vez que, no Brasil, estas operam através de características fenotípicas tais como cor da pele, tipo de cabelo e traços corporais: tais características não desaparecem apenas porque o sujeito galgou uma posição de destaque na sociedade. (LABORNE, 2014, p. 146).

A entrevistada Dona Estelita narra um tipo de situação em que, mesmo estando em um cargo de pró-reitora, percebe a manifestação do preconceito velado, nas relações interpessoais, estabelecidas com os funcionários da PROPAAE:

Tem algumas coisas que você percebe nas entrelinhas que são [racismo], por exemplo, pra algumas pessoas pode passar por esquecimento, mas que eu fico muito atenta a essas coisas, porque eu acho que o esquecimento vem justificar justamente formas de você não respeitar a diversidade. De vez em quando a gente percebe que tem um técnico ou outro que tem dificuldade de respeitar ou de acatar uma decisão minha, enquanto gestão. E eu acho que isso é expressão do racismo, da dificuldade de lidar com uma mulher negra liderando e não mais o contrário né. (Dona Estelita)

A entrevistada aponta que, em suas experiências, vivencia o racismo, presente na dificuldade das pessoas de lidarem com sujeitos negros em cargos de poder, tendo em vista que, historicamente, “a referência que têm do negro está diretamente relacionada a indivíduos em situação de pobreza, ocupando cargos de baixo status social, alocados nos ramos de prestação de serviços, pertencendo aos bolsões de miséria”. (GOMES, 1995, p.59).

A narrativa da entrevistada alerta, ainda, para o fato de que as expressões dissimuladas, veladas ou silenciosas do racismo podem dificultar sua compreensão por parte de alguns sujeitos. Como defende Munanga (2009), o racismo é como um iceberg, cuja parte aparente revela as manifestações de preconceito e práticas discriminatórias que são notadas pelos comportamentos e discursos sociais e individuais. No entanto, há uma grande parte submersa, escondida do iceberg, que representa o preconceito não manifesto, não aparente, velado, mas presente no imaginário dos indivíduos.

Essas proposições evidenciam que, no Brasil, a marca do racismo passa pelo corpo, pelas características fenotípicas e, portanto, quanto mais características da negritude o sujeito possui, maior a probabilidade de o racismo incidir sobre suas trajetórias. Vale a pena assinalar que, embora se trate de experiências individuais, o racismo aparece também como uma experiência compartilhada por esse grupo, tendo em vista seu caráter estrutural e estruturante das/nas relações sociais. Levando em consideração que “indivíduos pertencentes a determinados grupos [partilham] experiências similares” (RIBEIRO, 2017, p.62), as trajetórias dos/das entrevistados/as são compartilhadas, marcadas não só, mas também, pelo racismo, que se somaram às experiências em movimentos sociais, formação acadêmico-

científica e política, contribuindo para o engajamento nas lutas pela igualdade racial e educacional: “*E toda essa trajetória de sofrer discriminação, sempre me veio também a vontade e a possibilidade de militar e de estudar sobre isso né*”. (Dona Estelita)

5.2 Trajetórias e inserções profissionais, acadêmicas e políticas

Os gestores e gestoras entrevistados/as nesta pesquisa têm uma ampla trajetória acadêmica e profissional, como descrito. Destacamos aqui alguns elementos que consideramos a partir de suas narrativas, como pontos que foram constituindo suas formações e concepções ao longo das diferentes inserções em cargos e trabalhos, com mais ou menos engajamento.

Entre essas participações, chama a atenção a ênfase dada por um dos entrevistados à sua atuação no Movimento Negro Unificado (MNU). Ele foi o único entrevistado, entre os demais, que aponta a atuação direta no MNU. Contudo, os outros reconhecem as influências indiretas desse movimento em suas trajetórias. Por essa razão, damos ênfase aqui sobre o protagonismo do Movimento Negro na luta pela implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil, bem como no papel formador desse movimento.

O entrevistado Mestre Roque destaca que começou a militância ainda muito jovem, em Ilhéus, interior da Bahia, onde nasceu. Foi militante do movimento estudantil e do movimento negro e com aproximadamente 20 anos, em Salvador, se tornou dirigente do MNU. Sua participação no movimento, na década de 1990, se deu especialmente em torno da pauta no campo educacional, na luta pela entrada de estudantes negros no ensino superior, na retomada do que ele chama de movimento negro acadêmico:

[...] o MNU tinha uma tese de que a gente tinha que organizar a luta racial onde o negro estivesse. Então, eu fui destacado pra esse movimento jovem de estudantes. Lá nós criamos um grupo de São Lázaro, na UFBA, e nessa organização nós demos início, fizemos um manifesto pra tentar organizar, reorganizar os negros no movimento negro acadêmico, uma retomada, na década de 90. Foi a retomada do movimento negro acadêmico. (Mestre Roque)

As reivindicações protagonizadas pelo movimento negro nos anos 1980 no campo educacional assumiram, a princípio, um tom bastante universalista. Contudo, ao compreenderem que as políticas públicas universais não contemplavam e não garantiam a participação da população negra, houve um deslocamento discursivo do movimento, que passa a defender e lutar radicalmente por políticas focalizadas e afirmativas. Nesse sentido, as décadas seguintes, especialmente os anos 2000, testemunharam uma notável inflexão do

movimento e da compreensão sobre a raça, que começa a ganhar espaços importantes nas políticas do Estado. (GOMES, 2017)

Ainda sobre o movimento negro acadêmico, Mestre Roque resalta uma participação formativa importante, que foi a participação na organização do Primeiro Seminário Nacional de Universitários Negros (Senun)⁶¹. O caráter formador do MNU aparece com bastante ênfase na narrativa de Mestre Roque:

Meu despertar acadêmico e intelectual se deu pelas provocações do movimento negro, então isso, essa trajetória minha interferiu profundamente e por isso que visei formar muitos estudantes nessa perspectiva pra que eles pudessem dar continuidade a esse trabalho. (Mestre Roque)

Na sua narrativa, o movimento negro aparece como um educador intelectual e acadêmico. No decorrer da entrevista, Mestre Roque acrescenta que o movimento negro o ajudou também a se tornar um homem negro e impactou toda sua trajetória na universidade:

[...] eu mesmo, o meu engajamento na universidade com a questão racial é a forma de eu compensar o que aprendi com o movimento negro que me formou né, me formou enquanto pessoa, enquanto visão de mundo, enquanto cidadão, me fez me ver e me entender enquanto negro, me fez refletir sobre o racismo que sempre atravessou o meu corpo, as minhas vivências. (Mestre Roque)

A partir de todas as lutas e reivindicações emancipatórias no campo das relações étnico-raciais no país, o movimento negro provoca o deslocamento no pensamento sobre a raça no Brasil, na medida em que a politiza, afirmando-a enquanto uma construção social, retirando a população negra do lugar da inferioridade engendrada pelo racismo, possibilitando a desmistificação da democracia racial (GOMES, 2017).

A partir da formação no e pelo movimento negro, Mestre Roque também se engajou em diversas esferas da universidade, trazendo à tona a pauta das relações étnico-raciais. Trabalhou como professor na Universidade Estadual da Bahia (Uneb), onde contribuiu na implementação das cotas raciais e da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), com a discussão de formação de professores. Essa dimensão acompanhou sua trajetória como ele narra:

[...] minha trajetória influenciou e interfere diretamente nas ações porque eu participei de todas as esferas da universidade, da formação, e nunca a universidade me disse que eu era negro, nunca a escola me disse que eu era negro, eu não tive formação étnico-racial na escola, quem me formou foi o movimento social. (Mestre Roque)

⁶¹ O Primeiro Seminário de Estudantes Negros Universitários aconteceu na cidade de Salvador, em 1993, em homenagem à trajetória de luta do movimento negro e em prol do debate sobre a necessidade de ocupação do espaço acadêmico por jovens negros e as estratégias para consolidação dessa ação.

O caráter educador do movimento negro, como destacado, reverbera por toda a sociedade a partir de suas pautas e dos deslocamentos provocados; nesse sentido, atinge outros movimentos sociais e sujeitos que não participaram diretamente de suas ações. É nesse cenário que os demais sujeitos da pesquisa foram inevitavelmente influenciados pelas ondas do movimento negro, como conta Manuel:

[...] eu nunca fui um militante do movimento negro, ao contrário de grandes amigos, como Nilma, Mestre Roque, o próprio Rodrigo. Eu sempre tive uma militância muito mais ambientalista, uma militância mais universalista do que no movimento negro. Mas percebo claramente sua influência na minha forma de pensar e de ver e de reconhecer a forma como o racismo se estrutura em nossa sociedade. (Manuel)

Além do movimento negro, movimentos sociais como o movimento estudantil, a participação em sindicatos e a filiação em partidos políticos aparecem de forma expressiva nas trajetórias dos entrevistados, com mais ou menos engajamento, corroborando a importância desses movimentos na politização dos sujeitos e na formação de consciência crítica no que tange às temáticas de direitos humanos, diversidade, inclusão, relações raciais, entre outros. “Os movimentos sociais, com suas presenças afirmativas, têm trazido para o debate político a necessidade de tirar do ocultamento os grupos discriminados, marginalizados ao longo de nossa formação política”. (ARROYO, 2012, p.163).

Manuel, que foi reitor da universidade durante os anos de 2006 a 2015, teve uma participação ativa no movimento estudantil na década de 1980, momento em que o país saía de uma ditadura e debatia não apenas a redemocratização do país, mas também o papel da universidade. Em 2004, se tornou presidente da Comissão de Relatoria das Políticas Afirmativas da UFBA. Participou ativamente das discussões sobre as políticas de cotas nos anos de 2002 a 2004, e também das discussões para a criação da UFRB.

João Obá, que foi Coordenador de Políticas Afirmativas de 2006 a 2011, teve uma participação intensa no sindicato dos professores, contribuindo em diversos campos, especialmente no tocante às reformas de ensino, currículos e às políticas de valorização e formação de professores, em interlocução com os movimentos sociais. Na área acadêmica, coordenou o programa Conexões de Saberes de 2007 a 2011. Participou também de um grupo com articulação política em torno da temática das relações étnico-raciais, a partir da atuação como assessor parlamentar de um deputado estadual.

Tia Ciata, que atuou na pró-reitora da PROPAAE de 2006 a 2011, e Dona Estelita, atual pró-reitora, não explicitaram, em suas narrativas, sobre a participação em movimentos sociais, a interface com as questões étnico-raciais; mas academicamente sempre atuaram com

temáticas em intersecção com tais questões. Tem experiência de atuação na área de currículo e implementação de propostas curriculares diferenciadas com abordagens de cultura, identidade e as questões de gênero e raça. Essas experiências, bem como sua tese de doutorado, foram abarcadas quando da implementação da PROPAAE e nas discussões sobre ações afirmativas na UFRB. Atualmente, atua como tutora no PET Conexões de Saberes: Acesso, permanência e pós-permanência.

Dona Estelita trabalhou com inclusão social e educação especial em Aracaju, sua cidade natal. Desde sua chegada à UFRB em 2007, começou a trabalhar com inclusão social e racial. Integrou o Programa Conexões de Saberes, atuando diretamente com a temática racial, e participou como coordenadora do Núcleo de Ingresso da PROPAAE, atuando na criação de cursos pré-vestibulares para pessoas em vulnerabilidade social. Após isso, em 2015, assumiu a coordenação de Assuntos Estudantis da mesma pró-reitoria.

Dona Dalva, atual Coordenadora de Políticas Afirmativas, tem trajetória ampla em pesquisas e estudos sobre relações raciais, ações afirmativas, cotas raciais e permanência de estudantes negros na universidade. É tutora do PET Afirmção: Acesso e Permanência de Jovens das Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior e integra o comitê de acompanhamento de políticas afirmativas e acesso a reserva de cotas na UFRB.

Nesse sentido, como pudemos ver a partir das atuações desses sujeitos, o que de fato os une e os aproxima é o engajamento na construção de um projeto de universidade que se autointitula negro. Tal engajamento passa pelas experiências e trajetórias profissionais, acadêmicas e políticas, e também pelo atravessamento e experiências do racismo. Como afirma uma técnica da PROPAAE:

[...] me parece que, apesar de algumas diferenças na condução da gestão, no modelo de condução, as trajetórias deles são muito parecidas. Não teve, assim, uma descontinuidade. Todos tinham em comum o desejo por esta universidade negra no Recôncavo, por uma universidade inclusiva e democrática. (Dona Nicinha)

Assim, o engajamento empreendido por esses gestores não passa apenas pela forma como compreendem o racismo e ou as relações sociais, mas passa pelas experiências vivenciadas por eles ao longo de suas trajetórias, sejam pessoais ou profissionais. Desse modo, compreendemos que, assim como essas trajetórias e o lugar social dos sujeitos marcam sua atuação e experiência na gestão da universidade, dialogicamente, a vivência dessas experiências também os marca e os modifica.

Cabe aqui ressaltar que não queremos com essa proposição lançar um olhar essencialista acerca das trajetórias de pessoas negras, nem tão pouco idealizá-las como militantes da causa antirracista, pois, como alerta Ribeiro (2017):

ocupar uma localização comum em relações de poder hierárquicas não implica em se ter as mesmas experiências, pois, não se pode negar a dimensão individual. Todavia, o fato é que, justamente por ocuparem a mesma localização social, esses indivíduos igualmente compartilham experiências nessas relações de poder e criam essas experiências comuns. (p.65)

Diante do compartilhamento dessas experiências, entendemos que o lugar social dos sujeitos escutados nesta pesquisa é um fator importante e marcante no protagonismo que tiveram na construção de uma universidade negra. Assim, a partir das trajetórias narradas, compreendemos e situamos esses sujeitos como intelectuais negros engajados e implicados na luta antirracista, especialmente no campo acadêmico, universitário, e da gestão. Refletimos sobre o lugar desses intelectuais, na gestão da universidade, na potência da presença de seus corpos negros no contexto acadêmico, na produção de saberes e fazeres políticos e de enfrentamento na UFRB.

5.3 Negros/as intelectuais implicados/as

“Negras e negros implicados na luta anti racista. Um negro que, além do corpo, ele faz com que esse corpo produza consciência. Isso foi determinante. Todos negros afirmados, aplicados com o debate. Isso direciona uma política de sentido né.”

(Depoimento de João de Deus, aluno egresso da UFRB).

Entre as diversas disputas e lutas sociais do movimento negro, esteve também a defesa pela ocupação por negros e negras do espaço da universidade, não mais como objetos de pesquisa, mas, sobretudo, como protagonistas, na produção do conhecimento. (GOMES, 2006). A entrada de pesquisadores/as negros/as e/ou de grupos aliados a esses/as, na universidade, conforme aponta a autora, tem o potencial de provocar uma inflexão na produção do conhecimento, pois estes/as constroem e sistematizam suas pesquisas e saberes acadêmicos em constante conexão com os movimentos sociais, aliando ao saber produzido na academia o saber vivo e dinâmico oriundo das práticas sociais. Nesse sentido, o conhecimento não é mais produzido sobre esses movimentos, como hegemonicamente a academia faz; ao contrário, é produzido coletivamente com eles. Dessa perspectiva, o conhecimento aliado às práticas sociais, por não serem encarados como realidades dicotômicas, são trabalhados em

constante interlocução, para a superação das barreiras colocados pelo racismo, entre elas, a determinação de quais sujeitos estão autorizados ou não a se dedicarem ao trabalho intelectual. (HOOKS, 1995).

Quanto ao trabalho intelectual, Sales Santos (2008) propõe uma discussão apontando diferenças entre os termos: intelectuais negros/as e negros/as intelectuais. O autor elucida que intelectuais negros/as sempre existiram no contexto acadêmico no Brasil, mesmo que em número reduzido. Contudo, explica que, por outro lado, negros/as intelectuais sempre foram raríssimos. Segundo o autor, estes/as últimos/as são aqueles/as que têm uma ética antirracista muitas vezes obtida ou incorporada do movimento social negro, são aqueles/as que se posicionam acadêmica e cientificamente a favor das políticas de promoção da igualdade racial, destacando que essa ética resulta da interação com a participação em movimentos sociais e ou a inserção em cursos acadêmico-científicos. Gomes (2006) dialoga com essa ideia, mas utiliza o termo “intelectuais negros/as” afirma que o usa corroborando e compartilhando as elucidações de Sales Santos (2008) acerca do/a negro/a intelectual. Assim, sobre os/as intelectuais negros/as, Gomes (2006) escreve:

Eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico. São intelectuais, mas outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências. (GOMES, 2006, p.421)

A autora salienta que a função dos/as intelectuais negros/as tem sido indagar, provocar e questionar a academia acerca dos saberes produzidos por ela, bem como dos sujeitos que os produzem, colocando em evidência o lugar das diferenças nessa relação, questionando a distribuição desigual do conhecimento, que é atravessada por aspectos regionais, étnico-raciais, de gênero, entre outros. Tais questões são mencionadas pelo entrevistado Mestre Roque, que fala sobre suas contribuições como um intelectual negro na universidade e no campo da gestão:

Por isso que essa minha trajetória no movimento social, no movimento negro, foi determinante pra isso né, pro meu engajamento na academia enquanto um intelectual negro. Fui montar revista qualizada que aceitasse trabalhos falando de raça, fazer seminários e eventos onde a gente discutisse as questões étnico-raciais dentro da universidade. Pra que a gente pudesse não só fazer uma discussão política, mas fazer academicamente uma discussão sobre a produção do conhecimento e como esse conhecimento, ele precisaria ser modificado para que a gente pudesse ter um processo de descolonização da universidade. Com isso teve a tentativa de criar pesquisa, criar um mapeamento de ações, fazer articulação com outras instituições, ampliar politicamente as ações, enfim. (Mestre Roque)

Assim, a presença desses/as intelectuais nas universidades traz à tona, também, a discussão sobre a democratização da sociedade e da universidade, lembrando que, num cenário democrático, cabe às universidades não só apresentar contribuições e avanços do ponto de vista teórico, mas, sobretudo, acompanhar as demandas e fatos sociais de seu tempo, provocando conhecimentos e ações que impulsionem ainda mais o processo de democratização em todas as esferas sociais. Uma produção de conhecimento que esteja engajada na construção da igualdade de direitos diversos, entre eles, o direito às diferenças. (GOMES, 2006).

