



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação - FAE
Programa de Pós – Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social

Fausta Porto Couto

EXPERIÊNCIAS SOCIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE INSERÇÃO VIVIDAS POR ESTUDANTES NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *CAMPUS* GUANAMBI DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: Acesso, permanência e das ações afirmativas

Belo Horizonte – MG
2021

Fausta Porto Couto

EXPERIÊNCIAS SOCIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE INSERÇÃO VIVIDAS POR ESTUDANTES NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS GUANAMBI DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: Acesso, permanência e das ações afirmativas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação-Conhecimento e Inclusão Social.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

C871e
T

Couto, Fausta Porto, 1973-

Experiências sociais sobre as políticas de inserção vividas por estudantes no departamento de educação campus Guanambi da Universidade do Estado da Bahia [manuscrito] : acesso, permanência e das ações afirmativas / Fausta Porto Couto. - Belo Horizonte, 2021.

363 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

Bibliografia: f. 323-338.

Anexos: f. 352-363.

Apêndices: f. 339-351.

1. Universidade do Estado da Bahia -- Estudantes -- Programas de ação afirmativa -- Teses. 2. Universidade do Estado da Bahia -- Estudantes -- Aspectos sociais -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Ensino superior -- Bahia -- Teses. 5. Ensino superior -- Políticas públicas -- Teses. 6. Estudantes universitários -- Condições sociais -- Teses. 7. Estudantes universitários -- Programas de ação afirmativa -- Teses. 8. Estudantes universitários -- Inclusão social -- Teses. 9. Universidades e faculdades públicas -- Relações étnicas -- Bahia -- Teses. 10. Universidades e faculdades públicas -- Políticas públicas -- Bahia -- Teses. 11. Universidades e faculdades públicas -- Programas de ação afirmativa -- Bahia -- Teses. 12. Educação inclusiva -- Políticas públicas -- Teses. 13. Inclusão em educação -- Teses. 14. Bahia -- Educação -- Teses. 15. Bahia -- Ensino superior -- Teses.

I. Título. II. Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.198

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

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

EXPERIÊNCIAS SOCIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE INSERÇÃO VIVIDAS POR ESTUDANTES NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS GUANAMBI DA UNEB: Acesso, permanência e ações afirmativas.

FAUSTA PORTO COUTO

Tese 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 Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 27 de maio de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - Orientador
UFMG

Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão
UFMG

Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus
UFMG

Prof(a). Nadia Hage Fialho
UNEB

Prof(a). Josias Benevides da Silva
UNEB

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 14 de junho de 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA FAUSTA PORTO COUTO

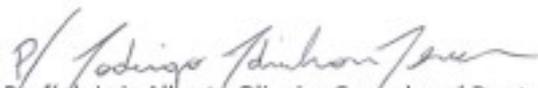
Realizou-se, no dia 27 de maio de 2021, às 08:30 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 811ª defesa de tese, intitulada *ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS VIVIDAS PELOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO DEDC CAMPUS XII DA UNEB SOBRE AS POLÍTICAS DE INSERÇÃO SOCIAL: leitura e avaliação do acesso, permanência e as ações afirmativas.*, apresentada por FAUSTA PORTO COUTO, número de registro 2017712064, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - Orientador (UFMG), Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão (UFMG), Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG), Prof(a). Nadia Hage Fialho (UNEB), Prof(a). Josias Benevides da Silva

A Comissão considerou a tese: aprovada e sugere a sua publicação.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: *Experiências sociais sobre as políticas de inserção vividas por estudantes no Departamento de Educação Campus Guanambi da UNEB: acesso, permanência e ações afirmativas.*

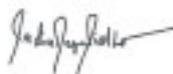
Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 27 de maio de 2021.


Prof(a). Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (Doutor)



Prof(a). Geraldo Pereira Leão

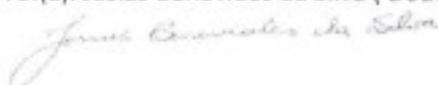


Prof(a). Nadia Hage Fialho (Doutora)



Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus (Doutor)

Prof(a). Josias Benevides da Silva (Doutor)



*Aos estudantes dos cursos de Pedagogia, Administração,
Educação Física e Enfermagem do Departamento de
Educação DEDC - Campus XII - Guanambi da
Universidade do Estado da Bahia-UNEB.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor, fé e esperança em dias melhores;

Aos familiares, pela serenidade, benevolência e encorajamento incessantes.

Aos estudantes dos 4 cursos do Departamento de Educação – DEDC, *Campus XII*, Guanambi, pela consideração.

À Faculdade de Educação da UFMG, pela assistência e fomento de experiências vigorosas que agora moldam meu caminhar.

Ao orientador, pelas valorosas contribuições;

Aos colegas do Dinter UNEB/UFMG, pelo carinho e cuidado.

Aos coordenadores do Dinter UNEB/ UFMG, pela disposição e acompanhamento constantes.

Ao coordenador da Linha de Pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”, pelo amparo.

À UNEB, pelas concessões: auxílio bolsa PAC e licença para estudos de qualificação.

Ao Departamento de Educação – DEDC, campus XII por ser esteio na realização da pesquisa.

Ao Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, por ser suporte.

À CAPES, pelo auxílio como bolsista.

Aos amigos, vizinhos e colegas de trabalho pela receptividade, cumplicidade e estima incomensuráveis.

E a todas as pessoas maravilhosas e incríveis que contribuíram, direta e/ou indiretamente, para que eu pudesse concluir esta etapa de minha formação.

Muita paz!

“Educação não é privilégio.”
(Anísio Espínola Teixeira)

RESUMO

Esta investigação objetivou compreender como os estudantes estão lendo e interpretando as políticas públicas de inclusão social de ações afirmativas, permanência e integração que implicam na construção de sua individuação no âmbito de uma universidade pública. A pesquisa está apoiada nos pressupostos de Dubet (1994) e Martuccelli (2007), no que se refere às relações sujeito e sociedade, que apresentam o indivíduo como questionador de seus papéis sociais e construtor de estratégias nas ações de interação que o seu tempo e espaço podem suscitar. Os achados da pesquisa foram analisados a partir de alguns conceitos: experiência social e suas lógicas, de Dubet; provas, suportes e papéis a partir de Martuccelli; e o conceito de ações afirmativas enquanto política pública, ao sistematizar as informações do questionário exploratório (231 estudantes) e entrevistas narrativas episódicas de 23 estudantes de distintas faixas etárias, gênero, raça e classe dos quatro cursos de graduação do Departamento de Educação – DEDC, Campus XII da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. A avaliação dos estudantes sobre as políticas promovidas pela UNEB e as diferenças identificadas em suas experiências evidenciam a necessidade de fortalecimento das identidades e dos pertencimentos étnico-raciais. Demonstrem, ainda, que o racismo estrutural apresenta-se enraizado nas relações cotidianas, assim como os estigmas, o machismo, o sexismo e o preconceito religioso. Cabe ainda pautar, nesse sentido, que, para as ações afirmativas, é preciso contextualizar o conceito de raça para além das cotas, assim como, na assistência estudantil, as ações precisam ser pensadas sem os critérios de meritocracia. Ingressar na universidade por cotas raciais ou sociais não diminui os enfrentamentos das provas (MARTUCELLI, 2006) sejam meritocráticas ou estruturais, porque vai exigir do indivíduo um maior desdobramento, já que não há o suporte do Estado para isso. Embora estudar seja um direito para quem tem filhos, trabalho, família ou resolveu estudar depois dos 30 anos, existem desafios na tentativa de conciliar tantas situações adversas. As interpretações dos estudantes sobre as políticas de inclusão social remeteram às interações que travam cotidianamente no interior das estruturas da universidade e demais mecanismos sociais, considerando os suportes que facilitam ou dificultam sua permanência, acesso e/ou integração.

Palavras-chave: Experiências sociais. Individuação. Ações afirmativas. Ensino Superior. Estudantes.

ABSTRACT

This investigation aimed to understand how students are reading and interpreting public policies of social inclusion of affirmative actions, permanence and integration that imply in the construction of their individuation within of a public university. This research is supported by the assumptions of Dubet (1994) and Martuccelli (2007), regarding the relations between subject and society, which present the individual as a questioner of their social roles and builder of strategies in the interaction actions that their time and space may give rise to. The research findings were analyzed from some concepts: social experience and its logic, from Dubet; evidence, supports and papers, from Martuccelli; and the concept of affirmative action as a public policy, systematizing the information from the exploratory questionnaire (231 students) and episodic narrative interviews of 23 students of different age groups, gender, race and class of the four undergraduate courses from the Department of Education - DEDC Campus XII of the State University of Bahia - UNEB. The students' evaluation of the policies promoted by UNEB and the differences identified in their experiences show the need for strengthening ethnic-racial identities and belongings. They also demonstrate that structural racism is rooted in everyday relationships, as well as stigmas, sexism and religious prejudice. It is also worth mentioning, in this sense, that, for affirmative actions, it is necessary to contextualize the concept of race beyond the quotas, just as, in student assistance, actions need to be thought of without meritocracy criteria. To enter university through racial or social quotas does not diminish the facing of hardships (MARTUCELLI, 2006) whether meritocratic or structural, because it will demand from the individual a greater effort, since there is no support from the State for this. Although studying is a right for those who have children, work, family or have already decided to study after 30 years old, there are challenges in trying to reconcile so many adverse situations. The students' interpretations about social inclusion policies refer to their daily interactions within the university structures and other social mechanisms, considering the supports that facilitate or hinder their permanence, access and/or integration.

Key Words: Social experiences. Individuation. Affirmative actions. University education. Students.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo los estudiantes están leyendo e interpretando las políticas públicas de inclusión social de acción afirmativa, permanencia e integración que implican la construcción de su individuación en el ámbito de una universidad pública. Nos apoyamos en los supuestos de Dubet (1994) y Martuccelli (2007), en lo que respecta a las relaciones entre sujeto y sociedad, que presentan al individuo como cuestionador de sus roles sociales y constructor de estrategias en las acciones de interacción que su tiempo y espacio pueden aumentar. Buscamos leer los hallazgos de la investigación basándonos en algunos conceptos: la experiencia social de Dubet y sus lógicas; pruebas, soportes y artículos de Martuccelli; y el concepto de acción afirmativa como política pública, sistematizando la información del cuestionario exploratorio (231 estudiantes) y entrevistas narrativas episódicas de 23 estudiantes de diferentes grupos de edad, género, raza y clase de los cuatro cursos de pregrado del Departamento de Educación Campus XII de la Universidad Universidade do Estado da Bahia - UNEB. La valoración de los estudiantes de las políticas impulsadas por la UNEB y las diferencias identificadas en sus experiencias resaltan la necesidad de fortalecer las identidades y pertenencias étnico-raciales. También demuestra que el racismo estructural tiene sus raíces en las relaciones cotidianas, así como en los estigmas, el machismo, el sexismo y los prejuicios religiosos. Cabe señalar también, en este sentido, que, para las acciones afirmativas, es necesario contextualizar el concepto de raza más allá de las cuotas, así como, en la asistencia al estudiante, las acciones deben pensarse sin el criterio de la meritocracia. Ingresar a la universidad por cuotas raciales o sociales no reduce el enfrentamiento de juicios (MARTUCELLI, 2006), ya sean meritocráticos o estructurales, porque requerirá un mayor desarrollo del individuo, ya que no hay apoyo del Estado para ello. Si bien estudiar es un derecho de quien tiene hijos, trabajo, familia o ya ha decidido estudiar después de los 30 años, es una auténtica cruzada intentar reconciliar tantas situaciones adversas. Las interpretaciones de los estudiantes sobre las políticas de inclusión social nos llevaron a las interacciones que se dan a diario dentro de las estructuras universitarias y otros mecanismos sociales, considerando los apoyos que facilitan o dificultan su permanencia, acceso y / o integración.

Palabras clave: Experiencias sociales. Individuación. Acciones afirmativas. Enseñanza superior. Estudiante.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Participantes da entrevista identificação provisória dos nomes na pesquisa..... | 94 |
| Quadro 2: Matriculados em 2016 na UNEB, Campus XII..... | 97 |
| Quadro 3: Matriculados em 2017 na UNEB, Campus XII..... | 99 |
| Quadro 4: Matriculados em 2018 na UNEB, Campus XII..... | 101 |
| Quadro 5: Cidades de nomes Indígenas nos registros de matrícula Campus XII –UNEB..... | 115 |
| Quadro 6: Comunidades Indígenas no Velho Chico e Sertão Baiano, 2012..... | 122 |
| Quadro 7: Remanescentes de quilombos..... | 124 |
| Quadro 8: Cidades com nomes de donatários, moradores ilustres, símbolos da Corte..... | 125 |
| Quadro 9: Imagens e ícones da Igreja Católica..... | 129 |
| Quadro 10: Cidades com nomes de atividades, alimentos locais ou acidentes geográficos .. | 131 |
| Quadro 11: Demonstrativo do quantitativo de docentes do Departamento por titulação..... | 148 |
| Quadro 12: IES em Guanambi | 153 |
| Quadro 13: Condição da Graduação, Tecnólogo e Pós-Graduação em Guanambi..... | 153 |
| Quadro 14: Concessão de bolsas de monitoria de ensino, UNEB, 2018..... | 168 |
| Quadro 15: Quantitativo de Bolsas de Iniciação Científica - Concessão por Departamento, UNEB, 2018 | 169 |
| Quadro 16: Onde Vivem os Sujeitos | 179 |
| Quadro 17: Participantes da entrevista - Curso de Pedagogia..... | 182 |
| Quadro 18: Participantes da entrevista - Curso de Educação Física | 185 |
| Quadro 19: Participantes da entrevista – Curso de Administração | 189 |
| Quadro 20: Participantes da entrevista – Curso de Enfermagem | 193 |
| Quadro 21: Participantes da entrevista- identificação feita pelos pesquisadores | 197 |
| Quadro 22: Participantes da entrevista - identificação feita pelo (a) estudante..... | 197 |
| Quadro 23: Nomes e autônomos..... | 198 |
| Quadro 24: Matrículas nos cursos de Graduação do Campus XII (2019.1)..... | 201 |
| Quadro 25: Matriculados a partir do 5º semestre no Campus XII em 2019.1..... | 201 |
| Quadro 26: Dimensão subjetiva | 281 |
| Quadro 27: Dimensão Psicológica Da Permanência - Provas e Provações..... | 346 |
| Quadro 28: Dimensão Material da Permanência –Provas/Suportes/Papéis/Identidade | 347 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 29: Dimensão Simbólica da Permanência: Provações /Subjetividade/Singularização | 348 |
| Quadro 30: Estudantes por território – codificação a partir dos anexos 01 e 02..... | 352 |
| Quadro 31: Estudantes por território – NTE 03 | 352 |
| Quadro 32: Estudantes por território- NTE 05 | 353 |
| Quadro 33: Estudantes por território – NTE 08 | 353 |
| Quadro 34: Estudantes por território – NTE 12 | 353 |
| Quadro 35: Estudantes por território – NTE 13 | 354 |
| Quadro 36: Estudantes por território – NTE 16 | 354 |
| Quadro 37: Estudantes por território – NTE 20 | 355 |
| Quadro 38: Estudantes por território – NTE 23 | 355 |
| Quadro 39: Estudantes por território – NTE 26 | 355 |
| Quadro 40: Estudantes por território – Outros Estados da Federação..... | 356 |
| Quadro 41: Estudantes Cotistas Matriculados nos Cursos de Graduação UNEB, 2018. | 357 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Movimento Ocupa UNEB..... | 104 |
| Figura 2: Ocupação da UNEB | 104 |
| Figura 3: Entrada do campus XII | 145 |
| Figura 4: Assistência Estudantil PRAES..... | 147 |
| Figura 5: Campus XII –Guanambi – Bahia | 149 |
| Figura 6: 24 campi UNEB (I-XXIV)..... | 158 |
| Figura 7: Quadro de Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu Dinter UNEB 2018 | 162 |
| Figura 8: Recursos Humanos UNEB..... | 163 |
| Figura 9: Quando de oferta de graduação 2018..... | 164 |
| Figura 10: Tabela com Número de projetos de pesquisa por área de conhecimento UNEB 2018 | 165 |
| Figura 11: Tabela de Ações de extensão por eixos temáticos e departamentos. | 165 |
| Figura 12: Quadro com as bolsas da UNEB 2018..... | 167 |
| Figura 13: Quantidade de bolsas de iniciação científica UNEB 2018 | 167 |
| Figura 14: Nuvem com os nomes dos participantes cursos..... | 201 |
| Figura 15: Calendário Simplificado da UNEB 2021..... | 219 |
| Figura 16: Codificações das questões abertas | 344 |
| Figura 17: Codificações das questões abertas questões 20 e 21 | 345 |
| Figura 18: Codificações das questões abertas- questões 38, 39,40 | 345 |
| Figura 19: UNEB Ocupada..... | 358 |
| Figura 20: Mobilização dos Estudantes da UNEB nas ruas da cidade | 360 |
| Figura 21: Nuvem curso de Educação Física..... | 362 |
| Figura 22: Nuvem curso de Pedagogia..... | 362 |
| Figura 23: Nuvem curso de Administração..... | 363 |
| Figura 24: Nuvem curso de Enfermagem..... | 363 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|---|-----|
| Mapa 1: Hidrografia do Estado da Bahia | 119 |
| Mapa 2: Territórios de Identidade da Bahia | 137 |
| Mapa 3: Território Sertão Produtivo | 139 |
| Mapa 4: Mapa de Expansão da UNEB | 157 |
| Mapa 5: UNEB (semiárido, cerrado e mata atlântica)..... | 160 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC - Atividades Científico-Culturais

ADM - Administração

ADUNEB – Associação de Docentes da UNEB

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTB - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNH – Bairro Novo Horizonte – Guanambi-Bahia

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONEDU - Congresso Nacional de Educação

CONSU – Conselho Superior Universitário

COOPE - Comitê de Pesquisa e Ética

CPF – Cadastro de Pessoas Físicas

DA – Diretório Acadêmico

DEDC - XII- Departamento de Educação Campus XII

DEDC – Departamento de Educação

DCET – Departamento de Ciências Exatas e da Terra

DCH – Departamento de Ciências Humanas

DTCS – Departamento de Tecnologias e Ciências Sociais

DCHT – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias

DF - Distrito Federal

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENALIC - Encontro Nacional de Licenciaturas

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENF - Enfermagem

EPEN – Encontro Nacional de Pesquisa Educacional do Nordeste

FAE-Faculdade de Educação

FECH- Federação dos Estudantes da Universidade do Chile

FEUC – Federação dos Estudantes da Pontífice Universidade Católica do Chile

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FSC - Fundo Soberano de Conhecimento

GEPRAXIS- Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional

GESTEC - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação

FEUSACH- Federação dos Estudantes da Universidade de Santiago

IBGE – Instituto Nacional de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero

MEC – Ministério da Educação

MEF – Movimento Estudantil de Educação Física

NTE 13 – Núcleo Territorial de Educação 13

NTICE – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PED - Pedagogia

PIBID – Programa Nacional de Iniciação à Docência

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNAEST – Plano Nacional de Assistência Estudantil Estadual

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA – Plano Plurianual

PRAES – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

PROAF – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas

PROGRAD – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEI- Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEPLAN – Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Livre Conhecimento Esclarecido
UEBAS – Universidades Estaduais Baianas
UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana
UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNEB –Universidade do Estado da Bahia
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPT – Projeto Universidade para Todos
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 22 |
| 1 A INSERÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR: estudos sobre o tema e pressupostos teóricos | 29 |
| 1.1 AÇÕES SOCIAIS NA ORIGEM DOS PROGRAMAS DE INSERÇÃO DO CAMPUS XII/UNEB..... | 35 |
| 1.2 AS CRÍTICAS AO USO DO CONCEITO DE RAÇA E DAS AÇÕES AFIRMATIVAS 40 | |
| 1.3 A MISCIGENAÇÃO COMO FATOR IMPEDITIVO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS | 44 |
| 1.4 CONCEITO DE RAÇA NAS RELAÇÕES DE PODER | 51 |
| 1.5 A CONTRIBUIÇÃO DE ESPECIALISTAS SOBRE OS PROGRAMAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS..... | 60 |
| 1.6 COMO ANALISAR AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES EM AÇÕES AFIRMATIVAS..... | 62 |
| 1.6.1 Sociologia da Experiência Social..... | 65 |
| 1.6.2 Individuação nas Pesquisas no Âmbito da Uneb..... | 66 |
| 1.7 OUTRAS PESQUISAS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL DE AÇÕES AFIRMATIVAS DESTINADAS AOS UNIVERSITÁRIOS..... | 71 |
| 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO DO ESTUDO- O SERTÃO PRODUTIVO DA BAHIA | 76 |
| 2.1 PROTOCOLO DE PESQUISA..... | 79 |
| 2.2 DO QUESTIONÁRIO PILOTO AO QUESTIONÁRIO REFORMULADO | 79 |
| 2.2.1 Aplicação do questionário no curso de Pedagogia | 81 |
| 2.2.2 Aplicação do questionário no curso de Enfermagem | 84 |
| 2.2.3 Aplicação do questionário no curso de Educação Física | 86 |
| 2.2.4 Aplicação do Questionário no curso de Administração..... | 88 |
| 2.3 EPISÓDIOS NARRADOS EM ENCONTROS MARCADOS..... | 89 |
| 2.4 A ESCOLHA PELA ENTREVISTA EPISÓDICA NARRATIVA DIANTE DE DADOS E NÃO DE TEORIA | 91 |
| 2.5 ENTREVISTAS NO CAMPO: OS ENTREVISTADOS SITUADOS | 92 |
| 3 SUJEITOS DA PESQUISA: UM RETRATO QUANTITATIVO E QUALITATIVO. | 95 |
| 3.1 TRAÇANDO O PERFIL COM DADOS SECUNDÁRIOS | 96 |
| 3.2 AS IMAGENS DOS SUJEITOS DA PESQUISA COMO DADOS SECUNDÁRIOS..... | 103 |
| 4 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO..... | 106 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 4.1 | <i>CAMPUS DO SERTÃO PRODUTIVO QUE EMERGIU PARA DESIGN DA PESQUISA</i> | 106 |
| 4.2 | DO LITORAL AO SERTÃO BAIANO EM CONEXÃO COM TRÊS BACIAS FLUVIAIS..... | 125 |
| 4.3 | OS SÍMBOLOS CRISTÃOS EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS SEGUINDO FLUXOS FLUVIAIS..... | 129 |
| 4.4 | A UNEB COMO UM ATOR SOCIAL NO SERTÃO PRODUTIVO..... | 136 |
| 4.5 | GUANAMBI COMO PÓLO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 151 |
| 5 | UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: POSSIBILIDADES E CONTINGÊNCIAS NO PROCESSO DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR | 157 |
| 5.1 | UNEB: AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO..... | 163 |
| 5.2 | UNEB: AÇÕES AFIRMATIVAS..... | 170 |
| 5.2.1 | Políticas de inserção social regidas pelo regime da meritocracia | 175 |
| 6 | AS DIFERENÇAS APARECEM POR CURSO: OS MARCADORES SOCIAIS E O INGRESSO | 178 |
| 6.1 | ÁREA DE CIÊNCIA HUMANAS - CURSO DE PEDAGOGIA..... | 179 |
| 6.2 | ÁREA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO - CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 184 |
| 6.3 | ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADA - CURSO DE ADMINISTRAÇÃO...188 | |
| 6.4 | ÁREA DE SAÚDE - CURSO DE ENFERMAGEM..... | 191 |
| 6.5 | AS DIFERENÇAS APARECEM NA NOMEAÇÃO DOS SUJEITOS..... | 196 |
| 7 | DAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS SUJEITOS: LEITURAS DE SUAS VIVÊNCIAS ACERCA DOS CURSOS E DA ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE .. | 203 |
| 7.1 | AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE ACESSO À ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO: O QUE OS ESTUDANTES ESTÃO DIZENDO..... | 206 |
| 7.1.1 | Olhar dos estudantes sobre as bolsas como condição para viver a vida acadêmica | 207 |
| 7.1.2 | Regras, e rotinas e atividades acadêmicas | 218 |
| 7.1.3 | Dessemestralizados (as), transferidos e mães estudantes | 223 |
| 7.2 | AS PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E O NECESSÁRIO DIÁLOGO COM A COMUNIDADE..... | 226 |
| 7.2.1 | A pouca atuação da UNEB junto as escolas de ensino médio na divulgação de suas políticas podem interferir nos caminhos para o ingresso? | 234 |
| 7.3 | DIFERENÇAS APARECEM SOB A FORMA DE PRECONCEITOS E ESTIGMAS: A PRESENÇA DO SEXO MASCULINO NO CURSO DE PEDAGOGIA..... | 237 |

| | |
|--|------------|
| 7.3.1 A Universidade como espaço de discussão: aprendizados decorrentes dos eventos, pesquisa, situações de diálogos e conversas..... | 238 |
| 8 OS ESTUDANTES ESTÃO DIZENDO ÀS ESTRUTURAS INSTITUCIONAIS ACERCA DAS CONDIÇÕES PARA A QUALIFICADA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR | 247 |
| 8.1 MORAR EM OUTRA CIDADE DISTANTE DO <i>CAMPUS</i> , TER FAMÍLIA E SER TRABALHADOR..... | 247 |
| 8.2 MORAR NA SEDE DO CAMPUS, TER FAMÍLIA E SER TRABALHADORA..... | 254 |
| 8.3 MORAR NA SEDE, SOLTEIRO, BOLSISTA..... | 258 |
| 8.3.1 Mudar para a sede do <i>campus</i>..... | 258 |
| 8.3.2 Mudar da zona rural direto para a residência estudantil | 261 |
| 8.3.3 Morar na sede, contar com o auxílio da bolsa e estagiar no mercado de trabalho..... | 266 |
| 8.4 FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL VIA CONHECIMENTOS PRESENTES EM CURSOS, PROJETOS E PROGRAMAS | 269 |
| 8.4.1 Ingressar no curso superior com formação em curso técnico..... | 269 |
| 8.4.2 Planejar as atividades de ensino e pesquisa enquanto realiza estágio remunerado..... | 271 |
| 8.4.3 Aprendizados sobre Educação Especial nas atividades de IC | 272 |
| 8.5 DISCUSSÕES, EVENTOS, SITUAÇÕES E ESPAÇOS DE APRENDIZADOS | 273 |
| 8.5.1 MOVIMENTO ESTUDANTIL E DIRETÓRIO ACADÊMICO: PAUTAS DE FORMAÇÃO | 273 |
| 8.5.2 QUESTÕES DE GÊNERO, SEXO, CLASSE, RAÇA E AS DEMANDAS ESTUDANTIS | 276 |
| 8.5.3 AULA CAMPAL EM SALVADOR SOBRE A CAPOEIRA E OUTROS APRENDIZADOS | 278 |
| 9 EQUIDADE, DEMOCRACIA E OS DILEMAS DA DISCRIMINAÇÃO | 281 |
| 9.1 DAS CATEGORIAS SUBJETIVAS AOS POSSÍVEIS DIÁLOGOS..... | 282 |
| 9.2 PERTENCIMENTO ÉTNICO RACIAL, CONSTITUIÇÃO O DE GÊNERO E O RACISMO ESTRUTURAL | 286 |
| 9.2.1 Constituição e questões de gênero | 296 |
| 9.3 QUANDO O MARIDO NÃO APOIA A MULHER NOS ESTUDOS..... | 310 |
| 9.4 RELEITURAS DA DISCRIMINAÇÃO NOS DIFERENTES ESPAÇOS..... | 312 |
| 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INSERÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR | 317 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 323 |
| APÊNDICES..... | 339 |
| Apêndice 01: questionário- piloto..... | 339 |

| | |
|--|-----|
| Apêndice 02: questionário refeito | 341 |
| Apêndice 03: respostas do questionário | 344 |
| Apêndice 04- Codificação de palavras recorrentes nas questões 37-40 do questionário..... | 346 |
| Apêndice 05: codificação do planejamento da entrevista | 349 |
| ANEXOS | 352 |
| Anexo 01: estudantes por territórios | 352 |
| Anexo 02: estudantes cotistas em toda a UNEB 2018..... | 357 |
| Anexo 03- UNEB Ocupada..... | 358 |
| Anexo 04: Nota de desocupação | 360 |
| Anexo 05: nuvens dos cursos | 362 |

INTRODUÇÃO

O objetivo geral da presente tese é a análise das avaliações que estão sendo realizadas por estudantes matriculados nos quatro cursos que hoje compõem o Departamento de Educação – DEDC- *Campus XII*, Guanambi, da Universidade do Estado da Bahia, sobre suas políticas institucionais e a reflexão sobre como as experiências delas decorrentes vão moldando suas trajetórias. Essas políticas têm como função fortalecer e consolidar ações de permanência e, conseqüentemente, de assistência estudantil, buscando com isso o êxito de seus (suas) estudantes durante suas trajetórias universitárias.

A partir desse objetivo, pretendo identificar, nas narrativas dos participantes de pesquisa, os fatores macrossociais impressos nas políticas institucionais de inserção e de permanência da UNEB que podem interferir nas suas experiências sociais e nas suas formações enquanto indivíduos e profissionais.

Vale destacar que, na UNEB, as instâncias responsáveis pela execução das referidas políticas institucionalizadas estão a cargo de duas Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES) e a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF); essas Pró-Reitorias se mobilizam sobre as questões voltadas para o acesso e a permanência.

A primeira foi criada em 2009¹ por força do movimento estudantil local que, segundo registros documentais, reivindicava “a constituição de uma representação específica para a construção de uma política institucional voltada para a demanda da comunidade discente alocada nos 24 Campi e organizada nos 29 departamentos da referida instituição”². A PROAF, criada em 2014, teve seu regimento elaborado em 2019 a partir do ativismo e lutas do movimento negro dentro da UNEB, sendo uma de suas missões “Garantir, supervisionar e avaliar os procedimentos de acesso, permanência de estudantes da graduação e da pós-

¹As políticas públicas de permanência e assistência estudantil só ganham uma Pró-Reitoria estruturada em 2009, embora essas políticas já estivessem em andamento através da Pró-Reitoria de Extensão. <https://portal.uneb.br/noticias/2019/12/04/pro-reitoria-celebra-decada-de-existencia-e-reafirma-compromissos-para-ingresso-e-permanencia-estudantil/> . RESOLUÇÃO N.º 733/2009 Publicada no D.O.E. de 04-12-2009, p.33 Aprova a Criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES). Consulta em 14.06.2021. Disponível em: [UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB](https://portal.uneb.br/proaf/legislacao-uneb/) Consulta em 13/05/2020. Disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/913.pdf>. RESOLUÇÃO N.º 1023/2014 Publicada no D.O.E. de 02-04-2014, p. 29, aprova a criação e implantação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) da UNEB; RESOLUÇÃO N.º 1.397/2019 (Publicada no D.O.E. de 06-12-2019, p. 26) aprova a reestruturação e o regimento interno da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) da UNEB. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/legislacao-uneb/> Acesso em: Fevereiro /2021

² Disponível em: <https://portal.uneb.br/praes/>. Acesso em: março/2021

graduação ingressos pelo Sistema de Cotas; e Implementar programas para acompanhamento dos discentes ingressos pelo Sistema de Cotas” (UNEB, 2019, p.3).

Enquanto a PROAF está regulamentada para cuidar dos interesses dos cotistas no sentido de qualificar suas trajetórias através de programas e projetos específicos relacionados à sua identidade, a PRAES disponibiliza aos demais estudantes em situação de vulnerabilidade o auxílio-moradia, bolsa auxílio-permanência, auxílio emergencial e abertura de edital de apoio financeiro para participação em eventos e apresentação de trabalhos científicos.

Vislumbro diante do problema de pesquisa uma história de luta que foi iniciada por uma ação coletiva, há quase vinte anos, que teve consequências concretas e que, por isso, não pode ser, simplesmente, desconsiderada, quando analisadas a partir do olhar e da interpretação que os sujeitos de pesquisa hoje fazem delas.

É importante reconhecer, no entanto, que houveram mudanças contextuais ao longo dessas décadas. No século XXI, aconteceram transformações significativas no campo da política nacional que impactaram as instituições educacionais, sobretudo no ensino superior. Muitos segmentos sociais da nossa sociedade impedidos de ascender ao referido nível de ensino são, hoje, protagonistas da luta pela democratização do mesmo. Na virada do século XX, vários estudos apontavam para a existência de entraves que ainda persistiam e impediam muitos jovens brasileiros de chegarem às universidades.

Foi com base nesses indícios de transformações sociais que o projeto de doutorado foi encaminhado para a Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas do Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e inclusão social” da Universidade Federal de Minas Gerais. O intuito original era poder dialogar com a produção que ali já vinha sendo realizada por pesquisadores (as) que investigavam questões prementes envolvendo avanços e recuos nas políticas de ações afirmativas com vistas a promover e ampliar o acesso das categorias sociais discriminadas na sociedade brasileira às disputadas instituições de ensino de nível superior.

A partir dessa junção, foi possível reunir parte significativa do material incluído no relatório de qualificação, deixando mais claros os pilares em torno dos quais estava sendo construída esta tese. Tornava-se evidente que, para conhecer a fundo as experiências que os estudantes do Departamento de Educação - *Campus XII* da UNEB vinha vivenciando nos últimos anos, havia a necessidade de conhecer os desafios que enfrentam no seu dia a dia para conseguirem concluir as suas respectivas formações acadêmicas.

Sendo assim, o primeiro passo dado foi o estudo sistemático da literatura que investigava os entraves estruturais que se impunham à maioria de estudantes advindos das

classes populares da área rural, a elas acrescidas as suas respectivas pertinências étnico-raciais e de gênero; foi preciso investigar, também, elementos que marcaram as transformações sociais de possível impacto nas tomadas de decisões dos estudantes do *Campus* de Guanambi.

Considera-se, para a contextualização do presente estudo, que as mudanças de paradigmas que começam a ser introduzidas nas políticas públicas federais com a ascensão de governos de esquerda³, no Brasil, trazem nesse bojo apelos populares com ações de diferentes movimentos sociais que reivindicavam mudanças no quadro de desigualdade que dominava as instituições de ensino superior. Mas como nenhuma mudança significativa na área da educação se dá imediatamente, entende-se que os efeitos dessa nova ordem começaram a ter uma maior visibilidade em termos nacionais por volta do ano de 2010.

Para avançar na análise dos desafios estruturais que se impõem a estudantes que vêm dos segmentos mais vulneráveis da sociedade, o segundo passo foi selecionar o material teórico que nos auxiliasse a investigar, a partir do relato dos sujeitos de pesquisa, como nas suas experiências, na condição de estudantes universitários, se constituíam enquanto indivíduos sociais. Sendo assim, foi utilizado como suporte teórico desta investigação, duas vertentes da Sociologia da Ação: uma delas representada pela Sociologia da Experiência Social, concebida por François Dubet; e a outra articulada aos princípios da Sociologia da Individuação, formulada por Danilo Martuccelli. O terceiro passo foi identificar quais elementos precisariam ser integrados na investigação de forma a situar os relatos dos sujeitos de pesquisa em termos locais e históricos.

A partir do estabelecimento desses três primeiros passos, houveram, pelo menos duas situações a serem confrontadas. De um lado, existem recursos da memória em registros institucionais da UNEB que mostram que, na virada do século XX para o XXI, a referida universidade foi lócus de ações coletivas a partir de movimentos estudantis que apontavam para a desconstrução do modelo meritocrático que excluía parcelas significativas da população brasileira do ensino superior. De outro lado, há uma ampla literatura que trata das políticas de ações afirmativas que foram articuladas por iniciativas de agências públicas federais. Aqui irão prevalecer os debates que ocorrem no Congresso Nacional e que, conseqüentemente, geraram uma legislação que regulamenta as políticas públicas de ações afirmativas mobilizadas a partir de 2003.

³ Refere-se a ascensão do Partido dos Trabalhadores –PT ao poder da presidência da república 2003/2011 (Luiz Inácio Lula da Silva) e 2011/2016 (Dilma Vana Rousseff).

A identificação desses dois aportes históricos que permitem uma dupla interpretação do problema de pesquisa proposto, não significa que haja incompatibilidade entre eles. Ao contrário, embora eles não se confundam e, ao mesmo tempo, participem de momentos históricos diferentes, ambos exigiram aprofundamento teórico constante, sobretudo no que tange aos conceitos que sustentaram e continuam sustentando as políticas institucionais que dão suporte às ações de permanência e de assistência estudantil.

De toda forma, a constatação desses dois aportes tem a sustentação de ações que são desencadeadas por movimentos estudantis no final do século XX e, também, na primeira década do terceiro milênio. Isso fortalece e justifica a inserção da presente tese de doutorado na Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Como exposto, não se trata apenas de conhecer e dialogar com as avaliações que estudantes do Departamento de Educação - *Campus XII* da UNEB vêm fazendo das políticas institucionais de permanência e assistência estudantil, mas também de conhecer como essas experiências vividas sob os auspícios dessas políticas têm moldado as suas trajetórias nos campos do conhecimento em que eles estão se formando.

Para contextualização da justificativa para escrita do presente trabalho, entende-se como elemento de importância a apresentação da autora desse estudo. Nasci em 1973, em 13 de junho, no povoado de Vaca Gorda, em dia de festa religiosa de Santo Antônio, no povoado de Bico Duro, próximo a Mangueira, no município de Palmas de Monte Alto. Integro uma família com pertencimento étnico de origem racial negro e indígena; fui alfabetizada aos 07 anos, no Grupo Escolar Anísio Teixeira e, na sede desse município, fiz o ensino fundamental e magistério profissionalizante no Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura tendo, posteriormente ingressado na Faculdade de Educação-FAEG, atualmente correspondente ao Departamento de Educação –DEDC - Campus XII Guanambi-UNEB, aos 17 anos; sou o primeiro membro da família a ascender ao ensino superior, mestrado e doutorado, dos 05 filhos de Dona Aparecida Porto Couto, (75 anos) alfabetizada depois dos 40 anos, no antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização -MOBRAL⁴ para adultos, e Seu Dirso de Oliveira Couto, (82 anos). Ele, aprendeu a ler, escrever, fazer cálculos e agrimensura (medição de terras) no período de 60 dias de aulas, com aulas pagas a uma professora leiga ministradas para ele e seus irmãos, no

⁴ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um *órgão* do governo *brasileiro*, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968,^[1] conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante o governo de Costa e Silva na Ditadura Militar. Foi redefinido em 1985, com o processo em direção a redemocratização. A partir de 1985, com o fim do regime militar, a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) passou a se chamar Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Consulta em 12/07/2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Brasileiro_de_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o

povoado de Bico Duro, por meus avôs paterno Josefino de Oliveira Couto (61 anos) e Girgolina Gomes de Oliveira Couto (54 anos, ambos *in memoriam*), pais de 05 filhos.

Meus pais saíram da “roça” para educar os seus filhos na cidade, como uma meta essencial no futuro deles. E, foi. Meu pai e minha mãe constituíram família, e como lavradores fixaram residência no povoado Vaca Gorda, próximo de um outro povoado, chamado de Barra do Riacho, onde viviam meus avôs materno Gasparino Rodrigues Porto (84 anos) e Fausta de Oliveira Couto, 88 (anos) ambos *in memoriam*, na zona rural de Palmas de Monte Alto, em meados da década de 60. Meu avô Gasparino, Seu Gaspar, era um leitor e escritor de cartas para todas pessoas da região (naquela época muita gente ia para São Paulo para tentar a vida quando a seca apertava). Seu Gaspar se tornou lavrador, rezador, benzedor, sanfoneiro, carpinteiro, parteiro, produtor de rapadura e cachaça, cabeleireiro, um polivalente, sobrevivente, em um espaço onde o braço do governo não chegava para garantir o mínimo de qualidade de vida ao homem do campo. Com eles aprendi a coluna monumental, que eram naqueles povoados, a solidariedade, pois que formavam uma rede de força e amparo para sobreviver aos direitos de cidadão, que lhes eram negados, além das secas fustigantes.

Destaco em minhas memórias, desta época, o “espírito” da religiosidade, da fé e da esperança presentes nas festas católicas de Santo Antônio, São João, São Pedro, Festa de Santo Reis, Ladainhas de Nossa Senhora Aparecida, realizadas nos povoados, e os festejos de Nossa Senhora Mãe de Deus e dos Homens (padroeira de Palmas de Monte Alto), vividos até os 07 anos, comandadas por mulheres e homens fortes, de uma coragem e esperança incriveis ao tocaram suas flautas, zabumba, triângulo, sanfonas dançarem e revezarem-se nas rodas de samba ou de reisado. Eram eventos, que como um “marco” da solidariedade e a fé em dias melhores, integravam a comunidade, em uma época em que escola era para poucos. E, eu só a alcancei, porque meu pai vendeu parte de suas terras para se instalar na cidade (1980), e daí começar uma outra história, trabalhando, lado a lado, como sempre, ele e minha mãe, como dois guerreiros incansáveis, na lida de comerciante, para que seus filhos pudessem fazer, através da educação, outros percursos, e fizemos. Cada um, a seu modo.

A presente tese está estruturada nas seguintes partes:

Apresentação do marco teórico na parte 1- **A inserção social no ensino superior: estudos sobre o tema e pressupostos teóricos**, a partir de um breve histórico sobre os principais pontos nos quais se entrelaçam as questões que estruturam as políticas de inserção e permanência nas instituições de ensino superior no Brasil, relaciono-as com os dados que registram a existência e a persistência de ações coletivas de estudantes na Bahia, em especial na área em que se instalam os *campi* da UNEB.

O marco teórico orientou toda a pesquisa desde o momento de elaboração do projeto e de seus reajustes, até a pesquisa de campo que envolveu observação, aplicação de questionário e a realização de entrevistas, estendendo-se à análise preliminar dos dados. A escolha dos autores se deu ao longo das disciplinas cursadas no primeiro e no segundo semestres do curso, e se estendeu nas orientações e nas reuniões temáticas com outros colegas da linha.

Na parte 2- **procedimentos metodológicos e o contexto do estudo- o sertão produtivo da Bahia**, seção em que são descritos e analisados os procedimentos metodológicos utilizados, apresento detalhadamente as escolhas realizadas e articulo-as a cada objetivo específico da pesquisa e com a literatura que deu suporte para a análise dos dados em questão.

Em seguida, apresento a parte 3- **sujeitos da pesquisa: um retrato quantitativo e qualitativo**, os sujeitos da pesquisa a partir do contexto do DEDC XII, as interações e a singularidade dos cursos.

Na parte 4- **o lócus da investigação**, busco recuperar os aspectos históricos e políticos que têm efeitos na constituição da identidade dos sujeitos da pesquisa no contexto do Território em que se insere a instituição, como forma de evidenciar a dimensão do pertencimento étnico racial.

Na parte 5- **Universidade do Estado da Bahia: possibilidades e contingências no processo de expansão e interiorização do ensino superior**, problematizo o processo de expansão da UNEB e as contingências financeiras, como elementos que implicam no cumprimento das ações e metas previstas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional em sua estrutura de *multicampia*.

Na parte 6- **as diferenças aparecem por curso: os marcadores sociais e o ingresso**, discorro sobre os sujeitos de pesquisa, tratando os resultados, interpondo inferências e interpretações (BARDIN, 1977), a partir do que nos remete as suas experiências sociais acerca das políticas de inserção social promovidas pela UNEB, sejam relacionadas às políticas de ações afirmativas — PROAF, seja de assistência estudantil — PRAES, bem como daquelas que acontecem no cotidiano, mobilizadas pelo ingresso no ensino superior.

Dando continuidade às avaliações dos sujeitos na parte 7- **das experiências sociais dos sujeitos: leituras das suas vivências acerca dos cursos e da estrutura da universidade**, interrogo a forma como estão interpretando essas políticas no que diz respeito à estrutura da própria universidade, como avaliam os suportes existentes, voltados à assistência estudantil e às ações afirmativas, tendo em vista uma trajetória qualificada na graduação.

Progredindo na análise das interpretações feitas pelos sujeitos, na parte 8- **o que os estudantes estão dizendo às estruturas institucionais acerca das condições para a**

qualificada permanência no ensino superior, os episódios explorados retratam aspectos relacionados à formação dos estudantes antes e depois de chegar à UNEB, quais estruturas se apresentam neste percurso e as escolhas que são cotidianamente impelidos a fazer para manterem-se estudando.

Na parte 9- **equidade, democracia e os dilemas da discriminação**, recobro os processos de constituição das identidades dos sujeitos no que se refere o seu pertencimento étnico-racial e problematizo o reconhecimento das suas origens, interseccionando gênero, classe e raça.

Artículo na parte 10- **as considerações finais sobre as experiências vividas pelos estudantes que avaliam as políticas públicas de inserção social**, aquelas voltadas à assistência estudantil e as ações afirmativas, promovidas pelo Departamento de Educação *campus* XII, Guanambi evidenciando, no âmbito da UNEB, as conquistas, as lacunas, possibilidades e desafios. Averigüei que, a partir dessas avaliações, as conjunturas sobre a diversidade do pertencimento étnico racial, questões de gênero, classe, e os papéis que os estudantes exercem fora da instituição, implicam substancialmente no seu desenvolvimento acadêmico e na constituição da sua individuação, o que reclama ações congruentes que promovam, com efeito, uma inserção, integração e permanência qualificada imbuídas dos princípios da equidade.

Recordo que, no âmbito nacional, em 2022, uma nova rodada de discussão sobre ações afirmativas voltadas no ensino superior federal será pautada conforme prevê a Lei nº 12.711/2012, o que suponho que gerará uma repercussão de alcance a várias instâncias.

Após as referências bibliográficas, apresento apêndices contendo diferentes passagens das entrevistas narrativo-episódicas e anexos outros, além daqueles documentos cedidos pelo Departamento de Educação – DEDC, Campus XII Guanambi.

1 A INSERÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR: estudos sobre o tema e pressupostos teóricos

Como exposto anteriormente, o problema que deu origem a esta pesquisa de doutorado teve como ponto de partida as políticas internas da UNEB relativas à ampliação de vagas, com a inclusão de cotas para estudantes negros e indígenas, e à oferta de suportes que lhes garantissem permanência de forma mais estável no quadro institucional. Isso fez com que o objetivo geral da pesquisa fosse a avaliação que esses (as) estudantes fazem dessas políticas de inserção que, daqui para frente, chamarei de inserção social. Reunindo o que os dicionários⁵ tradicionais e os informatizados oferecem aos seus leitores para compreenderem o significado atual do conceito de inserção social, informo que, nessa pesquisa, ela está sendo entendida como aquela que, geralmente, é feita por meio de projetos governamentais, sociais e educativos que pretendem dar visibilidade econômica e social a grupos sociais marginalizados. Esses projetos governamentais têm crescido no Brasil nos últimos dez anos (2010/2020).

Desde o final do século XX, tais projetos têm sido denominados de ações afirmativas. Mas como há uma variabilidade de conceitos sobre esse tipo de ação, entendo que seria importante explicitar qual deles selecionei para este estudo. Para isso tomo como uma das referências bibliográficas, o ensaio escrito por Valter Roberto Silvério (2002) no qual ele analisa, evidenciando de modo claro elementos históricos e contextuais que, na década de 1990, no Brasil, contestam em proporções significativas o “mito da democracia racial” que vigorou na primeira e numa parte da segunda década do século XX, dando uma imagem distorcida da sociedade brasileira.

Dentre os fatores que mais contribuíram para a maior visibilidade das desigualdades sociais entre negros e brancos podem-se destacar o aumento e a divulgação de pesquisas empíricas; o surgimento de vários conselhos de desenvolvimento e participação da comunidade negra, no plano estadual e municipal; e o **reconhecimento oficial, em 20/11/1995, no plano federal, da existência da discriminação racial e do racismo, com a implantação por meio de decreto do Grupo de Trabalho Interministerial GTI**, com a função de estimular e formular políticas de valorização da população negra. (SILVÉRIO, 2002, p. 227, grifos meus).

Dos três fatores assinalados por Silvério, gostaria de destacar o papel dos movimentos negros que, nesta citação, aparece de forma concreta na criação de conselhos estaduais e municipais. Suas reivindicações históricas passam a ser formuladas na linguagem do Estado

⁵ Dicionário Online de Língua Portuguesa. Consulta 14.05.2021. Disponível em <https://www.dicio.com.br/>

Democrático de Direito, indicando que a erradicação da discriminação racial e do racismo, no Brasil, teria que passar pela articulação dos três poderes: executivo, legislativo e judiciário. Silvério mostra como a adoção dessa política estava expressa no documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI- População Negra) liderado na época pelo Ministério da Justiça (1996)⁶. Vejamos:

Ações afirmativas são **medidas especiais e temporais**, tomadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar **desigualdades historicamente acumuladas** (...) [de garantir] a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como **compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização**, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (MJ/GTI, 1996, grifos meus).

Destaco nesse conceito, os pontos que nos parecem centrais para a análise que farei, mais à frente, em outros capítulos. Primeiramente, afirma-se que as ações afirmativas são medidas especiais e temporais, ou seja, elas não foram feitas para durar a vida inteira, mas sim para “compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização” vividas por alguns grupos sociais.

O segundo ponto que destaco é que o conceito formulado pelo GTI- População Negra do MJ, em 1996, afirma, claramente, que o objetivo das ações afirmativas é **eliminar desigualdades historicamente acumuladas**. Se considerarmos que os programas de ações afirmativas estão sendo aplicados para a inserção de negros e indígenas no ensino superior, isto obriga-nos a reconhecer que esse acúmulo histórico de desigualdades para esses dois grupos étnicos, em 1996, somava mais de quatrocentos anos, muito tempo de desigualdades que, dificilmente, serão corrigidas em poucos anos.

Outro aspecto que ganhou visibilidade quando se passou a adotar ações afirmativas para compensar perdas históricas está relacionado à mudança de paradigma que os cientistas sociais observavam no imaginário nacional. Um estudo realizado por Antônio Sérgio Guimarães (1999) mostra outras formas de práticas de discriminação e de racismo que negros e indígenas estavam vivendo em experiências pessoais. Segundo Guimarães:

⁶ Cf. <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/1o-mandato/1996-1/02.pdf/@download/file/02-07-1996%20-%20Discurso%20FHC%20no%20semin%C3%A1rio%20internacional%20sobre%20o%20papel%20da%20a%C3%A7%C3%A3o%20afirmativa%20nos%20estados%20democr%C3%A1ticos%20contempor%C3%A2neos.pdf>

[...]a ciência social começa a abandonar os esquemas interpretativos que tomam as desigualdades raciais como produtos de ações (discriminações) inspiradas por atitudes (preconceitos) individuais, para fixar-se no esquema interpretativo que ficou conhecido **como racismo institucional, ou seja, na proposição de que há mecanismos de discriminação inscritos na operação do sistema social e que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos** (1999, p.156, grifos meus).

Guimarães (1999) já chamava a atenção, naquele momento, para o racismo institucional e estrutural. Não significa que ele não existisse antes e não afetasse os grupos que eram o alvo da discriminação e da exclusão com base no conceito de raça. O problema é que ele se inscreve, por vezes, silenciosamente, em operações do sistema social. Um sistema, supostamente, neutro. Quem imagina que os sistemas são neutros, engana-se.

Pode-se dizer que esse alerta dado por Guimarães me ajudou a entender que se quisermos, de fato, erradicar o racismo histórico que negros e indígenas vivem, nos diferentes sistemas sociais, é preciso buscar suportes teóricos e realizar pesquisas empíricas que nos ajudem a identificar como eles se introduzem nas estruturas da sociedade. Dito de outra forma, a pesquisa precisa dialogar com as dimensões que estruturam as relações das pessoas no mundo social, para revelar como o racismo funciona no cotidiano das instituições.

A partir daí comecei a observar com mais detalhes as estruturas que moldam as relações internas da universidade, ou mais precisamente, do Departamento de Educação Campus XII, para tentar identificar os elementos que estruturavam os programas de ações afirmativas para negros e indígenas. Aos poucos, cruzei documentos institucionais que amparam os referidos programas e, entre eles, identifiquei o relatório da I Conferência de Cotista –CONFOTAS realizado em 2016⁷. Na apresentação do referido documento (p. 5), informa-se que a UNEB “se configura como uma universidade de ações afirmativas”. O que lhe confere essa prerrogativa é a “sua opção pelo formato de *multicampia* que resultou na interiorização do ensino superior” (UNEB, 2016). Como se pode ver, a interiorização da universidade, em si, que se deu em 1983, está sendo interpretada como uma corretora de desigualdades sociais. Todavia, as cotas para negros e indígenas só ocorreram a partir de 2002, dezenove anos depois de quatro gerações de graduados e licenciados terem passado por ela.

Essa informação acrescentou um dado importante no momento em que estava selecionando suportes teóricos para dar sustentação à análise dos dados. Não havia dúvida que a *multicampia* se colocava como uma estratégia para a redução de desigualdades sociais e econômicas, marcadas, sobretudo, pelas disparidades de classes sociais, mas voltadas, também,

⁷ Cf. <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/09/I-Confcotas-Documento-orientador.pdf>

para a redução das desigualdades educacionais, envolvendo estudantes de ambos os sexos da área rural. Naquele momento, a classe social e o lócus geográfico de origem dos estudantes eram os critérios que foram, literalmente, utilizados para propor programas de redução da desigualdade no acesso ao ensino superior.

O Departamento de Educação Campus XII da UNEB, o meu lócus de pesquisa, foi criado em 1997⁸ e hoje reúne o Departamento de Educação com quatro cursos formatados em colegiados: Pedagogia, Educação Física, Administração e Enfermagem. Este *campus*, originalmente, nasce no formato de Faculdade em 1989, em Guanambi, um dos municípios que pertence ao sertão produtivo, sendo Pedagogia o curso mais antigo. O departamento está, desse modo, inserido em uma região com uma forte presença de jovens trabalhadores (as) rurais e pelas lutas que os seus representantes sindicais têm protagonizado durante muito tempo nessa região (cf. OLIVEIRA, 2018).

Ao seguir a lógica proposta no relatório supracitado, é possível afirmar que, com a presença desses cursos universitários naquela região abria-se, no mínimo idealmente, a possibilidade de aproximar e incentivar um grupo relativamente grande de estudantes da área rural a sonhar com um lugar no ensino superior. Se esse sonho seria realizado ou não, seria outra questão.

O mais importante, nesse momento, é destacar o conceito de desigualdade que está inserido na ideia de ação afirmativa apresentada no documento I CONFTCOTAS. Considero aqui as observações que Silvério (2002) fez de outras experiências universitárias que ocorreram, como a da UNEB, na segunda metade do século XX. Todas elas buscavam reduzir as desigualdades no acesso das populações mais vulneráveis ao ensino superior. Mas, para Silvério (2002), há um ponto de convergência entre as diferentes experiências analisadas por ele. Na sua concepção, elas empobreciam os programas de inserção social dos estudantes, não viam as desigualdades como sendo “o produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural” (p.222) e não viam também, segundo o autor:

[...]que a multiplicidade de fatores na explicação das desigualdades tem a vantagem de mostrar tanto a multicausalidade dos elementos explicativos da vida social quanto o aspecto dinâmico e relacional das relações sociais (p. 22).

O que estava faltando naquelas propostas? Para Silvério, o conceito de raça estava ausente. O referido conceito estava ausente também no projeto inicial da UNEB, ao criar os

⁸ Apresento mais informações no Capítulo X.

seus múltiplos *campi* em 1983. Examinando a documentação de implantação de programas de acesso à universidade e, conseqüentemente, a seus *campi*, encontrei registros que institucionalizam a adoção de cotas que são aplicadas em diferentes momentos da história da UNEB. O conceito de raça negra só é encontrado a partir da Resolução de nº 196 aprovada pelo Conselho Superior em 18 de julho de 2002⁹, implantando o sistema de cotas para o acesso à graduação e à pós-graduação de estudantes negros (as), oriundos (as) dos sistemas de educação básica pública, excluídos (as) da universidade. Cinco anos depois, por meio da Resolução de nº 468 de 2007¹⁰, ofertam-se cotas para estudantes indígenas e, por fim, após dezesseis anos de sua implantação, por meio da Resolução de nº 1339 de 2018¹¹, amplia-se o número de cotas para acolher quilombolas, ciganos, pessoas com deficiências, espectro autista e altas habilidades, travestis e transexuais.

Este breve relato de programas de acesso à universidade no *campus* de Guanambi, situado no Território de Identidade Sertão Produtivo da Bahia, nos mostra que nele agregava-se uma variabilidade de estudantes que foram selecionados tanto pela ampla concorrência, mas também pelas reservas de vagas, implantadas para corrigir desigualdades sociais relacionadas ao gênero, raça, deficiências e potencialidades físicas e a outras particularidades.

Os programas de cotas supracitados, quando pensados e formulados, tinham como foco romper a desigualdade de acesso para grupos muito específicos: negros, indígenas, quilombolas e assim por diante. Do ponto de vista histórico, as cotas na universidade para esses grupos são resultadas de suas lutas específicas que tomaram as ruas, o debate público, difundiram-se pelas mídias até chegarem ao congresso nacional e virarem leis que legitimaram a implantação desses programas na universidade (ROSEMBERG, 2012).

Esses grupos, teoricamente, são identificáveis, e podem ser conectados internamente; e partir dessa conexão, hoje, é possível criar canais de escuta para conhecer como o conjunto de estudantes está avaliando a eficácia e a efetividade dos programas de inserção e permanência que a universidade criou para eles. Esse trabalho já tem sido feito: as universidades criaram equipes de acompanhamento, aplicam questionários, realizam reuniões com estudantes. Em suma, buscar conhecer as avaliações que os estudantes fazem desses programas parece ser um

⁹ Cf. <http://flacso.org.br/?publication=resolucao-n-1962002-uneb-estabelece-e-aprova-sistema-de-cotas>

¹⁰ Cf. <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/07/Sum%C3%A1rio-de-Resolu%C3%A7%C3%B5es-CONSU-2.pdf>

¹¹ Cf. [https://portal.uneb.br/reitoria/resolucoesconsu/#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%201.339%2F2018%20\(Publicada,UNEB%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.](https://portal.uneb.br/reitoria/resolucoesconsu/#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%201.339%2F2018%20(Publicada,UNEB%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.)

assunto sem muita novidade, já institucionalizado em cursos de Ensino Superior. Em que a presente tese poderia, então, contribuir para esse debate?

Em geral, quando se pensa em conhecer a avaliação que os sujeitos humanos fazem sobre ações institucionais que são realizadas para atender às suas demandas ou necessidades pessoais ou coletivas, os analistas, inicialmente, focam nos métodos quantitativos. Estes têm a função de traduzir, numericamente, os dados em resultados que são medidos em termos percentuais de crescimento ou de redução do fenômeno estudado, ou em termos de médias e medianas que distribuem os valores coletados sob a forma de quadros e tabelas que permitem visualizar como o fenômeno em foco está representado no interior da instituição na qual ele se realiza.

Embora concorde, em parte, que medir estatisticamente a inserção social de estudantes negros e indígenas no ensino superior, como tem sido feito no Brasil nas últimas décadas, possa contribuir para produzir mudanças e correções nas políticas internas das instituições que os acolhem, no presente estudo gostaria de experimentar uma leitura dessas políticas a partir do olhar e da interpretação que os seus supostos beneficiários têm e fazem delas.

Desde o início, tinha a intenção de estudar a inserção social estudantil de negros e indígenas do Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB em uma perspectiva qualitativa. Dada a amplitude que o termo qualitativo adquire no campo da pesquisa científica, o desafio que enfrentei, inicialmente, foi o de ter de escolher, entre as diferentes abordagens de cunho qualitativo, aquelas que nos permitissem investigar o fenômeno da inserção social a partir da avaliação dos sujeitos sociais atendendo a uma dupla dimensão. A primeira delas seria ouvir os estudantes classificados como sendo os beneficiários das políticas de inclusão e a segunda seria considerar as estruturas das instituições que adotaram essas políticas para atender a essa demanda específica na sua totalidade, com objetivo de efetivarem, por meio dessas políticas, a formação desses estudantes que pertencem a grupos, historicamente, considerados como vulneráveis socialmente.

Centro, agora, nestas duas dimensões apontadas. A tese articula duas frentes ou duas fontes de investigação. A primeira é formada por indivíduos (sujeitos da pesquisa), inicialmente identificados pelo seu papel social de estudante, mas que entendo que ele ou ela, como todos os outros indivíduos sociais, desempenha outros papéis sociais que, certamente, estarão vinculados ao (a) estudante que foi convidado para emitir as suas posições acerca dos programas de acesso e o de permanência na universidade. A segunda fonte é a instituição de ensino superior, Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB, que se origina de um embrião que apareceu em formato seminal em 1989 e continua se desenvolvendo ao longo desses trinta anos,

inserindo, incessantemente, modificações que a levam a incorporar novos indivíduos que trazem consigo uma pluralidade de demandas, fazendo, assim, com que ela se perpetue como organismo vivo.

Começo, assim, apresentando os suportes teórico-metodológicos que selecionei para dar conta de meu problema de pesquisa, destacando a primeira dimensão, anteriormente citada, que são os indivíduos ou, mais precisamente, os sujeitos, parceiros, desta pesquisa, que, como dito anteriormente, foram uma das fontes de dados. Para eles (as) apliquei um questionário e, na sequência, realizei entrevistas com um duplo objetivo: um deles foi conhecer suas experiências pessoais e o outro saber as avaliações que fazem sobre programas de inserção da UNEB. Para a segunda dimensão, busquei suportes relacionados à pesquisa de documentos que reúnem fatores estruturais, tais como as legislações de cotas para estudantes negros, indígenas e quilombolas para corrigir desigualdades, material empírico para análise. Na sua maioria, são documentos elaborados no congresso nacional, em setores específicos dos Ministérios da Justiça, da Educação e nos editais e normativas que orientam os programas no âmbito universitário. Sendo assim, na segunda dimensão, selecionei materiais que ajudassem a analisar os fatores estruturais, historicamente produzidos e desigualmente distribuídos, cujas mudanças sofridas nos últimos vinte anos têm sido enfrentadas como desafios por muitos estudantes universitários de forma singular.

1.1 AÇÕES SOCIAIS NA ORIGEM DOS PROGRAMAS DE INSERÇÃO DO *CAMPUS* XII/UNEB

Os suportes teóricos que nos deram sustentação tanto para a coleta dos dados quanto para as análises preliminares desses mesmos dados começaram a ser elaborados no projeto de pesquisa. No início da sua elaboração, segui algumas sugestões oferecidas na obra da Alda Judith Alves (1991, p. 158) que alertava sobre a importância da escolha antecipada de esquemas teóricos nas pesquisas qualitativas. Tais esquemas, segundo a autora, teriam “uma grande utilidade para a identificação de aspectos relevantes e de relações significativas que ocorrem nos fenômenos observados”.

Entretanto, essa escolha não é aleatória. Em geral, os constructos teóricos que foram utilizados nessa pesquisa foram encontrados em outros estudos que já trataram ou se aproximaram do mesmo assunto em investigação. Por isso, na busca desses suportes, introduzi, em bancos de dados, palavras-chave que continham os termos mais amplos que compunham essa pesquisa. O tema gerador foi: **ações afirmativas**. Uma vez acionado, emergiu uma grande

quantidade de estudos que tratavam dos seguintes temas: **políticas de cota, desigualdade racial e de gênero, racismo institucional e exclusão social.**

Em torno desse conjunto temático, selecionei alguns estudos e identifiquei neles as categorias teóricas que eram mobilizadas para explicar a emergência das políticas das ações afirmativas no contexto brasileiro. Para exemplificar, retomo dois autores e uma autora cujas obras já foram aqui citadas.

O primeiro deles é o sociólogo Antônio Sérgio Guimarães (2003) que analisa o papel dos movimentos negros no Brasil, sobretudo, na segunda metade do século XX. Guimarães centrou suas pesquisas no impacto do ativismo negro contra a “obstrução de acesso de estudantes afrodescendentes à universidade brasileira” (p.259). Nesse percurso, ele identificou duas ações: uma delas foi implantada por ativistas negros e simpatizantes da causa antirracista que criaram cursinhos de preparação de estudantes afrodescendentes para o vestibular em espaços comunitários ou religiosos e se dispuseram a dar aulas ou gratuitamente ou a preço puramente simbólico. Já na segunda iniciativa, Guimarães destaca as reservas de vagas para afrodescendentes que foram tomadas, respectivamente, por duas gestões estaduais: inicialmente pelo governo do Rio de Janeiro, em 2001 (na Estadual do Rio de Janeiro e na Estadual do Norte Fluminense), e posteriormente pelo governo da Bahia, em 2002 (na UNEB), aplicando-as a seus múltiplos *campi*. Ambas reservaram 40% de suas vagas para afrodescendentes.

Embora Guimarães tenha destacado o papel das gestões estaduais na implantação da reserva de cotas para negros nas suas universidades, ele evidencia que isso só ocorreu pela ação dos movimentos negros. Assim, o autor atribui às organizações do movimento negro o protagonismo na ação, como podemos ver na citação a seguir:

Paulatinamente, portanto, voltaram-se (...) para o governo federal a demandar “ações afirmativas” (...) Essa demanda **representou uma importante guinada na pauta de reivindicação dos negros brasileiros, dando início a uma era de luta contra as desigualdades sociais do país, vistas agora como “raciais”, independentemente do combate à discriminação e ao preconceito** (GUIMARÃES, 2003, p. 249, grifos meus).

Antônio Sergio Guimarães introduziu uma categoria teórica importante para o estudo do tema das ações afirmativas nas universidades. Trata-se da categoria **ator social**, que é estruturadora da Sociologia da Ação. Ao introduzi-la, em seu ensaio sobre a implantação das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, Guimarães (2003) não deixa dúvida de que o ator social é uma categoria a ser incorporada como um dos suportes teóricos dessa tese de doutorado, caso o intuito fosse entender os processos por meio dos quais estudantes das

ações afirmativas vêm se construindo como indivíduos comprometidos com a erradicação do racismo institucional.

Há outro aspecto que chamou a atenção neste ensaio de Guimarães. Trata-se do olhar atento que ele lança aos dois estados da federação que são reconhecidos como sendo os primeiros a adotar as cotas para negros nas universidades, ou seja, foram, exatamente, estados que instituíram cotas para negros e indígenas naquela instituição da sociedade que sempre foi dominada pelas elites brancas: a universidade. Trata-se daquela instituição que os diferentes manifestos do Movimento Negro Unificado, registrados pela historiadora Lélia Gonzalez e pelo sociólogo Carlos Hasenbalg (1982), reivindicavam como sendo um lugar ao qual eles teriam o direito de estarem como estudantes e professores, e não apenas como faxineiros, porteiros, lavadores de carro, vigias e outros.

Guimarães (2003) identificou essa proeminência no Rio de Janeiro e na Bahia. A pergunta latente de início era saber que diferenças haveria entre esses dois estados da federação quanto aos percentuais de negros no total da população e de suas representações no ensino superior. Em ambos os estados, o déficit de negros matriculados, em 2001, comparados aos brancos, figurava-se muito alto, como era de se esperar. Guimarães mostra que o percentual de negros no total populacional do estado da Bahia, naquele momento, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), chegava a 74,9% do total da população, enquanto no do Rio de Janeiro era de 45% (GUIMARÃES, 2003, p. 256). Entretanto, o seu ensaio comparou apenas o percentual de acesso de estudantes segundo a cor nas universidades federais e não nas estaduais, o que não nos permitiu identificar o déficit de negros e indígenas no interior dos estados, em 2001, antes da implantação das cotas raciais.

Mas isso não diminui a importância do protagonismo do Movimento Negro como ator social, destacado por Guimarães, o qual, segundo ele, garantiu uma política de reservas de vagas para negros em uma universidade pública localizada no interior de um estado, como a Bahia, que durante um período muito longo de sua história foi governado por uma elite branca que Guimarães classificou, em uma de suas pesquisas anteriores, como “aristocratas do açúcar e bacharelato do cacau” (GUIMARÃES, 1982, p. 48). Com essa classificação do poder local, Guimarães estimula o imaginário com um lado da história regional que, possivelmente, está marcado na memória de muitas pessoas que nasceram naquela região. Segundo o referido autor:

Nos sertões da Bahia, o poder era, de algum modo, exercido pelos grandes oligarcas que, estando a favor ou contra o governo estadual, contavam com meios suficientes para governar de modo independente os seus domínios, às vezes isolando-se na autossuficiência da sua economia, outras vezes negociando diretamente com o

governo da República, pela voz de seus representantes políticos e as suas pretensões (GUIMARÃES 1982, p. 46-47).

Essa forma de poder “oligárquico”, identificada nos sertões da Bahia por Guimarães, teve, segundo ele, ações que lhe foram contrárias, articuladas por “um movimento crescente da organização da massa camponesa e trabalhadora rural” (GUIMARÃES, 1982, p.136). Formaram-se ali outros **atores sociais** que estavam vinculados, inicialmente, à Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1976, e depois ao Movimento Sem Terra (MST) que se enraizou em “Bom Jesus da Lapa, Carinhanha, Iuiú até Guanambi” (T. H. SANTOS, 2017, p. 258).

Guimarães inclui, assim, na categoria de **atores sociais** os Movimentos Negros e o Movimento Sem Terra. Entretanto, destaca, nos primeiros, aquilo que ele considerava como inovador, na entrada do século XXI, dadas as mudanças sociais que incentivavam romper com o racismo estrutural. Segundo Guimarães:

O que há de novo (...) [neste cenário político] ao contrário dos anos 1960, **não foram as classes médias brancas mobilizadas em torno de ideais socialistas e empenhadas numa política de alianças de classes, pretendendo-se, no mais das vezes, os porta-vozes de camponeses e operários, que tomaram a cena política. Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definem como ‘negros’** e se pretendem porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes de escravos africanos, trazidos para o país durante (...) a escravidão (GUIMARÃES, 2003, p. 252, grifos meus).

Dito isso, passo ao segundo autor cujas obras nos ajudaram na construção do suporte teórico desta pesquisa. Trata-se do sociólogo Valter Roberto Silvério (2015) que analisa, também, as conquistas dos movimentos negros, mas não só as que se referem às políticas de ações afirmativas de acesso à universidade. Ele introduziu, nesse rol de luta, as mudanças nos currículos escolares, com a introdução da Lei 10 639, de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. Lembra ainda que, no parágrafo primeiro, o texto da lei cita que o conteúdo programático deveria incluir a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e a formação da sociedade nacional “resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (SILVÉRIO, 2015, p 38).

Silvério (2002), em seu primeiro ensaio sobre as ações afirmativas no Brasil, define-as como sendo uma estratégia de ativistas negros os quais, em sua maioria, são descendentes de africanos, que construíram diásporas nas três Américas (do norte, do sul e central); ele identifica isso como “transnacionalização dos movimentos negros das Américas” (SILVÉRIO, 2015, p. 226), resultando em memoriais repletos de tradições de culturas africanas que sobreviveram ao

colonialismo eurocêntrico e permanecem, até o presente, em diferentes manifestações que podem e devem fazer parte da formação de todas as crianças e adolescentes dos três continentes supracitados.

Outro ponto importante da análise que Silvério faz dos fatores que levaram ativistas negros (as) a reivindicarem ações afirmativas como uma forma de erradicar o racismo ainda presente na sociedade brasileira “foi o impacto que eles produziram tanto na esfera legislativa, quanto na do judiciário” (SILVÉRIO, 2015, p. 232). Tais fatores não se pautavam apenas pelos exemplos que marcavam a discriminação racial que existia e, ainda, continua existindo em suas experiências de vida, mas eles tiveram suportes de estudos os quais já vinham sendo realizados desde a década de 1960 e mostravam que “o racismo não era resultado apenas de uma postura subjetiva” (SILVÉRIO, 2015, p. 233). Na sociedade brasileira, a República e todo o seu aparato legislativo e judiciário ainda não haviam conseguido desconstruir hierarquias raciais produzidas ao longo de quatro séculos do escravismo colonial.

Silvério, como Guimarães, observa em suas pesquisas que a desigualdade racial no Brasil é estrutural. Na sua leitura, esta desigualdade “se estrutura a partir do juízo de superioridade branca”, ou seja, nos pressupostos racialistas que moldaram o escravismo colonial no qual “os negros africanos escravizados no Brasil eram julgados negativa e pejorativamente” (2002, p. 223).

Além desses fatores, haviam outros que precisavam ser considerados; eles aparecem nas reflexões da psicóloga social Fúlvia Rosemberg (2012) “Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro: pontos para reflexão” e os agrego na construção dos suportes teóricos da pesquisa. No ensaio supracitado, Rosemberg (2012), apresenta como coordenadora do Programa Internacional de Bolsa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, financiado pela Fundação Ford. Nessa obra, a autora traz questões teóricas que nos pareceram importantes para o tema de estudo proposto na presente tese. A autora inicia o seu ensaio sobre os pontos que todos nós que trabalhamos com ações afirmativas para erradicar a desigualdade racial, na sociedade brasileira, precisamos estar atentos. Vamos a eles.

Criar cotas para corrigir as desigualdades raciais, no âmbito do ensino superior, era uma medida que, na sua própria formulação, exigia uma reflexão crítica sobre o **conceito de “raça”**. Historicamente, tal conceito vinha sendo utilizado para desqualificar e discriminar grupos étnicos e/ou religiosos. Com ele, construíram-se *apartheids* em alguns países do mundo e, ainda, produziu-se uma guerra mundial mobilizada pela ideologia que defendia a supremacia racial de um determinado grupo de indivíduos e atribuía a seus membros o domínio político, social e religioso sobre todos os outros indivíduos que não pertenciam ao seu grupo e que foram

confinados a campos de concentração e de extermínio. Como um conceito que produziu ações tão funestas poderia ser utilizado, no mesmo século, para dar suporte a ações afirmativas?

Antes de apresentar os novos sentidos que os ativistas negros deram ao conceito de raça, Rosenberg (2012), Silvério (2015) e Guimarães (2003) analisam as críticas negativas feitas por intelectuais do mundo acadêmico e âncoras do jornalismo nacional, nas quais criticavam o conceito de raça e, conseqüentemente, o de ações afirmativas com foco nas desigualdades raciais aplicados no Brasil.

1.2 AS CRÍTICAS AO USO DO CONCEITO DE RAÇA E DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Entre os acadêmicos que criticaram, negativamente, as ações afirmativas, com base no conceito de raça ou, mais precisamente, no conceito de desigualdade racial, no Brasil, dois são franceses: Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant (1998/2002). Na realidade, esses autores analisam os efeitos negativos produzidos, na era da globalização, por práticas acadêmicas que buscam expandir a utilização de conceitos elaborados em investigações tendo como referência contextos particulares.

Segundo eles, esses conceitos têm sido aplicados de forma acrítica a situações que contam com estruturas históricas e sociais diferentes. Embora existam estudos que discordem da posição de Bourdieu e Wacquant (COSTA, 2002; TELLES, 2002; SANTOS e MAIO, 2008), entendi que precisava aprofundar não só no conteúdo da crítica que esses dois autores franceses citados faziam dos pesquisadores e ativistas negros brasileiros, como também conhecer as fontes sobre as quais eles se basearam para formular a crítica que faziam ao conceito de ações afirmativas com recorte racial.

Bourdieu e Wacquant (1998) definem a expansão do conceito de raça como sendo uma espécie de “universalização de uma visão particular do mundo” e ainda consideram que tal processo de expansão não se restringe a esse ou àquele país, a essa ou àquela área do conhecimento, ou seja, o referido processo, segundo eles, vinha sendo praticado por agentes e instâncias que dispunham de estratégias e ferramentas expansionistas. Embora os autores supracitados tenham feito esse tipo de observação, dando abrangência a essa prática de universalização de conceitos, as suas críticas se concentram nas investidas as quais classificam como “imperialismo cultural” que, segundo eles, estava sendo praticado pelas universidades dos Estados Unidos da América do Norte. Acrescentam ainda que esse tipo de expansão do pensamento acadêmico estava sendo realizado com o apoio de Organismos Internacionais

(OCDE¹²), com a assessoria de centros de estudo apoiados financeiramente por fundações filantrópicas estadunidenses¹³. Assim, classificam esse processo como uma espécie de “**MCDONALDIZAÇÃO** rampante do pensamento” (BOURDIEU e WACQUANT, 1998, p. 28, nota 2).

Bourdieu e Wacquant defendem a ideia de que a emergência de programas com recortes raciais, como por exemplo, o das ações afirmativas para negros e indígenas com reserva de vagas para a universidade fora dos EUA se deram, segundo eles, em razão da invasão de teorias, frutos de estudos que se desenvolviam nos Estados Unidos para solucionar a inclusão dos negros a partir das suas conquistas de direitos civis. Tais teorias, na concepção desses dois autores, acirravam a dicotomia histórica que marcava um embate criado pelo sistema colonialista no qual se confrontava a maioria branca com a minoria negra de origem africana naquele país. Mas o que eles criticam não é o acirramento racial observado na produção das agências e dos autores estadunidenses, mas o uso etnocêntrico do conceito de raça que estava sendo aplicado por pesquisadores e/ou ativistas negros brasileiros não só para explicar as desigualdades raciais no Brasil, mas também para defender a implantação de políticas de ações afirmativas como forma de reduzir essas desigualdades.

Refletindo sobre a forma crítica que esses dois autores dirigiam aos pesquisadores e ativistas negros brasileiros acerca do uso que faziam de um conceito de raça importado dos Estados Unidos para sustentar as políticas de ações afirmativas que foram implantadas nas universidades brasileiras, busco entender até que ponto tal crítica deveria ser considerada nessa pesquisa. Não podemos esquecer que a obra de Bourdieu e Wacquant, ora em questão, foi publicada, originalmente, em 1998, antes da implantação no Brasil dos dois primeiros programas de ações afirmativas com cotas para negros que, conforme Guimarães, foram aplicados em duas universidades estaduais: a UERJ, em 2001; e a UNEB, em 2002.

A questão que levantei inicialmente foi: que autores brasileiros teriam caído na **macdonaldização** do pensamento, ou seja, na armadilha imperialista do conhecimento

¹² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, criada em 1948, na França, com o objetivo de alocar recursos e ajuda financeira dos Estados Unidos e de implantar programas econômicos para a reconstrução da Europa após a IIª Guerra Mundial. Foi estendida, em 1961, para outros países não europeus. Cf. <https://core.ac.uk/download/pdf/328074144.pdf>

¹³ Entre essas fundações, citam a Fundação Rockefeller, que financiava, segundo eles, um programa sobre “Raça e Etnicidade” na Universidade Federal do Rio de Janeiro e no Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes (BOURDIEU e WACQUANT, 1998, p. 22). Nessa mesma linha, eles incorporam a Fundação Ford, que financiava projetos na Universidade de Harvard, atraindo para esses cursos jovens negros e negras do Brasil para realizar estudos sobre os grupos os quais eram classificados nas grandes cidades estadunidenses como “subclasse urbana” a qual integra as minorias que moravam nos guetos urbanos que, na sua maioria, era formada por pretos pobres (BOURDIEU e WACQUANT, 1998, p. 24).

acadêmico estadunidense, a ponto de incorporarem acriticamente o conceito de raça para sustentar as referidas políticas de ampliação de inserção de negros na universidade?

Na realidade, nas referências bibliográficas registradas na obra de Bourdieu e Wacquant, dos quarenta e três autores citados apenas um deles era brasileiro: Gilberto Freyre com a sua obra *Casa Grande & Senzala*. Todos os outros que aparecem analisando as diferentes formas como a sociedade brasileira lidava com as hierarquias e as desigualdades raciais do país são estadunidenses, alguns conhecidos como importantes brasilianistas.

A meu ver, na lista bibliográfica que consta no ensaio de Bourdieu e Wacquant, o brasilianista que deu sustentação à hipótese que confirma a existência de artimanhas imperialistas do conhecimento imposto aos pesquisadores e ativistas negros brasileiros foi Charles Wagley, definido como sendo um antropólogo de grande referência no mundo acadêmico. Por isso reproduzo, a seguir, literalmente, a síntese que Bourdieu e Wacquant fizeram do pensamento de Wagley. Entendo que, com ela, eles pretendiam mostrar os riscos que pesquisadores de outros países das Américas poderiam estar correndo caso incorporassem, acriticamente, uma concepção dualista de raça que só teria sentido nos Estados Unidos da América do Norte. O tipo de escravismo colonial que foi praticado naquele país estaria na base da dicotomia racial- negro e branco. Segundo Bourdieu e Wacquant, nas reflexões que Wagley produz em sua obra “Sobre o Conceito de Raça Social”, há a seguinte construção:

A concepção de raça nas Américas admite **várias definições, segundo o peso atribuído à ascendência, à aparência física** (que não se limita à cor da pele) e **ao status sociocultural** (profissão, montante de renda, diplomas, região de origem, etc.), **em função da história das relações e dos conflitos entre grupos nas diversas zonas (...).** Os norte-americanos são os únicos a definir “raça” a partir somente da **ascendência (...)** em relação aos afro-americanos (...) a pessoa é “negra” não pela cor da pele, mas pelo fato de ter um ou vários parentes identificados como negros (...). Os Estados Unidos constituem a única sociedade moderna que aplica *one-drop rule* (apenas uma gota de sangue) (...) para que os filhos de uma união mista sejam, automaticamente, situados no grupo inferior (aqui, os negros) (BOURDIEU e WACQUANT, 1998 p. 20, grifos meus).

Como se vê, nesta citação, Bourdieu e Wacquant buscam destacar no trabalho de Wagley a leitura crítica que esse autor oferecia a seus leitores, ao comparar concepções de raça produzidas por acadêmicos em estudos antropológicos realizados em países dos três continentes americanos. Tais concepções estavam ora pautadas em conceitos biológicos, ora vinculadas a aspectos socioculturais. Isto quer dizer que as sociedades inseridas nesses três continentes podem se definir racialmente com peso na ascendência e na aparência física, ora como status sociocultural. Embora essas duas condições possam coexistir dentro de uma mesma sociedade,

Bourdieu e Wacquant focam na observação que Wagley fez acerca de como essa definição ocorria em seu próprio país de origem. A visão racial dicotômica – brancos e negros- dominava na sociedade estadunidense as relações entre esses dois grupos racializados pelo colonialismo escravista do século XVI e permanecia repleta de ramificações no século XX. Tal visão se constituía, ainda, naquele país, em uma representação imaginária unitária que era praticada em suas universidades.

Com o destaque dado, na última citação, ao termo *one-drop rule*, lema que marcou a separação racial nos Estados Unidos, nos parece que Bourdieu e Wacquant queriam mostrar que o fator genético teve, sim, uma forte influência da teoria eugênica nas produções acadêmicas e na orientação política que autorizava a esterilização de indivíduos humanos e impedia o casamento de pessoas que eram consideradas eugenicamente deficientes em alguns estados norte-americanos (DEL CONT, 2013). É a partir delas que, naquela sociedade, bastava ter uma “gota de sangue negro”, vinda de alguns de seus ancestrais (bisavós, tataravós), para que o indivíduo portador dessa gota fosse considerado negro, independentemente da cor da pele e outros traços fenotípicos.

Ao transportar para a sociedade brasileira esse recorte eugênico racial, as pesquisas que estavam sendo realizadas por estadunidenses ou pesquisadores latino-americanos estariam contrariando, segundo Bourdieu e Wacquant, “a imagem que os brasileiros têm de sua nação, o país das ‘três tristes raças’ indígenas, negros descendentes dos escravos, brancos oriundos da colonização e das vagas de imigração europeias” (DEL CONT, 2013, p. 19).

Antes de prosseguir na crítica feita a esse tipo de transposição de teorias que tratam as raças com base em conceitos biológicos, é preciso ressaltar que, embora essas teorias eugênicas tenham sido incorporadas nas universidades estadunidenses, elas não nasceram nas Américas estudadas por Charles Wagley e sua equipe. Elas foram produzidas na Europa do século XIX e levadas para as universidades das três Américas.

O curioso é que essa primeira transposição de teorias geradas, inicialmente, na Europa e, posteriormente, introduzidas nas Américas sequer foi mencionada no ensaio de Bourdieu e Wacquant em questão. Em relação a essa ausência de informação, propus algumas perguntas: elas fariam parte das “artimanhas imperialistas” identificadas por esses dois autores? Ou seja, poderia dizer que essas teorias eugênicas eram “particularidades históricas” próprias do universo singular dos acadêmicos das universidades europeias que se impuseram aos acadêmicos dos Estados Unidos e do Brasil, por exemplo? Será que elas se constituem “lugares-comuns” que nascem nos “confrontos de intelectuais associados às particularidades sociais da sociedade” e das universidades europeias que “se impuseram, sob a formação, aparentemente

desestoricizadas”, às universidades das três Américas estudadas, pela equipe de Charles Wagley?

A historiadora Lilia Moritz Schwarcz (1993) mostrou que as teorias racialistas produzidas na Europa do século XIX representadas, por exemplo, nas obras do britânico Francis Galton (1905)¹⁴, do suíço Louis Agassiz (1869)¹⁵ e do francês Arthur de Gobineau (1855)¹⁶ chegaram às Américas. Agassiz e Gobineau estiveram, nessa época, no Brasil, e suas ideias tiveram muitos partidários que, como eles, produziram diagnósticos negativos da mestiçagem no país (SCHWARCZ, 1993; S. COSTA, 2006; SOUZA, 2008).

Em contraposição, houve resistência às teorias eugênicas de raça, sobretudo, no início do século XX. Uma delas é elaborada pelo sociólogo Gilberto Freyre, na qual o autor reconstrói o conceito de raça considerando a sua experiência e, conseqüentemente, o seu olhar acerca do conjunto de relações que passaram a se estabelecer na sociedade brasileira entre brancos, negros e indígenas, após a abolição do regime escravocrata e proclamação da República, instituindo a figura do indivíduo livre do trabalho escravo e dono da sua própria força de trabalho.

1.3 A MISCIGENAÇÃO COMO FATOR IMPEDITIVO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

A obra de Freyre que aparece no ensaio de Bourdieu e Wacquant (1998) é *Casa Grande & Senzala* (1933), mas ela é apenas referenciada como sendo a produção de um autor brasileiro cuja recomposição feita sobre a forma como as famílias brasileiras se organizavam a partir da

¹⁴ GALTON, F. Estudos em Eugenia, cf: <https://galton.org/essays/1900-1911/galton-1905-studies-eugenics.pdf>. Nacionalidade inglesa, primo em primeiro grau de Charles Darwin. Foi com base no darwinismo que Galton criou a teoria da eugenia que profetizava a “seleção artificial”. Acreditava que a “raça humana” poderia ser melhorada caso se evitasse todo tipo de cruzamento racial. A mestiçagem para os teóricos eugenistas era uma degenerescência da espécie.

¹⁵ AGASSIZ, L et al

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1048/584305.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Jean Louis Rodolphe Agassiz, apesar do nome e sobrenome francês, era suíço de nascença. Formado em Zoologia, foi professor de História Natural e, em 1846, migra para os Estados Unidos e faz sua carreira na Universidade de Harvard, onde cria o Museu de Zoologia comparada. Nesta instituição ele se torna o expoente da Teoria do Criacionismo Cristão, rejeita a teoria do darwinismo evolucionista, porque entende que os humanos eram “seres de diferentes espécies, independentes e jamais mescláveis entre si”. A mestiçagem, na sua doutrina criacionista cristã, era vista como uma degenerescência. Raças diferentes não poderiam habitar o mesmo espaço. Os negros, na sua teoria, eram incapazes de se civilizarem, por isso deveriam manter-se apartados da civilização”.

¹⁶ GOBINEAU, A. cf. https://nacaomestica.org/blog4/wpcontent/uploads/2017/02/essai_inegalite_races_1.pdf Joseph Arthur de Gobineau era de nacionalidade francesa. Exerceu funções como filósofo e escritor e atual como diplomata no Brasil. Foi com base na sua experiência no Rio de Janeiro que publicou, em 1855, a obra intitulada “Ensaio sobre as Desigualdades das Raças Humanas”. É nessa obra que ele defende que a miscigenação era “um processo que levaria a humanidade a graus sempre mais altos de degeneração intelectual e física”. De acordo com a sua teoria, o Brasil estaria fadado ao fracasso e ao desaparecimento. A única solução para o país era a imigração de europeus que, para ele, faziam parte de uma parte de uma raça superior.

economia de regime patrimonial sofreu inúmeras críticas de alguns brasilianistas estadunidenses. Para Bourdieu e Wacquant, tais críticas:

São intrusões etnocêntricas que estão pautadas em visões particulares que impõem, de forma arbitrária, a dicotomia entre brancos e negros em uma realidade infinitamente mais complexa que pode, até mesmo, se impor, a países em que os princípios de visão e divisão, codificados ou práticos, das diferenças étnicas são, completamente, diferentes, como as do Brasil, que são consideradas como um contraexemplo do modelo estadunidense (BOURDIEU e WACQUANT, 1998, p. 18).

Casa Grande & Senzala é reconhecida pelos estudiosos das ciências sociais como uma obra que produziu e ainda produz muitas discussões, aproximações e dissidências quanto ao conteúdo que o seu autor revela na segunda década do século XX. Foi publicada em 1933, no período em que despontava, no âmbito acadêmico, o movimento arianista vinculado ao ideal a intervenção científicos, mas não só. Dentro do referido movimento havia aqueles que acreditavam que a miscigenação poderia, também, desempenhar esse melhoramento (KERN, 2017).