Apoiada em Gramsci, Gomes (2006) reflete sobre os diferentes tipos de intelectuais, e se aproxima do que o autor chama de intelectuais orgânicos. Esses/as seriam aqueles/as intelectuais que articulam as dimensões política, cultural e social. A autora faz referência a esse conceito para pensar nos/as intelectuais negros/as brasileiros/as, contudo, salienta que suas vivências e experiências extrapolam e vão além disso. Por essa razão, defende que existem diferentes modos de ser intelectual negro e negra, apostando na heterogeneidade desse grupo. Nesse sentido, “admitir as diferenças e posicionamentos de tais sujeitos no campo científico é considerar a pluralidade de ideias que marca o lugar da universidade como locus privilegiado da produção do conhecimento”. (GOMES, 2006, p.413). Assim, nem todos/as os/as intelectuais negros/as estarão engajados/as nas lutas emancipatórias, alguns/umas serão conservadores/as, enquanto outros/as estarão mais próximos/as dos movimentos sociais. A autora aponta ainda as diferenças nos destaques de suas produções acadêmicas, bem como as diferenças de gênero imbricadas nesse processo.

Assumindo a importância e a necessidade das demarcações das diferenças de gênero no campo da intelectualidade negra, conforme enunciado por Gomes (2006), consideramos fundamental destacar o lugar das intelectuais negras na academia, tendo em vista que duas mulheres negras estiveram em momentos diferentes ocupando o cargo de pró-reitoras da PROPAAE na UFRB, e atualmente uma mulher, Dona Dalva, também ocupa o cargo de Coordenadora de Políticas Afirmativas na mesma pró-reitoria. Embora não tenham destacado esse tema e os desafios de ser mulher negra na gestão de uma universidade nas entrevistas compreendemos necessário apontar a importância da ocupação desses espaços, bem como sinalizar que possivelmente existam tensões, tendo em vista as relações assimétricas de gênero produzidas pelo sistema moderno patriarcal. A fala da entrevistada transcrita a seguir aponta a disparidade em relação à ocupação do espaço acadêmico por homens e mulheres na Bahia, ressaltando a importância de suas presenças nesse contexto ainda branco e com heranças do patriarcado.

Então, ter lideranças femininas com essa característica, com esse protagonismo, é importantíssimo. Essa semana saiu a pesquisa da Andifes sobre os professores, sobre a presença dos professores negros na pós-graduação. A Bahia tem somente 35 professoras negras na pós-graduação. (Tia Ciata)

O racismo e o sexismo em nossa sociedade provocam uma menor entrada de mulheres negras na vida intelectual, o que acaba produzindo a invisibilidade de suas obras e de seus nomes no espaço acadêmico. Nessa direção, as concepções e definições ocidentais construídas acerca dos intelectuais negros, como se esses fossem apenas homens, sempre estiveram marcadas pelas estruturas do patriarcado e do racismo. As representações sociais, ocidentais brancas, construídas e atreladas às mulheres negras, sempre estiveram associados à escravidão e ao lugar da servidão, tornando o trabalho intelectual para estas um campo interdito. (HOOKS, 1995). Contudo, “mais do que compartilhar experiências baseadas na escravidão, racismo e colonialismo, essas mulheres partilham processos de resistência” (RIBEIRO, 2017, p.26). Nesse contexto, de apagamento das mulheres negras na academia, é crucial assinalar o protagonismo e a potência das pró-reitoras da UFRB, sobretudo na função de gestão, tendo em vista os diversos estereótipos negativos construídos acerca de seus corpos ao longo da história. Fica evidente, a partir das narrativas transcritas adiante, que a presença de intelectuais negras provoca e inaugura importantes deslocamentos na estrutura da universidade, como efeitos de ondas negras:

[...] como, numericamente, nós mulheres ainda somos poucas, pelo quantitativo a gente não geraria impacto, mas, pela presença, a gente provoca muita coisa. Nossa presença tá gerando um impacto atrás do outro, impacto sobre a natureza das pesquisas que são realizadas, o tipo de orientação que nós fazemos, o tipo de estudante que é acolhido, então isso vai impactando como efeito de ondas, mesmo, em todas as instâncias onde a gente está presente. (Tia Ciata)

Nesse contexto, reconhecendo e apontando as diferentes possibilidades de ser um/a intelectual negro/a, sobretudo no que diz respeito às diferenças, Gomes (2006) destaca como uma característica fundamental o fato de se posicionarem politicamente, estando em uma sociedade e uma universidade extremamente atravessadas pela dimensão racial.

Considerando esses apontamentos, concordamos que pensar esses intelectuais a partir de uma gama de possibilidades os retira do discurso padronizador e produtor de estereótipos. Nesse sentido, não podemos generalizar as experiências, para não correr o risco de essencializá-las. Assim, na tentativa de não incorrer em generalizações, consideramos pertinente apontar alguns elementos que apareceram nas experiências individuais dos/as

entrevistados/as, como mobilizadores de seus envolvimento na construção das políticas de ações afirmativas e de um projeto de universidade negra na UFRB.

Entre as questões apresentadas, percebemos que a experiência do racismo aparece como um dos fatores que também pode marcar a intelectualidade negra, produzindo afetamentos subjetivos diversos que podem reverberar em engajamento, compromisso e implicação. A narrativa transcrita a seguir demonstra tal aspecto:

[...]eu acho que tem uma coisa do compromisso que você assume com o que é o seu lugar. Eu acho que o fato de sermos intelectuais negros não foi o que garantiu sozinho esse projeto né, eu acho que não garantiu sozinho porque eu faço mesmo essa defesa do que é a intencionalidade institucional, do que é esse projeto coletivo, mas o fato de você ter o protagonismo das lideranças negras e você ter a política pensada do ponto de vista de quem experimenta o racismo, de quem vivencia a exclusão, de quem tem essa implicação e essa existência marcada por essas demandas sociais e essas demandas coletivas obviamente são uma nuance diferenciada. (Tia Ciata).

A fala da entrevistada aponta também que havia na instituição uma intencionalidade acerca das políticas de ações afirmativas, ou seja, havia um interesse por parte da gestão que as pautas antirracistas e de promoção da igualdade racial fossem levadas a frente, contudo, aponta que o fato de serem sujeitos que experienciaram na pele o racismo demarca uma diferença importante na forma como as ações eram pensadas e até mesmo trabalhadas por eles/as. A narrativa de João Obá, transcrita a seguir, reforça a dimensão da subjetividade e das experiências como aspectos constituintes de um fazer ético-político marcado pela dimensão racial:

[...] vou trazer uma outra noção pra dialogar com esse engajamento, que é a implicação. Esse conceito que nós trabalhamos, de implicações, remete também a uma visão ampla de compreensão do nosso lugar, e quando eu tô falando do nosso lugar, tô falando de uma visão mais complexa de lugar. E falar de implicação é incluir subjetividade, história de vida, referenciais que nos constituíram como formação, autobiografia né, experiências. E abordar desse lugar das implicações é abordar como esse lugar das vivências e das experiências e história de vida está transversalizada (sic) por questões que são questões raciais, de gênero, que são questões socioeconômicas, de origem popular, questões de identidades de trabalhadores, então, assim, são pautas que elas vão ganhando uma relevância nas nossas relações de engajamento porque elas também nos constituem e nos constituíram enquanto sujeitos negros, e constituem também as dinâmicas sociais que permeiam a universidade. (João Obá)

Na narrativa, João Obá deixa evidente não só a importância do seu lugar social, mas explicita que os marcadores de raça, classe e gênero atravessam de forma contundente seu processo de implicação e influenciam as temáticas trazidas por ele para o diálogo com a Universidade. Essa fala aponta a potência de sua presença na academia, demonstrando que um

entre os diversos desafios que os/as intelectuais negros/as enfrentam diz respeito à possibilidade de apresentarem novas perspectivas à ciência e aos grupos hegemônicos que ocupam espaço de poder na universidade, acerca da dimensão interseccionalizada das hierarquias rompendo com um olhar lançado exclusivamente às questões socioeconômicas, como historicamente foi construído. (GOMES, 2006).

As narrativas demonstram que os/as entrevistados/as apontam perspectivas diferentes para o engajamento na universidade, utilizando ora o conceito de compromisso e ora o de implicação, contudo, há uma convergência nas falas, em relação ao reconhecimento da interação direta entre seus lugares sociais/raciais e suas atuações. Esses aspectos respondem positivamente à questão inicial desta pesquisa sobre de que as trajetórias dos sujeitos marcam suas atuações, como sugere a narrativa de outra gestora:

[...]Olha, eu acho que o que mais influencia é a trajetória do sujeito, mas talvez não pela sua formação, mas pela sua experiência. Eu acho que o fato de ter sofrido racismo me sensibiliza pras questões de diversidade étnico-racial. [...] eu acho que a história de vida do sujeito, ela vai trazer ou possibilitar uma reflexão maior sobre a sua condição. Talvez fazê-lo refletir, pensar, estudar, procurar saber, conhecer, pra poder militar né, pra poder se engajar, se sensibilizar [...]. (Dona Estelita)

Diante dos relatos, acreditamos junto com Gomes (2006), que a experiência compartilhada acerca da vivência do racismo pode ser um dos elementos que contribui para que a desigualdade racial seja um dos temas trazidos e trabalhados por esses/as intelectuais, “os quais articulam a militância política e a produção do conhecimento sobre a realidade étnico- racial a partir da sua própria vivência racial”. (GOMES, 2006, p.411). Assim, esses/as intelectuais abrem caminhos para a discussão de outros aspectos da realidade social que atravessam os sujeitos, como as dimensões políticas, simbólicas e culturais, os diversos preconceitos e desigualdades de gênero e raça, as orientações sexuais, entre outros. Suas presenças possibilitam o rompimento de uma hierarquização das desigualdades provocando a academia, pois anunciam, a partir dessa perspectiva, a necessidade de desconstrução de toda e qualquer forma de desigualdades (GOMES, 2006; 2018).

Nessa perspectiva, “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias”. (RIBEIRO, 2017, p.76). Entretanto, apesar de acreditarmos que as trajetórias profissionais e formativas dos sujeitos somadas com as experiências e vivências do racismo, bem como o lugar de fala, são imprescindíveis para a atuação desses gestores, cremos que é necessário apontar que o fato de ser negro ou negra não garante ou responsabiliza diretamente as pessoas negras pelas lutas e pautas antirracistas na

universidade. Pois “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar.” (RIBEIRO, 2017, p.69). Desse modo, o fato de serem negros/as não os/as coloca na condição de terem uma consciência a priori acerca das questões étnico-raciais, o que poderia ser feito inclusive por pessoas não negras. Nesse sentido, os/as entrevistados/as apontam a importância e necessidade de construir coletivamente tais agendas no contexto acadêmico: “Então, eu diria assim, é um engajamento efetivo com participação efetiva, coletivizada e com respostas e avanços coletivos. ” (João Obá)

A entrevistada, no trecho transcrito a seguir, agrega à discussão sobre o protagonismo em pautas antirracistas por pessoas negras na gestão a ideia de competência, afirmando que os espaços ocupados por ela e os demais gestores da UFRB foram marcados, não apenas pelo fato de serem homens e mulheres negros e negras, mas fundamentalmente pelas competências profissionais, acadêmicas, políticas e intelectuais de cada um/a deles/as.

[...] você vai ver negros e negras que têm competências pros lugares que ocupam; eu disse isso recentemente numa mesa de mulheres essa semana: os lugares em que eu estive como representação de uma mulher negra no lugar, eles foram ocupados por uma mulher negra no lugar com competência, não é simplesmente a gente ser tirado como um emblema artificial. Então, acho que faz diferença, sim, o protagonismo, mas dentro desses contextos, é importante marcar nossa competência. (Tia Ciata)

A argumentação enfatiza a ideia de que ser negra ou negro não assegura, conseqüentemente, uma implicação, e que os/as intelectuais negros/as não podem ser vistos/as como responsáveis e representantes de todas as causas. Isso nos faz refletir sobre a necessidade de colocar em questão a implicação e responsabilidade de pessoas brancas aliadas na construção das políticas afirmativas. Dessa maneira, torna-se fundamental analisar a implicação do/a branco/a para a compreensão da história do racismo no Brasil, retirando o/a negro/a do lugar de responsável pelo seu próprio processo de exclusão, e do único possível questionador das estruturas racistas da sociedade (BENTO, 2009). Em outra fala, Tia Ciata destaca a importância da participação das pessoas não negras nas construções realizadas:

[...] Agora, como instituição, isso só se cumpre em projeto coletivo, então você tem obviamente a adesão das pessoas não negras, mas que têm formação política, têm compromisso ético, têm compromisso moral, com a promoção da igualdade, a promoção da inclusão, a promoção da equidade. (Tia Ciata)

A fala da entrevistada evidencia a corresponsabilidade entre brancos/as e negros/as na construção de pautas antirracistas na universidade, demonstrando que pessoas brancas aliadas, através de uma trajetória de estudos, formação e compromisso ético, podem somar. A fala de outra entrevistada, transcrita a seguir, corrobora esse ponto de vista.

[...] Acho que a sua história de vida vai influenciar na forma como você percebe, infelizmente né. Então, é claro que você vai ser mais sensível, que sofre na pele o preconceito, o racismo, a discriminação, e, por outro lado, eu acredito que tem algumas pessoas brancas né, que ou por uma compreensão intelectual né, do contexto, e aí sim eu acho que pra esses a formação acadêmica, talvez, seja imprescindível [...]. (Dona Estelita)

A fala da entrevistada aponta a participação de pessoas brancas nas causas, e reforça ao mesmo tempo a marca e a sensibilidade provocada pelas suas experiências nesses lugares. Tal questão aponta que é crucial reconhecer a importância e o protagonismo de intelectuais negros/as na construção de pautas e políticas antirracistas, bem como a necessidade de que esses/as intelectuais engajados/as assumam cargos de gestão a fim de potencializar as lutas pelas políticas afirmativas nas universidades, bem como na construção de uma ciência coerente política, étnica e racialmente. Contudo, reconhecendo isso, lidamos com o fato de que, apesar dos inúmeros avanços na inserção de pessoas negras na universidade, não só como estudantes, mas como professores/as e gestores/as, ainda nos deparamos com uma realidade em que a maioria desses espaços estão sendo ocupados majoritariamente por pessoas brancas. Tendo em vista que “as experiências comuns resultantes da discriminação racial e do lugar social que ocupam, impedem que a população negra acesse certos espaços”. (RIBEIRO, 2017, p.64).

Assim, é importante e necessário que sujeitos brancos se reconheçam também como responsáveis e partícipes nesse processo de democratização da universidade. Entretanto, para que isso aconteça, é fundamental, antes de tudo, que esses se racializem e se coloquem dentro do debate das relações raciais, sobretudo, assumindo os privilégios que lhe são garantidos em função das desigualdades raciais existentes, deixando de se pensar como sujeitos universais/desracializados.

Nesse contexto, o debate sobre a presença de intelectuais negros/as na academia nos provoca a refletir que, para a descolonização do conhecimento, é necessário reconhecermos que o colonialismo foi criando, ao longo da história, uma série de violências contra grupos identitários, entre eles, indígenas, negros/as e mulheres, deslegitimando-os/as e provocando silenciamentos e apagamentos epistêmicos sistemáticos. (RIBEIRO, 2017). Por essa razão, é fundamental a presença destes/as e de seus saberes na academia. Suas presenças produzem importantes impactos no meio acadêmico, como destacado ao longo do texto, e, além disso, produzem visibilidade e representatividade.

O movimento negro, a partir de todas as lutas travadas em prol da população negra, foi um protagonista fundamental para a ocupação e representação dessa população em diversos

espaços, sejam educacionais, midiáticos e sociais. A representatividade de pessoas negras nesses espaços produz uma resignificação dos olhares, das imagens e das representações construídas historicamente sobre o/a negro/a no Brasil. (VIEIRA, 2019)

A partir da trajetória e presença ativa e afirmada desses/as gestores/as na universidade, discutiremos, agora, as fissuras produzidas pelos seus corpos negros e por sua atuação politicamente orientada na academia, na produção de conhecimentos, na implantação de programas e projetos na UFRB, e no processo de acompanhamento dessas intervenções políticas e pedagógicas em prol desse projeto de universidade negra.