É neste segundo bloco que, a meu ver, se incluía a obra de Gilberto Freyre em questão. É nela que ele apresenta, de forma detalhada, o resultado de suas observações realizadas em parte da região do que hoje se denomina nordeste brasileiro, tomando como ponto de partida de suas investigações documentos, registros oficiais e familiares, memórias pessoais e arquitetônicas das duas unidades sociais que na sua concepção foram os mais importantes suportes na construção da civilização brasileira: a casa grande e a senzala. É com base nesse contexto que, a meu ver, Freyre introduzia no cenário acadêmico as diferentes representações que a sociedade patriarcal brasileira, herdeira do colonialismo lusitano, produzia acerca dos grupos raciais que, a partir de 1500, tiveram que viver no mesmo território, na mesma área geográfica, em situações desiguais e opressivas, na relação binária de senhores e escravizados.

Como destacou Darcy Ribeiro (1995/2016), em seu ensaio sobre a obra *Casa Grande & Senzala*, Freyre deixa claro em linguagem científica, mas ao mesmo tempo literária¹⁷, o significado do patriarcalismo em vigor no Brasil pré-urbano-industrial. No seu conjunto, a obra de Freyre em questão apresenta a estrutura social e econômica da família patriarcal não apenas como padrões culturais, mas sim como modos de vida, incluindo “comportamentos afetivos, com cenas burlescas.” (1995, p. 18).

¹⁷ “Segundo Ribeiro, o que irrita muitos críticos e molesta outros tantos é justamente essa qualidade literária dos textos de Gilberto Freyre; são as concessões que o cientista faz ao escritor, raramente traçoeiras, porém sempre com o efeito extravagante de tratar as coisas mais sérias de forma mais gaiata.” (RIBEIRO, 1995, p. 17)

Sintetizando essa digressão, ao trazer a obra de Freyre na construção do quadro teórico, a partir da referência que a ela foi feita na obra de Bourdieu e Wacquant, considero pertinente fazer pelo menos quatro observações. Vamos a elas.

1) A primeira observação se refere à forma como os grupos identificados como pertencentes a raças diferentes aparecem na *Casa Grande & Senzala*. Freyre dá lugar para as “três tristes raças” já sinalizadas por Bourdieu e Wacquant (1998). Mas antes de apresentá-las em capítulos, ele descreve o ponto de partida da colonização portuguesa no mundo tropical; explicita os objetivos e os princípios que orientavam o poder colonial lusitano naquele momento, que era o de criar uma sociedade agrária, com base no escravismo colonial; e, ainda, mostra que a estratégia para formar a sociedade nos trópicos foi fundamentada no hibridismo social/racial (ou seja, por grupos raciais diferentes). É esse hibridismo que orientou a lógica da apresentação da *Casa Grande & Senzala*, destacando-se, inicialmente, os povos indígenas que já viviam nos trópicos muito antes da chegada dos colonizadores portugueses. Em segundo lugar, ele apresenta os lusitanos propriamente ditos, que tinham a missão de colonizar o Brasil e construir, nessa terra tropical, o que ele chamou de uma nova civilização. E em terceiro, ele apresenta a enorme quantidade de negros africanos escravizados e vendidos como mercadorias, forçados a virem em navios negreiros para os trópicos.

2) A segunda observação que faço à *Casa Grande & Senzala* está relacionada ao universo que Freyre investigou para nos oferecer essa fotografia de uma sociedade híbrida composta de indígenas, lusitanos e negros africanos escravizados; fotografia que passou a fazer parte do imaginário nacional, ou seja, quando dentro ou fora do país alguém se referia ao retrato que a obra trazia da sociedade agrária brasileira, tinha-se a sensação de que ela retratava todo o território nacional¹⁸. Não há dúvida de que ele fazia um retrato da sociedade brasileira nos quase 44 anos de República e 45 anos de Abolição da escravatura; mas buscava ressaltar, também, a especificidade dos locais nos quais as suas observações captavam informações para compor o retrato do Brasil naquele momento. Seleciono apenas algumas especificidades da Bahia, em função desta pesquisa. Que imagens foram captadas por ele?

Por exemplo, a Bahia é descrita da seguinte maneira:

Local da sociedade colonial que se desenvolveu patriarcal e aristocraticamente à sombra das grandes plantações de açúcar, não em grupos esmos e instáveis, mas sim,

¹⁸ Essa imagem representacional talvez apareça pelo estilo da escrita da obra que, como destacou Darcy Ribeiro (op. cit.), associava a observação de campo, cuidadosamente, orientada por métodos antropológicos, porém mesclados com técnicas da escrita literária que dão ao texto um sabor de romance bem estruturado.

em **casas-grandes de taipa e de pedra cal**, não em palhoças de aventureiros. (FREYRE, 1933 p. 39, grifo meu).

A casa-grande foi um símbolo arquitetônico que marcou o imaginário brasileiro como sendo o espaço físico no qual se exerceu o poder durante os quatro séculos do escravismo colonial. Tal arquitetura se deu inicialmente na Bahia por ser este o território em que foi criada a primeira Capitania Hereditária, na qual se instalava o mais importante representante do rei de Portugal. Freyre apresenta a Bahia como sendo a terra:

[...] dos **vice-reis, com os seus fidalgos e burgueses ricos** vestidos sempre de seda de Gênova, de linhos e algodão da Holanda e da Inglaterra e até de tecidos de ouro importados de Paris e de Lion (...) e na falta de carne verde (fresca) abusava-se do peixe, variando-se apenas o regime ictiófago com carnes salgadas e queijos-do-reino, importados da Europa juntamente com outros artigos de alimentação. (FREYRE, 1933. p. 17, grifo meu).

Freyre, neste trecho, define claramente o perfil de uma parte dos colonizadores lusitanos que tinham a missão de construir uma civilização nos trópicos. Mas se o autor permanecesse apenas nessas descrições pautadas nos títulos que o rei de Portugal atribuía a alguns de seus membros para que estes representassem os interesses da corte portuguesa no Brasil, dificilmente conseguiria entender como esse grupo, possivelmente diminuto, pôde dar conta de manter quatro séculos de poder colonial escravista. Ao contrário, Freyre foi muito além, ele apresenta o mecanismo que o sistema colonial criou para lhe dar sustentação da seguinte maneira:

O sistema patriarcal de colonização portuguesa do Brasil, representado pela **casa-grande**, foi um sistema de plástica contemporização entre as duas tendências. Ao mesmo tempo em que ele exprimiu **uma imposição imperialista da raça adiantada à atrasada, uma imposição de formas europeias** (já modificadas pela experiência asiática e africana do colonizador) **ao meio tropical**, ele **representou uma contemporização com as novas condições de vida e de ambiente**. (FREYRE, 1995, p. 17, grifos meus).

Aqui entra a noção de raça e Freyre define, por meio dela, uma dada disposição natural para agir, como se pode ver nesta citação. O autor mostra que, no colonialismo do poder patriarcal português, tanto os colonizadores quanto os colonizados já eram identificados como seres que pertencem a raças distintas, com tendências diferentes que estão em estágios diversificados de experiências. De forma simples, Freyre classifica essas diferenças entre as raças de forma binária. A uma delas, ou mais precisamente, àquela que tem a tendência de colonizar, Freyre atribui um grau de avanço, por isso a define como uma raça adiantada; e justifica esse adiantamento pela experiência histórica dessa raça em outros contextos diferentes

do meio tropical no qual o Brasil se encontrava. A outra raça, ou seja, aquela que seria objeto da imposição de formas europeias, Freyre define como raça atrasada.

Na sequência, Freyre descreve, de forma simples e precisa, a estrutura da arquitetura da casa-grande. É nesse momento que ele destaca aquilo que chamou de um sistema de prática de contemporização de duas tendências, conforme indica a última citação. Em suma, apresenta que tipos de acomodações deveriam ser feitas de forma a enraizar o poder colonial, com certa segurança, nas terras de clima tropical, considerando que havia inúmeros desafios a serem enfrentadas que envolviam, ao mesmo tempo, as “três raças tristes”, a saber: tanto a que foi classificada como adiantada quanto as outras duas consideradas como raças atrasadas. Vamos à descrição:

A casa-grande de engenho que o colonizador começou, ainda no século XVI, a levantar no Brasil grossas paredes de taipa ou de pedra e cal, coberta de palha ou de telha-vã, alpendre na frente e dos lados, telhados caídos em um máximo de proteção contra o sol forte e as chuvas tropicais - não foi nenhuma reprodução das casas portuguesas, mas uma expressão nova, correspondendo ao nosso ambiente físico e a uma fase surpreendente, inesperada, do imperialismo português: sua atividade agrária e sedentária nos trópicos; seu patriarcalismo rural e escravocrata. (FREYRE, p. 1933, grifos meus).

A função principal da casa-grande era abrigar as famílias dos poderosos proprietários rurais do Brasil colonial. No início, ela ficava próxima dos engenhos, das senzalas, das casas de farinha e das demais construções, por medida de segurança contra o ataque de indígenas. Já no século XIX, elas vão ficando mais sofisticadas e incluindo novas funções (FREYRE, 1933).

3) A terceira observação que faço aos comentários que foram feitos à obra de Freyre se refere ao segundo pilar, a senzala, que, de acordo com ele, foi criada para dar sustentação estrutural ao escravismo colonial. Era nela que se aglutinavam escravizados negros africanos que eram controlados, integralmente, por capatazes os quais detinham a função de mantê-los sob mira ao longo de todo o trabalho e de punir com castigos corporais todos aqueles que descumprissem as ordens da Casa-Grande.

Freyre, no entanto, recupera os movimentos de resistência dos escravizados que emergiram dentro das senzalas ao apontar vários elementos que puderam ter contribuído para a emergência de inúmeros levantes que por sua vez produziram fugas e, com isso, estiveram na base de várias ações quilombolas. Reunindo dados de levantes ocorridos na Bahia, o autor registra a presença de escravizados negros que são originários de diferentes povos africanos, como se vê na citação que se segue:

Iorubanos ou Nagô (...) os Ewes ou Gege pelos Fulas e Haúça maometanos. **Estes parecem ter dirigido várias revoltas de escravos.** Teriam sido uns como aristocratas das senzalas. Vinham eles dos reinos de Wurno, Sokotô, Gandê, de organização política já adiantada; de literatura religiosa já definida - havendo obras escritas em caracteres arábicos; de arte forte, original, superior às anêmicas imitações portuguesas dos modelos mouriscos (FREYRE, 1933, p. 204, grifo meu).

Freyre destaca que a senzala, enquanto durou o tráfico de escravizados, funcionou como um dos momentos de iniciação dos novatos que ali chegavam. Pelo fato de muitos não falarem português, por terem sido rompidos completamente de seus laços originais, precisaria existir uma instância que no mundo colonial exercesse a função abasileirá-los, como nos diz Freyre:

Na ordem de sua influência, as forças que dentro do sistema escravocrata atuaram no Brasil sobre o africano recém-chegado foram: a igreja (menos a Igreja com I grande, que a outra, com i pequeno, dependência do engenho ou da fazenda patriarcal); a senzala; a casa-grande propriamente dita - isto é, considerada como parte, e não dominador do sistema de colonização e formação patriarcal do Brasil. O método de desafricanização do negro "novo", aqui seguido, foi o de misturá-lo com a massa de "ladinos", ou veteranos; de modo que as senzalas foram uma escola prática de abasileiramento (FREYRE, 1933, p. 228).

Parece que algumas coisas fugiam à lógica do escravismo colonial. Um exemplo disso foi que a tentativa de romper, completamente, os laços originais dos escravizados, sobretudo para evitar que se recompusessem no novo espaço de moradia e criassem problemas para os senhores da casa-grande, não funcionou, totalmente, como Freyre registra:

Os negros maometanos no Brasil não perderam, uma vez distribuídos pelas senzalas das casas-grandes coloniais, o contato com a África. Não perderam-no aliás os negros fetichistas das áreas de cultura africana mais adiantada. Os Nagô, por exemplo, do reino de Ioruba, deram-se ao luxo de importar, tanto quanto os maometanos, objetos de culto religioso e de uso pessoal. Noz-de-cola, cauris, pano e sabão- da-costa, azeite-de-dendê (FREYRE, 1933, p. 205).

Como se pode notar, a senzala funcionou, também, como espaço de resistência. Quem acreditava que ela poderia funcionar apenas como um espaço que contribuiria para romper todos os laços ancestrais dos negros escravizados se enganou. Foi nela que esses laços, em muitos momentos, não se perderam. E na obra *Casa Grande & Senzala* fica claro que foram as religiões não católicas que deram suportes para essa resistência. São destacados movimentos, inclusive na Bahia, que protagonizavam as lutas de libertação; o autor não mostrou, entretanto, o impacto que eles tiveram no imaginário da elite colonialista, sobretudo, no século XIX.

Recupero um trecho do trabalho da historiadora Célia Maria Marinho de Azevedo (1987) para evidenciar o que quero dizer com essa ausência de informação sobre impacto na política, que não é explorado por Freyre. Estudando documentos da época que analisam as

políticas que ainda envolviam o tráfico de escravizados no Brasil, Azevedo detectou que, no imaginário das elites no século XIX, se formava o que ela designou de “onda negra” que produzia “medo” nos brancos. Mas o que estava na origem desse medo? A própria autora o descreve da seguinte maneira:

O medo era suscitado a partir dos conflitos reais ou potenciais em que a elite (grandes proprietários e profissionais liberais) se sentia ameaçada **pela presença dos negros, principalmente após a Revolta de São Domingos e as Insurreições Baianas ocorridas nas três primeiras décadas do século XIX.** As insurreições não tiveram o sucesso desejado, porém, causavam temor nos brancos, posto que, a persistência poderia resultar em êxito. **E cantiga como a entoada nas ruas de Pernambuco em 1823 atemorizava a elite com as seguintes frases: “Marinheiros e caiados/Todos devem se acabar/Porque só pardos e pretos/O país hão de habitar.”** (C. M. M. AZEVEDO, 1987, p. 36, grifos meus).

Quase todos os acontecimentos históricos percebidos nesta citação estão registrados em *Casa Grande & Senzala*, mas Freyre não analisou o impacto desses eventos nas políticas que foram formuladas nesse período. Evidentemente esse não era o seu objetivo, porém as descrições que ele produz, abundantemente, ao longo de sua obra, registrando as relações e interações que existiam entre casa-grande e senzala, retratam bastante uma parte do verso da cantiga que circulava em 1823 em Pernambuco, seu estado natal, que, segundo C. M. M. Azevedo (1987), atemorizava a elite branca naquele momento. Se os marinheiros (condutores dos navios negreiros) e os caiados (aqueles que se branqueavam com pó de arroz) iam se acabar e os pardos (os mestiços) e os pretos é que iam habitar o país, alguma coisa havia acontecido a partir das estratégias que o próprio sistema colonialista português adotou para garantir o seu poder colonial durante quatro séculos de dominação. Neste verso citado, um personagem entra em cena: o pardo, é nominado de mestiço, e a mestiçagem entra em cena? Sim. *Casa-Grande & Senzala* contempla a mestiçagem em todos os capítulos.

4) Passo, assim, à última observação da obra de Freyre, referente ao tema da mestiçagem. Tal temática tem gerado conflitos nos programas de ações afirmativas com recortes raciais, desde a sua implantação nas universidades brasileiras no início do século XXI. Em geral, os candidatos inscritos nas reservas de vagas para estudantes negros ou indígenas, fazem a sua autoclassificação. Quem se declara negro ou descendente de negro? Quem se declara indígena ou descendente de indígenas? Que componentes entram nessa definição?

Pensando o Brasil, dentro do contexto das três Américas que foram colonizadas por países europeus, parti do princípio de que todo esse processo de definição racial, nessas três dimensões continentais, tem a mesma origem, tanto do ponto de vista geográfico, quanto do ponto de visto histórico-temporal (MATOS, 2007; GORENDER, 1978). A colonização nas

Américas começa em 1500 e segue, mais ou menos, os mesmos procedimentos até o final do século XIX (QUIJANO, 2014). Os confrontos iniciais ocorreram entre as populações nativas (os povos indígenas) e os colonizadores europeus (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2011; RIBEIRO, 1995). Em seguida, ocorrem apropriações territoriais, marcadas por guerras, destruições e execuções de populações nativas (FUJIMOTO, 2016). Na sequência, assistimos à instalação de equipamentos que dão início à colonização a partir de atividades concretas que serão desenvolvidas por meio do trabalho escravo (MARQUESE, 2006). Inicialmente, são escravizados os povos nativos e, posteriormente, instaura-se, de forma abundante, a escravização de povos africanos com a transferência de milhares deles para as Américas, o que exigiu a aplicação de enormes investimentos para processar o tráfico de escravizados da África negra para as Américas (ELTIS e RICHARDSON, 2003; SANTACRUZ PALACIOS et al., 2019). É este o percurso e a estrutura montada e aperfeiçoada pelo colonizador no Brasil

Foi seguindo o percurso histórico sintetizado e a partir do cenário nele revelado que fui, aos poucos, encontrando suportes teóricos que nos ajudaram a aprofundar o meu objeto de estudo que tinha, na sua composição, o conceito de raça com uma longa história no mundo acadêmico e com inúmeras divergências conceituais.

1.4 CONCEITO DE RAÇA NAS RELAÇÕES DE PODER

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2011), analisando os efeitos do colonialismo eurocêntrico no exercício do poder nos continentes americanos, revela:

A ideia de raça é certamente o instrumento de dominação social mais eficaz inventado nos últimos 500 anos. Produzida nos primórdios da formação da América e do capitalismo, na transição do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta a toda a população do planeta como parte do domínio colonial da Europa. Imposta como critério básico para a classificação social universal da população mundial e, de acordo com ela, foram distribuídas as principais novas identidades sociais e geoculturais do mundo (QUIJANO, 2011, p.1).

Quijano chega a essa declaração examinando diferentes documentos e trabalhos produzidos por outros especialistas que se dedicaram à história da criação e formação das sociedades nos três continentes americanos. É nesse aprofundamento que ele identifica como o conceito de raça foi se constituindo como estratégia do poder na era colonial iniciada no século XVI.

Assim, a raça (uma forma e um resultado do domínio colonial moderno) permeou todas as áreas do poder mundial capitalista. Em outras palavras, a colonialidade se constituiu na pedra fundamental do padrão de poder mundial capitalista, colonial /

moderno e eurocêntrico. Essa colonialidade do poder revelou-se mais profunda e duradoura do que o colonialismo em que foi engendrada e que ajudou a ser imposta mundialmente (QUIJANO, 2011, p1).¹⁹

Para exemplificar esse modelo de classificação racial que o poder colonialista eurocêntrico criou e vem utilizando desde o início da colonização, especialmente da América Latina, Quijano reproduziu sinteticamente o que ele encontrou na literatura, a saber: *Índio, Negro, Asiático (ou Amarelos e/ou Azeitonados), Branco e Mestiço* (QUIJANO, 2011).

Evidentemente ao buscar no vocabulário brasileiro como os diferentes grupos étnico-raciais são auto ou heteroidentificados, encontra-se um número muito maior do que o apresentado anteriormente por Quijano. Mas, não tenho dúvida de que ele não estava preocupado com a quantidade de tipos raciais que o sistema colonial eurocêntrico criou para classificar e hierarquizar todos os povos não europeus, ou seja, não brancos. Quijano (2011), em sua análise sobre a “raça como um resultado do domínio colonial moderno” está nos propondo aprofundar esse lado classificatório do poder colonial que, na maioria das vezes, fica invisível nas análises.

Não importa de qual tipo estamos falando. Negro, branco ou mestiço: todos esses três tipos racializados são, na teoria de Quijano, construções que foram produzidas pelo colonialismo europeu no século XIX. Construção essa que se deu nas relações sociais de poder, onde o grupo dominante hierarquiza cada uma das tipificações de acordo com a estrutura social que precisa para manter a sua dominação. São, assim, construções sociais que tomam rumos diferentes em cada um dos países não só da América Latina, mas também nos da América do Norte e na América Central.

É por isso que, por exemplo, quando se usa o termo “negro” nos Estados Unidos, a construção que o colonialismo fez, nesse caso específico anglo-saxão, passou pela descendência biológica. Nesse contexto, basta haver “uma única gota de sangue negro” para que o seu portador seja considerado uma pessoa negra. A categoria de mestiço, nos Estados Unidos da América do Norte, não contribuiu para criar uma consciência voltada para construção de uma sociedade híbrida. Ali, negros e brancos são concebidos como grupos separados, daí a criação de guetos nas áreas urbanas quando o regime escravista colonial foi derrotado pelo capitalismo moderno pautado na concorrência do mercado de trabalho.

Já no Brasil, a miscigenação foi amplamente praticada desde o início da sua colonização no século XVI. Talvez seja por isso que Freyre a considerava primeiro como “uma questão milenar” que a “sua geração teria o dever de solucionar” (FREYRE, 1933, p. 16) e segundo

¹⁹ Tradução nossa.

porque, dentre os “problemas brasileiros, o que mais o inquietava, no momento em que começava os seus estudos com Franz Boas, nos Estados Unidos, era o da miscigenação”. Esta, na sua concepção, estava arraigada à história do colonialismo português, e suas marcas ancestrais estavam profundamente gravadas na vida e nas experiências de milhões de brasileiros por todo o país. A grande presença de mestiços de negros com brancos, de negros com indígenas e de brancos com indígenas se constituía em uma realidade não só nas grandes cidades do país, transformadas pela modernidade, mas também nas pequenas cidades e, sobretudo, nas áreas rurais ligadas ao mundo sertanejo.

Freyre refletia o peso secular do tema da miscigenação da população brasileira na passagem da década de 1920 para 1930, momento em que vigoravam teorias arianistas que circulavam nos meios acadêmicos e nas esferas legislativas. O grupo racial focalizado nas críticas dos partidários dessas teorias, segundo Freyre, era o de negros africanos, os afro-brasileiros e, conseqüentemente, os mestiços que descendiam deles.

É significativo o número de páginas da obra *Casa Grande & Senzala* nas quais Freyre mostra, documentalmente, como teorias arianistas estavam disseminadas na sociedade brasileira. Ele reproduz trechos de matérias sobre o tema publicadas em vários exemplares do *Boletim de Eugenia*, editado no Rio de Janeiro, com edição mensal, que circulou entre 1929-1933.

Para mostrar o grau de formação dos partidários do movimento arianista, Freyre seleciona e analisa textos elaborados por alguns deles, ressaltando as suas especialidades nas áreas da Saúde, do Direito e do Jornalismo. Mas é daí que surge, a meu ver, a sagacidade do autor em nos apontar indícios de que o movimento arianista, no Brasil, na década de 1930, não era unitário. Freyre identifica pelo menos duas tendências e ambas aglutinavam partidários na universidade: uma delas era absolutamente contra a miscigenação e, por isso, difundia, por meio da imprensa, imagens que representavam os negros africanos e os afro-brasileiros como “raça inferior” e como “seres patogênicos” (FREYRE, 1933, p. 210)²⁰; a outra vertente, ao contrário, era integralmente a favor da miscigenação.

Para explicitar os seus pressupostos, recorri a Thomas Skydmore (2012), historiador estadunidense, que se especializou em história da América Latina, em especial, nas questões

²⁰ Para termos um exemplo da visão que os arianistas repercutiam na imprensa sobre os negros brasileiros reproduzimos um trecho do pensamento de Oliveira Viana selecionado do seu ensaio sobre “Evolução do Povo Brasileiro, que Freyre introduziu, em sua obra em questão para nos mostrar o quanto esse movimento arianista era destrutivo: “Viana salienta que em Minas Gerais observam-se hoje nos negros “delicadeza de traços? e relativa beleza”, ao contrário das “cataduras simiescas [...] abundantíssimas na região ocidental da baixada fluminense - o que indica que ali se concentrou e fixou alguma tribo de negros caracterizados pela sua fealdade: talvez os “Bisago” ou “Iebu” ou “Mandingo”. (VIANA *apud* FREYRE, 1933. p 202)

raciais no Brasil. Esse autor incorpora referências que Gilberto Freyre havia colocada em *Casa Grande & Senzala*, mas aprofunda as proposições que os adeptos dessa vertente favorável à miscigenação levantavam.

O que esse grupo buscava com a miscigenação era o branqueamento da população brasileira como um todo. Tal ideia, segundo Skydmore (2012), era aceita por uma grande parte da elite brasileira que, logo após a proclamação da República, em 1889, decidiu dar vida aos seus pressupostos de embranquecimento, os quais se mostraram mais fortalecidos por volta de 1914. Skydmore afirma que era uma “teoria peculiar ao Brasil e poucas vezes apresentada como uma fórmula científica e jamais tinha sido aplicada nos Estados Unidos ou na Europa” (2012, p.18); partia dos dois eufemismos que Freyre usou em sua obra : “raça adiantada” e “raça atrasada”; supondo-se com isso a existência de uma “superioridade branca”, justificada por outras duas suposições: a) a superioridade branca ocorria “porque a raça negra tinha baixas taxas de natalidade e altas incidências de doenças e desorganização” (SKYDMORE, 2012, p. 18), b) “a miscigenação produzia mais naturalmente uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e, parte, porque as pessoas procurariam parceiros mais claros do que elas” (2012, p.18). Em conclusão, “A miscigenação não produziria, inevitavelmente, degenerados, mas, sim, uma população mestiça e sadia capaz de se tornar sempre mais branco, tanto cultural quanto fisicamente” (SKYDMORE, 2012).

Além dessas duas versões, há a que foi defendida por Gilberto Freyre em 1930, que não estará pautada na dimensão do branqueamento, mas sim no conceito de cultura:

Foi o estudo de antropologia sob a orientação do professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor - separados dos traços de raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre *raça e cultura*; a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio. Neste critério de diferenciação fundamental entre raça e cultura assenta todo o plano deste ensaio. Também no da diferenciação entre hereditariedade de raça e hereditariedade de família (FREYRE, 1933.p, 16).

Diferentemente das versões eugênicas, Freyre mostra que a miscigenação por definição exige, obrigatoriamente, a presença não só das duas raças que se miscigenam, mas também que se introduza nessa discussão o resultado da miscigenação, no caso o mulato, atribuindo ao negro e a ele o justo valor, que o autor define da seguinte forma:

O negro no Brasil, nas suas relações com a cultura e com o tipo de sociedade que aqui se vem desenvolvendo, deve ser considerado principalmente sob o critério da história social e econômica e da antropologia cultural. Daí ser impossível - insistamos neste ponto - separá-lo da condição degradante de escravos, dentro da qual se abafaram

nele muitas das suas melhores tendências criadoras e normais para acentuarem-se outras, artificiais e até mórbidas. [...] (FREYRE, 1933, p. 210).

Assim, entendo que Freyre propunha a ampliação do conceito de identidade racial para além de seus caracteres fenotípicos em pesquisas, como esta, que pretendem investigar situações, experiências e trajetórias de indivíduos que pertencem a determinados grupos étnicos. Isso não quer dizer que a cor da pele como fator distintivo e, imediatamente, observável nas relações sociais, seja abandonada na investigação, mas sim que os significados que se atribuem à cor da pele de indivíduos que pertencem a um grupo, a uma etnia, a uma classe social, a uma tribo são determinados também por outros fatores vinculados à estrutura social, a valores culturais e aos diferentes momentos históricos.

No meu entender, Freyre propunha alguns critérios a serem adotados na investigação de quem pretende estudar, no Brasil, temas que, como o proposto, implicam em conhecer como as pessoas se identificam étnico-racialmente, não importando se se trata de negros, indígenas ou brancos. Trata-se de dois critérios de diferenciação: um é da herança da raça e outro, a herança da família.

Em suma, Freyre, já em 1933, com base nos métodos antropológicos utilizados por Franz Boas, entendeu que era preciso considerar a diferença entre conceito biológico de raça e o conceito social de raça quando se investiga a identidade racial dos sujeitos de pesquisa. Ao fazer isso, ele reforçava a ideia de que, quando se estuda o pertencimento étnico-racial de grupos humanos, não devemos nos ater apenas naqueles relacionados aos fenótipos.

Pensando, por exemplo, nos estudantes afrodescendentes desta pesquisa, busco identificar como as duas heranças apontadas por Freyre aparecem nos relatos de suas experiências. No ano de 2019, quando os entrevistei, já haviam se passado 133 anos da abolição da escravatura e 132 de República. Acerca dos resultados das suas posições sobre o papel das suas ancestralidades nas experiências dos sujeitos de pesquisa tratarei no capítulo de análise.

Há ainda outros dois elementos da miscigenação que aparecem de forma inusitada em *Casa Grande & Senzala* e que devem ter produzido estranhamentos na época em que ela foi publicada: um deles é a provocação que Freyre faz para os seus ancestrais lusitanos quando ele coloca um português branco puro ao lado de um português branco mestiço ou “louro transitório”, como o define.

Portugal é por excelência o país europeu do louro transitório ou do meio-louro. Nas regiões mais penetradas de sangue nórdico, **muita criança nasce loura e cor-de-rosa como um Menino Jesus flamengo para tornar-se, depois de grande, morena e de cabelo escuro.** Ou então - o que é mais característico - revela-se a dualidade, o

equilíbrio de antagonismos, naqueles minhotos (...) homens de barba louira e cabelo escuro. Homens morenos de cabelo louro. **Esses mestiços com duas cores de pelo são os que formaram, a nosso ver, a maioria dos portugueses colonizadores do Brasil, nos séculos XVI e XVII; e não nenhuma elite louira ou nórdica, branca pura: nem gente toda morena e de cabelo preto** (FREYRE, 1933, 148, grifos meus).

A mestiçagem, naquele contexto histórico e geográfico, é definida, inicialmente, não pela cor da pele, mas pelas cores dos pelos do corpo (barba e cabelo). Com essa observação, gostaria de ressaltar no meu quadro teórico a perspicácia da análise de Gilberto Freyre quando ele introduz o fenômeno da mestiçagem para descrever a composição étnico-racial dos brancos europeus. Como dito, ele publica essa obra no momento em que no Brasil se fortalecem correntes de pensamento de cunho racista, no mundo acadêmico e político, que defendiam a supremacia branca europeia como o padrão do mundo civilizado.

Mas um dos aspectos provocativos de *Casa-Grande & Senzala* é que Freyre contemporiza a miscigenação na Europa. De acordo com vários relatos que ele desenvolve, sobretudo no capítulo que trata dos colonizadores portugueses, há descrições de cenas que ocorrem na maioria das vezes na Península Ibérica (Portugal, Espanha e sul da França), onde se cruzavam diferentes povos com diferentes configurações físicas e culturais. Freyre os nomeia: godos, visigodos, sarracenos, anglo-saxônicos, teutônicos, moçárabes e mouros.

Dito isso, reproduzo, a seguir, um trecho de *Casa Grande & Senzala* no qual Freyre descreve, sinteticamente, aquilo que para ele foram as duas grandes características estratégicas que o colonialismo escravista, iniciado no século XVI, na América tropical, definiu como fundamental para serem executadas pelos senhores da casa-grande: a miscibilidade (capacidade de se misturar) e a mobilidade (capacidade de se movimentar):

O grosso da população hispano-romano-goda (...) **deixou-se impregnar nos seus gostos mais íntimos da influência árabe ou moura.** Quando essa maioria acomodativa refluíu à Europa cristã, sob a forma de moçárabe, **foi para constituir em Portugal o substrato mesmo da nacionalidade (...) fecundada pelo seu sangue e pelo seu suor até os dias gloriosos das navegações e conquistas (...) aquela população socialmente móvel, mobilíssima (...) foi trazendo consigo uma espessa camada de cultura e uma enérgica infusão de sangue mouro e negro que persistiriam até hoje no povo português e no seu caráter.** Sangue e cultura que viriam ao Brasil; que explicam muito do que no brasileiro não é europeu, nem indígena, nem resultado do contato direto com a África negra através dos escravos. (FREYRE, 1933, p 152, grifos meus).

A capacidade de se movimentar por territórios inexplorados era uma condição necessária para arremeter homens dispostos a se lançarem às grandes navegações e conquistas territoriais fora da Europa; esse parece ter sido um dado que foi confirmado pelos historiadores do colonialismo nas Américas. Já a capacidade de miscibilidade para conseguir o

êxito nas conquistas e na consolidação do poder colonial nas províncias foi uma característica que Freyre trouxe em sua obra sem muitas referências bibliográficas que a confirmasse²¹.

Transcrevo a seguir uma passagem de *Casa-Grande & Senzala* na qual Freyre deixa claro que a miscibilidade observada na colonização portuguesa na América foi uma estratégia de ação posta em funcionamento pelo colonialismo europeu, sem a qual todo o empreendimento da Coroa nos trópicos teria fracassado. Diz ele:

No Brasil, as relações entre os brancos e as raças de cor foram desde a primeira metade do século XVI condicionadas, de um lado pelo sistema de produção econômica - a monocultura latifundiária; do outro, pela escassez de mulheres brancas, entre os conquistadores (FREYRE, 1933. p. 16).

O sistema de produção econômica a que Freyre se refere era conduzido na colônia tropical pela casa-grande. Era por meio dela que se moldavam as relações entre os brancos e as raças escravizadas. Mas o outro condicionante apontado por Freyre que moldava essas mesmas relações era a escassez de mulheres brancas entre os conquistadores. O que isso afetava no sistema escravista de produção? A reprodução dos descendentes dos senhores da casa-grande era mais difícil de acontecer com mulheres brancas, diminuindo-se, assim, cada vez mais a possibilidade de se ter herdeiros da raça branca considerada, naquele momento, como a detentora do poder colonial (marcada pela violência). Sem essa reprodução o sistema também estaria falido. A saída foi a miscibilidade, conforme descrito na seguinte citação:

Vencedores no sentido militar e técnico sobre as populações indígenas; dominadores absolutos dos negros importados da África para o duro trabalho da bagaceira, **os europeus e seus descendentes tiveram, entretanto, de transigir com índios e africanos quanto às relações genéticas e sociais. A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos.** (FREYRE, 1933. p. 16, grifos meus).

Este excerto sintetiza dois pontos que marcaram os debates sobre as imagens das relações da casa-grande e a senzala que críticos de Freyre classificaram como idílicas porque, segundo eles, tais ideias sustentaram falsa ideia de que no Brasil haveria uma democracia racial (ANDREWS, 1997; DOMINGUES, 2005).

O primeiro ponto se relaciona ao uso que ele fez do verbo transigir para definir as relações que os europeus e os seus descendentes mantiveram com índios e africanos. Aqui seriam transigências das regras do cristianismo católico que, certamente, naquele momento,

²¹ Esta será confirmada mais intensamente com os pensadores do pós-colonialismo e do movimento decolonial que emerge no final do século XX.

condenava a reprodução de filhos fora do casamento. O fato é que, sem essa transigência, a reprodução geracional do sistema escravista colonial seria impossível.

O outro ponto que gerou críticas à obra de Freyre foi o uso feito do termo confraternização entre os senhores e os escravizados. A categoria usada para exemplificar a o que ele chama de confraternização foi a da mestiçagem. Esta foi incorporada como uma estratégia de sustentação do sistema escravocrata brasileiro. Os senhores da casa-grande, como destaca Freyre, estavam liberados para praticar a miscigenação fora do casamento. Isso significa que as mulheres indígenas e negras poderiam e foram usadas para esse fim sem precisarem fazer parte do núcleo da família patriarcal. Mesmo assim, Freyre via essa estratégia que o sistema escravocrata português utilizou, ao longo de três séculos, para garantir a manutenção do poder dos donatários como processo de confraternização.

Mas a contestação para o uso desse termo e o infatigável exercício de desconstruí-lo foi marcado, na segunda década do século XX, com a atuação dos movimentos negros brasileiros que já vinham sendo estudados em profundidade por pesquisadores brasileiros, na década de 1950. Aliás, uma parte significativa da produção dessa época foi composta por trabalhos que respondiam a um edital da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Na ocasião, a referida entidade “patrocinava um conjunto de pesquisas sobre as relações étnico-raciais no Brasil” (Fundação Getúlio Vargas/Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea Brasileira- FGV/CPDOC, 2018)²² cuja origem estava, segundo a agência patrocinadora:

(...) associada à agenda anti-racista formulada pela Unesco no final dos anos 1940 sob o impacto do racismo e da Segunda Guerra Mundial. **O Brasil – considerado uma espécie de "laboratório" – desfrutava àquela época de uma imagem positiva em termos de relações inter-raciais, se comparado com os Estados Unidos e com a África do Sul** (FGV/CPDOC²³, 2018, p.1 grifos meus).

Antes de avançar sobre a minha posição em relação à UNESCO, gostaria de registrar que o referido organismo internacional não foi mencionado uma única vez no ensaio de Bourdieu e Wacquant (1998). Lembrando que eles pretendiam desvendar como o “imperialismo cultural” promovido por acadêmicos estadunidenses e suas respectivas universidades estava atuando no modo como os pesquisadores brasileiros tratavam as relações

²² cf. <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/SegundoGoverno/QuestaoRacial>

²³ CPDOC= Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea Brasileira, criada em 1973, vinculado à Fundação Getúlio Vargas.

raciais no Brasil. Embora não tenham mencionado a UNESCO, decidi incluí-la em nessa discussão e justifico a razão pela qual o fiz.

Em primeiro lugar, porque, segundo o relatório do Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil- CPDOC, a UNESCO esperava que os pesquisadores que se dispusessem a participar da proposta por ela patrocinada “determinassem a partir de suas investigações os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos favoráveis ou desfavoráveis à existência das relações harmoniosas entre raças e grupos étnicos” (idem). Isso nada tem a ver com aquela ideia aventada por Bourdieu e Wacquant de que havia pesquisadores brasilianistas estadunidenses que, segundo eles, “aplicavam as categorias raciais norte-americanas à situações brasileiras” (2018. p. 19).

A proposta patrocinada pela UNESCO foi em uma direção completamente oposta a essa e, ainda, fazia-se nela uma exigência que tinha que ser cumprida. Um dos lugares obrigatórios para o estudo seria a Bahia, justificando-se essa exigência da seguinte forma:

Entre os diversos locais de pesquisa estava obviamente a Bahia, onde existia uma longa tradição de estudos sobre o negro, e a cidade de Salvador, que apresentava forte presença e influência da cultura africana. Ali, desde os anos 1930 já tinham feito suas pesquisas diversos norte-americanos, como Ruth Landes, Franklin Frazier (1942), Donald Pierson (1945), entre outros (FGV/CPDOC, 2018, p.1).

Essas pesquisas feitas na Bahia já mostravam que os estudos das relações raciais no Brasil na década de 1940 tratavam as relações raciais por meio de perspectivas antropológicas e sociológicas.

No corpo de pesquisadores que se mobilizaram em torno dos estudos sobre as relações raciais no Brasil havia muitos brasileiros, dentre eles, Florestan Fernandes (1955), Luiz de Aguiar Costa Pinto (1953), Oracy Nogueira (1955) e Thales de Azevedo (1953). Existia também um pesquisador francês, então professor visitante na Universidade de São Paulo, Roger Bastide; ele mobilizava pesquisadores brasileiros e estrangeiros incentivando-os a estudar a idílica “democracia racial” que as autoridades brasileiras e representantes seus em algumas embaixadas no exterior difundiam como sendo a imagem de tolerância que definia o povo brasileiro (FGV/CPDOC, 2018).

Estudos, recuperando historicamente as lutas dos quilombos no período colonial, buscavam mostrar que existiram muitas resistências dos escravizados que punham em xeque o princípio de confraternização descrito por Freyre. Depois, nos registros das organizações de afro-brasileiros que foram se instalando em diferentes momentos da história do Brasil, foi possível recompor novas perspectivas identitárias que foram sendo construídas ao longo do

século XX, até chegar às ações afirmativas que vão se instalar de forma concreta no século XXI.

A literatura consultada para recuperar essa trajetória nos mostra uma pluralidade de posições que precisavam ser consideradas nesta pesquisa (GONÇALVES, 1998; DOMINGUES, 2005; ALBERTI e PEREIRA, 2005). É essa pluralidade que nos ajudou a compreender primeiro as lutas dessas organizações negras ou indígenas (CUNHA, 1987; DANTAS, 1992) e de seus movimentos ativistas com as suas conquistas em termos constitucionais e, segundo, como essas lutas desembocaram em políticas e programas para corrigir a desigualdade racial no país. (THEODORO et al, 2008; MACEDO, 2011).

É nesse contexto de pluralidades que vou encontrar as formas como os descendentes de africanos e indígenas foram construindo e reconstruindo as suas próprias identidades, à medida que iam recuperando traços das suas ancestralidades e tomando consciência das conquistas de seus direitos constitucionais. Nesse mesmo contexto, também encontrei as controvérsias e oposições a modelos plurais de construções que estavam ocorrendo no Brasil, sobretudo pela mobilização dos organismos internacionais que elaboravam plataformas que combatiam todas as formas de racismo em termos globais.

A questão que se coloca, no entanto, é se as recomposições que esses movimentos fizeram para conquistarem inserções sociais que ainda necessitam de aperfeiçoamentos responderam, de fato, as críticas que ainda se fazem sobre os programas de ações afirmativas com recorte racial.

1.5 A CONTRIBUIÇÃO DE ESPECIALISTAS SOBRE OS PROGRAMAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Rosemberg (2012) sinaliza, no ensaio citado anteriormente, que ao se estudar a ação afirmativa como forma de erradicar desigualdades raciais nos contextos institucionais contemporâneos, tal como vinha sendo implantada no Brasil no início do século XXI, é fundamental que conheçamos como o conceito de raça era interpretado pelos formuladores dessas políticas. No referido ensaio, Rosemberg se apresenta como coordenadora de um Programa de Ações Afirmativas para negros e indígenas, expressando logo de início como o termo raça estava sendo interpretado por ela:

Adoto a perspectiva nominalista da sociologia que considera a noção de raça como uma construção social com pouca ou nenhuma base biológica, mas que ganha sentido ao ser utilizada para orientar e compreender classificações sociais

hierarquizadas. Portanto, o sentido atribuído ao termo raça não é aquele da biologia, sentido desacreditado em meio acadêmico, mas que permanece vivo no senso comum para classificar hierarquicamente segmentos sociais. O Brasil, como vários países latino-americanos, após a abolição da escravidão, não promulgou leis que determinassem o pertencimento ou não a um grupo racial. Com isto, adotamos uma prática de classificação racial que se apoia em características fenotípicas, socioeconômicas, regionais e geracionais, diferentemente da regra norte-americana que se baseia na ancestralidade, na hipodescendência. No Brasil, a “cor”, também uma metáfora, é um tropo para raça (ROSEMBERG, 2012. p. 1, grifo meu).

É significativo o seu acordo com os autores Guimarães e Silvério, anteriormente citados, destacando o papel dos movimentos negros como os principais protagonistas para implantação dessas ações, principalmente, nas universidades públicas. Compartilhando a avaliação que Guimarães fez em relação aos referidos atores sociais, Rosemberg reafirma o seguinte: **“A reivindicação pelo acesso ao ensino superior para a população negra, indígena e egressa da escola pública** constitui uma mobilização política cuja visibilidade, nas últimas décadas, talvez seja apenas suplantada pela do Movimento dos Sem-Terra” (ROSEMBERG, 2012. p. 1, grifos meus).

Rosemberg partilha também a ideia de que a referida reivindicação dos movimentos negros mostrava, concretamente, que o arcaico discurso da democracia racial brasileira era insustentável, uma falsa retórica difundida pelos serviços diplomáticos mundo afora. Nesse sentido, Rosemberg reforça a posição que Silvério (2002) sustentou em suas reflexões sobre o significado da ação dos movimentos negros para as políticas públicas no Brasil. Para esse autor, pela primeira vez, “a democracia racial” deixava de figurar nos discursos das autoridades seja do executivo, legislativo e judiciário como **um mito** para ser formulada como **uma meta** a ser atingida por todas as políticas públicas “sejam estas da educação, da saúde, do mercado de trabalho, das condições de moradia enfim de todas as outras áreas em que, claramente, eram observadas desigualdades raciais.” (ROSEMBERG, 2012, p 12).

Na sua leitura dos diferentes defensores das Ações Afirmativas no Brasil, Rosemberg identifica uma corrente que, embora apoiasse entusiasticamente a implantação desses programas em suas universidades, os seus membros, segundo ela, “não reconheciam a existência do racismo no Brasil, menos ainda as suas manifestações” (ROSEMBERG, 2012, p.3, p. 15), ou seja, eles não tinham conflito com a “ideologia da democracia racial” (*ibid*). Ações Afirmativas para esse grupo eram vistas, exclusivamente, como uma estratégia das políticas que valorizavam “a diversidade cultural do país” (*ibid*).

Rosemberg destaca também a articulação dos movimentos negros com outros movimentos sociais que emergiram na cena política na passagem do século XX para o século XXI como, por exemplo, o movimento de mulheres que conquistou em 2002 em nível federal

uma Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, vinculada ao Ministério da Justiça (2012). Com essa observação, ela chama a atenção para o lugar do ativismo, que teve no seu núcleo estruturador mulheres negras que reivindicavam um olhar mais atento para as questões do racismo que, naquele momento, ainda não estavam interseccionadas nas questões feministas.

No ensaio em que Rosemberg (2001) faz um balanço das políticas de educação relacionadas ao gênero, ela analisa o que ela mesmo chama de “desigualdades estruturais de gênero” (ROSEMBERG, 2001, p.155) que se reproduzem nos contextos escolares de diferentes maneiras, dependendo de sua idade, de seu pertencimento étnico-racial, da sua condição civil de ser casada ou solteira, de ser mãe de família ou arrimo da família, da sua origem rural ou urbana e assim por diante. Essa autora introduz, assim, a noção de intersecção de gênero e raça como um suporte teórico para compreender a avaliação que estudantes das ações afirmativas fazem dessas políticas no contexto escolar.

Embora tenha identificado os pontos de convergências entre as obras de Guimarães, Silvério e Rosemberg, gostaria de neste momento destacar o que delas nos auxiliaram a compor o suporte teórico.

Em primeiro lugar, a categoria **ator social** foi utilizada em suas análises para designar ações coletivas que tinham como objetivo reduzir os entraves da estrutura social que impedia o acesso de afrodescendentes e indígenas ao ensino superior. Em segundo lugar, a categoria **ações afirmativas** reforça a ideia de que não basta apenas punir as tendências individuais racistas que passaram a ser criminalizadas como injúria racial. As ações afirmativas implicam em: a) mudanças nas relações sociais, b) leituras críticas dos códigos de conduta e das normas que regem os comportamentos em sociedade, c) desnaturalização da desigualdade em muitas situações em que o gesto discriminador é visto como algo normal. Em terceiro lugar, a categoria que Rosemberg, Silvério e Guimarães destacam em suas obras é a **democracia racial**, mas não mais associada à política do branqueamento posta em prática pela elite do poder logo após a proclamação da república, mas como **meta de políticas públicas**, tal como reivindicado pelos movimentos negros. Em quarto lugar, cito **as novas jurisprudências e as experiências sociais**.

1.6 COMO ANALISAR AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES EM AÇÕES AFIRMATIVAS

Na teoria da ação adotada por Dubet (1994) e Martuccelli (2007), assim como em seus discípulos, ambos tratam das ações que os indivíduos realizam que os socializam, integram e modificam nas subjetividades e identidades; essas ações são chamadas de experiências sociais.

Dubet (1994) destaca como o indivíduo constitui a si mesmo e o outro explicando a complexidade do indivíduo, a exemplo da identidade, pautando a construção de si mesmo dentro de uma ordem social. Em outra perspectiva, Martuccelli (2007), na sua gramática do indivíduo (suporte, respeito, identidade, subjetividade, papel), define alguns elementos que permitem entender em profundidade as dimensões do papel social e dos suportes necessários para constituição das suas ações sociais revelando os obstáculos e oportunidades presentes nas iterações vividas nas estruturas sociais e os enfrentamentos que realizam diante delas na especificidade de cada contexto.

Segundo Martuccelli, no pensamento ocidental o indivíduo foi durante muito tempo concebido como uma espécie de anomalia, tanto que só era estudado como uma particularização desviante dos determinantes sociais próprios de um meio. Foi com base nessa equação histórica que esse autor propõe que estudemos os processos de individuação contemporânea, em que se parte do individual para o coletivo com o sentido de constituir-se como indivíduo.

No ponto de partida individual, para Martuccelli, encontram-se situações pelas quais os sujeitos precisam enfrentar cotidianamente; o que ele denomina como provas ou provações, definidas como operador analítico que resultam de uma série de determinantes estruturais e institucionais que mudam de direção ora se afastando ou se aproximando de suas trajetórias e de seus lugares sociais. São nesses lugares sociais que são definidas as posições que cada uma das pessoas ocupam dentro de cada contexto. Segundo o autor, embora estas posições possam parecer semelhantes no que se refere à estrutura, há uma diversidade de contextos que não são observados. Nesta pesquisa esta diversidade aparece na constituição dos sujeitos inseridos no contexto da estrutura da universidade, por exemplo, que quase sempre não permite observá-la.

Dessa forma, é possível observar as diferentes provas que os sujeitos enfrentam na mesma estrutura porque cada um tem uma forma de se distanciar e/ou de se aproximar dela, ou seja, para o autor as provas da individuação se defratam (se desviam frente a obstáculos) por meio de um espaço particular de ação – onde se modulam de uma forma inextricavelmente ativa e passiva em diferentes estados sociais. É dessa forma que as provas permitem conhecer as maneiras com as quais os indivíduos se produzem e são produzidos, conservando em primeiro plano as mudanças históricas e os inevitáveis efeitos do diferencial de posicionamento social entre os atores.

Esta proposição do autor tomará corpo nesta pesquisa na medida que buscará evidenciar, nas dificuldades de cada estudante ouvido, as provas que cada um precisou enfrentar para permanecer na universidade. É importante deixar claro que, nos papéis sociais, há uma

singularidade muito maior, tendo-se em vista a subjetividade que cada um possui, porque as particularidades das identidades apresentam profundas diferenças.

Sintetizando Martuccelli, provas são desafios históricos, socialmente produzidos, desigualmente distribuídos que os indivíduos são forçados a confrontar. Os atores, nestas provas, podem fracassar ou ter sucesso. As provas não são independentes dos lugares sociais, mas elas são heterogêneas em lugares sociais idênticos. As provas explicam os sentimentos frequentemente ambivalentes vividos pelos atores. Eles podem ganhar de um lado e perder do outro.

Destaco que em relação a essas provas muitas características sociais e individuais ganham sentido em termos de gênero, de idade, de estado de saúde e de recursos materiais (MARTUCCELLI, 2006)²⁴. Estas provas foram coletadas, na presente pesquisa, por meio dos discursos que os estudantes tinham sobre as suas vidas, pelos os percursos que estavam fazendo na universidade, pelas representações acadêmicas diante dos fatores vividos.

O processo de formatação do indivíduo na concepção de Martuccelli (2007) pressupõe a presença de suportes que possam dar consistência e durabilidade ao período das experiências iniciais aos indivíduos nos contextos de construção social em que estejam envolvidos. Embora haja uma compreensão de que o enfrentamento das provas possa dar certo ou não, introduzi na minha experiência de pesquisa uma leitura dos suportes que impediriam a continuidade dos estudos ou ainda o grau de envolvimento com suas comunidades, alimentação, a dinâmica de seus deslocamentos, financiamento do curso para sua permanência no percurso da graduação, entre outros aspectos.

Compreendo que as explicações das experiências de viver a condição estudantil dos universitários a partir das lentes das gramáticas desenvolvidas pelo autor citado estão presentes na construção do processo de individuação dos sujeitos seja para acessar, permanecer ou evadir-se quando o objetivo é fazer a trajetória de um curso superior no interior da Bahia.

Na gramática do respeito, por exemplo, discutida por Martuccelli (2007), o autor destaca o trato com o cuidado em um contexto em que os sujeitos reivindicam seus direitos. Neste sentido, os direitos humanos exaltam uma nova visão de mundo em que o indivíduo, em sua liberdade, quer exercê-la, e então os conflitos nesta perspectiva começam e se intensificam quando os indivíduos tomam consciência um do outro, pois exercer o direito à liberdade cabe

²⁴ Capítulo traduzido pelo Professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves –Forjado pelas provas. MARTUCCELLI, Danilo. **Forgé par l'épreuve**: l'individu dans la France contemporaine. Paris: Armand Colin, 2006.

a todos. No que se refere à gramática do papel, o autor nos revela que o indivíduo vive vários papéis ora se distanciando, ora se aproximando de outras possibilidades de interação social.

1.6.1 Sociologia da Experiência Social

Para Dubet (1994), toda a experiência construída no processo de socialização se dá pela interação com outros atores em diferentes lógicas que aparecem nos contextos de modos distintos. Estas interações podem possibilitar ao sujeito a autoavaliação de si mesmo, um distanciamento que permite ao indivíduo ser sujeito construído na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades de ações que podem trazer respostas singulares. Essas lógicas são da ação (integração, estratégia e subjetivação) de atuação dos atores junto aos outros. Sinteticamente, elas traduzem em:

Assim, **na lógica da integração, o actor define-se pelas suas pertencas**, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. **Na lógica da estratégia**, o actor tenta realizar a concepção que **tem os seus interesses** numa sociedade concebida então como um mercado. No registro da **subjetividade** social, o ator representa-se como **um sujeito crítico** confrontando com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação (DUBET, 1994, p. 113, grifos meus).

Nesta direção, estas lógicas podem ser articuladas e aparecem quando as negociações são apreendidas, a exemplo no contexto familiar e institucional. Estas negociações passam pelos papéis que se desempenha, e como deseja ser visto nesses espaços, o que pode implicar também em releituras de cada contexto. Nesta perspectiva, essas lógicas nos ajudaram a entender como os sujeitos participantes da pesquisa se apresentam nos espaços, nas redes, nas redes entre pares, como querem ser vistos na universidade, nas suas localidades, nos coletivos, quais suas negociações, quais seus conflitos, seus valores e suas diferenças.

Seguindo observações e apresentações por Dubet (1994), nesta pesquisa busco entender como os sujeitos utilizam as diferentes lógicas para construir suas trajetórias; em suas narrativas quais medos, provações foram enfrentando nas ações individuais e coletivas; como as coisas são narradas por eles, seus possíveis medos e a quais estratégias recorrem para resolver ou driblar as situações.

As interações vividas pelos atores sociais da pesquisa dentro e fora da universidade foram possíveis de serem conhecidas através dos episódios, ou seja, na interação entre participante e pesquisador; assim, fica-se sabendo que papéis exercem.

Estou convencida de que é nas ações de interações lidas pela ótica da gramática do indivíduo de Martuccelli (2007) que poderei caracterizar o processo de individuação narrado nas entrevistas e interpretações anunciadas pelos participantes nos papéis que desempenham, os suportes familiares e instrucionais com os quais contam, as identidades que assumem em rede ou em sua comunidade, os sentimentos que se manifestam nas relações, a forma como são respeitados e respeitam o outro ou ainda sobre como o cuidado nas realidades vividas pode aparecer. Observa-se que os sujeitos vão se constituindo individual e coletivamente nestes contextos a partir das estruturas sociais sobre as quais reagem a partir de ações estratégicas.

Essas ações estratégicas nominadas por Dubet (1994) aparecem nas reações dos indivíduos a depender de cada circunstância, seja no âmbito de suas subjetividades pela criticidade e distanciamento, seja para garantirem-se nas competições e regras no mundo do trabalho e ainda lançar mão dos recursos que possuem para integrar-se a realidades, fortalecendo suas posições sociais, de classe, raça ou gênero.

1.6.2 Individuação nas pesquisas no âmbito da UNEB

A UNEB tem sido estudada em várias pesquisas nos últimos cinco anos e, certamente, tem sido retratada no contexto em que ela se insere, evidenciando as peculiaridades locais e a particularidades de inserção dos sujeitos. Algumas pesquisas localizadas no âmbito da Biblioteca de Dissertações e Teses Brasileiras-BDTB/IBICT, periódicos da Capes e indexador SciELO, informam descobertas sobre suas realidades e demandas que implicam numa diversidade e complexidade de questões, na perspectiva da sociologia da individuação e sociologia da experiência.

Propus-me a tentar olhar pelas lentes de outras pesquisas as aproximações e distâncias dos sujeitos e os contextos nos quais a UNEB tem sido o lócus e empiria no campo de estudo que é o ensino superior, seus processos de inserção e permanência. Busco diálogos para assimilar na sua diversidade desse escrito, cujo objetivo é compreender como os estudantes estão lendo, interpretando as políticas públicas de permanência e integração promovidas pelo Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB na perspectiva da construção de suas individuações, forjadas pelas suas experiências sociais.

Como boa parte da literatura visitada focaliza a permanência ora como sinônimo de trajetória (classe, raça, gênero; acesso, evasão, abandono e conclusão), ora na dimensão da assistência estudantil (bolsas apoio moradia, transporte e em inúmeros programas de pós-

graduação, alimentação, entre outros), considerando apenas os aspectos material e psicológico, cumpre além de conhecer esses, tecer outras faces da permanência que estão encerradas na trama que é o permanecer no ensino superior em seus ordenamentos.

Busquei então aproximar as descobertas de T.G. Marques (2019) e Cruz (2016). Esses estudos visibilizam a dimensão qualitativa e subjetiva da permanência pelas ações afirmativas e o processo de individuação (MARTUCCELLI, 2007), porque a experiência social (DUBET, 1994) “fabrica” a experiência simbólica e os aspectos da qualidade da formação.

Na pesquisa de T.G. Marques (2019), cujo objetivo principal foi compreender as experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da “roça” na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)²⁵, a autora desenvolveu uma investigação empírica que partiu da UNEB como contexto do estudo e centrou-se nas jovens mulheres rurais como indivíduos da pesquisa. Ao fazer o reconhecimento do lócus da pesquisa, o contexto no qual a UNEB se insere, bem como seu processo de expansão, a autora traz os marcos dos ordenamentos de uma universidade hoje (T.G. MARQUES, 2019, p.51-52):

[...] Pela sua inserção nos diferentes territórios, é possível ressaltar o importante papel exercido por essa universidade no acesso e interiorização do Ensino Superior, já que, apesar da Bahia ser um dos primeiros estados a ter a Educação Superior no Brasil, a oferta pública desse nível de ensino ficou restrita à capital baiana até a década de 1970 quando foi criada a Universidade Estadual de Feira de Santana na cidade de mesmo nome que fica a 116 quilômetros da capital. [...] (grifos meus).

Ao reconhecer no processo de expansão da UNEB o atributo de universidade inclusiva, a pesquisadora inquieta-nos no que diz respeito à inserção e permanência das jovens mulheres. Assim, Marques reflete:

[...] Inegavelmente, portanto, a Uneb se destaca no processo de interiorização do Ensino Superior na Bahia a partir da década de 1980 quando, de fato, é criada como universidade [...]. O histórico da Uneb que, na década de 1980, levou a Educação Superior para regiões do estado da Bahia distantes da capital, construiu sua imagem como instituição inclusiva e popular. Acrescenta-se a isso o fato da Uneb ter sido a primeira das instituições públicas do estado da Bahia, e uma das primeiras do Brasil, a implantar políticas de ações afirmativas, bem como estabelecer parcerias com movimentos sociais de luta pela terra, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), para a oferta de cursos de graduação com processos seletivos especiais, a exemplo das licenciaturas em Pedagogia da Terra, Educação do campo (Procampo), bacharelados em Engenharia Agrônômica e Direito (2019, p. 54, grifos meus).

²⁵ Pesquisa realizada com 17 jovens da roça pertencentes ao campus I, em Salvador, e XII, em Guanambi; sendo o último o Território de Identidade Sertão Produtivo.

Considerando esta constatação, T.G. Marques (2019) aponta que o acesso das jovens mulheres contradiz as representações sociais acerca da UNEB enquanto universidade inclusiva quando, por exemplo, no universo de 30.000 estudantes universitárias entre 2012-2015, menos de 5% (1.431) declararam em matrícula morar nas comunidades rurais. A pesquisa realizada com 16 jovens mulheres negras e 01 branca, estudantes pertencentes aos *campi* I (Salvador) e XII (Guanambi), captura a singularidade vivida por elas (MARTUCCELLI, 2007), bem como suas experiências universitárias para permanecer sob a sustentação da sociologia da ação.

Na referida pesquisa, ficaram evidenciadas as provas, provações e suportes presentes nas experiências das jovens da zona rural no processo de permanecer na UNEB e o forjar de sua individuação. Os resultados da pesquisa de T.G. Marques (2019) focalizam a experiência universitária:

Os apontamentos feitos se justificam porque esta tese mostra que as jovens da roça, tratadas como diferentes e desiguais, para chegarem e estarem na Uneb, dadas as insuficiências e fragilidades institucionais do Estado brasileiro, sentem-se responsabilizadas em dar respostas individuais a provas engendradas em nossa estrutura social. Precisam contar com os outros como suporte e com elas mesmas de modo metonímico. Para estar no mundo e na universidade não podem perder nenhuma oportunidade, mesmo que isso exija muitos sacrifícios, principalmente, por serem migrantes, levarem a vida no vai e vem (p.322, grifos meus).

Essa mesma autora revela que o percurso das jovens da roça é marcado pela ausência do suporte institucional para o permanecer, tomando para elas toda a responsabilidade de concluir o curso em que foram aprovadas. A ausência do suporte institucional para permanecer é uma provação (MARTUCCELLI, 2006) vivida pelas 17 colaboradoras mulheres.

Em outra investigação, que buscou dar visibilidade aos egressos da Educação de Jovens e Adultos -EJA no Ensino Superior, Cruz (2016)²⁶ descreve e analisa em que medida aconteceu a inserção do egresso/a da EJA na UNEB em dois dos 24 *campi* da universidade e revela que a falta de conhecimento sobre as “regras do jogo acadêmico” por parte desse público é um elemento que marca, para menos, a sua possibilidade de acesso, porque desconhece informações básicas sobre a universidade. Esses sujeitos conseguem superar esses obstáculos quando acorrem às estratégias e suportes (DUBET, 1994; MARTUCCELLI, 2007) para garantir sua permanência sem o estigma de que é egresso de uma “educação menos importante”, a EJA (MACHADO, 2009). Nesse sentido, Cruz (2016) busca explicações para a seguinte questão: “como dimensão social, em que medida os sujeitos egressos da EJA têm se apropriado de

²⁶ Pesquisa realizada com os sujeitos dos Campi X (Teixeira de Freitas, Território de Identidade Extremo Sul) e XVIII (Seabra, Território de Identidade Chapada Diamantina).

suportes como forma de garantir a permanência no ensino superior?” (p.50). O autor parte do pressuposto de que a constituição do indivíduo se dá nas relações sociais e os resultados da pesquisa de Cruz (2016) sublinham que:

A inserção no Ensino Superior, de acordo com o que narrou o grupo de sujeitos, era vista como algo pouco provável, dada a dificuldade que supunham possuir o processo seletivo. Pelos resultados obtidos, o processo se mostrou menos difícil do que acreditavam, se tomarmos como referência o percentual de aprovação na primeira tentativa. Das oito pessoas, a maioria passou na primeira experiência com o vestibular. (p.168)

Cruz (2016), como T.G. Marques (2019), aponta suportes simbólicos/materiais, mediante as provas e provações (MARTUCCELLI, 2006) para acessar e permanecer na UNEB. Ambos trazem os suportes família, amigos, conforme o autor supracitado, enquanto colunas essenciais nas experiências dos sujeitos no ambiente da universidade. Suas abordagens se aproximam da desta pesquisa na medida em que terminam conhecendo aspectos da permanência pelo viés da sociologia da individuação/ sociologia da experiência (MARTUCCELLI, 2007; DUBET, 1994) na trajetória acadêmica dos estudantes do ensino superior em uma instituição de alcance regional de ampla extensão:

A UNEB, a maior instituição pública de Ensino Superior das regiões Norte e Nordeste, é mantida pelo governo estadual, por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), e encontra-se presente, geograficamente, em todas as regiões do estado da Bahia, a partir da estruturação do sistema multicampia. Possui 29 departamentos instalados em 24 campus. A administração central da instituição está localizada no Campus I, na cidade de Salvador (CRUZ, 2016, p.55).

As constatações dos dois pesquisadores dão visibilidade ao processo de construção da individuação de dois grupos de sujeitos que adentram a UNEB: as jovens mulheres da roça de Salvador e Guanambi e os egressos da Educação de Jovens e Adultos de Seabra e Teixeira de Freitas, um e outro se integrando na rede e levantando suportes materiais e simbólicos para permanecer, estratégias para se integrarem e conhecerem provas a serem superadas ou não no percurso do ensino superior, apresentando nesse cenário uma cobertura de mulheres de 18 - 29 anos e estudantes jovens e adultos de 24 - 48 anos.

A interseccionalidade²⁷, portanto, é um destaque nos dois estudos, pois a questão de gênero é muito significativa e tanto T.G. Marques (2019) quanto Cruz (2016) fazem revelações

²⁷ A referência feita por Marques (2019) a Conceição Nogueira. Questões teóricas e metodológicas de gênero no campo da epistemologia feminista: o desafio da teoria da interseccionalidade. Conferência realizada na PUC/Coração Eucarístico, Belo Horizonte, 06 de maio de 2015, não dispõe de acesso.

sobre as minorias, de uma grande maioria excluída social e educacionalmente, que hoje acessam e permanecem na educação superior e, dessas, a maioria são mulheres com predominância de cor parda e preta, tendo-se claro que isso não se separa da classe. Esse mosaico vai compondo um perfil de estudante universitário: pretos, pardos, negros e pobres e com baixa escolarização, com renda que vai de menos de um até três salários mínimos. Se a universidade brasileira não é pensada para as classes populares, o que fazer com os sujeitos a elas pertencentes quando adentram seu espaço? No Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAEST) está previsto:

No tocante aos aspectos contemplados pelo PNAEST, temos a assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico. Em relação aos aspectos não contemplados, destaca-se a necessidade de inclusão de um item, no Censo da Educação Superior, importante para a consolidação da assistência e permanência estudantil, que é o apoio psicossocial aos estudantes²⁸ (BRASIL, 2010).

Uma vez suprida esta lacuna no censo, as universidades tomariam conhecimento por estes instrumentos, indicações e situações diversas para planejar e articular o acompanhamento dos estudantes. Ademais, muito do que está previsto no PNAEST (2010) ainda não foi implementado, principalmente aspectos relacionados às creches, apoio pedagógico e inclusão digital.

Observei que os estudantes universitários da UNEB vêm sendo sujeitos de estudos em suas diversidades em várias pesquisas de mestrado e doutorado sob a ótica das políticas afirmativas: gênero, raça, sexo, classe, escolarização, condição estudantil. As pesquisas aqui brevemente abordadas revelam as experiências universitárias através das provações das jovens mulheres negras da roça, a trajetória acadêmica dos estudantes EJA no Ensino Superior, o que aponta para um panorama da assistência estudantil presente na rede interdepartamental da UNEB²⁹. Em vista disto, a questão da equidade e da diferença como princípios para superação das desigualdades educacionais e sociais, de alguma forma, subjaz as experiências vividas pelos sujeitos mencionados, seja como uma presença favorável, seja como uma falta que exclui.

Sobre a permanência e, por conseguinte, a trajetória acadêmica dos estudantes da UNEB, poucos trabalhos foram localizados, especialmente aqueles que dialogam com os processos de individuação e as experiências sociais dos estudantes universitários na perspectiva de estarem e atuarem como atores sociais. Mas este não é um ponto totalmente concluído porque

²⁸ PORTARIA NORMATIVA MEC nº 25, de 28/12/2010. Assistência Estudantil dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. Consulta em 07/12/2019. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria_mec_25_28.12.2010.pdf

²⁹ Rede de Gestão Interdepartamental da UNEB- Orienta o seu planejamento.

ainda voltarei nesta questão, a qual vai revelando o perfil do estudante desta instituição, que é diverso, mas que tem muitas características em comum, embora sejam percursos totalmente singulares não só pela classe, raça, sexo, como pelos suportes e papéis.

O estudo da especificidade de permanecer do indivíduo no ambiente acadêmico, pelas lentes do complexo processo da experiência coletiva e individual, demonstra que suas ações podem prosseguir, recuar, retomar, refazer-se, buscar novos sócios, articular-se com a militância, por exemplo, diante dos discursos das políticas públicas de inclusão social que insistem em naturalizar a ideia de igualdade e justiça (DUBET, 2001), dando a entender que as oportunidades parecem ser “iguais”, mas não as origens e as histórias dos sujeitos. Nesta abordagem, os sujeitos, então, não estão conformados, ajustados, forjados pelo sistema, porque a pluralidade de lógicas de ação os remete a diferentes respostas de si frente aos papéis que venham a assumir, por exemplo.

A permanência na perspectiva da experiência social do estudante amplia-se pela singularização do processo de individuação porque permite caracterizar como os sujeitos se distanciam de si e do mundo para analisar seus papéis, conforme as interações que os permitem agir sobre o mundo de modo interseccionado sincrônico e diacronicamente refletindo-as continuamente.

1.7 OUTRAS PESQUISAS SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL DE AÇÕES AFIRMATIVAS DESTINADAS AOS UNIVERSITÁRIOS

As ações afirmativas para acesso e permanência do estudantes no ensino superior vêm sendo estudadas por vários pesquisadores e têm revelado não apenas os dilemas de acesso, mas de conclusão de curso, desempenho e/ou evasão dos estudantes, quando apontam para o preconceito, o estigma, o racismo, a lógica curricular e a cultura acadêmica como elementos que interferem na permanência com sucesso e boa qualificação acadêmica para os universitários oriundos das classes populares ou grupos étnicos, a maioria socialmente excluída. Por causa disso, precisam ser (re) pensadas enquanto políticas importantes que têm possibilitado, com todos os obstáculos, a presença pequena de estudantes negros, indígenas, ciganos, com deficiência no ensino superior no que diz respeito a outras dimensões como a simbólica, psicológica e afetiva.

A inserção das minorias étnicas também aparece no estudo de Bergamashi, Doebber, Brito (2018) que revisita as pesquisas que tratam da presença do indígena no ambiente

acadêmico das universidades brasileiras e chega a algumas constatações: a presença indígena se coloca desafiadora para professores que não sabem como tratá-los, acolhê-los e dialogar a dimensão epistemológica dos saberes dos indígenas; a universidade tem o desafio de refletir sobre seu papel social, político e cultural na perspectiva homogênea, padronizante; teoricamente, todas as universidades valorizam a diversidade, mas as práticas acadêmicas são padronizantes; falta uma política de permanência para o indígena que articule relações de afetividades, pois ele é tido como um estranho no ambiente acadêmico.

Outra constatação do estudo é que o indígena universitário não tem o reconhecimento da sua identidade e suas relações sociais com o tempo o que exclui o seu duplo pertencimento acadêmico e étnico racial; as universidades não se preparam para a presença de pessoas indígenas e do negras na universidade, porque ela ainda é essencialmente branca. Decorrido mais 8 anos da lei de cotas 12.711/2012, parece que continuam reproduzindo-se as desigualdades de tratamento social e cultural que a sociedade fomenta diante do não reconhecimento das diferenças em universidades que deveriam ser abertas à humanidade para cumprir seu papel social.

Certamente, as condições de permanência para o indígena precisam estar dialogando com as suas realidades e demandas, como transportes, restaurante, moradias e recursos para proverem as necessidades. Não é o que vem acontecendo, embora se tenha um Plano Nacional de Assistência Estudantil desde 2008. Outro fator é que o corpo docente também não possui preparo para trabalhar com o indígena ou mesmo com o quilombola e cigano.

Por fim, as autoras Bergamashi, Doebber, Brito(2018) evidenciam que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS buscou ações internas como a criação de um núcleo de apoio envolvendo discentes e docentes monitores; sinalizou o aumento da procura por cursos de saúde, educação e ciências da terra, aos poucos avançou na adequação real concreta para além dos recursos financeiros que, embora importantes, não respondem às demandas dos povos indígenas.

A questão da permanência dos estudantes no ensino superior aparece também em um estudo de análise documental apresentado na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 2013, por Araújo (2013). Nele, são analisadas as percepções do Estado sobre como está posto o sentido de permanência nos documentos oficiais, legislação e literatura política visitando os documentos que tratam e registram objetivos de ampliação da permanência dos estudantes no curso de graduação. A autora, ao buscar as proposições e o processo de implementação das políticas públicas de permanência nos anos 2000, debruça-se sobre programas, projetos e ações do Ministério da Educação voltados ao estado Brasileiro.

Um estudo que apresenta importantes dados a respeito dos processos de implantação das políticas/ações afirmativas nas universidades federais no Brasil foi realizado por Sousa e Portes (2011). A pesquisa leva o leitor a compreender, através da análise de documentos, como as políticas afirmativas funcionam e que trato é dado às políticas de assistência/permanência. O destaque vai para as diferentes formas de organizar o processo de entrada dos jovens tanto negros quanto brancos que são pobres. O que preocupa e impressiona é que se as universidades procuram em sua maioria implantar a política pública de ações afirmativas e trazem isso explícito em documentos, todavia o mesmo tratamento não é dado às ações de assistência e permanência, uma vez que demandam recursos no seu cotidiano para garantir não só o acesso, mas o sucesso escolar.

Segundo os autores, na perspectiva de Moehlecke (2009), as ações afirmativas têm caráter compensatório e reparatório com destaque para o ensino superior e mercado de trabalho, marcados pela desigualdade social que o mito da democracia racial encoberta. Então, destacam ainda que as trajetórias dos estudantes das camadas populares que ingressam nas universidades carecem de programas de assistência e permanência, o que tem estado ausente nos textos das políticas públicas; este público sofre com os constrangimentos culturais, econômicos, pedagógicos e psicológicos produzidos no interior da universidade, conforme apontam os estudos de vários pesquisadores ao visitarem documentos de 59 instituições federais de ensino superior, destacando que apenas 64% das universidades adotam políticas e ações afirmativas.

Das 50 instituições federais, 38 (73%) adotam o sistema de reserva de vagas, 23% bônus e 3% realizam processos seletivos específicos para indígenas no que diz respeito à entrada nos cursos; das 28 que adotam a reserva de vagas, 57% adotam a reserva sociorracial, 32% social e 11% racial; das 09 que adotam o sistema de bônus, 78% oferecem bônus social e 22% bônus sociorracial. É importante lembrar que das 38 universidades federais que adotam as políticas, 74% não citam na documentação a questão da permanência e assistência dos estudantes após ingresso e 26% apenas mencionam a permanência e assistência para os novos perfis.

O fato é que há uma resistência, senão isso, uma lacuna de universidades federais (36%) e aquelas que implantaram a política de cotas, somente 0,8% optaram pela reserva racial, pois a maioria aderiu ao modelo misto sociorracial. É importante lembrar que cada instituição estabelece em sua legislação o perfil dos candidatos. O que marca o discurso nos documentos é expressão de preocupação com a democratização do ensino superior para aqueles que estão fora da universidade pública, sem acesso no espaço público, com destaque aqui para os cursos de maior prestígio. O estranho é a preocupação com a democratização não estar aliada a programas de assistência qualificados para garantir sua permanência após a entrada a fim de

que, de fato, se possa falar em democratização, já que ingresso não é sinônimo de permanência e esta não se equipara ao sucesso escolar e bons rendimentos.

Outra revelação importante no estudo é que boa parte dos argumentos das universidades que não aderiram ou que não aprovaram a implementação das ações afirmativas sustenta-se na assertiva de que para o ingresso das minorias pode haver um possível rebaixamento de qualidade dos cursos (SOUSA e PORTES, 2011). Das 58 instituições federais que implementaram as cotas, somente 10 explicitam em seus documentos preocupações com a permanência de estudantes que possam se beneficiar das políticas de promoção de ingresso, o que também não quer dizer efetividade e existência de políticas de assistência/ permanência. As possibilidades da presença de pessoas de baixa renda nas universidades públicas federais estão mais para o discurso, considerando que do total que implementaram, somente 04, efetivamente, apresentam programas de inclusão voltados para a permanência daqueles que se beneficiam das políticas de ingresso.

Observando o processo específico de implementação no âmbito federal, através dos estudos de Magalhães e Menezes (2014), sobre o processo de implantação das políticas de cotas na Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, uma das mais tradicionais universidades federais, foi possível perceber que essa instituição apresenta-se com resistência num contexto em que a manutenção das desigualdades se fortalece, sobretudo para qualquer alteração no cotidiano da estrutura universitária, incluindo-se aí o processo de implantação das cotas em 2011. Para as autoras, pensar políticas de permanência inclui políticas de assistência estudantil, pressupondo uma estadia qualificada no espaço acadêmico, não se restringindo ao auxílio financeiro, embora a ausência das bolsas possa indicar ampliação de evasão. Por fim, o estudo evidencia que as instituições de ensino superior federais resistem ao processo de implantação das políticas de cotas porque há conflitos com relação à diversidade, justiça social e necessidade de reparação em um espaço destinado apenas às elites.

Assim, permanece o desafio para o século XXI das universidades pautarem não só na perspectiva do auxílio financeiro, mas também na urgente demanda de promoção da igualdade de oportunidades para a maioria pobre e minorias étnico-raciais. Destaco que os mecanismos de expansão e democratização não contemplam esses segmentos se não estiverem gestando as políticas de ação afirmativa, prevendo as condições de permanência, em destaque a assistência estudantil.

A lógica das instituições de ensino superior opera de modo conservador quando mantém a seletividade como elemento de aprofundamento das desigualdades de oportunidades ao ensino superior com a qualidade necessária. Articular nas ações afirmativas permanência e assistência

estudantil implica criar oportunidades para as diferentes origens sociais e características socioeconômicas em suas vivências, integração, percepção e afiliação no ambiente universitário.

Infiro que a questão das condições de acesso pelas cotas e de permanência pelas diversas estratégias vem impondo desafios no âmbito da própria universidade, que possui uma lógica de pensar a entrada, permanência e saída dos sujeitos em uma realidade social desigual. As mudanças ocorridas têm contado com a pressão dos movimentos sociais e coletivos diversos, como já havia afirmado.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO DO ESTUDO- O SERTÃO PRODUTIVO DA BAHIA

Nesta seção, consta a apresentação dos procedimentos metodológicos que foram utilizados na presente pesquisa, introduzindo, sempre que necessário, relatos das práticas que foram por mim executadas sempre com base na literatura relativa aos métodos qualitativos e quantitativos.

Esta pesquisa é qualitativa e foi antecedida por alguns procedimentos quantitativos que estavam vinculados, integralmente, aos meus objetivos e, por isso, esses procedimentos denominados de quanti, como demonstrarei mais à frente, tiveram um papel, exclusivamente, de suporte para atingir reais interesses qualitativos.

A primeira etapa da pesquisa foi a elaboração de um questionário, cujas questões foram amplamente discutidas com a orientação e compuseram o escopo do referido documento. Com esta orientação, busquei a literatura sobre o assunto e recuperei a memória desse instrumento que, inicialmente, foi elaborado para realizar *surveys*; traduzindo: enquetes que, em geral, são definidas como uma “lista de perguntas que visa extrair dados específicos de um determinado grupo de pessoas.” (YOUNG, 2016. p. 169).

Ao avançar nas leituras sobre o uso do questionário nas diferentes áreas em que o referido instrumento vem sendo utilizado, percebe-se que os seus elaboradores recuperam muito bem a memória do que seria específico nesse tipo de instrumento. Para exemplificar, recorro a um trabalho conciso, mas muito esclarecedor, elaborado por Antônio José Manzato e Adriana Barbosa Santos (2020), ambos docentes do Departamento da Ciência de Computação e Estatística da Universidade do Estado de São Paulo, que descrevem como um questionário precisaria ser elaborado para cumprir a função para a qual foi concebido. Segundo os autores:

Um questionário deve obedecer a algumas regras básicas onde o principal é que possua uma lógica interna na representação exata dos objetivos e na estrutura de aplicação, tabulação e interpretação. A primeira parte do questionário exige a identificação de quem faz a pesquisa: nome da empresa, entrevistador, crítico, supervisor, para compor o controle de dados, bem como o seu número (em geral questionários são numerados). Em seguida se exige a identificação do entrevistado com nome. Endereço, sexo, faixa etária, profissão etc. (dependendo dos objetivos do estudo). Quase sempre são colocados “filtros” eliminatórios nos questionários (MANZATO e SANTOS, [2012?]. p.10, grifos meus).

Antes de esclarecer o que está sendo chamado de “filtros”, gostaria de dizer que busco seguir essas regras básicas, mas com algumas adaptações. A identificação de quem fez a pesquisa não estava impressa no questionário porque a pesquisadora esteve presente em todas

as aplicações do instrumento. Assim, identificava-me presencialmente, além de apresentar a instituição onde estava fazendo o doutorado. A identificação dos e das respondentes seguia mais ou menos o script mencionado. Evidentemente, não foram solicitados os endereços, mas acrescentei outros identificadores como, por exemplo, pertencimento étnico-racial.

Dito isso, passo para definir os filtros. Segundo esses autores, “são chamados ‘filtros’ aquelas questões que selecionam o universo a ser pesquisado e organizam os e as respondentes segundo características impostas pelo estudo[...]” (MANZATO e SANTOS, [2012?], p.10). Na presente pesquisa, essa organização estava pautada nos quatro cursos do Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB, reunindo apenas estudantes matriculados a partir do 5º semestre dos diferentes turnos, permitindo que eles e elas tivessem pelo menos 1 ano de experiência na universidade.

Manzato e Santos propõem fazer uma “aplicação piloto” do questionário, para que este seja testado em um grupo menor de pessoas com características diferentes. A função do piloto é propiciar a correção de ambiguidades, excessos e falta de lógica nas questões (MANZATO e SANTOS, [2012?]). Os referidos autores indicam, também, que o questionário pode ter questões fechadas e abertas que precisarão ser codificadas posteriormente e submetidas à análise de conteúdo.

Segui tais orientações: o piloto foi construído, corriji no questionário as insuficiências nele observadas e introduzi questões abertas, que foram codificadas e analisadas com base nos pressupostos de análise de conteúdo previstos por Laurence Bardin (2006).

Dito isso, passo à minha atuação no campo de pesquisa. Tinha conhecimento do tamanho do meu universo de pesquisa e de como ele estava distribuído nos quatro cursos do Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB, mas não fiz cálculos amostrais, com margens de erro. Usei o modelo que especialistas chamam de amostra de conveniência e que Young a definiu da seguinte maneira:

A amostragem de conveniência é autoexplicativa. **Envolve a escolha do pesquisador pelos participantes, simplesmente, por razões de facilidade de acesso, em termos de proximidade física, acessibilidade, momento de administração da pesquisa ou disponibilidade das pessoas em participar.** Por essas razões, o grupo de pares de um estudante pesquisador na universidade, ou um grupo de amizade, pode formar o pool do qual uma amostra de conveniência pode ser retirada (YOUNG, 2016. p.7, grifos meus).

Assim foi definida a amostra, conscientes das críticas que são feitas a elas nos estudos, eminentemente, quantitativos. Estes, como bem descrevem José Francisco Soares e Arminda Lucas Siqueira (1999), exigem que a amostra seja calculada a partir do total do universo

considerado. Para esse cálculo são estimados “o intervalo de confiança, definem-se o percentil da ordem da distribuição com os graus de liberdade e o desvio das diferenças” (1999, p. 242). Isso seria necessário se eu pretendesse, de fato, manipular variáveis para conhecer as relações de causa e efeito ou então se quisesse medir o peso das variáveis intervenientes no cotidiano dos estudantes de pesquisa. Mas esse não foi o meu caso: usei o questionário, inicialmente, para realizar o que Manzato e Santos chamam de descrições, ou seja, por meio deles descrevo as características de um lado do grande grupo – de discentes- do qual seleciono a amostra que permitiu “identificar representações sociais e o perfil dos indivíduos”; e, por outro lado, permitiu identificar “estruturas, formas, funções e conteúdo” (SIQUEIRA, 1999 p. 4).

Mas antes de apresentar o passo a passo da pesquisa com todos os seus percalços, preciso informar aos meus leitores duas situações que, evidentemente, interferiram em parte nos resultados apresentados na tese.

A primeira situação diz respeito ao contexto no qual os questionários foram aplicados: a aplicação foi presencial, nas salas de aula com autorização dos professores e das professoras que concederam os seus horários de aula para que eu realizasse a aplicação. Assim, os estudantes estavam todos juntos na sala ao responderem o questionário o que facilitou a troca de impressões, opiniões e, às vezes, até julgamentos, em voz alta, da pergunta que estava sendo feita. Não consegui controlar nesse momento o que seria ideal para responder a um questionário: esperei que os respondentes se concentrassem no documento e assinalassem em silêncio cada questão. No entanto, tive todas as intervenções registradas no diário de campo, as quais me ajudaram no momento de análise.

A segunda situação faz referência ao contexto histórico no momento em que o questionário estava sendo realizado. Foi deflagrada uma greve, em 04 de abril de 2019, liderada pelas Associações de Docentes da UNEB- ADUNEB³⁰, mantendo-se, apenas, as atividades de Iniciação Científica, da pós-graduação, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; o funcionamento pleno das atividades administrativas de colegiado, direção, biblioteca, protocolo e informática. Mas, houveram segmentos de estudantes e funcionários que também não aderiram à greve. Dessa forma, com o *campus* funcionando, foi possível deslocar-nos para os espaços da UNEB a fim de realizar a aplicação dos questionários mesmo em estado de greve.

³⁰ Sobre as atividades vigentes no período de greve autorizadas pela Aduneb: informe sobre as atividades autorizadas a funcionarem no período da greve na UNEB. Acesso em: 22.10.2019. Disponível em: https://www.aduneb.com.br/noticias.php?news_not_pk=6917

Como estava no *campus* aplicando os questionários, notei a presença constante de alguns estudantes que mantiveram as pautas de atividades dos seus movimentos³¹ e encontros. Mobilizaram-se no período de greve e alguns questionavam o sentido da greve sem diálogo com os demais segmentos.

Lembrei-me de que, nas questões abertas do questionário, solicitei aos respondentes suas opiniões acerca dos programas de inserção, de permanência e de redução das desigualdades raciais que a UNEB vinha desenvolvendo; entendi, assim, que na análise dos dados do questionário o contexto histórico daquele momento teve que ser considerado. Para isso, selecionei documentos que a universidade publicou naquela época, ou seja, os documentos das Associações Docentes que estavam em greve.

Dito isso, passo ao trabalho de campo.

2.1 PROTOCOLO DE PESQUISA

A pesquisa teve início no mês de dezembro de 2018, quando foram selecionados 37 estudantes³² matriculados a partir do 5º semestre de modo aleatório para um Questionário piloto (apêndice), sendo a todos apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido- TCLE; este resguarda a identidade dos participantes mediante adesão à pesquisa.

2.2 DO QUESTIONÁRIO PILOTO AO QUESTIONÁRIO REFORMULADO

O questionário piloto foi utilizado como estratégia para obter informações que nos auxiliaram na seleção de questões que deveriam compor o questionário final e das novas questões que surgiram nas respostas abertas que os primeiros sujeitos nos deram.

Observei no piloto que era necessário inserir questões sobre redes sociais, tecnologias, socialização de narrativas das experiências vividas, bem como tentar localizar as expectativas dos respondentes sobre o mundo do trabalho, adoecimento, estratégias para conciliar trabalho e estudos.

³¹ Os Estudantes de Educação Física- Encontro Regional dos Estudantes de Educação Física- EREF; I Encontro do Alto Sertão Baiano; Semana de Enfermagem.

³² Nesse período estava acontecendo o final do semestre 2018.2. Então fomos abordando gentilmente os estudantes dos quatro cursos que conseguimos encontrar nos corredores, pátio, cantina, em grupos debaixo das mangueiras, esperando ônibus ou o seu transporte, pois o mês de dezembro praticamente foi o momento de seminários, entrega de trabalhos, realização de prova final de algumas disciplinas ainda em conclusão.

Reformular o questionário piloto foi importante para obter mais detalhes sobre a permanência dos estudantes no ensino superior e ter a oportunidade de identificar/projetar episódios necessários ao aprofundamento que a entrevista episódica requer; ao aplicá-los pessoalmente, poderia participar do momento em que os estudantes que aderiram estavam a responder o questionário e a registrar as impressões desse momento.

Com a finalidade de obter mais informações sobre as condições de permanência, o novo questionário ficou constituído de 40 questões, subdividido em três seções: informações gerais (01 -18), o processo de inserção na universidade (19, subdividida em a, b, c e d), as condições de permanência (20-40). Foi refeito, portanto, com mais 18 questões (Apêndice 02).

Como ficaram questões sem respostas³³ no questionário piloto, a ideia foi tentar buscar extratos de uma proposição em mais de uma questão, a exemplo das questões 21 e 28, 22 e 26, em que as possibilidades de aparecer informações ampliaram-se. Outra contribuição do questionário piloto foi oferecer extratos para eleger os critérios que comporiam a segunda etapa da pesquisa, que foi a seleção dos estudantes para entrevista: afiliação, atividades diárias, escolaridade dos pais, local de procedência, acolhimento, cor, experiências dentro e fora da universidade, ser bolsista, ser residente, estar no final do curso (período de realização do Trabalho de Conclusão de Curso- TCC), integrar-se a coletivos, movimentos sociais ou associações.

Então, um planejamento³⁴ foi feito com coordenadores de colegiados e seus professores juntamente com as classes do quinto até o último semestre de todos os cursos que somaram 12 (doze) classes. No horário combinado com os professores dos quatro cursos, adentrei as classes, expus os objetivos da pesquisa, explicitiei que a adesão era livre nos dizeres da ética da pesquisa, com os quais comungo:

Foi uma receptividade calorosa, cheguei a ouvir: “a senhora vai descobrir tanta coisa sobre a UNEB”.

Esse tipo de reação foi bem menor nas classes de Administração, como também o tempo. Então eram risos baixinhos, reclamações, desabafos, questionamentos, etc.; mas havia também os que, silenciosos, respondiam objetivamente e rapidamente ao questionário de 40 questões, como fizeram os estudantes de Administração (30 e no máximo 40 minutos) (Diário de campo, 25/03/2019).

Houve aqueles estudantes que por um longo tempo liam, reliam, olhavam para o lado, para longe e só entregaram quando finalizado o horário, como foi o caso de estudantes de Pedagogia e Enfermagem. Outro destaque importante foi a percepção de certo “mal estar” nas

³³ Destaque para as questões sobre a experiência trazida e a obtida da e para a universidade- questões 20 e 22.

³⁴ Planejamento compartilhado em Reunião de Conselho Departamental.

classes Administração e Pedagogia, no componente de TCC e no 8º semestre, preocupados, sobretudo, com o tempo e a não conciliação com suas outras atividades fora da universidade.

Por outro lado, as classes do 6º semestre de Pedagogia, Enfermagem, Educação Física e Administração esboçaram preocupações acerca das condições pedagógicas e simbólicas de sua formação como a permanência, ações que são lacunas na qualificação do seu percurso pessoal e profissional. Destaco ainda que em cada curso a aplicação do questionário trouxe uma experiência diferente, conforme relato.

2.2.1 Aplicação do questionário no curso de Pedagogia

O diálogo com os colegiados sobre a pesquisa e o agendamento com os docentes³⁵ foi fundamental, considerando que a quantidade de perguntas exigia o tempo mínimo de 30 minutos. Elegi as duas últimas ou as duas primeiras aulas, o que permitiu que eu pudesse observar as situações de chegada ou de saída dos estudantes. Dessa forma, em todas as classes de Pedagogia (6º, 8º e TCC³⁶ e dessemestralizados) a chegada no primeiro horário sempre foi homeopática, ou seja, era comum chegar à sala e ter 04 estudantes, mesmo já no horário da aula, depois iam chegando, até os estudantes de outras cidades chegarem; ou ao contrário, os estudantes de outras cidades chegavam primeiro e os da cidade-sede do curso, depois.

O fato é que, em todas as salas do curso de Pedagogia, foi possível identificar uma presença beirando em média trinta estudantes quando a cada ano ingressam 50 no turno matutino e 50 no noturno. Indago sobre a classe com poucos estudantes e responderam que muitos desistiram no primeiro ou segundo semestre por não conseguirem conciliar trabalho e estudo ou não reunirem as condições para se instalarem em Guanambi.

Em todas as classes, sendo as mulheres a maioria da turma, houveram consultas sobre o questionário e observei que os participantes tinham dúvidas a respeito do que registrar acerca das questões relacionadas à família, renda, como avaliavam a permanência e o vocabulário. Sobre quando seria a conclusão, o que mais foi falado (em voz alta) foi “só Deus sabe”. Detectei certa tristeza e desânimo no ambiente, misturados, às vezes, a um tom de revolta.

³⁵ Agradeço aos docentes que acolheram e colaboraram com esta pesquisa, cedendo suas aulas para a aplicação do questionário. Eugênia da Silva Pereira; Adriana Pereira Bomfim; Berta Leni Costa Cardoso; Fábio Thomaz Melo; Sirlene Prates Costa Teixeira; Alessandra da Silva Reis Costa; Mauro Cesar Ribeiro dos Santos; Vânia Montalvão; Fabrício Lopes Rodrigues; Luciane Ladeia Figueiredo; Luiz Humberto Rodrigues Souza

³⁶ Academicamente aquele estudante que não seguiu o programa curricular do curso por razões várias. Ele passa a frequentar outra classe, outros cursos para cumprir as normas do currículo e concluir a carga horária. Ele tem um tempo para fazer isso de até oito anos. Expirado esse prazo, ele é considerado jubilado, ou seja, perde o direito à matrícula no seu curso e precisa deixar a universidade porque não conseguiu concluir no tempo estipulado. Os dessemestralizados presentes na pesquisa são aqueles nos últimos semestres (8º, 9º ou 10) ou mais de 02 anos.

Sobre os dois sextos semestres (matutino e noturno), destaco que na classe noturna a maior parte de estudantes são de outra cidade e vivem a itinerância de estudar em Guanambi e trabalhar na cidade em que moram ou mesmo uma terceira cidade vizinha. Observei também que alguns vocábulos como egresso, *intervenientes*, *constituintes* parecem não ter sido compreendidos em seus significados no momento da leitura do estudante e trouxeram questionamentos a exemplo de: “como assim, egressos?” “Intervenientes?” Não foi possível precisar este aspecto.

Nas respostas foi possível constatar que algumas palavras como *descreva*; *experiência*; *mudanças*; *tecnologias*; *eixos ensino, pesquisa e extensão* não foram consideradas, ou seja, não houve argumento ou foram ignoradas nas respostas. No mesmo semestre, na classe do matutino, havia também muitos estudantes de outra cidade e as questões que os deixaram inquietos foram: família, renda pessoal e perspectiva de conclusão do curso e avaliação da permanência.

Nas duas classes do 8º semestre, também uma no matutino e outra no turno noturno, algumas perguntas em torno do acolhimento, questões 18 e 17, não foram respondidas e outros estudantes fizeram perguntas para registrar suas impressões; houve uma lacuna de informação na questão 19, item c, bloco processo de inserção na universidade e as políticas de inclusão, o que se repetiu sobre a vinculação a grupos, movimentos sociais, coletivos e a descrição de experiências. Na classe do noturno, a ideia de engajamento, participação, grupos foi motivo de muita conversa entre eles e solicitação de esclarecimentos de minha parte. Elas conversaram muito entre si para imprimir suas reflexões no questionário. Nessa classe há pelo menos 05 grávidas já no final do curso.

Na classe do 8º semestre da manhã, as estudantes também demoraram a chegar, pois estavam retornando do intervalo, já que apliquei o questionário nos dois últimos horários. Sobre a turma, é uma classe de 22 mulheres jovens. Comecei a aplicar o questionário com 16 e depois chegaram mais 2, somando 18 respondentes.

Uma vez com o questionário nas mãos, começaram a conversar: “profissão: pode ser doméstica? A escrava do lar?” Outra disse: “Pró, estas questões são profundas acolhido, integrado, valorizado!! Aí não tem jeito, tem que falar”. E outra pergunta “e a profissão? Vínculo empregatício?” E outra responde “do lar, a eterna escrava do lar” (Diário de campo, 26/03/2019).

Elas conversaram o tempo todo sobre as questões, fazendo uma espécie de debate e, ao mesmo tempo, foram registrando. Sorriam e, às vezes, diziam: “sofrimento, viu professora”, algumas perguntaram sobre salário, trabalho, família.

Sobre as bolsas, uma falava “tinha um tal cartão de... a validade (risadas)”. Uma outra pergunta para elas mesmas: “por que tanta pergunta sobre redes sociais, participação, engajamento, estou me sentindo, tipo assim: eu não participo e não pretendo participar, mas parece que é uma obrigação” (Diário de campo, 26/03/2019).

Em um dado momento falavam sobre as reportagens a respeito de João de Deus “alguém teria sobrevivido ao ataque de João de Deus e precisou uma mulher denunciar”, isso após já terem entregue o questionário. Outras conversas sobre cinema, filmes também foram registradas. Então uma das participantes disse “é só acessar o *megafilmes hd* e acessar, tem vários... Vamos alugar a sala de cinema para nossa classe no GPRAXIS.”³⁷ (Diário de campo, 26/03/2019).

Também nesta classe havia duas grávidas. As respondentes começaram a ler o questionário às 9h 25 min e às 10h 40 min algumas das primeiras ainda estavam respondendo. Paravam, conversavam, fizeram um debate no ritmo delas, trocaram informações, sentiram-se indignadas por muitas coisas que a UNEB ainda não oferecia, como cadeiras, sofá no pátio, falaram de todas as lacunas na biblioteca, cantina etc. (Diário de campo, 26/03/2019).

Na lista de frequência da classe de TCC dessemestralizados estavam matriculados 09 estudantes, mas frequentes somente 04. No entanto, naquele dia compareceram 06 na agenda do questionário que concordaram em participar, prontamente, respondendo nos dois primeiros horários. Um dos estudantes se manifestou “professora, eu preciso finalizar esse TCC, mas não consigo. Sou artista e é muito complicado sobreviver” (Diário de Campo, 21/03/2019).

Outra estudante disse:

[...] já esqueci de tudo do projeto, sou muito ansiosa; trabalho das 22:00 às 7:00 da manhã em uma empresa de segurança. Eu tenho fixação nas coisas porque tudo para mim é tudo muito lento, fico paralisada pensando na mesma coisa e não consigo fazer” (Al) (Diário campo, 21/03/2019).

Uma estudante chega com uma criança, termina de responder o questionário e procura a professora para dialogar em particular. Um dos dois últimos a chegar indagou: “sobre as etapas da pesquisa, como será feita a seleção?” Respondi, então, que todos os questionários seriam lidos observando a trajetória, as vivências para permanecer diante das condições hoje oferecidas pela universidade. Ele, então, agradeceu pela oportunidade.

³⁷ Evento científico anual realizado pelo Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGED da Universidade do Sudoeste da Bahia em Vitória da Conquista.

Outra estudante, que eu já conhecia, disse-nos que adoeceu: “tive que parar depois de uma depressão pós-parto profunda. Só agora estou podendo retornar para concluir, mas está difícil”. Ela não conseguiu terminar de responder no tempo e a professora da turma ficou de entregar-nos, mas não o fez. (Diário de campo, 21/03/2019).

A classe de dessemestralizados de TCC parecia triste, cansada e os presentes expressavam uma angústia, um mal-estar profundo, desmotivados e ao mesmo tempo desesperados para finalizar o curso a fim de poderem trabalhar, tocar suas vidas e exercer seus outros papéis. Pareciam estar presos a um ciclo que não conseguiam fechar em função das adversidades. A sensação obtida é de que não havia ninguém para ajudá-los psicologicamente e materialmente na reta final de sua graduação; pareciam sentir-se abandonados, sem o conhecimento e o tempo necessário para escreverem o TCC.

Foi extremamente angustiante e desesperador, porque estavam de alguma forma “pedindo socorro à universidade” para criar as condições, considerando seus outros papéis e situações de trabalhadores, mães e pais de família (Diário de campo, 21/03/2019). Eles pareciam sentir que não conseguiriam vencer as contraposições; pareciam sentir-se “emparedados”, pois não vislumbravam nenhuma brecha acidental, um fio de luz, para transpor a situação.

Ainda assim, lá estavam eles, tentando estudar sem “entregar os pontos”, em busca de um desvio, assim como a água que bate no paredão da rocha e segue caminho pelas fendas próprias da rocha ou circunstanciadas pelo impacto de sua força, sem conseguir conciliar estudo, trabalho, família, adoecimento etc, mas precisando encerrar suas permanências na universidade (Diário de campo, 21/03/2019).

A impressão é que estarem dessemestralizados, já no final do curso, causou uma espécie de “rachadura” na permanência em decorrência das questões sociais e de suas individualidades ou da ausência da própria instituição. Continuar na UNEB, na situação em que estavam, transpareceu doloroso e sofrível.

2.2.2 Aplicação do questionário no curso de Enfermagem

Para aplicação do questionário no curso Enfermagem, feita no 8º semestre do matutino, usei os dois últimos horários. No momento combinado, adentramos a sala da professora de

Metodologia Científica³⁸, que estava fazendo uma mediação à egressa e também ex-professora do curso, professora Elionara Teixeira Boa Sorte Fernandes.

Ela falava sobre o sentido da pesquisa, destacando sua trajetória na Iniciação Científica (IC), a conclusão do seu curso de doutorado e aprovação no último concurso da Universidade Estadual de Feira de Santana -UEFS. Havia 21 estudantes ouvintes na classe. Como a professora de Metodologia também atua no curso de Educação Física em TCC, 03 das 05 estudantes da turma de TCC dessemestralizados lá estavam participando da atividade.

Elionara destacou seu percurso acadêmico após tecer considerações sobre os estudos direcionados às mulheres em suas pesquisas. Em meu diário de campo em uma escuta informal e circunstancial consegui imprimir um pouco do que foi dito por ela nesse momento:

Então, digo a vocês que estou muito feliz por estar aqui. Em 2007, passei no vestibular e eu queria muito ser pesquisadora. Então fui atrás, comecei a participar de tudo na UNEB, até inauguração de quebra-molas. Eu precisava deixar o meu currículo lattes consistente, caso eu fosse fazer um concurso. Eu queria muito fazer um mestrado e com o mesmo tema fiz o doutorado, então é preciso correr atrás e nessa caminhada a IC com a professora Larissa foi muito boa. Quando eu concluí o curso aqui já tinha ACC, tanto que quando dei entrada, sobrou pontuação. Então, quem tiver oportunidade de vivenciar a universidade, faça, porque isso foi muito definitivo para mim. Tanto que quando finalizei meu curso, fiz uma seleção para mestrado e passei, fiz uma seleção para professor substituto aqui no campus XII e passei.

Entendi a oportunidade para ajudar na minha formação e pensar em um doutorado, e assim foi. Quando concluí o mestrado, já estava pensando nos IC's que eu já tinha conseguido apenas como especialista substituta. Eu era orientanda de IC, agora sou orientadora de um bolsista, que coisa boa!

E, assim, tem que estudar e você acreditar. Passei no concurso da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, concorrendo com pessoas que já atuaram há muito mais anos. Na verdade, fiz para treinar, para passar em um concurso para a UNEB. Eu sempre pensei em voltar para este departamento. Agora, estou na UEFS e estou aprendendo muito, assim como aprendi nas experiências do mestrado e doutorado na Universidade Federal da Bahia, UFBA.

Eu digo que Enfermagem é um curso muito bom, independe de qualquer coisa. Hoje, quando acompanho meus alunos na Unidade Básica de Saúde, encontro muitas enfermeiras “desgostosas”, “infelizes”, que falam sobre o quanto a profissão é desvalorizada, e isso é dito para os estudantes, assim de modo chocante. Mas, assim que elas saem, eu digo para os estudantes que qualquer profissão pode ser boa, depende de onde você quer chegar e o quanto você está disposto a se colocar (Diário de campo, 08/04/2019, sala 07 DEDC XII).

³⁸ Neste componente curricular para este semestre a professora mesclou as aulas de Metodologia Científica com a participação efetiva de pesquisadores que já concluíram mestrado e/ou doutorado para compartilhar as suas pesquisas e por conseguinte os processos que cada tipo de fenômeno requer, seja na abordagem teórica, metodológica e análise de dados. Essa é uma prática comum nos cursos de graduação e pós-graduação que enriquece por demais as aulas, as atividades de grupos de pesquisa e linhas. A Elionara autorizou por e-mail a menção a sua fala durante a aula observada.

Considerarei importante o registro da egressa porque ela narra sobre o seu permanecer na universidade, as estratégias que enquanto acadêmica de Enfermagem engendrou para alcançar um currículo que lhe desse condições de disputar o mestrado. Neste sentido conhecer regras e normas acadêmicas foi decisivo na constituição de si como pesquisadora.

Ela compartilhou, através de episódios, que estar na universidade é viver um jogo que tem regras para ficar, sair e retornar. Essa descrição que a professora Elionara fazia naquele momento nos fez lembrar da posição de um dos autores que incluí como um suporte teórico-Martuccelli, quando descreve as forjas que os sistemas sociais criam nas estruturas institucionais e com as quais os atores terão que conviver e aprender com elas as diferentes maneiras de se formatarem como indivíduos singulares.

Ao findar a participação de Elionara, a professora de Metodologia explica a minha presença. A partir daí, apresentei a pesquisa, os objetivos, TCLE e a organização do questionário. Na classe havia 04 estudantes negros, poucas pessoas do sexo masculino e 03 estudantes de Educação Física (TCC). O primeiro questionamento feito por eles na leitura do questionário foi sobre a questão 10 (sobre a família), seguido das questões 08 e 09 que versam sobre a renda pessoal e familiar, respectivamente. Muitos deles convivem com parentes, tios, tias, em Guanambi, e os pais moram na roça ou em outra cidade; expliquei que, apesar de o questionário ser sobre sua família de origem, poderiam registrar as informações complementares (com quem no momento estão convivendo), o que, por conseguinte, atinge a ideia de renda pessoal, pois morar com a tia e somar com a sua renda pode ser maior que somar com a dos pais, por exemplo.

2.2.3 Aplicação do questionário no curso de Educação Física

Na classe do 6º semestre, o professor cedeu os dois primeiros horários para a aplicação do questionário. Esta é uma turma em que já tinha atuado, trabalhando dois componentes curriculares. Então, fizeram-me muitas perguntas sobre o doutorado, se era bom, se voltaria a tempo para o Trabalho de Conclusão de Curso deles; enfim, apresentei a pesquisa e, como nas outras classes, deixei os discentes livres em relação à adesão. Todos colaboraram e finalizaram o questionário em 40 minutos.

Como é uma classe que conversa muito e naquele dia também estavam à vontade, de vez em quando um soltava uma piada “bolsa, olha, até parece! A gente estuda de manhã, à tarde, que horas ser bolsista, só do PIBID [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência] mesmo.” E outra dizia: “Com essa greve aí, só Deus sabe quando sairemos daqui”. A revolta pela eminência da deflagração da greve era visível.

Já no final das últimas questões sobre medo e insegurança, um deles assim se expressou: “é tanta coisa que a gente não sabe, sei não, medo da língua do colega”. Alguns manifestaram o desejo de participar da segunda etapa. Estavam, aparentemente, contentes de poderem ter contribuído para a esta pesquisa. Vez ou outra um deles ria, às vezes em relação ao questionário; um deles sobre a sua profissão disse: “eu sou butequeiro e pronto!” Neste momento, a classe inteira começou a rir (Diário de Campo, 08/04/2019).

Já na classe dos alunos do 8º semestre, apresentei a pesquisa, dirimi dúvidas e o professor permaneceu na classe. Mantiveram-se concentrados na resposta e agilizaram o tempo porque em seguida seria o intervalo. Conversas ali também surgiram com opiniões do tipo: “Políticas? Que políticas? Adianta ser cotistas e não ter condições para ficar aqui, ou pagar transporte?” Um silêncio e logo depois, mais opiniões: “trabalhar e estudar no curso de Educação Física, só Deus mesmo!”, “Medo do que aí está agora nesse governo...” (Diário de Campo, 08/04/2021). Como nas outras turmas, os estudantes consultaram-se, conversaram antes de fazer o registro; também apresentaram dúvidas verossímeis a meu ver sobre família, renda mensal, sobre medo/insegurança, sobre a formação e mercado de trabalho, sobre indignação com alguns componentes curriculares.

Eram muitos os estudantes ali que trabalhavam naquele semestre e labutavam em academias de ginástica, só que essa atividade não era reconhecida e nem incluída na formação curricular do curso de licenciatura em Educação Física. Os estudantes gostariam que o currículo pudesse garantir, na formação em Educação Física, não só o estágio em escola, mas também nas academias, ou seja, atuar tanto na licenciatura quanto no bacharelado. Entretanto, a resolução n. 03 de 2015 do MEC ³⁹ deixa claro que o estágio em licenciatura da Educação Física é realizado, exclusivamente, nas escolas, mas eles não se conformavam, defendiam uma graduação em que pudessem estagiar em academias e nas escolas.

Quanto à classe de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dessemestralizada, as três alunas presentes nas atividades da disciplina de Enfermagem colaboraram tranquilamente ao responderem o questionário, mas não se manifestaram sobre qualquer questão, apenas fizeram algumas perguntas sobre família, renda; naquele momento elas estavam em outra classe e talvez por isso mantiveram-se discretas.

³⁹<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

As cinco estudantes dessemestralizadas que compõem a classe de TCC foram reprovadas em TCC I por não conseguirem apresentar o projeto, acumulando um grande número de faltas nas aulas do componente curricular e por acúmulo de atividades no semestre. Como ainda teriam que esperar um ano pela oferta do TCC I, estavam antecipando porque a professora se prontificou a assumir a disciplina de componente curricular para que elas, em 2019, pudessem concluir o curso com TCC II (Diário de campo, 04/08/2019).

2.2.4 Aplicação do Questionário no curso de Administração

A aplicação do questionário no curso de ADM, devido à deflagração da greve, alcançou apenas duas classes: uma do 6º semestre e outra do 8º. A aplicação do questionário no 6º semestre foi feita nos dois últimos horários cedidos pelo professor da classe e a aplicação no 8º foi feita nos dois primeiros horários cedidos pela professora no horário.

Na turma do 6º semestre fui acolhida pelo colega professor às 20:45h que já nos aguardava. Expliquei os motivos da pesquisa e o quanto gostaria de contar com a participação e colaboração de todos, mas que estavam livres para ler o TCLE e analisar antes de aderir à pesquisa que aconteceria em duas etapas.

Observei que o termo era um documento novo para eles, na medida em que perguntaram por que tinham que ficar com uma cópia; alguns perguntaram uns para os outros sobre a constituição da família presente na questão 10 “como está constituída a sua família e com quantas pessoas você convive?” Houve incertezas no identificar com quem mora como sendo um familiar: “eu moro com uma amiga, eu vivo com minha tia”. Mas não houve debate, apenas uma leve consulta ao colega para registrar as respostas de modo mais rápido. Esta confusão se deu em todas as classes, sobretudo para aqueles que saíram de suas casas familiares para compor outra “família”.

Embora com dúvidas, eles respondiam o mais rápido possível. Outra indagação foi sobre a questão 21; praticamente toda a classe ficou refletindo sobre como responder ao enunciado: “Quais os fatores intervenientes para que você (jovem) possa continuar estudando e concluir o seu curso ou não (a exemplo de deslocamento, auxílio financeiro, apoio de grupos, ações de coletivos)?” Talvez a redação da pergunta possa ter complicado o entendimento do sentido ou esta, talvez, seja uma problemática ainda não pautada para eles, se insurgindo com algo novo.

Uma classe “silenciosa”, cujos estudantes falavam entre si, mas sem a pretensão de aprofundar conversas e sim obter uma resposta ou confirmar uma interpretação; otimizaram o

tempo para responder o quanto antes, pois assim estariam liberados para ir embora, considerando que foram cedidas as duas últimas aulas. Fui recebendo os questionários e notei respostas bem curtas, com poucos argumentos. Observei que ficaram um pouco apreensivos pelo fato de estar observando algumas respostas; e em algum lugar da sala alguém disse: “bolsa? Que bolsa? Não tenho tempo para participar, não participo”. Eles passaram a entregar o questionário respondido como a seguinte assertiva: “espero que possa contribuir” (Diário de campo, 21/03/2019).

Esta é uma classe que contava com uma presença equilibrada em número de homens e mulheres, diferentemente das classes do curso da Pedagogia e de Enfermagem, aproximando-se das classes do curso de Educação Física neste aspecto. Aos poucos, fui confirmando as minhas suposições de que a turma queria responder rapidamente ao questionário sem muitas explicações, argumentos ou mesmo indagações. Alguns deles se detiveram a pensar acerca das questões sobre a experiência trazida e a adquirida na sua permanência, pois conversaram com quem estava próximo ou releeram o enunciado. Em alguns momentos, tive a clara impressão de que não fazia sentido para eles aquelas indagações sobre o seu permanecer na UNEB ou, talvez, se sentiram provocados pelas questões, mas pareciam não estar dispostos a pensar ou escrever.

Já com a turma do 8º semestre do curso de Administração, cheguei lá às 19:29h, havia 16 alunos na sala de aula de um total de 28 na lista de frequência. Um silêncio se fez dentro da sala que tinha apenas uma luminária, ficando uma parte dela na penumbra. Ouvi um barulho lá fora, então abri a porta e convidei a todos ali presentes para entrar, mas disseram não querer atrapalhar, preferiram não entrar. Então lhes disse que a pesquisa seria por adesão e que poderiam aceitar ou não.

2.3 EPISÓDIOS NARRADOS EM ENCONTROS MARCADOS

Como já mencionado, esta fase da pesquisa foi entrecortada por episódios locais que implicaram no processo de localizar, fazer contato e conseguir efetivamente conexões para obter a presença de estudantes na segunda etapa da pesquisa. Um desses episódios foi a deflagração da greve em 09 de abril de 2019 que durou 65 dias, finalizando-se em 17 de junho de 2019; o outro episódio foi o da não correspondência, pois muitas pessoas que haviam deixado telefones e e-mails não retornaram as minhas tentativas de contato.

Após a leitura de todos os 231 questionários dos 04 cursos, observei uma diversidade fenomenal no público respondente e, paulatinamente, elenquei no diário de anotações diferentes categorias que eram marcadas com cores diferentes: mobilidade social, cor, idade, meios de

transporte, formas acolhimento, tipo de moradia, migração; lugares sociais; a universidade como lócus de formação para além da sala de aula; raça, gênero, classe com implicadores da permanência; afiliação em coletivos e movimentos; redes, suportes, papéis e identidade; expectativa, mundo do trabalho, insegurança e religião.

A partir desse levantamento passei ao processo de releitura para localizar os entrevistados em potencial em cada curso, com indicativo de listar inicialmente 10 pessoas com telefone e e-mail. Observei nas singularidades dos dados que possuía até aquele momento, traços que relacionavam aqueles estudantes a movimentos, a processos interativos diferenciados, a suportes dentro ou fora da universidade.

Por serem estudantes oriundos de classes populares, supunha que poderia haver categorias que os aproximassem. Nesse suposto, identifiquei os seguintes grupos de categorias: a) tipo de acolhimento, meio de transporte, recursos para o financiamento do curso e da moradia, b) posições de classe, raça e gênero, c) processos de evasão, abandono ou de conclusão de curso. De certa forma, entendia que estes grupos estruturalmente faziam parte, de um lado, do programa de assistência estudantil implementado pela UNEB, que se concentrava na assistência financeira (bolsas e auxílios) para aqueles que comprovassem a vulnerabilidade social e uma renda familiar que não ultrapassasse quatro salários mínimos, mas, de outro lado, estudantes que faziam parte de tais grupos não estariam, de forma alguma, dispensados dos critérios meritocráticos acadêmicos.

Lembrei que uma parte dessas categorias mencionadas foram elaboradas a partir das respostas às questões fechadas que nos permitiram um primeiro esboço do perfil dos alunos. Já a outra parte das categorias que refletia as condições, suportes, ajudas, sofrimentos desses estudantes decorrem das questões abertas.

Nessa dupla dimensão, entendi que as entrevistas teriam que focar nas experiências sociais desses estudantes, daí o meu recurso à sociologia da experiência de François Dubet; e ainda me convencia de que as entrevistas programadas para serem realizadas com os sujeitos de pesquisa precisariam promover, da parte deles, relatos episódicos a partir dos quais pudesse captar as singularidades de cada um deles e delas nos enfrentamentos com todas as dificuldades estruturais do momento. Destaco que essas dificuldades, que Danilo Martuccelli (um dos suportes teóricos) chamava de provas a serem vencidas, não eram só produzidas pelas exigências das normas acadêmicas. Estas, apesar de acolhê-los com programas específicos, lhes impunham rotinas que exigiam coberturas de outras áreas que não respondiam na mesma proporção. Desse modo, fiz a opção por realizar entrevistas episódicas narrativas.

2.4 A ESCOLHA PELA ENTREVISTA EPISÓDICA NARRATIVA DIANTE DE DADOS E NÃO DE TEORIA

Antes de falar dos passos que tomei para realizar as entrevistas, iniciei pelos incentivos que me foram passados para esclarecer o significado de uma entrevista episódica narrativa, no sentido de não confundir entrevistas narrativas com entrevistas episódicas narrativas como, em geral, tem acontecido em muitas pesquisas. Quem nos alerta sobre essa diferença é Uwe Flick (2009).

A entrevista narrativa é aquela em que se encontra no escopo das pesquisas biográficas. Ela começa, como destaca Flick, com uma questão que seja capaz de gerar uma narrativa. Flick (2009) dá um exemplo em que um pesquisador pede ao entrevistado que “apresente na forma de uma narrativa a história de uma área de seu interesse na qual ela atuou durante muitos anos” (p.166). Em geral, quem conduz a entrevista narrativa é narrador; raramente ele é interrompido.

Já a entrevista episódica narrativa “trata-se da suposição de que as experiências de um sujeito sobre um determinado domínio sejam armazenadas e lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico” (FLICK, 2009, p.172). Desse modo, para ele, esse tipo de entrevista seria a única capaz de recuperar o conhecimento episódico-narrativo e semântico que os indivíduos armazenaram a partir de um acontecimento real que eles viveram na prática e incorporaram, singularmente, nas suas próprias mentes.

Na sua definição de entrevista episódica, o autor inclui um conceito muito importante que é o de conhecimento semântico. Ou seja, não é o conhecimento episódico isolado que tem de ser analisado, mas sim ele junto com todo o campo semântico que cobre o episódio, esse episódio que é vivido singularmente pelos indivíduos. O que isso significa?

Para Flick, quando um indivíduo relata um episódio na sua narrativa podem estar envolvidas uma infinidade de palavras que, possivelmente, estão entrelaçadas por diferentes significados. É aqui que entra o campo semântico na entrevista episódica que precisa ser explorado nas análises; por exemplo, o conceito que vem produzindo todas as críticas ao programa de ações afirmativas com recorte racial é o conceito de raça. Esse conceito foi incorporado em um programa de uma universidade pública que, ao definir os sujeitos com direitos de acesso a esse programa, há a necessidade de ele se autodefinir como negro.

No entanto, tal conceito entrou em disputa por diferentes grupos que podem se identificar e se identificam como negros e reivindicam os seus direitos para participarem dessa política de acesso à universidade por cotas. Para isso, os programas tiveram que criar comissões internas de heteroclassificação para evitar conflitos quanto ao direito de acesso às cotas raciais.

Devem ocorrer muitos episódios que estão marcados por esse tipo de disputa, mas eles não são os únicos. Outros que aparecem nas entrevistas mostram que o fato de a UNEB ter incorporado o programa de reserva de vagas com recorte racial desde 2002, não significou que os programas de assistência estudantil já tenham incorporado em suas dinâmicas esse cenário com recorte racial, mas isso será tratado nas análises das entrevistas episódicas narrativas.

Seguindo o proposto por Uwe Flick (2009), pedi que os entrevistados relatassem situações vividas, episódios que ocorreram com eles no contexto da universidade em que a sua condição de estudante cotista foi posta em evidência. Dito isso, passo ao trabalho de campo com a entrevista episódica narrativa.

2.5 ENTREVISTAS NO CAMPO: OS ENTREVISTADOS SITUADOS

No período de agendamento, praticamente “morei” na UNEB, fiquei ali durante todo o dia, estudando e esperando aqueles que confirmaram presença nas atividades. Cada entrevista constitui-se, para mim, como uma experiência única, na medida em que cada um (a) dos (as) entrevistados (as) nos revelou elementos nos episódios narrados que se reportaram às categorias inferidas, todavia convidando-nos a trabalhar outras associadas decorrentes de outros conflitos: relação com os familiares, mal-estar no ambiente acadêmico, expectativas de si e sociação.

Na medida em que busquei localizar os episódios nos questionários e até mesmo no momento em que a entrevista estava acontecendo, aproximamo-nos dos modos sobre como constituem sua subjetividade, quais seus suportes simbólicos, que papéis e estratégias lançam mão na tentativa de vislumbrar a dimensão qualitativa do permanecer no processo de individuação de cada homem e mulher ali em diálogo.

Neste sentido, este trabalho na segunda etapa ocupou-se em garantir pontos essenciais das características da entrevista episódica: resguardar ao participante como sujeito de voz na medida em que é convidado a trazer fatos e situações para a superfície de sua história. Na condução das entrevistas, foi importante indagar ao participante sempre que aparecesse uma dúvida ou falta de clareza na narração do fato; redirecionar a uma situação lembrada no início da entrevista, quando necessário, para garantir os episódios relacionados ao tema, entre outros. O objetivo era problematizar o conteúdo dos episódios à medida que eram rememorados pelo entrevistado.

Na medida em que li e fiz anotações, também etiquetei os potenciais sujeitos para as entrevistas em cada curso. Para cada estudante foi feita uma composição dos elementos identificados nas 20 primeiras questões do questionário de ordem das informações gerais, os

aspectos relacionados à inserção e, por último, das condições de permanência. Observei quais eram os fatores intervenientes para continuar no curso, aspectos de sua integração, as experiências construídas e trazidas, avaliação da permanência, como lidavam com suas redes, medos e inseguranças e a condição de estudante trabalhador ou bolsista.

Na tentativa de compreender o perfil de cada entrevistado, organizei informações sobre cada um para poder dialogar no momento da entrevista. Estas anotações (apêndice 06) constituem-se como uma ficha de consulta para o momento da entrevista, mas observei que alguns colaboradores não se lembravam de algumas declarações inseridas nos questionários aplicados entre março e abril, pois algumas entrevistas aconteceram em julho então, comecei a deixar disponível em uma mesa o encadernado, com todos os questionários, aberto no nome do entrevistado, caso fosse necessário retomar, como foi o caso de alguns.

Em algumas entrevistas, foi possível fazer registros no momento da escuta, o que conversei e acordei com o participante com a devida antecipação, e isso foi possível nos episódios narrados/descritos com maiores detalhes nos episódios (Apêndice 07) oferecidos em cada situação. Mas, houveram situações em que o episódio em descrição foi entrecortado por silêncio, emoção, choro ou demanda de maior questionamento naquilo que o sujeito trazia, situações nas quais não foi possível fazer anotação alguma, pois exigiu maior interação e diálogo entre entrevistado e entrevistador. Em alguns casos, as colocações frente às indagações possibilitaram uma pausa para refletir ou constatar que não haviam pautado esta ou aquela situação. Observei que às vezes os entrevistados respondiam “não tinha pensado ainda sobre isso” e ao serem questionados o porquê de não terem o feito, respondiam: “Não sei.”

Após o final de cada entrevista, perguntei ao participante sobre como gostaria de ser identificado e sugeri algumas palavras presentes no seu discurso, outros falaram que eu ficasse à vontade na sugestão dos nomes. Finalizadas as entrevistas, indaguei a todos se poderia retomar o contato para tirar dúvidas, confirmar informações e a assertiva foi positiva.

O numeral antes da palavra (substantiva) de identificação é sua referência na sequência dos questionários encadernados e numerados por curso para consultas. Seguindo orientações da Resoluções⁴⁰ do CNE 466/2011 e a 510/2016, que garante ao participante seu anonimato, todos os indicativos de nomes serão devidamente ratificados por seus atores.

⁴⁰ Como pré-requisito para iniciar a pesquisa, encaminhei o projeto ao Comitê de Ética de Pesquisa – COOPE – UFMG, e seu parecer final foi favorável à realização da pesquisa, na última semana do mês de novembro de 2018, sob o CAAE 97402718.9.0000.5149. O projeto foi aprovado, considerando seus benefícios e riscos envolvendo os participantes.

Ponderei sobre o quantitativo de entrevistados pensados inicialmente (20), mas que agora apresenta-se diferenciado nos cursos de Enfermagem e Pedagogia, em função das circunstâncias limitadoras para o contato com mais pessoas e/ou comparecimento nas agendas.

Desse modo, no público de Enfermagem tive 04 participantes do décimo semestre o que me obrigou a buscar escuta em pelo menos mais dois semestres. No curso de Pedagogia foi difícil conseguir afirmativas dos poucos homens que identifiquei nas turmas, então quando consegui já tinham 05 mulheres, mas como era preciso contar com a presença também do sexo masculino, e o curso de Pedagogia tem o maior público de estudantes do Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB, considerei necessárias essas alterações, uma vez que o pensado inicialmente foram 20 pessoas, 05 em cada curso. Todavia, acredito que não houve prejuízo para a análise dos dados, pois trabalhei com o conjunto de sujeitos.

Quadro 1: Participantes da entrevista identificação provisória dos nomes na pesquisa⁴¹

| BACHARELADO ENFERMAGEM | BACHARELADO ADMINISTRAÇÃO | LICENCIATURA EDUCAÇÃO FÍSICA | LICENCIATURA PEDAGOGIA |
|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| 029-Pra frente | 007- Repórter | 006- Capacidade | 01-Responsabilidade |
| 032- Resistência | 021- Liberdade | 011-Preocupada | 003- Nerd |
| 033- Quebra-portas | 026- Revolucionário | 014-Retraída | 004-Coragem |
| 034- Estrategista | 032- Lavrador | 038- Negociador | 005- Migrante |
| 035- Caronista | 040- Comunidade | 064-Tímido | 006- Crítica |
| 036- Nômade | - | - | 053- Acolhido |
| - | - | - | 069- Polêmico |

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

⁴¹ No processo de análise retomamos sobre o processo de autonomização dos sujeitos, pois que isso surge e intensifica, na etapa de análise.

3 SUJEITOS DA PESQUISA: UM RETRATO QUANTITATIVO E QUALITATIVO.

Antes de começar a apresentar os dados que tratam dos sujeitos de pesquisa, informei que para construir o perfil dos estudantes, utilizei o que na área de pesquisas são chamados de dados secundários. Inicialmente, quando recebi os dados que classifico aqui como dados secundários, eu não os classificava dessa forma. Eram dados que haviam sido organizados pela Secretaria Acadêmica do *Campus*, com inúmeros registros, nos quais se encontravam informações de estudantes que estavam matriculados nos quatro cursos ofertados nesse *Campus* da UNEB, na cidade de Guanambi. Entretanto, fui percebendo que esses dados estavam estritamente organizados e que, em última instância, eles faziam parte do acervo da instituição. É a partir desse momento que passo a classificá-los como dados secundários, ajustando-os à linguagem dos especialistas de metodologia que os descrevem de maneira precisa.

Minayo et al. (2007, p.65) relatam a importância do uso desse tipo de dado, sobretudo em estudos que, como este, os pesquisadores responsáveis precisam lidar com acervos que registram rotinas, que identificam padrões de hábitos e assim por diante. Com base nos autores supracitados, consegui compreender que os dados secundários ajudam a mapear cenários, a identificar e descrever o público-alvo destes estudos. Esses autores dão exemplos que mostram que, por meio dos dados secundários, é possível gerar *insights* [discernimento; conhecimento] de pesquisas que estudam tendências que ocorrem nos contextos sociais e revelam padrões de comportamentos, de hábitos, de distribuições locais e assim por diante.

Foi assim que os dados secundários, que faziam parte do acervo da Secretaria Acadêmica do *Campus*, passaram a integrar a pesquisa e foram submetidos a estratégias metodológicas que envolveram (a) técnicas quantitativas para a construção de quadros que serão apresentados mais à frente e (b) procedimentos qualitativos com o uso de imagens que registraram atividades coletivas de estudantes dentro da universidade e em suas dependências, com objetivo de aprofundar alguns temas desta pesquisa. Para esse segundo uso de imagens, baseamo-nos nas orientações de Ralf Bohnsack (2007) sobre as quais falarei à frente.

Sendo assim, passo a informar as estratégias que adotei para coletar os dados utilizados na confecção dos quadros que serão apresentados a seguir. Como tive acesso a dados secundários com informações de todos os (as) estudantes matriculados (as) nos quatro cursos do Departamento de Educação *Campus* XII da UNEB, decidi utilizar esses dados para a construção de “grupos homogêneos” (*clusters*), por ser esse um procedimento que já vem sendo utilizado na área da Educação (BRULLES; SAUNDERS; COHN, 2010), o que nos permitiu

reunir, de uma forma amostral, informações do perfil do corpo discente considerando: a) faixa etária, b) sexo, c) raça/etnia, d) zona rural ou zona urbana, e) renda, f) entrada por reserva de cota ou g) pela ampla concorrência.

Uma vez definida a estratégia de “agrupamento homogêneo”, fiz a solicitação à equipe técnica da Secretaria Acadêmica do Departamento de Educação *Campus* XII da UNEB, pedindo a eles que nos oferecessem dados a partir de 2016 e se estendessem a 2017 e 2018. Com esse recorte, pretendia garantir, no escopo da pesquisa, estudantes que tivessem pelo menos dois anos de vivência no *Campus*, uma vez que o meu doutoramento iniciou em 2017, tinha como objetivo estudar a experiência social desses estudantes no *campus* e conseguir relatos deles sobre os programas que a universidade tem ofertado, tanto no que se refere ao acesso como à permanência dos estudantes. Com isso, um tempo de vivência deles precisaria ser garantido para que os meus objetivos fossem alcançados.

Antes de apresentar os dados que marcam, preliminarmente, o perfil dos estudantes, vale informar que eles serviram também de ponto de partida para a aplicação do questionário no qual introduzi questões com vistas a aprofundar um pouco mais no perfil do grupo e, na articulação dessas duas fontes, selecionei também os estudantes que foram por mim entrevistados.

3.1 TRAÇANDO O PERFIL COM DADOS SECUNDÁRIOS

Os dados preliminares que irei apresentar são dados secundários que foram usados para fazer uma primeira identificação do público-alvo, que é de estudantes que participam dos programas das ações afirmativas da UNEB. Solicitei à secretaria do Departamento de Educação *Campus* XII da UNEB que colocassem informações sobre os cursos em que estavam matriculados, suas respectivas faixas etárias, pertencimento étnico-racial, sexo, zona da cidade em que moravam, se sua entrada foi pela reserva de vaga ou pela ampla concorrência e, por fim, dados sobre a renda. Dito isso, passo aos dados secundários.

Quadro 2: Matriculados em 2016 na UNEB, Campus XII

| Ingresso nos quatro cursos em 2016- gênero, moradia, cotas, renda e ampla concorrência. | | | | | | | | | | | |
|---|--------------|------------|-----------|------------|-----------|-------|------------|-------------|-----------|-------------|------------------------|
| Curso | Faixa Etária | | Gênero | | Raça | Etnia | Zona Rural | Zona Urbana | Cotas | Ampla Conc. | Renda Informada |
| | | | Masc | Fem | Negro | | | | | | |
| Pedagogia | 17 a 25 anos | 39 | 04 | 57 | 25 | | 17 | 44 | 25 | 36 | Até 4 salários mínimos |
| | 26 a 30 anos | 10 | | | | | | | | | |
| | 31 a 55 anos | 12 | | | | | | | | | |
| Educação Física | 17 a 25 anos | 26 | 12 | 20 | 12 | | 09 | 23 | 14? | 18 | Até 4 salários mínimos |
| | 26 a 30 anos | 04 | | | | | | | | | |
| | 31 a 43 anos | 02 | | | | | | | | | |
| Administração | 17 a 25 anos | 21 | 15 | 20 | 16 | | 05 | 29 | 16 | 18 | --- |
| | 26 a 30 anos | 07 | | | | | | | | | |
| | 31 a 43 anos | 06 | | | | | | | | | |
| Enfermagem | 17 a 25 anos | 22 | 07 | 20 | 10 | | 06 | 21 | 10 | 17 | Até 4 salários mínimos |
| | 26 a 30 anos | - | | | | | | | | | |
| | 31 a 43 anos | 05 | | | | | | | | | |
| Total | | 154 | 38 | 117 | 63 | | 37 | 107 | 63 | 89 | |

Fonte: Secretaria Acadêmica, UNEB, Campus XII (2019).

Dos 154 estudantes que ingressaram em 2016 no Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB, 75% eram mulheres e 25 % homens. Comparando essa distribuição por cursos, a Pedagogia é o que mais concentra o número de mulheres. Num total de 117 mulheres, 57 ingressaram em 2016 na Pedagogia, enquanto nos outros cursos foram registradas 20 mulheres em cada um deles, ou seja, a Pedagogia tinha o dobro delas.

Quanto ao pertencimento étnico-racial, os negros chegam a 40,9% e os brancos 59,1%. A distribuição de negros por curso segue o seguinte padrão: a Pedagogia concentrou o maior número, 40%. Em segundo lugar, aparece o curso de Administração: 25,5%. A Educação Física incorporou 19,6% e, na Enfermagem, matricularam-se 15, 5% dos negros ingressantes nesse ano.

Quanto à faixa etária, como se vê no Quadro 2, estudantes de idade entre 17 a 25 anos eram a maioria, chegavam a 70,1%. Em segundo lugar, se enquadram os estudantes na faixa entre 31 a 55 anos que chegava a 16,2% e, em terceiro lugar, os da faixa etária entre 26 a 30 anos totalizando 13,2%. Ressalto que nos quatro cursos do Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB, em 2016 a faixa etária entre 17 a 25 anos foi maioria em todos eles, definindo-se mais ou menos um padrão. Na Pedagogia, dos 61 que entraram no referido ano, 63% se enquadravam nessa faixa etária. Na Educação Física, dos 32 que foram aprovados em 2016, 23 encontravam-se enquadrados nessa faixa etária, ou seja, 81%. Na Administração, dos 34 ingressantes nesse ano, 21 estavam entre 17 e 25 anos e na Enfermagem essa maioria foi ainda mais forte: dos 27 estudantes que ingressaram nesse curso, 22 compunham a referida faixa etária.

Os dados relacionados à zona domiciliar revelam, em 2016, que a zona rural concentrava o menor número de estudantes ingressantes, mas, mesmo assim, chegavam a 24% do total. Os estudantes no ensino superior da área rural estavam distribuídos nos quatro cursos do Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB da seguinte maneira: dos 37 ingressantes, em 2016, 17 foram para a Pedagogia, 09 para a Educação Física, 08 para a Administração e 06 para a Enfermagem.

Quanto aos dados que interessam mais diretamente à presente tese, os das cotas com recorte raciais, chamou-nos a atenção o número de estudantes que entraram por reserva de vagas, pois ele coincide com o número total de alunos matriculados que se autodeclararam negros: 63. Seriam todos cotistas? Parece que sim, pois é dessa forma que eles estão distribuídos por cursos, conforme o Quadro 2. Na Pedagogia, 25 estudantes se autodeclararam negros e no item que registra estudantes que entraram pelo sistema de cotas esse número se repete, o mesmo ocorrendo com os outros cursos. Em termos de renda, parece haver um nivelamento por cursos; como se pode ver nos dados do Quadro 2, em nenhum dos cursos se ultrapassam os 4 salários mínimos. Já a distribuição de estudantes em 2016 por cursos, a Pedagogia chega a 43,2%, Administração com 22,07%, Educação Física com 32,2% e a Enfermagem com 17,5%. Sintetizando os dados em termos de sexo/gênero, posso dizer que, no total de ingressantes nos cursos ofertados pelo Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB em 2016, a maioria era formada por mulheres. Em termos pertencimento de étnico-racial, os negros registraram 40,9%, em um Estado da Federação em que pretos e pardos são mais de 70%. Os dados indicam, ainda, que todos os negros que entraram em 2016 foram acolhidos pela reserva de vagas do programa de ações afirmativas. Vou analisar, agora, os dados de 2017.

Quadro 3: Matriculados em 2017 na UNEB, Campus XII

| Ingresso nos quatro cursos em 2017- gênero, moradia, cotas, etnia, renda e ampla concorrência. | | | | | | | | | | | |
|---|--------------|------------|-----------|------------|-----------|-------|------------|-------------|-----------|-------------|------------------------|
| Curso | Faixa Etária | | Gênero | | Raça | Etnia | Zona Rural | Zona Urbana | Cotas | Ampla Conc. | Renda Informada |
| | | | Masc | Fem | Negro | | | | | | |
| Pedagogia | 17 a 25 anos | 72 | 16 | 75 | 34 | | 19 | 72 | 34 | 57 | Até 4 salários mínimos |
| | 26 a 30 anos | 08 | | | | | | | | | |
| | 31 a 50 anos | 10 | | | | | | | | | |
| Educação Física | 17 a 25 anos | 34 | 20 | 25 | 20 | | 07 | 38 | 20 | 25 | Até 4 salários mínimos |
| | 26 a 30 anos | 08 | | | | | | | | | |
| | 31 a 43 anos | 03 | | | | | | | | | |
| Administração | 17 a 25 anos | 36 | 27 | 17 | 16 | | 08 | 36 | 16 | 28 | Até 4 salários mínimos |
| | 26 a 30 anos | 02 | | | | | | | | | |
| | 31 a 50 anos | 06 | | | | | | | | | |
| Enfermagem | 17 a 25 anos | 25 | 06 | 21 | 10 | | 05 | 22 | 10 | 17 | Até 4 salários mínimos |
| | 26 a 30 anos | 02 | | | | | | | | | |
| | 31 a 50 anos | - | | | | | | | | | |
| Total | | 216 | 69 | 138 | 80 | | 39 | 168 | 80 | 127 | |

Fonte: Secretaria Acadêmica, UNEB, Campus XII (2019)

Cresce o número de ingressantes em 2017. Conforme os dados do Quadro 3, do total de 216 estudantes entrantes, a maioria continuava sendo de mulheres. Embora os seus percentuais tenham caído 12% em relação ao ano anterior, em 2017 chegaram a 63,8%. Na distribuição do gênero por cursos, o curso de Pedagogia continua a agregar o maior número de ingressantes: no total de 138 mulheres que entraram em 2017 para Departamento de Educação Campus XII da UNEB, 75 foram para a Pedagogia, ou seja, 54,35%. Educação Física foi o segundo curso que mais agregou, chegando a 18,1%. Em terceiro lugar ficou Enfermagem com 15,2% e, em quarto, Administração com 12,3% de ingressantes. Em comparação com 2016, no item gênero, 2017 registra uma mudança nessa distribuição. O curso de Administração destoou: foi o único em que teve mais homens (27) do que mulheres (17) como ingressantes.

Em relação ao pertencimento étnico-racial, caem os percentuais de negros em relação ao ano anterior: de 40,9% passam para 37%. A distribuição de negros por cursos ficou muito parecida com a que ocorreu em 2016. Pedagogia se repete como sendo o curso que mais agregou negros em 2018: dos 80 que se autodeclararam negros, 34 se matricularam em Pedagogia, ou seja, 42,5%. Em Educação Física, esses percentuais chegam a 23,4%; Administração, 21,5% e Enfermagem, 12,5%.

No que concerne à faixa etária, o grupo entre 17 e 26 anos teve um aumento: foi para 77,3% enquanto os da faixa entre 26 a 30 caiu de 13,2% para 9,6%; os da faixa entre 31 a 55

tiveram uma queda de 16,2% para 9,2%. Na distribuição da faixa etária por curso, observei um cenário muito parecido com o do ano anterior: a Pedagogia lidera. Dos 167 estudantes que se encontram na faixa etária entre 17 e 25 anos, 43,1% deles se matricularam em 2017 neste curso. Em segundo lugar ficou Administração, com 22,2% dos ingressantes. Em terceiro lugar Educação Física com 20,3% e, por último, Enfermagem que acolheu 14,9%.

Os percentuais de estudantes da área rural tiveram também uma queda em relação aos de 2016: de 24% foi para 18,02%. Mas, na distribuição por curso há a repetição de um cenário: em 2017, Pedagogia foi também o curso que mais absorveu alunos da área rural; dos 39 que declararam morar na área rural, 19 foram para este curso. Já para a Educação Física, foram 07 estudantes. A Administração incorporou 08 e a Enfermagem acolheu mais 05.

Quanto ao número de cotistas, ocorreu a mesma situação de 2016: o número de negros que entrou pela reserva de vagas em 2017 coincide com o total de 80 negros que se matricularam, neste mesmo ano, nos cursos do Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB. A coincidência ocorre inclusive na distribuição dessa informação nos cursos. Parece-nos que há um padrão: estudantes negros não disputam as vagas na ampla concorrência, isto é, todos são ingressantes pelo sistema de cotas.

Em termos de renda, em 2017 também houve um nivelamento por cursos, como se pode ver nos dados expressos no Quadro 3: em nenhum dos cursos se ultrapassam os 4 salários mínimos.

Em 2017, o curso de Pedagogia continuou tendo o maior percentual de estudantes entrantes. O curso de Educação Física e o de Administração tiveram percentuais iguais, ambos com 20,8% e o de Enfermagem caiu de 17,5% para 12,5%.

Sintetizando: em 2017, as mulheres formam maioria, embora tenham tido uma pequena queda em relação a 2016. Os negros foram igualmente minoritários em 2017 e ainda tiveram uma queda percentual. Aumentou o número de estudantes situados na faixa etária entre 17 e 25 anos. O programa de cotas continua absorvendo integralmente os estudantes da reserva de vagas.

Quadro 4: Matriculados em 2018 na UNEB, Campus XII

| Ingresso nos quatro cursos em 2018- gênero, moradia, cotas, renda e ampla concorrência. | | | | | | | | | | | |
|---|--------------|-----|--------|---------|-----------|--------------------|-------------------|--------------------|-----------|--------------------|------------------------------|
| Curso | Faixa Etária | | Gênero | | Raça | Etni aínd io | Zona Rura l | Zona Urban a | Cota s | Ampl a Conc. | Renda Informad a |
| | | | Masc | Fe m | Negr o | | | | | | |
| Pedagogia | 17 a 25 anos | 80 | 08 | 9 | 39 | | 24 | 75 | 39 | 60 | Até 4 salários mínimos |
| | 26 a 30 anos | 06 | | | | | | | | | |
| | 31 a 50 anos | 10 | | | | | | | | | |
| Educação Física | 17 a 25 anos | 47 | 30 | 19 | 21 | | 12 | 37 | 21 | 28 | Até 4 salários mínimos |
| | 26 a 30 anos | - | | | | | | | | | |
| | 31 a 50 anos | 02 | | | | | | | | | |
| Administração | 17 a 25 anos | 39 | 25 | 26 | 10 | | 10 | 41 | 21 | 30 | Até 4 salários mínimos |
| | 26 a 30 anos | 06 | | | | | | | | | |
| | 31 a 50 anos | 06 | | | | | | | | | |
| Enfermagem | 17 a 25 anos | 24 | 03 | 26 | 12 | 01 | 08 | 21 | 12 | 17 | Até 4 salários mínimos |
| | 26 a 30 anos | 01 | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | 31 a 50 anos | 04 | | | | | | | | | |
| Total | | 195 | 66 | 162 | 82 | 01 | 54 | 184 | 83 | 135 | |

Fonte: Secretaria Acadêmica, UNEB, Campus XII (2019).

Há uma pequena diminuição no número de entrantes em 2018 comparando-o com 2017: caiu para 195. Em contrapartida, houve um aumento no número de mulheres: em 2016, elas chegaram a 75% das vagas; em 2017, os percentuais caíram para 63%, embora continuassem maioria; já em 2018, elas ocuparam 83% das vagas do Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB. A distribuição do gênero por cursos no Quadro 4 reafirma uma tendência que persistiu e que se demonstrou nos dois anos anteriores: o curso Pedagogia além de ser aquele que mais incorpora estudantes no Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB é o que mais integra mulheres no seu quadro discente. Essa é uma ideia que já faz parte do imaginário acadêmico e de pesquisas empíricas realizadas sobre o tema (GATTI, 2010).

Reforço ainda mais esse imaginário feminilizante do curso de Pedagogia quando o comparo com os outros três cursos; por exemplo, em 2016, Educação Física, Administração e Enfermagem incorporaram igualmente o mesmo número de mulheres, 20 em cada um deles; em 2017 foi o curso de Administração que menos incorporou e em 2018 foi o de Educação de Física. Mas o que quero marcar como uma tendência que se mostra evidente nos dados dos três anos apresentados é que a Pedagogia foi a que mais incorporou estudantes negros e estudantes da área rural, sendo também o curso que mais acionou o programa de cotas para negros na universidade. Isso é o que preciso aprofundar nos meus resultados de pesquisa.

Quanto ao pertencimento étnico-racial, os percentuais de negros cresceram um pouco em relação aos de 2017: de 37% passou para 42,05%. A universidade incorporou 01 indígena no curso de Enfermagem. Quando adicionei a ele o número total de negros, tem-se 83 estudantes não brancos que coincidem com o número de estudantes que entraram para a universidade pelo programa de reserva de vagas. Ao observar a distribuição de estudantes negros entre os ingressantes de 2018, a Pedagogia lidera com a incorporação de 39 estudantes negros, depois dela vem a Educação Física com 21, em terceiro Enfermagem com 12 e, por fim, Administração com 10. Em suma, nesses dados secundários no tema das questões étnico-raciais há uma tendência que precisa ser analisada.

Outra tendência se manifesta no âmbito do estudante que mora na área rural: nos dados do Quadro 4, observei um crescimento de estudantes da área rural cujos percentuais representam 27,6% do total de entrantes em 2018. Comparando esse pequeno intervalo de três anos que descrevo, me parece pertinente ressaltar essa persistência da vinda de estudantes da área rural: foram 37 em 2016, 39 em 2017 e 54 em 2018. Quando comparei essa distribuição por curso, consegui ver que em 2017 a Pedagogia aumentou o número de estudantes da área rural: de 17 foi para 19. A Educação Física baixou: de 09 foi para 07; a Administração aumentou: de 05 para 08; e a Enfermagem baixou: de 06 para 05. Em 2018, em todos os cursos essa presença cresceu: em Pedagogia foi de 19 para 24, em Educação Física de 07 para 12, em Administração de 08 para 10 e em Enfermagem de 05 para 08.

Quanto à distribuição de estudantes por faixa etária, observei que os percentuais se recompõem sempre na mesma proporção. Estudantes situados na faixa etária entre 17 e 25 anos continuam sendo maioria e, em 2018, ocuparam 49,2% das vagas. Os da Educação Física chegaram a 30,2%. Os da Administração de Empresas atingiram 26, 1% e o percentual da Enfermagem chegou a 14,8%. Quando analiso a distribuição por faixa etária por cursos, observei que há uma tendência quanto à persistência da Pedagogia em ser um curso que agrega desde 2016 o maior percentual de estudantes situados na faixa etária entre 17 e 25 anos. Em 2018, dos 190 que estão ali situados, 42,3% deles estão na Pedagogia. A Educação Física agregou 24,7% deles no seu curso, a Administração incorporou 20,5% e a Enfermagem, 12,6%.

Assim como aconteceu com os dados de 2016 e de 2017, os de 2018 relacionados à informação não acrescentam nada acerca da renda dos sujeitos de modo objetivo. Imagino ser um dado sigiloso que deve ser mantido fora do acesso dos pesquisadores.

Sintetizando os dados de 2018, posso dizer que eles ressaltam alguns pontos que estão implicitamente vinculados ao meu objeto de pesquisa. Começo pela temática racial que desencadeou as ações afirmativas na UNEB em 2002, com a criação do programa de reserva de

vagas para negros dentro da universidade. Os dados de 2018 confirmam que a presença dos negros dentro do Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB está vinculada ao programa de ações afirmativas. Os dados do acervo que consultei ligam dois procedimentos diferentes: um deles é o da autodeclaração étnico-racial que qualquer estudante na inscrição do vestibular pode fazer sem que com isso ele só possa disputar a vaga na reserva de vagas e não na ampla concorrência. Por isso o meu estranhamento quanto à coincidência dos dados secundários que associaram o número de negros matriculados com a reserva de vagas. Outro ponto a ser destacado foi a presença de um estudante indígena, conforme os dados de 2018, dez anos depois de a UNEB já ter introduzido cotas para indígenas.

3.2 AS IMAGENS DOS SUJEITOS DA PESQUISA COMO DADOS SECUNDÁRIOS

Reconhecer o papel das imagens do corpo estudantil da UNEB como um dado secundário que poderia fazer parte de desta pesquisa, talvez, tenha sido um dos maiores desafios que tive de enfrentar no momento em que entendi que era preciso dar visibilidade aos sujeitos parceiros desta pesquisa. Quem eram eles? Não há dúvida que o acervo anteriormente apresentado foi fundamental para essa construção.

Inicialmente, esse acervo nos deu uma visão plural do perfil dos estudantes do *Campus Guanambi*. Em três rodadas de leitura dos dados ganhei várias dimensões que estabeleciam pontos centrais a serem tratados, um deles era exatamente a presença maciça das mulheres dentro do corpo estudantil. Em 2016, dos 154 estudantes ingressantes, 117 eram mulheres, os homens eram minoria, 38. Essa maioria se confirmou em 2017: dos 216 ingressantes, 138 eram mulheres. Em 2018, esse fenômeno se repete: dos 196 ingressantes, 162 são mulheres.

Gostaria de enfatizar neste capítulo, no qual apresentei os sujeitos de pesquisa, a preocupação de não os tratar apenas pelos papéis sociais de alunos e alunas, pois entendo que eles (as) são atores sociais e como tal agem, mesmo no contexto universitário, como na imagem abaixo:

Figura 1: Movimento Ocupa UNEB

Fonte: <https://www.facebook.com/UNEBXIIocupada/photos/a.1308785175811880/2370286219661765>

Esta imagem faz parte do meu acervo⁴² sobre as ações que estudantes desenvolvem para reivindicar os seus direitos e para proteger o patrimônio da universidade pública da qual elas e eles fazem parte. Nela, eu vi os corpos de mulheres jovens, em sua maioria, mas também de mulheres mais velhas. Que leituras fazer daquela e de outras imagens que fazem parte de meus acervos?

Ralf Bohnsack (2007), sociólogo da ação, defendeu a ideia de que a sociologia precisaria entender o quanto as “imagens são fundamentais na orientação das nossas ações práticas” (2007, p, 289); um exemplo disso é esta imagem (Figura 1) e a outra sobre a qual falarei (Figura 2). Como será que elas orientaram as ações de outras pessoas que as viram naquele momento de tensão? Detenho-me na apreciação das imagens e não o sujeito delas.

Figura 2: Ocupação da UNEB

Fonte: <https://www.facebook.com/UNEBXIIocupada/photos/a.1308847259139005/2370270776329976>

⁴² Agradeço, imensamente, a Keila Souza Pereira Oliveira estudante de Educação Física que colaborou compartilhando arquivos valiosos sobre as atividades desenvolvidas em eventos científicos, reuniões, mobilizações do movimento estudantil em atos públicos pelos estudantes do DEDC, Campus XII UNEB.

Essa é a outra imagem que faz parte do meu acervo e que nos foi cedida pelos próprios estudantes. Nela o grupo é bem maior, mas tem o mesmo papel do grupo menor (Figura 01). Aqui eles estão exatamente em frente ao *campus*. Na posição de fotografados, eles se tornam imediatamente os sujeitos da imagem, como Bohnsack (2007) afirma: são “as pessoas, as criaturas ou cenas sociais que são os sujeitos da imagem e atuam diretamente na cena” (p. 292).

Eles estão também fazendo um protesto. No caso, uma paralisação que não os impediu de virem ao campus e participarem de um ato público. Quando olho para as imagens e penso que ali, nos dois grupos, no pequeno e no grande, se encontram estudantes majoritariamente nascidos nas regiões do sertão baiano talvez não tivesse a noção da diversidade pela origem dos lugares de onde estão suas raízes.

Na seção 4, antes de começar a discussão dos dados das entrevistas, apresento informações adicionais sobre os sujeitos da pesquisa, são informações que construí em contato com o material das entrevistas.

4 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, trago mais informações sobre os sujeitos da pesquisa no que concerne a elementos do seu lócus, sua origem e pertencimento étnico racial no contexto da colonização da Bahia.

4.1 CAMPUS DO SERTÃO PRODUTIVO QUE EMERGIU PARA DESIGN DA PESQUISA

O lócus do presente estudo não foi definido *a priori*, ao contrário, ele foi sendo construído à medida que fui coletando dados e informações que me ajudaram a reconstituir as políticas acadêmicas existentes no Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB. Posso dizer que, aos poucos, ia dando conta de que, ali, a realidade era, também, múltipla e socialmente construída em diferentes momentos históricos.

Isto nos fez reconhecer as observações feitas por Alda Judith Alves (1991) acerca de como pesquisadores em geral procedem quando têm diante de seus olhos um quadro social repleto de nuances e de especificidades. Segundo a autora, existem correntes da metodologia que defendem que o mais aconselhável é deixar que o foco e o lócus de pesquisa emerjam “por um processo de indução, de conhecimento de contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes (sujeitos de pesquisa, informantes e colaboradores) em suas influências recíprocas” (ALVES, 1991, p. 147). Mas existem outros argumentos que contrariam essa postura integralmente indutiva por acreditarem que quando se faz “a escolha de um determinado campo de pesquisa (comunidade ou instituição), já se tem um objetivo a se atingir ou algumas questões em mente” (*ibidem*, p.148). Além do lócus do estudo, “dificilmente um pesquisador iniciaria uma coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando os seus passos, mesmo que estes possam ser reajustados mais à frente” (*ibidem*, p. 148).

O fato de estar, enquanto responsável pela pesquisa, imersa na realidade na qual estava estudando a experiência social dos estudantes que realizavam na UNEB as suas formações acadêmicas, esse alerta, proposto pela autora supracitada, foi fundamental para estabelecer, de forma mais segura, o terreno no qual iria desenvolver esta investigação.

Indutivamente, fui em busca de conhecimento sobre o contexto no qual iria investigar, só que para isso tive de aceder a um material que recompusesse, pelo menos, uma breve história da região geográfica na qual o estudo iria se realizar. Lembro que muitas das edificações que nele foram construídas datam da era da colonização; e ainda, no seu repertório, são carregadas memórias extraordinárias de eventos e de personagens que marcaram até hoje a sua identidade

cultural, embora a região venha passando por transformações econômicas, sociais e culturais que, muito provavelmente, estruturam as experiências dos sujeitos da pesquisa. Em suma, como demonstrarei mais à frente, por meio da literatura consultada, pude aceder à recomposição dos fatores estruturais e históricos que sustentam as políticas acadêmicas de inserção e permanência para estudantes. Isto foi fundamental para conhecer como os sujeitos de pesquisa as enfrentam e como, nesse embate, eles vão se constituindo como indivíduos sociais.

Aos poucos, fui me conscientizando de que, com esta investigação, estava buscando conhecer as experiências sociais de estudantes universitários matriculados em cursos que estavam localizados na região conhecida como alto sertão da Bahia, renomeado a partir de 2007 de sertão produtivo⁴³. Com essa nova caracterização, tanto essa região como todas as outras que compõem o estado da Bahia foram denominadas de território de identidade.

Muitos autores têm estudado essas transformações georreferenciadas buscando analisar os significados dos conceitos que passaram a configurar as políticas públicas do estado da Bahia na primeira década do século XXI. Mas isso não significa que tenham desaparecido as heranças históricas e culturais que marcaram as memórias dos descendentes de indígenas e dos escravizados africanos; lembro que estes últimos para lá foram levados nos séculos XVII e XIX. Será que essas memórias são consideradas quando se busca criar planejamentos para o desenvolvimento do alto sertão com vistas a produzir a equidade social de todos aqueles cujas heranças e ancestralidades têm seus traços marcados e têm sido rastreados por diferentes especialistas?

Recorri, inicialmente, a historiadores (as) e, com isso, consegui contribuições importantes que nos deram luz para compreender uma parte dessa herança cultural que marcou o meu lócus geográfico de estudo: o **alto sertão baiano** (NEVES, 1994, 2012; PIRES, 2003, 2014; TEIXEIRA, 2010; ALMEIDA, 2012; P. H. D. SANTOS, 2014).

Em termos da amplitude histórica, tive que reconhecer que o contato com esse pequeno conjunto de textos anteriormente citados ampliou de forma significativa o meu olhar sobre a região, tanto no que concerne à memória da comunidade afrodescendente, como da herança de povos indígenas cujos traços se mantêm vivos até os nossos dias nos nomes de vários municípios que compõem o Território de Identidade Sertão Produtivo.

Esses traços puderam ser constatados nos registros de matrícula dos estudantes dos quatro cursos do *campus* estudado. A partir deles, coletei dados para compor uma parte do perfil

⁴³ Ministério do Desenvolvimento Agrário, Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sertão Produtivo, Caetitê, CODESP, 2010 cf. http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio142.pdf

do alunado naquele momento. Segundo os registros consultados, relativos ao ano de 2019.⁴⁴, havia 1002 estudantes matriculados, distribuídos por cursos da seguinte maneira: 402 na Licenciatura em Pedagogia, 211 na Licenciatura de Educação Física, 158 no Bacharelado de Enfermagem e 233 no Bacharelado em Administração. Nos dados da matrícula constavam os municípios de origem desses estudantes, permitindo-nos assim captar não só o estado federativo ao qual pertenciam como também, no caso da Bahia, os territórios de identidade de onde eles vinham.

Dos 47 municípios registrados, 19 cidades fazem parte do Território de Identidade conhecido como Sertão Produtivo, representando 76% dos estudantes matriculados em 2019.1. Em segundo lugar na procedência está o Território de Identidade do Velho Chico com 10 municípios, concentrando 11,5% dos estudantes. Em terceiro lugar, são encontrados 13% de matriculados, originários de outros três Territórios de identidade baiana, o da Chapada de Diamantina, o da Bacia do Rio Corrente e o da Bacia do Paramirim, cada um deles com 3 municípios, totalizando 9 cidades. Por fim, há ainda os registros de 0,5% de estudantes matriculados, sendo que dois deles são oriundos do Território do Litoral Sul da Bahia e quatro são nascidos no Território Metropolitano de Salvador. Ainda no pequeno percentual de 0,5%, acrescentei dois estudantes de duas cidades do norte de Minas Gerais, Mamonas e Espinosa, ambas na fronteira com a Bahia e, por fim, há o registro de um estudante paranaense nascido na cidade de Terra Rica.

As classificações geográficas citadas e muitas outras com os nomes de municípios de origem dos estudantes foram retiradas dos documentos da UNEB aos quais tive acesso. Isto facilitou a organização do material de análise e nos trouxe, também, elementos para aprofundar-se nessa informação acerca dos locais de nascimento do corpo estudantil poderia nos auxiliar a compreender a diversidade que marcava a composição étnico-racial das turmas dos quatro cursos do Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB.

Para realizar o objetivo de compreensão da diversidade, a partir de uma análise um pouco mais elaborada acerca dos nomes dos locais de origem dos estudantes, tive que recorrer a alguns textos que tratavam do significado dos nomes dos locais de nascimento dos sujeitos sociais. Inicialmente, utilizei as obras de linguistas e depois de geógrafos, historiadores e antropólogos, pois, segundo os especialistas da linguagem, os significados das palavras que nomeiam os lugares onde os indivíduos nascem e se desenvolvem estão estritamente vinculados a todas essas outras áreas.

⁴⁴Esses dados foram obtidos junto a direção do campus e reconstruídos, para que fosse possível dimensionar os territórios e a diversidade implicada.

Todas as referências geográficas anteriormente mencionadas, que nomeiam regiões, territórios e até cidades, são, teoricamente, aquilo que especialistas da linguagem, desde o final do século XIX, chamam de topônimos (DICK, 1987). A toponímia é aquela parte da linguística que estuda os nomes geográficos, ou seja, os nomes dos lugares, bem como a sua origem e a sua evolução. Mas como são feitas as escolhas desses nomes?

Harmensaz Van Rin M. de Assis (2013) analisando, na sua dissertação, as nomeações dos municípios originados na Capitania Hereditária de São Jorge dos Ilhéus da Bahia, doada pela coroa a seu donatário, em 1534, nos diz o seguinte:

A escolha do nome dificilmente é marcada pela impessoalidade, seria explicada por algo aleatório ao ato denominativo em si mesmo, haja vista que existem **diversos agentes motivadores** na estruturação do topônimo, seja ela de natureza física ou antropocultural (ASSIS, 2003, p. 115-116, grifos meus).

Essa observação feita por Assis, a meu ver, se aplica ao território baiano nomeado sertão produtivo, embora a Capitania Hereditária da qual ele faça parte tenha sido doada pela coroa portuguesa a outro donatário em 1536. Quando comparo as nomeações das cidades nas duas capitanias, identifiquei, também, as mesmas características. Assis (2003) ainda nos esclarece que:[...] a história da adoção e/ou manutenção dos topônimos reflete aspectos da povoação do lugar, enquanto esta se mantém armazenada na memória de seu povo, que os tem preservado como um patrimônio linguístico cultural de uso social (p. 116).

Considerando a longevidade das histórias que compõem a maioria das cidades registradas como local de origem dos estudantes matriculados no Departamento de Educação *Campus XII* da UNEB, é preciso recuperar um ponto que parece estar ainda presente nas memórias dos moradores de vários desses municípios: quais teriam sido os agentes motivadores para estruturar os nomes daquelas localidades de onde se originavam?

Independentemente do território de nascimento relativo ao corpo estudantil, o que nos chamou a atenção, em todos eles, foi a persistência de palavras de origem indígena dando nome às cidades; palavras essas que pertencem a línguas faladas por povos que viviam nos referidos territórios muito antes da chegada invasiva de europeus no século XVI, momento no qual, segundo o historiador Jacob Gorender (1978), “as primeiras expedições portuguesas ao Brasil tomaram a iniciativa de escravizar índios” (p. 468).

A expansão do capitalismo para a América, como mostra Gorender, se constituiu por meio do “escravismo colonial” o qual, na sua concepção, tinha poucos laços com a escravização praticada outrora no mundo europeu assim como na África e na Ásia, antes da implantação do

capitalismo mercantilista. Com a chegada dos colonizadores lusitanos, no século XVI, é instaurado um “confronto imediato entre duas formações sociais heterogêneas: a dos conquistadores e a das tribos autóctones” (GORENDER, 1978, p.54). Como ressalta o referido autor:

Os primeiros (os conquistadores) procedem de uma sociedade feudal ibero-lusitana pioneira do mercantilismo e uma das mais avançadas do Ocidente europeu, na época. Ao passo que os ocupantes (os indígenas) presentes no território a ser conquistado constituíram uma sociedade tribal e comunista primitiva, com um modo de vida nômade, inferior aos adventícios no que se refere ao estado de desenvolvimento da força produtiva (p.53).

Gorender, para justificar os seus argumentos, nos remete a uma obra clássica produzida pelo sociólogo Florestan Fernandes que, ao estudar a “Organização social das Tribos Tupis” (1976), mostra que a formação aborígine desconhecia o “fato social da escravidão”. Segundo Fernandes, os “Tupis ignoravam a exploração econômica do trabalho escravo. Seus cativos eram tratados como membros do nosso grupo” (...) (GORENDER, 1978, p. 76). Além de não serem coagidos a trabalhar mais do que os outros, “eles se beneficiavam da distribuição igualitária do produto do trabalho de todos” (*ibid*, p.76).

Mas isso durou até a chegada dos colonizadores. Estes, segundo Gorender, “foram incapazes de introduzir a escravidão no seio da formação tribal” (*ibid*, p. 129). Em compensação, introduziram o perverso hábito de tráfico de índios aprisionados nas guerras tribais. As tribos vencedoras passaram a vender ou comercializar índios (seus prisioneiros) das tribos derrotadas para o trabalho escravo nas terras dos futuros donatários (*ibid*).

Assim que a colonização territorial passou a ser sistemática, “a Coroa portuguesa desde logo legalizou a escravização dos aborígenes e o fez através das Cartas de Doação das capitâncias hereditárias” (*ibid*). Gorender atesta na sua leitura de uma dessas Cartas que “os colonos do Nordeste se serviram amplamente dos trabalhadores índios como escravos nos primeiros engenhos” (*ibid*). Os nomes de alguns desses donatários acabaram sendo integrados a localidades que, na evolução dos tempos, passaram de lugarejos a vila, a distritos e, por fim, a municípios. Algumas das cidades que constam nos registros de estudantes do Departamento de Educação, *Campus XII* da UNEB têm o nome de descendentes das ditas famílias de donatários.

Mas entre os topônimos, além dos locais nomeados com palavras do vocabulário indígena ou com os sobrenomes de familiares dos donatários ou senhores das sesmarias⁴⁵, encontrei nos registros de matrícula dos estudantes do Departamento de Educação *Campus XII*

⁴⁵O sistema de sesmarias regulamentava a distribuição dos lotes de terra, em nome do Rei, a um beneficiário, com o objetivo de que esse cultivasse terras virgens. Esse sistema se inicia em 1534 e só se encerra em 1822 com a Independência do Brasil.

da UNEB municípios que datam também do início da colonização lusitana com nome de santas e de santos católicos e até mesmo com o nome de Jesus Cristo impresso, inicialmente, nas aldeias criadas pelos jesuítas para catequizar povos indígenas que, posteriormente, viraram nomes de vilarejos, e por fim de cidades urbanizadas com distritos e bairros agregando populações variadas.

A Companhia de Jesus, com os seus cavaleiros de Cristo, teve um papel central no empreendimento colonialista da coroa portuguesa (F. L. SANTOS, 2007). Na Bahia, posso dizer que agiu como um agente motivador, para utilizar a metáfora de Harmensaz Assis (2003), na produção de nomes que foram incorporados pelos cidadãos e legisladores municipais. O papel desse tipo de agenciamento político dos jesuítas no Brasil foi, detalhadamente, descrito por um dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil, Fernando de Azevedo, em sua obra “A Cultura Brasileira: Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil” (1944). Ele nos diz:

A Companhia de Jesus (...) concentrava os índios em aldeamentos em que, à sombra da igreja e da escola se cultivavam as terras e se praticavam todas as indústrias necessárias (...), iniciava-se, ao “passo tardo dos missionários”, essa formidável penetração colonizadora que só mais tarde deveria atingir o máximo de intensidade, “irradiando-se por três quadrantes as rotas aceleradas pelas bandeiras” (F. AZEVEDO, 1944, p. 128).

Na citação anterior, F. Azevedo mostra, em primeiro lugar, a articulação entre os jesuítas e os bandeirantes que, juntos, adentravam léguas e léguas do novo território para cumprir, assim, a missão colonizadora imposta pela coroa portuguesa. Na sequência, F. Azevedo (1944) mostra que a Companhia de Jesus não desempenhava naquele momento apenas um trabalho de catequização; segundo ele, “cultivavam-se terras e praticavam-se todas as indústrias necessárias”. Embora F. Azevedo tenha feito essa observação acerca do trabalho de cultivo da terra e da construção de artefatos, de imóveis, de prédios, de igrejas que são peças consideradas como necessárias para a realização do trabalho de catequese, ele não nos informa sobre que tipo de trabalho todas essas produções eram realizadas sob a égide da Companhia de Jesus. Aliás, esta instituição é exaltada, ao longo de sua obra, por sua luta contra o trabalho escravo dos indígenas (F. AZEVEDO, 1944, p. 129-130). Se não era com o trabalho escravo predominante naquele momento histórico da colonização do Brasil, que tipo de trabalho dava conta dessa empreitada e quem eram os trabalhadores que a executava?

Como visto, Gorender (1978) analisou esse mesmo fenômeno de não reconhecimento dos indígenas brasileiros como escravos por parte dos jesuítas que se opunham aos colonos que os escravizavam em suas propriedades, mas o autor interpreta essa posição a partir de outra

lógica. Como dito nos parágrafos anteriores, ele defende a tese de que o escravismo colonial não tem nada a ver com as outras formas de escravidão que a Europa vivenciou em sua história até a chegada da colonização espanhola e portuguesa que se constitui no século XVI com a tomada da América. Nesse momento, a escravidão de seres humanos se integra à lógica do capitalismo mercantil. A venda de escravos era um negócio que rendia muito dinheiro: “a escravização dos índios cedo se tornou objeto de um complicado jogo de interesses” (F. AZEVEDO, 1944. p. 468). Quem entra nesse jogo? Os traficantes de negros africanos. São eles que vão dar suporte à luta dos jesuítas para retirar os indígenas do tráfico de escravos. Segundo Gorender:

Uma vez que a escravização de indígenas concorria com a venda de negros e restringia o seu mercado, os traficantes de africanos não deixariam de aprovar a orientação dos jesuítas, mesmo que o fizessem tacitamente. Por sua vez, os jesuítas recomendaram explicitamente a introdução de africanos como meio de afastar os colonos da exploração dos índios, além de que a Companhia de Jesus encheu de escravos negros seus próprios estabelecimentos econômicos. (1978, p. 469, grifos meus).

Com estas observações, Gorender mostra que o “jogo de interesses” estabelecido no início do século XVI com os colonizadores portugueses e espanhóis, na América Latina, colocou o escravismo no centro das disputas entre vendedores e compradores de escravizados e, além disso, não os reconheciam como seres humanos, mas sim como peças a serem negociadas a partir das regras do capitalismo mercantil. Assim, nem os indígenas e nem os negros africanos eram identificados como indivíduos que compunham classes sociais; eram peças definidas por suas origens étnico-raciais: indígenas ou negros; eram propriedades dos colonos que deles se distinguiam por suas características raciais; era o conceito de raça e não o de classe social que definia as hierarquias sociais naquele momento.

Dito de outra forma, Gorender (1978) identificava, em sua análise dos documentos da época, que marcavam o que ele chama de escravismo colonial, traços da “racialização” na relação entre escravizados e proprietários de terra, tal como foi, posteriormente, enfatizado pelos cientistas sociais latino-americanos, no final do século XX, com a criação do movimento político e epistemológico que eles classificam como giro decolonial, sobre o qual falarei mais à frente.

Na mesma linha de raciocínio, Fernando de Azevedo (1944) identificou também essa racialização de forma bastante expressiva nas suas descrições, que mostram como na fase de exploração da cana-de-açúcar, em estados que hoje se situam na região nordeste brasileira, o patriarcalismo português apoiado no trabalho escravo deu “impulso vigoroso”, segundo o

referido autor, “à construção de uma sociedade colonial desde o recôncavo da Bahia até parte do Maranhão”, destacando, sobretudo, a **estratificação racial** da população no mundo do trabalho. De acordo com F. Azevedo:

Numa sociedade notavelmente desnivelada como a primitiva sociedade colonial, em que a diferença demográfica acentua as desigualdades sociais e, mais tarde, as políticas, e **a primeira classificação social (português, índios e mestiços) se funda em razões de pigmentos na distinção de classes, estabelecidas sob base econômica encontra, na distinção de raças, um fator novo** e um sinal, material e visível, de diferenciação (1944, p. 82, grifos meus).

Considerando que nessa parte do Brasil se localizam, também, os territórios de identidade da Bahia, neles o desnivelamento e a distinção de raças são dois fatores que visivelmente marcavam a estratificação social. Não se deixava dúvida dos lugares que cada grupo, racialmente definido, ocupava na estrutura do sistema escravista brasileiro. F. Azevedo (1944) sintetiza, criticamente, essa ideia da seguinte maneira:

Senhor e escravo: **brancos e negros. As raças, branca e africana, formavam a estratificação étnica cujas camadas correspondiam, exatamente, como se vê, nos traços da “racialização”, na relação entre escravizados e proprietários, na estratificação social, às duas classes que a monocultura latifundiária e escravocrata separava e se superpunha**, elevando à categoria de nobres a dos senhores de engenho e degradando ao mais baixo nível as massas de escravos.” (p. 82, grifos meus).

De acordo com os registros consultados por F. Azevedo, o atual Território, nomeado hoje de Bahia, na era do rei João III de Portugal, recebeu sozinho três das 12 capitanias hereditárias, a saber: a da Bahia de Todos os Santos, a de Ilhéus e a de Porto Seguro.

Tenho que admitir que cinco séculos depois, na segunda década do terceiro milênio, é admirável que a população nativa, de crianças aos jovens, identifique-se como seres que pertencem àquela localidade tão longeva em termos históricos, que lhes confere, em primeiro lugar, um pertencimento de cidadania.

Para dar uma ideia geral dessa variabilidade, nos territórios baianos que mapeei ao coletar o local de origem dos estudantes do *Campus XII*, agreguei, na sequência, todos os municípios nomeados em quatro blocos.

No primeiro, apresento o conjunto de municípios nomeados com palavras advindas do vocabulário indígena, em especial, do tupi-guarani, articulando-os a seus territórios de identidade, traduzindo, sucintamente, o sentido provável que os seus povos falantes davam a eles. No segundo bloco, estão agregados os municípios que hoje conservam nomes de descendentes de donatários ou de símbolos da coroa portuguesa que marcam a instalação e o

avanço do colonialismo lusitano no Brasil no século XVI. No terceiro bloco, são agregados municípios com nomes vinculados a imagens e ícones da igreja católica, herança dos jesuítas que fortaleceram a colonização na região com o processo de catequização da população indígena. No quarto, foram reunidos municípios cujos nomes retratam, em língua portuguesa, atividades que eram realizadas na área sertaneja, produtos alimentícios extraídos localmente ou acidentes geográficos, entorno dos quais se agregaram pessoas que deram origem a lugarejos e vilas.

Começo, assim, pelo primeiro bloco que congrega municípios com nomes indígenas.

Quadro 5: Cidades de nomes Indígenas nos registros de matrícula *Campus XII –UNEB*

| Território | Município | Origem Indígena | Matriculados (2016) |
|-----------------------|--------------------------|---|----------------------------|
| Chapada de Diamantina | Andaraí ⁴⁶ | Língua tupi, provém da composição entre duas palavras indígenas: andyrá (morcego) e y (rio), significando "rio dos morcegos". | 01 |
| Bacia de Paramirim | Botuporã ⁴⁷ | Língua tupi, significa “ monte belo ”. | 02 |
| Bacia de Paramirim | Boquira ⁴⁸ | Tupi-guarani, deriva de (ibi (bo) + quira)- “lugar onde há nuvens” (mBOQUIRA). | 03 |
| Sertão Produtivo | Caetité ⁴⁹ | Deriva da língua tupi e significa “mata da pedra grande”. | 111 |
| Velho Chico | Carinhanha ⁵⁰ | Língua tupi, através da junção de ûakary (acari) e âia (dentado), significa peixe com muitos dentes. | 10 |
| Sertão Produtivo | Guanambi ⁵¹ | Deriva de língua tupi, quer dizer “beija-flor”. | 121 |
| Sudoeste baiano | Guajeru ⁵² | Da língua tupi, significa plantas rosáceas. | 01 |
| Sertão Produtivo | Ibiassucê ⁵³ | Em tupi-guarani significa terra alta (ibiã+socê). | 13 |
| Velho Chico | Ibotirama ⁵⁴ | Significa Terra das Flores. | 03 |
| Velho Chico | Macaúbas ⁵⁵ | De origem tupi, designa coco de pequeno porte. | 11 |
| Sudoeste da Bahia | Piatã ⁵⁶ | Da língua tupi, significa “gente de pé duro, gente forte”. | 02 |
| Sertão Produtivo | Pindai ⁵⁷ | De origem tupi, variação de pindâetyca (pescar com anzol), Rio da Pesca ou Rio do Anzol. | 29 |
| Sertão Produtivo | Tanhaçu ⁵⁸ | Da palavra tupi "tãï-açu", significa porco do mato ou porco doméstico. | 02 |
| Sertão Produtivo | Urandi ⁵⁹ | Da língua tupi, significa Madeira Negrecenta. | 28 |
| Total | | 332 | |

Fonte: Elaboração própria segundo dados da página <https://biblioteca.ibge.gov.br/>

⁴⁶<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/andarai.pdf>

⁴⁷https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2980/momun_ne_ba_botupora.pdf

⁴⁸<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/boquira.pdf>

⁴⁹<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/caetite.pdf>

⁵⁰<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/carinhanha.pdf>

⁵¹<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/guanambi.pdf>

⁵²<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/guajeru.pdf>

⁵³<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/ibiassuce.pdf>

⁵⁴<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/ibotirama.pdf>

⁵⁵<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/macaubas.pdf>

⁵⁶<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/piata.pdf>

⁵⁷<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/pindai.pdf>

⁵⁸<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/tanhacu.pdf>

⁵⁹<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/urandi.pdf>

No Quadro 5, busquei traduzir os topônimos indígenas, primeiro com o objetivo de identificar os espectros da vida social, cultural e histórica que são cobertos pelos significados que eles apresentam e, em segundo lugar, porque queria observar se esses topônimos indígenas que nomeiam as cidades de nascimento dos sujeitos de pesquisa tinham algum significado para eles. Para a tradução, fiz uso dos dicionários de dois especialistas da língua tupi: Moacyr Ribeiro de Carvalho (1987) e Eduardo de Almeida Navarro (2013). Mas, para compreender os espectros que poderiam estar sendo cobertos por esses topônimos, fui em busca de outros especialistas da linguística: um deles foi Ricardo Tupiniquim Ramos (2008)⁶⁰ que mostra, em detalhes, o quanto a rica toponímia de origem indígena dos municípios baianos indicou as raízes históricas de povos nativos que ali viveram antes da chegada dos colonizadores. É dito que “naqueles lugares habitaram, no passado, povos indígenas que podem ou não existirem hoje” (R. T. RAMOS, 2008, p. 52); o importante é que eles deixaram as suas marcas na identidade local dos cidadãos que ali nasceram e vivem.