6 “A CASA GRANDE PIRA” – DISPUTAS E TENSÕES EM TORNO DO PROJETO DE UNIVERSIDADE NEGRA: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRB

“O que nós conseguimos fazer, a cada vez que obtivemos uma vitória, não é tanto assegurar uma mudança definitiva e sim, criar novas áreas de luta.” (Ângela Davis)⁶²

Neste capítulo desenvolvemos a **3ª dimensão analítica: Concepção de ação afirmativa assumida pela UFRB**, em que apresentamos as categorias que apontam as concepções, projetos e programas no âmbito das ações afirmativas que ajudaram a concretizar a ideia de universidade negra; e as disputas e tensões internas e externas travadas em torno do projeto de universidade na UFRB.

6.1 A Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) e a concretização de uma universidade negra

Figura 6 – Prédio da PROPAAE – UFRB em Cruz das Almas



Fonte: Portal da UFRB na internet⁶³.

Diante do projeto delineado na UFRB, nos perguntamos como uma universidade que se nomeia negra concebe e coloca em prática as políticas de ações afirmativas, entre elas, a política de permanência para estudantes negras e negros? Durante as entrevistas, identificamos que a resposta a essa pergunta estava diretamente associada à criação de uma

⁶² DAVIS, Ângela. **A democracia da abolição**: para além do império, das prisões e da tortura. Rio de Janeiro: Difel, 2019. p. 23.

⁶³ <https://www.ufrb.edu.br/propaae/propaae>. Acesso em 2019.

Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), instituída em 2005, se tornando uma das primeiras pró-reitorias de ações afirmativas do Brasil. A narrativa de João de Deus evidencia esse fato: *“Acho que por isso ela [a UFRB] começa com a PROPAAE, porque a PROPAAE acaba sendo um delimitador de intenção, que marcava que de fato esse caminho precisaria ser diferente, pra que os sujeitos negros pudessem ter acesso de uma forma diferenciada à universidade”*. De acordo com informações institucionais, retiradas do site da UFRB, essa pró-reitoria nasce com o objetivo de assegurar e articular a execução das políticas afirmativas e a assistência estudantil dentro da UFRB, por meio de programas, projetos e ações que levassem em conta a pluralidade social, étnico-racial e econômica dos/das estudantes oriundos das escolas públicas, afrodescendentes e indígenas, garantindo-lhes o acesso, a permanência e a pós-permanência na universidade.

A Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE da UFRB foi criada com a incumbência de trabalhar de forma articulada as ações afirmativas com os assuntos estudantis, ampliando o espectro da assistência estudantil, ao versar sobre - acesso, permanência e pós-permanência de estudantes oriundos das escolas públicas, afro-descendentes e indígenas, através do fomento a exercício de protagonismo, mutualidade, co-responsabilidade e solidariedade, tendo como foco o desenvolvimento regional em articulação com a formulação e implantação de políticas de promoção da igualdade racial e inclusão social na UFRB e no Recôncavo da Bahia. (site UFRB)

Ao olhar para essa pró-reitoria, a hipótese que guiou esta pesquisa desde seu início, discutida no capítulo anterior, é de que a trajetória e o perfil dos pró-reitores da PROPAAE impactou sua ação política, orientando os programas e projetos pensados e desenvolvidos nessa pró reitoria.

Ao longo das entrevistas, fomos encontrando respostas às nossas perguntas iniciais ao perceber que havia uma concepção de ação afirmativa compartilhada pelos/as diferentes pró-reitores/as, que orientava não só ideologicamente o projeto de universidade negra, mas orientava também a implementação dos programas e projetos desenvolvidos pela PROPAAE. Quando indagados/as sobre qual a concepção de ação afirmativa da UFRB, os/as gestores respondiam e incluíam um comentário parecido ao que Mestre Roque aponta: *“Não sei se esta é uma concepção de toda a universidade, mas, é a minha concepção de ação afirmativa, que me orienta e orientou minha gestão no período em que estive à frente da PROPAAE”*. Essa fala corrobora a hipótese de que a concepção individual dos/as gestores/as entrevistados/as marca sua gestão e sua ação política. No entanto, vale ressaltar que, embora apresentassem suas concepções individuais, todos/as os/as entrevistados/as apresentavam concepções muito parecidas no que se refere a ações afirmativas. Isso nos leva a crer que as

trajetórias desses sujeitos os orientavam coletivamente a uma concepção e uma ação de política afirmativa dentro da Universidade, que representam institucionalmente a concepção da UFRB.

Eu acho que ações afirmativas efetivamente diz respeito a você tratar de forma diferente os desiguais. E, com isso, você criar programas que permitam que essa diversidade da sociedade esteja retratada na Universidade, seja porque isso é importante pra você criar oportunidades pra aqueles que são subalternos, mas também pra que você eduque a sociedade em termos de convivência na diversidade. Então, ações afirmativas pra mim tem esse papel. Permanência, pra mim, tem que estar associada em termos de permanência material e permanência acadêmica, que eu acho que é um conceito que a gente tem dificuldade. (Manuel, grifos meus)

Pra mim, ação afirmativa ela é uma forma de produzir reconhecimento e redistribuição nas situações de desigualdade, então é uma ação de equidade onde ela tem que engajar reconhecimento e redistribuição [...] as ações afirmativas gera reconhecimento e redistribuição porque ela reconhece um grupo específico, aquele que é historicamente estigmatizado e que sofreu um conjunto de desigualdades e violação ao longo de sua existência então ela é reconhecida por isso e ela muda a condição social dela então ela tem que fazer algum tipo de redistribuição, então quando você ocupa um espaço desse, você tem melhores condições pra tocar as coisas, você cria as condições de igualdade; essa é uma concepção de políticas afirmativas, era você criar o processo de reconhecimento de um grupo, dando pra elas as condições de estabelecer relações [...] as ações afirmativas elas servem não só pra assegurar o acesso a espaços historicamente negados, ela serve além de assegurar o acesso, é criar as condições para corrigir as desigualdades, sobretudo, nos espaços na qual o Estado produz uma falência do seu princípio. (Mestre Roque, grifos meus)

Ação afirmativa é uma ação de reparação e que ela é construída a partir de um direito do outro que lhe foi negado ta. Acredito que, assim, em grande parte ne, das instâncias da UFRB existe essa compreensão né, que as políticas de ações afirmativas ela vem para reparar uma... um direito que foi negado ao longo né dos anos pela nossa história de escravidão né, pela nossa história de abandono, com o povo negro. Então, acredito que as pessoas tenham de fato essa compreensão. Tem a noção de que as políticas afirmativas elas são desenvolvidas e devem estar postas como um direito e não como assistência né e que essa universidade nasce com essa perspectiva né, ela é criada em 2005, em julho de 2005, e em 2006 é criada a pró-reitoria de políticas afirmativas, então ela já tem as políticas afirmativas como base da universidade é, não só porque se pensou uma universidade inclusiva, né, com relação à questão social e de cor, mas também, porque a gente ta numa região que é eminentemente negra né. (Dona Estelita, grifos meus)

As definições de ações afirmativas expressas pelos três gestores evidenciam que não se trata apenas de concepções teóricas sobre um determinado fenômeno, mas de sinalizações para uma concepção e uma direção política que os impele à prática. Trata-se, portanto, de uma concepção comprometida com a modificação de um determinado estado de coisas, a saber, a

baixa representação da população negra em determinados espaços, em especial, o ensino superior público.

Apesar dos diferentes modos de atuação na gestão da política de ações afirmativas na UFRB, resultado da alternância entre gestões no período de 2006 a 2018, foi possível visuzalizar, a partir da narrativa dos/as entrevistados/as, a manutenção de certa convergência de perspectivas no que tange ao projeto de universidade e às ações da PROPAAE. Tal convergência foi mencionada por alguns dos/as entrevistados/as:

[...] Eu acho também que a mudança traz visões diferentes de projeto, percurso, de organização das ações, que muitas vezes faz... ao invés de ser ruim, pode ser bom. Porque ninguém, nenhum diretor de instituição é capaz de contemplar todas as visões, todas as perspectivas de inserção que é necessária pra gestão. Tem pró-reitores que tiveram mais capacidade de desenho institucional da política, outros que tiveram capacidade mais política de inserção externa da Universidade e foi fundamental no sentido de conseguir recurso, conseguir visibilidade. Outros têm uma capacidade mais de conseguir organizar os procedimentos internos da equipe. Eu acho que umas três, quatro momentos de pró-reitoria que tiveram aqui, acho que eles se complementam; cada um com sua... eles dão continuidade ao projeto pensado, com matizes diferentes. (Caetano)

A manutenção dessa convergência de concepções na gestão pode se explicar pelo perfil das pessoas atuantes na PROPAAE, não somente do ponto de vista dos/as pró-reitores/as, mas da própria equipe da pró-reitoria, que tem histórias de vida que se identificam com as histórias dos/as alunos/as da universidade, como conta Dona Nicinha:

Quando eu cheguei, eu tinha outra ideia de universidade. Aí eu vi na PROPAAE o que também era eu: eu era filha de pobre, meu pai era alcoólatra, eu não tive a oportunidade de ir pra universidade - só bem depois, assim, com algumas construções - e, me parece, que todo mundo que vai entrando (os servidores, os professores e todos que vão chegando na PROPAAE), eles vão se vendo nesse modelo e pensam: “Eu sou assim também, então eu quero fazer parte disso”. E então, a UFRB, ela é assim porque ela também conta com pessoas que são como ela, que são pobres, que vieram de famílias simples, que vieram também dos primeiros da família que fizeram universidade. Então, por isso, que a UFRB é assim, porque ela é composta por pessoas que vieram dessas origens. Então, como a gente veio dessas origens, a gente compreende perfeitamente o que se passa pra se ter direito a um espaço desse e diz: “Não, agora eu vou dar a mão pra que outras pessoas venham fazer parte dessa universidade”. (Dona Nicinha)

Tal como Dona Nicinha, os/as servidores/as da universidade, engajados/as na produção de mecanismos mais democráticos de acesso e permanência à universidade, por meio da gestão, atuam na PROPAAE em duas coordenadorias: a Coordenadoria de Políticas Afirmativas e a Coordenadoria de Assuntos Estudantis. Cada uma é formada por núcleos com frentes de trabalho específicas, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 2 – Coordenadorias e núcleos da PROPAAE

Coordenadorias	
Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE)	Coordenadoria de Políticas Afirmativas (Copaf)
Núcleos	
Núcleo de Acompanhamento Integral ao estudante (Naie/Nuest)	Núcleo de Esporte, Cultura e Lazer (Nucela)
Núcleo de Acompanhamento dos Programas de Ingresso, Permanência e Pós-permanência (Nuapip)	Núcleo de Estudos, Formação e Pesquisa em Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (Nufope)
Núcleo de Gestão de Infraestrutura Física e Apoio aos Estudantes (Nugin/Nugif)	Núcleo de Gênero, Diversidade Sexual e Educação (Nugeds)
Núcleo de Gestão de Atendimento e Documentação (NGADOC)	Núcleo de Políticas de Ingresso, Permanência e Pós-Permanência e Ações Afirmativas (Nupipe)

Fonte: Elaborado pela autora com dados de campo e do site da UFRB.

A organização da PROPAAE e sua divisão por coordenadorias apontava desde o início a concepção de ação afirmativa sustentada pela universidade. Os núcleos atuam de forma conjunta e interdependente, e demonstram que a pró-reitoria provoca uma mudança não somente no nome, mas na forma como concebe a assistência ao/à estudante ingressante por meio das políticas de reserva de vagas para negros/as. Manuel, que foi o primeiro reitor da universidade, evidencia isso:

Então, não foi só mudar o nome, de Pró-reitoria de Assistência Estudantil pra [Pró-reitoria de] Políticas Afirmativas, não foi só isso. Foi, porque a política estudantil se estruturava basicamente, por exemplo, aqui na UFBA, você tinha uma Pró-reitoria, um setor, que cuidava das residências, da alimentação e um setor que cuidava de saúde, tratamentos psicológicos, sabe? A Pró-reitoria de Políticas Afirmativas tinha a ver com essa assistência material, mas tinha a ver com esse suporte simbólico que tinha que dialogar com a Pró-reitoria de Graduação, com outras políticas na universidade, porque, afinal de contas, é claro que a gente queria que o estudante, ao fim e ao cabo, ele saísse com todas as ferramentas e técnicas de domínio.

Os/as entrevistados/as, especialmente aqueles/as que fizeram parte da construção inicial da pró-reitoria, sinalizavam que, à época da criação da PROPAAE, eles/as se preocupavam muito com a continuidade e persistência das ações desenvolvidas. Segundo eles/as, não tinham a intenção de que as atividades de ações afirmativas se resumissem à realização de eventos apenas, mas que o eixo de ações afirmativas fosse transversal às demais ações da Universidade e que se institucionalizassem, a ponto de não se perderem de uma

gestão para outra. Tia Ciata fala dessa preocupação: *“Eu dizia: se a gente não tiver a institucionalização da política, ela se fragiliza no tempo, porque você pode ter mudanças, com as diferentes visões de mundo e de perspectivas políticas e isso se fragilizar, então nós fomos criando as ancoragens institucionais da política de ações afirmativas”*. Por essa razão, encontramos muitas portarias, resoluções e normativas publicadas acerca dos diversos projetos e ações desenvolvidos na PROPAAE, especialmente nos primeiros anos de sua criação, revelando, provavelmente, essa tentativa de institucionalização das ações.

Nessa perspectiva, a PROPAAE e as ações afirmativas na UFRB partem da ideia de pregnância, defendida por Tia Ciata em sua tese de doutorado (JESUS, 2007), e que se concretizou na concepção da PROPAAE dentro da Universidade. A ideia de pregnância seria, então, a possibilidade de construção de uma capilaridade das ações afirmativas nas diversas instâncias e práticas institucionais da Universidade, tanto no campo da gestão, quanto do ensino, da pesquisa, da extensão e das práticas pedagógicas gestadas pelos/as professores/as em seu cotidiano. (JESUS, 2007). Nessa perspectiva, as ações afirmativas comporiam, junto com ensino, pesquisa e extensão, o quarto eixo da Universidade, como relata Tia Ciata:

A questão é que, assim, como nós pensávamos que políticas afirmativas elas entravam como a composição de um quarto elemento pra identificar a Universidade, então, se você tem o trio: ensino, pesquisa e extensão, no nosso caso é: ensino, pesquisa, extensão e políticas afirmativas. Então, ao pensar dessa forma, toda ação que era proposta dentro da Pró-reitoria [de Ações Afirmativas], ela necessariamente tinha que ser pensada em todos os eixos da estrutura da Universidade. Então você não tinha uma política pensada objetivamente como normalmente acaba sendo, praquela finalidade. Então quando nós fizemos o planejamento da PROPAAE, não fizemos pro ano, não, fizemos para os quatro anos da gestão. (Tia Ciata)

Nesse sentido, havia também uma grande preocupação com a institucionalização das ações, para que estas não se perdessem ao longo das gestões, mas que se tornassem pautas permanentes dentro da Universidade: *“Então, não é só você dizer que ela é negra porque tem 80% de estudantes, ou, ela é negra porque tem essa primeira pró-reitoria no país, não, ela é negra porque tem uma política institucionalizada”*. (Tia Ciata)

Nessa direção, o Programa de Permanência Qualificada (PPQ), carro chefe da pró-reitoria, procurava alcançar esse objetivo de institucionalização, ao articular as ações institucionais das duas coordenadorias (de Assuntos Estudantis e de Políticas Afirmativas) trazendo à tona os elementos que constituem a concepção de ação afirmativa adotada pela Universidade e pelos gestores da PROPAAE. Assim, o PPQ articula e fomenta por meio de suas ações a democratização dos níveis de ingresso, permanência e pós-permanência no ensino superior, e apresenta os seguintes objetivos:

1. Garantir a permanência dos estudantes dos cursos de graduação da UFRB, ao assegurar a formação acadêmica dos beneficiários do Programa, através de seu aprofundamento teórico por meio de participação em projetos de extensão, atividades de iniciação científica vinculada aos projetos de pesquisa existentes nos Centros, atividades de ensino/acadêmicas relacionadas à sua área de formação e ao desenvolvimento regional. 2. Implementar na instituição a adoção de uma política de permanência associada à excelência na formação acadêmica. 3. Possibilitar maior interação entre o ensino, a extensão e a pesquisa. 4. Estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural em articulação com o desenvolvimento regional. 5. Qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos Programas de Políticas Afirmativas da UFRB. 6. Contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na graduação. 7. Combater o racismo e as desigualdades sociais. É composto por diferentes ações de atenção às demandas acadêmicas, entre elas as Modalidades de bolsas disponíveis: Bolsas de Auxílio à Moradia/ à Alimentação/Bolsas Pecuniárias associadas a projetos vinculados à Extensão, Pesquisa e Graduação e serviços (acompanhamento psico-social, pedagógico) e assistência a demandas específicas. (site UFRB, 2019)

A partir dos objetivos apresentados pela pró-reitoria acerca do PPQ, compreendemos que, para a UFRB, a permanência de jovens negros/as é pensada de forma ampliada, envolvendo as diversas possibilidades de vivência da vida acadêmica, o que complexifica as ações para sua concretização. Uma das frentes fundamentais de ação é a esfera material, como explicita o quadro a seguir.