Como é possível ver no Quadro 5, os nomes de origem indígena dados aos municípios que persistem atualmente referem-se a belas imagens de pássaros ou de outros seres voadores, de animais do mato, de peixes e rios, de florestas, de flores e de frutos, de montanhas, de traços do povo, do tipo de terra e de coloração de troncos de árvores que se transformavam em embarcações nas pescas e no transporte dos grupos, expressando a interação que aqueles povos tinham com o meio ambiente em que habitavam.

Embora na coleta de dados de matrícula sobre o lócus relacionado aos estudantes de 2019 tenham sido registrados 14 municípios com topônimos indígenas, centro, neste momento, apenas nos dois mais representados, a saber: Guanambi (121 matriculados) e Caetité (111). Sigo aqui os procedimentos de tratamento de dados propostos por Alda Judith Alves (1991). Segundo a autora, quando temos na pesquisa qualitativa um grande volume de dados, é recomendado que se realize um “processo contínuo de procura para identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes os significados” (p. 170). Segundo a referida autora, trata-se de um “processo complexo e não linear que implica em um trabalho de redução e organização[...]” (*ibid*).

Destaco, entretanto, que a análise desses dados dos lócus dos estudantes matriculados em 2019.1 será considerada mais à frente quando estiver analisando as entrevistas dos sujeitos da pesquisa. Nesse momento, tentarei identificar “temas e relações, construindo prévias interpretações que podem ser modificadas”, quando comparadas com as análises das entrevistas

⁶⁰Professor do Departamento de Ciências Humanas (DCH) –UNEB Caetité. Este *campus*, onde atua o referido pesquisador, está a 42 km do Departamento de Educação (DEDC)UNEB-Guanambi.

destes sujeitos. Como ressalta Alves (1991), imagino que, nesse momento, poderei “gerar novas questões ou aperfeiçoar as anteriores, buscando dados complementares ou mais específicos”.

Dito isso, começo identificando os temas que aproximam os lócus de onde os estudantes se originam e como esses temas se relacionam entre si.

Afluentes fluviais e os povos indígenas no alto sertão da Bahia

A **Mata da Pedra Grande** (Caetité), segundo os registros do IBGE (2020), muito antes da chegada dos colonizadores portugueses era habitada, primitivamente, pelo povo indígena Caeté, contra os quais a Coroa portuguesa decretou guerra, condenando-os ao extermínio, pois seus membros foram acusados de matarem o primeiro bispo enviado ao Brasil com o objetivo de regulamentar as missões cristãs na América, Dom Pedro Fernando Sardinha. Um importante relato sobre esse episódio que se passou na Bahia apareceu, inicialmente, em um documento elaborado por Gabriel Soares de Souza (BRASILHIS, 2019)⁶¹ que, por determinação da Corte, vem para o Brasil em 1567 e ocupa três cargos nessa grande colônia portuguesa. Entre 1580 e 1581, foi vereador da câmara em São Salvador da Bahia de Todos os Santos; entre 1590 e 1591, foi, ao mesmo tempo, governador da Conquista do Rio São Francisco e capitão mor da Capitania da Bahia (BRASILHIS, 2019).

Na sua obra, Souza (1987) descreve, em detalhes, as expedições que realiza, no Brasil, especialmente pelo seu percurso no sertão baiano, acentuando suas longas passagens pelas diferentes vertentes do suntuoso **rio São Francisco**, com os seus 1.371 km de extensão. Vale lembrar que o referido rio nasce na serra da Canastra, no sudoeste de Minas Gerais, adentra a Bahia, atravessando integralmente todo o Sudoeste em direção ao norte baiano, passa por alguns municípios do sul pernambucano e desagua no litoral alagoano, em um lugar que os indígenas de língua tupi chamavam de **Piaçabuçu** (Palmeira Grande). Como governador da Conquista do Rio São Francisco, Souza descreve os povos originários que viviam à sua margem da seguinte maneira:

Ao longo deste rio, vivem, agora, alguns **caetés** de uma banda, e da outra vivem **tupinambás**, mas ainda vivem **tapuias** de diferentes castas, **tupinaés**, **amorpiras**, **ubirajaras** e **amazonas**; e além deles vivem outros **gentios** (...) que se atavam com joias de ouro (...) esse rio é muito requisitado por todos os **gentios**, por ser ele muito

⁶¹ BRASILHIS. Redes Pessoais e Circulação no Brasil durante o período da Monarquia Hispânica (1580 – 1640). Cf: <http://brasilhis.usal.es/pt-br/personaje/gabriel-soares-de-souza-souza>.

farto de pesca e caça e por ser a sua terra muito fértil como já se disse, onde se dão mui bem toda a sorte de mantimento da terra (SOUZA, 1987. p. 64, grifos meus).

A cidade de Caetité está inserida nesse contexto. É nela que se situa a nascente do rio Santo Onofre que integra a bacia do rio São Francisco, sendo um de seus tributários pela margem direita. Esse rio banha, também, a cidade de Macaúbas (a dos coqueirais), assinalada no quadro anterior.

Estudando a variação linguística nas comunidades de Macaúbas, Maria do Carmo Sá T. de Araújo Rolo (2016) encontrou “pinturas e inscrições em diversos pontos da referida cidade” que a faz confirmar a posição de outros historiadores de que os índios tupinaé teriam sido os primeiros habitantes (*ibid*) daquela região de coqueirais repletos de pequeninos cocos. A autora registra, em outra passagem de sua obra, que em Macaúbas teria havido também a presença de “índios tuxás, provenientes das regiões ribeirinhas do Rio São Francisco.” (*ibid*, p. 112).

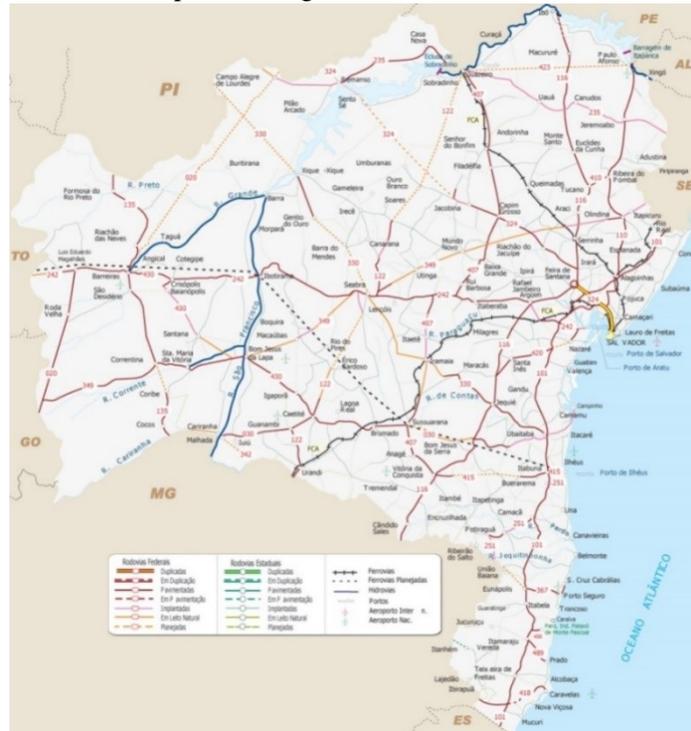
Certamente, a presença de povos indígenas na área sertaneja da Bahia antes da chegada dos portugueses e dos donatários é uma realidade que não pode ser negada. As marcas desses povos estão exatamente nos topônimos que nomeiam acidentes geográficos (morro, serras) ou acidentes naturais (lagos e os rios). Por exemplo, não se pode esquecer que a cidade conhecida como Beija-Flor é memorizada pelas pessoas nela nascidas, até hoje, em língua tupi: Guanambi. No entanto, ao buscar a história da origem do nome da cidade, a herança indígena que permanece até hoje é disputada por outra história que está impressa nos documentos oficiais⁶². Guanambi é associada à história de uma moradora do início do século XIX de nome Belarmina cuja casa de taipa estava fincada na propriedade do donatário Joaquim Dias Guimarães. Segundo o registro analisado, a referida casa foi construída à margem do rio Carnaíba (**do tupi *karana'iwa* ou *carnaúba***) de Dentro. Muito possivelmente, o telhado da casinha poderia ter sido feito com a palha da carnaíba, assim como os gentios protegiam as suas cabanas.

A invisibilidade dos gentios, tal como os colonizadores chamavam os povos indígenas na era colonial, se dá, possivelmente, pelo fato de que o termo gentio, no Alto Sertão da Bahia, significa “alguém incivilizado, selvagem que professa o paganismo” (G. MARQUES, 2014). Por isso, talvez, eles tenham ficado de fora da história por essas razões e também pelo fato de que no Alto Sertão da Bahia ocorriam coisas inusitadas, como bem retratou Erisvaldo Fagundes Neves (2003). Segundo ele, as terras que eram tiradas à força dos indígenas pelos colonizadores “eram transferidas em sucessão hereditária” (NEVES, 2003, p. 72). Isto, segundo Neves, levava

⁶² Cf. <http://www.guanambi100anos.com.br/historia-da-cidade-de-guanambi-2/>

a um processo que “legitimava a posse, legalizando a propriedade sem as formalidades das cartas de doação e confirmação da sesmaria prevista na legislação portuguesa” (*ibid*). Mesmo assim, decidi apresentar o mapa hidrográfico da Bahia para dar uma ideia da quantidade de margens fluviais que os gentios dispunham para construir as suas cabanas, praticar pesca e canoagem.

Mapa 1: Hidrografia do Estado da Bahia



Fonte: <http://www.brasil-turismo.com/bahia/mapa-bahia.htm>

Guanambi está à margem esquerda do rio Carnaíba de Dentro e à margem direita do rio Carnaíba de Fora, cuja nascente está em Caetité. Estes dois rios se encontram e desse encontro surge o Rio das Rãs, que é um dos afluentes do Rio São Francisco. **Andaraí** (rio dos morcegos), primitivamente, era habitada por índios Cariris; em seu território se encontra o pantanal de Marimbus (Terra Alagada, em língua banto). **Botuporã** (monte belo), primitivamente povoada pelos índios Tuxás, está situada entre a margem esquerda do Rio Santo Onofre e à margem direita do Rio Paramirim. **Carinhanha** (peixe com muitos dentes), povoada no passado por índios Carijós, é margeada pelo rio de mesmo nome, que é um dos afluentes do Rio São Francisco. **Ibiassucê** (terra alta) foi uma das moradas dos índios Caetés e está à margem direita do Rio São João, cuja nascente é em Caetité; ele se encontra primeiro com o Rio Brumado e depois com o Rio do Antônio, cuja nascente é em **Jacaraci** (cabeceira de rio), e termina como

afluente do Rio de Contas, que tem em uma de suas margens o município de **Guajeru** (plantas rosáceas); este foi uma das moradas dos índios Pataxós, Mongoyós e Yngorés.

Sintetizando o que foi dito até o presente momento, pode se dizer que todos estes municípios vêm mantendo há séculos os seus nomes indígenas. Dito de outra forma, eles permanecem com os nomes que os povos nativos lhes deram muito antes do período da colonização. Ao nomearem esses lugares com os significados que eram atribuídos pelo idioma tupi, eles davam um sentido ao mundo que era identificado coletivamente por todos os sujeitos que nasciam e aprendiam a viver ali. Isso nos fez levantar algumas questões de pesquisa: será que todos(as) os(as) estudantes conhecem a origem dos topônimos dos locais em que eles(as) vivem? Alguns deles veem, nas suas constituições relacionadas aos seus direitos de cidadania (ou mesmo de seus hábitos e/ou costumes), algum sinal das heranças desses povos? Como os(as) estudantes que nasceram nesses municípios indígenas lidam com essas histórias na constituição de suas identidades enquanto sujeitos de direitos que vivem nesse mundo com suas famílias? Quantos descendentes desses povos têm tido acesso à universidade seja por via ou não das reservas de vagas? Dentro da diversidade que hoje marca o contexto universitário, como se dão os laços de solidariedade com descendentes desses povos que estão na origem da vida social daquela sociedade?

Evidentemente que essas questões serão tratadas no capítulo em que analisarei as entrevistas com os sujeitos de pesquisa. Por ora, ressalto apenas os aspectos que precisava esclarecer, primeiramente, para mim mesma, antes de ouvir o que os sujeitos de pesquisa teriam a falar sobre eles. Estamos, portanto, buscando entender se as políticas que universidade faz para aumentar o acesso e a permanência de estudantes que compõem parte dos grupos pouco representados no mundo acadêmico estão, de fato, incorporando-os de uma forma inclusiva. Lembro que as políticas de ações afirmativas previstas na constituição nacional visam corrigir as desigualdades que afetam diretamente dois grupos étnicos-raciais: os afrodescendentes e os povos indígenas. Será que os pretendidos modelos de inclusão não estariam mais uma vez produzindo novos estigmas?

Para começar a responder a essa pergunta, fiz o tradicional caminho de busca bibliográfica e documental a fim de compreender o que teria levado a existir tantos topônimos em língua tupi, no interior da Bahia, em todos os seus territórios de identidade para indicar nomes de cidades, de acidentes geográficos e assim por diante. Como explicar esse fenômeno que conserva as memórias de grupos indígenas que persistiram todos esses anos resistindo à brutalidade do escravismo colonial?

Darcy Ribeiro (1995), na sua obra sobre *O Povo Brasileiro*, logo no primeiro capítulo, intitulado *O Novo Mundo*, introduz o tema das matrizes étnicas que povoaram o Brasil nos primórdios da colonização, no século XVI. Ele identifica a língua tupi como sendo uma das matrizes. Na sua concepção, até os meados do século XVIII, ela foi “a língua materna de uso corrente” (RIBEIRO, 1995, p. 48).

Os padres, por volta de 1550, mudaram de tática. Abandonaram o ensino de latim para dedicarem as suas energias à formação de irmãos leigos e de padres que dominassem bem a língua tupi-guarani para serem aliciadores dos índios para as suas missões de doutrina religiosa (RIBEIRO, 1995, p. 33).

Mas não foi apenas no universo religioso que o tupi prevaleceu. Renata Ferreira Costa (2006), estudando os topônimos indígenas na capitania hereditária de São Paulo, destaca o papel dos clérigos jesuítas para uso da língua tupi. Segundo a referida autora, os clérigos ao chegarem ao mundo novo se depararam com uma infinidade de povos nativos que falavam outra língua que nada tinha a ver com aquelas que eram faladas no continente europeu. Para catequizá-los, como ressaltou Darcy Ribeiro na citação anterior, teriam que aprender a falar a língua dos nativos.

Entretanto, R.F. Costa (2006) acrescenta também em seu ensaio o uso que dela fizeram os bandeirantes paulistas, que eram mobilizados e beneficiados com doações pelos capitães-mores das capitanias sertanejas. Com eles, formavam-se verdadeiros exércitos para combater os povos indígenas que resistiam às ações dos invasores colonizadores portugueses. Segundo Costa:

Dentro desse papel de conquistador de terras insólitas, **o bandeirante, juntamente com o indígena, terá uma atitude espontânea ou não de nomear os lugares.** A primeira gramática do tupi foi feita por José de Anchieta, que viveu 44 anos no Brasil, aprendendo o tupi com os índios guaianazes de São Paulo de Piratininga (...). Foi nessa região que a língua tupi imperou, porém, **deve-se a sua mais notável expansão aos próprios conquistadores europeus, graças às expedições bandeirantes que penetraram nos sertões para apresar índios e para a busca de metais preciosos,** e principalmente aos jesuítas, que, através da catequese, tornaram geral esse idioma e o cultivaram (R.F. COSTA, 2006 p. 3 e 5, grifos meus).

Como se pode ver, selecionei duas obras que nos deram suporte para compreender uma parte das origens dos municípios com nomes indígenas que integram a base de dados de matrículas de estudantes do *Campus XII* neles nascidos. Imagino que, nesse contexto, haja estudantes que podem descender desses povos. Haverá, então, espaços na universidade para tratar a cultura desses povos indígenas?

R.F. Costa (2006), no ensaio supracitado, abre um leque de possibilidades para os leitores se deliciarem com significados que os indígenas davam aos nomes dos lugares em que eles circulavam, conviviam, plantavam, pescavam, caçavam, copulavam, adoravam suas divindades e assim por diante. Já os bandeirantes paulistas, segundo a autora, quando penetravam nos sertões e nomeavam os locais com topônimos indígenas, praticavam um exercício cartográfico que tinha como objetivo exclusivo a dominação territorial.

Mas, apesar das mortes e do uso que os bandeirantes fizeram desses grupos nativos ora os escravizando nos trabalhos das fazendas, no plantio e na criação do gado, ora como parceiros na captura de indígenas de outras tribos que seriam vendidos para o trabalho escravo na região sertaneja, o certo é que povos indígenas têm presença ativa no atual momento histórico, no sertão produtivo. Afirmo isso com base no relatório de Estudos Básicos realizado pela Secretaria do Desenvolvimento Urbano (BAHIA, 2012) do Estado da Bahia. Para efeito de apresentação:

Quadro 6: Comunidades Indígenas no Velho Chico e Sertão Baiano, 2012

| Territórios | Grupos Indígenas | Total |
|--------------------|--|--------------|
| Velho Chico | Tuxá= 644 Quiriri= 157 Pancarú= 74 | 1.545 |
| Sudoeste Baiano | Aticum= 1.138 Timbala= 156 | 1.294 |
| Total | 5 grupos indígenas | 2.839 |

Fonte: *seplan.com.br*

Guardando as distâncias entre as entradas de populações não indígenas no território do sertão produtivo, busco também, nesse levantamento sob o lócus de suas origens, retratar a presença de negros africanos que foram escravizados no período colonial na área do sertão produtivo. A leitura que faço sobre como teria sido a presença desses povos africanos, no sertão produtivo, foi orientada, como mostrei nas páginas anteriores, pela análise que Gorender (1978) fez acerca das disputas entre a igreja e os proprietários das sesmarias no sertão do Brasil. Segundo ele, os jesuítas e os dominicanos eram contra a escravização dos indígenas. Estes, segundo os registros de Gorender, chegaram a ser defendidos até pelo Vaticano (p. 136).

Já os negros tiveram desde cedo sua escravização sancionada pela Igreja Católica. Os jesuítas, em particular, não só recomendaram o emprego de africanos no Brasil, como exploraram escravos negros em suas numerosas plantações e fazendas de gado e auferiram rendimentos do tráfico, inclusive de sua prática direta na África (GORENDER, 1978).

Recuperando os pontos de entrada dos negros no Brasil, Darcy Ribeiro (1995) destaca a presença indígena, portuguesa e negra africana da seguinte maneira:

Os dois portos de Pernambuco passaram a ser a boca de entrada da mão de obra que iria, daí em diante, edificar o quanto se edificou, produzir o quanto se produziu no Brasil, que era, os negros africanos (...) estes, tal como ocorreu com os brancos vindos mais tarde a integrarem-se na etnia brasileira, os negros, encontrando já constituído aquela protocélula luso-tupi, **tiveram de nela aprenderem a viver, plantando, cozinhando alimentos da terra, chamando as coisas e os espíritos pelos nomes tupis incorporados ao português**, fumando longos cigarros de tabaco e bebendo cauim (p. 45, grifos meus).

Embora Ribeiro tenha identificado a presença de três matrizes étnicas no Brasil, naquele momento, ele assinala a distância social entre elas. Além da separação entre pobres e ricos, a discriminação pesa, segundo ele, sobre os índios, os mulatos e muito mais sobre os negros. Mas houve resistências assim descritas por Ribeiro:

As lutas mais longas e mais cruentas que se travaram no Brasil foram: a resistência indígena secular e a luta dos negros contra a escravidão que durara séculos de escravismo. Tendo início quando começou o tráfico e só se encerrou com a abolição. Sua forma era, principalmente, a da fuga, para a resistência e para a reconstituição da vida em liberdade nas comunidades solidárias dos quilombos que se multiplicou aos milhares (RIBEIRO, 1995).

A partir de 1888, o quilombo como uma estratégia de luta, de resistência de negros africanos e de seus descendentes nascidos no Brasil contra o escravismo não tinha mais sentido porque a escravatura havia sido abolida. Isso não significa que a situação de desigualdade e discriminação que recaía e ainda recai sobre os afrodescendentes tenha desaparecido, mas novas lutas foram acionadas e, com a Constituição de 1988, o conceito de “quilombo”, gerado no período colonial, reaparece e passa a ser reivindicado como uma propriedade coletiva que no passado representou uma estratégia de luta. Eram reivindicações dos movimentos negros da década de 1970 que após um longo período de maturação chegaram ao Congresso Nacional. Foi daí que o artigo 4º do art. 3º do Decreto nº 4.887, de 20/11/2003, reserva à Fundação Cultural Palmares – FCP a competência pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral.

Foi consultando o referido cadastro que identifiquei que nessa área de municípios, as quais carregam topônimos indígenas, em algumas delas há o registro de remanescentes de quilombo, que apresento no quadro a seguir.

Quadro 7: Remanescentes de quilombos

| MUNICÍPIOS | COMUNIDADES QUILOMBOLAS | TOTAL |
|--------------------------|---|--------------|
| ANDARAÍ | Andarai, Fazenda Velha, Mata Grande, Morrinhos, Rua dos Negros, Igatu | 06 |
| BOTUPORA | Botupora Riacho dos Novatos | 01 |
| BOQUIRA | ----- | 01 |
| CAETITÉ | Pau Ferro, Vereda do Cais, Sapé, Olho D'água. Sambaíba, Vargem do Sal, Mercês, Lagoa Do Meio, Contendas, Malhada, Cangalha, Lagoa do Mato, Passagem de Areia, Lagoinha Da Cobra | 14 |
| CARINHANHA | Barra do Parateca, Estreito | 02 |
| GUANAMBI | Morro de Dentro, Queimadas | 02 |
| IGAPORÃ | Lapinha, Passagem da Pedra, Gurunga | 03 |
| IBIASSUCÊ | Santo Inácio | 01 |
| IBOTIRAMA | Saco Grande de Tixinha | 01 |
| MACAÚBAS | Mata do Sapé | 01 |
| PIATÃ | Palmeira, Machado, Tijuco e Capão Frio, Capão, Carrapicho, Mutuca e Sítio dos Pereiras, Barreiro, Caiçara, Ribeirão de Cima, Ribeirão do Meio e Tamburil | 13 |
| PINDAÍ | Caco, Vargem do Rancho e Taboa II, Boi | 04 |
| MALHADA | Parateca e Pau D'arco, Nova Batalhinha, Rio Das Rãs e Tomé Nunes | 05 |
| MALHADA DE PEDRAS | ----- | |
| TANHAÇU | Tucum, Pastinho | 02 |
| TOTAL | | 56 |

Fonte: <http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ba-05022021.pdf>

Reuni 16 municípios com nomes indígenas, distribuídos em quatro territórios de identidade da Bahia, como se pode ver no Quadro 5. É impressionante a tendência a naturalizar essas situações que se relacionam às origens locais de nascimento. Embora isso ocorra com certa frequência, especialistas sobre esse tema nos alertam o quanto se perdeu de profundidade sobre a construção da subjetividade política dos cidadãos locais quando isso passa despercebido.

Esse é um dado histórico ou registro de memória pública que aconteceu em outras partes do Brasil. Por exemplo, Giovani Cherini (2007), analisando a origem indígena de nomes de municípios do Rio Grande do Sul, preocupou-se em mostrar que “o nome do município determina as raízes, o progresso e a luta da comunidade primeiro pela emancipação e, depois, para que o crescimento seja constante e que cada vez mais a comunidade tenha qualidade de vida e orgulho da cidade onde se nasce” (CHERINI, 2007, p. 7). Segundo ele, os indígenas

consideravam os nomes de seus locais de nascimento como sagrados, dando a eles uma variedade de sentidos que mostram que para esses povos o nome tem “poder” (*ibid*).

4.2 DO LITORAL AO SERTÃO BAIANO EM CONEXÃO COM TRÊS BACIAS FLUVIAIS

No Bloco 2, agrupo municípios com referências diretas aos nomes de donatários ou proprietários de terra (incluindo, às vezes, o nome de um de seus descendentes), ou aos símbolos da coroa. Nesse bloco foram registrados sete municípios, quatro deles localizados no Sertão Produtivo e os outros três, respectivamente, no Litoral Sul, na Bacia do Paramirim e no Velho Chico.

Quadro 8: Cidades com nomes de donatários, moradores ilustres, símbolos da Corte

| Territórios | Município | Matriculados |
|---------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Litoral Sul | Aurelino Leal ⁶³ | 1 |
| Sudoeste Baiano | Licínio de Almeida ⁶⁴ | 2 |
| Sertão Produtivo | Lagoa Real ⁶⁵ | 4 |
| Bacia do Paramirim | Érico Cardoso ⁶⁶ | 1 |
| Sertão Produtivo | Rio do Antônio ⁶⁷ | 1 |
| Sertão Produtivo | Sebastião Laranjeiras ⁶⁸ | 5 |
| Velho Chico | Serra do Ramalho ⁶⁹ | 2 |
| Total | | 14 |

Fonte: IBGE (2020)

O município hoje conhecido como Aurelino Leal só adquire essa denominação quando ganha autonomia administrativa por meio da Lei estadual de nº 1579 de 15 de dezembro de 1961. Com a referida Lei, a câmara homenageava Aurelino de Araújo Leal, advogado e político, nascido em Rio de Contas, em 1877, filho de um grande proprietário de terra. O território no qual esse município está localizado era habitado antes da colonização por índios pataxós que

⁶³Informações sobre o município Aurelino Leal cf. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/aurelino-leal/historico>

⁶⁴Informações sobre o município Licínio de Almeida cf: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/licinio-de-almeida/historico>

⁶⁵Informações sobre o município Lagoa Real cf: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lagoa-real/historico>

⁶⁶Informações sobre o município Érico Cardoso cf: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/erico-cardoso/historico>

⁶⁷Informações sobre o município Rio do Antônio cf: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/rio-do-antonio/historico>

⁶⁸Informações sobre o município Sebastião Laranjeiras cf: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sebastiao-laranjeiras/historico>

⁶⁹Informações sobre o município Serra do Ramalho cf: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/serra-do-ramalho/historico>

resistiram bravamente à invasão dos colonizadores. Segundo os registros, este território, em 1755, foi incorporado à Capitania Hereditária de Ilhéus e, aos poucos, foi sendo ocupado por “aventureiros em busca de terras a serem desbravadas” que, na época, eram impedidos pelos grandes proprietários do cacau de se instalarem em terras próximas ao litoral, evitando-se, assim, novos concorrentes (N.R. MIRANDA, 2010).

Já a cidade Licínio de Almeida⁷⁰ tem a sua origem em um povoado que no passado se chamava Gado Bravo, indicando, assim, com esse designativo, que aquela região havia sido marcada não só pela presença de proprietários de gado, mas também daqueles que sabiam adestrar os bovinos, os vaqueiros.

Os proprietários, segundo Capistrano de Abreu, muitos deles se fixaram na região por decisão das autoridades baianas, que os organizaram a partir de sua disponibilidade para dizimar os ataques indígenas, desferidos contra suas fazendas de gado e engenhos. Em troca dessa organização, essas autoridades ofereciam aos “desbravadores” a oportunidade de cultivarem terras ou criarem gado nos terrenos oferecidos como pagamento (ABREU, 1985/1907).

O município Lagoa Real antes de sua emancipação era um distrito do município de Caetité, sobre o qual já falei no bloco anterior. O que nos interessa, no momento, é registrar a sua toponímia vinculada a símbolos da realeza lusitana. A historiadora Maria de Fátima Novaes Pires (2005) ajuda a entender as razões pelas quais diferentes símbolos foram utilizados para identificar territórios no alto-sertão da Bahia. Por exemplo, a Lagoa Real está localizada territorialmente em um espaço que, no período colonial, se constituía como rotas por meio das quais circulavam produtos de altos valores e de interesses comerciais da Corte portuguesa. Como salienta também o historiador Angelo Alves Carrara (2007), era por meio desses locais que as autoridades responsáveis pela proteção dos interesses da Coroa “estabeleciam os mercados, ligando as Minas Gerais à Bahia e ao vasto território do vale do São Francisco” (CARRARA, 2007, p. 129).

Assim, Lagoa Real passa a fazer parte do arraial de Santa Ana de Caetité que, por sua vez, foi criado por um Alvará Régio⁷¹ que o agregava a pessoas que, em nome da Coroa portuguesa, tinham a função de “fiscalizar e de criar estratégias de arranjo de domínio e poder e, assim, todas as povoações e vilas só poderiam ser criadas mediante Cartas Régias ou Forais” (NEVES e MIGUEL, 2007, p. 205). Dessa forma, Lagoa Real foi instalada por meio da Lei

⁷⁰<https://educacao.liciniodealmeida.ba.gov.br/sme/conteudoinstitucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=5923>

⁷¹ Como o próprio termo expressa, o alvará régio era um edital que os reis ou regentes faziam uso para governar as capitanias hereditárias que formavam a unidade brasileira naquele momento.

Provençal de número 224 de 16 de julho de 1888, na terra que antes da colonização era povoada pelos índios Caetés, e só foi emancipada em 1984, passando a ser conhecida como a Terra da Vaquejada. Outra informação pertinente que destaco é que, segundo os geólogos, este lugar possui uma das maiores jazidas de urânio do território brasileiro.

Érico Cardoso faz parte de um território que na antiguidade era habitado pelos índios Maracás. Começou a ser povoado por bandeirantes, no século XVIII. Em um dos registros históricos analisado por Isnara Pereira Ivo (2007), a autora apresenta trechos da carta escrita pelo bandeirante Belchior Dias Moréia enviada ao vice-rei da época, em 1750, na qual dizia ter entrado no “*Rio das Contas, aonde entre outros sinais*”, havia encontrado “*os 2 marcos de pedra*”. Termina a missiva dizendo que “*aonde se acha a mina era terra infestada por Maracazes⁷² e outros gentios até a serra do Orobó*” (IVO, 2007, p. 8). Segundo Clese Mary Prudente Correia (2017), tais desbravadores seguiam pelas “*margens do Rio Brumado, cujas nascentes se controvertem no pico das Almas com as do Rio Paramirim*” (CORREIA, 2017, p. 104).

Foi por esse caminho que os bandeirantes chegaram “*as minas de ouro do Morro do Fogo*” (CORREIA, 2017, p. 104). Em 1820, ali se forma um arraial e “*em 1843 foi transformado em um distrito denominado de ‘Água Quente’ em virtude da forte presença de águas térmicas (ibid)*, que foi concedido pela Coroa como propriedade do então coronel Liberato José da Silva (IBGE, 2020). Já em 1875, toma posse da referida propriedade o “*capitão-mor Antônio José Cardoso que, em 1898, foi nomeado como primeiro intendente de Paramirim (ibid, p. 104)*. O município hoje conhecido como Érico Cardoso nasce como um distrito de “*Água Quente*”, criado em 1843 pela lei provincial de nº 200. Trinta e dois anos depois, em 1875, Água Quente é subordinada ao município de Paramirim e em 1962, por meio de uma lei estadual, é elevada à categoria de município. Por fim, em 1985 seu nome é incorporado à herança colonial da família donatária.

A cidade de Rio do Antônio, apesar dessa toponímia absolutamente personalizada na figura de um proprietário local marcadamente inserido nos princípios da colonização do território, foi aquela que mais misturou traços do colonialismo português com ação estratégica entre os mercadores que circulavam por aquela região. Ao descrever as memórias do município de Condeúba, que está situado no mesmo território em que fica o Rio do Antônio, Tranquilino L. Torres (1924) oferece uma versão bastante instigante de como o rio que cortava os povoados que compunham essa parte do sertão baiano passou a ser identificado com o proprietário

⁷² O historiador Clóvis Moura registra a resistência dos índios Maracazes em sua obra *Rebeliões da Senzala*, São Paulo: Editora de Ciências Humanas, 3ª Edição, 1981.

Antônio da Cunha, que morava na sua margem direita. O Rio do Antônio nasce no município de Licínio de Almeida e sua microbacia pertence à bacia do Rio das Contas. Ele é um afluente do Rio Brumado; este é um rio temporário que só é corrente no período das chuvas, daí a possibilidade de ser muito perigoso no período das cheias. Segundo o memorialista Torres (1924), na época das enchentes era Antônio que ajudava os inúmeros viajantes que por ali passavam a atravessá-lo. O rio era dele. Talvez por isso é que se dizia que só ele o conhecia melhor do que ninguém.

Sebastião Laranjeiras é um topônimo que foi adotado em 1962 em homenagem a um bispo da igreja católica, Dom Sebastião Dias Laranjeiras, nascido na região. Mas antes dessa representação toponímica, aquele local fazia parte do território de Palmas do Monte Alto (IBGE, 2020), que era um povoado que emergiu no sertão baiano em 1742, quando o donatário responsável pela sesmaria da Casa da Ponte decidiu construir uma “capela para a Nossa Senhora Mãe de Deus e dos Homens” (*idem*). Segundo os registros por mim consultados, no decorrer de sua história, Palmas do Monte Alto teve o seu território desmembrado, dando origem a três outros municípios: Riacho de Santana (1878), Guanambi (1919) e Sebastião Laranjeiras (1962). Por essa razão, vi como necessário buscar compreender um pouco mais a história dessa localidade, mas pensando-a a partir de sua origem, sem desvinculá-la da sua conexão com a de Palmas do Monte Alto. No momento desta pesquisa, a cidade de Sebastião Laranjeiras tinha, apenas 53 anos de idade de emancipação política, mas na realidade, ela carregava uma memória de três séculos de experiências históricas que podiam estar impactando na construção das identidades dos estudantes participantes, nascidos e criados naquele ambiente.

Pelo fato de o município Sebastião Laranjeiras ter feito parte do território de Palmas do Monte Alto por mais de um século, não dá para desconsiderar dados históricos que Daniela da Silva Ramos (2016) traz em sua dissertação de mestrado sobre como as relações eram racializadas naquele contexto; por exemplo, ela identifica a prática da elite escravocrata com o tráfico interprovincial de escravizados negros arrolados em seus inventários; ora o escravizado negro aparece na lista de seu patrimônio como um dote que lhe foi concedido por algum favor prestado a outro escravocrata poderoso, ora o escravizado negro entra no seu inventário como o pagamento de uma dívida. Chamou-nos a atenção um dos inventários de senhores e senhoras escravocratas de Palmas de Monte Alto que D. S. Ramos descreve em detalhes na sua dissertação, o da família “Dias Laranjeiras” (D. S. RAMOS, 2016, p. 58). Pode ser coincidência o fato de os sobrenomes de família serem os mesmos em termos toponímicos, mas mesmo assim decidi enfrentar esse risco para verificar se essa coincidência tem impacto ou não na construção da identidade dos (as) estudantes do *Campus XII* da UNEB.

4.3 OS SÍMBOLOS CRISTÃOS EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS SEGUINDO FLUXOS FLUVIAIS

Passo ao bloco dos municípios que receberam topônimos de caráter religioso. Isso não significa que essa nomeação tenha sido fruto exclusivo da atuação de agentes relacionados às duas ordens católicas, jesuítas ou capuchinhos, que tiveram presença notável na Bahia, no período colonial. Os registros consultados mostram que, muitas vezes, foram os donatários ou membros de suas famílias que trouxeram imagens de santos ou de santas e buscaram enraizá-las nos territórios em que decidiram morar e criar suas famílias.

Para entender um pouco a constituição desse tipo de identidade social e acentuadamente religiosa que marcou uma parte significativa da região na qual estou realizando a pesquisa, recorri ao trabalho de Raimundo Pinheiro Venâncio Filho (2014). O autor estuda o sagrado e o profano no sertão da Bahia e analisa, em detalhes, os diferentes significados aos quais as populações que moram nas localidades que foram geradas por esse tipo de ativismo religioso deram às suas experiências.

No formulário de matrículas dos estudantes que entram em 2017, 41 deles haviam nascido em municípios cujos topônimos indicavam símbolos da igreja católica, como se pode ver no Quadro 9.

Quadro 9: Imagens e ícones da Igreja Católica

| Território | Município | Matriculados |
|------------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Área Metrôpole | Salvador | 04 |
| Velho Chico | Bom Jesus da Lapa | 15 |
| Velho Chico | Riacho de Santana | 15 |
| Sertão Produtivo | Livramento de Nossa Senhora | 05 |
| Bacia do Rio Corrente | Santa Maria da Vitória | 02 |
| Total | | 41 |

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/salvador.html>

Salvador está localizada em espaço geográfico marcado por reentrâncias da costa marítima por onde o mar do oceano Atlântico avança para o interior do continente. Tecnicamente, esse acidente geográfico é chamado de baía. Segundo historiadores, um ano após a chegada de Pedro Álvares Cabral na nova terra a ser colonizada por Portugal, uma nova expedição enviada sob o comando de Gaspar Leme trazia na sua comitiva o cartógrafo italiano Américo Vesúcio, a quem foi atribuída a incumbência de mapear o que ele próprio chamou de

mundus novus (VESPÚCIO, 2013). Depois de alguns dias de sua chegada à referida bacia daquele pedaço do Atlântico, ele fez o seguinte registro em uma das suas cartas em que batiza o Brasil:

A ilha era totalmente desocupada e desabitada, farta de água fresca e doce, com muitas árvores e inúmeros pássaros marinhos e terrestres que eram tão dóceis que se deixavam sem medo apanhar com a mão, motivo pelo qual pegamos tantos que com eles abarrotamos uma barca (...). Feita ali a provisão, seguimos viagem com vento entre austral e libeço⁷³, porque a ordem que recebêramos do rei era seguir rumo da navegação procedente, qualquer que fosse o perigo que houvesse. Tomado esse rumo, encontramos enfim um porto que demos a ele o nome de **Baía de Todos os Santos**, à qual chegamos em 17 dias, tendo o Altíssimo nos concebido vento propício. Dista esse porto 30 léguas da mencionada ilha (VESPÚCIO, 2013, p. 30, grifo meu).

Mas porque nomeá-la como Baía de Todos os Santos? Segundo Carlos Alberto F. Perugorría (1907), na época em que Vespúcio era o cartógrafo encarregado de registrar e nomear os acidentes geográficos por ordens do rei, a norma era que eles fossem identificados com o nome do santo homenageado no dia em que tais acidentes eram descobertos.

Perugorría (1907) deu como exemplo o registro que foi feito por Américo Vespúcio quando fazia parte da segunda exploração em 1501, vindo para o mundo novo. Fortalecendo essa ideia de o acidente geográfico ter o nome do santo ou do santa homenageado no dia, Perugorría nos deu outro exemplo da descoberta de um desses acidentes geográficos, só que agora relacionados diretamente com o meu lócus de pesquisa, o alto sertão baiano, ou mais precisamente de um rio longo que passa por ele e deságua em território alagoano, em Piaçabuçu. O navegante que se aproximou da foz desse rio registrou o encontro dele com o mar no dia 4 de outubro, que no calendário católico homenageia-se São Francisco Assis. Daí, Rio São Francisco.

Na sua bacia estão localizados os municípios de Bom Jesus da Lapa e o de Riacho de Santana. Já o município de Livramento de Nossa Senhora está situado na bacia do Rio das Contas e o de Santa Maria da Vitória pertence à bacia do Rio Corrente, que é um dos afluentes do Rio São Francisco.

Bom Jesus da Lapa está situada à margem direita do Rio São Francisco e bem próxima de dois de seus afluentes, o Riacho de Santana, Rio Santa Rita e Rio Corrente. A região na qual esse município está situado foi foco de estudo de muitos historiadores e historiadoras (D. S. RAMOS, 2016; NEVES, 2003). Talvez por essa confluência de rios, ele tenha sido o local que identifiquei como sendo aquele que teve o maior registro de povos indígenas: Tamoios,

⁷³ Libeço: vento forte que sopra do sudoeste.

Cataguás, Xacriabá, Aricobés, Tabajaras, Amoipira, Tupaná, Ocren, Sacragrinha e Tupinanbá. Indígenas antes da sua fundação, primeiro como sesmaria, de onde se disputaria o acesso às minas de ouro e o carregamento de mercadorias produzidas em muitos lugares a sua volta.

Como foi possível ver no quadro anterior, duas cidades se localizam na bacia do Rio São Francisco. Elenco agora, através do Quadro 10, as cidades com nomes de atividades, alimentos locais ou acidentes geográficos.

Quadro 10: Cidades com nomes de atividades, alimentos locais ou acidentes geográficos

| Território de Identidade | Município | Quantidade |
|---------------------------------|------------------------------------|-------------------|
| Sertão Produtivo | Palmas do Monte Alto ⁷⁴ | 72 |
| Sertão Produtivo | Candiba ⁷⁵ | 51 |
| Sertão Produtivo | Tanque Novo ⁷⁶ | 35 |
| Sertão Produtivo | Brumado | 27 |
| Sertão Produtivo | Macaúbas | 09 |
| Sertão Produtivo | Contendas do Sincorá | 01 |
| Velho Chico | Matina | 44 |
| Velho Chico | Malhada | 07 |
| Velho Chico | Serra do Ramalho | 02 |
| Bacia do Rio Corrente | Correntina | 01 |
| Bacia do Rio Corrente | Cocos | 01 |
| Chapada de Diamantina | Rio de Contas | 01 |
| Chapada de Diamantina | Serrolândia | 01 |
| Sudoeste da Bahia | Poções | 01 |
| Total | | 252 |

Fonte: IBGE (2020)

Sobre Palmas do Monte Alto, já trouxe algumas informações acerca de sua identidade no primeiro bloco, quando descrevo a origem da cidade de Sebastião Laranjeira. Este, como dito anteriormente, resulta de uma desagregação de Palmas de Monte Alto que foi, no passado longínquo, local de morada de diferentes povos nativos indígenas. Mas foi apenas em 1742 que o território de Palmas do Monte Alto passou a ter terras concedidas regiamente a donatários.

⁷⁴ Cf. <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=34965&view=detalhes>

⁷⁵ Cf. <http://www.integracaobahia.com.br/v1/2018/08/14/candiba-as-margens-da-lagoa-o-mocambo-dos-candimbas-e-exemplo-na-bahia/>

⁷⁶ Cf. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/tanquenovo.pdf>

Estes, segundo os registros, cumpriram o principal rito que marcou, simbolicamente, o poder real da Coroa portuguesa associado aos cultos religiosos. Em quase todos os domínios locais, os senhores de terra utilizaram o trabalho de seus escravizados negros para construir igrejas e capelas em devoção, seja a Jesus, aos santos e às santas a quem faziam promessas para alcançarem algum sucesso ou, como aconteceu em Palmas do Monte Alto, à protetora “Nossa Senhora Mãe de Deus e dos homens”. No entanto, o que mais nos chamou a atenção na literatura historiográfica que tratou desse período do escravismo colonial, especialmente na Bahia, foram as relações que se estabeleceram entre senhores e os escravizados no alto sertão baiano.

Por exemplo, Maria de Fátima Novaes Pires (2014) identificou, entre as estratégias de resistências dos escravizados, no alto sertão da Bahia, claros momentos de negociação. Todavia, ressalto que ali não tinha nada a ver com submissão. Ao contrário, a meu ver, Pires recupera a ideia defendida em um clássico estudo realizado por João José dos Reis e Eduardo Silva (1988), ao estudarem esse tipo de negociação em documentos de época. Por exemplo, eles identificaram registros de situações em que senhores fluminenses do café se viam forçados a negociar com os escravizados que barganhavam algumas regalias (REIS e SILVA, 1988, p. 28 e 29). Observaram esses processos também no engenho de Santana na Bahia. Ali os escravizados exigiam direito de poderem “cantar, folgar e brincar” (*ibid*, p. 20 e 21). Ou seja, essa negociação incluía, segundo esses autores, a “defesa de vida espiritual e lúdica autônoma” (PIRES, 1988, p. 20-21).

Esses estudos trazem informações importantes para pensar a questão da identidade que pode ou não estar interferindo na constituição dos indivíduos que se originaram desses contextos. Considerando o número de estudantes do *Campus XII* da UNEB, temos de reconhecer que uma significativa parte deles tem origem nesse universo. Como disse antes, não se pode esquecer que a cidade de Palmas do Monte Alto (com 79 matrículas), no decorrer da sua história, teve o seu território desmembrado, dando origem a três outros municípios do sertão produtivo na seguinte ordem: 1º- Guanambi (com 121 matrículas), 2º- Riacho de Santana (com 15 matrículas) e 3º- Sebastião Laranjeiras (com 5 matrículas). No total, são 215 estudantes que estão nessa origem.

Passo a Candiba, município cujo nome, segundo alguns especialistas, é de origem quimbundu, língua falada pelos povos negros africanos que foram trazidos de Angola durante o escravismo colonial. O termo era usado para designar um tipo de coelho que se embrenha nas matas em busca de sobrevivência. José Martins (2018) destaca, também, que o topônimo Candiba era associado à ideia de Mocambo que, no período colonial, se constituía como um espaço coletivo no qual os escravizados negros se refugiavam para preservar a vida em

liberdade. Candiba é um município que está “encravado nas encostas da Serra Geral da Bahia” (MARTINS, 2018). Nele, segundo Martins, emergiu um denso trabalho agrícola que permitiu o cultivo de diferentes culturas, tais como: “milho, feijão, mandioca, cana de açúcar e algodão” (*ibid*, p. 1). Nos relatos sobre a origem dessa cidade, Martins identifica em um deles o registro de 1837 sobre a chegada de uma imagem, esculpida em cerâmica, de Nossa Senhora das Dores, que compunha a missão de um jesuíta que estava encarregado, naquele momento, de doutrinar “os escravizados debandados das fazendas do vale do Rio das Rãs” (*ibid*). Com isso, a Nossa Senhora das Dores virou a padroeira do local.

Como se pode ver, na sua história, o município de Candiba tem registros de resistência de afrodescendentes, assim como da ação dos jesuítas na catequização desses mesmos sujeitos. De acordo com Martins (2018), foi por meio dessa ação da igreja que foi instaurada no local as condições para ocorrer a concessão de terras que aos poucos foram se transformando em fazendas que se constituem como patrimônios por meio dos quais ocorrem casamentos entre os filhos dos proprietários locais. Aliás, o que caracteriza como um dos costumes arraigados nessas famílias de proprietários é a quantidade de filhos que são procriados por elas: o menor número registrado por Martins era o de uma família com cinco filhos; já o maior recaiu em uma família com dezoito rebentos. São esses personagens que Martins nos apresenta como “os primeiros donos” de Candiba.

A partir dessa classificação, ele identifica nomes e sobrenomes de famílias que, segundo ele, concentraram em suas propriedades atividades econômicas, gerando produtos que circularam dentro e para fora do município. Além de serem os donos das propriedades, foram eles que dominaram o poder local, interferindo na “política, na área da educação e da saúde” (p.1). Foram eles e seus descendentes que passaram a ocupar as representações na câmara municipal. No texto apresentado por Martins (2018), há uma foto de um casarão antigo que, de acordo com as fontes nela indicada, é informado que ela pertencia à fazenda *Santa Rosa*, que teria sido propriedade da família Silva Castro, “avô do (poeta) Castro Alves”. No livro de matrícula de 2017, havia 51 estudantes originários de Candiba distribuídos nos cursos do Campus XII da UNEB. Como se pode notar, são estudantes que nasceram em um território do sertão produtivo em uma cidade que articula diferentes reconhecimentos de identidade.

Passo, agora, para a descrição breve do material que consegui levantar para compreender as origens do município de Tanque Novo. Deste município tinha, em 2017, 35 novos estudantes matriculados e distribuídos, respectivamente, em um dos quatro cursos oferecidos no *Campus XII* da UNEB.

Tal como fiz com os outros municípios, para levantar elementos que nos dessem referências sobre a criação do município Tanque Novo, recorro, inicialmente, aos registros do IBGE (2020), que reproduzem, brevemente, pequenos relatos sobre a origem dos municípios brasileiros. Logo no primeiro parágrafo, é informado, tecnicamente, que o topônimo Tanque Novo “é muito embaralhado, ou seja, muito complicado de se explicar” (*idem*). Na sequência, é introduzida a seguinte informação: “Tanque Novo antes era carrascal”, expressão forte que nos fez pensar o que queriam dizer com esse topônimo. O que a localidade de Tanque Novo teria a ver com a atividade de carrascos? Mas os técnicos do IBGE introduziram, na sequência, um segundo verbete no qual o termo carrascal ganha um significado mais geograficamente localizado. Como base nessa referência, busco no dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 1986) esclarecer o sentido territorial para o termo carrascal. No Brasil, esse termo pode significar, também, a “formação vegetal nordestina, mais rala, enfezada e áspera do que a caatinga” (FERREIRA, 1986, p. 299); ou seja, é uma região “formada com pequenas árvores com muitos espinhos que perdem as folhas no curso da longa estação de seca” (*ibid*).

Neste caso, esta definição nos dava um melhor retrato do local onde se situa o município Tanque Novo. Nele há uma lagoa, conhecida hoje como Lagoa dos Pimenta. Dentro dela havia um tanque natural que no período da seca conservava água para o consumo da população. Entretanto, com a devastação da região, esse tanque natural não cumpria mais a função de reservatório de água. Daí a iniciativa da construção de um tanque novo que acabou sendo agregado ao nome da cidade, criando, assim, uma identidade de tanque-novense para os ali nascidos.

Embora todas essas explicações nos ajudassem a compreender o nome da cidade, elas não contribuía, em nada, para esclarecer a origem tanto social quanto as identidades culturais dos 35 novos estudantes do UNEB nascidos em Tanque Novo, matriculados em 2017. Vale destacar que, pelos registros do IBGE, Tanque Novo foi criado como distrito em 1953, por meio de uma lei estadual, e ele é elevado à categoria de município em 1985. Enquanto município, Tanque Novo teria hoje 35 anos de idade. Por isso, busco avançar um pouco mais nas informações do IBGE e encontrei um ponto que nos ajudou a encontrar novas referências: de acordo com o texto do IBGE, a construção do tanque novo, que conforme já foi dito deu nome à cidade, está associada a dois personagens ali nascidos: Prudenciano Alves Carneiro e o seu filho.

Em busca de conhecer a origem desses dois criadores da cidade de Tanque Novo encontrei, paradoxalmente, o que precisava para entender um pouco mais sobre as possíveis identidades que os estudantes tanque-novenses poderiam estar trazendo para a universidade nas

suas experiências de vida. Na busca bibliográfica encontrei duas publicações *online*: uma publicação da árvore genealógica da família Carneiro em Tanque Novo, que trouxe/trouxeram uma informação de cunho étnico-racial bastante precisa que nos levou a buscar, nos mais recentes estudos historiográficos sobre sertão baiano, o que aquele dado de referência poderia estar mostrando.

No documento intitulado “Nos Troncos e nos Galhos dos Carneiros em Tanque Novo-BA”, elaborado por Isnar Marcial Carneiro (2006), um dos descendentes da família dos Carneiros, o referido autor chega a localizar o seu quinto avô e a sua quinta avó. Ou seja, identifica duas partes de seu histórico genealógico nas relações que se estabeleciam entre os diferentes grupos sociais durante o período colonial no alto sertão baiano no século XVIII. Ele descobre que “Bento Carneiro”, o seu quinto avô, havia se casado, naquela época, com Benedita, sua quinta avó, que, segundo os seus registros, era uma “índia Tapuia”. De acordo com os dados de sua árvore genealógica, esses seus dois ancestrais tiveram apenas um filho que, na linha do tempo, se constituiu em seu tetravô, mestiço que se casou com uma descendente da família Pereira e com ela teve onze filhos; destes, três eram homens e oito eram mulheres. Com esses dados, Isnar Marcial Carneiro desenvolveu o seu quadro genealógico descrevendo em detalhes as gerações subsequentes até o século XXI.

Finalizo o primeiro bloco de municípios com nome de donatários ou de proprietários de terra apresentando o de Serra do Ramalho. Esta cidade está situada no território do Velho Chico. O topônimo que a nomeia indica, ao mesmo tempo, um acidente geográfico que tem 438 metros de altura e a presença de uma família de sobrenome Ramalho que, de acordo com os registros históricos, habitava a região desde o século XIX. Geograficamente, Serra do Ramalho é composta por um espaço urbano – sede do município – e conta com 31 povoados. Mas o grande diferencial dela para as outras cidades anteriormente apresentadas é que, na segunda metade do século XX, mais precisamente em 1975, Serra do Ramalho sofre a intervenção direta do Programa Especial de Colonização conhecido como PEC de Serra do Ramalho, coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Quatro das doze mil famílias da cidade de Sobradinho, obrigadas a abandonarem as suas casas para a construção da barragem no Rio São Francisco, foram deslocadas para Serra do Ramalho, iniciando com isso um novo ciclo de vida (E. M. SILVA, 2010, p. 228). Neste contexto aconteceram as construções, no município, de agrovilas. Algumas destas, como destacam Odair Ledo Neves e Débora Alves Feitosa (2019)⁷⁷, são marcados por forte herança de povos indígenas, tais como:

⁷⁷ Débora Alves Feitosa foi professora no Departamento de Educação - *Campus XII* –Guanambi.

Vargem Alegre, Indualha, Lagoa Bonita, Campinuá e o Pataxó Rã rã rãe (2019, p. 3319). E ainda, dois desses povoados foram reconhecidos como comunidades quilombolas: Barreira Grande e Água Fria (*idem*).

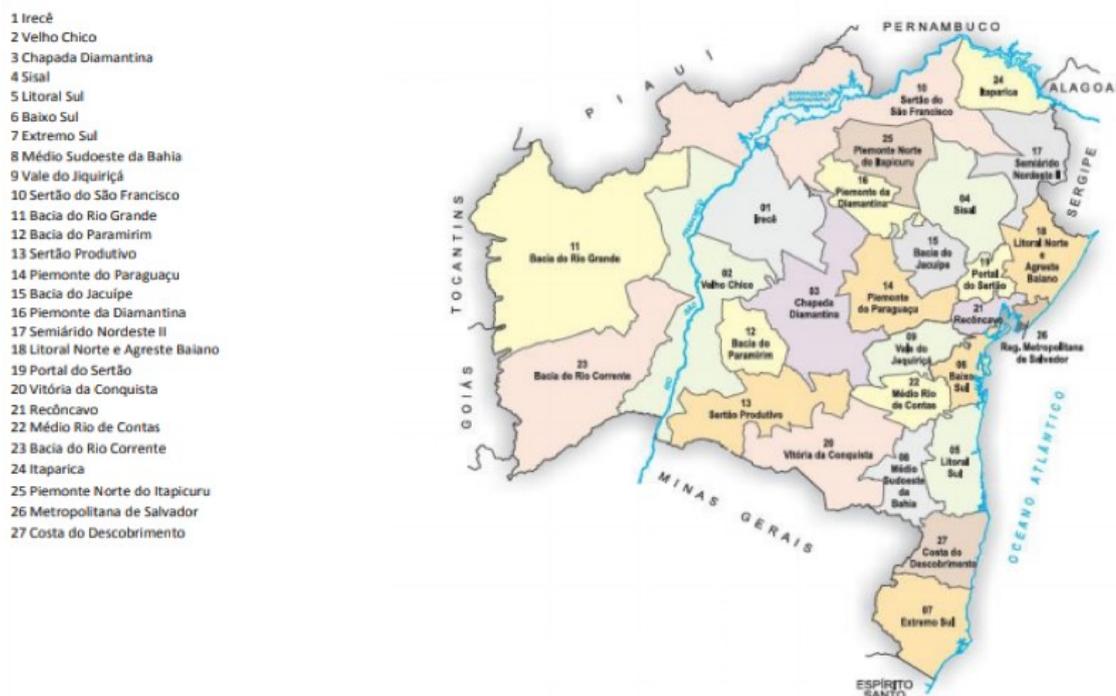
4.4 A UNEB COMO UM ATOR SOCIAL NO SERTÃO PRODUTIVO

Recupero nesta seção sobre o lócus da pesquisa, aspectos das heranças culturais de estudantes que estão hoje no Departamento de Educação, *Campus* XII Guanambi, como elementos que estão presentes na memória e história desses sujeitos e que implicam na construção de políticas a eles destinadas, bem como sua identidade.

Neste bloco, registro outras informações sobre o lócus relacionadas ao *Campus*, a cidade de Guanambi, que, em meu entendimento, também implicam no pensar e no fazer políticas públicas de inserção para a maioria pobre e para as minorias étnico-raciais.

A cidade de Guanambi participa diretamente, junto com todas as suas instituições públicas, incluindo-se o DEDC XII, do planejamento das políticas públicas territoriais voltadas para a governança da Bahia na condição de cidade pólo articuladora do plano territorial para todos os municípios. Pode-se questionar e não concordar com as formas, instrumentos como são pensadas/implementadas as políticas estaduais nos territórios, mas elas estão acontecendo. Segundo Dias (2017), a política de territorialização na Bahia foi consolidada entre 2003-2016 com 27 territórios, agregando 417 municípios baianos.

Veja a seguir, através do Mapa 2, os Territórios de Identidade da Bahia.

Mapa 2: Territórios de Identidade da Bahia

Fonte: https://portaldabahiacontemporanea.com.br/imagens/artigos/economia/Figura_1.png

Na pesquisa de Dias (2017), ele analisa a gestão dos Territórios de Identidade na Bahia, pontuando os aspectos legais e históricos que mobilizaram para a implantação deles e seus respectivos resultados. Para Dias (2017, p. 116), no governo Lula a Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT, sob as orientações do Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA, se incumbiu de planejar as ações voltadas para o desenvolvimento territorial no Brasil a partir do seguinte conceito de território:

[...] espaço físico, geograficamente definido, não necessariamente contínuo caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política, as instituições e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode destituir um ou mais elementos que indicam a identidade e coesão social, cultural e territorial (MDA, 2005, p.28 *apud* DIAS, 2017, p.166).

Na construção/implantação deste conceito, houve um intenso debate/combate e uma sinalização de substituição da nomenclatura Territórios Rurais, já que o governo federal se “incomodava” com essa denominação pela sua limitação: “[...] seria melhor ajustar a nomenclatura dos Territórios do que o conceito de “Rural” para atrair mais facilmente outros atores, a SDT/MDA passou a denominar esses espaços de “Território de Identidade” a partir de 2006” (DIAS, 2017, p. 51).

Cotidianamente e de modo intencional, o conceito foi fazendo-se presente de modo recorrente em documentos, ganhando institucionalização legal na Bahia com a publicação do Decreto 12.354 de 25/08/2010. Em 2014, as políticas de desenvolvimento territorial são orientadas pela Lei 13.214/2014, com explicitação de seus fundamentos, conceitos, instâncias e espaços de participação. Desde então os territórios passam a ser unidades de planejamento no pensar e no gestar do Plano Plurianual (PPA) baiano (2018/2024). Os 417 municípios do estado da Bahia foram reagrupados em 27 territórios de acordo com o critério das características toponímicas, ou seja, a nomeação do território pela pertença das características geográficas, locais e culturais. Esses processos foram iniciados em 2003 e concluídos em 2015, quando houve a publicação da última categorização dos nomes identitários autodenominados. Alguns territórios pediram para serem reclassificados, outros foram divididos, até chegar ao total de 27 oficializados em lei- 13.214/2014.

Considerando que a UNEB é um ator social nos contextos em que se inserem os 24 *campi*, estando presente em 19 dos 27 Territórios de Identidade⁷⁸ da Bahia, e no Território de Identidade Sertão Produtivo (onde estão 03 *campi* da UNEB- VI, XII e XX: Caetitê, Guanambi e Brumado, respectivamente), entendi ser relevante, de modo breve, dialogar algumas questões acerca do que envolve o sentido estruturante do território enquanto política pública voltada ao desenvolvimento (que não poderia deslocar-se das origens dos sujeitos), conforme o estudo que recupero, e à potência que é a universidade pública nestes locais acerca da formação dos sujeitos pelas ações de ensino, pesquisa e extensão, pois é uma produtora e difusora de conhecimento que, de alguma forma, impacta na realidade social, cultural, política dos espaços e pessoas. Pressuponho que este seja um aspecto que estará presente nas leituras dos estudantes, pois a comunicação entre comunidade e universidade também pode implicar em práticas de inclusão ou exclusão.

Destaco que a maioria dos territórios em que há campus da UNEB estão na região característica do semiárido, depois mata atlântica e alguns no cerrado; indago: qual seria a relevância desta instituição na formação dos sujeitos no território em que se insere com tamanhas especificidades? Qual a importância da Universidade, *Campus XII*, estar conectada com os atores que pensam, gestam e articulam as ações no território e como isso impacta nas vidas dos sujeitos? Veja na figura a seguir o Mapa 3 do Território Sertão produtivo:

⁷⁸ A UNEB só não está presente em 08 dos 27 Territórios (05,08,09,12,15,19,20,23), que nessa mesma ordem são: Territórios de Identidade: Litoral Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jequiiricá, Bacia do Paramirim, Bacia do Jacuípe, Portal do Sertão, Sudoeste Baiano e Bacia do Rio Corrente.

Encontram-se neste território benzedadeiras, grupos de teatro, grupos de danças, cavalgadas, vaquejadas, forrós; a tradição católica é muito forte, mas o crescimento das igrejas evangélicas também é um dado. Os coletivos⁷⁹ de associações realizam eventos locais nas suas associações; os movimentos sociais (Consulta Popular; Movimentos de Atingidos pela Mineração- MAM, Ong Prisma, entre outros) também mobilizam eventos e reuniões relacionadas às questões agrárias, meio ambiente, juventude, mulheres. Há, ainda, grupos envolvendo a juventude, como Hip hop.

Faz parte das políticas de territórios⁸⁰, embora poucos, alguns projetos culturais⁸¹ que foram apoiados pela Secretaria de Cultura do Estado: projeto ginga Zumbi (Brumado), Casa Anísio Teixeira e Associação Centro Espírita Aristides Spínola (Caetité), Associação Comunitária e Pequenos Produtores- NOARA, Núcleo de oficinas artísticas (Rio do Antônio), Sociedade Musical Maestro Lindemberg Cardoso (Livramento de Nossa Senhora).

Neste sentido, como a UNEB estabelece um diálogo com a sociedade, implica estar atenta aos modos de acesso e às condições que oferece para os sujeitos deste território de muitas possibilidades, dilemas e limitações, a fim de se manterem na condição de estudantes. São muitos desafios, dentre eles a pobreza, os problemas ambientais, a violência social, a exclusão digital, a escassez de chuvas, por exemplo, as reais oportunidades para qualificação de trabalho e a vida de quem habita o meio rural.

A circulação da informação é marcante no Sertão Produtivo, principalmente pela expressiva presença da radiodifusão com mais de 50 emissoras de rádio. Elas exercem um papel essencial nos processos comunicacionais disseminando informações enquanto elemento integrador das comunidades, considerando a forte característica rural do território; por exemplo, as cidades mais urbanizadas como Guanambi, Caetité e Brumado possuem, respectivamente, 13, 04 e 13 rádios, dando, portanto, conta de 30 emissoras de rádio. Esses veículos de comunicação funcionam onde não há internet e energia como um elo de rede entre as comunidades mais distantes e as cidades, uma forma de acesso às políticas públicas pela via da informação que circula. Destaco que os estudantes que moram longe das escolas ou instituições de ensino superior se valem deste veículo para se informar em tempos de greve, paradas ou mesmo de férias e, no momento atual, na pandemia de SARS-CoV19.

⁷⁹São participantes enquanto sociedade Civil do PDTRSS: Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Guanambi e Caetité, Federação de Agricultores e Agricultoras Familiares – FETAG –pólo sindical, Centro de Agroecologia no Semiárido- CASA, Divina Providência. (PDTRSS, 2016/2024).

⁸⁰ No site da SEPLAN o governo sinaliza suas principais ações de política territorial. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=55>

⁸¹ Cada território concorre ao edital da secretaria de cultura submetendo projetos. Disponível em: <http://www2.cultura.ba.gov.br/a-secretaria/representacoes-territoriais/>

Economicamente, o Território de Identidade do Sertão Produtivo contém grande quantidade de riqueza mineral da Bahia como “a jazida ferrífera, cuja exploração econômica veio a dar-se a partir de 2007. Além do ferro, a região produz mármore, granitos diversos, pedra-giz (Brumado), ametista e urânio (Caetité) (UNEB, 2019)”. Hoje, a economia do Sertão Produtivo foi redirecionada pela concentração da produção agropecuária, agricultura familiar, com frutos, mandioca, algodão, com destaque para o polo produtivo Livramento de Nossa Senhora.

Esse desenvolvimento, é fato, criou outras condições para os trabalhadores permanecerem na região, assim como a presença de instituições de ensino superior em municípios da região, mas as desigualdades educacionais e sociais ainda se fazem presentes, quando observo que o analfabetismo, a falta de políticas de acesso à água potável, saneamento e esgoto e o acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS) com a devida qualidade interferem negativamente na vida dos que mais precisam e estão distantes das dinâmicas ditas globais. Tudo isto implica na ampliação da escolarização.

A UNEB, por meio dos seus representantes, participou do processo de construção do plano – (PDTRSS⁸² 2016-2024), discutido nas cidades pólo, Caetité e Guanambi, onde os debates foram realizados com a plenária do colegiado. Este último município⁸³ assume, através de suas instituições públicas e as organizações da sociedade civil, o compromisso com o processo de formação.

Dentre essas ações previstas na matriz formação cidadã e organização social, a UNEB, através do *Campus XII*, ficou responsável pela estratégia 3.3: “desenvolver meios educacionais que valorizem e qualifiquem a educação no e do campo”. Para isso, propôs na meta 3.3.1 a criação do Curso de Especialização Lato Sensu em Educação do Campo (o que já realizou), sendo agora seu desafio o Mestrado Acadêmico em Educação no *Campus* da UNEB no território (CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO, CODESP, 2016, p.40).

⁸²Detalhes sobre o plano: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDSS_2016_Sertao_Produtivo.pdf

⁸³Núcleo Diretivo do Conselho de Desenvolvimento do Território Sertão Produtivo Poder Público: Sociedade Civil Reinaldo m. Cotrim – vice coordenador – IF – baiano *campus* Guanambi; Antônio Wilson Lelis Costa – CODEVASF; Alzira Stela Boa Sorte – SESAB; Anderson Públio Azevedo Santana – Consorcio Alto Sertão Jardiel Alarcon Silva – SECULT/BA; Luís Pereira Alves - coordenador – STR – Guanambi; Patrícia Fernandes Pereira – Secretária – STR de Caetité; Cosme Nascimento Pereira- Polo Sindical / FETAG; Suzane Ladeia da Silva – CASA; Eleandro Viana da Silva - Divina Providência

Esta responsabilidade assumida não nos impede, entretanto, de observar e problematizar, no PDTRSS, possibilidades indiretas para a UNEB instaurar debates: cursos de aperfeiçoamento técnicos para laboração econômica e social na área da agricultura familiar; manejo da água e convivência no meio ambiente semiárido; políticas públicas de inserção e acolhimento de mulheres, jovens, crianças e idosos; criação e implementação de programas que fomentem o apoio técnico para que a economia solidária da agricultura familiar possa consolidar-se através do fortalecimento das cadeias produtivas; e o fortalecimento da identidade dos sujeitos em suas singularidades locais, conforme apontou a busca pela origem dos estudantes a partir dos topônimos discutida no capítulo anterior.

Depreendo que esses sejam pontos que poderiam contar com a participação da UNEB, cujo fim é estreitar laço com a comunidade, embora pareçam ser de responsabilidade de outras instituições; entendo que seriam bem-vindos se debatidos no âmbito da formação dos sujeitos inseridos nas licenciaturas e bacharelados da UNEB, que são oriundos de vários municípios e suas raízes.

A leitura do PDTRSS (2016) nos remeteu a uma série de indagações; embora todas as ações apresentem-se importantes e necessárias, observo que as ações e metas estão, majoritariamente, voltadas para a área econômica. Talvez por isso a escolarização em nível de graduação, com perfis voltados às demandas rurais na modalidade superior, não fora pautada como elemento que pode impactar econômico e socialmente, inclusive na mobilidade social pelo conhecimento.

As atribuições com as quais ficaram as duas instituições públicas de educação em Guanambi (IF Baiano⁸⁴ e UNEB) estão focadas no aperfeiçoamento técnico e especializado para o âmbito rural e convivência com o semiárido. A primeira, no básico, para trabalhar na agricultura familiar ou qualificar a capacidade de participação das pessoas na defesa dos direitos humanos; e a segunda, no âmbito da pós-graduação, a educação do campo na formação de professores.

Na UNEB, os 04 cursos (Pedagogia, Administração, Educação Física e Enfermagem) podem dialogar com algumas dessas demandas, considerando que 2/3 dos seus estudantes são oriundos de outros municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo. Infiro que as propostas de formação certamente precisarão dialogar nos limites e possibilidades de seus cursos na articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Isto significaria pautar o

⁸⁴ O Instituto Federal Baiano –IF Baiano- oferece cursos de ensino médio como formação profissional em técnico em agropecuária e produção industrial, bacharelado em Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Química, Tecnólogo em Agroindústria e Análise de Sistema.

planejamento do território para articular-se com o plano de ação do DEDC XII, no sentido de alcançar não todas, mas pelo menos algumas das demandas no âmbito do currículo e da formação das pessoas em seus cursos. Haveria uma forma de reconhecer a especificidade do seu território e de mobilizar a consolidação de uma identidade territorial? Debater o sentido do plano territorial de modo crítico e contextualizado poderia fazer a diferença sobre economia, cultura, identidade, pertencimento e sustentabilidade?

A proposta de gestão por territórios com abordagem endógena na relação global/ local (DIAS, 2017), cujo pressuposto é promover o desenvolvimento dos territórios rurais, considera o perfil ruralista do país e a crescente desigualdade no desenvolvimento regional. Embora Guanambi possua uma alta taxa de urbanização (79% no censo do IBGE de 2010 e Caetité com 89%), a taxa dos demais municípios é menor, o que lhes atribui características de espaço rural.

É importante lembrar que não há um único conceito de abordagem territorial nos estudos e pesquisas consultados para compreender e explicar espaços e redes organizacionais (DIAS, 2017). O que há é um consenso em torno da diversidade e multiplicidade dos territórios para abordá-los sob diferentes perspectivas, “se é a partir do local que as forças produtivas interagem e geram uma cadeia, em camadas, de reprodução e agregação de valor, o ambiente territorial pode ser o adequado para aglutinar essas forças propulsoras do desenvolvimento” (p.108).

A partir deste conceito, para Dias (2017), as propostas contidas para o território rural foram influenciadas na medida em que projetam características de municípios com o perfil parecido com o meio rural em outros estados do Nordeste, norte de Minas Gerais, discutidos com os atores locais as prioridades estratégicas para vencer os entraves do desenvolvimento local na parceria pública e sociedade civil organizada, ficando a iniciativa privada de fora⁸⁵.

Cada Território é tido como uma unidade que precisa criar seus próprios planos de modo participativo, como regulamentam decretos e leis, para ser contemplado no Plano Plurianual Anual da Bahia- PPA 2018-2024. Esta é uma política de Estado gestada na federação com avanços, equívocos, contradições e limitações.

Para Dias (2017), a partir da estruturação do desenvolvimento local com a mobilização, organização e planejamento pelos sujeitos locais, o pressuposto é de que a inovação tecnológica, a eficiência na ação governamental e o processo de democratização promoverão a redução das desigualdades regionais. No processo de reconhecer-se dos territórios, os dispositivos de recursos humanos, institucionais, ambientais e culturais e o potencial econômico

⁸⁵ No processo de debater e implementar o PDTRSS, a iniciativa privada ainda teve/tem presença ainda incipiente.

possível de exploração são os alicerces que garantem seu desenvolvimento. Mas temos que nos questionar: como a participação pode ser gestada nas instituições?

Conforme as observações presentes no texto do PDTRSS, pode se dizer que a efetiva participação dos atores sociais tem sido o grande instrumento e desafio de luta de quem vive nos territórios e, no entanto, é muito baixa. Embora institucionalmente isto esteja de alguma forma organizado, a consciência de efetiva atuação e participação no local das redes nos territórios é o que se coloca como o elemento dificultador de concretização das metas; portanto, de quem são as vozes que o plano representa?

O PDTRSS (2016), pensado para todos os 20 municípios⁸⁶ com unidades da UNEB, anuncia uma preocupação de respeitar a diversidade de atores sociais da sociedade civil e mobilizar o poder público dentro dos limites possíveis ao indicar objetivos, estratégias e metas voltados para as seguintes matrizes: economia e meio ambiente, acesso à terra, formação cidadã e organização social, infraestrutura e serviços públicos necessários ao seu desenvolvimento.

Como potência econômica favorável ao desenvolvimento econômico, está inserida no Sertão Produtivo a maior base de concentração de minérios (Caetitê e Brumado) da Bahia e os maiores parques de energia limpa (eólica e solar) do país. E hoje, com esses já implementados, há muito que pautar sobre: quais garantias e perdas nestes processos para as comunidades? Como a chegada desses polos de economia implicou nos modos culturais e econômicos das comunidades?

Observo também no diagnóstico do PDTRSS (2016) que há uma ausência de alta escolaridade equivalente às expectativas de sua população. Ao longo de décadas a gestão das políticas públicas de Estado voltadas para a educação de qualidade e a linha de crédito específica e facilitada, com a devida assistência técnica efetiva, nunca de fato chegaram a contento nesta região, diante do seu potencial econômico e cultural. Constatei ainda que, para além da mineração e exploração de energia limpa, existem, mais recentemente, outros empreendimentos:

O projeto de implantação da Ferrovia de Integração Oeste-Leste (FIOL/EF-334) pretende aumentar a oferta de serviços ferroviários no Sertão Produtivo, bem como a dinâmica econômica da região. O cruzamento da FIOL com a FCA (Ferrovia Centro Atlântica) no município de Brumado criará uma ligação entre o Território de

⁸⁶ É importante lembrar que a denominação dos nomes dos territórios tem como pressuposto guardar uma relação de pertencimento presente no aglomerado de seus municípios, assentando-se no critério das toponímias; no caso do Território de Identidade Sertão Produtivo tem em comum a caatinga, que é seu bioma, sendo, portanto, uma região semiárida.

Identidade e o eixo oeste e leste da Bahia, e com o estado de Tocantins, alcançando também a região norte. (CODESP, 2016, p.20)

Então, noto que na construção do plano de cada território exige-se das instituições públicas e sociedade civil organizada o assumir das suas responsabilidades sociais, políticas, econômicas e culturais (previstas em seus regimentos e estatutos) no seio do seu lócus, como colunas estruturantes para que no pleito do desenvolvimento econômico seja guardado o respeito e a singularidade das comunidades, incluindo as reservas de aguadas e matas diversas, por exemplo.

Neste sentido, ao ressignificar os topônimos no capítulo anterior, defendo a da formação das pessoas para que elas possam pensar e gestar suas matrizes culturais, suas próprias comunidades, sem descolar-se dos direitos/deveres e conquistas sociais que implicam na qualidade de vida e exercício da cidadania. E quando e onde a UNEB entra? Qual tem sido o seu papel? Qual o perfil de profissionais qualificados que ela entrega ao território? Estando em três cidades do Território Sertão Produtivo, o que e como se implicaria?

Departamento de Educação –*Campus XII*- estrutura

No DEDC, *campus XII* da UNEB, estão universitários⁸⁷ pertencentes a um grupo, classe, raça, coletivo, como também a uma dada geração com experiências singulares de sua cultura, seu povo, sua localidade, sobretudo, sua identidade política de gênero e étnica. Cada curso evidencia diferenças sociais através de seus perfis e isso verei com mais riqueza de detalhes a partir dos achados dos episódios nas entrevistas.

Figura 3: Entrada do campus XII



Fonte: <https://portal.uneb.br/guanambi/dedc/>

⁸⁷Na descrição dos sujeitos da pesquisa falaremos do seu perfil.

É fundamental pensar sobre como cada curso do *Campus XII* pode impulsionar as vidas dos estudantes de pesquisa. Em que medida o curso de Administração aborda e contextualiza a formação dos seus estudantes às realidades que o entorno da UNEB traz e como o elemento cultural implica na atuação dos sujeitos?

Não menos importante: de que forma, por exemplo, os cursos de licenciatura têm discutido a formação dos professores sobre o racismo estrutural nas instituições? Que aspectos da formação crítica irão ajudar os estudantes dos diferentes municípios do sertão produtivo a planejar suas vidas pensando o local e o global na educação dos sujeitos? Que sentido as diferenças ganham no cotidiano da formação das crianças, jovens, adultos e idosos? Estaria o curso de Administração observando as demandas locais dos estudantes para que suas formações possam contribuir com o desenvolvimento local? As discussões sobre gestão presente no currículo dialogam com a economia e suas singularidades do território?

Também é possível pensar sobre: como o curso de Enfermagem qualifica o perfil dos estudantes para viver em uma realidade regional⁸⁸ estigmatizada pela seca, com miséria e pobreza cultural e aprender a qualificar sua saúde individual e coletiva em uma realidade social marcada por uma pandemia, endemias e epidemias? Como debater a qualidade da saúde pública junto a estes sujeitos?

Em que medida as questões de corpo e qualidade de vida podem ser discutidas no curso de Educação Física como uma possibilidade de formar crítica e reflexivamente os professores do referido curso que irão trabalhar com estudantes os quais têm uma identidade sertaneja ou não, reconhecendo a cultura como elemento crucial para a democratização da sociedade?

Como política de acesso para os sujeitos da zona urbana e rural, o *Campus* vem implementando ações de acesso via Programa Universidade para Todos (UPT)⁸⁹, um pré vestibular social. Esse programa⁹⁰ insere-se no que se convencionou a denominar-se de políticas do PROUNI, pois as instituições começaram a criar programas para que mais estudantes pobres

⁸⁸ Uma realidade social marcada por uma população que vive dentro das tradições onde uma benzedeira, uma pessoa mais idosa, passa conhecimentos de saúde para os mais jovens, para uma população que ainda utiliza os serviços de parteiras a fim de trazer a vida.

⁸⁹ Cursinho Pré-vestibular ofertado aos jovens estudantes da rede pública pelo governo do estado, em que a UNEB é uma das instituições executoras com o intuito de prepará-los para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

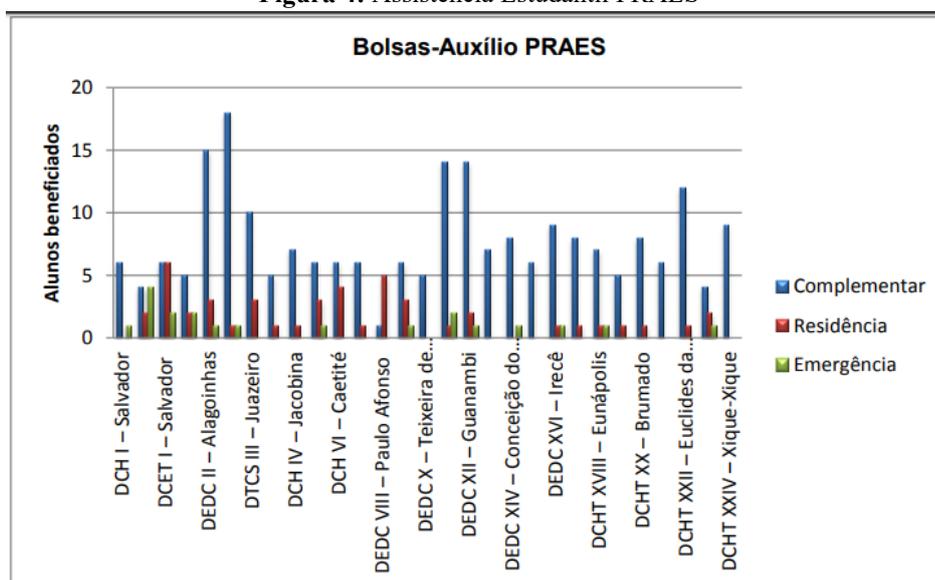
⁹⁰ O Projeto Universidade Para Todos – UPT nasce no Estado da Bahia com a publicação do Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004, através do Programa Faz Universitário, que faz parte do Programa de Educação Tributária (PET/BA)⁹⁰ sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação – (SEC) e da Secretaria da Fazenda (SEFAZ), destinado a estudantes concluintes e egressos do Ensino Médio, tendo estes cursado o Ensino Fundamental II todo em escola pública no Estado.

pudessem acessar as bolsas da rede privada, considerando a baixa qualidade da educação básica, que não coloca os estudantes da rede pública em condições relativas de enfrentamento com os da rede privada.

Após o acesso, alguns estudantes do *campus* XII obtêm assistência estudantil através de ações para garantir a permanência, desenvolvimento acadêmico e qualidade na formação do estudante, nos limites de suas reais possibilidades. Desta forma, das 04 residências próprias existentes na UNEB, 01 está no *campus* XII e oferece 40 vagas. De acordo com a Gerência de Assistência Estudantil, no relatório UNEB de 2018, foi possível apoiar a participação dos estudantes deste *campus* em eventos científicos e culturais com passagens aéreas e do total ofertado em toda a UNEB, 22, 2% esteve reservado ao *campus* XII, assim como a locação de ônibus que alcançou 17,7%.

Em toda a UNEB foi oferecida a concessão de 289 bolsas distribuídas nas modalidades de permanência, residência e emergência. Destas, o *Campus* XII obteve complementares, auxílio-residência de emergência, conforme aponta a Figura 4.

Figura 4: Assistência Estudantil PRAES



Fonte: PRAES

O gráfico da Figura 4 espelha a realidade em que se insere hoje o *Campus* XII⁹¹. Em 1993, como Faculdade de Educação de Guanambi, criou o primeiro curso superior do município (Pedagogia) com duas modalidades- Alfabetização/Educação Básica. Assumia, assim, o

⁹¹ Informações obtidas na direção do Departamento (2019).

compromisso de atender a demanda de qualificação profissional de professores para atuar na Educação Básica.

Enfatizo que, além de acolher estudantes do Sertão Produtivo, este *campus* tem formado profissionais para atuar na gestão pública e privada nas áreas de saúde, educação e administração também do Norte de Minas e Sudoeste da Bahia.

A atual qualificação dos docentes⁹² do campus XII, que é constituída por 105 (cento e cinco) professores, é: 23 especialistas, 64 mestres, 15 doutores e 03 pós-doutores. Em formação hoje há 06 mestrandos e 31 doutorandos. Destes últimos, 6 são do Dinter (UNEB/UFMG).

Quadro 11: Demonstrativo do quantitativo de docentes do Departamento por titulação

| Titulação | Nº | % |
|------------------|------------|------------|
| Especialistas | 23 | 21,90 |
| Mestres | 64 | 60,95 |
| Doutores | 15 | 14,28 |
| Pós-Doc | 03 | 2,85 |
| Total | 105 | 100 |

Fonte: Departamento de Educação– *Campus XII* (2019).

O *Campus XII* possui, dentro das possibilidades orçamentárias, uma infraestrutura com equipe de segurança, laboratório, limpeza e demais espaços inerentes à sua constituição para atender a demanda da comunidade acadêmica e externa.

A assistência Estudantil se dá pela oferta de bolsas de auxílio-permanência “Mais Futuro”: em 2017 foram 117 bolsas concedidas; em 2018, 129; em 2019, 171; Estágio de Nível superior, 31; Estágio de Nível Médio, 01; residência, 38. Embora as bolsas de ensino e pesquisa não sejam destinadas à permanência, contribuem para isso.

Ao longo de seus 27 anos o *Campus* trouxe mais três cursos, sendo dois bacharelados e 01 licenciatura; ofertou especializações; coordenou projetos especiais de formação de professores como REDE UNEB 2000, Plataforma Freire – PARFOR, PROESP; oferta cursos de pós-graduação em Educação Física, Psicopedagogia, Educação do Campo. Atualmente a UNEB, participa de dois programas de convênio Dinter: UNEB/Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Educação (UFMG-FaE) *Campus XII* e UNEB/Universidade Federal do

⁹²O regime de trabalho dos professores é variado, sendo 38,23% em regime de D.E. (dedicação exclusiva), 46,07% com 40 horas e 15,68% com 20 horas.

Rio de Janeiro- Faculdade de Educação (UFRJ-FE) – *Campus VI*; aquele submeteu o projeto de mestrado acadêmico em Educação, aguardando aprovação da CAPES.

Em 2019, ano do centenário de Guanambi, a UNEB participou de $\frac{1}{4}$ de sua história, prestando serviços educacionais: “o *Campus XII* tem formado profissionais para atuar na rede escolar, unidades de saúde, espaços não formais e empresas dessas regiões, oportunizando estudo e qualificação para uma ampla região” (UNEB, 2019). Em 2018, foi inaugurada próximo ao *campus XII* a residência estudantil.

Este campus possui 01 laboratório de Enfermagem, 02 de Educação Física e 01 de Pedagogia, que é a brinquedoteca.

Figura 5: *Campus XII* –Guanambi – Bahia



Fonte: http://portal.uneb.br/guanambi/wp-content/uploads/sites/32/2017/02/dpt_guanambi.jpg

No âmbito da estrutura que dá suporte às atividades acadêmicas e administrativas, o *Campus XII* conta com 33 servidores. Destes, 09 são do quadro efetivo; 07, cargo comissionado; 02, técnicos de nível superior em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA); 03, prestadores terceirizados; 01, estagiária de nível médio e 31 estagiários nível superior; 07, colaboradores do Programa Primeiro Emprego. Os cursos de capacitação oferecidos pela administração central são frequentados pelos servidores de forma presencial, semipresencial ou videoconferência.

O *Campus XII* planeja suas atividades acadêmicas, culturais, comemorativas para promover a integração dos segmentos. Alguns eventos são: Semana Acadêmica de Ensino,

Pesquisa e Extensão bianual; o Seminário de Educação, que acontece de dois em dois anos vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia; a Semana de Enfermagem, vinculada ao curso de Bacharelado em Enfermagem; a Semana do Administrador, vinculada ao curso de Bacharelado em Administração; e a Semana de Educação Física.

São do convívio comum de todos os estudantes vários espaços presentes na estrutura física do *campus* XII, que possui uma área de 76.000km² onde se instala um prédio com dois módulos e alguns anexos (a área construída do Departamento é de 4.885,45 m²). Entre estes espaços estão os laboratórios de informática (03), rampas de acessibilidade (01), cantina para preparo e consumo de alimentos (01), lanchonete (01), biblioteca (01), papelaria (01), auditório (01) com 120 lugares, sala de leitura (01), secretaria acadêmica (01), protocolo (01), setor financeiro (01), sala do NUPE (01), sala de atendimento psicológico (01), sala da Revista Comciência (01), salas dos grupos de pesquisas (03), salas de aulas (14), sala do PIBID (01), sala de professores (01), gabinete e sala da direção (01), salas de colegiados (04), salas do diretório acadêmico (04), Núcleo de Acessibilidade e Apoio Pedagógico (NAAP) (04), sala de videoconferência (01), setor de telefone (01), almoxarifado (01), sala de materiais (01), brinquedoteca (01).

Como são quatro cursos, alguns dos recursos e espaços são específicos para cada um, cujo objetivo é atender as suas necessidades acadêmicas, pedagógicas e estruturais, bem como dos discentes e docentes. Contudo, qualquer curso pode solicitar os espaços de acordo os objetivos.

Para o curso de Educação Física, estão disponíveis 01 sala destinada aos grupos de pesquisa Agente e Juventude, outra para o grupo de pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Atividade Física (LEPEAF), 01 piscina, 01 quadra poliesportiva coberta, 01 quadra de areia, 01 campo de futebol, 01 pista de atletismo, 01 sala de dança, recursos para os estágios, 01 academia. Fazem parte do quadro 11 professores; destes, 01 especialista e 03 doutores, os demais são mestres.

O curso de Pedagogia possui 01 sala para o Centro de Extensão e Pesquisa Artístico Cultural - CEPAC e Núcleo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire – NEPE, brinquedoteca, PIBID e Laboratório de Brinquedos (LABRINQUE); conta com 05 doutores, 28 mestres e 02 especialistas em seu quadro.

Para o curso de Enfermagem, há o laboratório de práticas de enfermagem, laboratório de informática e conta com 40 professores; destes, 03 são doutores e os demais mestres.

O curso de Administração tem uma sala destinada à empresa júnior e conta com 10 professores: 02 mestres e os demais especialistas.

4.5 GUANAMBI COMO PÓLO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

O trabalho de Pereira e Silva (2014) buscou analisar a centralidade expressa pelas instituições de ensino superior (IES) em Guanambi, a fim de especializar a importância o setor da educação, pautada no ensino superior. Para os autores, Guanambi “[...] é o principal centro urbano da região para a educação superior, um serviço de alta complexidade, e que isto reforça bastante sua centralidade” (p. 31). Neste sentido, possui uma gama de IES em várias modalidades, pública presencial e privada nas modalidades presencial e Ensino à Distância (EAD), entre outras, conforme aponta o apêndice 03, elaborado por mim em 2020.

Estes pesquisadores traçam um panorama do processo de ocupação de Guanambi como decorrente da dinâmica impressa pelo comércio e a produção agrícola. Por conseguinte, ao longo das duas décadas do século XXI, em 2020, observei que a liderança comercial de Guanambi se fortalece nas dimensões da saúde, educação, mobilizando um fluxo comercial, empresarial e inter-regional.