Quadro 3 – Auxílios financeiros ofertados no âmbito do PPQ

Tipo de Auxílio	Descrição
Bolsa Permanência: vinculada a projetos institucionais	Repasso de um valor mensal para o estudante para sua permanência na universidade até o fim da graduação.
Auxílio Moradia	Para estudantes que residiam a longas distâncias da universidade e necessitam de apoio.
Auxílio Pecuniário à Moradia	Repasso mensal para estudantes oriundos de cidades diferentes daquelas onde se localizam as residências e câmpus universitários da UFRB.
Auxílio Emergencial	Liberação de parcela única, por meio de repasse pecuniário para estudantes que apresentem condição de alto grau de vulnerabilidade social comprovada, que estejam matriculados/as prioritariamente no primeiro semestre de cursos presenciais de graduação, e que preferencialmente se encontrem inscritos/as no processo seletivo do Programa de Permanência Qualificada – PPQ da PROPAAE/UFRB. (UFRB/ Normativa 01/2011; Normativa 02/2012)
Auxílio Alimentação	Oferta de três refeições diárias aos/às estudantes do câmpus de Cruz das Almas, onde se localiza o Restaurante Universitário.

Tipo de Auxílio	Descrição
Auxílio Pecuniário à Alimentação	Auxílio pecuniário para as refeições diárias doas/as estudantes que cursam graduação nos Centros que não possuem Restaurante Universitário (todos, exceto o de Cruz das Almas).
Auxílio Deslocamento	Repasse mensal para auxiliar nas despesas de deslocamento para o centro de ensino, prioritariamente para os/as estudantes moradores/as das cidades circunvizinhas aos câmpus da UFRB.
Auxílio Órtese: Auxílio Aparelho Corretivo Visual	Liberação de recurso financeiro para auxiliar na aquisição de óculos de grau ou lente de contato com grau.
Auxílio Medicamento	Liberação de parcela única, por meio de repasse pecuniário, para aquisição de medicamento não disponibilizado pela rede SUS, para estudantes que apresentem condição de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, que estejam matriculados/as regularmente em cursos presenciais de graduação, e que preferencialmente integrem o Programa de Permanência Qualificada – PPQ da PROPAAE/UFRB, cujo relatório médico com o CID justifique a necessidade da medicação. (UFRB/ Normativa 02/2012)
Auxílio Creche	Destina-se a estudantes com comprovada vulnerabilidade social que tenham filhos (as), crianças tuteladas ou legalmente adotadas com idade de 0 a 3 anos. Consiste na liberação de parcelas mensais, por meio de repasse pecuniário, com validade de um ano, podendo ser renovado até a idade limite da criança de 2 anos, 11 meses e 29 dias. Pode ser acumulado com outro benefício, desde que caracterizada a condição de vulnerabilidade social do/a estudante. (UFRB/ Normativa 02/2012)
Auxílios Acadêmicos (atualmente indisponível).	Auxílio financeiro para compra de material didático, em cursos com necessidade, e para participação em eventos acadêmicos e científicos.

Fonte: Elaborado pela autora com dados de campo e do site UFRB.

Desde sua criação, o PPQ apresentava uma novidade em relação às demais experiências de assistência estudantil, pois, além do amplo suporte material que trazia ao/à estudante, por meio dos auxílios financeiros destinados a apoiá-los/as nas diversas esferas da vida acadêmica, este ampliava a compreensão de permanência estudantil, extrapolando a dimensão material, como afirma João Obá:

A gente realmente pegou o eixo do que é a estrutura de assistência estudantil e colocou isso numa faceta, ele é um aspecto da política, ele é um aspecto da política de permanência qualificada, não é a centralidade dele. A centralidade dele é garantir promoção do êxito acadêmico para todos os estudantes da universidade, com um recorte específico de uma política de acompanhamento para os estudantes que são advindos das políticas de reserva de vagas.

Nessa perspectiva, os/as alunos/as vinculados ao PPQ que recebessem algum tipo de auxílio financeiro/ material para assegurar sua permanência, estariam também vinculados/as a algum tipo de projeto, seja de extensão ou pesquisa, que potencializaria sua condição de estudante na universidade, como explica Tia Ciata:

*No PPQ nós tínhamos uns cinco eixos de propostas de projetos, então como que ele funciona? O professor apresentava seus projetos de ensino, pesquisa ou extensão, vinculados a esses **eixos – que eram diversidade, relações étnico-raciais, cultura local, desenvolvimento regional** –, então nós fazíamos um banco de projetos dos professores, então entregamos o grupo de docentes nessa política de formação e os estudantes que eram aprovados para o auxílio material da PROPAAE então eram selecionados nesses projetos pra trabalharem durante a sua permanência com esses professores, então eles desenvolviam, do ponto de vista científico e acadêmico, junto com esses professores, então nisso que o professor João Obá tá chamando atenção do que era uma política de formação concomitante, ao programa. Isso é a ideia da **pregnância que você vai entrando na gestão de cada uma das políticas diferenciadas dentro da universidade.** (Tia Ciata, grifos meus)*

Assim, “a integração entre ensino, pesquisa, extensão e políticas afirmativas é o coração pulsante do PPQ, porque essa é a base do entendimento da vivência plena da experiência universitária que a gente defende como objetivo da política de permanência na universidade. ” (Tia Ciata) E é exatamente nessa compreensão ampliada de permanência qualificada, que extrapola a dimensão material, que reside o centro das ações e intenções do programa, como expõe Tia Ciata:

A ideia da permanência qualificada é essa: olhar pra condição do estudante na existência desse estudante na universidade, na vivência que ele tem como sujeito aprendente, por isso a permanência qualificada cria esse vínculo entre aprofundamento da experiência universitária com a participação do estudante em ações de ensino, pesquisa e extensão, acoplando isso ao suprimento parcial, porque a gente sabe que a bolsa ou qualquer um desses serviços só supre parcialmente a demanda material que um estudante cotista tem pra estar na universidade.

A perspectiva adotada pela universidade parece inovadora, do ponto de vista das políticas afirmativas, tendo em vista que, a partir da realidade das cotas nas universidades públicas, nos anos de 2000, surgem algumas experiências de programas e projetos de ações afirmativas voltadas para a permanência bem-sucedida dos/as jovens negros/as na graduação.

Contudo, muitas dessas iniciativas aconteciam por tempo limitado e por investimento de fundações internacionais, não se caracterizando como intervenções públicas para a superação das desigualdades raciais (GOMES, 2009). Na esfera pública, alguns programas no campo da permanência começaram a surgir, especialmente nos Ministérios da Educação e da Saúde, contudo, de forma bastante lenta, restringindo-se, muitas vezes, à concessão de bolsas acadêmicas aos/às jovens negros/as. Gomes (2009) salienta que a maioria das iniciativas eram focalizadas na área da extensão e poucas eram as ofertas no campo da pesquisa, limitando as vivências acadêmicas desses/as jovens. Nesse sentido, sem deixar de reconhecer a importância das bolsas acadêmicas para a garantia de condições mínimas como alimentação, transporte, entre outros, a autora afirma que, “ao serem desarticuladas de uma política de permanência mais arrojada, as bolsas acadêmicas acabam dando um caráter assistencialista ao fortalecimento acadêmico dos jovens negros” (GOMES, 2009, p.204). De acordo com a autora, portanto, pensar a permanência de jovens negros/as na universidade requer uma série de elementos que atravessem as diferentes questões trazidas pelo ambiente acadêmico. Os conceitos de permanência teorizados pelas autoras Gomes (2009) e Santos (2009), e apresentados a seguir, se articulam e se complementam, e nos ajudam a pensar uma política de permanência no contexto e na experiência da UFRB, mas que pode se aplicar a experiências futuras de outras universidades.

A permanência implica, além das bolsas, o aprendizado de língua estrangeira, o domínio dos instrumentais acadêmicos para a elaboração de projetos de pesquisa, a inserção dos alunos negros em projetos de pesquisa, ensino e extensão, a criação de condições adequadas para participação dos universitários negros em congressos e fóruns acadêmicos fora de sua universidade de origem, a inserção da discussão sobre a questão racial nos currículos de graduação, preparação dos alunos para a entrada na pós-graduação e um maior conhecimento de potencial da vida acadêmica. (GOMES, 2009, p.205-206).

Para Santos (2009), o conceito de permanência apresenta uma dupla dimensão (material e simbólica), que impacta diretamente na continuidade dos/as jovens no campo acadêmico, principalmente dos/as jovens negros/as e pobres oriundos/as de escolas públicas, os/as quais estiveram historicamente distantes da universidade.

É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lanche, pagar o transporte, etc., mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da auto-estima, os referenciais docentes, etc. Sendo assim, entendemos que a permanência na Universidade é de dois tipos. Uma **permanência associada às condições materiais de existência** na Universidade, denominada por nós de Permanência Material, e outra ligada às condições simbólicas de existência na Universidade, a **Permanência Simbólica**. Antes, vale dizer que entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele. (SANTOS, 2009, p. 70).

É possível identificar diversas aproximações entre as práticas de permanência sustentadas pela PROPAAE e as perspectivas de Gomes (2009) e Santos (2009). Assim, a atuação da PROPAAE visava garantir a existência desses/as alunos/as na universidade, a partir de uma compreensão ampla de permanência, operacionalizada por meio dos auxílios, acompanhamento acadêmico, oportunidades de participação em projetos de pesquisa, extensão, eventos científicos, acesso a discussões de empoderamento e pertencimento étnico-racial, entre outras ações articulando o trabalho das duas coordenadorias. Sobre isso, Mestre Roque comenta:

Então você cria uma estrutura para viabilizar não só permanência material, por isso assistência estudantil, mas uma permanência simbólica; então, tinha uma coordenação de políticas afirmativas, que vai cuidar exatamente dessa outra dimensão que não é material, que é uma dimensão mais ampla, de luta contra o racismo institucional, de um engajamento das ações afirmativas no currículo, nas ações de pesquisa de extensão. Então ela tenta dar um aporte e um debate teórico, um debate no pensamento de políticas afirmativas. (Mestre Roque)

A permanência simbólica dos/as estudantes pode ser vista dentro da universidade a partir de diversos aspectos, como elucidado pelo entrevistado. Contudo, gostaríamos de pontuar um elemento que consideramos fundamental na fala de muitos/as entrevistados/as, que tem a ver com o pertencimento e empoderamento dos/as estudantes da UFRB, que contribui para a permanência na universidade, como relata o técnico da PROPAAE:

Os alunos da UFRB têm um protagonismo incrível. Esse protagonismo discente é potencializado pelo que eles encontram aqui de política. A gente vê pelo comportamento também. A questão quando eles dizem do poder do cabelo, a mudança; geralmente eles entram na universidade com o cabelo esticado, de chapinha, e aqui dentro, se você passar no câmpus, você vai ver que tem muita gente com cabelo crespo, natural. Então, isso é uma forma de pertencimento, de estar aqui sem vergonha, de se encontrar, sem querer abandonar o curso. Isso tudo é possível, devido a gente ter essa pró-reitoria que luta e bate o tempo todo nessas questões. (Mestre Ananias)

A partir dessa perspectiva, a PROPAAE organizou e contribuiu para a execução de diversos projetos e ações que tinham como eixo central as questões étnico-raciais dentro da

Universidade. Tais projetos tinham o caráter de ações afirmativas, na medida em que perpassavam o acesso, a permanência e a pós-permanência dos/as estudantes negros/as na Universidade, mesmo que algumas com mais e outras com menos investimento por parte da instituição. O quadro explicita algumas das ações realizadas⁶⁴ pela PROPAAE em todos esses anos.

⁶⁴ Cabe lembrar que essas são apenas algumas das ações que conseguimos captar no momento das entrevistas, contudo, muitas outras ficaram de fora.

Quadro 4 – Ações de caráter afirmativo desenvolvidas pela PROPAAE

Ação	Descrição
Enem como a única forma de ingresso da na Universidade.	A Universidade assumiu desde sua constituição o ingresso por meio do Enem.
Fórum Pró-igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo - Fórum 20 de novembro	Atividade anual que ocorre durante uma semana no mês de novembro, em comemoração ao 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. Nesse evento, discutem-se questões relativas à equidade social e à igualdade racial, no âmbito da UFRB.
Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas (Coparc)	Criado em 2017, o Coparc é uma instância vinculada ao Conselho Universitário (Consuni) da UFRB, que tem a função de zelar pelo cumprimento e salvaguarda dos programas e medidas especiais adotadas pela UFRB para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. O comitê tem a atribuição de acompanhar a aplicação das políticas afirmativas na UFRB no que se refere ao acesso através das reservas de vagas e apurar as suspeitas e/ou denúncias de fraudes formalizadas na instituição, por meio de processos administrativos.

Ação	Descrição
<p>Fórum Permanente Pró-igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo</p>	<p>Criado em 2011 pela Portaria 181/2006 (UFRB) o fórum é uma atividade permanente na UFRB e é composto por um/a representante docente, um/a representante discente, um/a representante técnico-administrativo de cada câmpus da UFRB, sob a presidência da Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis. Tem o objetivo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -constituir-se como comitê pró-implementação, produção, articulação e monitoramento das políticas, programas e ações relativas à igualdade racial e inclusão social no Recôncavo; - fomentar o debate, a pregnância e a proposição de políticas institucionais, de caráter continuado, que visem a promoção da igualdade racial e inclusão social no âmbito da UFRB; - coordenar, promover, apoiar, propor e divulgar ações, atividades, pesquisas, metas e projetos que envolvem a temática do Fórum; - debater os resultados institucionais e sociais alcançados, divulgando as pesquisa desenvolvidas, as atividades de ensino e extensão promovidas, constituindo-se em um âmbito de avaliação das atividades e práticas realizadas, para nortear ações nos anos subsequentes; - integrar as comissões locais dos Centros de Ensino, para a realização anual do Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo, no âmbito da UFRB; - promover ações que visem à consecução do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir); -promover a interlocução e parceria com a sociedade civil, por meio de suas organizações sociais e políticas, instituições, movimentos e territórios de identidade.
<p>Núcleo de Estudos Afro Brasileiros - Neab Recôncavo</p>	<p>Surgiu no ano de 2006, a partir das ações do grupo de pesquisa Neab - Recôncavo financiado pelo CNPq e do núcleo Diversidade, Educação e Cultura (Nudec) da PROPAAE. Após a consolidação do núcleo, foram incluídos/as novos/as pesquisadores/as e a elaboração de diversos trabalhos vinculados às linhas de pesquisa: Comunidades Negras Rurais; Educação e Relações Interétnicas; Escravidão e Pós-abolição; Saúde das Populações Negras; Gênero e Raça e Cultura Negra.</p>

Ação	Descrição
Programa Câmbio Negro	Tinha como objetivo promover um espaço de trocas de saberes, em que se articulavam os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais do Recôncavo. O projeto acontecia a partir de temáticas diversas com enfoque nas relações étnico-raciais no Recôncavo.
Pibic Ações Afirmativas	Dirigido às universidades públicas que são beneficiárias de cotas Pibic e que têm programa de ações afirmativas. Foi um programa piloto que previa a distribuição de bolsas de iniciação científica às instituições que preenchiam esses requisitos e se interessassem em participar do programa. Tinha como missão complementar as ações afirmativas já existentes nas universidades. Seu objetivo era oferecer aos/as alunos/as beneficiários/as dessas políticas a possibilidade de participação em atividades acadêmicas de iniciação científica. Resultado de uma parceria entre Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência e Tecnologia – CNPq / MCT e a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SUBPAA / Seppir.
Revisitando o Treze de Maio	O evento tinha o objetivo de refletir os significados do 13 de Maio, Dia da Abolição da Escravatura, e as consequências da abolição no Brasil. O evento tinha programação variada e temas diversos no que tange às discussões étnico-raciais. Trata-se de uma ação de formação e mobilização.
Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades	Programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad/MEC. Integra as atividades da PROPAAE desde 2007. Articula-se às práticas de pesquisa e extensão da Universidade com caráter de ação afirmativa, investindo na permanência e pós-permanência de estudantes negros/as no ensino superior.