Ao apontar a atividade algodoeira como um marco na urbanização de Guanambi nas décadas de 70 e 80, atraindo para a cidade investimentos e, por conseguinte, a criação de estruturas que desencadearam a mobilidade econômica do município, deixa entrever o fechamento de um ciclo comercial e a emergência de outro, pela força do comércio e serviços especializados:

[...] a consolidação de Guanambi na rede urbana pode ser entendido por duas subdivisões temporais. Primeiro, a da “cidade polo da cultura algodoeira”, décadas de 1970 e 1980, quando a expansão do cultivo do algodão na região, que ficou conhecida como Vale do Iuiú, formada pelos municípios de Malhada, Palmas de Monte Alto, Sebastião Laranjeiras, Iuiú e Guanambi, alcançou elevada produtividade, tornando-se a maior produtora do estado da Bahia. Em virtude disso, foram instaladas em Guanambi fábricas de beneficiamento de algodão, bancos, escritórios, lojas de produtos agrícolas e outros, que contribuíram para o incremento da economia e o aumento da população da cidade. Segundo a da “cidade polo de comércio e outros serviços”, atividades que se desenvolveram a partir do ano 2000, quando, após uma década de recessão econômica provocada pela crise algodoeira no município e na região, houve uma retomada do crescimento com a intensificação do comércio e com os investimentos públicos e privados em educação e saúde. A maior especialização dos serviços (novas faculdades, ampliação no setor de saúde), associada à inserção de novas lojas (supermercados, eletrodomésticos, franquias do setor alimentício e outras), resultou em mudanças nos padrões de consumo da população local e atraiu novos consumidores do entorno (PEREIRA e SILVA, 2014, p. 32-33).

Em sua pesquisa, Pereira localiza informações que permitem a ela afirmar o como a ascensão de Guanambi se deu em poucas décadas, alcançando posições importantes no cenário nacional, baiano, regional:

Guanambi conta atualmente com oito instituições de ensino superior, duas públicas: a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO – Campus Guanambi, e seis da rede privada – o Centro de Educação Superior de Guanambi, conhecido como Faculdade Guanambi (FG), que oferece cursos presenciais, e os polos de apoio presencial das faculdades de educação à distância (EAD): a Líder Centro de Educação da Bahia Ltda. (UNOPAR), a Universidade Paulista (UNIP), o Instituto PRÓ SABER, a Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e a Universidade Salvador (UNIFACS). As instalações físicas para a implantação do polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Guanambi já estão prontas, aguardando autorização para o início dos cursos (PEREIRA e SILVA, 2014, p. 40).

Os serviços de educação nas duas últimas décadas ampliaram-se para além das instituições (08) que a pesquisadora elenca quando da sua pesquisa. Além dessas instituições, outras já foram implantadas em Guanambi, conforme aponta o Quadro-resumo (12).

No texto que ora exploro, os autores (PEREIRA e SILVA, 2014) fazem um percurso por cada instituição evidenciado o quantitativo de pessoas que cada uma mobiliza, tornando-se um polo atrativo pela ampliação de serviços para estudantes e sinaliza as que mais destacaram: “instaladas em Guanambi, as que mais contribuíram para fortalecer a centralidade exercida por este centro na rede urbana são: a UNEB, o IFBaiano e a Faculdade Guanambi” (p.53): as duas públicas, pelo tempo de serviço, pelo quantitativo de estudantes e empregos mobilizados na comunidade ao longo do tempo; e a particular pelo quantitativo de estudantes atendidos.

Por fim, Pereira e Silva (2014) reafirma que a educação superior se eleva em todas as redes com um crescimento exponencial no setor privado, na medida em que promoveram alterações na estrutura da cidade pela demanda de novos profissionais ao lado dos serviços de alta complexidade em saúde.

Ao fazer o levantamento a partir dos dados da internet das IES em Guanambi no ano de 2020, obtive o Quadro-resumo (12) que se segue.

Quadro 12: IES em Guanambi

| INSTITUIÇÃO | GRADUAÇÃO | | | PÓS-GRADUAÇÃO | |
|---|-------------|--------------|------------|---------------------------|------------------------------|
| | BACHARELADO | LICENCIATURA | TECNOLOGO | Especialização Lato Sensu | Especialização Stricto Sensu |
| UNEB – Presencial | 02 | 02 | | | 01 |
| IFBAIANO – Presencial | 01 | 01 | 02 | 01 | 01 |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFG – Presencial | 20 | | 07 | 08 | 01 |
| UNDERP – EAD | 07 | 12 | 16 | | |
| UNOPAR – EAD | 05 | 12 | 16 | | |
| UNIP- EAD | 04 | 13 | | 38 | |
| FIP GUANAMBI – Presencial | 01 | | | | |
| UNIASSELVI – EAD | 27 | 44 | 50 | 54 | |
| FACULDADES PITÁGORAS- Presencial | 03 | | | 01 | |
| UNIMES – EAD | 10 | 15 | 11 | | |
| UNINORDESTE EaD | 02 | 06 | 10 | 29 | |
| UNISA EaD | 21 | 12 | 20 | 17 | |
| UNIFACS EaD | 18 | 10 | 37 | 120 | |
| TOTAL | 121 | 127 | 169 | 268 | 03 |
| | 248 | | 169 | 271 | |

Fonte: Elaboração própria (2020)

Quadro 13: Condição da Graduação, Tecnólogo e Pós-Graduação em Guanambi

| GRADUAÇÃO | TECNOLOGO | PÓS-GRADUAÇÃO |
|--|--|---|
| 48,80% são bacharelados. | 1,19% dos cursos oferecidos é gratuito, oferecido por uma instituição federal. | 98,89% são especializações Lato Sensu. |
| 51,20% são licenciaturas. | 98,81% dos cursos oferecidos são da rede privada e EAD | 3,70% são especializações Lato Sensu e presenciais. |
| 12,10 % dos cursos oferecidos são no formato presencial. | | 96,30% são especializações Lato Sensu no formato EAD. |
| 87,90% dos cursos oferecidos são no formato EAD. | | 1,11% é Pós-graduação Stricto Sensu. |
| 2,42% dos cursos são gratuitos; destes: | | 0,74% é Mestrado; deste: |
| 1,21% é bacharelado; | | 0,37% é particular; |
| 1,21% é licenciatura. | | 0,37% é gratuito. |
| 97,58% são da rede particular. | | 0,36% é doutorado gratuito. |
| 9,67% dos cursos particulares são no formato presencial. | | |
| 90,33% dos cursos particulares são no formato EAD | | |

Fonte: Elaboração própria (2020)

Esse quantitativo de IES da rede privada expressa a presença de empresários do ramo da educação em um mercado que segue a rota dos empreendimentos econômicos do sertão produtivo e consórcios nacionais e internacionais.

As possibilidades de fazer uma graduação sem ter que sair da região em muito contribuem para aqueles que antes tinham estudam possam ter a chance de alcançar uma formação sem sair do território. É fato que o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi o “petróleo” da rede privada, sem dúvida para o seu processo de expansão em direção ao interior. E as bolsas hoje ofertadas vão para a minoria pobre que não pode sair do território e nem pagar as mensalidades. Ocorre que, no processo, a permanência já é também uma problemática, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) registra cada vez menos concluintes nesta rede. Informo que a evasão pode ocorrer pelo trancamento, migração interna para outro curso ou abandono do curso.

Então, é no Território de Identidade Sertão Produtivo que esta pesquisa acontece; estou tecendo-a no âmbito da cidade de Guanambi, mas que está atravessada por meandros diversos inerentes a este território. Destaco alguns serviços que são oferecidos à comunidade em Guanambi e Brumado:

Nos municípios de Guanambi e Brumado, onde a economia apresenta maior diversificação e dinamismo, merece destaque os serviços de alojamento e alimentação, atendimento médico-hospitalar e principalmente, os serviços de transporte de Brumado em função da atividade de mineração. Esses municípios concentram mais de 70% desses estabelecimentos, seguidos de Caetité (Dados oferecidos pela direção do *Campus XII*).

Os dados do documento do DEDC XII apontam que Brumado, Guanambi, Caetité e Livramento de Nossa Senhora, em suas atividades econômicas, conseguiram que a fixação do homem na região fosse fortalecida e começasse a demandar serviços de infraestrutura nas cidades para, por exemplo: qualificar o esgotamento, que ainda é um desafio grande; serviços de saúde, com crescimento e ampliação razoável na região; e educação, com a diversificação dos serviços na educação básica e ensino superior, por exemplo.

Observa-se que o movimento de mobilização acontece da roça para a cidade, tendo como contrapartida as próprias políticas. De modo geral, a caracterização circundante está marcada por demandas de serviços de saneamento em todas as cidades, considerando suas especificidades; coleta de lixo adequada; aterros sanitários; e políticas de educação ambiental, em uma região que chove apenas de um a dois meses por ano com previsão de 300 mm anuais, portanto com grande enfrentamento de secas.

Os aspectos relacionados à origem de Guanambi estão descritos no *site* da prefeitura (http://www.guanambi.ba.gov.br/texto/a_cidade) onde é possível tomar conhecimento da evolução de um povoado nascido da doação de uma fazenda:

[...] às margens do rio Caraíba de Dentro, com a doação de uma parte da fazenda Carnaíba, feita pelo seu proprietário Joaquim Dias Guimarães, à freguesia criada nesse mesmo ano sob invocação de Santo Antônio, subordinada à Paróquia de Palmas de Monte Alto, em cujo local foi erguida a primeira igreja, tomando o lugar o nome de Beija-Flor. A partir dessa data foi crescendo a população da nova freguesia, constituída inicialmente das famílias de João Pereira de Castro, José Pereira da Silva Castro, Gasparino Pereira da Costa, João Dias Guimarães, Inocêncio Pereira de Oliveira e muitos outros, que intensificaram a exploração da agricultura e da pecuária na região (A CIDADE, s/d).

Como em Caetité, também em Guanambi as famílias tradicionais são descendentes de fazendeiros, donos de terras ou comerciantes que se fixaram na região. Guanambi⁹³ hoje tem uma população estimada em 84.481, sendo o último censo de 78.833 (2010) e sua densidade demográfica é de 60,80 hab/km², conforme informa o IBGE cidades (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/panorama>). Sobre trabalho e economia, este órgão informa que em 2017 o salário médio era de um 1.9 salários mínimos e “A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 17.1%”.

Guanambi, com 12 faculdades, 54 escolas de Educação Básica, 05 hospitais, de povoado à vila, distrito à cidade emancipada em 1920, hoje oferece serviços à comunidade local e regional em vários setores: comércio, educação, saúde, energia eólica, agricultura.

Em Guanambi, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é 97,8% (IBGE, 2010); em 2017 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi 4,9 dos anos iniciais e 4,2 anos finais na rede pública. Em 2018, a quantidade de crianças matriculadas no ensino fundamental no município era de 12.045 estudantes; no ensino médio 4.036 e no ensino superior, aproximadamente, entre rede particular presencial e EaD e pública, frequentam 8 mil estudantes (INEP, 2020).

⁹³Está localizada próximo 14° 13 30 de latitude sul e 42° 46 53 de longitude W.Gr. A altitude da sede municipal é de 525 metros, em relação ao nível do mar. Sua área é de 1.272, 366Km². O clima é quente e bastante salubre. A temperatura da sede do município apresentou, nos últimos anos, uma média de 25 graus centígrados. O território de Guanambi é pouco acidentado: possui desníveis isolados, como o contraforte das serras do Espinhaço, que o limita com o município de Caetité. É atravessado pelo Rio Carnaíba de Dentro, tendo como afluentes os riachos: Rega Pé, Sacouto, Belém, Porco Magro, e Muquém. Os rios e os riachos não são perenes, correndo apenas durante as estações chuvosas. Seu relevo é caracterizado pela presença de Pediplano Sertanejo, dos Patamares Orientais e Ocidentais do Espinhaço, das superfícies dos Gerais e do Planalto do Espinhaço. Observa-se a presença da bacia hidrográfica do rio São Francisco; além deste existem o Rio Carnaíba de Dentro, o açude de Ceraíma e as represas de Mutans e Morrinhos. Informações recuperadas de: http://www.guanambi.ba.gov.br/texto/a_cidadehá.

O quantitativo de analfabetos ainda é considerável. A necessidade de procurar trabalho pelos jovens e adultos das famílias que possuem renda com menos de 01 salário mínimo os obriga a procurar trabalho para somar com a renda familiar. As desigualdades sociais estendem-se nas desigualdades de acesso e permanência dos sujeitos locais e da região. Fazer um curso superior sendo filho ou filha de família pobre é algo recente no imaginário de quem vive no sertão, longe do alcance das possibilidades da capital e seu entorno.

A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 8.41 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 0.5 para cada 1.000 habitantes. No que tange à moradia, 52.1% de domicílios possuem esgotamento sanitário adequado; 84.4% de domicílios urbanos têm arborização e 2.7% têm urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio) (BRASIL, 2019).

Sua economia gera um PIB de R\$ 14.558,12, sendo o segundo maior da região do sertão produtivo. Guanambi integra o complexo eólico⁹⁴ Alto Sertão I, que abrange Caetitê, Igaporã e Guanambi, no Sudoeste da Bahia, e foram gerados 1.300 empregos diretos e indiretos. Este complexo é considerado o maior da América Latina, capaz de abastecer dois milhões de habitantes (dados do ano de 2012). Conforme o jornal *iBahia*:

É em plena paisagem semiárida do interior baiano, aquecido pelo sol escaldante, apesar do inverno, que os imponentes aerogeradores eólicos da empresa Renova Energia estão situados. O Complexo Eólico do Alto Sertão I, instalado nos morros das cidades de Caetitê, Igaporã e Guanambi, região Sudoeste da Bahia, é o maior da América Latina, e vai gerar 294 megawatts - o suficiente para abastecer 540 mil casas. A inauguração foi realizada na segunda-feira, 9 de julho/2012
Os investimentos da Renova para a instalação do parque eólico são da ordem de R\$ 1,2 bilhão. "O nosso desejo é que o parque inicie a operação logo", projetou ao jornal *A Tarde* Mathias Becker, presidente da Renova. Segundo o governador da Bahia, Jaques Wagner, fabricantes de aerogeradores prometem instalar também uma central de manutenção na região. (MAIOR Complexo, julho de 2012).

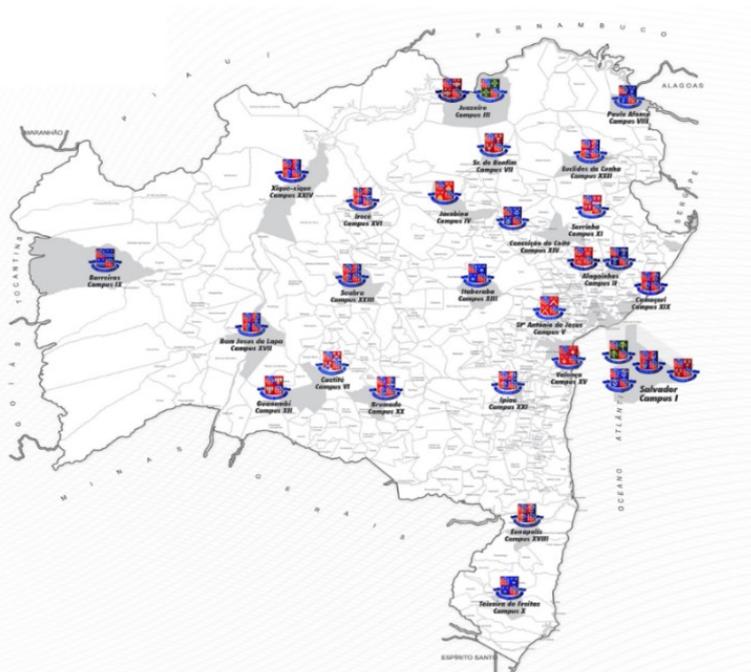
Esta é uma notícia do interior em espaço tradicional de comunicação e com grande circulação na Bahia dos soteropolitanos e das cidades do entorno. Geograficamente, estamos (nós sertanejos) a quase 800 Km da capital, onde tudo acontece, e é a “Bahia” conhecida de muitas praias. Por aqui, há poucos rios perenes e as barragens são o grande sustentáculo da crise permanente hídrica que esta região viveu e vive.

⁹⁴<https://www.ibahia.com/detalhe/noticia/maior-complexo-eolico-da-america-latina-e-inaugurado-na-bahia/>

5 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: POSSIBILIDADES E CONTINGÊNCIAS NO PROCESSO DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A expansão da UNEB em 38 anos marca o espaço geográfico baiano com 24 *campi* e 29 departamentos (M. R. F. A MIRANDA, 2013) e, ao interiorizar a educação superior, inicia aí o sentido de política de inserção social e, por conseguinte, de práticas de ações afirmativas; 04 estão em Salvador e 20 inseridos nos centros regionais de médio e grande porte do território baiano (Mapa 03 e Figura 06). Como já dito, no Território de Identidade do Sertão Produtivo há três⁹⁵ *campus* da UNEB: Departamento de Ciências Humanas - DCH *Campus* VI, em Caetité - DCH (em 1983); Departamento de Educação DEDC (1989) *Campus* XII, em Guanambi; e Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCHT (2001) *Campus* XX, em Brumado.

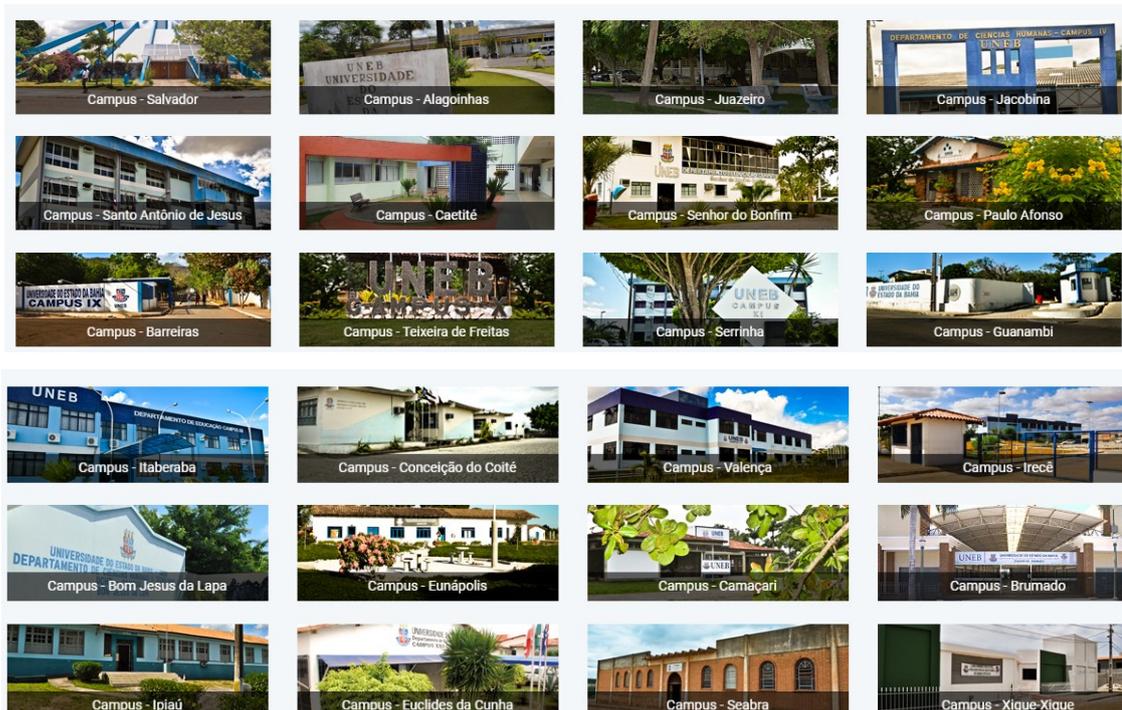
Mapa 4: Mapa de Expansão da UNEB



Fonte: dado do projeto de reconhecimento do curso de Ed. Física, 2015(*campus* XII).

⁹⁵ São oferecidos em Caetité (*campus* VI) os cursos: 01 Bacharelado em Engenharia de Mineração e 06 Licenciaturas: Língua Inglesa e Literatura, Língua Portuguesa e Literatura, Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e História; no *campus* XII (em Guanambi) 02 bacharelados: Administração e Enfermagem; 02 licenciaturas: Pedagogia e Educação Física; no *Campus* XX (em Brumado): 01 bacharelado em direito e 02 licenciaturas: Letras e Pedagogia.

Figura 6: 24 campi UNEB (I-XXIV)



Fonte: <https://portal.uneb.br/>

Segundo Boaventura (2009), que foi o primeiro reitor (1983-1984) e mentor da UNEB, em 20 anos foi criado um sistema universitário na Bahia, pois “[...] Partiu, em 1968, de apenas 3 Faculdades de Formação de Professores, para 4 universidades, no final de 1991, com a estadualização da Universidade de Santa Cruz, no terceiro governo de Antônio Carlos Magalhães” (p.32). Desse sistema, passou a integrar a UNEB em 1983, criada também na era ACM (Antônio Carlos Magalhães).

O projeto de criação da UNEB, segundo Boaventura, que o coordenou, foi construído a partir da análise de perfis *multicampi* de universidades brasileiras e internacionais, sendo um de seus objetivos a interiorização para conter a ampliação das periferias nos grandes centros e, por conseguinte, o êxodo rural, até ser reconhecida como universidade, com a missão, em suas palavras quando do decenário da UNEB em 1993: “Sim, foi instituída “para o aperfeiçoamento do homem”; isto é, *Hominem augere*. Eis o sentido do seu lema” (*ibid*, p. 39).

Embora criada em junho de 1983 a Lei Delegada nº 66, de 1º de junho de 1983, a UNEB⁹⁶ possui uma história anterior no seio da educação baiana, pois originou-se no Centro

⁹⁶Anuário UNEB em Dados- O Anuário UNEB em Dados se constitui como um instrumento cuja finalidade visa apoiar os processos de planejamento e avaliação, a partir da sistematização, produção e disponibilização de dados e informações. Deste modo, o Anuário fornece maior confiabilidade às informações, bem como em ampliar o conjunto de dados que podem subsidiar as ações voltadas para o ensino, a pesquisa, a extensão, as ações afirmativas e a inclusão social. A publicação do Anuário Uneb em Dados expressa o compromisso da Universidade com os princípios norteadores da gestão pública e democrática, mantendo-se como fonte de conhecimento, pesquisa e

de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), que foi autorizado a funcionar através de um convênio com o Ministério da Educação e Cultura e o Governo da Bahia, a partir da Portaria 111 de 19 de fevereiro de 1968, que pelo Decreto Estadual n. 21.455/69 passa a ser gerida sob o comando da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Destaco que a fragmentação do ensino superior em unidades isoladas dificultou o Brasil em avançar numa perspectiva de universidade como propunha Anísio Teixeira ao modelo pedagógico, em 1962, quando participou da idealização da Universidade do Distrito Federal, hoje Universidade de Brasília (UnB), junto com Darcy Ribeiro.

Seis anos após, em 1974, o Ceteba é transformado em Fundação, mas logo depois, pela força da Lei Delegada 12 de 03 de dezembro de 1980, é reestruturada com o status de autarquia e é renomeada como Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (Seseb), vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Esta superintendência passa a fazer parte do sistema de educação superior do estado da Bahia os quais são: “Ceteba, Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco; as Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus e as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité e de Juazeiro” (UNEB, 2009, p.7). Essas faculdades viriam a ser os 04 primeiros *campi* da UNEB.

Três anos depois, a Lei Delegada nº 66, de 1º de junho de 1983 extingue a Seseb e cria a Universidade do Estado da Bahia –UNEB, constituída pelas Faculdades de Educação da Universidade do Estado da Bahia, localizadas em Salvador, e a Faculdade de Educação em Senhor do Bonfim. Este é um período em que o país ainda vivia o regime da ditadura, em uma luta pela redemocratização do país, cinco anos antes da publicação da constituição de 1988.

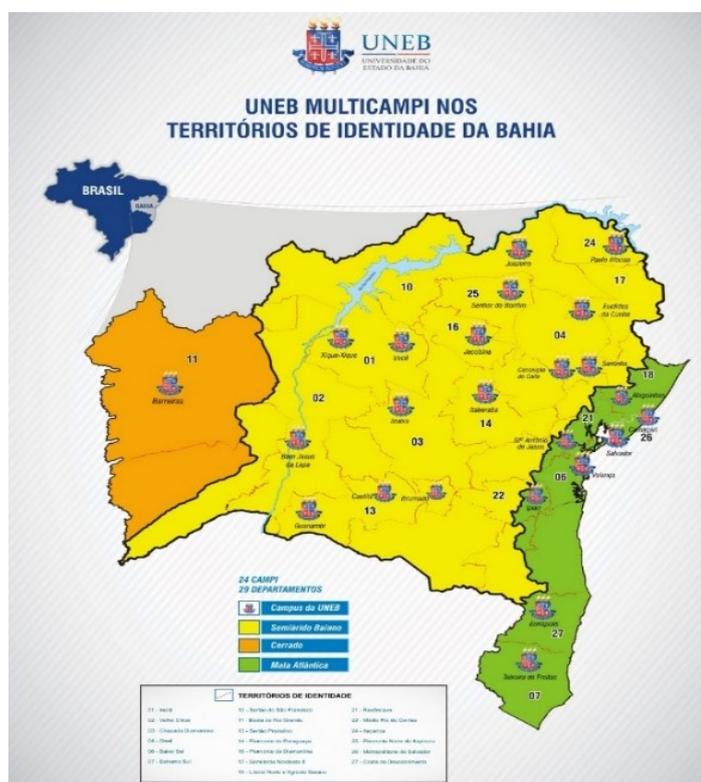
Só então passa a compor o sistema de ensino superior do governo estadual, até então constituído pela Universidade Estadual de Feira de Santana -UEFS (1970) e Universidade do Sudoeste da Bahia UESB (1980). Com a sua criação em 1983 e estadualização da Universidade Estadual de Santa Cruz UESC (1991) passou-se a ter 04 universidades estaduais nominadas de UEBAS, conforme esclarece-nos Mota Junior e Fialho (2018)⁹⁷.

apoio à tomada de decisão. Consulta em 05/06/2020. Disponível em <https://portal.uneb.br/seavi/anuario-uneb-em-dados/>

⁹⁷Segundo Mota Junior e Fialho (2018), a partir dos anos 70 o estado da Bahia cria seu sistema estadual de ensino superior, iniciando com a Universidade Estadual de Feira de Santana -UEFS (1970), Universidade do Sudoeste da Bahia UESB (1980), Universidade do Estado da Bahia –UNEB (1983), Universidade Estadual de Santa Cruz UESC (1991). Por outro lado, a rede federal ao largo de muitos anos só contava, na capital, com a Universidade Federal da Bahia UFBA (1946) e este cenário só é modificado com a política de expansão do ensino superior a partir do ano 2000 com a criação da Universidade Federal do Vale São Francisco-UNIVASF; Universidade Federal do Recôncavo Baiano –UFRB (2005); Instituto Federal Baiano – IF BAIANO (2008); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia IFBA- (2008); Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB

O funcionamento da UNEB foi autorizado pelo Decreto do presidente José Sarney, nº 92.937, de 17 de julho de 1986, caracterizando-se como instituição de ensino superior, mantida em regime especial de autarquia pela SEC-BA, em sistema multicampi de funcionamento. Finalmente, a partir da vigência da Lei Estadual nº 7.176, de 10 de agosto de 1997, foi instituída a estrutura orgânica com base em departamentos na UNEB, passando a ser administrada pelo sistema binário, ou seja, integrado por campi e departamentos com uma reitoria espalhados pelo semiárido, mata atlântica e cerrado baiano. Este alcance pode ser visto através do mapa a seguir:

Mapa 5: UNEB (semiárido, cerrado e mata atlântica)



Fonte: Folder institucional, 2016.

Nos estudos de Felix e Salvadori (2018), o modelo desenvolvimentista atrelado à UNEB nos territórios de identidade da Bahia em seu formato *multicampi* atende a uma lógica racionalista, considerando-se que ao longo de sua existência as demandas acadêmicas em muito têm sido ignoradas, seja criando novos departamentos e/ou cursos sem alteração das estruturas de manutenção, seja pela ausência de escuta junto às populações.

(2013); Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB (2013); Universidade Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira – UNILAB (2013).

Ao incursionarem sobre a história do *Campus IV* de Jacobina (um dos primeiros a receber a denominação de *campus*) e as repercussões no modelo atual de oferta curricular, por exemplo, os autores esboçam o quanto, historicamente, a UNEB teve expansão dos seus campi atrelada às promessas políticas de governadores, deputados e prefeitos no calor e ao sabor das campanhas políticas, para atender questões de ordem econômica e política. Não é estranho, por exemplo, que parte (pelo menos mais de 07) dos *campi* não tenham sede própria e alta quantidade de professores itinerantes, que não residem no local do campus.

Hoje são grandes os dilemas de ordem estrutural, recursos financeiros, humanos enfrentados em vários *campi*, como: falta de política de fixação docente, alta evasão, aumento de oferta de curso sem aumento de repasse financeiro, ausência de programas de pós-graduação para absorver os professores que retornam de suas qualificações ao lócus de sua atuação, ausência de residências e refeitórios para os estudantes. São, portanto, limitações tanto de recursos físicos quanto humanos. Em 2018, por exemplo, o orçamento total da UNEB foi de 547.301.294,87 para ser gasto em 24 *campus* (folha de pagamento, manutenção da universidade, aquisição de equipamentos, etc.).

Enquanto instituição universitária, tida como maior instituição *multicampia* de ensino superior do norte, nordeste e centro-oeste do país, a UNEB tem a tarefa de interiorização da pós-graduação, mesmo diante de discrepâncias estruturais entre os seus 24 *campi*. Por causa disso, precisa pautar-se sobre qual é o seu futuro diante das contingências e constantes cortes de verbas (FELIX e SALVADORI, 2018).

Em toda a UNEB são 21 cursos de pós-graduação *Latu sensu* presenciais, com 561 estudantes ativos e na modalidade EaD; são ofertados 06 cursos com 577 estudantes matriculados também no ano de 2018. O maior desafio está na pós-graduação *strictu sensu* presencial com 20 cursos e um total de 366 de estudantes; e na modalidade Dinter são 04 cursos e 45 estudantes (UNEB, 2019). Possui ainda convênios com outras instituições para fomentar a formação de seus professores com a rede Federal UNICAMP, UFMG, UFRJ, USP, conforme demonstra a Figura 7 do anuário relativo a 2018 (UNEB, 2019)⁹⁸:

⁹⁸ No quadro está escrito DEDC XIII, mas o correto é DEDC XII, foi um erro de digitação na edição do anuário. Os dados são relacionados a este campus e não o de Itaberaba.

Figura 7: Quadro de Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu Dinter UNEB, 2018.**Quadro 08 - Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Ofertados na Modalidade Dinter em funcionamento UNEB, 2018**

| Curso Presencial | Vagas Ofertadas | Alunos ativos 2018 | Dpto Campus | Instituição promotora |
|-------------------------|-----------------|--------------------|-------------|-----------------------|
| Geografia | 15 | 06 | DCH V | UNICAMP |
| Comunicação Social | 15 | 09 | DCH III | USP |
| Educação | 15 | 15 | DEDC XIII | UFMG |
| Educação | 15 | 15 | DCH VI | UFRJ |
| Total: 04 Cursos | 60 | 45 | | |

Fonte: Plataforma Sucupira e PPG

Fonte: Anuário UNEB (2019).

A interinstitucionalidade é importante pelas possibilidades de estes profissionais no seu retorno estarem realizando pesquisas e aproximações com a comunidade, promovendo, conseqüentemente, impactos positivos na qualidade de vida e formação das pessoas, como também amplia as possibilidades de diálogo de grupos em redes, para a produção do conhecimento.

Observando o Plano de Desenvolvimento Institucional –PDI (2019-2021) da UNEB, tem-se o indicativo de uma busca pelo fortalecimento das políticas de avaliação institucional como uma consolidação de qualidade nos eixos de sua atual gestão: formação cidadã profissional, produção e difusão do conhecimento, acesso e permanência com qualidade, articulação universidade e sociedade e democratização, descentralização, transparência.

Sobre a gestão da UNEB no atual contexto e o impacto no compromisso social da instituição, Souza et al. (2017) contextualizam o surgimento dessa instituição e sua atuação na sociedade baiana evidenciando as contingências que dificultam o cumprimento de seu compromisso social e também sua responsabilidade, o que atinge em cheio sua atuação no desenvolvimento local. Em 2018, a UNEB possuía um total de 33.891 estudantes da graduação, pós-graduação presencial e EAD frente a um orçamento oriundo, majoritariamente, no âmbito da receita do tesouro do estado.

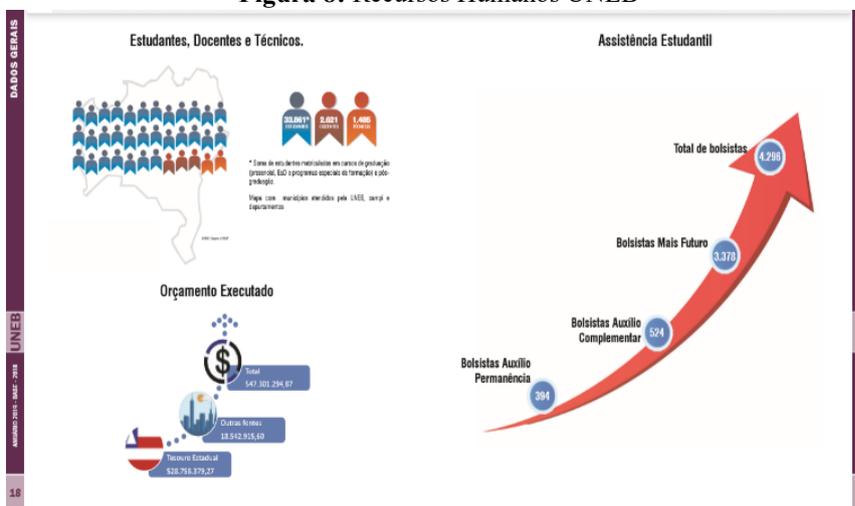
Para esses autores, os poucos recursos têm forte impacto na missão das Universidades Estaduais da Bahia (UEBAS) no processo de interiorização do ensino superior com a qualificação de recursos humanos voltados para as atividades econômicas e educacionais. Observei que a UNEB, frente a esses valores, possui limitações/comprometimentos para a criação de uma estrutura que se queira garantir o acesso, a permanência e a formação qualificada necessária às populações onde a taxa de escolarização é baixa. Isso reflete nas ações de

assistência estudantil, bolsas de ensino, pesquisa e extensão, programas e projetos voltados para os cotistas, por exemplo, sem mencionar a alta relevância que a falta dos condicionantes didático-pedagógicos adequados implica na formação.

5.1 UNEB: AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Diante dos dados presentes nos anuários 2018-2019, observa-se que a questão das contingências financeiras limita sua capacidade de qualificação dos sujeitos para os quais oferece as ações de ensino, pesquisa e extensão.

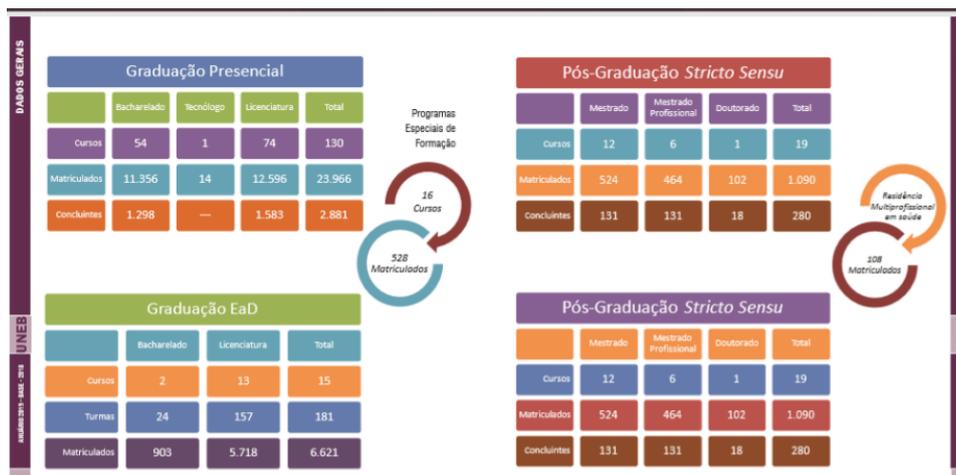
Figura 8: Recursos Humanos UNEB



Fonte: Anuário UNEB (2019)

Pelo montante de *campi*, cursos e pessoas que a UNEB atende, vejo que os recursos ainda não estão equiparados aos quantitativos de cursos que oferece, conforme representa a imagem contida no anuário (UNEB, 2019):

Figura 9: Quadro de oferta de graduação 2018



Fonte: Anuário da UNEB (2019)

No que diz respeito à estrutura para acolher e atender as demandas dos estudantes, o esforço da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil - PRAES nos 10 anos de sua existência tem sido essencial, embora com poucos avanços, na criação de condições que possam dar concretude às ações voltadas para o auxílio financeiro e estrutura física, cujo fim é atender aos estudantes em situação de vulnerabilidade, no sentido de que possam permanecer.

O diálogo com os docentes da Instituição, que hoje são mais de 2.600, destes mais de 800 são doutores, mais de 1.200 estão em regime de dedicação exclusiva, tem se colocado como algo essencial no sentido de que possam captar editais (da Capes, CNPq, FAPESB, entre outros) etc. Captar editais implica acessar projetos e bolsas para qualificar a formação acadêmica discente e inserção em outras atividades que não só as de sala de aula, sobretudo fomentar o diálogo com a comunidade. As bolsas e a produção científica fomentadas pelas diferentes áreas do conhecimento na UNEB implicam na sua força de contribuir para transformar os locais por onde seus campi se consolidam hoje. Veja os projetos de pesquisa por área de conhecimento em toda a UNEB em 2018:

Figura 10: Tabela com Número de projetos de pesquisa por área de conhecimento UNEB, 2018.

| Área de conhecimento | Quantidade |
|-----------------------------|------------|
| Ciências Agrárias | 27 |
| Ciências Biológicas | 26 |
| Ciências da Saúde | 45 |
| Ciências Exatas e da Terra | 23 |
| Ciências Humanas | 50 |
| Ciências Sociais Aplicadas | 17 |
| Engenharias | 02 |
| Linguística, Letras e Artes | 28 |
| Outros | 01 |
| Total | 219 |

Fonte: Relatório UNEB (2018)

O histórico de projetos de pesquisa da instituição revela que, embora a trajetória da UNEB tenha sido na criação de cursos voltados para licenciaturas na área de Ciências Humanas, as Ciências da Saúde, que formam bacharéis, têm muito menos cursos, mas possuem praticamente o mesmo quantitativo de projetos da área de humanas. De modo objetivo, as outras áreas que investem no bacharelado, que embora possuam um número menor de cursos proporcionalmente no âmbito de toda a instituição, têm mais projetos que as humanas.

Segundo o relatório institucional (2018), a interação dos estudantes com a realidade social para qualificação da sua formação científica e acadêmica é o que baliza as ações de extensão na UNEB, em suas diferentes áreas e projetos, que são em maior quantidade que os de pesquisa.

Figura 11: Tabela de Ações de extensão por eixos temáticos e departamentos.

Tabela 14 - Projetos de Extensão por Eixo Temático, UNEB, 2018

| Eixo | Número de Programas |
|----------------------------|---------------------|
| Comunicação | 02 |
| Cultura | 04 |
| Direitos Humanos e Justiça | 02 |
| Educação | 23 |
| Meio Ambiente | 06 |
| Saúde | 07 |
| Tecnologia e Produção | 01 |
| Trabalho | 02 |
| Multidisciplinar | 00 |
| Total | 47 |

Fonte: Proex

Tabela 15 - Projetos De Extensão Nos Departamentos, UNEB, 2018.

| Departamento | Número de projetos |
|--------------------------------|--------------------|
| DCET II – Alagoinhas | 13 |
| DCH III – Juazeiro | 18 |
| DTCS III - Juazeiro | 09 |
| DCH IV - Jacobina | 17 |
| DCH V - Santo Antônio de Jesus | 75 |
| DCH VI - Caetité | 25 |
| DEDC VIII - Paulo Afonso | 06 |
| DCH IX – Barreiras | 52 |
| DEDC X – Teixeira de Freitas | 13 |
| DEDC XI – Serrinha | 20 |
| DEDC XIV - Conceição do Coité | 21 |
| DEDC XV - Valença | 17 |
| DCHT XVI – Irecê | 20 |
| DCHT XIX – Camaçari | 09 |
| DCHT XX – Brumado | 09 |
| DCHT XXI – Ipiaú | 06 |
| DCHT XXII - Euclides da Cunha | 08 |
| DCHT XXIV – Xique-Xique | 22 |
| Total | 352 |

Fonte: Departamentos

Fonte: Relatório UNEB (2018)

As políticas de acesso e permanência dos universitários para o processo de qualificação na UNEB apresentam tensões, considerando-se, por exemplo, a sua escassez de recursos pensados para a assistência estudantil diante do que prevê no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil das Estaduais (PNAEST, 2010) em todos os *campi* da UNEB, no sentido de garantir bolsas auxílio, creches, residências, transporte, restaurantes universitários, atendimento biopsicossocial, atendimento odontológico, atendimento médico e apoio aos estudantes trabalhadores, de modo a representar mais condições de sucesso para eles. Entendo essas estruturas como suportes reais/ concretos após o acesso, que efetivamente concorrem para um percurso qualificado do estudante.

Conforme o relatório (UNEB, 2018)⁹⁹ informado pela Gerência de Assistência Estudantil da UNEB, no quadrimestre de 2018 foram destinados recursos para esta pasta com o fim de garantir a assistência ao estudante pelo acesso ao transporte, alimentação e outros benefícios, permanência, participação em eventos e formação acadêmica. Neste sentido foram atendidos 1.150 estudantes de 24 municípios de 19 territórios de identidade. Desses, 257 participaram de eventos de natureza científica e cultural. Também 303 foram atendidos pelas ações biopsicossociais e pedagógicas. Esses atendimentos foram de ordem de atendimentos psicológicos, sociais, psicopedagógicos, alimentos, encontros¹⁰⁰ com GAPEU e GONEU. É importante lembrar que para os *campi* distantes da capital, há dificuldades de acesso (quando é possível) desses serviços para seus estudantes.

Ainda de acordo com o relatório, as bolsas destinadas à qualificação acadêmica são as de ensino, pesquisa e extensão. O *campus* XII no ano de 2018 tinha 20 bolsas de extensão, 13 de ensino e 31 de Iniciação Científica – IC, como mostrado nas Figura 12 e 13.

⁹⁹ Portal da transparência da UNEB - <https://portal.uneb.br/transparencia/relatorio-de-atividades-2018-2022/> Consulta em 20 de junho de 2020.

¹⁰⁰ Grupo de Apoio Psicossocial aos Estudantes da UNEB- GAPEU. Finalidade: Realizar serviço de orientação a estudantes, visando fornecer-lhes suporte no seu processo de pertencimento à comunidade universitária, prestando-lhes informações e apoio psicológico através de grupos de discussão como método de intervenção e investigação. Edital 2016 - *Edital 082_2016 - Aviso 109_2016 - Processo Seletivo do Psicossocial aos Estudantes GAPEU PRAES.pdf*

Figura 12: Quadro com as bolsas da UNEB 2018**Tabela 19 - Concessão de Bolsas de Monitoria de Extensão, UNEB, 2018**

| Departamento | Município | Cota Inicial de Bolsistas | Cota Preenchida | Cota Final |
|--------------|------------------------|---------------------------|-----------------|------------|
| DCV I | Salvador | 08 | 08 | 08 |
| DCH I | Salvador | 15 | 15 | 15 |
| DECET I | Salvador | 11 | 11 | 11 |
| DEDC I | Salvador | 11 | 11 | 11 |
| DECET II | Alagoinhas | 12 | 12 | 12 |
| DEDC II | Alagoinhas | 09 | 09 | 09 |
| DCH III | Juazeiro | 14 | 14 | 14 |
| DTCS III | Juazeiro | 07 | 07 | 07 |
| DCH IV | Jacobina | 17 | 17 | 17 |
| DCH V | Santo Antônio de Jesus | 18 | 18 | 18 |
| DCH VI | Caetité | 18 | 18 | 18 |
| DEDC VII | Senhor do Bonfim | 26 | 26 | 26 |
| DEDC VIII | Paulo Afonso | 11 | 11 | 11 |
| DCH IX | Barreiras | 21 | 21 | 21 |
| DEDC X | Teixeira de Freitas | 13 | 13 | 13 |
| DEDC XI | Serrinha | 12 | 12 | 12 |
| DEDC XII | Guanambi | 20 | 20 | 20 |
| DEDC XIII | Itaberaba | 09 | 09 | 09 |

44

| Departamento | Município | Cota Inicial de Bolsistas | Cota Preenchida | Cota Final |
|--------------|--------------------|---------------------------|-----------------|------------|
| DEDC XIV | Conceição do Coité | 09 | 09 | 09 |
| DEDC XV | Valença | 07 | 07 | 07 |
| DCH XVI | Irecê | 15 | 15 | 15 |
| DCHT XVII | Bom Jesus da Lapa | 13 | 13 | 13 |
| DCHT XVIII | Eunápolis | 09 | 09 | 09 |
| DCHT XIX | Camaçari | 07 | 07 | 07 |
| DCHT XX | Brumado | 12 | 12 | 12 |
| DCHT XXI | Ipiaú | 03 | 03 | 03 |
| DCHT XXII | Euclides da Cunha | 04 | 04 | 04 |
| DCHT XXIII | Seabra | 07 | 07 | 07 |
| DCHT XXIV | Xique-Xique | 09 | 09 | 09 |
| PROEX/ UATI | Salvador | 03 | 03 | 03 |
| Total | | 350 | 350 | 350 |

Fonte: Monitoria de Extensão – PROEX

Fonte: relatório UNEB (2018)

Figura 13: Quantidade de bolsas de iniciação científica UNEB 2018**Tabela 09 - Quantitativo de Bolsas de Iniciação Científica, UNEB, 2018**

| Programa | Quantidade | Valor da bolsa |
|-------------------|------------|---------------------|
| PICIN - UNEB | 251 | R\$ 400,00 |
| FAPESB | 150 | R\$ 400,00 |
| CNPq (IC) PIBIC | 70 | R\$ 400,00 |
| CNPq PIBIC - AF | 26 | R\$ 400,00 |
| CNPq PIBITI | 10 | R\$ 400,00 |
| CNPQ PIBIC-Júnior | 07 | R\$ 100,00 |
| Total | 514 | R\$ 2.100,00 |

Fonte: PPG

Fonte: Relatório UNEB (2018)

Quadro 14: Concessão de bolsas de monitoria de ensino, UNEB, 2018

| DEPARTAMENTO | Nº DE BOLSISTAS ATENDIDOS |
|--------------------------------|----------------------------------|
| DCH I - Salvador | 17 |
| DEDC I – Salvador | 12 |
| DCET I – Salvador | 23 |
| DCV I – Salvador | 26 |
| DEDC II – Alagoinhas | 11 |
| DCET II – Alagoinhas | 12 |
| DTCS III – Juazeiro | 11 |
| DCH III – Juazeiro | 06 |
| DCH IV – Jacobina | 15 |
| DCH V - Santo Antônio de Jesus | - |
| DCH VI – Caetité | - |
| DEDC VII - Senhor do Bonfim | 15 |
| DEDC VIII - Paulo Afonso | 16 |
| DEDC X - Teixeira de Freitas | 20 |
| DEDC XI – Serrinha | 10 |
| DEDC XII – Guanambi | 13 |
| DEDC XIII - Itaberaba | 09 |
| DEDC XIV - Conceição do Coité | 14 |
| DEDC XV – Valença | 07 |
| DCHT XVI - Irecê | 07 |
| DCHT XVII - Bom Jesus da Lapa | 09 |
| DCHT XVIII – Eunápolis | 07 |
| DCHT XIX – Camaçari | 11 |
| DCHT XX – Brumado | 06 |
| DCHT XXI - Ipiaú | 01 |
| DCHT XXII - Euclides da Cunha | 08 |
| DCHT XXIII - Seabra | 05 |
| DCHT XXIV - Xique-Xique | 08 |

Fonte: GGCA/PROGRAD

Quadro 15: Quantitativo de Bolsas de Iniciação Científica - Concessão por Departamento

| DEPARTAMENTO | QUANTIDADE BOLSAS |
|-------------------------------|-------------------|
| DEDC-I, Salvador | 18 |
| DCH-I, Salvador | 37 |
| DCET-I, Salvador | 33 |
| DCV-I, Salvador | 85 |
| DEDC-II, Alagoinhas | 26 |
| DCET-II, Alagoinhas | 16 |
| DTCS-III, Juazeiro | 45 |
| DCH-III, Juazeiro | 11 |
| DTCS-III, Juazeiro | 45 |
| DCH-IV, Jacobina | 23 |
| DCH-III, Juazeiro | 11 |
| DTCS-III, Juazeiro | 45 |
| DCH-IV, Jacobina | 23 |
| DCH-V, Santo Antônio de Jesus | 07 |
| DCH-VI, Caetité | 20 |
| DEDC-XI, Serrinha | 07 |
| DEDC-XII, Guanambi | 31 |
| DEDC-XIV, Conceição do Coité | 08 |
| DEDC-XV, Valença 02 | 02 |
| DCHT-XVI, Irecê 05 | 05 |
| DCHT-XVII, Bom Jesus da Lapa | 05 |
| DCHT-XVIII, Eunápolis | 08 |
| DCHT-XIX, Camaçari | 01 |
| DCHT-XX, Brumado 03 | 03 |
| DCHT-XXI, Ipiaú 05 | 05 |
| DCHT-XXII, Euclides da Cunha | 06 |
| DCHT-XXIII, Seabra 03 | 03 |

Fonte: UNEB (2018).

Todas as ações formativas movidas pelas bolsas de IC estão relacionadas aos critérios de meritocracia, que implica em estabelecer ações de acesso, permanência e integração ao ambiente acadêmico que não toma como coluna básica os princípios da diversidade e fazer valer os princípios da equidade. Por exemplo, a vulnerabilidade social é reconhecida pela renda, mas ela tem outras faces. Ela vai aparecer nas limitações que o não acesso ao conhecimento trazem na trajetória que o estudante constrói no ambiente acadêmico. Esta vulnerabilidade também vai aparecer nos estigmas presentes nas relações individuais. Observa-se que as bolsas

de ensino, extensão e IC só beneficiam quem declara vulnerabilidade social, e não ter vínculo empregatício.

5.2 UNEB: AÇÕES AFIRMATIVAS

A implementação das cotas na graduação em 2003 abriu espaço para um rico e fecundo processo de debate interno dentro da UNEB sobre as ações afirmativas à medida que foi atualizando-se suas resoluções¹⁰¹ (Res. 468/2007) no sentido de alcançar outros estudantes discriminados nos processos seletivos, como se pode ver no seguinte trecho: “incluir um percentual de sobrevivagens para estudantes indígenas”. Mais tarde, a dinâmica social e o próprio debate interno/externo, bem próximo do que Silva (2010) expressa sobre os socialmente discriminados ou excluídos dos processos de seleção, oportuniza ampliar a sua concepção sobre ações afirmativas, conforme prevê o objetivo da última Resolução 1339/2018 sobre a ampliação do sistema de cotas, reserva vagas e sobrevivagens para as populações histórico e socialmente discriminadas nos processos seletivos de graduação e pós-graduação, cujo objetivo “é o de promover a diversidade de gênero, a equidade étnicoracial e a inclusão de pessoas no ensino superior”.

Na perspectiva desta resolução, a oferta de vagas hoje está organizada da seguinte forma: 40% das vagas para negros, 60% para não optantes e 5% de sobrevivagens (quantitativo extraído no número de vagas por curso e turma) para indígenas; quilombolas; ciganos(as); pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgêneros, no âmbito da UNEB, reconhecendo o seu “compromisso no combate ao capacitismo e às desigualdades de gênero e sexualidade”.

Para Matos (2010) e V.S. Silva (2010), ambos professores e pesquisadores da UNEB, é fato que esta instituição tem lugar importante na história de criação, implementação e ampliação do sistema de cotas no Brasil, porque ela traduziu a necessidade de reparação em ação e isto incomodou muito outras instituições.

Ao acolher uma demanda política externa¹⁰² do governo do estado para posicionar-se sobre a indicação de 20% de cotas em todas as universidades estaduais da Bahia, a atitude de

¹⁰¹ No site da Pro-Reitoria de Ações Afirmativas PROAF- <https://portal.uneb.br/proaf/legislacao-uneb/> consta de modo cronológico todas as resoluções (196/2002, 468/2007, 710/2009, 711/2011, 847/2011, 1339/2018) que foram ampliando o sentido de ações afirmativas com o fim de alcançar outros sujeitos para promoção da diversidade de gênero, da equidade étnico-racial e inclusão em todas as ações desenvolvidas na universidade.

¹⁰² Segundo Matos (2010, p.126) “A indicação da Câmara Municipal continha a recomendação de que todas as universidades estaduais baianas adotassem a reserva de vagas para negros. No entanto, o Governo, à época, certamente conhecedor da posição publicamente favorável da Reitora da UNEB sobre o assunto, encaminhou a

Ivete Sacramento, Reitora da instituição na época, no âmbito da UNEB, mobiliza a criação e oficialização/institucionalização de uma outra estrutura de acesso para os discriminados social e racialmente que sempre tiveram limitações ou condições de acessar; institui uma concreta realidade de diversidade maior de pessoas acessando este espaço, o que é demonstrado nas análises feitas por Matos (2010) ao refletir sobre o primeiro ano dos cotistas na UNEB; evidencia o quanto o racismo institucional é um desafio, já que a expectativa era de estudantes com baixo desempenho acadêmico.

A implantação de ações afirmativas via cotas raciais para ingresso no âmbito de todos os *campi* da UNEB tem ocupado espaço importante nas pesquisas sobre ações afirmativas no ensino superior no Brasil e na Bahia. Há trabalhos e relatos sistematizados com análise sobre as cotas na UNEB, retratando a necessidade de ações para consolidar a permanência, pensar os egressos cotistas e a relação com o mercado de trabalho. Na síntese das demandas dos cotistas presentes nos documentos da I e II conferência de cotistas da UNEB- CONFCOTAS¹⁰³ (2016/2019), por exemplo, identifiquei que vários programas foram criados, núcleos, coletivos, financiamento para as ações de amparo e, sobretudo, é preciso engendrar uma mobilização sobre as disputas internas.

Conforme rememora um dos autores do texto da Resolução 196 (2002), V. S. Silva (2010) - *Políticas de ações afirmativas na UNEB: memórias de um acontecimento histórico*, em um artigo sobre o dia da reunião e tensão interna cujo maior desafio foi “[...]desmontar manobras e subterfúgios que pretendiam desqualificar a matéria em discussão e, com isso, procrastinar a sua aprovação no Conselho Superior Universitário CONSU da UNEB” (V. S. SILVA, 2010, p. 53).

Nas palavras desse autor, após a publicização da resolução, a reitora iria enfrentar agora a mídia e as cobranças por explicações por um feito sobre um tema “pouco” debatido e conhecido, e que mudava radicalmente as formas e lógicas de ingresso/acesso regidas pelo vestibular, até então para o acesso ao ensino superior na UNEB, tema sobre o qual “a mídia não era muito simpática” (V. S. SILVA, 2010, p.53). Para esse autor, na perspectiva das ciências sociais, as ações afirmativas no âmbito público devem objetivar a inclusão de grupos

indicação para que a UNEB se pronunciasse. Aproveitando a rara ocasião, a Reitora da UNEB institui uma Comissão composta por dois professores e um aluno, encarregando-os de emitirem um parecer sobre a indicação e formularem uma proposta a ser submetida ao Conselho Universitário.

¹⁰³Relatório inserido na página da PROAF da CONFCOTAS I (2016)<https://portal.uneb.br/proaf/ii-confcotas/i-confcotas/> e CONFCOTAS II (2019) <https://portal.uneb.br/proaf/ii-confcotas/>. Consulta em 06.05.2020. Disponível em:

“discriminados por motivos raciais, nacionais, geracionais, sexuais, de gênero, ou por outros atributos físicos ou culturais ensejados de desvantagens individuais ou coletivos” (*ibid*, p. 50).

Em seu artigo, Matos (2010), também autor do texto da mencionada resolução - 2003 – *O ano do começo: características e Aspectos Iniciais da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, não apenas remete-nos ao fatídico momento da aprovação da Resolução 196 (2002) no CONSU, como também evidencia a baixa evasão dos cotistas após análise de documentos da comissão do vestibular. Além disso, afirma a permanência como um desafio após a implantação das cotas na UNEB, no sentido de: “[...] promover a institucionalização das condições de permanência dos seus estudantes ingressos através das cotas de forma que eles tenham satisfatórias condições acadêmicas e econômico sociais de se manterem nos seus respectivos cursos até a integralização dos mesmos.” (p.121). Conforme Matos (2010), após o processo de implantação e implementação das cotas, a universidade vem trabalhando para institucionalizar as condições de permanências dos ingressos através das cotas. Indago: como?

Segundo Silva¹⁰⁴ et al (s/d) é importante observar a estrutura interna da instituição. Nesse sentido, há ações voltadas ao ensino, pesquisa e extensão, objetivando acompanhamento dos cotistas, que estão previstas na Pro-Reitoria de Ações Afirmativas - PROAF¹⁰⁵, criada em 2014 e regulamentada em 2018, sendo uma de suas missões “Garantir, supervisionar e avaliar os procedimentos de acesso, permanência de estudantes da graduação e da pós-graduação ingressos pelo Sistema de Cotas; [...] programas para acompanhamento dos discentes[...]”.

Em suas apurações, Mattos (2010) destaca que as ações afirmativas desenvolvidas estão vinculadas ao sentido de políticas de identidade com o Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-brasileiros - AFROUNEB, que busca a positivação social de diversidade como marca de nossa riqueza cultural e civilizatória, pois pauta a garantia de mecanismos e suportes institucionais permanentes que garantam a representatividade democraticamente adquirida.

Este programa desdobra-se em atividades de grupos de pesquisa, núcleos interdisciplinares, seminários, bolsas de iniciação científica e de extensão com o firme propósito de que sejam feitas e divulgadas pesquisas, estudos e eventos que possam operar na

¹⁰⁴ Consulta em 13/05/2020. Disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/913.pdf>

¹⁰⁵ Entre outras competências da PROAF destacamos também as previstas no inciso II do mesmo artigo: II. Propor e/ou desenvolver, fomentar, acompanhar e normatizar as atividades, programas e projetos de inclusão, de promoção da igualdade, de garantia da equidade e de justiça social no âmbito da comunidade universitária.

interiorização conceitual das ações afirmativas no sentido de modificar a própria cultura universitária.

Em outra pesquisa, Figueiredo e Arruda (2017) afirmam que a permanência de cotistas desponta-se como um desafio para as universidades estaduais enquanto intersecção da estrutura das políticas de ações afirmativas e permanência estudantil, ou seja, há uma imposição da pauta sobre a permanência estudantil para uma efetiva integração do estudante, de sucesso do estudante oriundo das redes públicas de ensino e das camadas socialmente desfavorecidas.

Os autores mencionados alertam que já há pesquisas e estudos abordando esta problemática como aqueles desenvolvidos, por exemplo, por Nilma Gomes (2004; 2005; 2019)¹⁰⁶, Zago (2006), Viana (1998), que defendem que as políticas voltadas à permanência devem ir além das questões materiais, no sentido de superar uma assistência estudantil fixada na bolsa permanência, moradia estudantil e universitária.

Figueiredo (2018) recorre aos estudos de Portes e Sousa (2012) sobre a garantia da permanência porque para estes é fundamental garantir condições físicas, materiais e culturais para ter acesso ao conhecimento processualmente. Mas, as autoras apontam que muito antes Gomes (2005) já fazia apontamentos sobre as condições reais de sucesso através do fortalecimento acadêmico com aprendizado de uma nova língua, domínio e uso de tecnologias, possibilidades de participar de eventos, projetos inerentes à vida e fazer universitário. Pressuponho que decorre daí as possibilidades de acolhimento e integração.

No que tange às ações da PROAF relacionadas à permanência junto aos cotistas, Figueiredo (2018) pontua que é importante o fortalecimento do Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros-NEABS, fóruns acadêmicos comunitários, integração com movimentos sociais, comunidade existente no entorno, publicizar as ações de permanência e avaliá-las periodicamente. Assim, sinaliza que fazem falta ações para além da questão da diversidade sexual, que tem o acesso por sobrevagas, do direito à adoção de nome social, bem como as questões relacionadas ao gênero.

Um outro alerta parte dos estudos de Santana (2014), que questiona sobre o impacto das ações afirmativas na vida dos egressos cotistas do curso de Pedagogia no âmbito da UNEB e enumera algumas preocupações: a falta de ligação entre formação e atuação na área de formação presente nas reflexões dos estudantes; a significativa quantidade de estudantes que estão fazendo pedagogia, mas que não pretendem atuar, pois seus interesses estão voltados a obter um diploma de graduação em uma instituição pública para buscarem oportunidades,

¹⁰⁶ A autora desenvolveu vários trabalhos voltados para desvelar a permanência qualificada como essencial para os estudantes negros.

especializarem-se e pensam em carreira acadêmica. São estudantes que já trabalhavam quando estudavam, outros que conseguiram de alguma forma se inserirem, porém, a maioria fora da formação.

Desta forma é que, para Santos e Benevides (2018), é de fundamental importância que a UNEB de fato favoreça o estudante cotista a percepção da projeção de si mesmo na escolha da carreira, tendo em vista que a pesquisa revelou que eles estão em busca da estabilidade financeira e aprimoramento acadêmico, mas fazem pouco uso de ferramentas para planejar a própria carreira; indicou ainda que o estudante de administração não faz projeção do território onde vive e com quase nenhuma conexão com a atuação na comunidade de origem.

Um outro espaço de discussão sobre as ações afirmativas na UNEB é fomentado em 2016 pela I CONFOTAS, promovido pela PROAF, quando lançou o debate sobre a urgente necessidade de mudança cultural acerca da discriminação e desvalorização de cotistas, bem como do racismo institucional, sobretudo em promover mecanismos de avaliação do sistema de cotas e a estruturação da PROAF com orçamento para desenvolver ações que corroborem para o sucesso acadêmico dos estudantes cotistas. Somente em 2019 sai a resolução em seu regimento.

Em 2019, três anos depois, acontece a II CONFOTAS que destaca, sobretudo, o sentido de fortalecer a seleção e acompanhamento do edital “Afirmativas”, a série “Ações afirmativas”, formação de ksa¹⁰⁷, observatório da vida estudantil, comissão de validação do sistema de cotas, criação da UNETRANS, criação do Núcleo Indígena da UNEB-NiU, criação do coletivo tendeiros (Ciganos), ações implementadas entre uma conferência e outra.

Os estudantes da UNEB têm, nas ações afirmativas, um suporte para acesso, o que permitiu uma presença maior de negros e indígenas nos últimos 17 anos em seus espaços, do interior à capital, que hoje demanda institucionalizar condições de permanências aos ingressos por cotas.

É importante refletir que as ações estruturantes através da legislação vigente (construídas a partir de decretos, resoluções, portarias e diretrizes) voltadas para o acesso ao ensino superior hoje nas universidades públicas foram significativas para o processo de democratização do ensino superior, todavia o acesso ganhou muito mais velocidade na parceria público-privada.

Embora a problemática da relação matriculados e concluintes seja uma fragilidade também nas universidades e instituições de ensino superior público, o acesso foi muito mais

¹⁰⁷ Projeto da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da UNEB.

facilitado, conforme indicam os dados do INEP 2018/2019, na rede privada; contudo, o número de concluintes não acompanha o total de matriculados na mesma escala.

O fato é que as implementações das ações voltadas ao acolhimento e qualificação acadêmica para conclusão dos cursos não ganharam o mesmo impulso. Os espaços e ações que aqui apresento objetivam evidenciar a estrutura de acesso e permanência que os estudantes da UNEB possuem no âmbito local.

5.2.1 Políticas de inserção social regidas pelo regime da meritocracia

Os editais¹⁰⁸ de concessão de bolsa de ensino, iniciação científica e extensão aos estudantes são todos regidos pelo critério da meritocracia, em que para além comprovar a situação de vulnerabilidade econômica e social, é preciso que o estudante preencha uma série de requisitos e possuir uma quantidade ampla de competências. Isto aparece naturalizado em vários documentos da instituição e vai regulando a vida desses estudantes. Diante dessa constatação, indago onde se aplica o princípio de equidade?

Um estudante só pode participar de IC a partir do 2º semestre; para se inscrever em uma bolsa de monitoria ele precisa ter um conhecimento sobre o tema do projeto; em alguns casos não pode acumular bolsas; precisa dedicar-se 20 horas, sem se vincular a qualquer emprego; precisa estudar, fazer as atividades da bolsa. Cumprindo tais requisitos, receberá R\$ 400,00 ao longo de 08 meses (ensino e extensão), mas terá que realizar 01 ano de IC e dar conta de todas as atividades da sua graduação.

Os editais são para toda a UNEB, independente das características locais de cada campus; no entanto, isso deveria ser levado em conta, já que a depender de onde o estudante é, talvez ele não possua esses requisitos.

As políticas de assistência estudantil não conseguiram trazer o necessário avanço para implementar as diretrizes, programas e projetos necessários ao fortalecimento do percurso acadêmico qualificado interseccionado pelo fazer e viver universitário (GOMES, 2009); isso ainda está por ser feito e suponho que estas ausências influenciam nas taxas de evasão que hoje aparecem no ensino superior.

¹⁰⁸ Os editais possuem uma linguagem burocrática, requerendo do indivíduo uma série de competências para preencher aos critérios de seleção das bolsas e compreender todas as orientações. Em 2019 a UNEB tinha um público presencial de matriculados de 21.038 estudantes e a quantidade de bolsas de extensão, pesquisas e ensino somadas não alcança 1.000. Considerando que mais de 80% dos seus estudantes são egressos da escola pública.

Se pensar e implantar condições para o acesso é importante para promover a igualdade racial no ambiente acadêmico com o marco nas cotas, encontrar os caminhos para desenvolver ações voltadas para a conclusão de curso destes e de todos os demais estudantes é fundamental para equiparar o quantitativo que ingressa com o número de finaliza o curso. Esta é uma coluna fundamental no processo de planejamento da gestão universitária. E, nesse sentido, é essencial ter claro que inserção, integração e permanência não se descolam, por exemplo, de alocar recursos específicos dentro de uma hierarquia de prioridades pautada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional PDI, reuniões do Conselho Universitário (CONSU) e/ou Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

Em uma pesquisa sobre a evasão em 128 cursos presenciais da UNEB apresentada no congresso internacional de gestão universitária na Argentina, Barbosa et al. (2019) afirmam que a taxa média de evasão neles, em 2015, é de 12,93%, maior um pouco que média das UEBA, no geral, que é de 11,71% em 2014.

Sobre a evasão nos graus acadêmicos, Barbosa et al. (2019, p. 7) pontuam que “[...]a taxa de evasão dos cursos de bacharelado foi de 12,20%, abaixo da taxa média da universidade (12,93%), a taxa dos cursos de licenciatura foi de 13,55%, acima desta média”. As licenciaturas presenciais, que são predominantes, em 2015 somavam 11.890 (54%) do número de matriculados.

Isto remonta à defesa que Gomes (2009) faz sobre as reais condições de sucesso que estão para além da permanência, que é o fortalecimento acadêmico pelo aprendiz a partir de sua inserção em projetos de extensão e pesquisa, eventos, ampliação do escopo cultural linguístico e tecnológico par viver a plenitude da experiência da chamada vida universitária.

No plano de credenciamento da UNEB (2019) para os próximos 08 anos são avaliadas pela sua comunidade suas ações nos últimos oito anos (2012-2019), refletindo, sobretudo, sua inserção no contexto baiano e sua relação com o desenvolvimento econômico e social onde possui unidades. Essas reflexões tomam como ponto de referência os seguintes eixos estruturantes da gestão universitária: *formação cidadã e profissional; produção e difusão do conhecimento; acesso e permanência com qualidade; articulação universidade e sociedade; democratização, descentralização e transparência.*

Ao abordar essas cinco dimensões, a UNEB explicita as possibilidades, avanços, limitações que a universidade possui para promover a inclusão social qualificada nos territórios onde os indivíduos estão. Neste sentido, ela reforça o compromisso com o desenvolvimento local, ao buscar a melhoria da qualidade de vida com a utilização de ativos e potencialidades para mobilizar transformações possíveis pelo conhecimento das realidades via educação, a fim

que as pessoas possam viver em seu lugar de origem, através de uma educação emancipadora, porque dialoga com os parceiros locais e diversos atores sociais.

Assim, a UNEB diz, em seu projeto, desejar implantar programas institucionais de inserção, elevar os índices de avaliação dos cursos, incentivar o desenvolvimento de projetos de extensão e produção cultural, fortalecer o Programa de Iniciação Científica- PICIN, instituir bolsa produtividades, entre outros.

No que tange à assistência estudantil, tem a pretensão de fortalecer o programa e ações de saúde para os estudantes, incrementar as políticas de permanência da graduação com o fim de consolidar a promoção e participação de estudantes em eventos e atualização nas políticas de gestão unificada das residências.

Assumir estes compromissos implica garantir recursos para a implementação de programas, projetos para qualificar o acesso de modo integral, que concorra para uma formação qualificada, para todos os discentes oriundos de camadas sociais menos favorecidas ou pertencentes a grupos em situação de vulnerabilidade que ao buscar acessar conhecimentos, suponho que haja expectativas. Inclui-se também neste compromisso a responsabilidade social com a consolidação das políticas de ações afirmativas intra e extra universidade em diálogo com a educação básica e as comunidades em sua diversidade.

6 AS DIFERENÇAS APARECEM POR CURSO: OS MARCADORES SOCIAIS E O INGRESSO

Passo, então, a discorrer sobre os sujeitos de pesquisa, tratando os resultados, interpondo inferências e interpretações (BARDIN, 1977) a partir do que nos remete suas experiências sociais acerca das políticas de inserção social promovidas pela UNEB, sejam relacionadas às políticas de ações afirmativas – PROAF, sejam de assistência estudantil – PRAES, bem como daquelas que acontecem no cotidiano, mobilizadas pelo ingresso no ensino superior.

As informações espelhadas nos Quadros 2, 3 e 4, organizadas a partir de dados dos questionários e de outras informações que solicitei à secretaria acadêmica, completam e atualizam os dados oferecidos nos quadros de 2016, 2017, 2018, já mencionados, que apresentam as formas de ingresso predominantes entre os estudantes da universidade. Então, observo que há um mote volumoso de informações no sistema da UNEB, assim como há em outras instituições, mas o modo como a comunicação é feita, algumas vezes, não aparece nos dados com uma amplitude devida. Esta é uma questão a ser pensada pela instituição.

À medida que avancei nas leituras das entrevistas, foi relevante obter mais informações sobre o perfil dos participantes em função de idade, pertencimento étnico-racial e, então, enviamos a lista dos estudantes participantes da pesquisa à secretaria e pedi para que nos fosse enviadas, considerando que no questionário não foi possível aferir as suas autodeclarações sobre as ações afirmativas ou participantes da livre concorrência no processo de seleção de ingresso.

Ainda, por curso, foi possível visualizar as diferenças que os estudantes apresentam pelas suas formas de ingresso, opção por cotas ou não, espaços de origem (se zona rural ou urbana), suas autodeclarações e suas idades. Sobre a origem, está registrado o que eles declararam; contudo, no momento da entrevista pude ouvir mais e, por exemplo, descobri que, embora alguns possuam residência na cidade e morem nela, suas histórias estão vinculadas à zona rural.

Quadro 16: Onde vivem os sujeitos

| ONDE VIVEM OS ENTREVISTADOS | | |
|------------------------------------|-------------------|--|
| CURSOS | ESTUDANTES | CIDADES/TERRITÓRIOS |
| ADMINISTRAÇÃO | Liberdade | Pindaí/T.I.S.Produutivo rural |
| | Comunidade | Licínio de Almeida/T.I. Sudoeste Baiano rural |
| | Revolucionário | Guanambi/ T.I.S.Produutivo |
| | Lavrador | Tanque Novo/ T.I.S.Produutivo/ rural |
| | Repórter | Guanambi/ T.I.S.Produutivo |
| ENFERMAGEM | Pra Frente | Ibiassucê/ T.I.S.Produutivo |
| | Resistência | Guanambi/ T.I.S.Produutivo |
| | Determinada | Guanambi / T.I.S.Produutivo Distrito Morrinhos/ rural |
| | Quebra-Portas | Guanambi/ T.I.S.Produutivo |
| | Estrategista | Érico Cardoso/ T.I. Bacia do Paramirim /rural |
| | Caronista | Caetité/ T.I.S.Produutivo |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | Preocupada | Palmas de Monte Alto / T.I.S.Produutivo |
| | Tímido | Guanambi/T.I.S.Produutivo |
| | Capacidade | Guanambi/ T.I.S.Produutivo |
| | Negociador | Caculé/ T.I.S.Produutivo |
| | Retraída | Jacaraci/ T.I. Sudoeste Baiano /rural |
| PEDAGOGIA | Polêmico | Guanambi /T.I.S.Produutivo |
| | Crítica | Candiba/ T.I.S.Produutivo/rural |
| | Coragem | Pindaí / T.I.S.Produutivo |
| | Acolhido | Malhada T.I. Velho Chico |
| | Nerd | Guanambi (Mutãs) T.I.S.Produutivo distrito Mutãs/ rural |
| | Migrante | Guanambi/T.I.S.Produutivo |
| | Responsabilidade | Guanambi/ T.I.S. Sertão Produtivo |

Fonte: Elaboração própria (2019)

Após a leitura dos dados no quadro de cada curso, passo a apresentar de modo breve cada participante a partir de informações colhidas nas entrevistas. Vou fazer isso respeitando o critério de ordem crescente de criação dos cursos: Pedagogia, Educação Física, Administração e Enfermagem.

6.1 ÁREA DE CIÊNCIA HUMANAS - CURSO DE PEDAGOGIA

Ao longo de suas mais de três décadas, a UNEB participou ativamente da implementação da formação continuada e inicial de professores na Bahia mobilizada pela LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). A expansão da área de ciências humanas por via das licenciaturas compõe seu histórico de cursos e um dos que foi e continua sendo ofertado em

vários formatos é o curso de Pedagogia¹⁰⁹, pois está presente em 15 dos 24 departamentos, todos na modalidade presencial. Este curso é oferecido também pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) na modalidade Educação a Distância (EaD) com 14 polos¹¹⁰ espalhados pela Bahia. Além dessas possibilidades, a UNEB possui projetos especiais que fomentam a formação de professores em Pedagogia no formato presencial com metodologia tempo escola e tempo comunidade, tendo como destaque a UNEB 2000, projeto pioneiro implementado pela professora Norma Neide (*in memoriam*).

Atualmente, a UNEB mantém os programas especiais presenciais, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, nos formatos tempo casa e tempo escola e a Formação de Educadores do Campo. Então, no histórico do curso de Pedagogia, há uma ampla disseminação pela instituição em diferentes momentos na mobilização das políticas nacionais de formação de professores. O curso de Pedagogia, criado em 1983, está incluso nesta história e hoje é um curso consolidado.

Os estudantes de Pedagogia do *Campus XII*, ao avaliarem as políticas de inserção promovidas pela UNEB, assinalam as condições e possibilidades para o seu processo de integração e reportam-se às estruturas da UNEB: políticas de ações afirmativas; assistência estudantil; rotinas e regras acadêmicas; práticas de comunicação da instituição e o diálogo com a comunidade; estigmas e preconceitos no curso; como também aspectos de exclusão, inseguranças, medo, acolhimento e adoecimento aparecem a partir de suas reflexões. É um curso no seio da comunidade há mais de duas décadas.

¹⁰⁹ O curso de pedagogia está presente nos 15 dos 24 departamentos da UNEB, que são: Campus I, Salvador, II, Alagoinhas, III Juazeiro, VII Senhor do Bonfim, VIII Paulo Afonso, IX Barreiras, X Teixeira de Freitas, XI Serrinha, XII Guanambi, XIII Itaberaba, XV Valença, XVI, Irecê, XVII Bom Jesus da Lapa, XX Brumado, XXIII Seabra. Desses: Salvador, Paulo Afonso Barreiras oferecem também a modalidade Pedagogia Intercultural Indígena. Disponível em <https://portal.uneb.br/prograd/cursos-presenciais/>

¹¹⁰ Jacaraci, Itapentinga, Itapecuru, Ipupiara, Ipiaú, Ibotirama, Piritiba, Mundo Novo, Santo Estevão, Seabra, Sítio do Quinto, Esplanada, Dia D'Avila, Carinhanha.

Quadro 17: Participantes da entrevista - Curso de Pedagogia

| ESTUDANTES | Idade | Cor | Cidade | Zona | Cota | Forma de ingresso |
|--------------|-------|--------|----------|--------|------|-------------------|
| Persistência | 25 | Parda | Guanambi | Urbana | Não | Vestibular |
| Coragem | 37 | Branca | Pindaí | Rural | Não | Vestibular |
| Curiosidade | 26 | Pardo | Guanambi | Mutãs | Opt. | Vestibular |
| Paciente | 37 | Pardo | Brumado | Urbana | Não | Transferida |
| Inovador | 24 | Preto | Guanambi | Urbana | Opt. | SISU |
| Humilde | 25 | Preto | Guanambi | Urbana | Opt. | SISU |
| Força | 30 | Pardo | Candiba | Rural | Opt. | SISU |

Fonte: Elaboração própria (2021)

No curso da Pedagogia, que se vincula à área de conhecimento Educação, o maior quantitativo de participantes das entrevistas são mulheres, totalizando quatro: a Persistência, de 25 anos; a Coragem e a Paciente, de 37, e a Força com 30; portanto, com idades que vão de 25 a 37 anos; destas, três se autodeclaram pardas e uma branca. Os homens são três: o Curiosidade, de 26 anos; o Humilde, de 25, e o Inovador, de 24; dois se autodeclaram pretos e um pardo.

Do total de participantes, três expressam o desejo de estudar em uma universidade pública, seja ela federal ou estadual, quando recorrem ao Sistema de Seleção Unificada - SISU para acessar o ensino superior e fazem opção pelas cotas das ações afirmativas: a Força (parda), o Inovador e o Humilde (pretos); no caso do Curiosidade, ele se autodeclara pardo e também opta pela reserva de vagas no ingresso pelo vestibular.

Dos 07 participantes, 05 declaram estar morando em Guanambi; os outros 02, 01 está em Pindaí (Coragem) e o outro em Candiba (Força). Estas cidades, como já demonstrei, têm no aspecto topônimo em sua criação seus nomes relacionados à cultura indígena em suas origens.

Todas as provocações a que essas categorias (cor, raça, sexo, idade, origem, forma de ingresso) remetem e nos obrigam a problematizar como as diferenças constituem-se em um mosaico nos cursos e entre cursos. Essas informações também pautam que os estudantes, nos diferentes cursos, fizeram caminhos peculiares nos quais optaram pelas ações afirmativas no processo de ingresso, nos colocando indagações sobre suas autodeclarações e a não opção, por exemplo, pelas cotas. Essa construção poderá ser desconstruída ou não por eles em seus relatos.

Apresento agora uma breve descrição de cada estudante entrevistado.

Curiosidade (entrevista em 12/06/2019) - Distrito de Mutãs, Guanambi

É um jovem negro, tem 25 anos; residente no distrito de Mutãs (zona rural a 15km de Guanambi); bolsista de extensão, só estuda e é cotista; convive com os pais e diz que usa o transporte escolar do município para se deslocar todos os dias; estudou em escola pública; seus pais têm ensino médio incompleto e sua mãe sabe ler e escrever; ele parece ser movido pela busca do conhecimento (IC); está dessemestralizado e faz TCC; não frequenta igreja nenhuma; foi incentivado pela família para a carreira acadêmica.

Coragem (entrevista em 24/08/2019) – Pindaí

É uma estudante branca, casada, tem 36 anos, de origem rural, mora em Pindaí com duas filhas e o marido; estuda à noite e trabalha durante o dia; sentiu-se motivada a voltar a estudar depois de 12 anos de concluído o ensino médio; participou do programa Universidade para Todos (UPT), tentou o vestibular e passou. Até conseguir uma aprovação, foi preciso enfrentar muitos obstáculos. Estava dessemestralizada e faz TCC.

Força (entrevista em 21/08/2019) – Candiba

É uma jovem de 28 anos, ingressou na UNEB em 2016; parda, cotista, mãe de uma menina, solteira, convive com as irmãs e os pais, vive na zona rural de Candiba; toda a educação básica fez na escola pública; é bolsista do Programa Residência Pedagógica - PIBID; é membro da Associação de Trabalhadores de sua localidade; a mãe e o pai possuem ensino fundamental incompleto. Ingressou no ensino superior público no curso de Pedagogia e concluí-lo é uma oportunidade, mas ela tem também outros planos.

Paciência (entrevista em 14/06/2019) - Guanambi

É uma estudante de 35 anos, casada, autodeclarada amarela, nascida em uma família de 11 irmãos, na qual ela é a caçula, em Brumado. Ao ir em busca da formação teológica em Feira de Santana, onde estudava no seminário, conheceu seu atual esposo, que é de Guanambi e que vai atuar como pastor em Euclides da Cunha, onde convive com indígenas. Posteriormente, muda-se para Salvador; lá, observa a oportunidade de voltar a estudar; está com 35 anos e cursa o ensino superior na UNEB, tem o propósito de atuar na evangelização da igreja Batista. Acompanhou seu esposo no retorno a Guanambi para pastorear na igreja Batista, onde ela, também, desenvolve atividades na evangelização; então, pede transferência do curso e hoje isto

é um fator complicador em sua trajetória, porque as amarras da matriz curricular do curso de pedagogia da UNEB frustram suas expectativas de concluir o curso em mais um semestre. Dessestremalizada cursando TCC.

Humilde (entrevista em 05/08/2019) - Malhada

É um jovem solteiro de 24 anos que se autodeclara negro; cotista e bolsista, mora na residência da UNEB com mais 38 pessoas; declara-se gay e é umbandista; vem do Território de Identidade do Velho Chico, município de Malhada, que dista mais de 100 km do *campus* XII da UNEB; sempre estudou em escola pública; seus pais sabiam ler; parece ser movido por duas coisas: o desejo de ser aceito (e a universidade é o lugar de se autoafirmar) e libertar-se da violência doméstica a que era submetido em decorrência de sua orientação sexual, seguida da discriminação pelos irmãos; com a influência de um primo, alimentou o desejo de ir para a universidade em busca da aceitação.

Inovador (entrevista em 20/08/2019) - Guanambi

É um jovem negro de 24 anos, trabalhador, adventista, mora no bairro Beija Flor, periferia de Guanambi, próximo (6 km) da UNEB. Estudou no Colégio Modelo (da rede estadual) e parece ser movido por duas coisas: o medo de estagnar e pelo *status* que ir para uma universidade pública oferece. Então, se lança e se mobiliza, se informa sobre ações afirmativas e vai lapidando estratégias até chegar a uma faculdade, universidade pública, a UNEB. Observa os modos institucionais em que convive e tece críticas sobre eles. Inovador parece não sofrer influência da família, mas sim das informações ventiladas no ambiente do seu trabalho.

Persistência (entrevista em 06/06/2021)- Guanambi

É filha de pais separados, tem 25 anos e se autodeclara parda e uma estudante trabalhadora. Seu pai tem formação superior, já atuou como professor universitário, e a mãe, com ensino médio, tem carreira de policial militar. Entrou na universidade pública por interpelação da mãe, mas não tinha a mínima ideia do curso que iria escolher. “[...] ir para a universidade para quê? [...] Eu não sabia o que era pedagogia.” Está dessestremalizada, cursando TCC.

6.2 ÁREA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO - CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Criado em 1998¹¹¹, o curso de Licenciatura de Educação Física está constituído pela integração dos conhecimentos oriundos de duas áreas¹¹²: ciências humanas, através da educação, e ciências da saúde: educação física. Além de estar no *Campus XII*, o curso de Educação Física é oferecido em mais três *campi* na modalidade presencial, a saber: II- Alagoinhas, VI- Jacobina, X- Teixeira de Freitas. Ele também é oferecido pela Universidade Aberta do Brasil- UAB em formato semipresencial - Educação a Distância (EaD) em sete polos: Camaçari, Carinhanha, Esplanada, Santo Estevão, Mundo Novo, Ipirá, Amargosa. Além disso, integra o rol dos cursos ofertados pelo projeto especial PARFOR.

No âmbito da UNEB, o curso passou por várias discussões quanto ao perfil profissional de seus sujeitos, o que, por conseguinte, desencadeou mudanças, discussões e problematizações na construção de sua matriz curricular com a criação do Conselho Federal de Educação Física em 1998- CONFEF, a resolução do CONSU nº 268/2004-curriculo redimensionado e mais tarde a resolução 02 do Conselho Nacional de Educação de 2015, entre outras ações. Com o processo de redimensionamento do curso na UNEB acompanhou, apoiado nas resoluções¹¹³ destinadas à formação de professores no ensino superior, bem como as diretrizes específicas da formação inicial em Educação Física em 2018, um impasse entre o Ministério da Educação e o CONFEF, pois desde sua criação (1998) possui entendimento divergente sobre a área de atuação dos estudantes- bacharelado e/ou licenciatura. No entanto, em 2018 uma resolução do CNE parece resolver a questão (HECKTHEUER e LINCK, 2020, p. 13)¹¹⁴:

¹¹¹O curso de Educação Física foi criado pelo CONSEPE, Resolução 209 de 1998, implantado em agosto de 1999 e reconhecido pelo decreto 10.031/2006. Disponível em: https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2020/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-121_2000.pdf

¹¹² Resolução 550/2008 – quando trata dos critérios para transferências de estudantes.

¹¹³[Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020](#) - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

[Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019](#) - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

¹¹⁴Decreto 10.031, L. F. A. & Link, L. C. (2020). A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS MAIS RECENTES RESOLUÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE): PROBLEMATIZAÇÕES. *Muiraquitã: Revista De Letras E Humanidades*, 8(1). <https://doi.org/10.29327/210932.8.1-10>.

Produzida a duradoura disputa na área da EF, a Resolução CNE/CES nº 6/2018 nos brinda com a possibilidade de integrarmos partes que alguns de nós nunca desejamos separar: licenciado/bacharel; escolar/não escolar; professor/profissional etc.

Art. 5 – II – Etapa específica - § 3º A integração entre as áreas específicas [licenciatura e bacharelado] dependerá de procedimento próprio e da organização curricular institucional de cada IES, sendo vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas indicadas [...]

Art. 30 As Instituições de Educação Superior poderão, a critério da Organização do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Educação Física, admitir, em observância do disposto nesta Resolução, a dupla formação dos matriculados em bacharelado e licenciatura. (BRASIL, 2018, p.8 apud HECKTHEUER e LINCK, 2020, p.13.)

Recuperamos um pouco do embate que atravessou a constituição do curso a partir da criação do CONFEF, uma vez que estas questões trouxeram mudanças junto a professores e estudantes no interior das ações do curso no *Campus XII*, que em 2018 completou duas décadas de existência no seio da comunidade guanambiense.

Os estudantes do curso de Educação Física do *Campus XII*, ao fazerem suas leituras sobre as políticas de inserção social promovidas pelas UNEB, focalizam aspectos de sua formação, questionam a comunicação ineficiente da instituição, reafirmam as ações afirmativas e assistência estudantil para aqueles em vulnerabilidade, as oportunidades de fortalecimento dos seus conhecimentos na área através de projetos e programas. Por conseguinte, no interior dessas leituras eles deixam entrever sentimentos de medo, insegurança, acolhimento, adoecimento, exclusão relacionados à sua formação, expectativas de inserção no mundo do trabalho.

Quadro 18: Participantes da entrevista - Curso de Educação Física

| ESTUDANTES | Idade | Cor | Cidade | Zona | Cota | Forma de Ingresso |
|--------------|-------|-------|----------------------|--------|------|-------------------|
| PERSEVERANTE | 38 | Pardo | Guajerú | Urbana | Não | Vestibular |
| CONQUISTADOR | 24 | Preto | Guanambi | Urbana | Opt. | Vestibular |
| CORAJOSA | 23 | Pardo | Palmas de Monte Alto | Urbana | Não | Vestibular |
| GUERREIRA | 31 | Preto | Guanambi | Rural | Opt. | SISU |
| TRANQUILA | 23 | Pardo | Jacaraci | Rural | Não | Vestibular |

Fonte: Elaboração própria (2021)

Observando a idade dos participantes, vemos que são dois adultos com mais de 30 anos, casados, que falam do lugar de trabalhadores, marido, esposa, mãe, pai. Os participantes Tranquila, Conquistador e Corajosa são jovens que estão dentro da expectativa de escolarização universitária prevista pelo IBGE- de 18 a 29 anos. Identificamos que Guerreira e Conquistador,

que se autodeclararam pretos e são optantes por cotas, escolhem caminhos diferentes para acessar uma vaga: ele pelo vestibular na reserva de cotas e ela pelo programa SISU, que também possui cotas de 50% destinadas aos estudantes da rede pública de ensino para acessar a universidade pública.

Educação Física é um curso da área de ciências da saúde – Saúde Coletiva e os seus estudantes, em boa parte na UNEB, estão na faixa etária de 18 a 29 anos. Para mim, a presença de dois adultos em uma faixa etária superior a 30 anos, nesta pesquisa, poderá fazer um diferencial na sua forma de avaliar as políticas de inserção e as experiências que os vêm constituindo.

Os demais se autodeclararam pardos e destes, 02, que estariam segundo o IBGE no grupo dos negros, não optaram pelas cotas, buscando suas vagas pela livre concorrência do vestibular (que corresponde a 40% do total de vagas na UNEB). Lembramos que, embora para o IBGE pretos e pardos configurem o grupo dos negros, para o movimento negro o que existe são os negros; no momento de se inscrever, os estudantes que se declararam pardos fizeram outros percursos e outras escolhas para o acesso ao ensino superior que não foram as ações afirmativas. Isto, talvez, possa ganhar interpretações de entendimento: porque não se sentem pertencentes ao grupo dos negros, ainda que pardos; não sabiam sobre as cotas; tiveram receio dos estigmas que existem sobre cotistas.

No grupo da Educação Física, quatro cidades (Pindaí, Urandi, Jacaraci e Guanambi) trazem nomes com ascendência no topônimo indígena, conforme já descrevemos no capítulo 3, e Palmas de Monte Alto também, se relacionarmos o nome com os aspectos da Serra Geral, ou seja, aspectos da geografia local, onde está encravada.

Descobrimos, na entrevista com Conquistador, que sua família também tem raízes na zona rural, assim como Guerreira e Corajosa. No entanto, veremos à frente, na análise dos episódios, sobre o quanto as singularidades de suas trajetórias reportam-se a processos de individuação completamente constituídos por experiências das mais distintas.

O que eles irão nos dizer sobre suas origens indígena ou negra antes e depois de chegar à UNEB? Como suas autodeclarações conversam ou não com suas formas de ingresso e como suas experiências, antes e depois da UNEB, foram e forjaram seus processos de individuação? E qual o olhar daqueles que estão acima dos 30 anos?

Tranquila (entrevista em 24/07/2019) - Jacaraci

Tranquila é uma estudante de 23 anos, autodeclarada parda, nascida na área rural da cidade Jacaraci. Sua família é formada por pai e mãe, duas irmãs e três irmãos. Seu pai é dono de um bar e sua mãe dona de casa. Ela cresceu em um povoado. Ingressou na universidade por impulso, segundo ela, e teve incentivo de amigos, mora na residência estudantil do *Campus XII*, integra o PIBID.

Guerreira (entrevista em 08/07/2019) - Guanambi

É uma estudante de 31 anos, autodeclarada negra, nascida na zona rural (10 km) de Guanambi. Seus pais sempre a incentivaram aos estudos; fez um percurso educacional antes de ir para a UNEB. Sua família ainda tem a terra que fica em um povoado próximo a Mutãs, um dos distritos de Guanambi. Fez cursos técnicos antes de ingressar na UNEB, trabalha no Hospital Geral de Guanambi, antigo Hospital Regional como técnica em enfermagem e integra o PIBID.

Corajosa (entrevista em 12/07/2019) - Palmas de Monte Alto

É uma estudante autodeclarada parda, de 23 anos de idade. Nascida na zona rural, no município de Palmas do Monte Alto. Sua mãe é dona de casa e seu pai trabalha como pedreiro. Tem três irmãos mais velhos: um homem que mora em Brasília e duas mulheres que moram em Goiânia; todos já estão trabalhando e apoiaram-lhe quando do ingresso na universidade. Ela é a única que ainda mora com os pais. Até os 18 anos, morava na roça, mas sem nenhuma relação direta com o trabalho no campo; quando ia para casa de seu avô, ia para a roça com os primos, mas apenas para se distrair. Fez Iniciação Científica e integra o PIBID.

Conquistador (entrevista em 18/07/2019) - Guanambi

É um estudante de 24 anos, autodeclarado negro, nascido em Guanambi, oriundo de uma família composta por 05 pessoas. Seus pais são originários de Pindaí, cidade vizinha, na qual seu pai trabalha na cooperativa da associação de agricultores e exerce, nas horas vagas, a atividade de agricultor. Seu pai estudou até a quinta série e sua mãe concluiu o ensino médio. Conquistador iniciou a sua escolarização no ensino fundamental em Guanambi, posteriormente viajou para Goiânia, onde completou o referido grau de escolarização; retornou a Guanambi, onde realizou integralmente o ensino médio. Indica ter participado do Programa Universidade Para Todos (UPT) de Guanambi.

Perseverante (entrevista em 25/07/2019)- Caculé

É um estudante autodeclarado pardo, de 38 anos, nascido e criado em Guajeru, filho de uma família com 04 filhos, dos quais ele é o caçula. Quando entrevistado, se declarou casado, com 01 filho, morando em Ibiassucê, viajando diariamente de Caculé para Guanambi para realizar o seu curso de Educação Física. Investir na universidade pública era algo que ele já ouvia quando estudou o ensino médio. Então, relata como foi difícil o acesso a uma universidade pública por ausência de cursinhos preparatórios em sua cidade de origem, mas também pelo apego materno e um namoro precoce. Antes de ingressar na UNEB, fez cursos técnicos em administração, técnico em enfermagem e de aperfeiçoamento em Teologia.

6.3 ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADA - CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

No processo de expansão da UNEB, o curso de Administração passou a ser ofertado presencialmente nos seguintes *campi* além Salvador no DCH I, onde fica a situada a reitoria: DCH V -Santo Antônio de Jesus, DEDC VII Senhor do Bonfim, DEDC XI Serrinha, DEDC XII – Guanambi, DCHT XVI Irecê, DEHT XVII, Bom Jesus da Lapa, DCHT XVIII Eunápolis, DCHT XXI, Ipiaú, DCHT XXIV Xique Xique, portanto. O curso se faz presente em 08 *campi* o que significa um 1/3 dos 24 departamentos.

Outra forma das pessoas acessarem o conhecimento da Administração que é da área de Ciências Sociais Aplicada, está o bacharelado em Administração Pública em convênio com UAB em formato de EaD nos seguintes pólos: Amargosa, Brumado, Mata de São João, Jacaraci, Itanhém, Itamaraju, Ibotirama, Ipirá, Salvador, Vitoria da Conquista, Esplanada e Camaçari. Em alguns destes polos são oferecidas especializações em gestão pública como Lauro de Freitas, Irecê, Salvador e Camaçari, Brumado; gestão pública municipal em Lauro de Freitas e Salvador.

O curso de bacharelado em Administração¹¹⁵ ofertado em Guanambi campus XII foi criado em 2004 pela Resolução UNEB CONSU 288 e foi implantado em 2005. Ao acessar o Projeto Político do Curso disponível no site da UNEB, observa-se que o *campus* XII elege como princípios a articulação do mundo do trabalho com a vida com o fim de promover uma

¹¹⁵ Dados obtidos no projeto político pedagógico do curso disponível em: <https://portal.uneb.br/guanambi/wp-content/uploads/sites/32/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-2.pdf>

qualificação profissional que dê condições aos sujeitos de produzir, debater e adquirir conhecimentos pautados nos princípios da ética e responsabilidade social. Admite ainda nesta formação as habilidades relacionadas aos processos comunicacionais voltados as soluções das problemáticas do contexto.

A UNEB como impulsionadora do desenvolvimento local das cidades e região onde se faz presente, ao ofertar os conhecimentos da administração compromete-se oferecer a comunidade profissionais que podem atuar na administração pública e de empresas. Entendo que a aceleração do desenvolvimento na região vem demandando a presença dos administradores. O bacharelado em Administração do *campus* XII assim define o perfil desejado:

Deseja-se, então, que, a partir desses pressupostos, esse profissional esteja em constante renovação do conhecimento, ampliando seu olhar sobre as formas de administrar as instituições de qualquer natureza jurídica, as quais estão em constante processo de transformação. Este profissional é formado para a vivência em ambientes complexos, onde o conhecimento integrado é fundamental para a tomada de decisões. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de uma ampla visão da realidade, fundada na interdisciplinaridade de estudos e pesquisas, indispensável para o entendimento dos processos de uma organização (UNEB, 2011, p. 102).

Os dizeres dos estudantes de Administração nas entrevistas sobre as políticas de inserção social e por conseguinte todos os elementos estruturais que tem facilitado ou dificultado suas atividades no turno noturno da UNEB, muito nos ajudará a compreender as especificidades deste curso, seja no âmbito das regras acadêmicas e rotinas diárias, seja como a UNEB se comunica com a sociedade ou comunidade local. É um público quase que majoritário de trabalhadores que poderão desconstruir ou reconstruir olhares sobre estigmas, preconceito e discriminação. Reconhecido em 2005 o curso possui, depois da pedagogia, a maior quantidade de estudantes matriculados.

Quadro 19: Participantes da entrevista – Curso de Administração

| ESTUDANTES | Idade | Cor | Cidade | Zona | Cota | Forma de ingresso |
|---------------|-------|--------|--------------------|--------|------|-------------------|
| DECIDIDA | 55 | Branca | Guanambi | Urbana | Não | Vestibular |
| AUTOCONFIANTE | 23 | Preto | Guanambi | Urbana | Opt. | Vestibular |
| LÍDER | 26 | Preto | Guanambi | Urbana | Opt. | SISU |
| EXTROVERTIDA | 27 | Preto | Pindaí | Rural | Opt. | Vestibular |
| COMUNIDADE | 36 | Preto | Licínio de Almeida | Rural | Opt. | Vestibular |

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os 05 participantes da área de Administração aparecem com um faixa etária maior, sendo 03 mulheres - a Decidida (55), a Comunidade (36), a Extrovertida (27); isto pode, nos episódios, revelar diferenças nas experiências vividas. Dessas participantes, 02 (a Comunidade e a Extrovertida) indicam que participaram das oportunidades de acesso das ações afirmativas e optaram pelas reservas de vagas previstas no vestibular da UNEB. Essas participantes também têm sua origem na zona rural e se autodeclaram pretas. Outros 02 estudantes (o Líder e o Autoconfiante) se beneficiam das políticas das ações afirmativas, porém por caminhos diferentes: o primeiro quis estudar em qualquer universidade pública, federal ou estadual e por isso buscou a pontuação pelo SISU; e o Autoconfiante optou pela reserva de vagas no vestibular da UNEB. Por fim, a Decidida fez o vestibular pela livre concorrência. Todos esses aspectos podem aparecer de modo completamente diferente nas trajetórias, convidando-nos a novos aprendizados.

Na declaração de origem vemos que mais da metade estão em Guanambi, totalizando 03 estudantes: a Decidida, o Líder e o Autoconfiante; e de outros municípios também do Território Sertão Produtivo estão a Comunidade, de Licínio de Almeida, e a Extrovertida, de Pindaí. O que prevalece aqui é a ascendência do topônimo indígena e o nome de uma personalidade local, o que não quer dizer que seus percursos, seus conflitos e embates possam, de longe, ser parecidos. O que então, no compartilhar de suas experiências, vão falar dos lugares de onde vêm e como suas experiências foram impactando sua vida acadêmica e como a vida acadêmica foi interpelando suas vidas fora da universidade? Como os estudantes da zona rural, por exemplo, foram se integrando ou como a questão das ações afirmativas chega para eles no processo de ingresso ou ainda o que leva a Decidida a voltar a estudar com 50 anos?

Autoconfiante (entrevista em 29/07/2021) - Lagoa Real

É um jovem negro de 25 anos, nascido e residente na zona rural, município de Lagoa Real, cotista, que concluiu o ensino médio aos 17 anos de idade e nos conta como decidiu ir para o ensino superior no *Campus* de Guanambi, aconselhado por amigos da família, por membros da própria família, incluído o pai e um irmão 08 anos mais velho. Seu pai é produtor de rapadura e sua mãe dona de casa. Veio morar em Guanambi e trabalhar na UNEB, como porteiro.

Extrovertida (entrevista em 29/07/2019) - Pindaí

É uma jovem de 26 anos; relata seu sonho, como moradora rural de Pindaí, de fazer um curso superior e as diversas tentativas; fala também dos desafios com o transporte, trabalho e a falta de incentivo da mãe para dar continuidade aos estudos. Evidencia que foi mobilizada por todas as oportunidades e possibilidades entrecortadas pelas questões de gênero e sua posição social. Seu casamento marcou uma nova fase em sua vida, a de poder estudar, o que conseguiu fazer com o marido e sua família de nascimento. É bolsista de extensão.

Comunidade (entrevista em 31/07/2019) - Licínio de Almeida

É uma estudante de 35 anos, nasceu e foi moradora da zona rural até os 16 anos. Da comunidade traz, em suas memórias, sua vida na zona rural, a escola, a roça, a estadia em Uberlândia, o retorno depois de dez anos para a zona rural e o contexto com oportunidades de estudar. Seus pais vivem na zona rural e seu projeto é estudar sem trabalhar e depois “tocar a vida” para cuidar de seu bebê que está a caminho.

Decidida (entrevista em 30/07/2021) - Guanambi

É uma estudante de 56 anos, branca, moradora da cidade de Guanambi, que em mais de três décadas não desistiu da ideia, do sonho de fazer o curso de Administração, ainda que desestimulada pela mãe, colegas de trabalho e marido, mas fortalecida pela sua fé, seu grande motivador para continuar a estudar.

Líder (entrevista em 30/07/2021) - Guanambi

Com 35 anos, negro, cotista, estudante de administração, trabalhador, casado; ele compartilha o seu desejo de mobilizar o movimento *hip hop* em Guanambi e revela-nos o olhar sobre o *hip hop* em diferentes contextos, inclusive o da universidade.

6.4 ÁREA DE SAÚDE - CURSO DE ENFERMAGEM

No processo de expansão da UNEB o curso de Enfermagem é ofertado presencialmente apenas em três *campi*: DCV I Salvador, DEDC VII Senhor do Bonfim e DEDC XII Guanambi.

A área de saúde está presente nos *campi* citados como também no DCH IX Barreiras. Oferece, portanto, uma baixa cobertura de cursos voltados à saúde no território baiano.

De acordo as informações do Projeto Político Pedagógico¹¹⁶ do curso de Bacharelado em Enfermagem (UNEB, 2019), ele foi criado em 05/02/2005 pela Resolução CONSU 171/2002, sendo implantado a partir de 2001 pela resolução CONSU 288 de 13/07/2004, obtendo seu reconhecimento em 2006.

O curso tem como objetivo formar estudantes com conhecimentos que possa potencializar a atuação do profissional de Enfermagem, por isso investe em:

A formação oferecida pelo Curso de Bacharelado em Enfermagem busca atender o preconizado pelas DCN/ENF que visa desenvolver competências e habilidades específicas, como: atuar nos programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente, da mulher, do adulto e do idoso; responder às especificidades regionais de saúde através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades; assumir o compromisso ético, humanístico e social com o trabalho multiprofissional em saúde entre outras (UNEB, 2019, p. 4).

Nota-se que, no corpo do texto do projeto o contexto, ou seja, o lócus tem lugar importante na medida em que é preciso que na formação do enfermeiro as especificidades regionais sejam consideradas com vistas a promoção da saúde individual e coletiva mediante seus condicionantes quando nas ações do cuidar.

Observa-se também que a criação do curso se relacionou com a movimentação das políticas de saúde no Brasil, acercando-se de princípios que mobilizem uma formação atual com base na responsabilidade social e no cuidar, sendo esta última a essência da pratica do enfermeiro com capacidade para atuar com base no Sistema Único de Saúde -SUS, nas Diretrizes Nacionais de Saúde e Conselho Regional de Enfermagem COREN.

A formação de enfermeiros está voltada para uma atuação ética, estética, humanística e científica no contexto da região em que, no processo de cuidar, este profissional cotidianamente precisa tomar decisões, liderar coletivos, administrar, gerenciar e promover práticas de educação voltada a saúde integral do cidadão.

O cotidiano do curso de Enfermagem será melhor compreendido a partir das leituras que os estudantes fazem das suas especificidades, funcionamento, integral, suas rotinas e

¹¹⁶ Projeto Político Pedagógico para reconhecimento do Curso de Enfemagem 2019. Diponviel em: https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=protocolo_pesquisa&id_procedimento=8618260&id_documento=8618757&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=10006931&infra_hash=d1231599ebce0b23f2e87b05f624a411848354f538cc7d3f39bbf1809e6ee591 – Consulta em 12/05/2021

demandas. É um curso situado em uma área saúde, alocado como aqueles de prestígio social (D. B. R. SANTOS, 2009) no Brasil e frequentado por público historicamente com maior poder financeiro e de pertencimento racial branco.

Quadro 20: Participantes da entrevista – Curso de Enfermagem

| ESTUDANTES | Idade | Cor | Cidade | Zona | Cota | Forma de ingresso |
|------------|-------|--------|---------------|--------|------|-------------------|
| OTIMISTA | 39 | Branca | Guanambi | Urbana | Não | Vestibular |
| EMPATIA | 24 | Preto | Caetité | Urbana | Opt | Vestibular |
| JUSTA | 26 | Preto | Guanambi | Rural | Opt. | Vestibular |
| TEIMOSIA | 26 | Preto | Érico Cardoso | Rural | Opt | SISU |
| ESPERANÇA | 29 | Preto | Guanambi | Urbana | Opt | SISU |
| ALEGRIA | 22 | Pardo | Ibiassucê | Rural | Não | Vestibular |

Fonte: Elaboração própria (2021)

Nota-se que, no grupo de participantes do curso de Enfermagem, no Quadro 20, 03 estudantes (Justa, Teimosia e Alegria) são oriundos da zona rural, respectivamente de Guanambi, Ibiassucê, Érico Cardoso; e outros 02 (Otimista, Esperança, Empatia) da zona urbana: Guanambi, e Caetité. Desses, os dois mais velhos são: o Esperança, do sertão da Bahia, Guanambi; e a Otimista, de São Paulo, capital, região sudeste. Empatia vem e tem raízes na zona rural, mas vive na zona urbana.

O curso de Enfermagem é da área de saúde e, historicamente, é frequentado por um público do meio urbano e branco como indica o IBGE (2019). No entanto, a presença de estudantes do âmbito rural parece estar se ampliando.

O espelho do Quadro 4, evidencia a oportunidade que terei de ouvir os 04 estudantes que se autodeclararam pretos, optantes pelas cotas; entretanto, eles buscaram caminhos diferentes para acessar a vaga, pois enquanto a Teimosia e o Esperança buscaram uma vaga pelo SISU, ou seja, indicaram querer estudar em qualquer universidade pública federal ou estadual, a Justa e a Empatia participam das cotas reservadas no vestibular da UNEB. Em outra perspectiva, Alegria se autodeclara parda e escolhe o ingresso pela livre concorrência do vestibular, embora pudesse optar pelas cotas no SISU ou as cotas de vagas para o vestibular da UNEB. Por fim, a Otimista se autodeclara branca e faz o vestibular na livre concorrência.

Com relação aos topônimos de suas cidades, Guanambi, Caetité, Ibiassucê têm origem indígena, são todos municípios do sertão produtivo e o município de Érico Cardoso tem seu topônimo vinculado ao nome de uma família. Já Otimista tem sua origem em São Paulo, que

tem nome vinculado a um topônimo relacionado a elemento religioso, se assim fosse caracterizar com o viés do processo de colonização, já mencionado no capítulo do lócus.

Tem-se um público de estudantes de Enfermagem que acionam as ações afirmativas para o acesso ao curso, vêm da zona rural e com aspectos da cultura indígena, como indicam os aspectos topônimos. Vou conhecer como cada um conversa ou não com esses aspectos, aqui mencionados, nos episódios que selecionei, como descrevo à frente.

Desta forma, esta pesquisa é construída a partir da leitura dos participantes enquanto atores sociais que vão concomitante modificando a si e ao seu entorno. Os aprendizados para o pesquisador advêm da forma como cada sujeito interpreta as distintas situações que podem vivenciar, na medida em que a escuta junto aos sujeitos é coluna essencial.

Otimista (entrevista em 24/07/2019) - zona urbana, São Paulo

É uma estudante de 38 anos, autodeclarada branca, natural de São Paulo, com uma família composta por três pessoas: ela, o marido e o filho de 21 anos. Seus pais são originários de São Paulo e possuem o ensino médio completo. Otimista casou-se com um baiano de Iuiú nos anos 90, morou em São Paulo, mas ele não se adaptou lá. Ela abandonou o curso de Enfermagem no terceiro semestre e, ao chegar na Bahia, conseguiu um trabalho de assistente administrativa, mas continuou a pensar no retorno aos estudos na rede privada ou pública em Guanambi. Na rede privada, avaliou que seria inviável pelo alto custo; então, inscreve-se no UPT/UNEB e passou na segunda chamada do vestibular de 2015. Reconhece que voltar a estudar foi uma forma de retomar sua individualidade; indica ter participado voluntariamente de várias das atividades de extensão e pesquisa para qualificar sua formação.

Alegria (entrevista em 25/07/2019) – Ibiassucê

Alegria é uma jovem de 20 anos, autodeclarada parda, oriunda da zona rural do município de Ibiassucê, povoado de Boqueirão, filha única e que convive com a mãe e o pai, embora seu pai tenha outros filhos de outro relacionamento, nos últimos 07anos ele veio morar com ela e a mãe. Seus pais possuem escolarização de ensino médio completo. Seu pai sempre teve vontade de fazer o curso de Direito, mas não pôde; fez curso de cabeleireiro e é concursado da prefeitura, depois de “muita luta”. Foi bolsista no percurso da formação.

Alegria fez toda a sua escolarização em Ibiassucê, morando na zona rural e, de certa forma, os professores sempre traziam os contextos e fatos de outras realidades; além disso,

depositavam muitas expectativas sobre seus estudantes. Ela reconhece as oportunidades de estudar que hoje estão disponíveis e narra o processo de como foi seu percurso até chegar à universidade e a força que tem as expectativas que o professor deposita no estudante.

Esperança (entrevista em 06/07/2019) – Guanambi

É um estudante de 24 anos, autodeclarado negro. Nascido na zona rural, no município de Guanambi, hoje mora no bairro Novo Horizonte, onde atua como líder comunitário na presidência da associação. Seus pais são idosos: sua mãe, com 76 anos, é dona de casa, sabe ler e escrever, já trabalhou como doméstica; seu pai, com 82 anos, ajuda a cuidar das coisas na casa e não frequentou a escola. Possui três irmãos que já são casados, sendo ele o único que ainda mora com os pais; portanto, a responsabilidade de cuidar de seus pais aposentados hoje é sua.

Esperança fez sua escolarização no ensino público e queixa-se da baixa qualidade, porque mesmo ingressando no ensino superior, precisa “estudar dobrado” em função da defasagem de sua aprendizagem nas matérias básicas. Em função disto, ele faz um desabafo sobre como foi o começo do curso de Enfermagem, com entraves. Ele realça que a baixa qualidade da educação básica e “o ego dos professores” no curso constituem-se numa barreira muito grande para manter-se no ensino superior, porque ele tinha que estudar o que não viu no ensino médio, sem contar com o processo de adoecimento que isso ocasionou.

Teimosia (entrevista em 07/06/2019) - Érico Cardoso

É uma jovem de 25 anos, solteira, autodeclarada negra, cotista, nascida na zona rural no povoado Sítio da Paciência, município de Érico Cardoso, onde vive sua família, constituída de seus pais e irmãos. Seus pais permanecem no povoado, ambos possuem ensino fundamental incompleto. Teimosia concluiu sua escolarização básica vivendo na zona rural e estudando na cidade. Planejava estudar e fazer carreira acadêmica e, para isso, não só contou com o incentivo dos pais, mas economizou nos dois anos que ficou tentando vestibular em Medicina, para as primeiras despesas quando ingressasse na universidade. Entrou em 2014 no curso de Enfermagem. Em seu percurso, relata sobre a conquista de sair da zona rural para estudar e planejar sua carreira acadêmica de docente e a valorosa convivência com professores inspiradores.

Empatia (entrevista em 10/06/2019) - Caetité

É uma jovem estudante de 23 anos, solteira, declara-se negra, cotista, nascida na zona rural de Caetité, oriunda de uma família constituída de 04 pessoas. Seus pais são da zona rural e vivem em um povoado chamado de Gameleira, em Caetité, cidade distante a 40 km de Guanambi; eles possuem o ensino fundamental incompleto. Sua mãe transita também no povoado de Salinas para cuidar de seu avô materno que ficou viúvo no meio de sua graduação. Empatia argumenta que realizou planejamento para estudar e trabalhar perto da família, contando com o incentivo do pai. Ao longo de todo o curso, enfrentou o desafio de pegar caronas para ir e vir de Guanambi e busca o apoio das bolsas para manter-se estudando; tem planos de fazer carreira acadêmica.

Justa (entrevista em 14/06/2019)

É uma jovem estudante de 25 anos, residente há 07 anos no distrito de Morrinhos, zona rural de Guanambi, autodeclarada negra, nascida em Salvador, onde morou por 7 anos; posteriormente mudou-se para vários lugares (Iuiú, Malhada, Carinhanha...) por conta das atividades religiosas de sua família; diante disso, teve sua escolarização também em vários lugares. Fixou residência em Guanambi, mas não gosta da zona rural; assim, não se envolve com a comunidade. Membro de uma família com 02 filhas, sendo ela a caçula, possui mais três irmãos, por parte de pai, casados e já “tocando suas vidas”. Sua mãe tem ensino fundamental completo, é dona de casa e seu pai sabe ler e escrever, é presbítero na igreja Batista.

Daqui por diante todas as construções calçadas nos dados colhidos junto aos sujeitos, oferece a cada leitor a possibilidade de reconhecer como eles vão se constituindo e sua individualização.

6.5 AS DIFERENÇAS APARECEM NA NOMEAÇÃO DOS SUJEITOS

Esclareço que os sujeitos foram se revelando ao longo da pesquisa; isto é um fato, pois a construção da coleta dos dados foi sendo repensada no processo da pesquisa.

Apresentei e contextualizei nos Quadros 21 e 22 os nomes dos estudantes e as decisões que foram tomadas em torno deles. No Quadro 21, tem-se os nomes temporários que foram atribuídos pela pesquisadora ao fim da entrevista e, no Quadro 22, os que foram indicados pelos participantes. Estas ações estão sustentadas nos princípios da sociologia da individualização e da

sociologia das experiências, que consideram os sujeitos como atores sociais e, nesse sentido, para apreender suas experiências e seus processos de individuação é fundamental escutar e aprender com os sujeitos a partir das suas construções sociais.

Organizei, nos quadros seguintes, a identificação dos estudantes, realizada por eles próprios e pela pesquisadora, obedecendo à sequência dos cursos relacionada à criação no *campus*: Pedagogia teve criação em 1989, Educação Física em 1998, Administração em 2003 e o último curso foi Enfermagem, em 2006.

Quadro 21: Participantes da entrevista- identificação feita pelos pesquisadores

| Licenciatura/ Pedagogia | Licenciatura Educação Física | Bacharelado Administração | Bacharelado Enfermagem |
|------------------------------------|---|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Ped.01- Responsabilidade | Ed. Fís.006- Capacidade | Adm. 007- Repórter | Enf.029-Pra frente |
| Ped.003- Nerd | Ed. Fís.011- Preocupada | Adm.021- Liberdade | Enf.032- Resistente |
| Ped.004-Coragem | Ed. Fís.014-Retraída | Adm.026- Revolucionário | Enf.033- Quebra-portas |
| Ped.005- Migrante | Ed. Fís.038- Negociador | Adm.032- Lavrador | Enf.034- Estrategista |
| Ped.006- Crítica | Ed. Fís.064-Tímido | Adm.040- Comunidade | Enf.035- Caronista |
| Ped.053- Acolhido | - | - | Enf. 036- Determinada |
| Ped.069- Polêmico | - | - | - |

Fonte: Elaboração própria (2019).

Quadro 22: Participantes da entrevista - identificação feita pelo (a) estudante

| Licenciatura Pedagogia | Licenciatura Educação Física | Bacharelado Administração | Bacharelado Enfermagem |
|-----------------------------------|---|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Ped.01-Persistência | Ed. Fís.006- Guerreira | Adm.007- Decidida | Enf.029-Alegria |
| Ped.003- Curiosidade | Ed. Fís.011-Corajosa | Adm.021- Extrovertida | Enf.032- Otimista |
| Ped.004 - Coragem | Ed. Fís.014-Tranquila | Adm.026- Liderança | Enf.033- Esperança |
| Ped.005- Paciência | Ed. Fís.038- Perseverante | Adm.032- Autoconfiante | Enf.034- Teimosia |
| Ped.006- Força | Ed. Fís.064- Conquistador | Adm.040- Comunidade | Enf.035- Empatia |
| Ped.053- Humilde | - | - | - |
| Ped.069- Inovador | - | - | - |

Fonte: Elaboração própria (2021)

Esse momento da pesquisa trouxe outros aprendizados para a pesquisadora, na medida em que foi oportuno obter o conhecimento sobre como cada estudante se autopercebe quando atribui a si nome voltado às qualidades do seu “eu”. Para Martuccelli (2006), a ideia de indivíduo hoje resguarda uma representação particular do ator, mas um ator que está exposto e estimulado por uma multiplicidade de situações na família, no trabalho, em eventos em torno dele. Nesse momento da pesquisa em que escolheram as suas identificações, os estudantes

indicaram não apenas uma palavra relacionada a si mesmos, mas nomes que remetessem às suas qualidades.

Quadro 23: Nomes e autônomos

| PARTICIPANTES | PALAVRAS INDICADAS |
|----------------------|-----------------------------------|
| Preocupada | Persistente, Corajosa |
| Negociador | Perseverante, Tolerante |
| Tímido | Conquistador |
| Retraída | Tranquila, Justa |
| Capacidade | Guerreira, Objetiva, Batalhadora |
| Revolucionário | Líder, Comprometido |
| Lavrador | Autoconfiante, Persistente |
| Repórter | Decidida, Confiante |
| Liberdade | Extrovertida, Sensível |
| Comunidade | ... |
| Resistência | Otimista, Resistente, Gratidão |
| Caronista | Intesidade, Empatia |
| Pra frente | Alegria, Positiva |
| Detereminada | Justa, Amigável |
| Estrategista | Teimosia, Sonhadora |
| Quebra-portas | Esperança, Resiliência |
| Nerd | Curiosidade, Honestidade |
| Acolhido | Humilde, Gratidão |
| Crítica | Força, Resistente, Forte |
| Responsabilidade | Persistente, Resistente |
| Migrante | Paciente, Resistente |
| Polêmico | Inovador, Observador, Estratégico |
| Coragem | ... |

Fonte: Elaboração própria (2021)

Os nomes dos estudantes do curso de Pedagogia (Paciente, Persistente, Curiosidade, Força, Inovador, Humilde, Coragem) indicam agora palavras que expressam adjetivos/substantivos sobre si nas suas trajetórias. Eles querem, a meu ver, ser vistos pelas suas qualidades individuais mobilizadas ao longo da trajetória. Este entendimento substituiu as impressões de angústia, cansaço, contrariedade, frustração que registrei no momento da

entrevista, desvelando aspectos de suas singularidades pessoais no curso. Desta forma, na trajetória individual vai ser possível observar como aparece o ser Inovador, Paciente, Persistente, Forte, Corajosa e Humilde mediante as situações de medo ou de acolhimento, por exemplo. Os entrevistados parecem dizer que é possível ser Inovador, Humilde e desenvolver a sua curiosidade para novos aprendizados a depender das oportunidades oferecidas (ou não).

No curso de Educação Física outros nomes vão também desconstruindo as minhas impressões com emergências como: Corajosa, Conquistador, Perserverante, Guerreira, Tranquila. Eles falam de quais qualidades acionaram ou acionam para estar com seus pares na universidade; assim, mobilizam outra imagem de pessoa aguerrida, mas com espaço para ser tranquilo e também conquistador. Então, ao que parece, nem tudo é sofrimento no processo de integração na universidade, havendo, portanto, lugar para outras descobertas.

Para os participantes de Administração, o ser decidida, extrovertida, autoconfiante, líder ou comunidade indica o que eles se tornaram, foram e ainda estão sendo em suas trajetórias. Ser decidida ou reconhecer-se autoconfiante, com sentimento de pertencimento à comunidade nos pleitos, pode advir ou não sobre como foram acolhidos em determinado momento. Cabe ser extrovertida dentro e fora da Universidade ou ser um líder nos seus coletivos como elementos específicos de suas personalidades. O olhar que deles emerge sobre si muda e orienta o olhar do pesquisador. Há as condições estruturais que a universidade oferece e há aquelas que eles próprios criam.

Os participantes de Enfermagem dizem que eles querem ser vistos a partir dos seguintes nomes: Justa, Otimista, Empatia, Teimosia, Esperança e Alegria, expressando que, na trajetória acadêmica, também é possível outras construções junto aos pares e consigo mesmo, uma autopercepção de si. Talvez estiveram e estão buscando isso em seus objetivos ou exercendo essas qualidades diante das diversidades de experiências que o ingresso na universidade moveu ou move e que nem sempre são marcadas somente por sofrimentos.

O estudante da universidade pública vai tendo na moldagem de suas experiências impressões de si e do outro. A leitura que eu fiz de cada estudante na circunstância do registro do nome provisório foi desconstruída pela autonegação relacionada ao seu comportamento, à sua possibilidade de atuar e do seu eu, e este aprendizado foi muito rico no sentido de desconstruir o olhar e refazer as ideias. Isto está presente na discussão de Martuccelli (2006), quando alerta sobre a necessidade de reconhecer que nas aparentes semelhanças estruturais de posições há uma grande diversidade de situações e contextos que podem ser ignorados na produção dos indivíduos. Então, tudo que o estudante está vivendo dentro e fora da universidade

a partir do seu ingresso vai potencializando a produção de sua individuação e revelando aspectos estruturais do curso em que está matriculado. Veja os quadros 24e 25:

Quadro 24: Matrículas nos cursos de graduação do Campus XII (2019.1)

| CURSO | QUANTIDADE |
|-----------------|--------------|
| PEDAGOGIA | 40,02% (401) |
| ADMINISTRAÇÃO | 23,25% (233) |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 20,86% (209) |
| ENFERMAGEM | 15,87% (159) |
| TOTAL | 100% (1002) |

Fonte: Secretaria Acadêmica do Campus XII (2019)

Observei, a partir das referências de matrícula do ano de 2019, que o maior quantitativo de estudantes está nos cursos de Pedagogia e Administração. Quando se somam os estudantes da Pedagogia com os da Educação Física, os estudantes em formação nas licenciaturas representam quase o dobro (60,88%) daqueles matriculados nos dois cursos de bacharelado. Isto implica nas políticas de gestão do *campus* no ensino, pesquisa e extensão.

Ao selecionar os sujeitos que estavam matriculados a partir do 5º semestre para participar da pesquisa, também a Pedagogia e a Administração somam a maior quantidade. Embora a Educação Física tenha sido criada primeiro que a Administração, há uma maior demanda pelo bacharelado, com espelha o Quadro 25.

Quadro 25: Matriculados a partir do 5º semestre no Campus XII em 2019.1

| CURSO (5º SEMESTRE) | QUANTIDADE |
|---------------------|--------------|
| PEDAGOGIA | 34,03% (130) |
| ADMINISTRAÇÃO | 24,87% (95) |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 21,73% (83) |
| ENFERMAGEM | 19,37% (74) |
| TOTAL | 100% (382) |

Fonte: Secretaria Acadêmica do *Campus* XII 2019.

Do total de 382 estudantes matriculados no 5º semestre em 2019.1, dos quais 231 participaram da pesquisa na primeira etapa, veja que, o curso de Pedagogia, decorridos dois anos, tem menos estudantes matriculados.

Pensando na diversidade dos cursos, apresento uma nuvem na Figura 14 aglomerando todos os nomes dos estudantes, no início e agora no final, dos participantes da pesquisa. Organizei, inicialmente, nuvens individuais e depois coleí umas às outras, formando uma figura dos 04 cursos¹¹⁷, dispostas a partir do critério do quantitativo de estudantes por curso no DEDC *Campus XII*, enquanto um conjunto. O maior quantitativo de estudantes matriculados está na Pedagogia, seguida de Administração, Educação Física e Enfermagem. Observa-se no Quadro 25, no entanto, que os estudantes matriculados oriundos das duas licenciaturas são maioria, voltando-se para a oferta de vaga na formação de professores.

Figura 14: Nuvem com os nomes dos participantes cursos



Fonte: Elaboração própria (2021)

Observe no Quadro 23 que há uma diversidade de palavras que traduzem uma possível percepção dos cursos e/ou autopercepção dos sujeitos, e que ao lançá-las em uma nuvem aparece uma singularidade sobre a forma como gostariam de ser identificados. Estas palavras também falam do lugar e posição dos cursos na construção do *Campus XII*; de certa forma, uma imagem de luta paira sobre as palavras que os traduzem e por conseguinte cada curso em distintas trajetórias.

¹¹⁷ O Departamento de Educação de Guanambi – *Campus XII* da UNEB foi criado, inicialmente, como Faculdade de Educação de Guanambi (FAEG) pelo Decreto nº 2.636, em 04 de agosto de 1989, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia de 05 e 06 de junho de 1989.

O Curso de Licenciatura Plena em Educação Física do Departamento de Educação do *Campus XII* foi criado em 1998, mas reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), através do Decreto Estadual no 10.031 publicado no D.O.E. de 15 de junho de 2006. <https://portal.uneb.br/guanambi/wp-content/uploads/sites/32/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-3.pdf>.

O Curso de Bacharelado em Administração do *Campus XII* – Guanambi foi incluído na proposta do Plano de Expansão da Universidade dos cursos de graduação, conforme Portaria nº 1990 de 20 de agosto de 2003, posteriormente, a Resolução nº 288 do CONSU/UNEB, de 13 de julho de 2004, cria, autoriza a implantação e o funcionamento do referido curso neste *Campus*. https://portal.uneb.br/guanambi/cursos/administracao/?post_id=3734

Sobre as cores escolhidas, respeitei o critério da que é atribuída a cada curso no âmbito acadêmico: Pedagogia, lilás; Administração, azul; Educação Física e Enfermagem, verde. Na organização das nuvens, elegi o critério do quantitativo de estudantes por curso.

No que diz respeito à escolha das palavras que possam traduzir a singularidade dos cursos e dos estudantes no próprio curso, elas foram realçadas na cor e no tamanho grande e médio. Busquei, desse modo, apreender o sentido das palavras que pudessem se reportar aos estudantes no curso e da presença dos cursos no Departamento.

7 DAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS SUJEITOS: LEITURAS DE SUAS VIVÊNCIAS ACERCA DOS CURSOS E DA ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE

Apresento, nesta seção, avaliações das experiências sociais vividas pelos estudantes universitários que ingressaram no Departamento de Educação – DEDC, *Campus XII* — Guanambi – da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, acerca das políticas públicas de inserção social. Essa apresentação tem a finalidade de problematizar a forma como os estudantes estão interpretando essas políticas no diz respeito à estrutura da própria universidade, em diferentes dimensões, ou seja, como avaliam os suportes existentes, voltados à assistência estudantil e às ações afirmativas, tendo em vista uma trajetória qualificada na graduação (GOMES, 2019).

Os episódios narrativos em destaque nos contam como a diversidade se manifesta de modo singular em situações que são, aparentemente, semelhantes, porém apresentam desdobramentos que desconstroem o olhar que se tem sobre elas e, até mesmo, nos convidam a rever conceitos, ações, práticas pedagógicas e administrativas e as possíveis ações que possam caminhar na direção de soluções que possam “conversar” com as especificidades geográficas, econômicas e sociais dos estudantes do *Campus XII* em Guanambi, sertão da Bahia. OS estudantes convidam ao debate sobre os caminhos que o campus pretende fazer.

Adotei a perspectiva da sociologia da individuação para analisar a leitura, a percepção e avaliação dos estudantes acerca dos programas relacionados ao acesso e à permanência presentes em suas experiências sociais, no escopo da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Assim, parti do pressuposto de que, no seu percurso, os atores sociais falam de si e das estruturas que vão lhes constituindo.

Como já anunciado no capítulo do suporte teórico, os estudos sobre a emergência das políticas de ações afirmativas no contexto brasileiro, antes mesmo da publicação da Lei de Cotas 12.711/2012, feitos por Guimarães (2003), Silvério (2002, 2015), Rosemberg (2012), entre outros, já anunciavam a importância de considerar como essa política vem sendo construída e as diferenças que emergem ao serem consideradas neste processo de implementação frente às lutas de seus atores sociais, a exemplo do movimento negro. Neste sentido, pensar e fazer política pública de inserção de ações afirmativas não se descola de pautar o conceito de raça, ainda ausente, como um elemento estruturante das relações de poder potencializado pelo colonialismo; do racismo estrutural presente nas relações individuais; da urgência de reconhecer na jurisprudência brasileira ações voltadas à democracia racial com

vistas à reparação das desigualdades educacionais e como recompensa social, ao encontro do que propõe a lei 10.639/2003.

Neste processo de análise, os operadores analíticos de gênero, classe, raça aparecem de modo interseccionado em todas as vivências, sejam naquelas de estudantes que, para ingressar na universidade, optaram pelas cotas (ou não), como aqueles que foram (ou não) beneficiados pelas políticas de assistência estudantil promovidas pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES) e/ou inclusos em projetos ou editais da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) e seus programas de inserção e inclusão qualificada dos estudantes cotistas. Indago: as políticas de ações afirmativas consideram as diferenças interpessoais? As políticas de assistência estudantil mantêm a dimensão meritocrática? Além dos dispositivos de eficácia que a forma de ingresso pela via das políticas de inserção social pode suscitar, o que os estudantes disseram sobre elas? Como essas políticas aparecem em suas experiências e como narram os seus desafios e conflitos? Quais os significados dessas políticas em seus percursos? O que aparece como desafio, possibilidade para a universidade lidar com as singularidades e diversidades aí presentes?

Observei os estudos já realizados sobre acesso e permanência dos estudantes universitários (MAYORGA et al., 2008); (GOMES, 2009); (T.G. MARQUES, 2019), (D. B. R. SANTOS, 2009), porque, a partir daí, tem-se leituras das políticas de inclusão social dos estudantes oriundos das classes populares e das minorias do âmbito rural e urbano e grupos étnicos-raciais, considerando que as ações implementadas não convergem para um processo de acesso integral dos estudantes oriundos, por exemplo, das ações afirmativas. Nestas condições, acabam por não garantir a permanência qualificada em suas dimensões material, psicológica, simbólica, afetiva. (D. B. R. SANTOS, 2009).

O ponto de vista sobre o qual ampara-se a produção deste conhecimento nesta tese reconhece a importância desses estudos anteriores, interseccionados às questões de gênero, classe, raça. Isto se dá pois estas revelam aspectos que implicam diretamente na vida dos estudantes universitários deixando entrever para o campo do conhecimento do ensino superior e das políticas públicas de inserção social que estas foram intensificadas em sua implementação em decorrência das insurgências, das lacunas e de um mote de diferenças que caracterizam uma educação pública para os grupos e coletivos com menor acesso a esta modalidade de ensino. Posso, portanto, nesta tarefa, aprofundar os operadores analíticos citados e evidenciar outros.

Ao analisar as experiências sociais vividas e percebidas pelos estudantes que ingressam no Departamento de Educação- DEDC *Campus XII* da UNEB, observei o critério de que eles teriam que ter cursado, pelo menos, dois anos do curso (5º semestre) e/ou estivessem

dessemestralizados. Busquei, ainda, compreender essas experiências no contexto do sertão da Bahia e relacioná-lo com o alcance (ou não) das ações afirmativas na vida desses sujeitos. Esses procedimentos permitiram conectar os seus sentimentos de medo, angústia, insegurança, acolhimento, motivação, diferenças de gênero, classe e raça, ao que eles estão entendendo e absorvendo como políticas de inserção social.

Tornou-se, portanto, obrigatório avançar naquilo que as escolhidas referências teóricas fincadas na sociologia da ação (DUBET, 1994) afirmam sobre o alcance e a densidade das experiências sociais dos sujeitos (MARTUCCELLI, 2006; 2007) acerca do processo de constituição da individuação dos sujeitos. Calçado nas diferenças presentes na complexa diversidade do perfil dos estudantes, esse processo evidencia as singularidades em cada situação, cada episódio recuperado nas entrevistas, de modo a reconhecer as diferenças existentes em contextos que aparentemente se apresentam parecidos.

Pretendo, pois, problematizar e fortalecer sobre o reconhecimento do pertencimento racial, identidade dos sujeitos participantes da pesquisa pela recuperação de suas constituições étnicas que propus nos capítulos sobre os lócus da pesquisa e a origem dos sujeitos. Isto aconteceu quando me debrucei a reconhecer e caracterizar o perfil da origem histórica, cultural e étnica de quem vive nos 20 municípios que compõem o Território de Identidade Sertão Produtivo, explicando a origem dos topônimos das cidades, ora originários dos valores religiosos do colonizador europeu; ora das marcas culturais dos indígenas, seus primeiros habitantes; e negros, que passaram a viver em regime de trabalho escravo decorrente do processo de colonização da América.

Como prevê Martuccelli (2006), à medida que os sujeitos vão revelando as estratégias, respostas, indagações e soluções para tudo quanto vivenciam, eles vão deixando explícito como se constroem nas interações, quando falam de si avaliando suas ações; nesse processo, obviamente, as estruturas sociais onde vivem aparecem. Neste sentido, indago: qual a especificidade do sujeito em processo de escuta, uma vez que os sujeitos estudados por Martuccelli e Dubet estão margeados por outras estruturas sociais?

Pensar e fazer política pública de inserção social para o sertão da Bahia e para os grupos historicamente marginalizados não pode, de modo algum, ser homogêneo ao que é pensado para o estudante que vive no recôncavo baiano, por exemplo. O princípio de reparação pode ser o mesmo, mas as ações de implementação e reconhecimento das identidades locais precisam obedecer aos elementos do contexto onde os sujeitos da UNEB vivem. As ações afirmativas fomentadas pelo poder das resoluções, portarias e dos editais, seja na dinâmica das formas de

ingresso, seja nas políticas de assistência estudantil e aquelas voltadas para a qualificação da formação, também deveriam respeitar os ditames locais.

É justamente por isso que problematizo, a partir da leitura dos estudantes, que a especificidade de circunstâncias contextuais implica diretamente na forma como o estudante poderá inserir-se, permanecer e/ou evadir-se da instituição. Dentre elas, estão a forma de comunicação externa e interna da instituição acerca de suas políticas com a comunidade/sociedade e suas regras, rotinas acadêmicas que afetam consideravelmente a realidade de cada estudante, impactando na sua integração movido pelas demandas familiares, de trabalho e acadêmica meritocrática.

No processo de análise, o intento é evidenciar, através da leitura dos estudantes, as singularidades dos seus cursos no que se referem à proposta curricular, rotinas, regras, políticas de assistência estudantil e ações afirmativas. Estes aspectos conversam com as categorias medo, exclusão, adoecimento, insegurança e acolhimento, interseccionadas às questões de gênero, classe e raça. Tomo como um conjunto de sujeitos os estudantes dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Administração e Enfermagem, de modo a fazer um movimento em direção às diferenças que os sujeitos revelam em suas experiências na constituição de si em suas trajetórias. Esclareço que os episódios foram numerados sequencialmente, considerando que são vários tópicos.

Essa discussão será realizada em dois momentos. No presente capítulo, darei ênfase às políticas de acesso e de permanência – em alguns de seus aspectos – ao/no ensino superior, por meio das ações afirmativas e de políticas de assistência estudantil.

7.1 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE ACESSO À ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO: O QUE OS ESTUDANTES ESTÃO DIZENDO

Tomo inicialmente os relatos de Inovador, Persistência, Curiosidade, Coragem, Humilde. As experiências que eles relatam envolvem as políticas de assistência estudantil e deixam entrever sobre o quanto elas são importantes e decisivas para os estudantes em situação de vulnerabilidade (talvez, sem elas, eles não teriam nenhuma representatividade dentro da universidade hoje); há um custo para se manter na universidade que o valor da bolsa quase sempre não cobre; o estudante tem uma rotina sobrecarregada, então pensar em trabalhar para poder se manter não cabe no mote de tarefas que tem.

7.1.1 Olhar dos estudantes sobre as bolsas como condição para viver a vida acadêmica

Episódio 1: Inovador - avalia a importância das bolsas para ter tempo voltado para a vida acadêmica

Tem vários colegas com bolsas. Igual, assim, professora, eu tiro por mim, se eu tivesse talvez um incentivo financeiro na época que eu estava em Caetité, talvez eu tivesse insistido mais um pouco em Letras, né? Então, eu vejo por exemplo (...) uma colega minha do curso de Pedagogia agora, vem de Pilões para cá. Então, assim, ela paga transporte, ela, por exemplo, faz uma monitoria aqui de manhã e à noite ela tem que tá aqui. Então, assim, a pessoa acaba tendo esse tempo todo voltado para a UNEB, não é justo que ela tem ali é... algo que ela possa comprar um lanche, possa comprar uma roupa legal para vir pr'aqui arrumadinho, e que possa também tá gastando com material(...) Questão de estágio mesmo, por exemplo, eu vejo os meninos, pagam caro para o transporte e aí chega uma época de estágio, poxa, igual eu mesmo, devo ter gastado, gasto um mínimo ali uns R\$ 200,00 no material de estágio para fazer um negócio, enfim. Então, assim, eu vejo esse pessoal, já gasta com transporte, já gasta com alimentação, já tem uma rotina corrida que não permite outra atividade e aí é, ainda tem que arcar com isso, com esses gastos no estágio, gasto com material, com gasto aqui na universidade e lá fora também (...) eu sei que a bolsa não é para isso, é um incentivo assim para o caso, geralmente incentivo à pesquisa. Só que a gente sabe que a situação dos meninos aqui não permite, porque pelo que eu entendi, a universidade não foi feita para a gente né (INOVADOR, 20/08/2019, grifos meus).

Nas percepções de Inovador, que é um estudante negro, cotista, trabalhador, sem o apoio financeiro institucional, o acesso alcançado pelo estudante fica comprometido pelas exigências de condições materiais de quem não pode arcar. Ele, por exemplo, afirma que não pôde fazer Letras em Caetité porque não teve incentivo desta natureza, precisava trabalhar e não foi possível conciliar; e as bolsas de monitoria, como ele mesmo fala, deveriam se constituir em incentivos para a formação, para a pesquisa, mas termina sendo uma possibilidade de ganho para o estudante tentar pagar as despesas que aparecem.

Episódio 2: Inovador- a universidade como suporte para a permanência dos estudantes pobres e ainda assim para alguns é preciso trabalhar para se manter

Assim, o aluno que entra na universidade (pausa curta) ... É impressionante que no estado da Bahia, na UNEB você tem que ver que a maioria das pessoas são pessoas que não tem uma renda alta. E tem pessoas que tem a renda bem baixa mesmo. **E eu acho que você, a manutenção do aluno na universidade depende muito desse suporte para a universidade, assim, de ele poder comprar as coisas que precisa (pausa curta). Mesmo sendo pública, você tem gastos.** Por exemplo, a universidade paga a passagem, né, a hospedagem e a comida, né, é a bolsa. É com a bolsa, o suporte da bolsa, se não a gente não tinha nem condição de ir, de apresentar um trabalho em um evento sem essa bolsa. E aí a gente conhece mais coisas, a gente tem novas experiências, conhece novas pessoas. Com essas viagens aprende mais, muito mais com as pessoas, com as discussões nos eventos, a gente vê outras discussões que a gente não vê aqui, (...) outras aulas que a gente vê lá. Então, são experiências que, assim, ampliaram, assim, (pausa curta) o meu conhecimento. **Muitos gastos, seja**

material de fotocópia, seja livros desse aluno que tem vontade de estudar alguns assuntos, que ele vê um assunto, por exemplo e aí tem vontade de estudar e na biblioteca não tem [...] (INOVADOR, 20/08/2019, grifos meus).

Inovador observa que pagar transporte, alimentação, material de estágio e adicionar as despesas de fora da UNEB de fato requer um perfil de sujeito com outras condições. Ele avalia que o perfil dos estudantes da UNEB não possui renda alta e participar de eventos fora, por exemplo, seria algo que não cabe no orçamento dos estudantes vulneráveis. Inovador chama atenção para fatos que considero específicos de sua leitura enquanto agravantes para permanência, para a qualidade da formação, para a equidade das condições e que quase sempre não entram na pauta da discussão: o custo dos estágios, do transporte, gasto com xerox, a biblioteca que não tem livros. Então, acolhimento na perspectiva dele seria, de fato, oferecer condições para se qualificar.

E por que oferecer condições? Porque se a reparação, a recompensa social e a valorização não compõem o elemento de eficiência da política, no caso aqui das reservas sociais de cotas para estudantes da escola pública, então elas não têm força de promover a mudança, a compensação social. Observo que a leitura do estudante nos mostra sobre o aceso que o reagrupamento de sujeitos para a oferta de vagas por cotas raciais ou sociais ignora o sentido a equidade e reafirma a meritocracia como critério de efetivação das políticas de inserção social. Muda a forma de ingresso, permanece as disputas internas em cada grupo.

Episódio 3: Persistência- como trabalhadora, não teve acesso às ações afirmativas, mas reconhece o valor delas para fazer todas as coisas da universidade

Eu não tive porque nunca tentei (referindo-se à assistência estudantil). **Achei injusto da minha parte querer alguma assistência, já que eu trabalhava.** E se acontecesse qualquer coisa, ficar desempregada, minha mãe iria ajudar. Porque minha mãe é assim: se tem a necessidade, ela vai ajudar. (...) **Então, eu via minhas colegas que vinham de zona rural, vinham de Monte Alto ou de outra cidade, ou que tinham carro para pagar, ou que tinha que ficar em Guanambi por conta do estágio. Eu vi que mesmo que seja pouco, elas receberam auxílio que ajudou elas demais em transporte, alimentação.** Por exemplo, mais cedo eu citei R...., que veio da roça mesmo, tinha uma mãe que não tinha voz, um pai extremamente problemático; R.... que era assim, e tudo que ela recebeu da UNEB de auxílio ajudou ela a permanecer (PERSISTÊNCIA, 06/06/2019, grifos meus).

Como Inovador, Persistência trabalha e também não faz pleito de nenhuma assistência estudantil porque não se sente no direito, quando avalia a condição de seus pares. As políticas praticadas pela UNEB dão conta de reconhecer e reparar ou recompensar a situação do estudante em situação de vulnerabilidade? Como Persistência, há outros casos de estudantes em

situação de vulnerabilidade que não pediram socorro financeiro porque talvez o que receberiam, comparado com a renda da família, seria menor.

Persistência assim o faz porque ela avalia que a situação das colegas é muito mais complicada; também ela trabalha para pagar suas contas e manter-se, o que o dinheiro da bolsa não cobre. Ela tinha a mãe e o pai que, mesmo diante dos conflitos, poderiam socorrê-la e as colegas que não tinham nada dependiam mesmo do auxílio que a instituição, ainda que pouco, oferecia. Por este viés, ela é empática, porque, por maior que fosse o nível de conflito que tinha com os pais separados, ela podia solicitar socorro, eles tinham certa condição: a mãe, policial militar; o pai, empresário, embora não oferecesse nenhum suporte afetivo e material para ela, mas supunha que numa situação emergencial eles poderiam socorrê-la ainda que ela se mantivesse a distância, morando só.

Episódio 4: Paciente- sobre as políticas de inclusão dentro da UNEB

Lá em Salvador tinha acessibilidade. Eu percebia mais do que aqui. Na hora eu pensei. Mais nesse lado da acessibilidade, por este lado; por outro lado da questão das cotas a gente vê que tem pessoas que tem bolsa auxílio, tem a residência, tem essas coisas. Nesse sentido lá em Salvador, como o ambiente era maior, parece que lá tinha mais um pouquinho de oportunidades; eu tinha um professor que era cego dentro da universidade. Eu conseguia perceber mais lá em Salvador do que aqui em Guanambi essa política para os deficientes (...) eu acho que sim. Aqui eu percebo mais, eu não sei por que eu vejo mais falar, não sei. **Eu acho que aqui eu percebo mais ainda essa questão das políticas, e você vê que tem residência para o pessoal, a bolsa de não sei o quê, bolsa de não sei o quê, (risos) é um tanto de bolsa aí.** Eu acho que aqui, por ser uma UNEB menor, tem muita questão de... Bolsa de extensão, eu acho que recebe bastante, entendeu?! Eu acho que em relação a essas políticas (...) a UNEB está caminhando bem. Parece que lá é mais discreto (PACIENTE, 14/06/2019, grifos meus).

Além de Inovador e Persistência, Paciente, como revela neste episódio, não se beneficiou das políticas de assistência estudantil, mas avalia sua percepção das políticas de inserção social pelo viés das acessibilidades, das cotas, da bolsa auxílio, da residência e políticas voltadas para o deficiente em Salvador. Ela, no entanto, havia participado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID¹¹⁸, por exemplo, enquanto incentivo para sua formação. Para ela, no *Campus XII*, como um *campus* menor, fala-se mais das ações de assistência estudantil em torno das bolsas auxílio, permanência, residência, monitoria de

¹¹⁸ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

extensão, ensino e pesquisa e os estágios para quem já concluiu o 5º semestre. De certa forma, Paciente evidencia focos de políticas de inclusão no *Campus I* voltadas a temas de seu interesse como aquelas destinadas às pessoas com deficiência.

Episódio 5: Humilde –a importância das bolsas PRAES para ajudar a família

Essa é mais difícil, ficar longe de casa. (...) **Então esse processo dela da educação, eu compro livros com o dinheiro que eu recebo da PRAES, eu pego e compro o livro, eu sempre levo o livro.** Agora mesmo eu comprei, eu tenho duas caixinhas de livros para levar para ela, eu tento reparar o pouco de tempo dando presente para eles, eu levo uma blusinha para um, levo um shortinho para outro. Só que a situação do meu irmão, ele não trabalha, ele ganha pouco, ele tem a bolsa família, que é pouco (...) E agora, nesse momento, eu ainda nem recebi, sou bolsista, eu também sou bolsista, consegui a bolsa agora de extensão (...) **eu até acho interessante que essa bolsa dá para ajudar não só aqui, que é maravilhoso para nós enquanto estudantes, mas dá para ajudar as famílias que está aqui precisando de alguma coisa, tem como eu mandar para ela. Eu já penso dessa forma que já dá para ajudar essa bolsa** (HUMILDE, 05/08/2019, grifos meus).

Até os 20 anos, Humilde nunca tinha saído para qualquer lugar; ele chega à UNEB, consegue ir para a residência estudantil e participar de monitoria, uma realidade completamente diferente da que vivia. A bolsa a que faz menção, como muito bem dito por Inovador, é um incentivo para a formação, para a pesquisa. A bolsa família e a aposentadoria são benefícios sociais que chegam a seus familiares, mas que ainda são suficientes; por isso, ele compra livros para a filha de seu irmão.

Episódio 6: Curiosidade – poder contar com o transporte municipal foi decisivo para continuar estudando

Eu sempre, desde o começo, tive sorte (...) porque eu tenho transporte do município, e tenho o ônibus escolar, aqueles amarelos. Então, temos o ônibus que traz a gente. Mas se não fosse esse transporte eu não teria nem entrado... Todos os dias se não fosse esse transporte de ir e voltar eu não teria nem entrado, porque eu não teria condições financeiras de pagar...

Não pensei na residência, porque o distrito é próximo, bem próximo (menos de 20 km). Então é meia hora, mais tranquilo. **Mas tem gente que mora em municípios mais distantes: é uma hora, quase duas horas de viagem todos os dias (pausa curta), aí tem muita gente que fica, consegue a residência.** Os que não conseguem, desistem, vão fazer outro curso, em outro local...

Eu não consegui as bolsas. Eu não sei, assim, porque eu tentei algumas vezes, mas acho que eles não analisam, não sei se eu não fiz pontuação suficiente, alguma coisa assim. Meu irmão tem, do “Mais Futuro”. Meu pai é aposentado. Em casa é meu pai, minha mãe e eu, cinco pessoas (...) acho que me incluo até o ponto de (pausa curta) por causa do contexto de que, **a universidade, eu me sinto incluído porque eu venho aqui para ter mais conhecimento.** E é isso que a universidade me oferece, assim (CURIOSIDADE, 12/06/2019, grifos meus).

As leituras de Inovador, Paciente e Persistência como avaliadores das políticas de inserção social dos beneficiários são corroboradas com o que Curiosidade mostra em seu relato sobre a centralidade do transporte para ele poder estudar, morando em um distrito a 15 km de Guanambi. O transporte a que ele se refere é ônibus escolar oferecido por Guanambi para os estudantes do ensino superior de Mutãs que estão estudando na rede particular ou pública. A situação do transporte também aparece na trajetória de Coragem, que se desloca de Pindaí para Guanambi todos os dias, saindo de lá às 18:15h e retornando às 00:00h; sem a oferta da prefeitura de Pindaí, seria impossível para ela. A questão do transporte está presente, ainda, para Força, que também vem de Pindaí para a UNEB todos os dias; no entanto, aos sábados, ela se desloca de moto, já que o transporte só é oferecido até sexta-feira.

Mas a ausência de transporte alcança o percurso de Persistência; ela deslocava-se no tempo de 1h e 30 min de sua casa à UNEB todos os dias. Não há política estadual de transporte para o deslocamento dos estudantes da UNEB e nem é uma questão prevista nas políticas da universidade. No Plano de Desenvolvimento Institucional (2019), por exemplo, o que há é uma bolsa residência para quem mora a mais de 100 km e o valor alcança até 600 reais.

As concessões das prefeituras não são perenes, ou seja, dependem da boa vontade dos prefeitos, que podem suspender o ônibus a qualquer momento, já que não há lei que obriga o transporte de estudantes do ensino superior. Uma onda permanente de insegurança e medo não deixa de estar presente na vida dos estudantes que dependem disso, sem contar que aos sábados são obrigados a pagar transporte particular, conforme nos relatam Coragem, Inovador, Força e Curiosidade.

Lembro que a fala de Curiosidade chama a atenção sobre o fato de ele ter tentado várias vezes conquistar uma bolsa e não conseguiu; em alguns momentos da trajetória de Coragem isso também acontece. Assim é que todas as bolsas de ensino, extensão, pesquisa e todas as demais de auxílio e de ações afirmativas são regidas por editais com critérios meritocráticos, que exigem comprovação sobre vários aspectos relacionados à renda, moradia, família, raça, classe, gênero, escolaridade, benefícios recebidos, entre outros; isto implica em valorizar critérios que não zelam pelo sentido da equidade enquanto meio de garantir a oferta de oportunidades, que respeitam a origem social diversa dos sujeitos. Quero com isso enfatizar que as condições de formação qualificada não podem pressupor somente a dimensão material do apoio econômico, mas, sobretudo, a garantia de experiências outras formativas, como enuncia Gomes (2005).

Algumas coisas, então, não ficam evidentes, por exemplo, no processo de concessão das bolsas no âmbito da UNEB: por que o critério financeiro elimina o estudante trabalhador de concorrer a bolsas de ensino, pesquisa e extensão? Não é um tipo de bolsa voltada para a formação e qualificação dos sujeitos? Então, por que o trabalhador que pode participar é eliminado porque recebe salário? Diante disso, entendo que um estudante trabalhador jamais poderá vivenciar uma prática de pesquisa na Iniciação Científica, de extensão na comunidade ou de ensino ao lado de um professor. Ainda sobre as bolsas, elas são destinadas impreterivelmente a quem não tem dinheiro e vive em situação de vulnerabilidade total? Parece um pouco contraditório, já que elas têm a função formativa diferentes daquelas voltadas e tomam até 20 horas de dedicação do estudante. Seriam as bolsas de monitorias atreladas ao ensino, pesquisa e extensão incluídas nas políticas de assistência estudantil?

Os cotistas Curiosidade, Força, Inovador e Humilde atestam que as condições de ingresso cumprem apenas uma etapa do que pode ser uma política de inserção social. Para permanecer, se integrar e se qualificar no trajeto, há uma estrutura que marca a conquista jurídica com a obtenção dos direitos de cotas (2003), mas esta política, como os próprios atores dizem, não é suficiente, não é competente o suficiente para que possam continuar e terem uma formação de qualidade, a fim de que seja possível mesmo reparar e transformar suas condições sociais.

Episódio 7: Inovador- percepção de que a universidade não foi pensada para quem é de baixa renda

Inovador, através de suas vivências, retrata:

Projeto de universidade de início ele não foi feito para (...) quem tem baixa renda, não sei se seria essa a palavra, para quem não tem certas condições, poder aquisitivo, né?! Então, assim, a gente vê que todo currículo (...) eu ouço nos discursos dos professores aqui dentro da universidade, é. Eu vejo isso na forma de organização do currículo, entendeu?! Por exemplo (...) as aulas no sábado, às vezes, os alunos ficam à mercê do transporte que vem para a FG; sei que a FG tem aula sábado. Deixa-me exemplificar de outra forma. Um exemplo: os meus trabalhos, eu tenho que trabalhar de segunda a sábado, só que no sábado não posso estar no trabalho porque a gente tem aula de manhã. Então, assim (...) a justificativa que deram pra gente: “porque não pode se estender uma aula a mais à noite para não ficar muito tarde para elas voltarem para suas casas (...)” O ideal seria que todo mundo tivesse como (pausa curta) primeiramente ter uma universidade mais próximo de casa, ou ter um transporte já da universidade, pagar sem poder, né (...) tem pessoas Adventistas que não podem ter aula no sábado, tem o transporte que às vezes não está disponível no sábado; tem uma colega meu mesmo que, tem uma de Caetitê, tem um de Matina, elas não têm transporte. Todos os sábados elas pagam ônibus de linha para vir, às vezes volta de carona e tal(...) A gente discute no nosso meio ali e não vai para frente. Pois é, professora, mas assim a gente

não vê que tem.... **Eles não reclamam, não gostam muito de bater de frente.**
(INOVADOR, 20/08/2019, grifos meus)

Observei que os estudantes com ingresso por cotas raciais ou sociais precisam trabalhar, fazer monitoria, participar de projetos como o PIBID ou realizar estágios extracurriculares para obter ajuda financeira. Inovador deixa evidente que todas as situações são discutidas pelos estudantes, mas que não avançam para um diálogo mais efetivo com a instituição. São tantos os problemas que precisariam ser discutidos e adequados às possibilidades para se fazer um curso em uma universidade pública que ele chega à conclusão de que, com tantas as exigências, este modelo de universidade não foi feito para quem não tem condições de bancar financeiramente e se adequar às exigências.

Episódio 8: Comunidade- poder estudar na UNEB com bolsa, por opção.

Não trabalho, aqui agora não. Aí depois, quer que eu voltei de Minas, que eu fiquei esperando trabalhando eu comecei a estudar e decidi voltar. **Porque quando eu saí da zona rural na verdade a minha intenção era ajudar meu pai também, de certa forma era uma boca menos dentro de casa. Eraaaa (voz suave) uma vida difícil, era sim porquê, por mais que trabalhava condição era pouca né.** E, então eu pensava assim, se eu sair eu conseguindo me manter já é um alívio. Aí eu fiquei 10 anos em Minas, aí meu pai e minha mãe aposentou. Aí foi quando eu resolvi voltar. Aí eu fiz o vestibular aqui, e logo arrumei um serviço aqui, aí comecei a trabalhar na Micks Telecom. **Aí eu vim para cá, minha irmã já tava no IF, já tinha passado no IF, e aí eu fiz o vestibular aqui consegui entrar. E, aí depois que eu entrei que eu consegui a bolsa, que eu tenho uma bolsa. Aí eu também não arrumei mais serviço só tô com por conta dos estudos. Não estava conseguindo conciliar (fala firme) foi uma opção mesmo assim.**

Como eu já trabalhei muito desde 16 eu saí de casa para fazer, com 16 eu fui para Vitória da Conquista olhar uma menininha e terminar o segundo grau. Morava na casa olhava uma criança e estudava de noite. Então, eu... Em casa de família.

Aí quando eu decidi, quando eu consegui a bolsa, aí eu optei por ficar, até acabar minha bolsa. Aí eu falei: **no dia que eu não tiver a bolsa, eu vou voltar para o mercado, mas por enquanto eu vou só me dedicar os estudos. E assim vai sendo. Está sendo muito bom. Muito proveitoso mesmo.** Fico aqui em Guanambi. Moro com a minha irmã (COMUNIDADE, 31/07/2019, grifos meus).

Aos 35 anos, Comunidade, solteira, consegue retomar os estudos quando ingressa no curso de administração da UNEB. E isto tem um significado ímpar em sua vida, porque nesta universidade ela consegue o suporte da bolsa de monitoria o que lhe permite estudar sem trabalhar, depois de 10 anos vivendo em Minas Gerias, distante da família tentando conciliar trabalho e estudo.

Comunidade nos conta que a estratégia de sair da zona rural direto para uma cidade maior onde vai trabalhar foi ajudar a família, não foi uma decisão sobre a qual ela teve escolha. Sair significava no seio de sua família diminuição de custos na receita da família. Ir embora foi

uma forma de tentar ajudar a família. Quando retorna para a zona rural, porque também já não estava conseguindo estudar e trabalhar morando sozinha, seus pais já acessaram o benefício da aposentadoria e seus irmãos já estavam “tocando” suas vidas. Ela busca trabalho em Guanambi, mas só fica até ingressar na Universidade e conseguir uma bolsa. Mas sua estratégia era conseguir uma forma de fazer o que ela nunca tinha alcançado até então: estudar sem trabalhar.

A influência de sua irmã de alguma forma a incentivou a retomar os objetivos de ampliar seus estudos, já que ela, naquele momento, estudava no IFBAIANO *campus* de Guanambi no distrito de Ceraíma.

Destaca-se que a experiência de 10 anos vivendo sozinha, trabalhando e tentando fazer um curso superior lhe deu maturidade para fazer a escolha de ir a busca da bolsa na instituição porque ela precisava da experiência de estudar sem trabalhar e cita como uma meta que estabeleceu. Quando recomeçou sua vida na região ela usou essas experiências para fazer escolhas que pudessem somar na sua formação e, para isso, precisava estudar, estar inteiramente nesta atividade, coisa que ela não tinha ainda conseguido fazer, porque morava em casa de família quando estudava ensino médio e em Minas Gerais a rotina do trabalho fez com que ela tivesse que parar com os estudos.

Episódio 9: Extrovertida - compartilha seu desejo de estabilidade e a importância da monitoria para aproveitar o curso que passa rápido

Você pode perguntar que eu sou conhecida (finaliza com risadas) L. do sexto. Ou L. de Pindaí. L... De Pindaí. É. Eu participei da seleção para monitoria. Porque assim eu saí do trabalho, na verdade, eu não podia, mas eu saí porque, assim finalizando a etapa final do trabalho da faculdade...E, assim eu queria aproveitar bastante...

Eu queria aproveitar, porque passa muito rápido. E eu não podia por conta disso, aí eu saí da faculdade. Eu passei do processo da monitoria... Na monitoria de ensino, era um projeto de extensão, de uma professora, na verdade. Só tem dois. Passei. Sou monitora de extensão. É Boa. Porque na verdade, a minha professora está passando por um problema de saúde, ela está gestante. Gosto (fala com satisfação) na verdade é minha área em si. Eu tenho vontade de escrever já na área (TCC). É professora da aula de sábado, J. K. Ela não é do *campus*. Mas assim, ela é uma professora assim, maravilhosa (fala com satisfação). Aí eu já gosto da professora, já gosto da aula de sábado, não gosto de faltar, já escolher a minha área. Tem gente que inspira, mas tem outros (deixa a entender que não). Agora mesmo eu estava conversando com ela... É o projeto de monitoria em si, ela me passou dois temas para tá pesquisando essa semana, eu até falei com ela que a nossa biblioteca, não tem. Eu tenho, eu tenho o meu, eu tenho (notebook). Eu comprei. Meu marido me deu. Ele me deu. Ele é (fala firme) nossaaaaaaa!

Aqui assim, tem muita dificuldade, em relação aos livros (aumenta o tom de voz em livros); a questão do notebook isso daí mesmo... Internet não é boa. Mas eu gosto do livro físico. Mas eu gosto da ideia em si, gosto de comprar livros né. Quando eu tenho tempo eu gosto (EXTROVERTIDA, 29/07/2019, grifos meus).

Busca-se uma bolsa de monitoria de ensino, pesquisa ou extensão enquanto suporte para aprendizado, mas também como possibilidades de financiamento do curso em si. Para a estudante Extrovertida que já que atravessou todo o curso trabalhando, tomar a decisão de buscar uma bolsa e deixar o trabalho, foi fruta da consciência de que já estava deixando a universidade sem participar das coisas, ao mesmo tempo que desejava ser mais participativa, para aproveitar a experiência. Então mesmo não podendo parar de trabalhar ela decide deixar o trabalho para ficar com a monitoria e poder aproveitar as experiências da formação acadêmica.

As demandas da sua família sobre ser mãe e esposa e sobretudo contribuir com a renda da casa não lhe permitiu poder parar de trabalhar. Estar agora estudando e integrada ao projeto de monitoria é algo que ela se concede motivada por uma professora com a qual ela se identifica, chegando ao final do curso motivada a não deixar nenhuma oportunidade passar.

Mas a oportunidade da monitoria não vem colada à disponibilidade de recursos na biblioteca de instituição para pesquisar e sistematizar os conhecimentos, pois faltam livros na biblioteca para área, faltam notebooks, o que ela usa foi o marido que lhe deu e a velocidade da internet não é de boa qualidade. Este é um gargalo que a administração central enfrenta, como já anunciei anteriormente sobre a falta e recursos na UNEB. A internet, os livros e adequação dos espaços é uma demanda.

Episódio 10: Esperança – A restrição das políticas de assistência estudantil de bolsas ignora as reais demandas das universidades e aí é preciso ser solidário com os colegas de outras cidades e condições mais difíceis

Eu não vou dizer que um sentido de juízo de valor de melhora! Mas eu acho, eu acho que é um pouco de adaptação, porque infelizmente, não sei se infelizmente ou felizmente, mas a gente tem a capacidade de se adaptar com as coisas e que não deveria acontecer. **Às vezes até com as coisas ruins, a gente tem a capacidade de se adaptar. Mas, nós nos adaptamos um pouco. Acho que meio que adaptamos a isso, e também porque começa, por exemplo, a gente começou a ter bolsa a ter direito a concorrer às bolsas.**

Porque, bom, eu não vou me lembrar muito desse dado, mas tinha alguns projetos específicos (pausa curta). **Se não me engano o projeto de extensão bolsista que a gente tinha a partir do terceiro semestres, e outras bolsas não tinham!**

E isso não fala que é minha própria, e eu vou falar só aqui na entrevista, porque eu não gosto de comentar para os outros, pra parecer que é (pausa reflexiva). Como posso dizer? Sensacionalista!!! Ou que eu tenho uma posição altruísta. Eu não gosto disso. **Mas meus pais sempre me ensinaram a pensar no outro, e por mais que eu ache minha situação difícil, sempre tem uma pessoa com uma situação mais difícil. E, tinha algumas bolsas, por exemplo, quando nós entramos, é. Tinha bolsas que eram, por exemplo, a PRAES, naquela época tinha a PRAES (pausa curta). Hoje só tem o mais futuro, partiu estagio. Tinha a PRAES (pausa curta). É a PRAES!!! Então tinha que ter todo um critério, quase atestar ser mendigo. A gente tinha que atestar que era mendigo pra poder receber essa bolsa!!**

Tinha Colegas meus, que era difícil para mim. Tava sendo muito difícil estava! Porém, eu estava na minha cidade. Querendo ou não eu sabia onde eu poderia ir numa lanchonete pedir um prato de comida, eu sabia!! Como a nossa história de vida da minha família sempre foi enfrentar a diversidade, então, eu sabia me virar! Correr atrás era difícil, mas eu sabia o caminho.

Mas imagina meus colegas, que tinham que ficar na estrada, pegar carona daqui para Caetité, daqui para Ibiassucê, que estava morando aqui, que tinha o aluguel para pagar, e que eles não tinham condições. Então, eu preferia deixar que eles concorressem a essas bolsas. Se for olhar, se tiver como olhar os documentos da UNEB, os meus primeiros semestres, eu não concorria à bolsa nenhuma da Universidade. A de extensão, porque eu não poderia, e as da PRAES, por essa questão, de que eu julgava, eu fiz essa opção por deixar para os meus colegas que tinham, nesse sentido, as dificuldades de acesso deles eram maiores do que as minhas! (ESPERANÇA, 07/06/2019)

As contingências da oferta de bolsas para um público maior que a que suas possibilidades pela Universidade permitem situações como esta narrada por Esperança quando é solidário com seus colegas que enfrentavam dificuldades maiores que eles. Mas, além da pouca quantidade de bolsas diante das demandas, há um elemento agravador desta situação que são os critérios meritocráticos, por exemplo: só é possível concorrer depois do terceiro semestre. Ademais, há critérios que, segundo ele, requerem situação em que para receber uma bolsa a pessoa precisaria “se atestar mendigo” [*sic*]. Isso faz com que Esperança, que precisava da bolsa, abrisse mão em favor de colegas que não moravam no município, uma atitude solidária, um valor que apreende no seio da sua família.

Ao mesmo tempo que Esperança anuncia a importância e relevância da assistência estudantil para apoiar os estudantes, também anuncia o quanto os critérios de seleção para monitoria voltam-se para a condição de absoluta vulnerabilidade. Contudo, ainda que assim se declarassem e comprovassem sua condição, não haveria vagas para todos. Esperança, ao ser solidário com os colegas, avalia que a situação se apresentava mais excludente, ou seja, os tornariam fortes candidatos à evasão, a desistência por não conseguirem transpor os problemas com transporte, moradia, transporte. Essas são situações sobre as quais a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil deveria apresentar soluções.

Esperança demonstra a atitude do cuidar do outro pelo cuidado quando abre mão de concorrer as bolsas dando espaço para aqueles que moram em outros municípios. Ele vai nos contando que essa política é importante para a permanência, mas também vai anunciando que ele precisa ser seriamente repensado.

Episódio 11: Teimosia – as políticas de assistência estudantil na UNEB não alcançam as dimensões da saúde mental e assistência pedagógica ao estudante

Para mim eu não tive adoecimento, talvez físico. A universidade tem uma sobrecarga muito grande para estudante. A grade curricular, a carga horária extensiva, para muita gente que mora aqui e vai para casa.

A pessoa sai daqui chega em casa ainda tem que estudar, ainda se preparar para outro dia cedo ele tá aqui.

Com certeza para essa a pessoa tem um impacto nesse sentido a UNEB ainda tem muita falha não consegue atender, mesmo Salvador que tem atendimento psicológico, mesmo Salvador ele não está assistido, nesse sentido. E nos outros *Campus* eu vejo que não tem mesmo esta assistência.

Sobre a assistência, nós já tivemos casos de depressão mesmo, não foi exatamente na época que eu convivia com a pessoa, mas a pessoa apresentou um quadro grave de depressão e que de certa forma a universidade ela não assistia.

Dentro da realidade que eu estive contato com pessoas que elas tinham necessidade dessa assistência psicológica, assistência em questão de saúde e que não tinha e não tem.

Para mim eu considero que é UNEB não tem, essa questão de... Outra coisa é que a universidade não tem é a questão de, de pedagógica. **Falta ainda uma assistência pedagógica para o aluno. E até mesmo para os professores em determinado momento,** eu acho que ainda falta essa questão... (TEIMOSIA, 07/06/2019, grifos meus).

Teimosia, integrante do curso de enfermagem, um curso integral, nos contou sobre a importância do apoio e acolhimento tanto à dimensão psicológica quanto pedagógica para o estudante. Uma assistência pedagógica implica em oferecer situação de recompor aprendizados não construídos ou fomentar os novos necessários a dinâmica acadêmica da universidade. Integrante da residência estudantil, Teimosia avalia com clareza de informações a importância da dimensão do cuidar que a universidade precisa dispensar aos estudantes através da assistência devida decorrente da sobrecarga nos estudos.

A singularidade das experiências nos diferentes cursos apresenta-se nos mais diversos formatos, situações e modos de avaliar a universidade em sua estrutura e capacidade de acolher os estudantes oriundos da escola pública, que adentra sua dependência com toda a herança de uma educação básica de baixa qualidade. Isto vai anunciando que, marcadamente, aqueles originários de uma família, seja com pertencimento racial, seja de uma classe sobre a qual recai as desigualdades raciais educacionais, vai para a linha de exclusão.

O acolhimento precisa avançar no sentido de oferecer serviços de saúde preventivos para que o estudante não adoça, já que as provações e obstáculos são incontáveis nas mais variadas modalidades, a depender dos fatores peculiares a vida de cada um.

As experiências de Teimosia e Esperança, estudantes de enfermagem, como as Comunidade e Extrovertida do curso de Administração, ensina-nos sobre a importância do lugar de origem, de onde surgem a solidariedade, a avaliação da necessidade de assistência

pedagógica e saúde, a importância de ceder em algumas situações, como deixar o trabalho para fazer e terminar um curso com a bolsa da universidade para viver a experiência de estudante.

7.1.2 Regras, e rotinas e atividades acadêmicas

Reúno aqui os episódios que desvelam os aspectos relacionados as regras, rotinas, condições de poder continuar estuando nas estruturas dentro e fora da universidade.

Episódio 12: Inovador - a rotina acadêmica e a problemática das aulas aos sábados para os estudantes adventistas e trabalhadores

[...] Só que eu consegui fazer uma troca para trabalhar no domingo. Aí, assim mesmo, que não **ficou o sábado do jeito que eu queria, que não trabalhasse no domingo, mas assim, tá dando para levar. Eu decidi, quando eu entrei no curso, priorizar o curso acima de qualquer coisa lá fora. Então, eu entrei com compromisso, então eu falei: “eu vou!”** Eu venho aos sábados, todos os sábados eu venho até hoje(...). Aí, assim, mesmo sendo adventista(...). Eu não quis que isso fosse algo que impedisse eu de fazer o curso de forma bem feita. E, assim, eu fiz, bora estudar no sábado(...). E o meu medo é de esticar, tipo assim, por exemplo, a matéria que eu não fiz hoje será ofertado daqui 2, 3 anos(...)Moço, aí a professora L falou o seguinte: **“olha, o campus, ele faz o que pode e dá o direito a você de não se matricular nessa disciplina.”** Mas eu falei: **“eu vou me formar com 8 anos... são prioridade, ou você prioriza o curso ou você prioriza a sua crença, seu trabalho e tal!”** Aí foi essa explicação que eu tive. Então, assim, já que eu tinha essas duas escolhas, né, então eu optei por priorizar o curso (INOVADOR, 20/08/2019, grifos meus).

Inovador, como adventista¹¹⁹, tem, a partir da necessidade estabelecida sua crença, o direito à abstinência às atividades profissionais e estudantis previsto em lei que lhe garante acesso às alternativas para realizar as atividades propostas pelas instituições em qualquer nível de ensino, protesta sobre a imposição dos sábados letivos; no entanto, matricula-se todos os sábados para participar das atividades pela manhã. Sendo um estudante de um curso noturno, o colegiado deveria oferecer outra alternativa para fazer o componente. Sobre o direito adquirido, a legislação diz o seguinte:

Art. 7º-A Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se

¹¹⁹ LEI Nº 13.796, DE 3 DE JANEIRO DE 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/l13796.htm#:~:text=L13796&text=LEI%20N%C2%BA%2013.796%2C%20DE%203%20DE%20JANEIRO%20DE%202019.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,em%20dia%20de%20guarda%20religiosa.

de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do **caput** do art. 5º da Constituição Federal:

I - **Prova ou aula de reposição**, conforme o caso, a ser realizada em data alternativa, no turno de estudo do aluno ou em outro horário agendado com sua anuência expressa;
 II - **Trabalho escrito ou outra modalidade de atividade de pesquisa**, com tema, objetivo e data de entrega definidos pela instituição de ensino (BRASIL, 2019, grifos meus).

A legislação orienta que as instituições ofereçam alternativas para que o estudante possa cumprir as atividades planejadas para os sábados letivos. Ele até tem a oportunidade de cursar posteriormente a disciplina dos sábados, mas foi uma escolha dele para que evitar o atraso da sua conclusão de curso. Por isso, Inovador negociou no seu local de trabalho a possibilidade de realizar o trabalho do sábado aos domingos porque ele definiu como meta não esticar o curso para além dos 4 anos. Por que a universidade não pensa uma proposta de trabalho extraclasse a fim de que o estudante adventista não fique prejudicado?

O curso de Pedagogia está pensado em 3.485 horas de segunda a sábado, em 08 semestres, com 100 dias mínimos letivos. Em 2021, o calendário simplificado da UNEB 2021¹²⁰ está organizado conforme a Figura 15 e as aulas estão previstas de segunda a sábado.

Figura 15: Calendário Simplificado da UNEB 2021

Cursos de Graduação de Oferta Contínua, PARFOR e EAD
Período Letivo 2021.1

| MÊS | DIAS LETIVOS |
|--------------|--------------|
| Março | 27 |
| Abril | 23 |
| Maio | 25 |
| Junho | 19 |
| Julho | 07 |
| TOTAL | 101 |

Fonte: Site UNEB, CONSEPE- Calendário Acadêmico Simplificado.

Sendo o sábado uma questão regulamentada no calendário e o estudante se matriculando na instituição, ele automaticamente diz concordar com as normas e regras por ela definidas. Ocorre que cada contexto tem demandas específicas, então outras possibilidades precisam ser pautadas. O sábado é uma situação circunstanciada também ao fato da disponibilidade de

¹²⁰Disponível em: <https://portal.uneb.br/prograd/wp-content/uploads/sites/63/2020/12/2098-consepe-Res.-Calend%C3%A1rio-Acad%C3%AAmico-simplificado-2021.1.pdf>

transporte, que é público para aqueles que moram em outras cidades, mas que as prefeituras não disponibilizam neste dia, o que significa despesa às vezes dupla: pagar as passagens de ir e vir e ainda a alguém para substituir no trabalho.

Episódio 13: Força - sobre as rotinas e trâmites acadêmicos e as aulas aos sábados

[...] Por exemplo, para eu vir sábado da zona rural eu pego a moto, aí **eu tenho que pegar carro de linha de Candiba até aqui, não é sempre. Às vezes, para vir de moto não é brincadeira, você está arriscando a vida para ir para Universidade. Quantas pessoas sai de sua casa sábado, poderia ser um dia a mais para ficar com seu filho, e por conta dessa disciplina à noite. Por isso que eu falo, a questão da desinformação, isso ajudaria tanto as pessoas** fazer em outras turmas uma disciplina, mas a aula do sábado eu fui questionar, né, numa reunião de colegiado. [...] **No semestre colocaram 8 disciplinas para a gente, inclusive aulas aos sábados, aí eu achei “não!”** Eu chamei outra colega minha que também pensava da mesma forma e nós fomos e numa reunião de colegiado, aí eles disseram que a disciplina de sábado era da grade curricular já do curso, que não tinha como tirar as aulas aos sábados (FORÇA, 21/08/2019, grifos meus).

Por outros motivos, Força reclama das aulas no sábado porque implica em ter se deslocar de moto para a UNEB ou pagar passagem para isso. Ou seja, o transporte da semana ofertado pela prefeitura não cobre o sábado. É importante informar que há um convênio da rede estadual de ensino com as prefeituras para que os estudantes do ensino médio também sejam transportados pelos ônibus da prefeitura. No entanto, o mesmo governo não direciona esse programa aos estudantes da UNEB, que também são mantidos pelo estado da Bahia. Para Força, como mãe, seria um dia para ficar com sua filha, mas também significa risco de pilotar no asfalto.

Episódio Coragem 14 –relata a exigência do estágio na sede e a dificuldade de quem é de outra cidade

Solicitei para fazer na minha cidade [referindo-se ao estágio], mas eu não consegui. O colegiado negou (para fazer na cidade dela). E eu já tinha histórico na educação e tudo, mas não era, assim, contínuo, né. Mais de dois anos(...). Eu nem vi ... Eu fiquei esperando, todo dia eu olhava para ver. Aí depois eu tenho que começar estágio, eu não vou esperar não que eu vou perder o estágio (...)

O estágio completei tudo, só falta TCC. Aos trancos e barrancos, isso fazendo estágio indo para a Escola João Farias; eu descia no Docelar [referindo-se a um supermercado da cidade onde é a parada do ônibus que a transporta] do ônibus e ia a pé para o João Farias. Eu saía do João Farias 11:30h, eu tinha que estar aqui meio-dia e meia, para pegar a moto e chegar 1 hora em Guirapá e com esse bebê de 4, 5 meses. [...]