Ação	Descrição
Rodas de Saberes e Formação	Projeto proposto pela PROPAAE, vinculado ao Programa Conexões de Saberes, por meio da metodologia baseada na concepção de horizontalidade das “rodas” de matriz africana. Possibilitava o diálogo entre os saberes populares da região do Recôncavo da Bahia, representados pelos/as estudantes, suas famílias e grupos de origem, como integrantes dos terreiros de Candomblé, os Mestres da Capoeira, as pioneiras do Samba-de-Roda, entre outros grupos que preservam a memória da região. As temáticas das rodas eram diversificadas e tinham como foco as discussões étnico-raciais.
Programa Universidade para Todos (UPT)	Programa do governo do estado da Bahia em parceria com as universidades estaduais e com a UFRB, para realização de um curso pré-vestibular noturno para moradores das regiões do Recôncavo. A UFRB foi a primeira universidade federal a participar do programa. Os/as bolsistas do Programa de Permanência Qualificada atuavam como professores/as no curso.
Programa Promover	Programa de tutoria e monitoria ofertado para atendimento de alunos/as que necessitavam de algum tipo de acompanhamento acadêmico.
Quilombo Educacional	Curso pré-Enem destinado a estudantes oriundos/as de comunidades quilombolas do Recôncavo.
Programa Sankofa	Programa em parceria com o governo do estado da Bahia e coordenado pela PROPAAE. Tinha como proposta a oferta de estágio para estudantes da graduação dentro da PROPAAE. O objetivo era que os/as estudantes pudessem ter maior acesso às atividades da pró-reitoria e construíssem uma compreensão sobre as perspectivas e atividades desenvolvidas. Além disso, tinha-se o objetivo de que o/a estudante pudesse ter acesso e vivenciar outras instâncias da organização universitária.
PET Conexões de Saberes: UFRB e Recôncavo em conexão PET Conexões de Saberes: acesso, permanência e pós-permanência na UFRB PET Afirmação: acesso e permanência de jovens de comunidades negras rurais no ensino superior	O PET é um programa de educação tutorial direcionado aos/as alunos/as da graduação. O PET Conexões de Saberes é direcionado exclusivamente a estudantes de graduação de comunidades do campo, ou quilombolas e estudantes oriundos/as de camadas populares. Esses grupos atuam em pesquisas de temáticas que perpassam as questões étnico-raciais na Universidade e no Recôncavo.

Ação	Descrição
Curso de Pós-permanência - Formação Pré Acadêmica na UFRB: equidade na pós.	Oferecido na modalidade de extensão universitária em políticas afirmativas, formação e pós-permanência. Era promovido pela PROPAAE e financiado pela Fundação Ford e Fundação Carlos Chagas. O curso tinha o objetivo de preparar estudantes egressos/as dos cursos de graduação da UFRB, para a pós-permanência, preparando-os/as para os processos seletivos de mestrado e doutorado.
Mestrado profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.	O mestrado acontece no câmpus de Cachoeira e teve sua aprovação pela Capes ⁶⁵ no ano de 2013, iniciando a primeira turma em 2014. O curso tem como perspectiva formar profissionais (docentes, gestores/as e técnicos/as, com preferência aos/às que atuam em salas de aula) aptos/as a desenvolver de forma plena e inovadora o projeto de aplicação da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História da África, da Cultura Afro-Brasileira e da História Indígena.

Fonte: Elaborado pela autora com dados de campo e site da UFRB.

Grande parte das ações citadas tem o caráter formativo em sua descrição. Esse fato é importante tendo em vista que os/as entrevistados/as destacaram com bastante ênfase a perspectiva formativa que a política afirmativa ocupava dentro da Universidade, com intenso diálogo com o território e com os diversos atores que compõem a comunidade acadêmica, extrapolando a característica de evento: *“Desde o início a nossa defesa é de que a formação, ela é transversal e fundamental pra criar, pra instituir e pra assegurar a política institucional, é o que difere às vezes de uma retórica de universidade negra”* (João Obá). A formação permanente é o que faria com que as ações ganhassem um caráter institucional e pudessem ser entendidas por todos como imprescindíveis no cotidiano da Universidade, como reitera João Obá:

⁶⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

a nossa compreensão era essa, de que todos esses acontecimentos que podem ser listados como eventos, ele se constituía porque fundamentalmente tinha uma proposta de formação. Uma proposta de mobilização, uma proposta que ao final era que cada sujeito praticamente pudesse integrar a defesa da política por meio da sua própria formação, do seu próprio auto compreensão e envolvimento. Então fizemos encontros e levantamento dos estudantes que ingressaram por meio da declaração indígena também, fizemos uma mobilização do ponto de vista da questão racial, indígena, quilombola. Na escola pública e os programas como PPQ, como o Conexões de Saberes, passaram a difundir o que a gente fazia na Universidade. Então os estudantes vinculados ao programa, eles já eram protagonistas dessas ações nas escolas de educação básica do município; essa ideia de que o território todo vai se tornando uma Universidade, na medida em que vai construindo junto uma política da Universidade e se sentindo parte. Se sentindo cada vez mais próximo e com potencialidade de acessar a Universidade, ingressar na Universidade. Então era uma agenda pro ano todo, pautada na formação e no diálogo no âmbito do território do Recôncavo. (João Obá, grifos meus)

Todas as atividades descritas materializam a forma como o projeto de universidade negra se concretizava e ainda se concretiza na UFRB, como conta Tia Ciata: “*Essa característica da UFRB, ela não é retórica; quando eu falei do princípio da pregnância das políticas afirmativas na UFRB, ele é exatamente a ancoragem dessa política em todos os atos e fatos dessa universidade*”. Mestre Roque, corrobora com a perspectiva apresentada por Tia Ciata, ao contar sobre a atuação direta da PROPAAE nas diversas instâncias acadêmicas:

A forma de aparecer ou de fazer acontecer uma universidade negra aparece nas intervenções da PROPAAE, desde as aulas magnas que a gente exigia que tivesse alguém que tratasse do assunto racial, até os eventos clássicos de iniciação científica, até a orientação de projeto, até o formato de TCC. Humanizar a logomarca, tudo isso demonstra o projeto de universidade que nós queríamos. (Mestre Roque)

Importante demarcar que muitas das ações destacadas no âmbito da pró-reitora não estão acontecendo atualmente, embora a concepção de universidade negra permaneça na gestão. Durante as entrevistas, tanto os/as técnicos/as atuais da PROPAAE, quanto os/as gestores/as - atuais e do passado – enfatizaram, com muito pesar e tristeza, que as ações da pró-reitoria têm diminuído paulatinamente, em função dos contingenciamentos financeiros desde 2015. Fizeram questão de destacar como é extremamente desafiador atuar em uma Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis nesse contexto. Destacaram, também, como a oportunidade de oferta da PROPAAE reduziu em mais de 50%, nos últimos anos:

Todas essas ações que a gente destacou aí, já foram muito mais fortes, e o que tem nos incomodado é que o contingenciamento de recursos tem comprometido de maneira cruel as políticas afirmativas. Porque nós sabemos que a UFRB é, e vai ser sempre a maior e melhor porta de entrada para as pessoas que de fato não tiveram essa oportunidade de estar em uma universidade. Mas a cada dia essas possibilidades, a gente tá tendo aquela sensação que tá escorregando pelas nossas mãos. A gente sabe que tem estudantes aqui que não teria possibilidade nenhuma, não é assim, “dá um jeitinho”, não, não teria possibilidade nenhuma de botar o pé no passeio pra dentro da universidade se não se mantiverem essas políticas. (Dona Nicinha)

Todas as ações listadas foram desenvolvidas pelas duas coordenadorias da PROPAAE. Em função do contexto da Universidade e das particularidades do público atendido, a assistência estudantil sempre apareceu de forma mais expressiva e com maior urgência na UFRB. Como destaca Dona Dalva, sem os auxílios, os estudantes não conseguiriam existir na Universidade:

Como nós somos uma universidade pobre, não só no sentido de nossos recursos, não, nosso público é um público majoritariamente pobre, ele não vive sem a assistência estudantil. Então, a gente tem uma maioria de estudantes que eles não estarão aqui se a gente tiver a alimentação cortada, se a gente não tiver bolsa residência ou a própria residência, e por conta disso acaba que o conhecimento da PROPAAE é pela via da assistência. Então, é como se todo o nosso trabalho fosse por essa via, e eu entendo né, os marxistas dizem que a gente precisa comer e beber pra fazer história, essa é a base material e eu entendo isso perfeitamente.

Embora a PROPAAE tenha se estruturado a partir do perfil e das demandas dos/as estudantes, sobretudo no que se refere aos auxílios, durante as entrevistas fica muito evidente que as coordenadorias de assistência estudantil e de política afirmativa atuam de forma bastante integrada, levando em consideração que os/as estudantes assistidos/as pela pró-reitoria são, majoritariamente, pobres e negros/as. Dona Dalva enfatiza a importância na ampliação do olhar sobre a pró-reitoria e suas ações:

A PROPAAE, ela é muito mais do que assistência, é assunto estudantil, é política afirmativa [...]. Eu me lembro da minha primeira formatura em Amargosa em 2011. Eu cheguei na formatura, foi a primeira turma. Foi no ginásio, e aí eu fui lá no ginásio e quando eu cheguei, chegavam aquelas vans, combes, os carros abarrotados de gente da zona rural e aí lotou, foi na parte de onde tem jogos, lotou as arquibancadas. As pessoas com suas melhores roupas pra ver a primeira pessoa da família que se formou na universidade pública. Isso é de uma representatividade fenomenal pra mim. Isso me emociona, de ver o que pode ser uma política afirmativa de fato. Por isso que às vezes eu sou muito incisiva na minha fala, acho que às vezes eu sou muito tomada por isso, porque eu não consigo conceber que a gente possa perceber essa pró-reitoria como assistência, entende? Ela é muito mais que isso. (Dona Dalva).

A fala emocionada de Dona Dalva sobre o significado da PROPAAE na UFRB expressa o quanto essa pró-reitoria e as políticas encampadas por ela são importantes para uma mudança na vida das pessoas que ela atende. Quando questionei os/as entrevistados/as sobre o público prioritário do PPQ, estes/as foram unânimes ao dizer que os/as alunos/as atendidos são negros/as e pobres:

Eu acho que os dois públicos são redundantes, né. Nós temos um sistema de bônus pra quem é autodeclarado negro, mas eu acredito... posso ter quase absoluta certeza de que a maioria dos nossos estudantes selecionados por questão socioeconômica são pretos ou pardos. Até pelo próprio contingente populacional que a gente tem na Universidade. Então, eu acho que a questão socioeconômica com a questão étnico racial, aqui, elas são intrincadas. (Caetano)

[...] Porque ele é preto, porque ele é pardo e aí é pobre também; porque na universidade a gente tem esse perfil que não diferencia muito. A gente não tem essa dificuldade de fazer a seleção entre o preto e o pobre não. Eles têm essas mesmas características. O mesmo indivíduo tem a mesma característica (Dona Nicinha)

Esse fato foi marcado por eles/as para evidenciar que a política da Universidade foi sendo moldada a partir do perfil dos/as estudantes que acessam a Universidade e que necessitam das políticas afirmativas para existirem nesse espaço. Demarcavam a indissociabilidade das questões de classe e raça dentro da pró-reitoria.

Durante as entrevistas, os/as gestores/as foram localizando uma série de complexidades na execução dessa pró-reitoria, muitas de ordem política e ideológica, como veremos mais adiante, e tantas outras, de ordem material e financeira. Um dos aspectos desafiadores na gestão da PROPAAE diz respeito às expectativas dos atores da universidade em relação às ofertas da pró-reitoria. Muitos entrevistados apontaram que a pró-reitoria é vista dentro da Universidade como um centro de urgências, e, muitas vezes, recebem demandas diversas, que extrapolam sua capacidade de atuação.

Muitas vezes, a esperança que se espera de nós é ser uma instituição total... porque, como o Estado não chega de muitas formas, é isso, o único Estado que ele conhece é a polícia, ou os benefícios da Universidade. A única forma de Estado. Daí, às vezes, as pessoas querem que a Universidade venha sempre reparar as urgências, as necessidades, sejam elas quais forem. Um dia a gente vinha conversando e disse assim: "Aqui é assim, ao invés de chamarem o SAMU, chamam a PROPAAE... (Dona Dalva)

A gente aqui é que fazia de tudo pelos meninos. Daí o menino tava precisando de um exame, que na rede pública ia demorar 6 meses, aí ele vinha pra cá pra gente resolver - e a gente resolvia. Então, é a PROPAAE resolve tudo. O apelido da PROPAAE é PROMÃE. (Mestre Ananias)

Segundo os/as entrevistados/as, a pró-reitoria foi, aos poucos, ocupando esse espaço dentro da Universidade, tendo em vista o perfil dos/as estudantes/as que acolhe, bem como as diversas vulnerabilidades sociais e econômicas do território em que está localizada. Segundo os/as entrevistados/as, diante da habitual ausência de outras instâncias do poder público, muitas demandas recaem para a Universidade. A fala de Mestre Ananias evidencia esse aspecto:

Eu fico chateado quando a gente é cobrado injustamente, quando a gente é acusado de não ter feito; eu entendo que em nós é depositado uma esperança que esses discentes nunca tiveram em lugar algum. Então, a gente tem que dar esse resultado. Lógico que a gente tem que construir uma perspectiva de cidadania, que eles entendam que a Universidade tem seus limites, que a pró-reitoria tem seus objetivos. Nós não podemos ser o viés de sobrevivência do aluno. Nós não podemos ocupar todos os serviços públicos que a região não comporta e atender tudo. Nós não podemos ser uma instituição total. (Mestre Ananias)

Outro elemento que dificulta uma atuação mais positiva da PROPAAE é, curiosamente, a principal razão de sua existência: o perfil dos/as estudantes. Os/as entrevistados/as reconheceram que, inicialmente, a PROPAAE atendia – por meio de bolsas, auxílios e participação das diversas atividades do PPQ – um percentual bastante significativo dos/as estudantes. Contudo, considerando que mais de 80% dos/as estudantes da Universidade necessitam dos auxílios, os recursos sempre são insuficientes. Nesse sentido, relatam que, mesmo tendo uma pró-reitoria estruturada, e com a oferta de programas e bolsas, nunca foi possível atender a todas as demandas. A narrativa de Manuel explicita esse aspecto:

Tendo uma maioria negra, era muito evidente uma cobrança permanente. Eu cansei de ouvir que nós dávamos pouco. Nós dávamos muito mais que a média das Universidades, em termos de política, em termos de ações, de auxílios, de apoio, mas ainda era pouco. Então, a cobrança era permanente em função do nosso público e das necessidades deles. (Manuel)

Na primeira visita de campo, realizada em outubro de 2017, enquanto participava de um evento da PROPAAE, no Centro de Artes, Humanidades e Literatura (CAHL), em Cachoeira, presenciei a manifestação de uma estudante expondo algumas críticas em relação à PROPAAE. A estudante afirmava que sua bolsa de auxílio permanência seria encerrada antes da conclusão de seu curso e que, não tendo condições de concluir a graduação no tempo esperado, em razão das dificuldades em sua trajetória e da vulnerabilidade econômica da família, não teria condições de permanecer na Universidade sem o auxílio. Sem querer minimizar a importância e a dramaticidade daquele relato, é importante destacar que ele serviu para reforçar a importância das políticas afirmativas para a UFRB e para a trajetória

daquela estudante em particular. Tal questão remete a uma fala de Tia Ciata sobre as manifestações realizadas pelos/as estudantes reivindicando aumentos nos auxílios permanência:

Então, os movimentos estudantis que geraram paralisações dentro da Universidade eram no acirramento do aprofundamento que eles queriam ver da política afirmativa. Nunca foi contra a política ou como ela era pensada, foi dizendo: “Nós queremos mais, nós queremos mais bolsas, queremos mais gente, queremos que diversifique ainda mais”. Então, os estudantes entenderam qual era a construção política que tava sendo construída em torno da defesa das ações afirmativas como a instituição tinha assumido. (Tia Ciata)

A situação inesperada do evento ilustrou o que os/as técnicos/as da PROPAAE já haviam sinalizado sobre a escassez dos recursos financeiros da pró-reitoria e da alta demanda dos/as alunos/as. Explicaram que precisam fazer uma certa mediação da situação, pois a extensão do prazo da bolsa de alguns/umas estudantes impacta no recebimento por estudantes que estão iniciando na Universidade. Os/as entrevistados/as apontam que uma das questões que impacta diretamente na possibilidade de ação da PROPAAE e inviabiliza diretamente a real democratização das universidades começa pela estrutura organizacional dos recursos. Explicam que os recursos não são distribuídos de forma a potencializar universidades com maiores necessidades, como é o caso da UFRB. Segundo eles, a matriz de financiamento Andifes⁶⁶ distribui de forma universal os recursos, sem pensar nas particularidades, evidenciando, assim, a concepção universalista da universidade pública no Brasil.