[...] a gente corre tanto risco, é tão difícil (sobre estágio na sede do campus0. Para mim não é tão difícil, não foi tão difícil porque Pindaí não é tão distante. Eu vejo histórico de outros alunos de Ibiassucê, Caculé, a dificuldade que era para chegar

em Guanambi, como se Guanambi tem que ser em Guanambi. Porque Guanambi tá supersaturado de pedagogo. Eu acho que a gente tinha muito a oferecer em **nosso município porque aqui a gente pensa em atuar, a gente aqui, a gente conhece a realidade de uma cidade muito pequena na realidade das outras, né?! Os alunos das zonas rurais que vem para cá. Então, eu queria que, tipo assim, eles conseguissem esse estágio no nosso local mesmo, ia ajudar muito para a gente. A gente chega cansado.** Tem hora que a gente prepara todo um projeto bonitinho, só que na hora de executar a gente tem dificuldade, porque a gente não conhece a realidade[...] (CORAGEM, 09/08/2019, grifos meus).

No episódio acima descrito, Coragem relata descobrir que é possível cursar disciplinas em outras turmas no turno noturno, evidenciando uma problemática no seio da universidade: a falta de comunicação eficiente tanto interna quanto externamente.

Observo que este é um *campus* frequentado por pessoas advindas de vários lugares. Estudantes que moram em Guanambi com mais de 15 km de distância exigiria que a UNEB pautasse e articulasse a questão do transporte escolar. Na instância local, a questão do transporte estudantil no ensino superior pode ser debatida no Plano Municipal de Educação; no âmbito da UNEB, o Conselho Universitário é uma instância importante, além da PRAES, onde a questão já faz parte da pasta.

Episódio 15: Extrovertida- se reporta a universidade e sua estrutura e avalia seus professores e as condições de cumprir as exigências institucionais.

Eu pago a passagem todo sábado. Porque na verdade o transporte... Seria a noite aula de sábado né? (Fala reflexiva) ... o ideal é que não tivesse aula aos sábados. Por que a questão do trabalho em si atribui, mesmo quando eu entrei no supermercado...Porque assim, para mim, a prioridade sempre foi, o meu curso, mas tem muita gente que não faz a disciplina no sábado justamente por conta do trabalho.

É muita dificuldade, né?! Porque eu vou com a cara e a coragem, mas se fosse meu patrão tinha me mandado embora, mesmo porque...

Curso de férias... (fala reflexiva). **O curso de férias é mais difícil Fausta, muito mesmo. Por que não normalmente o curso de férias, igual a questão do transporte mesmo, o transporte não roda nesse período. Não, das aulas aos sábados não. Na verdade, até porque, o pessoal não discuti tanto em relação a isso...**

O meu curso em si já é difícil. Em relação à falta de professores, o corpo docente é, terrível (risos sem graça) ...

Sim, sim (fala com convicção). Tipo assim, é, aula de sábado mesmo, vixe nossa!! A professora é maravilhosa, maravilhosa, tá entendendo. Então assim, eu venho, se acaso eu faltar veicula você fica totalmente desnorteada, por quê? [Responde o questionamento] porque que ela dá aula. Mas tem professor, pensa assim: *eu não vou não*, porque fulano vai falar nada, Fulano quem vem...

Sim, eu sou. Eu sou coordenadora de finanças do D.A..., mas a questão, é, na verdade as reuniões do D.A. o que acontece, por mais que seja do noturno, as reuniões começam durante o dia. E, eu trabalhava durante o dia. A diferença que as reuniões do D.A. teriam ser feitas no turno noturno né. Isso já foi pautado.

As reuniões de departamento sempre tive vontade de participar, mas eu não posso porque, se eu escolher um curso noturno porque eu não posso durante o dia, né?! (...) em relação aos professores o curso em si, é, porque de certa forma

tem uma intervenção política... Assim, se acaso não for dessa forma a gente não forma você tá entendendo. Na realidade a maioria do pessoal, não quer nem o ensino em si, mas o canudo.

Eu falo mesmo na semana, os professores em si, os professores, péssimos. Na verdade, a maioria cooperador, é um REDA, que não é REDA que não participa da seleção, você sabe que tá ali dentro por um apadrinhamento político, né?! Você percebe que tem um professor ali que não tem qualificação nenhuma, tem o título ali, mas não tem, é difícil.

Na verdade, a gente aceita, é uma submissão voluntária. **Porque se não for dessa forma, não forma. Não forma** (fala firme) (EXTROVERTIDA, 29/07/2019, grifos meus).

Extrovertida, através de sua fala, demonstra que, na estrutura das rotinas das atividades acadêmica, aparecem algumas situações que interferem na sua formação, mobilidade e de certa forma cerceia seu direito de poder participação das atividades do *campus*. Ela também vai ter que (re) planejar as atividades de casa para vir aos sábados pela manhã; os horários das reuniões do departamento, como também as do DA são no turno diurno, curso de férias. A questão que fica é: a maioria define qual o melhor horário para esta ou aquela atividade, mas para quem não pode há outra alternativa para participar?

Extrovertida evidencia seu incomodo sobre a os professores contratados não terem a qualificação e atuação necessários, anunciando que há um alinhamento político nas entradas deles, pois não contribuem para a melhorar o ensino no curso, mas que se não for desta forma não consegue concluir o curso.

Entendo que a contratação e qualificação docente prevista na lei, remete a problematizar duas dimensões que são complexas: a instituição fez seleção para concurso em 2011, portanto as seleções de contratados têm sido a forma de atender às demandas dos departamentos; e, o perfil dos substitutos que podem se apresentar na forma como Extrovertida relata. Contudo, há os substitutos qualificados e que realizam um trabalho de relevância junto a seus pares na instituição. A problemática da falta de professores nos cursos de graduação atravessa toda a história das estaduais na Bahia, e na UNEB, pelo alcance de sua *multicampia*, isto intensificasse. Sendo estadual ou não, a UNEB compõe o coletivo de instituições de ensino superior pública deste país, e tudo que é necessário para avançar na qualificação dos seus serviços já está previsto na lei 9394/96. A assertiva é que a falta de vontade política, que insiste em não reconhecer o papel das instituições em ensino superior para o desenvolvimento e crescimento da sociedade.

Episódio 16: Comunidade- avaliação da estrutura universitária no que concerne a qualificação e contratação de professores

Não tem a questão humana no curso. Eu acho que isso acontece talvez as contratações dos Professores. Hoje é um ponto que a gente que **a gente discute no D.A., que os nossos professores que a gente só tem, se eu não me engano agora, tá com 4, ééé efetivos, o restante tudo contratado, tudo o que eles falam, colaborador. Então, o curso fica meio que, os professores sem compromisso com o curso. Essa questão de não ser efetivo de não estar ali, é como se fosse um bico. A impressão que eu tenho que tem os professores lá que vem aqui só para fazer um bico₂ eles têm o trabalho fora, e aiiii talvez influência de ter aqui dentro do colegiado acaba que (inconcluso). Eu não vejo aqui efetividade no jeito de ensino... Exatamente, sinto falta de competência. **E quando a gente fala que deveria ter mais professores mestrados, com mestrado e com doutorado no curso, a resposta que a gente tem é essa: que o nosso curso, é um curso voltada para a área financeira, que é melhor às vezes ter uma pessoa que tem experiência que tem *know how* [expressão em inglês, refere-se à habilidade de saber fazer], do que ter uma pessoa com doutorado, por exemplo. Já ouvimos essa resposta. Aqui. A gente falou que falou que pelo menos ficasse equilibrado né. Que realmente, que a gente acredita que tem muitos alunos tem que ter esse viés empreendedor... É quase um curso técnico.** A maioria vai nessa linha, porque são funcionários contratados e os colaboradores que não tem compromisso. Os efetivos menos um pouco; os efetivos você tem que tem mais cuidado mais especial para dar aula. Eu acho, eu percebo.**

A Formação mesmo. **A maioria deles só tem especialização, os contratados. E a gente já ouviu essa resposta do colegiado que é melhor um especialista que o professor Doutor que só tem Doutor. É, na mesma linha; é a mesma pessoa falou na mesma linha: É melhor ter um especialista, que tem um *know how*, que tem o conhecimento ali da prática do quê, ter pessoas que tem mestrado e doutorado que só tem teoria.** A nossa dificuldade no D.A. que a gente briga mais, e leva mais o questionamento é a questão dos os professores mesmo que o curso é muito defasado. Talvez na reunião de conselho ela leva, porque assim, **a presidente do D.A, é Fran e Dai; eu não sei como elas colocam lá, mas quando a gente conversa no D.A. é nesse nível, é nesse nível de discussão. É preocupante e assim, eu acho que... Quanto mais o tempo vai passando, eu acho que o curso está decaindo ainda mais. A gente também tem a questão que é do estado né, de fazer concurso. Se fazer o concurso, às vezes, o concurso às vezes você vai pegar nesses mais gabaritados. É às vezes, a desculpa do colegiado é essa, não tem concurso não tem como, é melhor vocês ter esse tipo de professor do que ficar sem Professor nenhum** (COMUNIDADE, 31/07/2019, grifos meus).

A reflexão crítica e contextualizada de Comunidade revela muito da estrutura fragilizada de seu curso e pede ação do Colegiado de Administração e da direção do *campus*. É mais um testemunho sobre as condições de funcionamento do curso, que no seu projeto político pedagógico, como já mencionei, define o perfil do estudante com uma formação que deve dialogar com as especificidades regionais e locais. No episódio de Comunidade, reafirma-se a insatisfação também da Extrovertida e também do Líder como está posto no Episódio 21 quando fala sobre a sua condição de dessemestralizado.

7.1.3 Dessemestralizados (as), transferidos e mães estudantes

Outra questão que aparece como impasse para os estudantes nas leituras de Coragem, Paciente, Força e Líder relaciona-se com a necessidade de maior diálogo com o colegiado

acerca dos dessemestralizados, aqueles que foram transferidos e, ainda, a ausência de suporte para as estudantes que são mães. Paciente e Coragem enfrentam problemas como dessemestralizadas. A primeira veio de Salvador, a segunda não conseguiu fazer estágio na sua cidade e a terceira frequenta outra turma para fazer o curso e acompanhar sua filha e o Líder teve que trancar algumas disciplinas por dificuldades decorrentes das situações do sábado.

Episódio 17: Paciente - expectativas de concluir o curso em mais um semestre

Na realidade eu comecei na UNEB de Salvador e aí fiz o curso tudo certinho, né, sendo semestralizada corretamente, pegando todas as disciplinas. Só que um semestre para terminar o meu esposo teve que trabalhar aqui em Guanambi então (...) porque aqui tem UNEB também, né, fiquei feliz da vida. Então, aí, fiz a transferência, tudo direitinho, aí quando eu cheguei aqui, que a gente já estava morando aqui, que eu fiquei sabendo que a grade curricular lá é diferente. Mesmo sendo o mesmo curso, a mesma universidade, era diferente a grade curricular de Salvador. E aí algumas considerou. As que eram iguais, mas muitas não consideraram e eu tive que fazer 18 disciplinas a mais. (...)E aí foi difícil para mim, né?! Porque você imagina aí cinco disciplinas e de repente você tem que pegar 18, então atrasou bastante. (...). Em pensar que eu tinha que pegar 18 disciplinas!!! E, assim, quando você começa a fazer o curso, você tem objetivo, sonhos, você quer concluir, você quer trabalhar, você quer seguir sua vida e eu me senti um pouco assim empacada, né?! Parece que eu estava andando, andando em passos lentos. E foi para mim, foi ruim. E, assim, eu pensei até em retornar e terminar lá em Salvador, mas aí eu tive que fazer de novo a matrícula lá e aquele contratempo todo, aí eu decidi ficar aqui. (PACIENTE, 14/06/2019, grifos meus)

Para Paciente, a diversidade do currículo é algo fora de sua compreensão, pois a parte diversificada só tem validade no *campus* de origem, daí a ampliação do quantitativo de componentes curriculares a serem cursados. Isto foi elemento complicador para ela, pois houve o adiamento da conclusão do seu curso, passando a cursar 18 componentes curriculares a mais. Considerando a situação de Paciente, que deve se repetir com outros estudantes, não seria importante a UNEB, no âmbito do debate curricular dos seus cursos, manter o respeito à diversidade e pautar a valorização do que já foi cursado? Não faz sentido o currículo ter a entrada para a diversidade e isto não ter validade em outros *campi*, ou seja, sem obter convalidação. Se já há uma base curricular comum, e este estudante já cumpriu este requisito, o que deveria ser levada em conta na transferência seria a quantidade de créditos computados da parte diversificada. Esta situação de Paciente convida a UNEB a repensar este tipo de situação. Isto não pode ser uma constante. A diversidade, para ser legítima, respeita qual princípio, senão for o da equidade?

Episódio 18: Paciente– a tentativa de negociar com o colegiado o aproveitamento de componentes curriculares quando descobriu que tinha que cursar 18 componentes curriculares

Conversei com o pessoal que trabalha no colegiado também. Eles disseram assim, que teve disciplinas que eu não tive lá como, por exemplo, educação no campo; teve algumas outras disciplinas que lá não tem, é, como se fosse outra linha. Mesmo sendo mesmo curso, eles priorizam coisas aqui e lá prioriza outras coisas; assim, então, o pessoal do colegiado me disse, né?! Que eu fizesse essas disciplinas que eu precisava fazer mesmo, que eu não tinha nada do tipo. Agora tinha umas, assim, que eu ainda achava que poderia aproveitar por ser um pouco parecidas, mas eles disseram que leram as ementas. Aí, eu não tive como aproveitar. Aí eu me senti injustiçada (risos sem graça), né?! É (pausa curta) a palavra é essa!!! Eu fiquei assim. ... Como é que pode?! A mesma universidade? O mesmo curso? Por que se fosse duas, três?? Um negócio, tudo bem, mas 18? Imagina, 18 disciplinas a mais, a mais!!! Fora as 5 que eu tive que fazer realmente. Lá em Salvador então, eu senti injustiçada, sem entender (...) 23 no total!!! É. É, isso mesmo!! E foi assim: fora que é, como é dessemestralizado tem aquela questão de você não poder pegar tudo assim, rápido, né? **Você tem que pegar aquelas que oferecem, ainda tem isso ainda! (PACIENTE, 14/06/2019, grifos meus)**

Os fatos narrados interferiram nos projetos pessoais de Paciente e lhe causaram frustração; embora tenha declarado tentar o diálogo com o colegiado, não foi possível aproveitar disciplinas. Compreendo que a decisão do colegiado está amparada nas orientações da PROGRAD. Paciente contou com o suporte de seu esposo para continuar, mas pensou em desistir. Junto com isso veio a dificuldade de se enturmar e o não se sentir acolhida na instituição: teria que fazer o curso conforme a lógica e a disponibilidade de oferta da universidade.

Episódio 19: Coragem- avalia sua condição de dessemestralizada, uma estranha em outra classe:

[...] o sétimo semestre quando minha turma conseguiu esse, né, procurar os orientadores para quem não tinha e eu fiquei para trás, aí foi quando eu esfriei. Se eu tivesse visto a empolgação da turma, aquela coisa, eu tinha também, tinha ido no embalo, **mas eu me senti só. E aí eu falei “meu Deus, e agora como é que eu vou fazer? Onde eu vou achar essas informações, eu acabei não procurando outros e me senti desmotivada porque se eu tivesse na turma [...] no embalo eu tinha conseguido, como os demais.**

E aí foi o meu caso, fiquei na turma dessemestralizados, depois não consegui fazer estágio no sétimo semestre, foi quando eu engravidei e acabei desistindo(...) porque com sua turma você tem todo um histórico, desde de lá aquela turma, desde o primeiro semestre, assim, suas angústias, os trabalhos, fazendo juntos, as conversas!!! Quando você chega numa turma, você tenta levar um pouquinho daquela bagagem que você tinha com aquela turma, mas a turma tem outra bagagem dela, aí você fica assim, né?!

Eu fiquei muito angustiada na época que aconteceu comigo esse episódio da gestação, muito angustiada mesmo de não ter conseguido; com alguns professores consegui conversar com os professores. **Os professores foram bem, né?! Consegui conversar, foram bem sensíveis comigo, outros foram mais né?** Aí, depois, eu fiquei muito chateada com isso. Aí toda vez que eu chegava na UNEB...

Quando eu chegava na UNEB, que eu via aquele banner assim: **“UNEB inclusiva e participativa”, eu sempre debatia com os meus colegas: “gente, inclusiva não tem nada (sarcástica)! De inclusiva não tem nada!!! Sempre todos os dias que a gente chega assim cedo lá, sempre o primeiro da turma é Pindaí.** Aí eu sempre dizia: **“oh, de inclusiva não tem nada, de inclusiva não tem nada!** (CORAGEM, 09/08/2019, grifos meus).

O sentimento de não acolhimento, para Coragem, tem outra face. Ela perdeu o contato com a classe porque devia ainda um estágio, enfrentou problemas com uma gravidez de risco quando sua classe foi para o TCC e ela ficou só, embora alguns professores tenham sido sensíveis à sua situação, mesmo assim não conseguiu finalizar o estágio a tempo. Então, como ela mesma afirma, se sentiu só. E isto lhe trouxe grande desmotivação, trancou o curso, pensou em desistir e não se sentiu acolhida.

Coragem expressa se sentir excluída por não ter alcançado um diálogo com a instituição que pudesse favorecê-la na resolução de seus problemas em sua vida pessoal e familiar, que interferiram em sua vida acadêmica. Como fica a situação do dessemestralizado? Como a instituição acompanha esses sujeitos? Como o colegiado dialoga com esses sujeitos para evitar que sejam jubilados faltando apenas um componente curricular? Qual o apoio destinado às mães? As leituras que os estudantes fazem nos remete a pensar que isto se apresenta como desafio.

Episódio 20: Força- sobre ter que fazer escolhas para estudar

Na residência pedagógica eu venho duas vezes (inconcluso). É a bolsa (inconcluso). Programa da UNEB.É o que eu senti muito, fazer escolhas... **A universidade ela não leva em conta as especificidades das mães universitárias, pelo menos no meu caso, assim, teve alguns professores, não de amenizar que teve professor que eu precisava sair mais cedo, que eu tinha que pegar minha filha na escola,** porque minha filha ela pegava ônibus, a minha mãe colocava no ônibus lá na roça para estudar na cidade, porque agora na época dela já não tem nem mais escola mais. Não tem escola do Campo. Aí às vezes eu não tinha ninguém para pegar, aí eu tinha que sair daqui 11 horas, 11 não, antes das 11 horas um pouquinho para pegar. **Tinha professores que eu já fiz esse pedido e tudo bem, eu saía, né?! Mas a universidade em si não, ela não tem uma política para mãe Universitária eu acho. (...)**É por isso que eu falo, querendo ou não você tem que escolher, e você vai saindo perdendo de um lado, a vida é assim não tem jeito, você tem que abrir mão. Se eu quisesse ser mãe 100%, eu não poderia estar cursando, eu teria que estar ali, vendo o desenvolvimento de Ana. Mas eu fiz uma escolha, então o que que eu tenho que fazer, eu tenho que compensar (finaliza sem graça) e, eu tô tentando compensar até agora, e graças a Deus eu nunca perdi nenhuma disciplina... (FORÇA, 21/08/2019, grifos meus).

O acolhimento precisa acontecer diante de situações difíceis como é o caso de Força. Ela chama atenção para um dos desafios que a universidade tem, que é observar a situação das estudantes jovens que são mães; ela consegue negociar com os professores para sair mais cedo para apanhar a filha na escola em Pindaí e levar para a roça. Então, sua demanda é acolhida entre os professores, mas a instituição em si não oferece condições para as mães estudantes. Segundo Força, ela tem sempre que fazer escolhas.

As estratégias e lógicas que os estudantes vão utilizando para dialogar com os professores, o colegiado e a instituição deixa claro o incômodo que as experiências por eles vividas revelam. Demonstrem ainda que estão atentos à dinâmica da instituição e para isso se articulam dentro e fora do *campus* deles.

Episódio Curiosidade 21- as pressões das regras acadêmicas e adoecimento:

Acho que uma coisa, no estágio, por exemplo, eu tive grande dificuldade porque, alguns dias do estágio, no primeiro estágio, eu fiquei gripado, doente com febre para dar aula. Se a gente não fosse, a gente não conseguiria terminar o estágio antes do tempo.

Uma coisa que a gente desenvolve no tempo. **Acho que quase todos desenvolvem na universidade é a ansiedade e TOC [Transtorno Obsessivo-Compulsivo]. Quase todos desenvolvem. Porque eu acho que tem aquela pressão de profissional, assim, eu desenvolvi TOC e ansiedade também. Assim, eu não fui em um profissional, mas essa, quando a gente rememora como a gente era.** Antes da universidade como a gente pensava em agir, como uma rotina, assim. **E depois, na universidade, assim, a gente vê que a gente fica muito mais ansioso, acaba tendo ações repetitivas, que a gente tem, que desenvolveu isso.** Não cheguei a procurar psicólogo não. Até pouco tempo, com os horários porque aqui na universidade **tem um atendimento gratuito aqui, mas por questão de horário, assim, e mais pressão de fazer os trabalhos, o TCC tudo, e o IC também, não tinha nem tempo de parar, para fazer (CURIOSIDADE, 12/06/2019, grifos meus).**

A pressão para concluir o estágio no tempo da rotina acadêmica, para Curiosidade, gerou uma situação de ansiedade. As interpretações dos estudantes vão na direção de contestar, seja no ter que acatar as decisões e/ou questionar as regras e as rotinas acadêmicas que não os favorecem em sua trajetória e que os obriga a tomar decisões, como é o caso de Inovador que passa a trabalhar aos domingos; ou problematizar sobre como uma matriz sem flexibilidade causa transtornos para quem precisa se mudar para outro *campus*, como é o caso de Paciente; ou ter que fazer escolhas difíceis entre estudar e cuidar da filha, pois não tem com que deixar em determinados momentos, como diz Força.

Esses estudantes estão pautando suas leituras sobre o curso de Pedagogia, avaliando suas ações, intervenções e omissões na trajetória, como também expressando o quanto as

pressões das rotinas acadêmicas interferem em suas saúdes a ponto de não poderem gozar de um apoio oferecido, no caso o atendimento psicológico, como cita o Curiosidade. Além dessas questões, outro elemento na estrutura da instituição é avaliado pelos estudantes: a comunicação interna e externa.

Episódio de Líder 22 - Ser trabalhador, estudante dessemestralizado e suas próprias lógicas de viver a universidade diante da estrutura mantida na oferta dos cursos:

Eu fui reprovado em matemática. Matemática... eu tenho muita dificuldade, eu tenho um grande déficit para aprender matemática. E isso vem desde o ensino médio, né?! E aí, o ensino médio também não foi lá essas coisas, do que eu vivo hoje. Mas, eu me esforço sempre para estar conseguindo tirar boas notas na matéria na matemática básica e na matemática aplicada e me esforcei e tal. Hoje eu consegui me recuperar nessas matérias. **Só que eu tenho muita dificuldade, eu acho que não vai ser um grande empecilho para eu me formar. Eu acho que vai ser um desafio (fala firme).**

É estou meio tranquilo.

Eu tô certinho no próximo no sétimo e no oitavo concluindo eu vou pagar matéria. Vou ficar dessemestralizado. Mas, assim, creio que boa parte dos jovens ficam até porque.... Muitos trabalhos.

Não tem condições de passar 100% no curso de administração. Até as matérias mais aplicáveis, aí assim eu tranquei a matéria de sábado. Porque sábado de manhã, ninguém merece né... vamos combinar. Você acorda todos os dias para trabalhar...

Eu questiono não pelas aulas de sábado, só isso. Eu toco no ponto porque sábado de manhã porque a gente trabalha no sábado... trabalha 8 horas por dia.

A gente tá numa sociedade, que a gente tá numa sociedade... que a gente tá sempre plantando, plantando, plantando...Tananá, tananá, tananá no quadro de matérias não sei... A gente do D.A. não questionou isso não.

No primeiro semestre, a gente teve aula de sábado. Desde o primeiro semestre. Tem três anos que eu tô tendo aula dia de sábado. Os dois primeiros anos eu fiz nos 2 semestres, no último ano eu tranquei.

Eu não sei porque tem aulas aos sábados uma, assim eu penso que na minha opinião não deveria ter aula sábados. Até porque as pessoas que vem para cá estudar à noite boa passa porque trabalha durante o dia e também aos sábados. Até o momento o D.A. não fez nada. A gente vê como algo tudo muito pronto. Sobre isso, a gente pode conseguir fazer algo, **só que a gente não pode estar entrando em conflito não só com a... a estrutura administrativa aqui, mas também com os próprios alunos que tem pressa de formar.** Pressa de formar. Muitas vezes, muitas pessoas pensam que é para formar mais rápido e é melhor. E eu tô assim eu não tenho pressa nenhuma de formar. **Eu tranco e depois eu faço (LÍDER, 30/07/2019, grifos meus).**

A situação de Líder no curso de administração dialoga com o sentido que Teimosia (Episódio 12) atribui à necessidade de assistência pedagógica e atendimento psicológico ao estudante. Ele reconhece que tem dificuldades em Matemática decorrentes da pouca qualidade que a educação básica alcança, o que lhe traz problemas de retenção, ou seja, fica dessemestralizado. Além disso, a situação das aulas aos sábados aparece como um elemento complicador, porque questionar aula aos sábados é gerar conflito com os colegas e com a

administração da instituição, porque parece haver apenas uma solução, manter o sábado letivo. Como trabalhador, chegou um momento em que ele não conseguiu mais assistir as aulas aos sábados e trancou as disciplinas dadas naquele momento. Pergunto: quais as outras possibilidades de oferecer a este estudante a oportunidade concreta, de fazer o(s) componente(s) que são ofertadas aos sábados? No contexto e para os sujeitos para quem se afirma ser pensada, a UNEB pode insistir em manter um currículo de mão única? O esforço da instituição, inclusive impresso em seus ordenamentos, é o de ser o de criar as condições qualificadas para que cada estudante possa concluir seus estudos, e não favorecer a condição de jubilado.

Extrovertida e Líder tocam em questões que vão de encontro do exercício do seus papéis de estudantes e cidadãos. Parece que o curso está cercado de uma pressão para o curso terminar com 08 semestres e por causa disto não é de bom tom questionar as regras de contratação e dos sábados.

7.2 AS PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E O NECESSÁRIO DIÁLOGO COM A COMUNIDADE.

Os estudantes, em suas leituras, convidam a instituição e a todos os professores a pensar a questão da comunicação interna e externa que a UNEB realiza (ou deveria realizar) para divulgar suas políticas para que ela possa dimensionar o alcance de sua atuação. Isto diz respeito sobre como sua estrutura pode mobilizar situação de inclusão ou exclusão, seja pela ausência da comunicação, seja pela pouca transparência das políticas de inserção.

Episódio Inovador 23: a comunidade não está vendo a UNEB, pois há comunicação ineficiente de suas políticas:

Então, assim, voltando à questão do recado da UNEB. Participar!!! Que a universidade fosse mais vista pelas pessoas lá fora, **porque se eu não fosse teimoso eu não teria entrado. Eu acredito que as pessoas não estão vendo a UNEB.** Tem gente lá na rua, vizinhos meus do meu bairro, muita gente pergunta se a UNEB era paga: **“Você faz faculdade, meu Deus?! E você paga quanto lá?” (...)** **“Eu não pago nada, é da gente!! É pública!”** **“Como é que faz? Deve ser uma dificuldade para entrar (réplica) !!”** Tanto que as pessoas do meu bairro são todos jovens que estudaram comigo, no ensino fundamental, é em uma escola que tem lá no bairro(...) todos Eu acho que só tem da minha sala mesmo, só tem eu, que eu encontrei quase todos também, eu que vim para a universidade(...). Então, então todos estão trabalhando de pedreiro, às vezes eu vejo um com três filhos, já no mercado de trabalho, não vieram para cá(...). **Às vezes eu encontro um ou outro na rua e eles não, tipo assim (pausa curta), não tem perspectiva de entrar na universidade, tanto que aqui de lá do bairro que eu conheço, igual por exemplo, na minha sala tem eu e K.**

O bairro Beija Flor é mais próximo daqui (UNEB), mais enorme, deveria tá lotado de gente aqui (UNEB), só que na minha sala tem o quê?! Só tem K... e eu do meu bairro e da outra sala tem uma menina que se chama G.; um, dois, três, quatro de um bairro que é na beira da universidade, que é gigantesco, que é quase uma cidade de Guanambi e não compõem esse espaço, e não conhece e não compõe a universidade. Então, eu vejo que a UNIFG tem mais recursos, né, **ela consegue fazer um marketing legal, faz atividades(...).** Ela chega na comunidade, as pessoas conhecem a UNIFG, **só que a universidade pública, eles não conhecem.** Tanto que, quando a gente vai fazer uma manifestação, uma greve, essas coisas, para eles não tem sentido, entendeu?! **Então, se a universidade ela não dá as caras, fica impossível a gente fazer um trabalho para a sociedade,** sendo que a sociedade não sabe(...)eu penso que a UNEB tem que participar mais da sociedade, porque (ênfatisa) se eu não fosse teimoso, eu não conheceria a UNEB.

Sério! Minha família não sabe o que é UNEB. E depois que eu entrei na UNEB, aí minha prima, ela veio da zona rural bem depois, recentemente, ela conseguiu passar em Educação Física na UNEB também, entendeu? Aí meu primo conseguiu fazer, ingressar no curso da UNIFG (pausa curta). Tipo assim, não querendo me exaltar, na questão de influenciar, né, mas eu fui o primeiro da minha família a entrar na universidade e aí esses dois vieram depois. Isso me deixa muito feliz, em ver que minha família está conhecendo a universidade (INOVADOR, 20/08/2019, grifos meus).

Inovador, que é morador do bairro Beija-Flor, que está a 6 km de distância do *campus*, explica que a comunicação entre a comunidade e a universidade apresenta problemas sérios na medida em que não colabora para que as pessoas possam enxergar a UNEB, enquanto a rede privada usa marketing de divulgação de seus serviços e feitos. O estudante Inovador deixa entrever no seu relato que a comunicação da UNEB com a comunidade não é eficiente e parece que isto é feito na “boca a boca”, ou seja, um estudante vai falando para aquelas pessoas que ele alcança. Por que as pessoas não sabem o que é a UNEB? As informações que ele obtém no final do ensino médio parecem ser cruciais para que possa buscar uma possibilidade de cursar uma faculdade, mas isto ficou na responsabilidade dele.

Entendo e avento em dizer que uma boa parceria entre professores na criação de um projeto de extensão, a exemplo do “A HORA DA UNEB” nas rádios da cidade, e, mobilizado pela direção do *campus* e o Diretório Acadêmico, talvez possa contribuir para estreitar a comunicação com a comunidade local, considerando-se o alto alcance e boa repercussão da radiodifusão no Território Sertão Produtivo e região.

Parece-me que investir em ações de extensão para ampliar e aproximar-se da comunidade onde está inserido, é uma ação que concorre não só para o reconhecimento da instituição, sobretudo, para que a participação da comunidade possa implicar em uma escuta sobre quais as suas demandas que seriam papel da UNEB. Minguar o ciclo da desigualdade que se acirra em um contexto e um pós pandemia, se coloca como ação estratégica das IES espalhadas em todo o país. Reafirmo, pois, que a avaliação institucional interna, é um instrumento fortalecedor não só do papel e função social da UNEB no contexto de Guanambi,

sobretudo uma prática democrática, em um contexto marcado por tentativas de desqualificação e desvalorização das universidades públicas brasileiras, pensadas e implementadas pelo governo federal em vigência.

Episódio 24: Força- o colegiado não divulga as informações a que o estudante tem direito

E o colegiado, ele não dialoga com o aluno. Só disseram. E eu senti que eu tinha muito mais direito do que eu sabia (risos). (Fala rindo) como é bom as pessoas questionarem e não ficar calado. Porque os alunos questionadores, eu já percebi que eles são mal vistos. Os alunos que gostam de questionar, por exemplo: eu peguei disciplina em outro horário. Minha turma achou um absurdo pegar a disciplina em outro horário (aumenta o tom de voz) (...). Eu falei “**gente, é uma especificidade minha, eu peguei porquê (...) vai facilitar minha vida! A matrícula tá lá, todo mundo pode ter acesso ao portal e fazer, faça sua proposta, ela pode ser aprovada ou reprovada. Eu fiz a minha, ela foi aprovada!**” (...) **A informação (...) (fala com indignação) não é exposta para os alunos; foi só uma professora que falou. (...) E foi daí que depois eu percebi que eu posso cursar a disciplina que eu quiser.** Assim, (...) eu cursei a disciplina não por (...) uma regalia, um luxo, foi por algo que eu preciso, eu não tenho só aqui, eu tenho outras coisas que são importantes na minha vida, e que eu não posso abrir mão. (...) no momento que vai fazer a proposta de matrícula, o colegiado já manda para cada turma o horário (eleva a voz na palavra “horário”), basta você se matricular com o horário certinho. Então, não deixa o aluno escolher ... (FORÇA, 21/08/2019, grifos meus).

Os estudantes do ensino médio precisam ser orientados sobre como dar continuidade aos seus estudos tanto pela escola, quanto pela própria universidade. Se isto tem acontecido parcialmente, o que falta? Divulgar e mobilizar o estudante da escola pública não seria uma função da universidade no diálogo com a sociedade? Quais são os prejuízos para os interessados? A comunicação sem eficiência promove de alguma forma a exclusão para os estudantes que não dominam as regras acadêmicas.

Episódio 25: Força- a má comunicação dentro do *campus* sobre as rotinas e trâmites acadêmicos pode ser uma barreira

Até nisso a universidade, (...) ela não propaga que o aluno pode pegar outra disciplina em outro horário. Falta a circulação de informação. Porque eu fui descobrir isso há pouco tempo. Eu não sabia dessa informação, que eu tenho direito, eu posso cursar uma disciplina em outro horário (...). **Eu acho que falta uma linguagem, isso poderia ajudar tantas pessoas.** Na universidade eu nunca soube isso, eu soube disso em conversas informais, não foi por meio do colegiado[...] (FORÇA, 21/08/2019, grifos meus).

Na percepção da estudante Força, baseada em suas vivências, a falta de comunicação da UNEB se dá também no âmbito da atuação do colegiado. Em sua leitura, não existe uma efetiva

divulgação sobre as regras acadêmicas, flexibilização curricular e parece que o colegiado tenta, de alguma forma, conter os questionamentos, diante de um sistema de matrícula que dá total liberdade ao estudante de poder matricular-se em horários e até em cursos diferentes. Para a estudante, o colegiado usa de estratégias de mandar proposta de matrícula toda definida e amarrada para os estudantes com o fim de evitar escolhas no sistema. Fazer a proposta de matrícula segundo o regimento deveria ser um papel do estudante. Ao colegiado cabe comunicar as ofertas que estão ao seu alcance para este ou aquele semestre.

A estudante Força reclama de ter descoberto de modo informal, e já depois de ter decorrido tempo de estudo, acerca da flexibilização do currículo, e isso talvez lhe desse a oportunidade de ter feito outras escolhas por conta de suas outras responsabilidades para tentar conciliar os papéis de ser mãe e estudante. Ela também conta que isso feriu os seus direitos de estudante e cidadã.

Episódio 26: Curiosidade– o conhecimento e as possibilidades de não ter que sair da região

[...] E, assim, o curso da universidade aqui, assim, das faculdades privadas, a UNIFG, também é uma coisa que segura os jovens mais assim, que dá para fazer escolarização, hoje estão saindo menos. Tem uma perspectiva maior que as pessoas não precisem sair dos seus municípios, como a gente via há dez, quinze anos atrás. **Assim, praticamente não tinha opção como jovem de sustentar e construir uma vida lá no distrito, e eu acho que isso não é só no distrito, ainda mais se estende nessas pequenas cidades daqui do interior da Bahia, que o jovem não consegue construir, iniciar uma vida profissional no lugar em que vive. Essas cidades convivem com esse fenômeno... Procurar atuar na educação básica, e se eu for para a educação básica, eu, provavelmente, vou ser nos anos finais e do fundamental, acho que me dou melhor (...)** (CURIOSIDADE, 12/06/2019, grifo meu).

Esse trecho do depoimento reafirma que, quanto maior o acesso às informações, maiores as possibilidades de pensar o projeto de vida, conforme diz Curiosidade. Estudar é um caminho para a mobilidade social através do acesso ao conhecimento; é o que preconizam as reflexões de Curiosidade quando observa as limitações de construir uma carreira na realidade onde ele vive, como também nas demais cidades pequenas do entorno de Guanambi. No seu caso, pretende atuar nos anos finais da educação básica.

Episódio 27: Decidida- uma avaliação das aulas, do colegiado e do sistema de matrículas da UNEB

Olha, o que eu sinto é que às vezes eu vejo as aulas um pouco mecânicas, muito simples demais! Está precisando de professores com mais estímulos e eles têm até

certa razão, porque quando nós estamos bem, nós temos estímulos para fazer tudo. Essa questão do país, essa falta de investimento, isso afeta os professores, eles não têm culpa, mas precisaria do governo tomar uma posição e investir mais, motivar mais os professores para que se tenha um ensino de mais qualidade. Porque se esse trabalho fosse feito com o professor, ele viria para cá motivado e as nossas aulas não seriam afetadas. Na época de professora X, o estímulo era mais dela sim, era mais da professora. Desde aquela época, eu acompanhava as greves de professores, eu acompanhava a greve dos professores daqui dos de nível médio e do fundamental (...). **Essa falta de incentivo muitas vezes toca na gente (...), desmotiva. Mas, de outro lado, eu vejo aqui que, apesar de tudo, os professores são engajados, dão a sua contribuição. Eu vejo isso aí na reunião, no auditório, o que tem sido feito na universidade, mas poderia ser melhor se tivesse mais incentivo por parte da administração central.** Foi no ano passado, teve uma negligência do colegiado: no último semestre na hora da matrícula, tinha lá TCC 1 e TCC2, aí eu cheguei lá e falei com a menina que a gente não estava conseguindo a matrícula, aí ela falou comigo: “você pode fazer o TCC 1 e o 2 tudo junto para você se aliviar”. Quando cheguei na hora da apresentação, depois de ter feito o projeto e o artigo, quando eu mando o resultado, quando eu entro em contato com o colegiado, aí a professora W falou: “não, você não pode fazer os dois ao mesmo tempo, um tem de ser feito antes do outro.” **A minha frustração com o colegiado foi isso e meus colegas também. O meu marido estava doente na época, fiz a matrícula, o sistema aceitou a matrícula, mas depois não aceitou. Eu tive que fazer nova matrícula; fui reprovada. Apareceu no sistema que eu estava reprovada (...). Fiquei o semestre inteiro. Eu participei das aulas e ninguém fez nada; fiz o projeto, fiz o artigo acadêmico, agora vou fazer tudo de novo com a professora Z (...).** Eu sofri para caramba, meu marido operado e eu sofrendo com o tema (...), tive que trocar de tema, fazer a pesquisa tudo de novo (...), foi um cansaço, eu quase morro. Agora não, que agora eu estou aliviada, agora eu vou fazer a apresentação, a data está marcada, vai ser no dia 18 de setembro e pelo menos melhorou muito, muito, muito (DECIDIDA, 30/07/2019)

Como dessemestralizada, Decidida não só ratifica os anúncios das situações evidenciadas por Extrovertida, mas compartilha sua frustração pela manutenção de professores sem devida qualificação, bem como por não promover um incentivo na formação do estudante de Administração. Ela destaca uma situação vivida com o Trabalho de Conclusão de curso I e II, duas disciplinas que Decidida cursou no mesmo semestre, porque o sistema permite a matrícula e o colegiado não fez a devida correção ou acerto de matrícula para que ela fizesse em semestres diferentes. A aluna passou um semestre inteiro buscando informações e não teve orientação adequada. A queixa sobre a baixa qualidade dos professores é novamente reafirmada.

Episódio 28: Autoconfiante- suporte de uma professora e os enfrentamentos com as provas do ENEM

Lá onde eu estudava não tem tanto esse conhecimento sobre a universidade, tanto que, para a gente fazer o ENEM, a professora de redação foi obrigada a dar meio ponto para cada aluno para incentivar a fazer. A gente pegou e foi! Eu fiz o ENEM duas vezes, mas também eu não tinha acesso à internet, não sei qual foi o resultado, eu só recebi o resultado da última vez que eu fiz, que eu olhei a nota. **Aí a professora me passou também um material, não do ENEM, mas**

para estudar para o vestibular. Passou o material para mim e eu estudei e fiz a inscrição. E aí fui selecionado na terceira chamada, aí eu adentrei aqui (AUTOCONFIANTE, 29/07/2019, grifos meus).

Autoconfiante contou com os incentivos das professoras sobre as políticas públicas de ingresso no ensino superior. A escola divulga, professores falam e a universidade fica com a tarefa de pensar ações de comunicação para divulgar junto aos municípios dos quais são oriundos os seus estudantes. Autoconfiante estudou em casa como fez outros estudantes, não teve acesso ao cursinho da própria UNEB, o Universidade para Todos – UPT.

Não mobilizar ações para divulgação limita o acesso dos que vivem mais distantes. É possível considerar que no imaginário social, a UNEB é um lugar de difícil ingresso. Da mesma forma que a falta de divulgação a partir de projetos específicos das regras internas acadêmicas constituem fatores que podem excluir pela perda de oportunidades de ingressar, integrar e permanecer.

7.2.1 A pouca atuação da UNEB junto as escolas de ensino médio na divulgação de suas políticas podem interferir nos caminhos para o ingresso?

Encontrei, em outros episódios, outras leituras emergentes, que ratificam reflexões que vão nos dizendo que há uma questão importante a ser pensada: a comunicação da própria instituição acerca de suas políticas. Isto pauta a forma como a UNEB vem divulgando as suas políticas de inserção social. Veja, nos próximos episódios, onde aparecem inquietações desta natureza.

Episódio 29: Corajosa- de onde partiu a necessidade de continuar o estudo em nível superior, fazer o Vestibular sem passar pelo ENEM e sair do lar para morar em uma outra cidade?

Partiu de mim mesma. Nunca tive um professor no ensino médio que me influenciasse a fazer um curso superior. A escola não influenciou. Não falava nada. Somente uma aluna que eu fiquei sabendo que ela tinha feito o vestibular e tinha passado para Pedagogia, aí foi que eu fiquei sabendo sobre o vestibular e sobre a UNEB. Naquele momento eu não pensava nisso, eu não refletia muito sobre isso não. Mas, depois que eu me senti incomodada por ter terminado o ensino médio e não estar fazendo nada, aí eu corri atrás e me inscrevi. **Por isso eu busquei fazer o vestibular. Eu me dediquei a estudar, para passar no vestibular. Eu não usei as notas do Enem não.** Foi o vestibular mesmo (CORAJOSA, 18/07/20219, grifos meus).

Corajosa nos diz que a escola não cria situações ou provoca o estudante a pensar a continuidade dos estudos no ensino superior, da mesma forma que, em sua fala, a UNEB também não aparece com seus instrumentos de comunicação junto à comunidade. A notícia sobre a UNEB se faz na “boca a boca”. Uma vez aprovada, Corajosa é surpreendida porque não tinha a informação de que o curso acontecia em tempo integral, ou seja, durante todo o dia. Nem a universidade e nem a escola estão pautando suas políticas junto aos estudantes de modo a fomentar um maior entendimento sobre as escolhas que irão fazer.

Episódio 30: Corajosa- preocupação, medo e enfrentamento diário para estudar no ensino superior

Quando eu passei, eu descobri que o curso de Educação Física era de tempo integral. Eu me mudei pra Guanambi. Em contato com uma colega, tinha uma pessoa com quem eu poderia morar. Aí eu vim, comecei morar com ela, uma pessoa que eu nem conhecia. No começo foi meio difícil, porque você não conhece a outra pessoa. Primeiro foi aquela preocupação em relação a gastos onde eu ia morar com a tal menina. Hoje é mais tranquilo porque ela é super tranquila. Eu cheguei e conversei com ela. Antes de me mudar para cá, eu vim ver a casa, entender o ensino e como era a sua dinâmica. O bairro também. **Tive medo. Principalmente na primeira semana, foi um susto, um impacto. Porque quando a gente chega, a gente não tem aquela experiência que aqui tem cozinha, e que a gente tem que ficar aqui o dia todo. Aí eu saía do centro, vinha de manhã cedo, voltava ao meio-dia, voltava à tarde novamente, aí era complicado.** (...) Muitas vezes a gente sente cansaço (...) porque a gente chega 7 horas da manhã, sai 5 horas da tarde ou 8 horas da noite (...) **eu acho que eu estou estressada e ansiosa também. É uma batalha** (...). A gente até pensa em desistir, assim, porque é muito cansativo (CORAJOSA, 18/07/20219, grifos meus).

Embora a prefeitura enviasse o ônibus pela manhã e à noite, Corajosa não teria transporte para chegar à casa de seus pais no povoado de Café Sem Troco; por isso, precisou se mudar para Guanambi e contou com o apoio de sua família. No entanto, outros desafios se interpunham em sua integração ao *Campus XII*. Ela não podia concorrer à residência porque sua casa está a menos de 100 km e, pelos critérios dos editais, para concorrer a uma vaga na casa ela não se encaixaria. Veja que não ter conhecimento sobre o fato crucial de que o curso era integral foi algo que exigiu uma mudança total para não ser excluída, que foi mudar-se para Guanambi. A falta de acolhimento, que podemos depreender do depoimento, interfere na vida dos estudantes profundamente.

Episódio 31: Perseverante- os desafios impostos pelas estruturas sociais para conseguir ser o primeiro membro de sua família a aceder ao ensino superior

No meu pensar, eu sempre tive vontade de fazer uma faculdade, de chegar no nível superior logo que eu saí do ensino médio, só que eu não tinha aquela tradição de pertencer a uma família que estudou. O único graduando da minha família sou eu e a condição era mais difícil na época. A gente vivia trabalhando e o tempo ia passando, até que surgiu a oportunidade depois de ter feito os cursos técnicos. **Uma professora lá de Caculé do Centro de Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP) me incentivou. Aí foi lançado o edital vestibular da UNEB e eu me inscrevi e fui contemplado. Aí, os meus professores diziam: “Faz!”, “Faz da forma que você puder!”, “Ainda mais você trabalhando com filho agora!”, “Tranque algumas disciplinas, mas faça!”** (PERSEVERANTE, 25/07/20219, grifos meus).

Fazer um curso superior era um projeto em sua vida. Ele precisou adiar isso, mas não ficou parado, embora diga que tenha ficado. Na condição de sua família, foi se envolvendo com o trabalho por não ter condições financeiras, além disso, sua família não tinha tradição de fazer curso superior. Quando estava fazendo um curso técnico em Caculé, foi incentivado por uma professora a fazer o vestibular da UNEB e o projeto de ter um curso superior é novamente colocado em pauta.

A forma como as informações chegam está relacionada a uma atividade totalmente distante das ações da UNEB no processo de divulgar e incentivar a população, considerando que em boa parte das famílias uma pessoa com diploma superior ainda é uma singularidade, que implica ser a ampliação da escolarização ainda um desafio.

Episódio 32: Conquistador- difusor de informações do mundo acadêmico no contexto familiar com uso das redes sociais

Por exemplo, a minha irmã ingressou no cursinho (...), foi eu que levei para ela informações sobre o cursinho do UPT. Ela teve, assim, a oportunidade de o estar cursando agora. **Eu busco sempre transmitir essas informações sobre o que se tem dentro da universidade, levando-as para fora como forma de disseminação. Geralmente quando eu estou em casa nos tempos livres, eu costumo sempre estar conversando alguma coisa que aconteceu aqui, que acontece em algum lugar da universidade. Recentemente, entrou um primo meu na universidade (...); teve uma prima minha mais distante que já cursou, fez Pedagogia, acho que foi aqui no Campus XII e depois veio eu.** Estar no ambiente universitário passou a ser uma visão normal para meus pais. Eles falam sempre para aproveitarmos as oportunidades de adentrar nesse espaço, porque eles não tiveram estudos. Meu pai mesmo só estudou até a quinta série, minha mãe chegou a completar o ensino médio, mas não cursou o ensino superior. (...) vem se buscando essas informações através das redes sociais (...). Eu gosto muito de seguir alguns estudiosos geralmente, como por exemplo, Paulo Gentil¹²¹ e Cauê La Scala (CONQUISTADOR, 18/07/2019, grifos meus).

Conquistador, nas suas interações, vai obtendo informações e isto lhe dá oportunidade de pensar, fazer escolhas e percursos, o que é um fato na sua trajetória no curso. Ele não só

¹²¹Paulo Gentil é licenciado em Educação Física e doutor na área em Ciências da Saúde. <https://www.paulogentil.com/>

colhe informações, mas as dissemina em sua família, sobre o pré-vestibular Universidade para Todos, quais as oportunidades que a universidade traz, o que conseqüentemente vai impactar na vida de uma prima que hoje cursa Pedagogia. Que prejuízos esta ausência marcante da universidade na missão de divulgar suas políticas de inserção social pela via de um processo comunicacional eficiente podem suscitar?

Episódio 33: Perseverante- a conquista do acesso à universidade não garante a permanência: no que investir?

Quando eu respondi o questionário para essa pesquisa, eu falei das questões das bolsas, de se ter mais bolsas na universidade, mas eu não sei com quem falar sobre aumento desse tipo de investimento na nossa universidade (...), há necessidades. **Têm muitas pessoas que necessitam deles. Eu acho que os professores - alguém que está por dentro desses assuntos de permanência - deveriam procurar trazer mais informações sobre esse tema. Acredito que isso iria ajudar muito os alunos a se manterem, cumprindo assim** o plano de permanência na UNEB. Isso seria muito gratificante para os alunos que necessitam desse suporte (...) de poderem estudar, de terem vontade de estarem com a família e de poderem atingir o sonho de ser alguém na vida. Mas, infelizmente hoje você tem que se distanciar da família pra poder pensar no seu futuro e no futuro da sua família. **Então eu acho que o governo deve investir na administração da UNEB, porque se perder esses investimentos, a faculdade vai cair e deixar de ajudar aqueles alunos que não têm essa condição financeira para permanecer** (PERSEVERANTE, 25/07/20219, grifos meus).

Perseverante coloca sobre a mesa da UNEB uma pauta espinhosa: como agir nos processos comunicacionais para cumprir o seu plano de permanência dos estudantes? Ele deixa evidente que há um problema na administração da instituição que promove exclusão grave na medida em que não existe uma comunicação eficiente que alcance os estudantes no ensino médio. Não é possível precisar, neste momento, qual é o alcance da falta de comunicação da UNEB com a comunidade, mas isto já está aqui anunciado pelos estudantes.

7.3 DIFERENÇAS APARECEM SOB A FORMA DE PRECONCEITOS E ESTIGMAS: A PRESENÇA DO SEXO MASCULINO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Os estudantes Inovador, Curiosidade e Paciente compartilham suas avaliações sobre como as diferenças aparecem no curso de Pedagogia, onde a presença majoritária é de mulheres. Tanto Inovador quanto Curiosidade indicam as suas leituras sobre o preconceito das colegas sobre eles, do sexo masculino. Outra reflexão está no relato de Humilde sobre como aparecem nos posicionamentos dos professores. As avaliações dos estudantes sobre o curso alcançam também as situações de aprendizados, como bem mostra Curiosidade nos episódios 16 e 17.

7.3.1 A Universidade como espaço de discussão: aprendizados decorrentes dos eventos, pesquisa, situações de diálogos e conversas

Para os estudantes de Pedagogia, os aprendizados podem acontecer em situações ora de acolhimento ora com sentimento de exclusão. Vejo que os estudantes Curiosidade e Humilde compartilham seus aprendizados em atividades diversas relacionadas a estes sentimentos.

7.3.1.1 Preconceito de gênero no curso

Episódio 34: Inovador- faces do preconceito de gênero na Pedagogia para desenvolver o pensamento crítico e promover descobertas

Eu tava super empolgado que eu tava no início do curso e tal, aí ela falou comigo: “olha, você tem que arrumar uma área de gestão para você.” E aí eu falei: “por quê?” Aí ela: “não, não, porque eu não vejo homem, como um homem pode atuar dando aula para criança.” Colega **do nono semestre. Aí, tipo aquilo ali, sabe, me deixou transtornado de raiva, de ódio. Falei, poxa, eu tô fazendo um curso para eu me informar da aula e vem alguém assim, do nada, falando que eu não posso, eu posso sim!! Não teve argumento. Argumento dela foi que homem não pode(...)** Assim, tem professores que... **A formação, ela é para todos. Eu vejo assim, uma vez ou outra, eu vejo professor falando assim: “quando vocês forem PROFESSORAS (ênfatisa a palavra professoras) não sei o quê é, não sei o quê.”** É que às vezes esquece e tal... “E o papel da professora e tal, quando você chegar na escola.” (...)eu deixo passar quando acontece isso, mas estou escutando (...) Eu acho errado. Mas eu não vou ficar falando, porque eu acho que não precisa ficar falando (...) quando a gente fala estágio mesmo: “olha, fiquem amigos das professoras, tal.” Aí eu fico me perguntando assim: pode ser professor também, tem professor na sala”. Mas, assim, às vezes o professor fala de forma involuntária. Eu acho que é, ela não percebe o que fala, né?! Não sei se percebe...(...)

Oh, tem uma colega lá que ela fala bem assim que **um relacionamento entre um homem e outro homem, uma mulher com outra mulher, que não entra na cabeça dela, que ela não consegue, sabe?! (...)** não consegue lidar com isso, aquilo ela não entende. Ela afirma que não entende como se dá isso. É, tem outra lá que falou a seguinte frase: “a irmã dela é homossexual, que ela não vai deixar de amar a irmã dela por isso”. **Tipo assim, o que que eu posso fazer, eu não vou deixar de amar minha irmã por isso, como se fosse um crime, uma fatalidade, uma coisa negativa, né?! (...)**

Por exemplo, esses dias atrás, o primeiro embate, porque (...) **é que, tipo assim, eu sou muito questionador na sala, e alguns colegas até se incomodam com isso. Esses dias eu fui questionar a professora de alfabetização por que aquelas músicas, por exemplo: “lê pete, pete, polá, lê café com chocolate” (...)** Aí a professora: “não, não tem problema nenhum não!” Mas, assim, foi chacota na sala, né(...) por essas questões eu prefiro às vezes, é (pausa) nem questionar muito algumas coisas (INOVADOR, 20/08/2019, grifos meus).

Inovador nos conta sobre o preconceito de gênero na própria classe, o que é perturbador para ele, pois o curso é para todos. Por que a Pedagogia seria destinada ao sexo feminino? Ele

observou que a visão de um curso voltado para o sexo feminino aparece também no discurso do professor, o que parece já ser um estigma. Questiono: o curso de Pedagogia é um curso para voltado para mulheres?

Episódio 35: Curiosidade- o curso de Pedagogia em um ambiente feminino:

Acho que uma coisa que eu senti, que eu falei em outra pesquisa também, de um ambiente um pouco mais masculino. Como eu, foi agora para concluir, eu ser o único da minha turma que foi homem.

A gente tem, tem ideias e para discutir entre os homens de interesse e para começar é diferente, do que com as mulheres. Então, é discutido de forma bem geral assim gênero, classe e raça. Tem uma pesquisa de uma colega minha que ela, ela, fez essa mesma pergunta: como é ser homem na universidade, no curso de Pedagogia? (...) e lá eu falei sobre isso. **Sobre esses assuntos de interesses, de fazer amizade, foram questionadas coisas assim que às vezes a gente não tem abertura para falar com as mulheres (...). Aqui neste departamento campus XII tem bastante discussão, e foi uma coisa que me ajudou bastante para compreender, assim, essas questões de homofobia e racismo.** Apesar de, eu gosto de falar, compreender, quando eu estudo bastante sobre o tema (...), mas, como eu nunca estudei sobre o tema, mas as questões básicas de compreender o que é racismo, discriminação, entender o que é identidade, todo essas coisas foram bastante discutidas. **Seja em sala de aula, ou seja, em palestras, em discursões, até em nas viagens também a gente tem essas discussões nos eventos.** (CURIOSIDADE, 12/06/2019, grifos meus).

Observo que a reclamação vem também dos relatos de Curiosidade, quando é a única pessoa do sexo masculino a concluir na sua turma, embora tenha mais dois colegas. Seria a motivação para o estigma a baixa presença desse sexo nas turmas? O ambiente do curso é povoado por pessoas do sexo feminino e Curiosidade afirma não ter espaço para dialogar e debater suas ideias sendo ele do sexo masculino. As colegas não gostam ou não dão abertura para conversa, discussões. Neste contexto, observo que ele entende que isto é preconceito de alguma forma, estigma, embora tenha tido oportunidade de ampliar seus conceitos sobre racismo, discriminação, homofobia.

7.3.1.2 Sentimentos de acolhimento e exclusão

Episódio 36: Curiosidade- as discussões sobre as diferenças na universidade e seu modo de pensar:

Não tinha na escola. A gente não tem essa discussão sobre isso na escola, sobre gênero, não tem essa discussão. Dentro da universidade ela criou essa discussão, pelo menos pra mim. Foi novidade. (...). Essas diferenças das pessoas, que não existe um coletivo de pessoas, mas existe um indivíduo e ele, ele e todos, e ninguém. Ninguém tem o direito de ferir e de agredir ninguém. Então, a partir disso você entende que não tem o porquê de qualquer tipo de preconceito, qualquer tipo de

discriminação, se não existe o porquê, a discussão acaba aí. Qualquer coisa que vem depois disso não faz o maior sentido. É por indução, tudo indução. Você cria na sua cabeça de alguma forma, ou seja, pouco antigo algum indivíduo resolveu olhar lá, mas as diferenças são óbvias. Essas diferenças de qualquer tipo de diferença devem ser respeitadas. **Você desrespeitar qualquer tipo de diferença não existe. Pra mim acho que foi tranquilo (preconceito). Assim, principalmente porque indiretamente a gente não sabe, não tem como saber se a pessoa, às vezes, não sei se porque a pessoa não vai falar com você, ou nem considerou você para fazer alguma coisa.** Indiretamente a gente não tem a menor noção se a gente sofreu preconceito explícito ou não (CURIOSIDADE, 12/06/2019, grifos meus).

Curiosidade relata que, no ensino médio, não obteve conhecimento sobre gênero, o que para ele foi uma novidade quando se deparou com as discussões presentes nas atividades da universidade e se posiciona contra todo e qualquer tipo de preconceito. Para ele, as diferenças precisam ser respeitadas, mas, neste momento, ele não mencionou sobre o estigma de gênero sofrido em sua própria classe, embora tivesse mais dois colegas.

Episódio 37: Curiosidade- suas observações no curso de Educação Física sobre o sentido e qualidade da aprendizagem

[...] A gente pensa em educação física, por exemplo, só o esporte (pausa curta) (...) Uma coisa que eu gostei da educação física foi que algumas vezes, assim, eu acho que hoje, mais pouco menos, mais de 2015, 2016, 2017 a gente que via muito sempre no final de semestre a gente via representação de dança (...) eu gostava muito, achava lindo aquilo ali, aquela dança!!! **Todo os tipos de danças que eles traziam, uma trazia um certo tipo de luz aqui para a universidade, porque você via aquela, uma coisa assim (...) você poderia estar em movimento (pausa curta), você via uma coisa de belo dentro da universidade, além de ficar em sala de aula. Você via, por exemplo, que as pessoas de Educação Física, eles compreendiam todo esse processo de você entender o movimento** (CURIOSIDADE, 12/06/2019, grifo meu).

Os eventos, as atividades culturais, são espaços valorosos para os aprendizados e para Curiosidade, ele teve momentos preciosos, inclusive presenciando as apresentações do curso de Educação Física. Ao que parece, Curiosidade gosta de uma boa conversa; veja como relata seu aprendizado no diálogo com o professor, realçando o debate como um momento de mal-estar que a classe fica porque ele e o professor argumentavam e contra argumentavam; o que para ele era aprender a pensar e para elas um monopólio de fala ou que o assunto não seria interessante.

Episódio 38: Curiosidade- as conversas sobre os outros cursos no trajeto da viagem

Como a gente vai no ônibus, **a gente tem conversa também com pessoas de outros cursos**. Tem uma galera de Educação Física, a gente falava muito disso.

L... ela falava sobre isso, que Educação Física é você entender o movimento. **Então, essa discussão lá (pausa curta) a gente aprende muito com isso (pausa curta) e Educação Física é essa coisa, a gente pensa muito em discutir alguma coisa sobre o aluno em sala de aula, sobre ele nas aulas de educação física, ele precisa entender que não é só, não é só um movimento por movimento**. É entender o corpo, o seu corpo, entender sua extensão. Eu mais ele, com mais eu, mais ele como um coletivo, dentro de um coletivo como um ser social também.

Tem uma coisa que eu que aprendi. **Uma coisa que eu entendi também com a colega lá no ônibus e com as danças aqui (pausa curta), porque esse é o meu corpo em movimento e percebe que o corpo mostra as coisas, que você consegue entender uma pessoa também através do corpo**. E, mais uma coisa, aqui no contexto universidade ajuda a compreender (CURIOSIDADE, 12/06/2019, grifos meus).

As discussões estão sempre presentes nas experiências de Curiosidade e uma delas lhe ensina muito sobre outros cursos. Ele recupera estes momentos como algo que marca seu conhecimento, suas experiências. Talvez o trajeto do ônibus seja o momento em que pode conversar com as colegas que são de outros cursos e parecem acolhê-lo nas discussões.

Episódio 39: Curiosidade- sobre a identidade do povo do campo e o modelo de escola de sua pesquisa de IC, outros aprendizados

[...]E eu acho que fica bem pior quando que a pesquisa não abrangeu no Brasil. Mas, com esse **fechamento** [das escolas] vê pouca formação pedagógica pro aluno do campo. Mesmo ele na cidade.... Acho que você não vai ver, é uma formação curricular pra esse aluno. Por exemplo, no meu distrito a maioria dos alunos são do campo, vem de ônibus, assim. Então, deveria ter pelo menos ter uma identificação *com a terra* dele com a terra (...). Eu vejo mais esta vinculação diminuindo e uma massificação, uma centralização do que é educação e não é uma evolução, uma mudança, uma diversificação da educação. Eu acho que é uma coisa importante na educação essa é diversidade. [...]. **Por isso que o incentivo à pesquisa é importante, porque você ganha esse conhecimento, de você entender, você compreender que, assim, não só no curso de Pedagogia, pode ser em qualquer outro curso. Esse incentivo à pesquisa é importante, e vai dar frutos, porque você consegue, através da pesquisa, é compreender a realidade e agir nela de forma organizada** e não de uma forma ingênua, que você acha que vai conseguir as coisas sem fazer uma reflexão sobre as coisas (CURIOSIDADE, 12/06/2019, grifos meus).

Outro destaque de aprendizado no curso compartilhado por Curiosidade se refere ao quanto o incentivo à pesquisa no curso é de fundamental importância para a formação dos estudantes e possibilidade de atuar em diferentes contextos. Na percepção de Curiosidade, a experiência de pesquisa implica diretamente na compreensão da realidade e no ganho de entendimento sobre como agir nesta realidade de modo organizado a partir do conhecimento obtido. Para ele, a atividade de pesquisa permite conhecer a realidade e refletir sobre ela de modo mais objetivo.

Episódio 40: Humilde- consciência de classe do professor e o que ele ensina:

[...] é a questão que os alunos, muitos indagam hoje, faz um auto indagação em relação ao que o professor ensina...O professor hoje da universidade pública, ele está nos ensinando a ir para esse ambiente público, trabalhar o amor pelo público. **Só que hoje está na contramão, porque a maioria desses professores, eu não consigo entender... Se for perguntar se tem filhos estudando numa escola pública, eu não saberia dizer(...). Eles falam, não te preparam para ir para o ensino público, mas meu filho eu não te darei para dar aula com ele**, ela não é confiável de ensinar meu filho, tu não vais fazer que meu filho chegue lá, no ensino superior (...) (HUMILDE, 05/08/2019, grifo meu).

Além de Curiosidade, Humilde também relata aprendizados nas situações de diálogo com professores do curso, o que lhe permite refletir sobre a relação discurso e prática do que lhe é ensinado, a realidade e os fatos. Para Humilde, falta uma preparação do estudante de escola pública para concorrer a uma vaga no ensino público superior e isso soa como uma incoerência sobre o discurso e a posição social do professor, pois onde seu filho estuda contradiz o seu discurso. Por conseguinte, o relato evidencia algo sobre a qualidade da educação básica, sobre quem vai para as universidades públicas - em sua maioria, são os filhos da classe média e alta, que frequentaram a rede particular.

Episódio 41: Humilde- preconceito sobre as ações afirmativas

E o fator predominante é isso, de não aceitar cota. **Engraçado que são mais as pessoas que se beneficiam, só que aí criou-se um jeito de como falar de cota e não falo mais.** Porque não criticam, porque a partir do momento que uma determinada residente falou: “se você é contra cotas, você não pode permanecer na residência, porque ela é uma cota!” **Aí depois dessa fala nunca mais discutimos. Porque isso, é tipo, já cortou o mal pela raiz, não fala mais isso. Porque depois que foi falado que não podia mais discutir sobre que a residência é uma cota, se você tá lá dentro, você tá sendo beneficiado, porque então tinha pessoas também que são brancas, que passaram por esse processo e criticavam.** E quando ela se vê que ela também tá usufruindo desse efeito, dessa cota, ela já não consegue mais falar, ela já se influencia logo (HUMILDE, 05/08/2019, grifos meus).

Em outro momento de diálogo, no contexto da residência estudantil onde mora, Humilde conta sobre o preconceito observado acerca das cotas por parte de colegas. A observação e inquietação de Humilde mostra que, além do preconceito, há necessidade de se discutir: o que são cotas? Quais conceitos sustentam a política de ações afirmativas? Qual seu alcance? O que são políticas de assistência estudantil? Como o princípio da meritocracia pressupõe homogeneizar os sujeitos?

Esta experiência acontece em um espaço coletivo que é a residência estudantil, onde ele mora; para Humilde é contraditório pedir uma vaga na casa e dizer que é contra cotas. Mas, mais do que isso, volto à questão: como está a comunicação da universidade interna e externamente?

Episódio 42: Teimosia- a importância da greve como agente que pressiona o estado a implementar políticas públicas que possam promover a inclusão social o que vai temporal e historicamente constituindo-a

Greve pra mim tipo quando você está de fora, você não compreende, mas quando está dentro, você compreende a real necessidade de ter uma greve. A greve impacta muito. Principalmente eu vejo que, colegas, que não deixa de impactar em mim, também a questão do psicológico de tempo de formação, que não tem como interferir o tempo que você vai ficar na universidade.

Dentro da sociedade que a gente vive, o tempo que você gasta pra fazer uma coisa, ela tem muito impacto. Então, eu acho que maior impacto seja nesse sentido. Porém eu consigo ver, nas entrelinhas, né.

Por exemplo, a residência, ela surgiu no movimento de greve, no caso de estudantes, então acaba que não são os malefícios, tem muitos benefícios. E a universidade se constrói a partir para você, a partir disso. Talvez não por uma greve por um determinado motivo talvez eles não consigam alcançar o objetivo em sua totalidade, mas alguma coisa vai conseguir, em certo momento vai conseguir.

Por exemplo, eu tive no curso de enfermagem na ocupação de 2009, acho os relatos que tiveram nesta ocupação, só tinha quatro e cinco professores. No caso, privar os alunos de um conhecimento e priorizar outra. **Eu já entrei pós essa ocupação, hoje, claro, no final do curso temos os impasses por conta dos professores, mas durante foi à única turma que conseguiu, até o momento, pegar todas as disciplinas no semestre.** Então foi uma conquista que surgiu de uma greve de estudante.

Apesar desse impacto informação para mim o impacto enquanto construção política tenho impacto bem maior e o impacto tempo se torna bem pequeno. Tanto que hoje o pessoal fala vai voltar que dia estão com propósito e pretende seguir essa proposta que eles sigam, até dá certo pelo menos para alguma coisa (TEIMOSIA, 07/0/2019, grifos meus).

Como Humilde, Teimosia também era moradora da residência estudantil e convivia com mais 38 pessoas. Esses aprendizados e reflexões são constantemente discutidos nas reuniões que eles fazem. Mas esta avaliação presente neste episódio, revela explicitamente como suas vivências implicam no modo que ela, enquanto aluna, compreende a greve de “fora” e de “dentro”, porque são lugares com pontos de vistas totalmente diferentes. Humilde avalia a importância das lutas como ação estratégica de interação (DUBET, 1994) para conquistar novas possibilidades de transformação das realidades. Estas questões gestam também a universidade porque gera transformações na gestão de suas políticas e na oferta de estrutura apoio para os estudantes e a sociedade. Pressionar os governos, os quais, de fato, vêm excluindo do orçamento as verbas destinadas à educação de modo acelerado, constitui-se em uma tarefa para todos.

Teimosia deixa um recado muito importante sobre lutar, conquistar e não se conformar com este ou aquele resultado diante de esta ou aquela mobilização. É preciso tentar.

Episódio 43: Otimista– relata sua experiência no DA enquanto espaço que permite fazer leituras do contexto e da participação na sociedade

Pois é, olha para você ver (pausa curta) Fui me meter no meio do povo (risos). Esse daí a gente, na verdade, quando, a gente acaba se inserindo dentro, por exemplo, do diretório acadêmico a gente sabe que a gente é uma representação estudantil. **Porém, a gente é um movimento estudantil! A gente tem que saber de todos contextos. Não só da faculdade, mas saber as dificuldades lutar pelas lutas, pelos alunos realmente que estão com algum problema:** “ah minha bolsa não veio hoje”. A gente vai fazer o quê? Vamos ter que estar incentivando aos alunos: “oh tem que participar das reuniões, tem que ter voz, né para poder tá lutando”.

E assim, essa questão de participar do movimento em si, eu, quando eu conheci, porque eu não conhecia no comecinho da faculdade. Então, a partir do momento que eu, eu tive esse primeiro contato ali, foi quando eu adentrei o diretório.

Então, eu via também, a gestão das meninas. A participação (gagueja) a participação delas, tarem ali, ativas. Eu falei “assim: gente! É bom a gente está no espaço, que a gente consegue tentar ajudar, pra gente lutar por algo”.

Porque às vezes as pessoas ficam só ali na mesmice, esperando que os outros lutem por você. É bom a gente tá, para poder puxar, a galera. “Vem pessoal participar de tal coisa, vamos participar de tal coisa”. **Que as pessoas, eu já percebi, que muitas pessoas aqui são assim, tem que ir puxando.** “Oh, vamos participar da reunião, oh, vai ter que tal coisa assim tal”.

Mas mesmo assim, tem gente que ainda não vai. (Risos) nem você puxando. **Então, você participar desses movimentos, eu acredito, ao meu ver, que me ajudou também tanto não só profissionalmente, mas como pessoalmente, também, na questão de você ansiar mais algo, algo melhor.** Não só para você, mas para os outros.

E saber participando ali, o que que está acontecendo? O que a gente pode fazer? Como posso intervir nisso? E aí galera o que a gente pode fazer? Né?! Então, eu acredito que é mais ou menos por esse seguimento, eu não sei se eu consegui responder (risos) mas é importante! Muito! **É trabalhoso né, é sofrido, mas é gratificante** (OTIMISTA, 24/07/2019, grifos meus).

Otimista mora em Guanambi e voltou a estudar Enfermagem depois dos 30 anos, considera a luta como um aprendizado que ela vai adquirindo no contexto das atividades em que participa na universidade e descobre formas de lutar, de interagir e se integrar. Deixa evidente a necessidade do acolhimento, da motivação e até de ir “puxando” [*sic*] os estudantes para que participem dos eventos e espaços que a instituição possui. Isto também é tarefa da universidade, pois manter seus integrantes apenas acolhidos nesta ou aquela demanda não é suficiente. É preciso provocar, inquietar para aprender a ser e estar no mundo consigo e com os outros e conhecer os contextos e problemáticas que atravessam o bem estar da sociedade precisa ser pautado.

Episódio 43: Esperança– Relata sobre qual era a percepção e do perfil universitário pelo professor

E foi uma professora que eu me lembro. É, quando entrei na UNEB, no diretório acadêmico, assim que eu assumi a presidência do Diretório Acadêmico (DA), ela foi e me falou uma coisa:

“-M.... a gente precisa fazer um projeto com os estudantes da UNEB”.

Aí eu falei:

- Mas que projeto?

- Olha, você que está muito engajado, no DA, abrindo o movimento estudantil, você conhece os outros membros do Diretório Acadêmico dos outros cursos, a gente podia fazer não sei, uma educação com os estudantes, porque os estudantes da UNEB, eles não têm o perfil universitário”.

Aí eu questioneei naquela época, que eu não entendi muita coisa, porque eu sou muito questionador:

“-Mas pró, qual é esse perfil universitário? Porque às vezes até eu estou por fora e também não estou sabendo”

Acho que eu estava no terceiro semestre. Aí a professora me disse:

“- Olha, os estudantes da UNEB vêm assistir aula de bermuda, de sandália havaiana, e isso aqui é uma universidade, vocês são a nata. Vocês têm que vir no mínimo de calça jeans e de tênis; têm que vir com a roupa boa; têm que vir com uma mochila boa”. Uma professora disse isso pra mim.

E, aí, meio que eu fiquei assim: “- eu não sou o perfil universitário.” Então a gente vai acumulando, vai pesando em nosso subconsciente, e meio que tira a nossa identidade daquilo que a gente conquistou pra chegar, para estar aqui dentro.

E aí eu ouvi essas falas e essa mesma professora, falar isso pra mim em estágio. Enfim! Aí nesse dia do choro, foi basicamente isso: uma lavagem de alma (...)as exigências do curso integral em até três turnos.

Como eu disse, nosso curso é diurno e, às vezes, **é integral porque às vezes a gente tem aula até a noite, também, e a gente tem que se dedicar integralmente para a universidade.** É, a gente tem que ficar aqui, eu não tenho dinheiro para comida e não ter a marmita suficiente para passar o dia, tudo isso prejudica. Porque às vezes, o professor está lá, passando uma disciplina, só fazendo parênteses. Que nesse sentido, **é tão assim, que uma vez alguns professores me chamaram, começaram a me questionar o porquê que eu saía da sala e voltava uma hora depois, ou só voltava no final da aula e pedia a lista?** E aí eu, eu sempre assim, meio atrevido de falar, (risos) que eu penso, eu já estava tão revoltado com situações que vinham acontecendo, que eu falei:

- A real!!! - Mandei a real pra eles-. “E olha o seguinte, eu saio e continuarei saindo, porque eu não vou ficar mexendo no celular, porque um desrespeito a pessoa do professor. Então eu saio, sabe porque eu saio? Porque a aula de vocês não é interessante!!!”

“- Eu saio da minha casa, eu ando 12 km no sol quente para chegar aqui, quando a aula é só a tarde, e ao chegar aqui tarde 01h30min da tarde para assistir uma aula, e vê um professor ler um slide?? Qual o interesse que eu tenho? Qual interesse me desperta?”

“- E eu tô com fome, e ler dá mais fome ainda! Eu não consigo prestar atenção, então vou sair. E, se vocês forem e rodar dentro da Universidade, vocês vão saber onde eu estou. Eu tô na sala dos técnicos! Eu tô na coordenação! Ou eu estou na sala dos professores, pedindo café! Porque eu tô com fome, vocês vão me dar de comer?!”

E aí (pausa curta). Eles, enfim! Teve todas aquelas discussões, alguns disseram que eu tava errado. Exemplificando, só para dar um exemplo do que foi. Esse o porquê que eu coloquei isso. E, ainda estudar. (ESPERANÇA, 07/06/2019, grifos meus).

Esperança resgata em suas memórias duas situações em seu cotidiano: uma volta para o perfil do universitário pensado pelo professor e a outra descreve que, estando em um curso que

prima pelo cuidar, ele sente fome porque não em condições para bancar a alimentação como também não se encaixa no modelo e perfil de estudante sobre o qual sua professora deposita expectativas. Na estrutura das instituições estão enraizados valores que desqualificam, humilham e diminuem e se fazem presentes nas relações sociais. As duas atitudes dos professores também anunciam a necessidade de se pensar quem são os estudantes. Qual o seu pertencimento racial? O que o está mobilizando ao estudo, ao seu projeto pessoal de fazer uma graduação?

O sentimento de exclusão por não estar dentro do padrão pensado pela professora é obviamente algo que atravessa outros como o de não acolhimento e insegurança. Sentir fome estando em um ambiente que já lhe fora dito que não é para ele, demonstra que a segregação não usa máscara então é preciso combatê-la.

Cada estudante de cada curso traz contribuições muito importantes e específicas de suas trajetórias. Exploro, pois, nos episódios narrativos episódicos que se seguem as contribuições de Guerreira e Perseverante que, além de serem estudantes, mãe e pai de família, estão em situação quase que antagônicas, no entanto oferecem aprendizados e desconstruções muito relevantes.

Outros estudantes como Coragem e Extrovertida também nos oferecem episódios relevantes sobre suas lutas e estratégias para conciliar estudo, casa, trabalho, marido, filhos, os quais exploro no próximo capítulo.

8 OS ESTUDANTES ESTÃO DIZENDO ÀS ESTRUTURAS INSTITUCIONAIS ACERCA DAS CONDIÇÕES PARA A QUALIFICADA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Os episódios aqui retomados vão retratar aspectos relacionados à formação dos estudantes antes e depois de chegar à UNEB, quais estruturas se apresentam neste percurso e as escolhas que são cotidianamente impelidos a fazer para manterem-se estudando. Neste primeiro momento, sobre os dizeres dos estudantes, valho-me dos relatos de Perseverante e Guerreira; ambos possuem famílias, filhos, são trabalhadores, com mais de 30 anos de idade, são motivados e contam com o apoio da família para concluir o projeto do diploma superior. Suas aparentes proximidades trazem uma gama de diferenças notáveis. O curso pensa esse tipo de sujeito?

8.1 MORAR EM OUTRA CIDADE DISTANTE DO *CAMPUS*, TER FAMÍLIA E SER TRABALHADOR

Episódio 44: Perseverante- relata como foi difícil o acesso a uma universidade pública, por ausências de cursinhos preparatórios em sua cidade de origem, mas também pelo apego materno e um namoro precoce

Fazer uma universidade pública? No tempo em que eu fiz o ensino médio, era para poucas pessoas. A maioria ia mais para a universidade privada. (...). Eu terminei o ensino médio, se eu não me engano, em 2001. Fiquei muito tempo parado antes de vir fazer uma faculdade (...). Na minha época era isso, o pessoal que tinha uma condição melhor saía (...). Eu tive uma colega que se formou em Educação Física. Ela teve que sair para fazer um cursinho e eu não tinha possibilidade. **Minha família não tinha como me dar suporte, me manter para continuar meus estudos. Eu até tinha perspectiva de ir embora para estudar, mas, por questão familiar, minha mãe não aceitava; comecei a namorar também.** A minha mãe tem 4 filhos e eu era o mais novo (...) ela não quis deixar eu sair... (PERSEVERANTE, 25/07/2019, grifos meus).

Observo que Perseverante revela o que significava pensar em uma universidade pública para o seu contexto e realidade de Caculé, sem conhecimento acerca das políticas de inserção social e sem contar com as estruturas voltadas para o acesso ao ensino superior. Além da ausência de estruturas no local ou instituições de ensino superior na cidade ou proximidades, ao que parece as informações das políticas de continuidade também não chegavam para que ele pudesse dar continuidade ao seu projeto. Somando-se à escassez de estruturas, há a oposição de

sua mãe para que não saísse da cidade, tudo isso retardou sua inserção no ensino superior, que só acontece depois que ele se casa. A desmotivação da mãe o fez ficar em Caculé, começar a trabalhar e só mais tarde retomar a ideia de estudar e, para isso, precisou sair de casa todos os dias ao longo de 04 anos.

Episódio 45: Perseverante- pontos frágeis que tiveram de ser enfrentados para aceder à UNEB

Na minha formação eu não fui muito bem (...) no português (...) eu não sou muito bom na escrita! Nesses dias mesmo eu até falei com a professora: “O que eu posso fazer para melhorar minha escrita?” Ela me respondeu: “Leitura e tentar escrever o máximo para você melhorar”. Eu achei que eu melhorei um pouquinho, mas eu ainda tenho essa falha, entendeu? Eu falo com o pessoal assim: “Eu diria não ter inveja de um colega, se eu soubesse escrever”. Eu toparia tudo. A minha dificuldade é essa. O que me prendeu muito foi a escrita! **O que me atrasou entrar na faculdade foi a escrita (...).** Num dos meus Trabalhos de Conclusão de Curso eu estudei a Inclusão. Quando eu fiz o ENEM, pela terceira vez, o tema da redação foi a inclusão. **A média de aprovação para a prova da redação do ENEM é no mínimo 500 pontos e, dessa vez, eu consegui fazer 850 (...).** Eu achei que eu fui bem, para mim eu fui ótimo (...) eu me dediquei um pouquinho mais na escrita nesse tempo. **Foi no ano passado que eu fiz esse ENEM e eu ainda consegui uma bolsa (...), aquelas bolsas mais à distância, né, mas eu consegui alguma coisa. Eu achei que fui bem, eu progredi...** (PERSEVERANTE, 25/07/2019, grifos meus).

As marcas da escolarização precária na educação básica constituem, conforme Perseverante, uma barreira para consolidar seu projeto. Ele alega ter concluído o ensino médio com muita dificuldade na escrita e afirma que isto também foi um elemento que dificultou o acesso ao ensino superior. É algo que atravessa sua vida porque, mesmo depois de já estar cursando na UNEB, continuou participando do ENEM para avaliar sua progressão na construção de uma redação, desejando provar para si mesmo que avançou nos seus aprendizados acerca da escrita de um texto, que ele considerou como um dificultador para ser aprovado no vestibular. Contudo, pode ser que ter tentado o ENEM em 2018 tenha significado a busca de outras estratégias de obtenção do diploma superior diante do desafio que naquele momento estava enfrentando diariamente para cursar Educação Física.

Episódio 44.1: Perseverante- da casa para a UNEB, desta para o trabalho e o retorno ao lar

Eu saio 4 horas da manhã de casa e venho aqui para a UNEB; depois, vou para o trabalho em Ibiassucê, cidade vizinha do lugar onde moro, Caculé, às vezes chego nove horas da noite em casa. **Quando eu tenho aula o dia todo é aquela correria para chegar nesses horários. Até com o meu filho, eu não estou tendo contato.**

Sempre que eu chego em casa, ele já está dormindo (PERSEVERANTE, 25/07/2019, grifo meu).

O fato é que Perseverante estava vivendo uma luta diária acerca do transporte como desafio, o que lhe demandava um planejamento para estudar e trabalhar. Assim, as escolhas tiveram que ser pesadas, ponderadas e feitas em uma nova dinâmica.

Episódio 45: Perseverante- as pelepas diárias nas interações sejam no âmbito acadêmico, no ambiente de trabalho ou no contexto familiar, afetando a saúde como um todo

No quarto semestre do curso eu estava muito ansioso. O cansaço alterou a minha saúde, a minha pressão (...) eu fui ao médico (...) havia aumentado uns quilinhos: de 83 kg para 91 kg (...). Sintoma: pressão alta (...). Eu estava me prejudicando por tentar fazer aquilo que eu não conseguia (...) o meu tempo não me permitia (...) não dava conta de ler um artigo para a aula (...) cheguei a matar uma aula para ler um artigo e fazer uma prova (...), às vezes eu tentava ler um pouquinho no ônibus, mas eu ali não tinha aquela atenção. Às vezes, o meu estudo mesmo é um pouquinho aqui na faculdade, senão no final de semana. Ai, o que eu faço no final de semana para estudar: eu acordo cedo novamente! Eu acordo entre 4:30h da manhã, minha esposa acorda 9h, aí eu fecho o caderno e só abro na segunda. Eu fico por conta da faculdade, mas eu tenho uma família. Então eu me organizei: acordo cedo e estudo até a hora que eles (esposa e filho) acordam. Mas sempre deixei isso para os fins de semana (...) um pouquinho mais no domingo e menos no sábado (...); ainda tenho de ser babá do filho...No momento em que ele precisa da presença do pai, eu tenho que estar ali presente... (PERSEVERANTE, 25/07/2019, grifos meus).

A trajetória do Perseverante mostra as peculiaridades de suas decisões, sua mobilização para superar os entraves do transporte, a ausência junto aos entes queridos e ainda o adoecimento. Os (des) caminhos para se manter no ensino superior trilhados por Perseverante retratam suas vivências como marido que trabalha e estuda e precisa ir e vir todos os dias, como pai que fica pouco tempo com o filho e o final de semana é o tempo que ele tem, efetivo, com este, a esposa, mas também para estudar. Então, ele se vale de algumas estratégias: deixar o sábado e domingo para a família, embora acorde na madrugada para ler os textos antes que a esposa e o filho acordem; se viu faltando aulas para ler um texto e fazer uma prova por falta de tempo; aproveita todo o tempo que tem para as leituras no tempo que fica na UNEB, considerando que o curso é integral.

Episódio 46: Perseverante- a greve de professores da UNEB e o estabelecimento de laços na sua atividade paterna, fortalecendo o seu papel de pai

O período que vivenciei mais situações com meu filho foi o momento dessa greve. Para mim, foi ótimo ter essa greve; foi o momento em que o meu filho criou um

laço afetivo comigo. Assim, hoje antes de sair, eu tenho que falar com ele: “Olha, estou indo para a faculdade, e estou indo trabalhar!” Ele agarrou mais a mim, pelo fato de eu estar mais tempo ali. Ele tem 4 anos, que é o tempo do curso! Então, assim, a greve me deu essa oportunidade. Vamos dizer, bem ou mal, com essa parte dessa greve posso dormir até tarde! (PERSEVERANTE, 25/07/2019, grifo meu).

Em meio à situação de tentar conciliar tudo, a greve ocorrida entre abril e junho de 2019 permitiu uma trégua das viagens, dos conflitos decorrentes de estudar, trabalhar, cuidar do filho e cumprir rotinas acadêmicas inevitáveis; e, por vezes, a ideia de desistir tornara-se presente diante das limitações reais que se apresentaram. Então, poder ficar em casa quase dois meses foi providencial na reaproximação com o filho e para continuar a ter o apoio da família.

Episódio 47: Perseverante- os suportes que têm permitido enfrentar o forçado distanciamento paterno para que ele consiga estudar na UNEB

A minha esposa sempre me dá força. Ela não tem curso superior, ela é da área de beleza, é cabeleireira! Trabalha bastante. Ela chega em casa à noite (...). Se eu não me engano, no 4º semestre do meu curso estava muito pesado. Eu chegava em casa às 20:00 ou 21:00 horas. Aí, eu organizava uma coisa aqui, uma coisa ali, porque eu trabalho também com fotografia. Aí eu tinha que fazer a edição das fotos. É muito cansativo. Às vezes, eu ia dormir à 1 hora da manhã. Só dormia duas horas antes de sair pra vir pra faculdade; na verdade, eu dormia um pouquinho no carro que me levava (...). **Aí teve um momento que eu falei pra minha esposa que eu ia desistir, mas ela falou “não” e me incentivou a não desistir. Ela me dá força para eu estudar, me incentiva. Ela fala: “Ah, não deixa isso quieto não”. Ela sempre me incentiva. Têm momentos que eu falo que eu vou desistir. Ela me incentiva: “Vai em frente.”** (PERSEVERANTE, 25/07/2019, grifos meus).

O acolhimento, o suporte da esposa que também trabalha e cuida do filho constituem a coluna central para que o projeto de vida de Perseverante de concluir o ensino superior possa ser perseguido. A ideia de desistir aparecera por vezes diante do mote de obrigações sobre trabalhar, dormir pouco e o tempo insuficiente para dar conta de tudo, mas ele conseguiu com o incentivo da esposa e da rede de suporte que foram aparecendo para manter o sonho de concluir o curso.

Episódio 48: Perseverante- a “carona” (de custo alto) como estratégia de acesso usada na locomoção diária de estudantes do *Campus XII* da UNEB que moram em outros municípios ou na área rural de Guanambi

É uma maratona! É às 4:00 horas da manhã que a gente levanta e o carro sai da nossa cidade 4:30h (...) já para a carona de volta é indefinida, porque não tem um carro certo que vai trazer a gente. São quatro anos pegando carona! E quando teve um semestre que teve três dias à tarde: segunda, terça e quarta, foi difícil (...).

Não conversamos, ainda, com o pessoal do colegiado sobre essa situação (...). **A gente até comentou com um professor se ele podia liberar (...) para ele ter consciência que se a gente não for naquele horário fica mais difícil chegar em nossas casas.** A gente sempre conversa. É uma negociação. Ele sabe que a gente vai ser prejudicado, tem hora que ele ajuda (...). **E a gente vai empurrando, como se diz: “vai empurrando com a barriga”, né, (...) a dificuldade!** (PERSEVERANTE, 25/07/2019, grifos meus).