Você tinha uma maioria de estudantes negros a que você não podia atender - e eu vivia falando isso pro MEC. Porque, assim, eles davam o recurso baseado no número de alunos. Mas uma coisa é você ter a Universidade X com 86 por cento de estudantes negros, de classe C, D e você ter outra Universidade Y com 30 por cento de estudantes nessa condição. Mas o MEC nunca considerou isso. Então era duro, mas não tinha muito jeito, a gente tinha que seguir. (Manuel)

Atualmente o PPQ encontra alguns desafios em sua implementação, tendo em vista, os contingenciamentos financeiros, impactando na quantidade de alunos atendidos. Além disso,

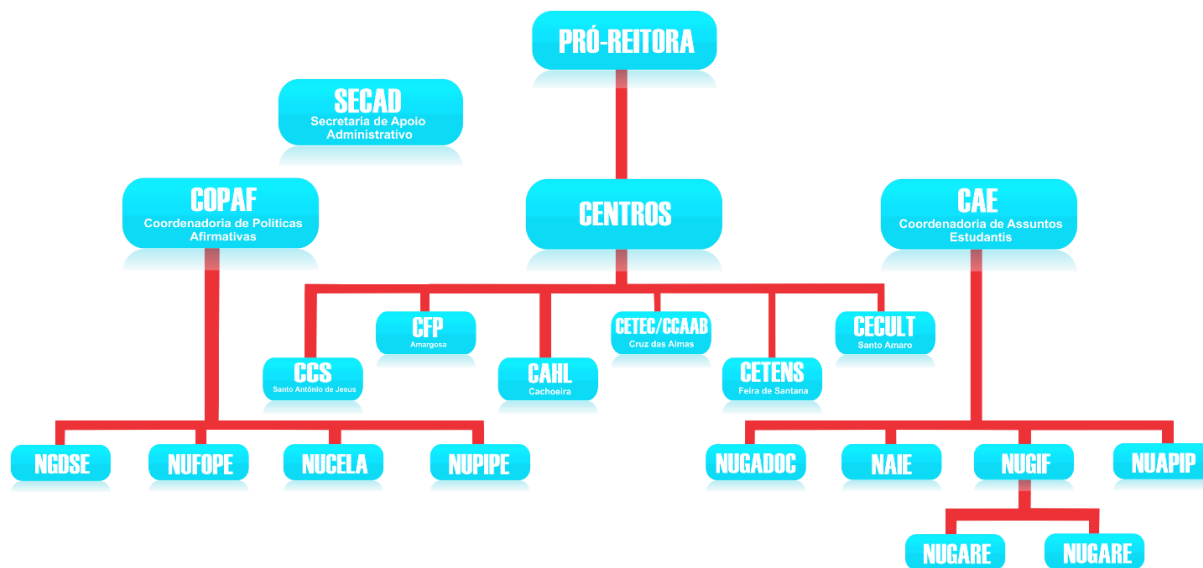
⁶⁶ As diretrizes básicas e os critérios técnicos para distribuição de recursos nas universidades federais são determinados por meio do Decreto Presidencial nº. 7.233, de 19 de julho de 2010. O decreto tem o objetivo de institucionalizar a alocação dos recursos de forma a garantir a precisão e transparência da alocação. A forma de efetivação desse decreto se dá por meio da Matriz Andifes, que estabelece diretrizes e indicadores de qualidade e produtividade, bem como outras atividades das instituições de ensino superior, vinculadas à pós-graduação e atividades de pesquisa. Além disso, outro indicador diz respeito ao “aluno equivalente”, que aponta a quantidade de alunos/as matriculados/as por curso, levando-se em conta a conclusão no tempo integral do curso. (FONAPRACE, 2012)

não há como no início do programa uma articulação direta dos auxílios, com projetos de pesquisa e extensão. Caetano relembra com orgulho a abrangência do programa anos atrás:

[...] desde o surgimento do programa de permanência qualificada, eu acho que ele tomou uma magnitude sem tamanho, quantitativo mesmo. Hoje, mais recente, não, porque tem feito muitos cortes né, mas esse programa já teve uma dimensão que do ponto de vista quantitativo a gente podia falar que tinha quase uma universalização de política afirmativa, de políticas de permanência, das modalidades estabelecidas pelo PNAES; chegamos a integrar quase 4 mil bolsistas no programa, isso em 2015. (Caetano)

Em função da variedade de demandas; da complexidade das ações e necessidade de acompanhá-las, a pró-reitoria foi descentralizada em 2013, sendo capilarizada nos diversos câmpus da UFRB em todo o Recôncavo, por meio de núcleos compostos por uma equipe mínima de profissionais - assistentes sociais e psicólogos/as. Como ressaltaram os/as entrevistados/as, a descentralização se fez necessária, tendo em vista, que os câmpus da Universidade são distantes da sede - localizada em Cruz das Almas - o que dificultava atender às demandas específicas de cada câmpus. Segue o organograma da pró-reitoria após a descentralização.

Figura 7 – Organograma PROPAAE



Fonte: UFRB, 2019.

Diante dessa organização e do projeto desenhado na Universidade, muitos desafios estavam colocados para a execução de políticas afirmativas no âmbito da PROPAAE. Os desafios estruturais e financeiros, como vimos, impactaram e continuam impactando atualmente a continuidade do projeto. Cabe ressaltar que, apesar da diminuição na oferta de

atividades, bem como do número de estudantes beneficiados/as pelo PPQ, fica evidente que a pró-reitoria concretizou suas ações baseadas em um projeto de universidade negra. Importante salientar, no entanto, que, apesar do sucesso atribuído pelos/as entrevistados/as, o projeto idealizado não foi integralmente colocado em prática em todas as esferas da Universidade, sobretudo no que tange às mudanças curriculares. Manuel fala sobre isso:

Eu acho que a gente não chegou lá na ponta. Eu acho que a tentativa que nós tivemos... nesse aspecto eu acho que... nós tínhamos um projeto muito bem concebido, mas eu acho que, lamentavelmente, o apoio mais duro que nós teríamos pra chegar lá na ponta e fazer esse diálogo de forma profunda, acho que não aconteceu. E eu acho que isso ficou pelo caminho. Mas, assim, eu não tenho dúvidas de que há uma tentativa disso. E, alguns centros isso é mais, em outros é menos.

Para Manuel, um dos pontos em que a UFRB não avançou no que tange à permanência estudantil diz respeito ao suporte acadêmico aos/às estudantes. Ele conta que houve iniciativas por parte da pró-reitoria, que criou um núcleo de acompanhamento aos/às estudantes e ainda hoje podem recorrer à PROPAAE quando encontram alguma dificuldade pedagógica nas disciplinas. Contudo, relata que essa tarefa não foi encampada como poderia, em razão das divergências existentes em torno da importância dessa ação.

Assim, além dos desafios materiais e estruturais, do ponto de vista financeiro para a execução de um projeto de universidade negra, estavam colocadas também disputas e tensões políticas, como relata Manuel: “*Você via claramente, nesses momentos, manipulação de professores. Eu cansei de ver professores que se colocavam radicalmente contrários a cotas, mas quando tinha uma ocupação de reitoria por mais permanência estudantil, ia pra lá chorar e apoiar os alunos*”. É sobre essas tensões e disputas travadas nos diferentes campos da Universidade que tratamos a seguir.

6.2 Os desafios de implementação de um projeto de universidade negra: “a casa grande pira”

Foi possível observar, ao longo das entrevistas, que vários desafios foram colocados para o corpo gestor negro da UFRB, tendo em vista que, historicamente, a gestão da universidade fora desracializada, mas majoritariamente branca. Diante desse cenário, o grupo gestor majoritariamente negro da PROPAAE precisou instituir outras formas de fazer gestão, não elaboradas a priori, pois perceberam que nem todos os aspectos de um modo hegemônico de gerir universidades desracializadas eram válidos para um projeto de universidade negra, como o proposto pela UFRB. Nesse sentido, a gestão da Universidade foi sempre permeada por uma série de contradições e tensões que não paralisaram a possibilidade de se pensar e

executar o projeto, mas que complexificaram a forma como este foi sendo desenhado e colocado em prática. Dessa forma, a sustentação de um projeto negro de universidade se deparou, e ainda se depara, com diversos conflitos, tensões e disputas aparecendo de diversas formas no cotidiano da Universidade.

As principais tensões internas e externas, travadas na gestão da PROPAAE, recorrentemente apontadas pelos/as entrevistados/as, dizem respeito, sobretudo, à disputa pelo modelo de universidade idealizado e concebido pelos diferentes sujeitos e grupos, como narra João Obá:

Inicialmente, eu acho que tinha uma discussão de concepção de universidade que ainda se mantém. De defesa de posições, de concepções sobre universidade, de debates mais amplos sobre política, democratização, inclusão, diversidade. Então, tem uma pauta que é uma pauta permanente.

Relata ainda que a disputa pelo projeto de universidade revelava as divergências em torno das concepções de qualidade e excelência acadêmica, em torno de quais sujeitos poderiam acessar o conhecimento e em torno da racialização ou manutenção da (des)racialização da universidade.

De acordo com Mestre Roque, essas disputas em torno do projeto de universidade negra implementado na UFRB não se deram de forma harmônica, tendo em vista que a universidade é carregada de uma onda hegemonicamente branca, elitista e conservadora, que tenta sistematicamente manter os privilégios garantidos por meio de um ensino superior restrito a determinados grupos sociais. De acordo com Almeida (2018, p.30), “as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle”. Como narra Mestre Roque:

Olha, primeiro dizer que isso não é pacífico, não foi pacífico. Os brancos da Universidade, que são a maioria dos professores, acabam de alguma forma travando muitos embates. Era uma guerra assustadora, é incrível o nível de ignorância dos nossos acadêmicos, eles são extremamente ignorantes nessa área.

Nos últimos anos, a expressão “a casa grande” tem sido recorrentemente utilizada, quase sempre para expressar uma reação, consciente ou inconsciente, da elite branca, diante da mobilidade social experimentada pela população negra, pobre e periférica. Nesse sentido, podemos afirmar que “a casa grande”, aqui representada pela universidade hegemônica, composta por uma parcela significativa de professores e técnicos, brancos e conservadores, “pira” (enlouquece, se enraivece) ao perceber que o projeto proposto na UFRB intencionava exatamente abrir as portas da Universidade, colocando em cheque, por meio das políticas de

ações afirmativas, os privilégios desses grupos que sempre tiveram acesso garantido ao ensino superior.

Esse acirramento foi muito prevalente na constituição e continuidade deste projeto, tendo em vista que a UFRB, assim, como as demais universidades no Brasil, tem um corpo docente formado por muitos/as professores/as brancos/as⁶⁷, embora em proporção inferior ao identificado em outras universidades brasileiras, vindos de diversas regiões do país: “São professores de todo o Brasil, a maioria brancos. A maioria não sabe o que é isso [a questão racial no Brasil], aí vão pros grupos [contrários ao projeto da universidade] fazer oposição” (Mestre Roque).

Esse fato revela a necessidade de mudança nos concursos públicos para que sujeitos negros assumam os cargos de docência. Tal aspecto foi bastante reiterado pelos/as entrevistados/as ao tocarem na questão dos embates gerados na universidade a partir do encontro com um corpo docente branco vindo de formações elitistas e tradicionais de ensino superior. Tia Ciata aponta algumas ações da universidade na luta pelas mudanças no concurso público para professores da UFRB:

Agora, mais recorrentemente a gente tem discutido a questão da garantia das cotas nos concurso da universidade né, porque a gente tem um mecanismo, todo mundo sabe, isso não é novidade em canto nenhum, que se nós fizermos os concursos sem considerar o conjunto de vagas na universidade, as cotas nunca vão ser aplicadas pra servidor né, enquanto nós continuarmos fazendo concurso pra cadeiras, pras temas, ce vai ter uma ou duas vagas, a cota nunca vai ser aplicada, então você precisa acirrar esse debate de o quanto radical é de fato o projeto de inclusão que a instituição vai fazer. Agora há uma intenção e uma proposição da universidade de acolher essas pautas, então há uma ação da reitoria diante dessas demandas, há uma movimentação das nossas auditorias internas, do acolhimento das denúncias, do acompanhamento do que vai sendo colocado, então há um azeitamento das engrenagens internas que permitem que o fluxo dos debates, dos encaminhamentos prossigam. (Tia Ciata, grifos meus)

Diferente de outras instituições de nível superior, a UFRB tem um número expressivo de professores/as negros/as, como foi destacado por todos/as os/as entrevistados/as, muitos/as,

⁶⁷ De acordo com o Relatório de gestão da UFRB de 2017, sobre o perfil dos docentes da instituição, 40,8% são brancos, 34,7% são pardos, 12,6% são pretos, 1,9 % são amarelos, 0,2% são indígenas e 10,3% não informaram. Este dado revela que o número de docentes negros (pretos e pardos) é maior do que de docentes brancos. Este dado é contrário ao que os entrevistados trazem sobre suas percepções acerca do corpo docente da UFRB. Contudo, vale a pena refletirmos que assim como exposto no (percurso teórico metodológico) a autodeclaração como pardo no Brasil tem sido uma questão importante a ser problematizada, pois, muitos brancos que não se reconhecem assim, em função da idealização do branco, acabam se autodeclarando pardos. Nesse sentido, questionamos se estes dados representam de fato a realidade da universidade, e se talvez o fato dos entrevistados heteroclassificarem os professores como brancos revela esta realidade complexa que envolve a autodeclaração racial no Brasil.

inclusive, militantes e adeptos/as da luta antirracista; contudo, estes/as não se igualam ao quantitativo de estudantes negros/as na instituição, como expõe Tia Ciata:

Isso também se constitui um desafio pra nós, porque, ao passo que nós temos esse estudantado com essas características, nós temos um perfil docente e um perfil de servidores que precisa paulatinamente alcançar essa mesma representação né, nós temos objetivamente um coletivo de professores negros, autodeclarados pretos, pardos, servidores também, mas está longe de ser na mesma proporção que é em relação ao estudantado. (Tia Ciata)

Esses sujeitos brancos, vindos de experiências universitárias hegemônicas, carregam consigo esse mesmo projeto de universidade sustentado historicamente no país e transmitem isso aos diversos atores da academia, como narra João de Deus: “*A gente sentia por parte de muitos professores, especialmente brancos, essa aura conservadora do ideal de universidade né. Como se olhassem pros estudantes e pensassem: ‘Aqui não é o seu lugar’*”.

Em função de toda a história social do país, o Estado, as políticas e a sociedade de modo geral foram constituindo um olhar estigmatizante sobre as camadas populares e os grupos marginalizados socialmente, que persiste também na Educação. Estes são vistos como inferiores, incultos e irracionais. Contudo, esses sujeitos têm contestado tais representações, a partir da presença de seus corpos afirmativos mostrando uma nova autoimagem, que provoca tensionamentos antes ocultados. (ARROYO, 2012).

A narrativa de João de Deus sinaliza que essa academia, majoritariamente branca, não fazia questão de esconder o incômodo causado pelo perfil dos/as estudantes da UFRB. Nessa mesma direção, Manuel relata que ouvia com frequência: “*Não tem sentido o reitor tá recebendo esse povo na sala dele*”. Para além do perfil, o fato de a universidade valorizar a identidade desses/as estudantes também provocava muitos incômodos, como Manuel continua relatando:

É, eu diria que, num primeiro momento, a gente precisa lembrar que a academia, ela é fenotipicamente branca, as referências dela são... todas as referências são brancas, né. Então, assim, você ter um estudante que... com outro perfil, um estudante negro que eventualmente seria visto como coitado - negro, pobre, era visto como coitado - e ali passa a ser tratado como sujeito de direito, passa a ser ouvido, é ... isso incomodou inicialmente uma maior parcela dos professores que em sua maioria eram, são brancos ainda. Isso incomodava.

Assim, o perfil – conservador e elitista – de parte dos/as docentes, se chocava com o perfil concreto do corpo discente, fazendo emergir uma tensão entre um projeto de universidade inclusiva e a cobrança por um modelo elitista: “*Você tinha uma resistência de uma comunidade de professores, cobrando que a UFRB fosse acadêmica, fosse de excelência,*

como se essas coisas fossem contradições. Então, assim, essa tensão era dura. ” (Manuel). Imbuídos do discurso de excelência e qualidade universitária, esses sujeitos procuravam deslegitimar o projeto de universidade negra, sustentado e baseado na política de ação afirmativa, presumindo que este abalaria o ideal elitista esperado por eles/as. Assim, muitos/as diziam: *“Eu quero um estudante de qualidade” (Manuel).*

O discurso sobre o/a aluno/a de qualidade se ancora em uma perspectiva meritocrática de ensino, de educação e de sociedade, presente constantemente no universo acadêmico baseada na ideia do mérito, que é definido por Mayorga e Prado (2010) como:

Este termo refere-se a um dos principais critérios de hierarquização social das sociedades modernas que permeia diversas dimensões de nossa vida social no espaço público e tem sido compreendido como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser conseqüências do desempenho de cada um. O desempenho consistiria em um conjunto de talentos, de habilidades e de esforços de cada indivíduo e historicamente tem sido utilizado para diferenciar sociedades baseadas em privilégios hereditários das democracias atuais. [...] os princípios da meritocracia são associados à autonomia, competitividade, empreendedorismo, criatividade, esforço individual e trabalho como elemento central, princípios que deveriam ser considerados pelos indivíduos para ocupação de lugares de maior reconhecimento nas sociedades. (MAYORGA; PRADO, 2010, p.58-59)

Ao priorizar o desempenho individual, a meritocracia não leva em conta os processos sociais e históricos que colocam em desvantagem e desigualdade de oportunidades uma série de sujeitos, entre eles as pessoas negras. Por essa razão, a tensão estava dada, pois a ideia do mérito é contrária à perspectiva de igualdade de oportunidades, que prevalece na concepção de políticas inclusivas presente na UFRB.

Para além do discurso meritocrático, segundo Manuel, o que se apresentava por detrás do discurso de qualidade acadêmica é o forte racismo presente no corpo universitário, que questionava incessantemente a escolha da gestão em apostar nas políticas afirmativas:

Então, assim, por mais que a gente fizesse... por mais que nós tivéssemos ... investimentos em ciência, tecnologia, que nós dispuséssemos laboratórios, que nós incentivássemos o desenvolvimento da ciência, mais parecia que nós éramos uma reitoria de um tom só, né. Isso pra mim era muito marcante. Me incomoda um pouco, mas eu sabia que eu não tinha muita alternativa. Então, assim, mesmo que nós gastássemos 80 por cento do investimento em ciência e tecnologia e laboratórios e 20 por cento com questões da assistência, assistência, ainda assim a gente, diziam que a gente gastou a maior parte com a assistência. Então, era muito duro isso. O desgaste era uma tensão permanente. Foram nove anos de tensão. Porque, assim, a ideia era que a gente precisava parar com isso. (Manuel)

Em relação aos questionamentos sobre qualidade acadêmica, todos os entrevistados foram incisivos ao afirmar que a universidade apresentava ótimos índices de qualidade. “A nota dos nossos cursos, eu acho que demonstra muito bem a qualidade da UFRB” (Dona Dalva). Caetano reafirma isso, contando, orgulhoso, de uma situação em que a Universidade se destacou como referência na Capes:

Do ponto de vista mais ortodoxo, nós também temos essa qualidade garantida. A UFRB, há uns anos atrás, ganhou um mérito institucional da Capes como a universidade que percentualmente mais aprovava estudantes da graduação para a pós-graduação stricto sensu. Acho que foi em 2012, 2013. (Caetano)

Sobre esse mesmo prêmio, Manuel conta que as pessoas no próprio MEC ficaram surpresas: “Eu lembro que eu ouvi em Brasília, assim, surpresas, com o prêmio, e falas do tipo: ‘Foi todo mundo pra área de estudar raça, né’, ‘Foi todo mundo estudar cotas’”. Nesse sentido, o que estava em questão não era o que a Universidade produzia em termos científicos, pois isso ela fazia. Por trás do discurso de qualidade, esconde-se o racismo fortemente presente nessa perspectiva de reconhecimento do conhecimento e dos sujeitos que podem acessá-lo. Manuel conta uma situação que reflete isso: “Eu lembro que eu recebi um jornalista da *Veja*, que ele me disse assim: ‘Mas, isso aqui não é muito grande pra um território tão pobre? Os estudantes aqui não parecem universitários’. Eu ouvi isso. ”. A perspectiva de deslegitimação do projeto de universidade aparecia recorrentemente em diversas instâncias, internas e externas à Universidade, sempre permeada por expressões do racismo, como narra Manuel:

[...] nós fomos a única universidade do Brasil que nós participamos de todos os programas do MEC. Então, por exemplo, ligados a, nós fomos os primeiros a aderir a questão de fibra ótica; nós aderimos ao Mais Médicos, a Ciência sem Fronteiras, então, assim, nós éramos, nós fomos uma universidade ousada em todas as áreas, né. Mas, não obstante, só convidavam a gente pra discutir a questão racial. Então assim, que por um lado era bom, mas por outro lado parecia que a gente só fazia isso. E isso, eu não vou mentir que me incomodava. Isso não impediu que eu, pelo contrário, eu sabia muito bem por que que as coisas eram assim. Mas, pra mim, era muito claro que, essa coisa de você... então, assim, eu ouvi de gente: ‘Ah, quando quer discutir ciência chama a UFBA, quando quer discutir inclusão chama a UFRB’. Então, não foi uma coisa gratuita, né. Mas, não tinha jeito. A todo tempo a gente era desafiado. Sabe cristão novo? Tem que jurar que acredita em Deus a todo tempo, né. Deus da ciência. (Manuel)

Contudo, mesmo após os questionamentos incessantes, a Universidade, por meio da gestão, não recuou de sua perspectiva inclusiva: “Do ponto de vista do reconhecimento institucional, quer dizer, quem a dirige faz a defesa de uma inclusão, mesmo que o seu corpo

comunitário tenha uma presença elitista forte” (Caetano). Dessa maneira, a Universidade declara, em meio às diversas tensões, que o que lhe importa, para além do desempenho acadêmico, é a qualidade de formação e de sentido que essa Universidade produz na vida dos/as seus/suas alunos/as, fortemente potencializada pelas políticas afirmativas, como narra Caetano:

A qualidade é importante e nós temos qualidade. E não é a ação afirmativa ou a permanência qualificada que atrapalha ou a permanência assistencial que atrapalha isso. A gente tem qualidade é no sentido da defesa de quem diz assim: “Ah, os alunos não fazem nada, não produzem”. Aí a gente diz, mesmo nessa perspectiva produtivista da qualidade, nós temos qualidade. Nós temos os índices satisfatórios, mesmo sob o ponto de vista mais ortodoxo da qualidade. E nós temos uma qualidade de pertencimento simbólico regional que ultrapassa a condição de mensurar isso. Então é muito difícil você mensurar o impacto do ponto de vista do desenvolvimento regional, simbólico, de auto estima do próprio povo que a UFRB ressignifica, né. (Caetano)

Compreendemos, a partir dos relatos dos/as entrevistados/as, que, apesar do projeto empreendido pela UFRB, este ainda encontra muitos desafios de execução e não avançou de forma contundente em todas as esferas da instituição, tendo em vista a estrutura rígida, colonialista, elitista e branca que ainda marca a organização de nossa sociedade e, conseqüentemente, das universidades, como afirma João de Deus:

Esse debate passa pela dinâmica de que a vida produz a consciência. A nossa vida é vivida por outro espelho né, é a vida do colonizador, branco, e superar isso é um desafio gigantesco né, a ideia de colonizar foi violenta, mas descolonizar também é extremamente difícil né, e a gente precisa avançar muito. Tem materialmente um marcador negro na UFRB, mas o campo da consciência a gente precisa avançar muito.

De acordo com João Obá e Tia Ciata, um dos espaços em que o conservadorismo se apresenta de forma expressiva é nos currículos. Durante as entrevistas, informaram que havia ações da pró-reitoria para intervenção nos currículos. João Obá, inclusive, informou sobre uma normativa⁶⁸ construída pela universidade:

Inclusive como uma das ações da PROPAAE, nós constituímos uma proposta de resolução, assegurando, a obrigatoriedade de todos os cursos da universidade trabalhar com temáticas que eram temáticas concernente à identidade regional e à identidade universitária no que diz respeito a essa política de acesso e permanência e de ações afirmativas. (João Obá)

Mesmo diante dos esforços da Universidade em atuar no âmbito da formação na reconstrução de currículos que tratassem de forma transversalizada de questões étnico-raciais,

⁶⁸ Não encontramos a normativa/ portaria no site da universidade.

em consonância com o projeto de universidade negra, desenhado pela universidade, essa tarefa parece ainda não ter sido concretizada. João de Deus, aluno egresso da universidade, conta que isto aparecia na didática de muitas aulas:

A aura conservadora está presente em todas as dinâmicas da universidade. Na condição de aluno, eu demarco isso na sala de aula, eu via isso. Acho que os docentes que vêm dessa aura conservadora têm muita dificuldade de entender a necessidade de mudar a prática. Essa aura conservadora não compreende que os estudantes são outros que tão acessando esse espaço. Eles continuam com as mesmas práticas, sendo totalmente arbitrários nas relações que permeiam a didática, a avaliação, o planejamento. Nesse campo, na prática cotidiana o campo conservador aparece muito forte. (João de Deus)

Esse aspecto apontado por João de Deus, em relação à didática dos professores, foi também muito abordado pelos/as demais entrevistados/as, que reconheceram que, sem uma atuação direta com o corpo docente, o projeto da Universidade encontra entraves para avançar, tendo em vista que estes continuam com as metodologias baseadas em suas formações tradicionais e lidas por alguns como elitistas. O depoimento de João de Deus aponta a necessidade de descolonização dos currículos e dos saberes para que, de fato, se tenha uma descolonização da Universidade. Pois “toda pedagogia para os diferentes que não superar essas visões inferiorizantes que vêm desde as origens de nossa história política, cultural e pedagógica será antipedagógica”. (ARROYO, 2012, p.131)

Uma das dificuldades encontradas na concretização de uma universidade negra, que altere epistemologicamente a lógica de construção e transmissão do conhecimento, está no fato de a instituição ter um corpo docente majoritariamente branco, orientado pelas lógicas universalizantes, elitistas e hegemônicas de universidade. Diante desse cenário, descrito pelos/as entrevistados/as, é fundamental reconhecer que as universidades e os/as docentes são parte do problema racial no Brasil, pois “é um fato explícito que a universidade pública no Brasil foi instalada explicitamente sob o signo da branquidão. Enquanto esse pressuposto não for criticado e revisado, continuaremos nesse ato racista”. (CARVALHO, 2005-2006, p.96)

A oposição desse grupo ao projeto de universidade aparecia de diferentes formas, e os/as gestores/as narraram algumas situações que eles/elas liam como racismo institucional⁶⁹ que é um tipo de racismo que “não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica

⁶⁹ “Sua manifestação pode ser identificada nas normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no trabalho cotidiano, resultantes da ignorância, da falta de atenção, preconceito ou estereótipo racista. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação de instituições e organizações” (PNUD *apud* GONZAGA, 2017, p.30)

que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça”. (ALMEIDA, 2018, p.29). O lugar da gestão foi um dos pontos tensionados por expressões desse racismo, colocando-os/as à prova inúmeras vezes, como contam Manuel, primeiro reitor da universidade, e Mestre Roque, seu pró-reitor:

De um modo geral, você via nas piadas de que o reitor... literalmente eu cansei de ouvir de professores e alguns servidores que “O reitor vai dar agora auxílio mulher, né. Vai dar o auxílio camisinha. É. Agora só falta isso”. Você via nas piadas, você via no questionamento de que “Eu não precisei disso e era pobre”. Havia um constrangimento, como se... então, eu acho que o racismo institucional tá lá. (Manuel)

O corpo docente muito conservador, sobretudo quando se relaciona com questões de igualdade racial, preconceito muito explícito, o boicote... Então a gente fazia show que mobilizava 10 mil pessoas né, mas tinham professores dos centros que não iam, não se identificam; a gente tentava criar condições pra uma interação, porque o objetivo é promover igualdade e não uma ação específica. Isso era difícil. A dificuldade institucional, política, porque assim, você tinha processos que duravam muito tempo pra ser autorizado, sabe aquela desconfiança que você precisa ser mais que perfeito, que você precisa provar isso o tempo todo. Então era recheagem dos processos, demorava muito mais. (Mestre Roque)

As narrativas permitem compreender que a política e o projeto adotados pela Universidade eram bastante criticados e boicotados pelo corpo docente, e, conseqüentemente, a forma como atuavam e a capacidade destes eram questionadas recorrentemente.

Então, eu acho que essa tensão havia, né, e pra mim era claro. Às vezes eu me sentia como cristão novo. Porque, assim, eu tinha um perfil acadêmico muito bem delimitado, então, assim, acho que poucos ali tiveram uma carreira acadêmica de sucesso tão grande quanto a minha; eu cheguei à reitoria jovem, mas já tinha doutorado, produção, prêmios, projetos financiados... mas, o tempo todo eu tinha que... nós, eu como liderança, mas nós, na reitoria, tínhamos que provar que reverenciávamos a ciência; isso era exigido da gente o tempo todo. Eu cansei de ouvir: “Hoje você não falou do negro né”... Então, assim, tinha vezes que eu dizia “Pra não dizer que eu não falei do negro”. Então, era uma coisa, essa expressão do racismo era uma tensão, era permanente. (Manuel)

Fica evidente que, mesmo em uma universidade construída a partir de um projeto negro e com implicação direta de sujeitos negros e antirracistas na gestão, a presença do racismo institucional existe e incide nos processos da universidade, pois “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Assim, as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2018, p.36)

Todos/as os/as gestores/as entrevistados/as descreveram diversas situações em que tiveram que lidar com os embates provocados pelo racismo. Isso reforçava ainda mais a necessidade de se manterem firmes para que o projeto da Universidade pudesse prosseguir:

Eu acho que se a gente não tivesse um posicionamento forte, a gente talvez não conseguisse efetivar algumas políticas, mas, por exemplo, nós temos alguns combates, estamos aí discutindo e elaborando a minuta da resolução das políticas de cotas na pós-graduação, e tivemos resistência. Isso é racismo institucional, tivemos resistência, mas a gestão tem uma postura, né, de dizer “Olha, nós somos uma universidade inclusiva, nascemos com isso, vocês professores de pós que são todos, vaidoso, elitizados, têm que entender que isso é prioridade pra nós, isso não é uma questão de você gostar ou deixar de gostar, é uma questão de que nós temos que fazer”.
(Dona Estelita)

Como aponta Gonzaga (2018), referindo-se ao exemplo da UFMG, a implementação de políticas de ações afirmativas deveria vir acompanhada de processos formativos para o corpo docente e técnico-administrativo, que, doravante, passaria a conviver e atuar, na condição de servidores/as públicos/as, diretamente com esse novo perfil de estudantes. De acordo com Tia Ciata: *“Isso exige da gente uma política institucional de redução dos impactos do racismo que operaram historicamente, sobre a formação da população negra, sobre a continuidade dos estudos da população negra”*. A fala de Caetano, transcrita a seguir, expressa a urgência de se pensar na atuação dos/as professores/as da instituição:

Então tem essa dimensão, também, da dimensão do professor que a Universidade tem que enfrentar. Não dá mais pra ter uma Universidade com o perfil socioeconômico que a gente tem sem um entendimento é... do professor. Não é só entender que a Universidade tem pessoas com perfil socioeconômico diferente da época que ele estudou, além de saber que isso existe, tem que ter metodologia de ensino que se adeque a isso. Não adianta só consciência do fato, tem que ter implicação prática. Eu acho que isso é um limitante significativo de um sucesso maior da permanência na Universidade, cuja maior realização da permanência é a conclusão do ensino superior, do percurso formativo do discente. (Catano)

Colocar em pauta a formação dos/as professores/as nesse cenário é fundamental, pois, as discussões acerca do racismo sempre são lançadas como um problema dos/as negros/as, não se abordando a responsabilidade do/a branco/a nos processos de exclusão e de imposição de um ideal de sociedade, o ideal da branquitude. Esse ideal diz respeito a um lugar de privilégio racial e social a partir do padrão de normatividade branca. (BENTO, 2009). A ideologia do branqueamento presume um modelo de sociedade, de saber, de estética e de valorização de um único sujeito - universal/branco. Portanto, colocar esses sujeitos para se pensar, especialmente, no contexto da UFRB, é crucial, pois, como aponta Bento (2009), esses, por se presumirem universais e inquestionáveis, nunca tiveram que se haver com sua

identificação racial. Assim, os privilégios garantidos pela branquitude não condicionam os/as brancos/as a se pensarem racialmente, contrário do que ocorre com os/as negros/as. Nesse sentido, a raça, historicamente, nunca foi questionada por eles/elas, motivo pelo qual podem não se responsabilizar pelas suas ações no jogo das relações raciais. (LABORNE, 2014). Tal fato aparece de forma muito evidente na postura dos/as docentes na instituição, como conta João de Deus:

O racismo, ele é estruturante dessa dinâmica né, nossos professores, e sobretudo essa aura conservadora, eles têm muitas dificuldades em problematizar conceitos como raça, racismo, eles se distanciam desse debate e a prática mais usual é o silêncio né, se silenciam, fingem que não tá acontecendo nada. (João de Deus)

Assim, as identidades raciais e as relações raciais no Brasil são construídas, fundamentalmente, como resultado de uma relação, qual seja, brancos/as e negros/as se constroem identitariamente a partir da relação uns/umas com os/as outros/as, e de suas trajetórias sociais. (LABORNE, 2014). Nesse sentido, ao se tratar de relações raciais, é necessário que os/as brancos/as se posicionem acerca da segregação da qual participam ativamente e parem de fazer leituras da desigualdade racial no Brasil de forma distanciada, como se estivessem fora desse processo. (CARVALHO, 2005-2006).

Nesse cenário, reconhecer a universidade como um espaço fortemente marcado pela expressão da branquitude é essencial para que os sujeitos brancos se desloquem e se racializem, a fim de se tornarem aliados na luta antirracista e na construção de políticas afirmativas. Como destaca Laborne (2014), isso exige a construção de uma branquitude crítica, capaz de lutar por um mundo menos opressor e desigual racialmente, pois, “somente a partir do momento em que nos enxergamos como parte do problema poderemos passar a fazer parte de sua solução”. (CARVALHO, 2005-2006, p.102)

Todas as disputas apresentadas em torno do projeto de universidade, que perpassam as dimensões sociais e raciais, se conectam diretamente com as disputas em torno do projeto de nação e das representações sobre o Brasil (JESUS, 2011/2018), sustentadas pelos diferentes grupos na universidade, já que se trata de “*uma disputa ideológica*” (Tia Ciata). As instituições também carregam as contradições e conflitos existentes na sociedade, tendo em vista que “não é possível explicar nenhum acontecimento social, sem detectar as relações que eles mantêm com os outros fatos e o todo social”. (FÁVERO, 1980, p. 19). Sobre isso, João Obá narra: “*Tinham resistências. Como a universidade é um recorte semelhante ao que se tem na sociedade, haviam muitas disputas, porque não tinha uma única posição posta na universidade*”.

Dessa forma, o intenso debate sobre as políticas de ações afirmativas que aconteceu em torno da década de 2000 (que pode ser compreendido a partir dos manifestos em favor e contrários às cotas raciais⁷⁰) revelaram não somente uma polarização entre brancos/as e negros/as, ou entre favoráveis e contrários/as à política, mas demonstraram também que os discursos de sustentação das posições se ancoravam em diferentes projetos de nação, por parte dos grupos. (JESUS, 2011/2018). As posições contrárias às políticas de ações afirmativas evidenciavam, entre outras coisas, um forte apelo ao discurso da miscigenação, apostando no mito da democracia racial, entendendo que a política de cotas acirraria a separação entre brancos/as e negros/as, enquanto as posições favoráveis denunciavam as imensas desigualdades raciais a que a população negra estava submetida, apostando na política como a garantia de um direito que amenizaria as assimetrias sociais entre brancos/as e negros/as. Tais posicionamentos revelavam “dois modos de olhar para o passado brasileiro e, em consequência, visualizar o futuro da nação” (JESUS, 2018, p.52).

Sonhar com a continuação da pretensa democracia racial brasileira é aqui a expressão da nostalgia de uma estrutura social que assegura, a tal ponto, o conforto de uma posição branca dominante, que o branco e só ele pode se dar ao luxo de afirmar que a raça não importa. O segundo projeto de nação dialoga com o futuro, como já foi dito. O que dele apostam os que nele acreditam, é que o País que foi capaz de construir a mais bela fábula de relações raciais é capaz de transformar este mito numa realidade de conforto nas relações raciais para todos e para todas [...]. **Os que vislumbram o futuro acreditam que se as condições históricas nos conduziram a um País em que a cor da pele ou a racialidade das pessoas tornou-se fator gerador de desigualdades, essas condições não estão inscritas no DNA nacional, pois são produto da ação ou inação de seres humanos e, por isso mesmo, podem ser transformadas, intencionalmente, pela ação dos seres humanos de hoje.** (STF apud JESUS 2011, p.52, destaques meus).

⁷⁰ <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/fohla/educacao/ult305u18773.shtm>

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EXISTIR PARA RESISTIR

Pedra, pau, espinho e grade

*No meio do caminho tinha uma pedra,
 Mas a ousada esperança
 de quem marcha cordilheiras triturando
 as pedras da primeira à derradeira
 de quem banha a vida toda no unguento
 da coragem e da luta cotidiana faz
 do sumo beberagem topa a pedra
 pesadelo é ali que faz parada para o salto e não o recuo
 não estanca os seus sonhos lá no fundo da memória,
 pedra, pau, espinho e grade são da vida desafio.
 E se cai, nunca se perdem os seus sonhos
 esparramados adubam a vida,
 multiplicam são motivos de viagem.*

Conceição Evaristo - Cadernos Negros, 1992

Começamos este capítulo e o fim da dissertação com um poema de Conceição Evaristo, nos brindando com escritos de esperança. Isso porque, durante meu encontro com os sujeitos que estiveram à frente da gestão da UFRB, uma pergunta martelava meus pensamentos: quais outros sujeitos teriam idealizado uma universidade como a UFRB? Meu encontro com eles/as me fez apostar que somente sujeitos engajados e guiados pela utopia e esperança de uma sociedade melhor e de uma universidade mais justa, democrática e multirracial seriam capazes de idealizar um projeto de universidade negra no Recôncavo da Bahia. Assim, consideramos que, além de todo o movimento de engajamento social e político, o que os/as moveu rumo à projeção dessa universidade foi também uma utopia e esperança engajadas. Pois, como lembra Paulo Freire (1992, p.11) “sem o mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero.”

Junto da esperança, pensamos que estava colocada também para esses sujeitos, com trajetórias e luta para ascensão ao ensino superior, certa indignação e inconformidade com a realidade de imensa desigualdade social e racial presente nas universidades. Nesse sentido, a indignação os mobiliza e os movimenta, em conformidade com que Freire nos ensina:

[...] meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fardo ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (FREIRE, 2000, p.79)

Nesse sentido, ao fazer um diagnóstico da desigualdade racial e social, a UFRB parece nos dizer: nós queremos ser isso, queremos ser negra! Assim, esses sujeitos se colocaram a trabalho, e idealizaram uma universidade utópica, que ainda não existia. Somente desejando e vislumbrando a possibilidade de uma universidade negra é que eles foram capazes de projetá-la. Por essa razão, pensamos que se essa universidade fosse ocupada por outros/as gestores/as, com outras trajetórias e sem engajamento com o movimento negro e as ações afirmativas, talvez esse projeto não tivesse sido sustentado. Nessa direção, a experiência inovadora da UFRB se apresenta para mim como uma experiência de esperança, utopia e resistência.

Durante a realização desta pesquisa, fui muito questionada sobre a pergunta que intitula este trabalho: uma universidade negra é possível? Muitas vezes escutei e tive que responder a diversas afirmações e perguntas: “Mas ter muitos alunos negros não faz dela negra”; “Mas será que os alunos são realmente negros?”; “Mas ela se diz negra e está situada na mesma lógica que as outras?”. O que vale a pena registrar é que não nos interessava, e não era nosso objetivo, provar se a UFRB era ou não negra. É importante afirmar, todavia, que, no curso da pesquisa, consegui reunir elementos para responder tal pergunta. E foi o que procurei discutir ao longo do texto, em especial nos capítulos 4 e 5. Mas, o que nos parece fundamental apontar é que o projeto epistemológico e político idealizado pela UFRB era um vir a ser, sendo que as ações e os programas apontavam as formas de alcançar o projeto desenhado inicialmente. Nesse sentido, gestores/as e técnicos/as partiram de uma perspectiva otimista, apostando que, a partir da experiência da UFRB, era possível pensar e construir uma universidade negra – não sem desafios e disputas, como vimos.

Acreditamos que a nomeação da UFRB como uma universidade negra possibilita não apenas construir um olhar diferente dos/as docentes, discentes e profissionais sobre as relações raciais dentro e fora da Universidade, estabelecendo as ações afirmativas como um ponto de referência, mas também interpela a própria Universidade e as lógicas de conhecimento hegemonicamente construídas, já que produzem reflexões importantes sobre a

compreensão dos currículos, do processo de transmissão de conteúdos, bem como da existência de novas perspectivas para os sujeitos negros ali presentes. A entrevista com o aluno egresso da UFRB, atualmente professor da Universidade, é exemplo vivo e potente dessas transformações. Como ele mesmo diz, a UFRB possibilitou que ele enxergasse a possibilidade de existência, antes negada e ativamente invisibilizada pelos padrões.

Entendemos, por fim, que a UFRB está regida pela mesma perspectiva eurocêntrica presente nas universidades no mundo global, a partir de lógicas produtivistas e da valorização prioritária do conhecimento produzido pelos cânones científicos, encontrando diversos desafios em sua descolonização, a partir da mudança dos currículos e das práticas docentes. Mas, ao mesmo tempo, seu projeto de universidade negra produz deslocamentos importantes no cenário social e acadêmico.

É importante reconhecer e destacar o projeto de universidade negra, protagonizado de forma inédita pela UFRB, como uma possibilidade viva e real de combater a lógica hegemonicamente construída, baseada no poder colonial e no racismo, presente na universidade, nas políticas públicas, nas relações sociais e em todos nós. Essa experiência potente possibilita a reflexão e a construção de novas alternativas e iniciativas de saberes, resistências e re-existências.

A partir da perspectiva localizada de conhecimento, mencionada no percurso teórico metodológico, escolhemos dar visibilidade, nesta pesquisa, às lutas e disputas travadas para a sustentação do projeto de universidade negra, trazendo à tona as vozes de resistência de sujeitos que, gentilmente, colaboraram para a construção e viabilidade desta pesquisa. Tentamos dar relevo, de forma intencional, à potência das ações da UFRB, apresentando a importância de **negritar** a representatividade da UFRB, especialmente nesse momento de grande retrocesso social e desmoronamento das universidades públicas, vivenciado no Brasil a partir do atual governo.⁷¹ Tudo isso nos faz reiterar a importância dessa universidade e essa pró-reitoria, principalmente no contexto atual, pois, como lembra Mestre Ananias:

⁷¹ Na última eleição presidencial, ocorrida em 2018 no Brasil, foi eleito o candidato Jair Bolsonaro. Este representante da extrema direita tem promovido em seu governo uma série de cortes e desmontes das diversas políticas públicas, entre elas, de saúde, educação e seguridade social, colocando em xeque a democracia do nosso país por meio de ações arbitrárias. Por isso, continuamos em coro: #EleNãoEleNunca!

A conjuntura, tanto do ponto de vista nacional, quanto do ponto de vista interno, hoje, ela é desafiante. Dificilmente, com a conjuntura que a gente tem hoje, do ponto de vista das forças conservadoras - não que elas não existissem antes, elas até existiam, mas apenas não encontravam espaço pra se manifestar. Hoje dificilmente a UFRB conseguiria consolidar uma opção tão clara de políticas afirmativas e permanência estudantil quanto tem. Nós temos muitos problemas, né. Mas, hoje, dificilmente teria, na correlação de força existente, condição de ter avançado o que se avançou. O problema é que teria uma pró-reitoria, mas não com tanta autonomia; não com tanto pertencimento; não com tanto reconhecimento de toda comunidade acadêmica. Nem que seja pra criticar, a PROPAAE existe. (Mestre Ananias)

Desse modo, creio que registrar e apresentar a experiência potente e emergente dessa universidade do Nordeste do país, no Recôncavo Baiano, em um território negro, é também uma forma de Resistir e Re-existir. Diante desse contexto, acredito que mais do que nunca precisamos contar com muito orgulho as experiências que são frutos das políticas afirmativas no Brasil. Assim, inspirada pela experiência potente da UFRB e desejosa de somar com a luta antirracista e por uma universidade pública e democrática, continuo movendo-me na esperança, enquanto luto com esperança (FREIRE, 1992)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** 1 ed. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. p. 25-57.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Ed. 70, 2004. 223p.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 25 abr, 2007, p. 7.

BRASIL. Lei. n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades; Lei de Cotas nas Universidades; Lei de Cotas Sociais. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 30 ago. 2012, p. 1.

_____. A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762balan-co-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 02 fev. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2012.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** 4. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009. p.13-23.

CARVALHO, José Jorge. **Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico.** In: SILVA, P.B; SILVÉRIO, V.R. (orgs). Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

CARVALHO, José Jorge. **O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro.** Revista USP, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

_____. **Encontro de Saberes e descolonização:** para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: COSTA,J.B; TORRES, M; GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

COLEN, Natália Silva. **As políticas de inclusão do ensino superior e o processo de democratização da universidade: a UFMG em debate.** Monografia de Conclusão (Especialização). Políticas Públicas, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

COSTA, J.B; TORRES,M; GROSGOUEL,R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** (Orgs). 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, P.B; SILVÉRIO, V.R. (Orgs). **Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

DOS ANJOS, Rafael Sanzio. Cartografia da diáspora África-Brasil. **Anpege**, v. 7, n. 1, número especial, p. 261-274, out, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1983. (Coleção Outra Gente; v.1)

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e poder: análise crítica, fundamentos históricos.** 2. ed. Brasília: Editora Plano, 1980.

FERNANDES, Antonio Sergio Araujo. Políticas Públicas: Definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In: Dantas, Humberto; e MARTINS JUNIOR, José Paulo. (Orgs). **Introdução à política brasileira.** São Paulo: Paulus. 2007.

FERNANDES, Florestan. **A Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Omega. 1 ed. v.3 Sociologia. 1975.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009. (Consciência em Debate).

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** ANDIFES, UFU, PROEX: 2012.

FRAGA, W. A. UFRB e o Recôncavo da Bahia. In: UFRB 5 anos: caminhos, histórias e memórias. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GROSFUGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: COSTA, J.B; TORRES, M; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GILROY, Paul. **Atlântico Negro**: modernidade e a dupla consciência. Tradução Cid Knipel Moreira, São Paulo: Editora 34, 2012.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, P.B; SILVÉRIO, V.R. (orgs). **Educação e ações afirmativas**: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS. Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos**: Acesso e permanência de jovens negros na universidade. Minas Gerais: Autêntica, 2004.

GOMES, Nilma Lino. A universidade pública como direito dos(as) jovens negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, J.B; TORRES, M; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONZAGA, Yone Maria. Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GONZAGA, Yone Maria. Entre permanências e rupturas: o que dizem os/as gestores/gestoras da UFMG sobre a inclusão da temática racial nos cursos de graduação. In: SANTOS, J. S.; COLEN, N. S.; JESUS, R. E. **Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG**: Debates, implementação e acompanhamento. 1. ed. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2018. p. 109-124. Coleção Estudos Afirmativos, v. 9.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Preconceitos; v.6).

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. 2. Ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013. p. 15-54.

HOOBS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**. n 2., ano 3, p. 464-478, 2 semestre 1995.

HARAWAY, Dona. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n.5, p.07-41, 1995.

JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. **De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Ações afirmativas, educação e relações raciais: Conservação, atualização ou reinvenção do Brasil.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil? In: SANTOS, J. S.; COLEN, N. S.; JESUS, R. E. **Dois décadas de Políticas Afirmativas na UFMG: Debates, implementação e acompanhamento.** 1. ed. Rio de Janeiro: Coleção Estudos Afirmativos. Laboratório de Políticas Públicas, 2018. v. 9.p.125-142.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Trajetórias de vida antes, durante e após a universidade: os desafios de chegar, permanecer e concluir com qualidade. In: JESUS, R. E. **Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros (as) no Ensino Superior Brasileiro.** Belo Horizonte. 2019.p.171-274.

LABORNE, Ana Amélia de P. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MACHADO, L.V.N. **Poder feminino e identidade na Irmandade da Boa Morte.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, Centro de Artes, Humanidades e Letras. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2013.

MAYORGA, C; COSTA, F.C.S; CARDOSO, T. L. Universidade pública no Brasil: entre privilégios e direitos. In: MAYORGA, C. (Org.). **Universidade cindida, Universidade em conexão: ensaios sobre a democratização da universidade.** Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2010. p.19-45.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. Ação afirmativa na universidade: Quando ruídos se tornam vozes. In: MAYORGA, C. (Org.). **Universidade cindida, Universidade em conexão: Ensaio sobre a democratização da universidade.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 203-233.

MAYORGA, C; PRADO, M.A.M. Democracia, instituições e articulação de categorias sociais. In: MAYORGA, C. (Org.). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão: Ensaio Sobre a Democratização da Universidade.** Belo Horizonte: Editora UFMG.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

MINTO, L Watanabe. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil.** São Paulo: Outras expressões, 2014.

MIRANDA, S.A; GOMES, N.L. **Diálogos entre sujeitos, práticas e conhecimentos.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004, p. 17-34. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, P.B; SILVÉRIO, V.R. (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa de cotas. In.: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 10-51.

_____. Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M.A. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009, p.9-11.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra.3, SEMINÁRIO NACIONAL DE RALAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO. PENESB-RJ, 05mai. 2003.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, p. 287-308, v. 19, n. 1290. nov. 2006.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A reinvenção dos territórios na América Latina. IN: ABYA YALA. **Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo**. Cidade: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, mayo, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo- SP: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento. 2017. 112p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo, SP. Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia. Salvador Editora da UFBA, 2009.

SANTOS, José Raimundo de Jesus. **Juventude, universidade e conhecimento: o agir prático das juventudes nos fazeres da universidade.** Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

SILVA, Márcia Regina Santos da Silva. **A política pública de expansão do ensino superior: aspectos do REUNI na UFRB.** Dissertação (Mestrado), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Maria Aparecida Lima. **Permanência e pós-permanência no ensino superior: um estudo sobre a vida universitária através do Programa Conexão de Saberes.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, P. V. B; ROSEMBERG, F. Brasil: lugares de brancos e negros na mídia. In: DIJK, V.T. **Racismo e Discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto. 2008.

SILVA, P.B. Negros na Universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, P.B; SILVÉRIO, V.R. (orgs). **Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVÉRIO, Roberto Valter. **O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro.** In: SILVA, P.B; SILVÉRIO, V.R. (orgs). Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SOARES, L. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P. (Orgs.) **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.130-159.

SOUZA, V.R. **Mestres da cultura popular: ancestralidade, oralidade e resistência.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de São Paulo. 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p. 21-82.

UFRB. Relatório de gestão 2017. Disponível em: file:///C:/Users/pr105561/Downloads/Relatorio_gestao_2017%20(1).pdf. Acesso em: 13 jan. 2019.

UFRB. **Portal na Internet.** Brasil: MEC, 2017. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/portal/>>. Acesso em 10 dez. 2017.

UFRB. **Portal na Internet**. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/portal/>>. Acesso em 05 jan. 2019.

ZIBECHI, Raúl. **Movimientos sociales en América Latina**. El “mundo otro” en movimiento. Bogotá: desde abajo, 2017. (Primeros Pasos).