Deslocar-se todos os dias para o *Campus XII* tornou-se uma maratona; e, para piorar, para retornar à sua casa não havia um transporte específico e a estratégia adotada foi aventurar-se nas caronas. Para esta maratona acontecer, ele precisou dialogar com professores, fazer uma negociação.

Perseverante também conta sobre como foi moldando, na sua rotina familiar, a rotina acadêmica diante da escassez do tempo, a ausência de transporte fixo para voltar, desafios das caronas, custos de cada viagem, rotinas, horários e ritos acadêmicos para ler, realizar os trabalhos a serem cumpridas para quem mora fora da sede da universidade.

A interferência da vida acadêmica em sua convivência familiar, nos horários de trabalho, na relação com o filho, o aumento de custos para financiar as viagens são apontados por Perseverante como algo inevitável. Diante da situação, encontra estratégias para não desistir diante da falta de condições previstas na universidade para acolher as pessoas que não são jovens, que já possuem uma segunda família. Ele deixa pistas sobre suas atividades no *campus* estarem concentradas nas aulas, ou seja, no ensino. Na rede de negociações, conquistar uma carona para voltar para casa é um desafio diário atravessado pela insegurança, medo, acolhimento, exclusão. Tudo é determinado pela circunstância: se a carona é conseguida, acolhimento; se demora, medo, insegurança e exclusão. Não haver uma política de transporte para os estudantes é um entrave para quem reside em outra cidade.

Episódio 49: Perseverante- relata como busca dar conta das despesas nessa conexão: distanciamento do local de moradia, presença no local de estudo e no local de trabalho

E aí chego na UNEB nesse horário, entre 7:00 a 7:30h. Eu trago meus lanches para diminuir os gastos. **Quem tem família tem que caçar uma forma de economizar!** E consegui; nessa zona aqui, eu consigo! Como eu trago almoço e o café, almoço aqui; no dia que tem aula o dia todo e para tarde é o café que eu trago e um lanchinho para eu ir embora (...) (PERSEVERANTE, 25/07/2019, grifo meu).

Perseverante, como pai de família, lança mão de estratégias para manter seu orçamento equilibrado e uma delas é trazer sua alimentação para ficar o dia todo no *campus*. São inúmeras as situações em que ele se (des) constrói, (re)constrói, agiliza e angaria apoios da família, dos

professores, dos caronistas e colegas para que possa continuar e não desistir ou trancar o curso; este acolhimento vai mantendo-o e mobilizando-o na sua trajetória.

Episódio 50: Perseverante- relata sobre os custos com o transporte para deslocamento entre o lugar de moradia, universidade e o local de trabalho

A prefeitura de Ibiassucê dá uma contribuição de R\$ 80,00, o restante a gente paga. Entra com R\$ 250,00 (...), mas tem outros gastos também e, às vezes, quando eu chego em Caetité e não consigo pegar a carona, tenho que pagar a condução até o Pancadão e do Pancadão (trevo) até Caculé, no entroncamento. Não é direto. Não tem carro direto (...). Eu senti que o que pesou mais era porque eu trabalhava na prefeitura de Ibiassucê como agente de endemias e que era tudo em grande turno. **Aí, por causa da faculdade, eu negocieei os horários com eles. **Aí eu fui colocado para trabalhar num colégio. **Aí eu chegava às 14 horas da tarde lá e ficava até 19: 30 h, mas aí eu não estava aguentando. **Fiquei 30 dias. **Pedi uma ajuda na Secretaria para que me direcionasse a um colégio, alguma coisa, ou algo assim. **Aí, uma ex-aluna aqui da UNEB que trabalhava no Núcleo de Assistência à Saúde da Família saiu em licença-maternidade. A Secretária de Saúde me indicou para eu ficar no lugar dela. **Aí eu consegui! **Hoje eu trabalho 3 dias por semana à tarde; foi aí que me ajudou a dar suporte aqui na faculdade, né, que é mais maleável.****************

(PERSEVERANTE, 25/07/2019, grifos meus)

A redução dos custos alcançada pelos lanches e almoço parece ser crucial para Perseverante, assim como a ajuda de custos que a prefeitura lhe concede. Estudar em outra cidade requer condições de financiamento do curso para transporte e alimentação. Novamente, ele precisa ser um negociador, agora no âmbito do seu trabalho, e conta com o apoio de conhecidos e amigos. Ao longo da entrevista, ele vai nos contando que possui uma rede de suporte: família, professores, colegas, pessoal do trabalho, caronas. Sem isso ele não daria conta. Todos eles o acolhem e o motivam a continuar.

Episódio 51: Perseverante- relata os riscos do uso da “carona” como uma estratégia muito utilizada para reduzir os custos com transporte na conexão entre local de moradia e local de estudo

Relembrando episódios de carona, teve um com uma colega nossa que teve um acidente numa época aí. Morreram duas pessoas, ambos foram a óbito. E ela estava, se eu não me engano, no caminhão; mas, graças a Deus não aconteceu nada com ela. São coisas assim que não estão livres de acontecer com a gente quando pegamos carona. Eu já tive um momento assim que pegamos carona com um caminhoneiro que estava drogado. **A gente inventou que ia parar em Caetité, para não prosseguir a viagem. São casos que acontecem que dá para se escrever um livro sobre eles. Tem um caso de uma carona em uma ambulância (...) em que estavam eu e mais dois colegas, aí passou um rapaz da cidade vizinha que conheceu a gente e falou: “Oh, véio, só tenho o fundo da ambulância”. Pelo horário, eu falei: “Nós vamos no fundo**

dessa ambulância". Aí fomos e descemos em Caetité, eu e outro colega. Fomos até Pancadão. Então, assim, são aventuras (PERSEVERANTE, 25/07/2019, grifos meus).

Como um suporte crucial na sua trajetória, as caronas ensinam lições para uma vida inteira com muitos aprendizados. A empatia cria uma curva ascendente na trajetória de Perseverante sobre ser acolhido, sobre os riscos que a estrada traz. E as caronas são experiências que vão marcar, obviamente, suas atitudes futuras.

Episódio 52: Perseverante- a carona como gesto de solidariedade entre os estudantes do Campus XII da UNEB e como momentos de relatos de experiências entre docentes e estudantes

Quando eu estou viajando e estou de carro e passo no ponto, se tiver uma pessoa, eu ofereço uma carona. Isso eu aprendi. Eu paro e dou uma carona! Sempre que eu vejo um professor, um aluno, um estudante (...). Ouve-se experiência em carona. **Às vezes, a gente pega uma carona com um professor e a gente conversa com ele. Aquilo enriquece a gente, porque muitos professores já tiveram, como a gente, um momento de cansaço do dia a dia.** Aí eles nos dão uma lição de vida. Alguns até dizem: "Eu já passei isso que vocês estão passando". E assim eles começam a contar as histórias deles. Teve um professor que me contou: "Eu fui fazer mestrado e já dormi numa rodoviária porque eu não consegui chegar, perdi o ônibus, e tive que voltar para trabalhar". **Então são casos assim que tem hora que você está desanimado, mas a pessoa fala assim, tipo uma atitude que aconteceu com ele, pior do que a sua, aí nos incentiva: eu vou lutar ainda mais (...).** Sobre carona, eu aprendi muita coisa (...), por exemplo, que hoje no Brasil a gente vive no momento que você não pode confiar em tantas pessoas. Eu vejo, assim, por isso eu não reclamo se você passar e me ver ali e não me der carona. Você não me conhece, não tem um motivo de parar e me dar carona (...). Assim como tem muita gente boa que você para e dá carona, tem gente que nem ousa parar, menos ainda dar carona. Eu não vou culpar você por isso, porque você não conhece a pessoa. **Então eu não falo nada sobre isso que me enriqueceu bastante que valorizar...** A carona pode ser um risco e um risco a gente corre, mas às vezes ao dar carona você tá ajudando um cidadão de bem a chegar em seu destino. (PERSEVERANTE, data, grifos meus).

A solidariedade é um aprendizado que interfere diretamente no modo como Perseverante age no mundo consigo e com os outros. Isso decorre da interação com as pessoas que oferecem carona porque ele acessa as experiências que esses sujeitos possuem e avalia que muitas vezes elas são motivadoras, acolhedoras porque são pessoas que também já passaram pela mesma situação de estudante. Por outro lado, a experiência das caronas evidencia os problemas, os riscos e a insegurança. Então, o risco é sempre uma constante.

Episódio 53: Perseverante- relata as desigualdades financeiras entre estudantes

Na parte financeira, eu não estou bem de vida, mas, graças a Deus, eu tenho as minhas coisinhas. Estou estudando em uma faculdade pública, para isso eu fiz igual os meus colegas, entrei para a universidade pública pelo vestibular, graças a Deus eu estou conseguindo dar sequência (...), mas alguns colegas não. **Por exemplo, uma moça com a qual eu faço estágio necessita de dinheiro; eu sei que a mãe dela tem condições, mas ela necessita da bolsa de estágio para ela se manter, mas não só ela!** Tem outros colegas que se não fosse a bolsa de estágio, necessitariam muito mais ainda. Eu já ouvi nos corredores umas pessoas comentando: “Eu ainda não recebi pelo estágio esse mês e não sei como vou conseguir.” (...). **Eu me espelho nessas pessoas: elas têm dificuldades financeiras, mas não desistem dos sonhos deles,** que talvez não seja só um sonho, mas um caminho para eles se darem bem lá na frente (PERSEVERANTE, 25/07/2021, grifos meus).

Perseverante, como trabalhador, não tem acesso à bolsa de nenhuma natureza na UNEB, mas tem pleno entendimento do quanto elas são necessárias para quem não tem condições de financiar o curso. As atividades de estágio representam custos seja para deslocamento, preparar material, alimentação. Ele reconhece que as políticas de assistência estudantil são essenciais para o financiamento, assim como aquelas bolsas que são voltadas para a formação complementar através do programa de estágio.

Perseverante nos diz que o curso integral está pensado para quem tem tempo livre, não para quem tem família, trabalha, tem filhos e reside em outra cidade ou não tem dinheiro. Nos diz ainda que a ausência de estruturas do estado e na UNEB é o que dificulta o acesso e a integração das pessoas à universidade. Todos esses aspectos marcam suas vivências pela insegurança, medo, sentimento de exclusão, de não ser o perfil adequado que as regras acadêmicas e meritocráticas delineiam.

Contudo, suas atitudes são daqueles que se rebelam e dizem para o Estado e para a UNEB ser seu direito de cidadão estar em uma universidade pública na medida em que arregimenta todos os esforços para ser o primeiro a concluir um curso superior na sua família.

8.2 MORAR NA SEDE DO CAMPUS, TER FAMÍLIA E SER TRABALHADORA

Episódio Guerreira 54: o incentivo da mãe para os seus no período ela cuidava de seu pai:

Minha mãe incentivava (a todos nós), até os meus irmãos (homens) ela sempre cobrava estudo. Ela cobrava porque ela é semianalfabeta (...). Mãe sabe ler pouco. Meu pai, pelo que eu sei, também sabia ler um pouco. Mas dessa época, eu não lembro, porque não deu para conviver com ele, eu só tinha 4 anos. (Minha mãe) falava que era muito difícil, principalmente na época que meu pai estava doente. **Por mais que ela soubesse resolver as coisas, tinham coisas que ela tinha que pedir instruções aos outros, informações aos outros. Ai muitas pessoas chegavam para ela e falavam assim: “Ah, você não vai conseguir fazer isso, você não vai conseguir fazer aquilo!”, entendeu?!** E é por isso que ela sempre cobrava da gente estudos, inclusive dos meus irmãos mais velhos. Eles fizeram até o fundamental. Um deles chegou até a quinta série (...). Casaram. Têm família; eles foram trabalhar na

região, a maioria. Só tem um que mora fora. Eu tenho uma irmã que é concursada, concluiu o Ensino Médio, é concursada na prefeitura. Eu tenho outra que concluiu o ensino médio, estava cursando a faculdade, mas trancou e não concluiu ainda. A outra, não concluiu o ensino médio. **E tem eu que estou cursando a universidade (...)** (GUERREIRA, 08/07/2019, grifos meus).

Residindo na zona rural de Guanambi nos primeiros anos de sua infância, Guerreira tem sua mãe como incentivadora do estudo pois, ao vivenciar circunstâncias em que a leitura fez falta e interpôs obstáculos quando do cuidado com o marido doente, em sua sabedoria, já notara o quanto a exclusão pode se manifestar de forma cruel para quem sabe pouco das letras.

As experiências de caráter burocrático vividas pela mãe de Guerreira para lidar com papéis e documentos ensinam-lhe muito do que é ser excluído durante a doença do marido. Isto de certa forma vai moldar, interferir na forma como a mãe conduzirá a educação de seus filhos enquanto estão sob a sua tutela. Tanto é assim que na medida em que os filhos vão crescendo a escola é um pilar em suas vidas. Quando chega um momento em que é preciso mudar para a cidade, porque a dificuldade de chegar à escola caminhando cresce, assim sua mãe o faz.

Episódio 55: Guerreira- os quilômetros percorridos antes de chegar à universidade:

Quando eu morava na roça, eu estudava aqui na cidade. Aí eu vinha a pé. Eram 6 km da minha casa na roça até aqui na cidade e (...) até a entrada da escola deveriam dar mais uns 2 km, por aí. Eram uns 8 km no total. Eu fiz esse percurso da primeira até a quarta série (...). Mãe achou que estava muito complicado para a gente vir para o colégio. **Aí ela resolveu mudar aqui para a cidade.** A gente já tinha uma casa aqui, quando meu pai faleceu (...). Minha mãe mora nessa casa hoje, mas eu não moro com ela (GUERREIRA, 08/07/2019, grifos meus).

Guerreira fez o ensino fundamental morando na zona rural, indo e vindo todos os dias a pé. Reside atualmente na cidade de Guanambi, sede do *Campus XII* da UNEB, onde está o IFBAIANO, instituições da rede privada e escolas da rede estadual, por exemplo.

Episódio 56: Guerreira- a mudança para a cidade sela a continuidade dos estudos

Estudei no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) até oitava série. Da oitava série, eu fui para a Escola Estadual Colégio Modelo e nele eu me formei em 2007. E ainda, em 2007, **passei no vestibular fora de Guanambi, só que eu não tinha condição de ir. Se fosse para a gente ir, até que teria, mas na época eu tinha 18 anos e minha mãe disse não. Eu preferi não ir.** (GUERREIRA, 08/07/2019, grifo meu).

Guerreira concluiu o ensino fundamental e médio na rede estadual e foi sendo mobilizada para dar continuidade à escolarização quando tenta o vestibular, mas não pode

cursar o ensino superior porque a instituição era fora de Guanambi e sua condição financeira não lhe permite e a interferência de sua mãe encerra a discussão.

Guerreira tinha ciência de que em Guanambi havia oportunidades na medida em que tenta o ENEM, faz um curso técnico em enfermagem para ampliar mais conhecimentos no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) e o de técnica em ciências públicas no IFBAINO. Ela também demonstra ter conhecimento das políticas de inserção, pois busca seu acesso pelas cotas raciais e se inscreve no SISU.

Episódio 57: Guerreira- a escolha de um curso diferente daquele que a mãe sonhava para ela

No final de dois mil e treze e no início de dois mil e quatorze, eu fiz a inscrição para o curso técnico em enfermagem. **Passei e passei, também, no IF Baiano em agroindústria. Aí eu preferi o curso técnico em enfermagem, por ser o sonho da minha mãe (o sonho dela não era a Educação Física).** Minha mãe me cobra (risos). O sonho dela era de que eu cursasse Enfermagem. Eu comecei o curso técnico por causa dela (fala firme), mas para ela isso não resolveu, ela me cobrava é Enfermagem (...). **Fiz o técnico. E no final de dois mil e quinze, no início de dois mil e dezesseis, eu passei aqui na UNEB (...). A minha primeira opção foi Educação Física, tentando trocar de curso, mas não consegui trocar de curso.** Queria Enfermagem. Aí, eu desisti. Chegou no terceiro semestre, eu falei: “aí, vou seguir Educação Física.” Mas eu também gostei de Educação Física! (GUERREIRA, 08/07/2019, grifos meus).

Novamente, aparece a figura materna em suas escolhas quando a mãe deseja que ela estude Enfermagem; no entanto, ela é chamada para cursar a segunda opção, que é Educação Física. Por não conseguir trocar de curso no âmbito do próprio *campus*, continua em Educação Física, onde parece ter se encontrado na UNEB.

Ao acessar o ensino superior e não conseguir a transferência, Guerreira decide por continuar o curso de Educação Física e tem o desafio de organizar suas atividades de estudante, mãe, esposa e trabalhadora, ciente de que a convivência familiar fica secundarizada.

As suas atividades diárias passam a demandar um planejamento para que todas as ações possam ser desenvolvidas. No tempo de que dispõe, necessita fazer escolhas em que, às vezes, precisa se ausentar para estudar, para trabalhar e estar em casa com a filha. E faz isso com o apoio do marido, a compreensão da filha e a ajuda contínua de sua mãe.

Episódio 58: Guerreira- a mãe e o papel materno como um suporte para a sua individuação

Minha mãe é, assim, uma heroína. Eu nem sei dizer o que seria eu sem a minha mãe, porque eu com casa para cuidar, filha pequena para criar, trabalhando, eu

ainda entrando na faculdade. Se não fosse minha mãe, eu não estaria aqui. Então, de tudo, minha mãe é minha heroína, é o meu porto seguro, entendeu?! **Porque ela que cuida da minha filha pra mim.** Se eu estou aqui, minha filha está, está com ela; se eu vou trabalhar, a minha filha está com ela. E assim vai. (GUERREIRA, 08/07/2019, grifos meus).

Contar com a presença diária de sua mãe para cuidar de sua filha é determinante para cursar Educação Física, um dos seus projetos de vida.

Episódio 59: Guerreira- estudar e trabalhar na vida de uma jovem mãe negra

Trabalho e estudo. Faço muita coisa no final de semana. Trabalho no hospital regional e tento conciliar com a faculdade. Ser mãe e esposa é muito difícil. A gente consegue conciliar, mas a gente vai abrindo mão de algumas coisas, né?! Eu acho que na família a gente sempre abre mão de muitas coisas (...) eu fico aqui o dia todo. Eu chego em casa (a minha filha) quer carinho, quer atenção e às vezes eu não tenho como dar esse carinho quando eu chego em casa (...). O marido quer carinho. Por exemplo, agora mesmo fiquei uma semana fora, porque eu fui para o EREEF [Encontro Regional dos Estudantes de Educação Física]. Aí cheguei em casa tive que trabalhar, tinha marido, tinha filha, tinha as coisas para fazer e as roupas estavam tudo lá sujas (risos), tinha um monte de roupa lá suja. E aí é bem complicado, você tem que saber ir dosando, abrindo mão de umas coisas, abrindo mão de outras. **A família sempre vai ficando de lado. E minha filha sente muito. No dia que eu falo assim: “Mimi, meio-dia eu tô em casa.”, é o dia mais feliz para ela é quando eu falo: “meio-dia eu tô em casa.”, que ela sabe que eu venho. Ela vai para escola, quando Y... chega, eu já estou em casa.** A família entende que isso é importante pra mim. O marido entende sim, entende. Ele não vê a hora que acabar (risos). Tipo assim, quando eu terminar, vou fazer outra coisa, mas ele fala que pelo menos terminou uma etapa. É como se fechasse um ciclo, um ciclo, né, ali você concluiu, aí você parte para outra. E às vezes eu penso: “será que eu vou conseguir partir para outra?” É complicado! (GUERREIRA, 08/07/201, grifos meus).

Fazer a gestão de sua rotina significa abrir mão um pouco mais da família que da vida acadêmica, ficando o final de semana comprometido para poder cumprir as rotinas de casa ou ainda participar dos eventos da instituição.

Para Guerreira, participar do EREEF significou uma oportunidade, mas ao chegar em casa, tudo estava acumulado, carência da filha, do marido e muita roupa suja para lavar, ou seja, muitas coisas para dar conta na retomada de sua rotina. Para viajar, ela precisou fazer acordos com o marido, com a mãe, com os colegas do Regional. E, então, ela admite: a família fica de lado na maioria das vezes.

Perseverante, aos 38 anos, e Guerreira, aos 31, afirmam ser a ampliação da escolarização através de um curso superior um dos projetos em suas vidas, em uma fase em que desempenham outros papéis em suas famílias e estão trabalhadores. Eles nos dizem como a ausência de estrutura nas instituições para quem tem mais experiência ou entra depois dos 30 anos na universidade faz falta.

Para Perseverante, não há o transporte e nem apoio financeiro através da assistência estudantil para quem precisa ir e vir, porque, pelos critérios meritocráticos da seleção, quem trabalha não tem direito à assistência estudantil dessa natureza; enquanto que Guerreira não conseguiu trocar de curso no mesmo *campus* de Educação Física para Enfermagem. São estudantes que contam com o percurso formativo a partir da educação profissional que já possuem, o que lhes garantiu o trabalho para sustento da família.

Estudar depois dos 30 com família e trabalho pode significar uma busca por esforços que às vezes ultrapassam as possibilidades dos estudantes e o pensamento de desistir os ronda constantemente. Realizar o projeto de estar na universidade é uma provação, pois, ao que parece, está pensada para as pessoas solteiras, sem filhos, jovens. E como fica o direito de quem só pode fazer esse pleito depois dos filhos, casamento, emprego? Quem tem direito de acessar o ensino superior: há uma idade certa para isso? Como as estruturas estão pensadas? Política de assistência estudantil para quais sujeitos?

Observo, ainda, que as escolas de ensino médio parecem não mobilizar os estudantes para que possam dar continuidade aos estudos nas instituições de ensino superior, ou seja, parece que não influenciam ou não abordam isto como uma forma de incentivá-los.

8.3 MORAR NA SEDE, SOLTEIRO, BOLSISTA

Vou conhecer, a partir dos dizeres de Corajosa, Tranquila e Conquistador, estudantes que estão na faixa etária entre 22 e 25 anos, as estruturas nas quais estão tecendo sua trajetória. Conquistador vive em Guanambi; Corajosa é de Palmas de Monte Alto e mora com amigas em Guanambi; e Tranquila é de Jacaraci e mora na residência estudantil do *Campus XII*.

8.3.1 Mudar para a sede do *campus*

Primeiro, começo com os dizeres de Corajosa, que mora na zona rural e que com a finalidade de cursar o ensino médio faz o trajeto para Palmas de Monte Alto todos os dias no transporte escolar para o Colégio Estadual Anísio Teixeira onde conclui o ensino médio sem trazer, segundo ela, preocupações para sua mãe, o que parece um indicativo de sua autonomia para continuar seus estudos. Ela é a filha mais nova e seus dois irmãos já haviam concluído o ensino médio; um deles cursou ensino técnico no IFBAIANO. Sobre como teve informações para prestar o vestibular, segundo ela, se deu nas escutas e conversas informais na escola.

Episódio 60: Corajosa- vem de uma família da zona rural com quatro filhos, todos conseguiram o ensino médio

Lá na roça eu acordava cedo, tomava meu café, ajudava minha mãe a arrumar a casa, tomava banho, me arrumava (...) pegava o ônibus e ia para o colégio. Acabava sendo isso todos os dias. Era bem tranquilo. Mãe nunca precisou se preocupar comigo na escola (...). Todos os meus irmãos concluíram o ensino médio. Meu irmão fez o curso técnico no Instituto Federal, mas nenhum deles fez curso de graduação não. Eu sou a primeira em casa e na família sou a segunda. (...) Logo no terceiro ano do ensino médio eu estava vendo algumas pessoas fazendo o vestibular, principalmente para Pedagogia. Nada em relação à Educação Física. **Eu terminei o ensino médio no Anísio Teixeira, que é um colégio estadual. Mas logo que eu terminei, eu não tentei o vestibular, por conta de uma cirurgia que minha mãe teve que fazer, aí eu fiquei cuidando dela (voz embargada) (CORAJOSA, 18/07/219, grifos meus).**

Embora tenha ouvido na escola conversas sobre o vestibular para o curso de Pedagogia, Corajosa teve que aguardar um tempo porque precisou cuidar da mãe. Por conseguinte, ela declara que não houve discussão iniciada por professores ou influência destes sobre a sua decisão de fazer vestibular. Ela afirma que esta decisão partiu de si mesma. Considerando o contexto da convivência com os irmãos, talvez tenha sido influenciada por eles, que já tinham concluído o ensino médio.

Episódio 61: Corajosa- o suporte material e afetivo da família

Meus irmãos começaram a contribuir para que eu conseguisse ficar aqui em Guanambi. Eles me deram o notebook, ajudaram-me sempre a pagar a internet e aluguel; eles sempre deram essa contribuição. Foram os meus pais mesmo que chegaram a pedir. **E eles sempre se dispuseram a ajudar.** Quando eles souberam que eu passei, **eles me falaram que iam dar o total apoio,** o total suporte em relação a dinheiro (CORAJOSA, 18/07/219, grifos meus).

Outro modo de viver, de ser, de estar com pessoas com as quais nunca falou ou viu; construir um roteiro diário com a finalidade de adequar ao curso integral para ficar em rotinas de 7 da manhã às 20 horas torna-se uma batalha diária. Corajosa contou com o apoio dos irmãos na aquisição de notebook, internet em casa, ou seja, a família ajudou financeiramente para que ela pudesse fazer o curso de graduação.

Episódio 62: Corajosa- a bolsa como um reconhecimento por sua atuação

Com o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) eu me senti mais confortável em me inscrever para participar. Porque eu já tinha experiência em iniciação científica, e via que era algo importante e que fazia parte também do ensino e que seria de grande valor para minha formação aqui dentro. Ia contribuir também

para quando eu chegasse ao estágio, porque eu teria uma experiência na sala de aula. **Eu estava em Monte Alto, aí a professora me ligou, falou que gostava do modo que eu discutia em sala de aula, dos meus posicionamentos.** Ela me chamou e disse que tinha convidado mais dois colegas meus, que ela acreditava que iriam contribuir significativamente para o projeto, foi dessa forma (CORAJOSA 18/07/219, grifos meus).

Corajosa integra também as atividades com bolsas, como Iniciação Científica e PIBID; para este último, foi convidada: uma forma de acolhimento que oferece uma oportunidade para ampliar sua formação e lhe oferecer experiências salutares para as atividades de estágio. Além disso, ganha reconhecimento pelo seu desempenho enquanto estudante, pelos seus esforços para a realização das atividades.

Episódio 63: Corajosa- as disputas por maior escore de desempenho no curso a partir do critério meritocrático presente na seleção de bolsas

Esse tal de escore dos créditos tirados na prova passou a ser a coisa mais importante na seleção de bolsa para os projetos. Se você tem oito ou oito e meio você sabe mais do que uma pessoa que tirou 7 e 7,5 no total do valor das suas notas. No momento de fazer a seleção desses projetos, é avaliado o escore. Ele é um dos pré-requisitos para seleção. Aí o pessoal já fica tudo eufórico, assim, para ter o escore lá em cima porque só assim ele consegue participar de todos os projetos (...) talvez por isso muitas pessoas pensam que tudo é realmente um jogo, uma disputa de poder, uma disputa de nota. Eu acredito que não seja somente isso. É óbvio que num concurso as notas vão contar muito, mas as suas notas não substituem as funções que você precisa dominar para transmitir o conhecimento para outras pessoas (...), mas principalmente foi a aprendizagem que consegui ter aqui para poder passar para outras pessoas (...). **Não adianta nada você ter o histórico de 8, 8,5 e 9, se você não consegue transmitir o conhecimento que você teve (...) às vezes a gente se afasta das pessoas só porque se acha melhor em tudo. Em um simples debate em sala de aula a pessoa quer se exaltar em uma explicação, quer saber mais do que o outro.** Às vezes isto nos afasta das pessoas. Eu não sei se é a melhor solução a gente se deixar contaminar por esses escores; isso afeta de certa forma o nosso ego (...). **A universidade vira apenas um local de competição: um querendo ser melhor que o outro, em projetos, em notas. Mas a universidade é também o local em que você busca mesmo conhecer o outro, compreender o outro.** É um local que você consegue transformar em um divisor de águas e de pensamentos assim. Você chega do ensino médio com aquela visão de que no contexto educacional tudo é amizade, tudo é brincadeira, tudo é diversão. E aqui não. Na universidade, você consegue compreender a sociedade que existe dentro dela e a sociedade que existe lá fora (CORAJOSA, 18/07/219, grifos meus).

Ser convidada para contribuir com um projeto de IC foi algo importante por ser acolhedor e por também constituir-se em uma oportunidade de marcar espaço e destaque em um curso em que, segundo ela, há uma disputa acirrada sobre as bolsas e um dos critérios é o escore de desempenho do estudante por semestre, pois quanto mais alta a média, maior a possibilidade de ser selecionado em um projeto. A dimensão meritocrática das bolsas aparece com muita nitidez nas conversas entre estudantes.

Corajosa se apresenta incomodada com o clima de competição acerca das médias de desempenho do estudante por semestre, identificado por ela no ambiente acadêmico enquanto critério meritocrático que afasta as pessoas das interações, do bom diálogo e aprendizado conjunto. Essa situação representa um choque para ela, na medida em que percebe que a sociedade se reproduz dentro da universidade pela perspectiva de ser o melhor, o destaque, enquanto no ensino médio o ambiente é mais de diversão e descontração.

8.3.2 Mudar da zona rural direto para a residência estudantil

Tranquila, que morava na zona rural, fez seu ensino médio em Jacaraci indo e voltando todos os dias, nos diz que na conclusão do ensino médio as conversas sobre vestibular aparecem na sala de aula como que uma espécie de pressão da escola e dos professores.

Episódio 64: Tranquila- o acesso à escola e a percepção do não reconhecimento do trabalho docente

Sou a filha do meio, conclui o ensino médio e ingressei no superior (...), mas eu acho que foi meio pelo impulso. Eu fiz vestibular sem muita expectativa, sem nenhuma intenção (...). No terceiro ano de ensino médio, os professores começam a questionar sobre o que a gente pretende fazer depois. Só que para responder isso foi uma dificuldade muito grande, porque eu não fazia ideia do que eu queria. **Eu só sabia que a única coisa que eu não queria era ser professora. Primeiro, porque eu via muita dificuldade nos professores.** Não era fácil estar ali e não ter reconhecimento pelo trabalho. E segundo, porque eu também não me via como professora. Não era uma coisa que eu queria ser! (TRANQUILA, 24,07/20219, grifos meus).

Tranquila relata que ir para o ensino superior foi “meio que um impulso” [*sic*] porque não sabia o que queria fazer, mas tinha certeza também de que não queria ser professora por entender que era uma profissão atravessada de muitas dificuldades, como a desvalorização. Na casa de Tranquila, seus irmãos pararam de estudar após o ensino médio e sua irmã tentou vestibular na UNIFG, onde estuda atualmente. Ela relata que não fez vestibular imediatamente após a conclusão do ensino médio, ficou um ano estudando em casa, não mencionou se havia cursinho público ou particular e estudou por conta própria.

Episódio 65: Tranquila- incentivo fraterno e a escolha pela licenciatura: ser professora

Aí eu terminei o ensino médio, fiquei um ano em casa, sem estar estudando, mas eu estudava sempre, estava pesquisando alguma coisa. Eu não fiquei assim parada, ficava lendo. Lia bastante. Tinha a rotina normal dentro de casa de

ajudar nas tarefas caseiras (...). Já a minha irmã fez vestibular para Faculdade de Guanambi. Ela me incentivou também a fazer. Só que eu não queria ficar aqui, nessa região, eu queria, sei lá (...) eu queria outro lugar, porque eu não via espaço para mim. Eu não tinha reconhecimento. Eu não me reconhecia e as pessoas não me conheciam. Eu não me sentia bem. Aí eu tentei o vestibular (...) eu queria desistir de fazer, mas aí o meu amigo, ele me aconselhou a fazer, tipo, vai, se der certo ok! **Porque também se não der, ok! Eu fiz sem pretensão, sem nenhuma esperança, sem um querer de fato, mas aí eu fui chamada, na segunda chamada (...).** Eu pensei muito e pesquisei muito sobre bacharelado. Porque a licenciatura é uma coisa que eu não me sentia bem. Mas, com o decorrer do curso, se eu tiver que escolher, será licenciatura mesmo! (TRANQUILA, 24/07/20219, grifos meus).

Conforme demonstrei através do episódio anterior, no ano que em que estudei em casa, contou com o incentivo da irmã, que foi aprovada na Faculdade de Guanambi- UNIFG. Ela contou também com o incentivo decisivo de um amigo. Embora não se projetasse em Guanambi, fez o vestibular, passou e continua frequentando o curso. Ao ser aprovada e ingressar pela segunda chamada, ela pesquisou sobre o bacharelado, porque não queria fazer licenciatura em Educação Física, mas no percurso foi se identificando com essa formação.

Episódio 66: Tranquila- o efeito do bem-estar propiciado pelas aulas de Educação Física nas memórias

Eu participava das aulas de Educação Física e me sentia bem. Eu gostava. Independente da aula, eu me sentia bem, pelo fato de, em determinado momento, eu ver que era a única disciplina que não tinha valor dentro da escola, que não tinha um alvo e não tinha professor capacitado para ensinar. Eu via que era preciso pensar nessa disciplina. Mas eu vim mesmo para a faculdade de Educação Física por aproximação, porque eu gostava de esporte! (TRANQUILA, 24/07/20219, grifos meus).

Embora em seu relato tenha dito que não tinha a mínima ideia do que cursar, seu olhar sobre a Educação Física está nas suas memórias, porque gostava de esportes, havendo uma afinidade com a área, avaliando-a como uma disciplina desvalorizada pois não havia professores qualificados para ensiná-la. O processo de integração nas instituições não foi fácil, as dificuldades não foram superadas porque há coisas sobre si mesma que nem ela sabe dizer e segundo ela suas expectativas ainda são baixas.

Episódio 67: Tranquila- relata dificuldades de construção da identidade no campus XII da UNEB:

Ao tentar pelo menos ser professora, durante o curso mudou bastante coisa em mim. Foi o acolhimento que me mudou. **É difícil falar o que eu identifiquei na história**

das pessoas (...). Por que eu não me identifiquei com as pessoas? Acho que é pela história mesmo de ter de enfrentar não só as dificuldades, mas a de não ter muitas expectativas. Desde sempre não tive expectativa por não me encaixar. Eu não sei por que não me encaixo. **Sim, eu me sinto diferente de todo mundo (...)** por isso eu tenho muita dificuldade de me adaptar aos espaços. Eu já havia percebido isso na escola, no ensino fundamental, eu não sei o que aconteceu (...) (TRANQUILA, 24/07/20219, grifos meus).

Tranquila não se identifica com as pessoas com quem passa a conviver na academia e não alimentava expectativa de se encaixar. Ela se sente diferente de todo mundo e por isso as dificuldades de adaptação. Esse processo de entendimento de si e das relações com as pessoas no âmbito da residência é um desafio o qual Tranquila compartilha e que, de certa forma, implica sua estada na residência estudantil, ambiente em que tem que conviver com mais 38 pessoas. Neste lugar ela não tem privacidade alguma e reclama dificuldades intensas de se adaptar à realidade e dinâmica da casa com as diferenças lá presentes.

Episódio 68: Tranquila- a convivência múltipla, os efeitos da intimidação e o suporte materno

Desde o começo em que eu estou aqui na UNEB, há três anos, a convivência é bem intensa na residência estudantil. (...) Eu conhecia uma menina que já morava na residência e ela me ajudou e aconselhou e me disse como chegar lá (...). Eu fui atrás dessa menina, porque eu não tinha como me manter aqui. Então a residência seria uma ajuda e tanto e está sendo (...). Desde que eu mudei para lá, aumentou o número de pessoas. Hoje são 40 estudantes. **É muito complicado lidar com pessoas que vêm de culturas diferentes, de educação diferente e ter de dividir tudo com eles. Privacidade, a gente tem nenhuma. A gente não consegue ficar sozinho no ambiente. Sempre ali tem alguém no mesmo tempo.**

Na minha casa eu tinha um quarto só meu. (...) não sei, mas é difícil, talvez porque na residência eu sou do mesmo jeito que sou aqui na sala de aula. Não muda nada. Eu tenho poucas pessoas com quem eu converso. **Embora eu converse com todo mundo, são poucos aqueles com que eu me sinto confortável (...).** Eu me sinto intimidada quando me perguntam o porquê do meu desconforto na convivência com muitos (...). Eu queria saber o porquê, mas não sei. Quando me forçam a fazer algo, a falar e a participar, **eu sinto isso como se fosse uma obrigação e eu não sou obrigada (...). A convivência me aperta. O ter que estar lidando com diferentes pessoas, com pessoas que saem e outras que entram. Eu não consigo me adaptar a isso (...)** talvez porque eu ainda não tenha me desligado lá da minha casa na roça e não consiga me ver onde estou agora.

Eu não me vejo, eu não me vejo aqui (...). Não estou gostando da residência. Não necessariamente por conta da interação, mas acho que é a rotina e a convivência que é muito densa. A relação é dentro do possível. Se eu tivesse oportunidade de sair, eu saía (...). **Eu pensei em desistir, mas minha mãe me fez não desistir.** Ela é a pessoa mais importante da minha vida (TRANQUILA, 24/07/20219, grifos meus).

A convivência tensiona Tranquila quando tem que se adaptar com as diferenças na residência estudantil, pois não se sente confortável em estar com todos, embora fale com todos. Não ter privacidade é, para ela, muito complicado e se tivesse a oportunidade de sair da

residência, sairia. Sua mãe, no entanto, sempre a motivava para estudar e a incentivava para que não desistisse.

Episódio 69: Tranquila- a sobrecarga de trabalho que recaía sobre a mulheres de sua família

Meu pai mora com minha mãe (...). Ela aguenta e aguentou muita coisa do meu pai. Ela sofre demais (...). Ele é muito machista, muito preconceituoso. Desde pequena eu percebi isso. Com as filhas ele age do mesmo jeito (...). Desde sempre, ele apoiou só os meus irmãos. São três homens e três meninas. Apoio só para os meninos! Ele nunca foi presente (...) ele vive para o trabalho dele (...). **Ele é dono de um bar. Minha mãe é dona de casa, mas ela tem que estar no bar também. Ela tem que mexer com tudo.** Ele fica o dia inteiro no bar e ela tem que dar conta de tudo e do bar também. Ela faz as coisas que envolvem a comida e a limpeza. Já o meu pai só mexe com as coisas que ele vende no bar, **o resto ela tem que fazer de tudo** (TRANQUILA, 24/07/20219, grifos meus).

Como Tranquila mesma disse, talvez esta situação ainda esteja em sua mente. Observa-se que ela enfrentava conflitos com o pai, o que pode ter sido também motivação para sair de casa. Seu pai não tem presença de apoio no seu projeto, ele sempre esteve voltado para os filhos homens e ausente para as filhas e parece viver para o trabalho no bar. Ela deixa claro que elas, as filhas, e a mãe não eram valorizadas pela figura paterna. Tranquila demonstra inquietação com o comportamento machista e preconceituoso do pai.

Episódio 70: Tranquila- conviver com julgamentos e admitir as mudanças

Não concordo com muita coisa que acontece na minha permanência na UNEB (...). Acho que existem preconceitos (...) talvez a palavra mais correta seria julgamentos. Muitos já me julgaram. A primeira vez, a gente fica mal, mas depois a gente se conforma, fica conformada. As pressões são horríveis. Às vezes isso vira rotina de trabalho (...), mas o problema de relacionamento (pausa) tem em todo lugar (...). Essa loucura tá me mudando. Sinto, **eu paro e penso e vejo a mudança muito grande, até demais** (TRANQUILA, 24/07/20219, grifos meus).

Convivendo na casa, Tranquila expressa sentir muitas limitações com a comunicação. Inserir-se no grupo do PIBID pode lhe oportunizar vivências de sala de aula, maior interação com colegas e professores, talvez tenha sido uma estratégia. Mas permanece o dilema da não adaptação, de se sentir pressionada em sua subjetividade e jeito quieto de ser.

Episódio 71: Tranquila- os sintomas da empatia e as tentativas de ver o mundo com o olhar do outro

Eu me colocar no lugar do outro ou as pessoas se colocarem no meu lugar? Eu não sei como resolver essa bagunça. O problema é a falta de comunicação minha ou da outra pessoa? Eu só me coloco no lugar do outro quando me sinto incomodada. **Sou tímida em todos os aspectos. Se eu pudesse escolher, escolheria não a ter. Preferia ter algo que me desse segurança.** Já tive um relacionamento que durou um ano. Foi bom, até certo ponto, por causa da comunicação. Isso só ocorreu uma vez (TRANQUILA, 24/07/20219, grifos meus).

A timidez é um fato que Tranquila admite dificultar a sua vida, as suas relações. Isto, para ela, é muito complicado, traz muita insegurança e não é algo que ela pode escolher. Para Tranquila, a comunicação é uma situação-problema que atravessa na sua vivência diária no ciclo familiar, acadêmico e afetivo-amoroso. Isto alcança sua vida afetiva, o que indica incomodá-la, não lhe faz sentir à vontade para que as coisas possam acontecer e ter continuidade ou fluir. Há muita pressão no ambiente acadêmico para que ela se manifeste, na residência estudantil solicitações constantes de que ela interaja, professores também exigem que ela fale, expresse-se, enquanto ela gosta de ficar mais quieta, observando; e na relação amorosa, a timidez também atrapalha, além disso há uma dificuldade e uma recusa de diálogo por parte da outra pessoa no relacionamento.

Episódio 72: Tranquila- silêncio da escola, sua sexualidade, o difícil pedido de ajuda

Eu sempre fui muito quieta, muito de ficar na minha. Quando eu fui para a escola, os professores exigiam uma presença mais forte e eu me sentia sendo forçada a isso.

Aí quando dizem, por exemplo, tipo, porque eu sou assim, eles só fazendo brincadeiras, assim, sem realmente querer entender, saber, ou tentar uma aproximação mais. Eu sou mais de boa de fazer brincadeiras e tal. Hoje eu vejo que era bullying. Tentei falar com alguém, para amigas (...), mas elas não interessavam (...). Mas sempre foi assim. Eu pensava que fossem amigas. Nunca falei com os professores, porque eu me senti excluída por eles, não faziam nada (...). **Na escola eles só davam atenção para aqueles que queriam aparecer, queria puxar o saco ou, então, só para aqueles que já conheciam (...).** Aqui, na universidade, eu senti a mesma coisa; aqui não foi diferente, mas deixou de ser uma exclusão, eu consegui fazer amigas e amigos, mas eu nunca expliquei para eles porque eu não gosto de falar sobre mim. Eu não sei o que falar de mim. **Eu já pensei em pedir ajuda, mas ainda não pedi** (TRANQUILA, 24/07/20219, grifos meus).

Tranquila é muito reservada, gosta de ficar mais quieta. No entanto, nos conta algumas pistas sobre a origem desse seu silêncio, as angústias que atravessaram sua adolescência decorrente do preconceito, *bullying* sofrido nesta fase ou do sentimento de rejeição por ela gostar de ficar “mais na sua”, “de boa”, mais quieta ou pelo fato de o pai não a apoiar ou apoiar só os irmãos. Sentimentos de exclusão, inseguranças, medo e acolhimento aparecem de modo

simultâneo, no entanto, vão se mantendo porque em casa conta com mãe, na universidade consegue fazer amigos, mas ainda assim reconhece que precisa pedir ajuda a um profissional para que ela mesma possa compreender-se melhor.

Isto talvez tenha lhe impulsionado a buscar inserção no PIBID, como também fazer parte do Diretório Acadêmico e do movimento estudantil. Segundo ela, no DA e no movimento estudantil, entrou por curiosidade para conhecer e saber como é que acontecem as coisas: “No movimento estudantil eu entrei para entender também, para conhecer também, para saber como funciona, o que está acontecendo, eu fico mais observando, ainda não fiz nada de útil” [sic].

8.3.3 Morar na sede, contar com o auxílio da bolsa e estagiar no mercado de trabalho

Passo agora a compartilhar os dizeres de Conquistador, que mora em Guanambi e que antes de ingressar na UNEB já possuía dois cursos técnicos concluídos no IFBAIANO.

Episódio 73: Conquistador- o incentivo para cursar Educação Física e a trajetória escolar antes de ingressar no *Campus XII* da UNEB

Desde pequeno estou em práticas esportivas: futebol, handebol, natação e através do ensino médio, por meio das aulas de Educação Física. Eu tinha um colega que já se formou e que me incentivou e me despertou o gosto pela Educação Física (...). Já sobre os cursos técnicos que realizei, eu soube deles através do ensino médio, das divulgações que circulavam em cartaz, geralmente colados às paredes da escola ou então por meio de alguns professores que informavam sobre a modalidade dos referidos cursos técnicos. **Aí eu fiz a inscrição, sozinho, pelo site, depois eu esperei um ano e não consegui (...). Nesse mesmo ano, após a minha inserção no Programa Universidade para Todos (UPT), eu fui até o Instituto Federal (IF) e eu me inscrevi para um curso técnico (...) fiz em zootecnia, 1 ano. Depois que eu terminei o de **1 ano, eu fiz em agricultura** que, no caso, eles chamam de agropecuária. Sou técnico (CONQUISTADOR, 18/07/20219, grifos meus).**

Ocorre que antes de chegar à UNEB ele construiu outros saberes no IFBAIANO fazendo cursos técnicos: agropecuária e zootecnia, cursos estes que ficou sabendo por incentivo de colegas, cartazes, dos professores. Conquistador fez o cursinho UPT e mais uma vez conta com o incentivo de um amigo, que já tinha concluído o curso de Educação Física.

Episódio 74: Conquistador- suporte financeiro da família para estudar associado a bolsas de estudo

Até formar no pós-médio do Instituto Federal, eu não tinha adentrado no mercado de trabalho. Só aí é que veio a aceitação um pouco da família. **Quando eu busquei entrar na universidade, tentei buscar meios para tentar me manter sozinho, tentei as bolsas de monitoria e a de ensino. Sou monitor bolsista de Iniciação Científica e um estágio remunerado.** Geralmente, eu estagio no horário da manhã quando eu venho para a faculdade (...). As bolsas estão mais como forma de auxílio, não é como forma de permanência, porque só a bolsa em si não me manteria firmemente dentro do processo da universidade. **Por isso também que eu falo muito do apoio financeiro da minha família no processo da formação.** A bolsa, assim, eu a separo do apoio familiar, mas eu concilio os dois quando eu falo de renda familiar (CONQUISTADOR, 18/07/20219, grifos meus).

Conquistador, mesmo tendo concluído dois cursos técnicos, não havia se inserido no mercado de trabalho, então se organizou e conseguiu uma bolsa de Iniciação Científica, além disso, faz um estágio remunerado para poder se manter, mas não é o suficiente e ele precisa contar com o apoio financeiro da família. Assim, ele faz o estágio como estratégia de inserir-se no mundo do trabalho concomitante com as atividades de pesquisa de IC.

Episódio 75: Conquistador- deslocamentos para a universidade e a distribuição entre as atividades de sala de aula e os estágios

Tenho transporte: uma moto. Eu venho para a faculdade durante as aulas, nos momentos vagos. **Aí, nesses horários vagos, eu encaixo as orientações. Na parte da tarde, quando tem um turno vago, eu também encaixo as orientações.** Como eu estagio praticamente no período noturno, de vez em quando eu busco ter orientação e complemento a carga horária da Iniciação Científica em casa. Costumo inserir o lazer em alguns finais de semana. **Nos finais de semana que estão livres, eu busco deixá-los vazios. Tirando essa parte, só finais de semana.** Então, por enquanto, sem pensar nessa perspectiva de relacionamentos (CONQUISTADOR, 18/07/20219, grifos meus).

Sendo o seu curso integral, ele se organiza para cumprir os créditos, participando de um projeto de IC, realizando estágio remunerado e, para isso, conta com transporte próprio, o que lhe permite uma mobilidade muito significativa para assegurar o financiamento do seu curso; a moto, assim, é um suporte fundamental para cumprir seu planejamento. Com este meio de locomoção para se deslocar na cidade, coube a ele desenvolver estratégias de planejamento minucioso para respeitar a sequência de sua agenda e garantir os momentos de lazer. Através de seu depoimento, deixa transparecer também que suas atividades, inclusive no final de semana, estão relacionadas à universidade, parecendo não haver espaço para relacionamentos.

Episódio 76: Conquistador- a lógica do planejamento integrada às suas atividades cotidianas

O negócio é o planejamento em si, em geral, que determina as coisas que faço. Acho que é mais sobre essa questão do planejamento do que a questão da organização. A maioria das coisas que eu gosto de fazer é tudo planejado (...). É porque eu sempre gosto de planejar antecipadamente. **Geralmente, eu sempre organizo os meus horários, crio uma agenda de rotina e vou seguir sempre elas, por exemplo, eu vou ter o horário vago, às vezes esse horário vago eu o destino para tal coisa e vou fazer tal coisa. Eu sempre busco ter esse planejamento de horário detalhado sempre, planejando lá na frente.** Eu sempre gosto dessa orientação, quando eu paro, eu sinto falta de alguma coisa, aí eu tenho que fazer alguma coisa. Eu gosto porque quando eu fico parado, eu sempre procuro estar fazendo algo: sair, ir para algum lugar. Geralmente, é muito difícil eu ficar parado num lugar, concentrado muito tempo. Interfere como forma de não sobrar muito tempo para determinadas atividades. Igual eu falei, tem a questão dos planejamentos, tem que ser tudo planejado, para não dar confusão. **Fui trancar disciplina para não haver uma sobrecarga; isso foi uma forma de planejamento para obter acréscimo na frente. Aí, como tive a oportunidade de trancar, para não sobrecarregar o horário,** aí eu tranquei e iniciei no outro semestre. Foi mais como forma de não ter a sobrecarga mesmo (CONQUISTADOR, 18/07/20219, grifos meus).

Conquistador organiza seu tempo e tem entendimento sobre o momento de trancar esta ou aquela disciplina. Nesse sentido, vai garantindo os aprendizados das pesquisas realizadas no projeto de IC, significativos para sua formação.

Episódio 77: Conquistador- da timidez a uma maior sociabilidade, sem histórico de discriminação de nenhuma natureza

Sou tímido, mas lá no Instituto Federal eu tive a oportunidade de me soltar um pouco mais. Dentro aqui da faculdade eu pude abrir um pouco mais essa visão, por conta da timidez. Consegui me abrir mais como indivíduo na hora de me apresentar. **A socialização do ambiente mudou um pouco também a minha forma de pensar e de estar em certos espaços, não só a minha forma de falar e interagir, mas a de buscar novos conhecimentos.** Eu não tive nenhum preconceito, nenhum conflito, nenhum embate sobre questão relacionada a gênero, sexo, raça, classe. Sou pacífico, não passei por nenhum constrangimento, também não teve briga com professor (CONQUISTADOR, 18/07/20219, grifos meus).

A inserção de Conquistador em vários espaços gera também aprendizados, traz motivações pelo acolhimento e cumpre a finalidade de socialização para ampliar sua comunicação social e romper com a timidez, o que ocorre tanto dentro como fora da sala de aula. É perceptível que ele se mobiliza pelo desejo de fazer parte, pois também apropria-se dos conhecimentos de cada um deles e ampliando seu entendimento sobre o que é a universidade, o que acontece dentro dela e como ele, enquanto sujeito, vai reconhecendo e apreendendo isto nas suas vivências, sobretudo no âmbito da representatividade que passa a exercer quando integra o Diretório Acadêmico.

8.4 FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL VIA CONHECIMENTOS PRESENTES EM CURSOS, PROJETOS E PROGRAMAS

Os projetos, programas e demais oportunidades de obter mais conhecimentos para os participantes do curso de Educação Física apresentam-se como mais um aspecto importante para qualificar suas formações acerca de possíveis lacunas. Neste sentido, participar significa crescer. As motivações para participar e fortalecer os conhecimentos são específicas da condição de cada um, um desejo expresso seja nos projetos de Iniciação Científica vividos por Conquistador e Corajosa; no PIBID, por Guerreira e Tranquila; Perseverante se ressentiu por não haver tempo hábil para integrar-se às atividades de pesquisa e extensão.

8.4.1 Ingressar no curso superior com formação em curso técnico

Episódio 78: Perseverante- cursos realizados antes de ingressar na Educação Física e o impacto que eles causaram na sua atual formação

Antes de vir para a UNEB eu fiz quatro anos de Teologia, também lá em Caetitê. Eu me formei também como técnico de enfermagem e, futuramente, se Deus quiser, serei professor de Educação Física. **Eu acredito que, na universidade, atualmente, eu uso minhas experiências anteriores sim. Teve disciplinas específicas no curso de Educação Física como Anatomia e Cinesiologia¹²²** nas quais eu me destaquei por questão humana. (...) Eu já tinha conhecimento delas ao fazer o curso Técnico em Enfermagem; por isso, eu me destaquei nessas disciplinas agora na universidade (...). **Eu acredito que vai ter outra disciplina da parte administrativa que eu tive no curso técnico de administração** (PERSEVERANTE, 25/07/20219, grifos meus).

Antes de ingressar na UNEB, Perseverante foi em busca de qualificação; esta contribuiu em seu desempenho em algumas disciplinas da área de saúde. Ele cursou técnico em enfermagem e isto somou a seu favor na medida em que conseguiu destaque na sua atual formação. Ele também aposta em se sair bem em outras disciplinas da área administrativa, considerando os aprendizados obtidos durante o estudo técnico.

Perseverante está cursando Educação Física com 38 anos. É como se ele tivesse antecipado vivências de extensão e ensino, já que conta com dois cursos técnicos e um de aperfeiçoamento em Teologia, antes de adentrar na UNEB.

¹²² Cinesiologia é a ciência que tem como objetivo a análise de movimentos. Estuda os movimentos no corpo humano, analisando as forças que nele agem e manipulando tais forças para tratamentos em casos de perdas de movimentos causados por possíveis lesões. Cf. PORTELA, Joana Paula. Cinesiologia, Sobral: INTA/PRODIPE, 2016.

Episódio 79: Perseverante- as desigualdades produzidas pelo local de moradia: quem mora e quem não mora na sede da universidade

Foi difícil. Eu não vou dizer que é fácil. Eu sinto muito! Eu sempre digo aos meus colegas: “Eu não tenho a oportunidade de viver a faculdade como ela é!” Já alguns colegas têm a oportunidade de estar aqui, morando em Guanambi. (...) com isso eles estão participando dos grupos de estudo e, por estarem assim, ficam mais por dentro. **Já eu não consigo ficar, porque eu trabalho** (...). Eu moro em Ibiassucê (...) (PERSEVERANTE, 25/07/20219, grifos meus).

Como dito, ele não participou de projetos e atividades relacionados à extensão e pesquisa por conta do tempo e por morar em Ibiassucê; assim, desloca-se todos os dias de casa para a UNEB, desta para o trabalho, deste para casa, além de ter uma família constituída para dar assistência. Ele compreende isso como uma exclusão e que com certeza vai haver lacunas na sua experiência por não poder participar da vida da universidade.

Episódio 80: Perseverante- sua visão sobre o curso e mercado de trabalho

Eu acredito que sim! **Eu entro na situação que é a nossa matriz curricular, né. Que antes a gente poderia trabalhar em duas áreas, como se diz: na formal e informal, mas hoje só pode ir na formal.** Mas eu consigo, eu já até achei algum trabalho não formal, como se diz né?! É academia, né, para eu trabalhar, mas eu pretendo, depois que terminar aqui, fazer uma complementação, fazer uma complementação do curso, né?!

Todas as áreas, **na educação! E sobre a área da educação, como eu faço estágio é no fundamental 1, se tiver a possibilidade, eu tenho vontade! Até fundamental 2, né?!** Agora ensino médio, eu não tenho essa experiência, mas eu quero ter (fala com convicção), entendeu?! Mas, assim, eu tenho mais interesse em trabalhar com criança! Eu gosto mais assim com criancinhas menores. Estou no último estágio agora (PERSEVERANTE, 25/07/20219, grifos meus).

Perseverante chega com muita bagagem de conhecimento formal e escolarização no curso e isso lhe dá uma base para pensar sua ampliação no âmbito do mercado de trabalho, seja como professor na educação básica, seja com uma complementação com o bacharelado para atuar nas academias. A questão do perfil do curso é algo que está presente em suas reflexões. Se até 2004 a formação era de licenciatura plena com possibilidades de atuar nas escolas e nas academias, ele entende que isto significou um prejuízo, quando passa a ser apenas uma licenciatura.

Ele também deixa entrever que seus saberes construídos antes de ingressar na UNEB lhe permitiram pensar, articular e ter uma visão diversa do e sobre mundo do trabalho. Ele soma muitas possibilidades por conta das suas experiências formativas, pois esses conhecimentos

anteriores de certa forma são um farol que indica caminhos possíveis para o projeto de ampliação de sua escolarização pela conclusão de um curso superior.

Episódio 81: Perseverante- comparando a oferta do ensino superior no sertão produtivo: Faculdade pública ou privada? Quais seriam as diferenças entre elas? Vale a pena considerando-se tudo que viveu antes?

Eu ouvia muitas coisas sobre a universidade pública (...) que me incentivaram muito a estudar em uma universidade pública. Está valendo a pena depois de ter experimentado as dificuldades para se chegar a uma faculdade (...). A faculdade privada tem mais suportes? Seria melhor? Para a gente como eu que vem de fora (de outra cidade), a gente dá muito valor à universidade pública. A gente vive as dificuldades, a dura realidade em que a gente se encontra no mundo do emprego, dando aula em escolas que não têm materiais para trabalhar, o professor ganhando salários baixos (...) essa realidade você encontra em alunos estudando na universidade pública, trata-se da realidade que a gente vive. Eu nunca estudei em uma universidade privada para dizer o contrário, mas é isso que eu ouço falar (PERSEVERANTE, 25/07/20219, grifos meus).

As motivações de Perseverante para pensar sua profissão e carreira estão em alta e ele conta com as experiências dos percursos anteriores para isto, que obviamente influenciam suas escolhas. Um fato para ele é certo: a conquista do ingresso na universidade pública está lhe oferecendo experiências sobre a realidade da educação brasileira e as exclusões, falta de recursos e condições revelados na formação e nos estágios aparecem fortemente. Ele reconhece o valor da universidade pública enquanto um espaço de formação e de uma oportunidade de mobilidade social.

8.4.2 Planejar as atividades de ensino e pesquisa enquanto realiza estágio remunerado

Episódio 82: Conquistador- após aceder ao ensino superior, destaca suportes materiais que sustentam a sua permanência – que ocorreram em duas atividades práticas acadêmicas, a saber: num projeto de monitoria (a) e com uma bolsa de pesquisa de iniciação científica (b)- Episódio 82-a: monitoria em atividades esportivas

Logo quando eu entrei tinha um projeto de monitoria que estava surgindo: Programa de Esporte e Lazer na cidade. Como eu tinha o contato com os esportes, senti interesse em participar dele. Tinha um pouquinho de bagagem adquirida no ensino médio (...) aí eu fiquei durante esse projeto 2 anos (...) só nessa parte de extensão (...) **tive a oportunidade de aplicar atividades e ver na prática como o desenvolvimento das pessoas estava ocorrendo (...).** Quando surgia alguma dúvida, a gente buscava adquirir conhecimentos com pessoas já formadas na área, que permitia verificar se aquela aplicação estava correta ou não (...) observamos que tinham pessoas que davam respostas mais rapidamente dos exercícios praticados do

que outras (...) por exemplo, na natação o que uma pessoa não podia fazer na aula, conseguia fazer na outra sem medo e sem nenhum receio (...). **Nessas experiências eu me sentia acolhido (...), ambientado naquele espaço, independentemente do ponto de vista do outro (...)**, livre, sem ter o peso, mesmo sendo uma rotina com um processo de todo o dia, tendo uma certa continuidade (CONQUISTADOR, 18/07/20219, grifos meus).

Conquistador tem motivações para buscar mais conhecimentos ligados às vivências do ensino médio com atividades esportivas. Isto o incita à integração em um programa que acontecia coordenado na parceria universidade e prefeitura: Programa de Esporte e Lazer na Cidade. Neste programa ele se sente motivado, pois neste espaço de produção de conhecimento e saberes participa de atividades que lhe permite contato com profissionais já veteranos, o que deu acesso às experiências sociais desses sujeitos. Esta atividade de extensão apresentou-se tão motivadora que nela ele permaneceu por dois anos, ou seja, quase a metade do curso.

Esta experiência de extensão qualifica sua formação na medida em que a mediação feita por profissionais que já atuavam há mais tempo lhe oportunizava tirar dúvidas, observar as respostas das pessoas envolvidas, suas evoluções na medida em que as ações do projeto de extensão eram propostas. E isto para ele só foi possível porque se sentiu acolhido em uma rotina diária por 02 anos. Esse contato com a comunidade e com práticas de esporte lhe permitiu acumular experiências práticas que vai lhe dando indicativos de atuação também no mundo do trabalho.

Episódio 82-b: Conquistador- auxiliar de pesquisa na aplicação de questionários no campo:

A pesquisa fazia parte da dissertação de mestrado de um de nossos professores que estudava em comunidades quilombolas: “Os indicadores de riscos cardiovasculares desenvolvidos pela obesidade” (...). Eu participei da pesquisa aplicando o questionário em comunidades quilombolas (...), **consegui entender melhor como se definem esses indicadores, em termos históricos, e como se selecionam os melhores indicadores para se calcular o risco da doença** (CONQUISTADOR, 18/07/20219, grifos meus).

No percurso de Conquistador também as atividades de Iniciação Científica se apresentaram motivadoras, na medida em que participou como colaborador de uma pesquisa de mestrado junto a comunidades quilombolas.

8.4.3 Aprendizados sobre Educação Especial nas atividades de IC

Episódio 84: Corajosa- bolsista de Iniciação Científica e os aprendizados na sua formação

O IC eu pesquisei sobre um tema que me chama muita atenção, né, que era a inclusão dentro do projeto. **E como a universidade principalmente de uma disciplina que fala justamente sobre a inclusão de pessoas em Educação Física eu acredito que o projeto contribuiu muito, muito para eu conseguir ter uma visão de como eu saio daqui e vou trabalhar.** Um dia eu posso encontrar uma pessoa, não só adulto, qualquer pessoa que tem alguma necessidade. Não consegue dar o suporte para a disciplina de Educação Especial, não consegue dar todo suporte que a gente precisa não (o curso). E o I.C. consegui contemplar, assim, para a construção desse saber mesmo.

O IC me fez ver que (pausa) a gente tem mesmo que buscar, correr, pesquisar e estudar, analisar as várias situações, porque dentro, a gente observa uma ação e tem que interpretá-la. Isso foi muito importante. Fui a campo. Eu pesquisei aqui no Projeto Tchibum, da professora Marília. **Eu descobri que é muito difícil trabalhar com pessoas com necessidades especiais. Eu aprendi e não aprendi, porque a gente só aprende mesmo quando está lá fazendo, mas como eu só observava, aí não tem aquela aprendizagem total.** Mas você consegue compreender os passos para conseguir chegar à determinada ação realmente (CORAJOSA, 18/07/20219, grifos meus).

Corajosa, na experiência de IC, avalia o quanto na sua formação o conhecimento sobre educação especial foi importante e como o curso não lhe oferece o suficiente para poder atuar de modo seguro. A experiência de IC, de alguma forma, lhe dá a dimensão do quanto o conhecimento sobre a educação especial determina a ação do professor.

8.5 DISCUSSÕES, EVENTOS, SITUAÇÕES E ESPAÇOS DE APRENDIZADOS

Nessa seção, falarei dos aprendizados que aparecem nas leituras que os estudantes nos trouxeram acerca de suas avaliações a respeito das estruturas das políticas de inserção social de modo individual e também nas experiências coletivas. As discussões sobre a formação no curso são muito intensas e não se pautam somente na problemática da formação para licenciatura ou bacharelado, pois as questões de gênero, sexo, raça aparecem como tema que tem sido debatido por eles em outras experiências que não da sala de aula, as promovidas por eles e o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF).

Eles estão envolvidos com a instituição em sua administração, sua eficiência e gestão das políticas, estão avaliando também seus aprendizados nas interações que mudam sua forma de ser.

8.5.1 Movimento estudantil e Diretório acadêmico: pautas de formação

Episódio 85: Conquistador- Encontro Regional de Estudantes de Educação Física mobilizado pelo Diretório Acadêmico do *Campus XII* – UNEB

Em boa parte da primeira gestão do D.A., mudamos muitas coisas sim. **Apesar de a segunda gestão ter sido bem conturbada pela greve, nós a estamos terminando agora, com o compromisso conquistado no Recife, o de ter trazido o Encontro Regional de Estudantes de Educação Física, em 2019, para Guanambi.** Aliás, essa foi uma das primeiras experiências que a gente teve e mobilizar um grande evento estudantil (CONQUISTADOR, 18/07/20219, grifo meu).

Na trajetória dos estudantes de Educação Física no movimento estudantil, no DA e nos eventos promovidos por eles existe um espaço de aprendizado sobre a base de formação como também das condições de permanência.

O Movimento Estudantil de Educação Física, o MEEF, mobiliza-se e traz o Encontro Regional de Estudantes de Educação Física (EREEF) para Guanambi em 2019 com o propósito de debater e encaminhar sobre as questões voltadas às demandas dos estudantes de Educação Física no âmbito dos cursos na Bahia. Isto foi uma conquista e significativo para o coletivo do *Campus*, não só pela oportunidade de participação como de integração com outros estudantes da Bahia.

Episódio 86: Conquistador- ativismo estudantil: o que significa participar de forma ativa no Diretório Acadêmico?

Uma vez dentro da universidade a pessoa tem de adentrar no espaço. Precisa tentar senti-lo a partir de dentro (...), entender se está dentro dos seus padrões ou conforto. Não basta só ter o acesso (...). A pessoa pode ter o acesso àquele local e não gostar daquilo que ela está fazendo (...). Logo quando eu entrei na UNEB, surgiu a proposta das meninas de eu complementar a chapa do Diretório Acadêmico, porque a ideia, a princípio, nem era adentrar o diretório, mas aí surgiu o convite e a minha curiosidade daquele espaço. Aí eu procurei ir atrás (...), **procurei me ingressar nos espaços que tinham ali na universidade. Eu buscava informação nesses espaços. O D.A. trouxe uma reflexão sobre a questão da disputa, dos locais de fala, do posicionamento (...).** Acho que foi pela questão da importância de estar naquele lugar com representatividade (...), de estar inserido naquele espaço que **você consegue a representatividade de um coletivo maior dentro de um espaço importante de ação** (CONQUISTADOR, 18/07/20219, grifos meus).

Em seu planejamento, em um dado momento, Conquistador reservou um tempo para as atividades no DA e declara estar na universidade e em seus espaços com o fim de adquirir mais informações e o sentido da representatividade. Compor a chapa do DA a convite das colegas foi uma forma de acolhimento para Conquistador e o reconhecimento de um espaço de debate

sobre disputas, posicionamentos acerca das demandas dos estudantes, das reais condições da instituição naquele contexto.

Episódio 87: Conquistador- a representação do D.A. de Educação Física do *Campus XII* da UNEB no Encontro Regional de Estudantes de Educação Física em 2017, no Recife/PE

No Encontro Regional de Estudantes de Educação Física (EREEF), eu tive a oportunidade de estar participando no espaço de organização do evento que teve lá em Recife, em 2017. Aí, eu fui meio aleatório, sem saber o que era aquele espaço. Cheguei lá e fui me adentrando na executiva. (...) a proposta do nosso D.A. tinha como foco o próximo encontro e a organização dele, enfim (...). Mas, no atual cenário das universidades, estava muito difícil para organizar tanto os encontros regionais como o encontro nacional. O pessoal das principais universidades não pudera vir em peso (...), vieram em pouca quantidade (...). No evento, pautamos a reorganização do movimento estudantil perante as reformas que estavam ocorrendo dentro do movimento de trabalho. Como o movimento estudantil estava se organizando perante essas mudanças? **O movimento se encontrava meio perdido durante os debates, até que surgiu a ideia de reorganizar e tentar manter as ações que iam ao encontro daquilo que a Educação Física vinha pregando dentro da imagem da leitura corporal (...), por exemplo, uma Educação Física que fosse inclusiva, ampliada, que atendesse não só a divisão de licenciatura e bacharelado. Isso significa a não restrição, mas sim o adentrar os espaços de luta da Educação Física, estar sempre buscando o lugar de posicionamento que a Educação Física trava dentro do mercado de trabalho em geral. Aí surgiram as pautas de reivindicação que a executiva prega frente a essas normativas (...). A visão que se tinha dentro da executiva era de que o bacharelado e a licenciatura não são espaços totalmente separados (...). **Querendo ou não o bacharel, dentro daquele espaço de formação, ele é também um professor; querendo ou não ele tem que ter domínios técnicos, tanto no espaço esportivo quanto no espaço escolar sobre determinados conhecimentos, sejam eles da fisiológica, da anatômica (inconcluso). Hoje a minha formação não prepara para nenhum dos dois (bacharelado e licenciatura). Generaliza-se muito o conteúdo formativo e se têm poucas especificidades de determinadas áreas.** Boa parte dos alunos querem essas especificidades, só o MEC que não as quer (CONQUISTADOR, 18/07/20219, grifos meus).**

A Educação Física é um curso que agrega duas áreas de formação: ciências humanas – educação, e ciências da saúde- educação física. Por causa disto a expectativa dos estudantes é que possam atuar nas duas áreas, daí uma expectativa sobre a formação que trata da saúde e da educação das pessoas. Neste episódio relatado por Conquistador, ele recupera um momento em que o Encontro Regional de Estudantes de Educação Física (EREEF) pauta justamente a díade entre licenciatura e bacharelado criada pelo CONFEEF, que até então delimitava a atuação dos graduados e das diretrizes curriculares que separam a formação em licenciatura e bacharelado. Então, o encontro constitui ativismo dos estudantes enquanto atores sociais para pressionar os órgãos que limitavam suas atuações ora em bacharelado ora em licenciatura.

Eles estão pautando a situação da universidade e o contexto em que ela está sendo pensada e vivida. Na perspectiva de Conquistador, esse debate tem razão de ser quando avalia,

por exemplo, que o curso que faz não prepara nem para uma coisa nem para outra, além de convidar à reflexão sobre a pressão e cortes que as universidades públicas já vinham sofrendo. Nestas atividades ele se constitui, se integra, participando de modo ativo.

8.5.2 Questões de gênero, sexo, classe, raça e as demandas estudantis

Episódio 88: Conquistador- os temas estruturais que estão presentes nos debates entre estudantes e as cobranças feitas pelo corpo estudantil

Questões de gênero, sexo, raça e classe são pouco discutidas nos processos formativos; são contemplados nos debates realizados pelo D.A. e pelo movimento estudantil, o que ajuda a preencher as lacunas na formação sobre esses temas (...). As cobranças sobre as ambientações do espaço, a falta de equipamentos locais têm sido feita muito mais por quem vive dentro da residência estudantil, ou seja, pelos representantes do D.A. que fazem parte da residência estudantil. **É daí que vêm boa parte das cobranças internas** (CONQUISTADOR, 18/07/20219, grifos meus).

Segundo Conquistador, no DA os estudantes colocam em pauta as questões de gênero, sexo e raça porque pouco aparece nas ementas dos componentes curriculares. Ele também afirma que é o evento o espaço de escuta, porque os membros do DA que participam das reuniões de Conselho, de Departamento e dentro da Semana do Calouro tem atividades já definidas. Então se mobilizam para poder ter voz e voto e presença dentro dos espaços coletivos dentro e fora do DEDC XII. Das interações acarretam aprendizados, replanejamentos e pautas necessárias à adequação do curso e das demandas locais.

Episódio 89: Conquistador- as funções do Diretório Acadêmico em movimento

Apesar de ultimamente ter tido poucas assembleias (...) por conta do período de greve (...), em algumas assembleias discutiram-se demandas sobre estágio, sobre as viagens para apresentação de trabalho e sobre a avaliação da gestão. Nas assembleias avaliamos: como é que vinha sendo o processo da gestão; o seu percurso em si na gestão; como ficaram sendo conhecidas as propostas feitas pela gestão do D.A: **se teve efeito ou se não teve; o que teve de bom, o que teve de ruim dentro dessas propostas. (...) na gestão que eu participei (...) a chapa se formou para tentar suprir uma lacuna que estava tendo dentro do diretório. Se dentro do processo se conseguiu cumprir tudo que era proposto nas atas, foi um processo que foi surgindo aos poucos (...),** visando pensar mais na coletividade do trabalho em grupo pelo preenchimento de certas lacunas que se têm dentro do processo de formação (...) para adotar ideias, juntar ideias, de pensar numa ideia maior (...), lembrando que as propostas dos diretórios surgem quando uma pessoa traz uma determinada ideia e essa ideia se reformula e se transforma em uma ideia maior, visando ao trabalho em conjunto e em equipe (CONQUISTADOR, 18/07/20219, grifos meus).

No relato de Conquistador, as discussões no DA surgem à medida que as pessoas trazem as situações e elas são discutidas em conjunto, encaminhadas também de modo articulado seja acerca da formação, seja sobre como está sendo a permanência dos estudantes de Educação Física que precisam de apoio ou mesmo no caso da residência que sempre tem demandas de elementos de estruturação. Estão em constante avaliação das problemáticas de estágio, da própria gestão do DA e as viagens necessárias para apresentação de trabalhos; são ativistas em luta pelas garantias de pelo menos um evento por ano com transporte financiado pela instituição. Eles compreendem e agem para mobilizar as mudanças na instituição.

Episódio 90: Guerreira- situações em que o critério da aprovação pela maioria pode produzir exclusão

Eu vou dar um exemplo (...) da minha turma sobre um encontro que a gente teve no final de semana: (...) Era um encontro do movimento estudantil que eu participo. Por exemplo, um encontro foi marcado para o dia seguinte de manhã com um tema que beneficiaria todo mundo e que a maioria das pessoas concordou que ocorresse naquela data; **mas, por uma individualidade, naquela “manhã não ia ter uma aula, teria assim um horário vago e que eu precisava daquele horário para eu resolver uma questão minha”.** Então, eu falei assim: **“amanhã eu não posso”** (...), aí muitos alunos vieram e falam assim: “mas a maioria pode!” Só que mesmo eu dizendo que eu posso no outro dia e que a maioria também poderia e só alguns que não, a data não foi mudada. **Nesse caso, o critério da maioria não foi usado. Isso para mim é exclusão (...)** (GUERREIRA, 08/07/2019, grifos meus).

Os embates no interior das classes também existem e são questionados e enfrentados por Guerreira quando se sente excluída, pois os critérios das decisões da classe não são respeitados por alguns que parecem manipular a favor deles. Preconceito pela sua condição de trabalhadora? Ela não se sente acolhida na classe diante do desrespeito acerca da sua condição de trabalhadora que também tem outras prioridades. Guerreira estava pedindo apenas que os combinados fossem cumpridos. Sente mal-estar pela falta de respeito quando a sua situação particular não é respeitada, mas reage e vai para o enfrentamento necessário.

Episódio 91: Guerreira- pode dar errado ou é irresponsabilidade? Desavenças relativas aos significados das ações praticadas pelo movimento estudantil

Relato relacionado à mudança repentina da programação do deslocamento de estudantes do *Campus XII* da UNEB que participavam de **Encontro Regional de Estudantes de Educação Física (EREF)**¹²³

Eu falei: “a gente vai sair daqui às 2 horas.” Aí, outro fala assim: “não, a gente vai sair às 4 horas!” Mas eu falei: “quando a gente saiu de lá, era combinado de voltar às 2 horas e eu conversei com fulana que a gente ia sair às 2 horas, porque segunda-feira eu irei trabalhar!” Aí alguém falou: “não!” Aí todo mundo virou e falou: “ah não, a gente não vai sair às 2 horas não!” Aí eu falei: “cadê a responsabilidade? Se vocês têm responsabilidade eu também tenho. E, se eu vim, é porque eu ia voltar às 2 horas e eu ia chegar lá a tempo!” Aí teve um que virou para mim e disse bem assim: “ahhh, tem gente que nem parece que é movimento estudantil...”. Aí eu perguntei para ele: “qual é a diferença de ser do movimento estudantil?” Ele falou: “movimento estudantil é aquele que a gente faz as coisas e que podem dar errado!” Eu falei: “dar errado é uma coisa, irresponsabilidade é outra coisa, né!?” (...) **Não é porque somos estudantes de Educação Física que nós vamos ser irresponsáveis. Se temos hora para voltar, se uma pessoa tem uma necessidade, falhas e erros é uma coisa, mas se a maioria precisa voltar não é erro e não era só eu (...) quase prejudica o pessoal de Pedagogia em peso. Porque quando eu falei todo mundo (...) virou aquele alvoroço.** Eu falei: “não, eu posso até tentar consertar, mas eu tenho a responsabilidade de estar lá.” **Aí, no final da tarde, quase que boa parte da Pedagogia foi prejudicada, porque todo mundo entrava no serviço cedo** (GUERREIRA, 08/07/2019, grifos meus).

Guerreira nos conta sobre outro embate e de novo o sentimento de exclusão e rejeição devido às suas responsabilidades. Ela é participante do MEEF, mas também trabalha e tem outras responsabilidades, tentam questionar, mas ela não deixa aceita os questionamentos e o conflito se instaura: fazer parte do MEEF é não ter horário, não ter responsabilidades? Ou não cabe uma estudante do seu perfil e com as responsabilidades que possui? Não era apenas ela que precisa voltar do evento para trabalhar; os estudantes de Pedagogia também.

8.5.3 Aula campal em Salvador sobre a capoeira e outros aprendizados

Episódio 92: Corajosa- Aula campal em Salvador, os aprendizados sobre a capoeira e a necessidade de combater o preconceito

A aula de campo, foi quando a gente foi para Salvador, teve uma aproximação maior com as raízes da capoeira, o histórico da capoeira. Porque aqui a gente conhece superficialmente, né?! E lá a gente pode se aprofundar realmente: como

¹²³A entrevistada Guerreira está se referindo ao XXIV Encontro Regional de Estudantes de Educação Física (EREEF), Região Nordeste – R3, realizado em Guanambi, em 2019 que teve como tema: “Reorganização do MEEF diante da Violência dos Direitos das Classes Trabalhadoras: Defesa da Educação Pública e Desafios para a Formação e a Atuação da Educação Física”. Esse encontro foi organizado pela Coordenação da Regional 3 (Nordeste) da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), Diretório Acadêmico da Educação Física da UNEB (DAEFi) e o Movimento Estudantil da UNEB, *Campus XII*. Consulta em 14.06.2021. Disponível em: *XXIV EREEF 2019 - Guanambi/BA (wixsite.com)*.

foi que aconteceu todo esse processo de construção da capoeira; todo esse envolvimento de discriminação que existe em relação; a forma em que os nomes mais assim conhecidos e falados na capoeira eles acabaram, tipo com as, como eles terminaram. (...) Que eles foram grandes capoeiristas e no final das suas vidas eles foram desprezados por toda a sociedade. Eles morreram praticamente como indigentes. Me tocou porque isso é uma desvalorização meio que da Cultura da pessoa. Quando eles estavam no auge, assim mesmo proporcionando algum benefício para as que tinham mais poder, e quando eles não podiam mais contribuir eles foram jogados de lado. Me incomodou.

Dentro dessas discussões buscam levar cada vez mais a compreensão para nós enquanto cidadãos, e também como professores cidadãos, né, que não deixam de ser, que a gente deve passar para os nossos alunos, **para os nossos pais, para nossa sociedade, independente do sexo, da raça, a gente tem que respeitar o outro, que é ser humano como a gente. E não é porque tem uma opção sexual diferente, que é negro que deve ser discriminado, ser diminuída dentro da sociedade** (CORAJOSA, 18/07/2019, grifos meus).

A aula campal é um tipo de atividade programada que cada professor pode propor para o colegiado inserir no planejamento e garantir as possibilidades de sua execução. Ir a Salvador para uma atividade de ensino nos espaços da capoeira e com os capoeiristas, marca, de modo significativo, o seu aprendizado e seus conceitos. No contexto desta aula campal, as oportunidades das discussões foram amplas, valorosas para sua atuação como professora.

Episódio 93: Corajosa- aprendizados na convivência

Eu acho que em relação aos professores alguns são mais receptivos, outros mais compreensivos com os alunos, outros nem tanto. Mas eu acho que é isso mesmo, eu não tenho nada muito em especial para dizer a respeito da Universidade não. Mudou a minha forma de acolher as outras pessoas: eu consegui ver e compreender as outras pessoas, assim, porque aqui a gente faz amizades até com pessoas que a gente não imaginou que ia fazer, pessoas que têm alguns pensamentos diferentes dos seus, mas que você não passa a ter os mesmos pensamentos que ela traz, entretanto você consegue respeitar os pensamentos de outras pessoas e aqui é muito claro isso. **Mudou muito, muito. Porque às vezes, eu mesmo buscava andar com pessoas que pensavam as mesmas coisinhas que eu, que vivia dentro da mesma caixinha. E hoje não, eu consigo andar, conversar, dialogar com outras pessoas que tem um pensamento totalmente diferente do meu.** Religião, lado político, eu acho que se a gente for levar em consideração esses pontos para respeitar, para gostar de uma pessoa fica muito complicado (CORAJOSA, 18/07/2019, grifos meus).

Neste episódio, Corajosa avalia-se e percebe que as interações em sua trajetória na universidade mudaram sua forma de olhar e se relacionar com as pessoas. Ela não diz exatamente o que mudou em relação às pessoas, mas afirma que a sua mudança interna promove o acolhimento dos diferentes; aprende sobre o quanto as diferenças são importantes na medida em que consegue falar e dialogar com quem tem ideias diferentes; faz esta reflexão, avaliação, distanciamento.

O envolvimento dos estudantes com a questão curricular nos eventos e busca pela ampliação da formação através das atividades de ensino, pesquisa extensão é muito relevante para pensar as ações no curso.

Os estudantes do *Campus XII*, ao fazerem suas leituras sobre as políticas de inserção social promovidas pelas UNEB, inserem, nessas leituras, seus sentimentos de medo, insegurança, acolhimento, adoecimento e exclusão relacionados à sua formação e às expectativas de inserção no mundo do trabalho.

9 EQUIDADE, DEMOCRACIA E OS DILEMAS DA DISCRIMINAÇÃO

O objetivo neste capítulo é recuperar os processos de constituição das identidades dos sujeitos no que se refere a seu pertencimento étnico-racial e problematizar o reconhecimento de suas origens, interseccionando gênero, classe e raça.

Ao reler o conteúdo das entrevistas episódicas (FLICK, 2009), identifiquei categorias que ditaram como, em cada curso, as experiências foram forjadas nas trajetórias dos sujeitos da pesquisa. Retomarei o Quadro 12, construído a partir do roteiro das entrevistas, porque as diferenças deram-nos indicativos das possíveis avaliações que os estudantes estavam fazendo das políticas de inserção social e sobre o quanto as experiências sociais (DUBET, 1994) decorrentes do percurso universitário estavam impactando suas vidas dentro e fora da universidade e, por conseguinte, seu processo de individuação (MARTUCELLI, 2007).

As categorias do Quadro 12 aparecem de modo transversal ou interseccionadas aos conceitos de ações afirmativas, políticas de inserção social, atores sociais, ensino superior, democracia, gênero, classe e raça, atores sociais, apresentadas em no referencial teórico. Essa classificação evidencia as categorias e subcategorias que irão ser aprofundadas no processo de trato analítico dos episódios no que concerne à singularidade dos sujeitos.

Quadro 26: Dimensão subjetiva

| CATEGORIAS | ENFERMAGEM Nomes dos sujeitos | EDUC.FÍSICA Nomes dos sujeitos | PEDAGOGIA Nomes dos sujeitos | ADMINISTRAÇÃO Nomes dos sujeitos |
|-------------|---|---|---|--|
| Medo | Esperança Otimista Alegria | Corajosa Tranquila Perseverante Guerreira | Persistência Paciente | Extrovertida Comunidade Decidida Líder Autoconfiante |
| Insegurança | Empatia Alegria Otimista Esperança | Corajosa Tranquila Perseverante Conquistador | Persistência Paciente Curiosidade | Comunidade Autoconfiante Decidida Líderes |
| Adoecimento | Empatia Esperança | Corajosa Tranquila | Persistência Coragem, | Extrovertida Comunidade |
| Acolhimento | Alegria, Otimista, Justa, Empatia | Corajosa, Tranquila Conquistador Perseverante | Curiosidade, Humilde Inovador | Extrovertida, Decidida, Autoconfiante Líder |
| Exclusão | Esperança | Guerreira | | Paciente Coragem |

Fonte: Elaboração própria (2019).

A partir do aprofundamento interseccionado ou transversal de categorias e subcategorias, acredito ser possível alcançar as peculiaridades das experiências sociais específicas na vida do estudante, assim como as rotinas, regras e elementos institucionais que regem a vida acadêmica e as transformações e/ou interações daí decorrentes.

Relembro que, da primeira vez que organizei o Quadro 12, havia inserido os nomes provisórios dos sujeitos, conforme os motivos já apresentados, registrados no diário da pesquisa. Agora, o retomo, atualizando a identificação, com a exceção das estudantes Coragem e Comunidade, com as quais não consegui o retorno do contato por e-mail, *Whatsapp* ou telefone e seus nomes foram mantidos, quando do contato para que cada um pudesse dizer como gostaria de ser nomeado na pesquisa.

Conforme prevê a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), a frequência com que aparecem os termos no discurso do sujeito permite que o pesquisador possa organizar as categorias, subcategorias, núcleos temáticos no momento em que articula as informações que as suas fontes podem suscitar. Desta forma, o intuito é problematizar e conhecer como, paulatinamente, através das diferentes fontes, os participantes nos deram pistas sobre suas interpretações acerca do meu problema de pesquisa e objetivo geral.

Passo a apresentar os dizeres dos estudantes sobre as questões de gênero, classe, raça que aparecem nas suas experiências que interferem na sua constituição como indivíduo. Selecionei, então, na narrativa episódica os episódios em que eles contam como estas experiências interferem ou interferiram em sua constituição dentro e fora da UNEB. E, neste processo, os participantes construíram ou desconstruíram conceitos e situações conforme a sua singularidade.

9.1 DAS CATEGORIAS SUBJETIVAS AOS POSSÍVEIS DIÁLOGOS

No processo de análise das entrevistas, o **medo** é uma categoria que atravessa as experiências das participantes que se declaram do sexo feminino: Otimista, Alegria, Corajosa, Tranquila, Guerreira, Persistência, Paciente, Extrovertida, Comunidade e Decidida. Demonstro como cada uma descreve as situações que tiveram que enfrentar, resistir, lutar e/ou buscar apoio para não desistir ou potencializar projetos e isto não se descola da dinâmica de seus cursos. No entanto, somente dois participantes declarados do sexo masculino admitem sentir medo. Segundo Martuccelli (2007), a ausência do cuidado e do respeito, dois elementos que compõem a gramática do indivíduo, atingem a sua subjetividade e uma vez isto posto recorre a recursos para ser quem ele quiser.

Sobre a insegurança 05 participantes do sexo masculino admitem tê-la sentido no percurso até ali feito: Esperança, Perseverante, Conquistador, Autoconfiante e Líder. Lembro que, desses, somente um não foi beneficiado pelas ações afirmativas, o Perseverante. A faixa etária desses participantes vai de 24 a 38 anos.

De que ordem seria esta insegurança que os acercou: decorrente da estrutura da universidade, família, gênero, classe ou raça? Quais os investimentos tiveram que efetivar para continuar a formação? Já das 15 participantes do sexo feminino, menos que a metade (07) afirmam ter sentido **insegurança**: Empatia, Alegria, Otimista, Corajosa, Tranquila, Persistência, Paciente, Decidida. Elas têm idades de 22 a 37 anos.

E nestas situações que recursos levantaram? Quais as ações estratégicas (DUBET, 1994) se valeram para interagir e encontrar saídas para continuar? Foram desafiadas pelas questões de gênero, regras acadêmicas ou conflitos para conciliar família e estudo? Tiveram que aderir às lógicas institucionais? Para Dubet (1994), mediante a estas situações que marcam as experiências sociais, o sujeito, que não é acabado socialmente, usa das estratégias da ação para resolver conflitos sociais e, para isso, busca apoio nos pares, foca nos interesses econômicos, amplia seu potencial de distanciamento e, subjetivamente, desenvolve sua criticidade para tanto auto perceber-se como também perceber o contexto que o cerca.

O **adoecimento** tem sido uma problemática constante no meio universitário, independente do curso, seja de alto prestígio social ou não (D. B. R. SANTOS, 2009). Sete participantes do sexo feminino (Empatia, Corajosa, Tranquila, Persistência, Coragem, Extrovertida, Comunidade) afirmam terem sido acometidas por algum problema físico e psicológico que interferiu na forma como elas passaram a lidar com os conflitos familiares, pessoais e institucionais e ainda continuar a estudar. Recorro novamente a Martuccelli (2007) em sua gramática do indivíduo quando problematiza o papel dos suportes materiais, imateriais e simbólicos na constituição dos sujeitos, porque pressupõe que a constituição da individuação passa pela dimensão do coletivo, ou seja, no processo de individuação os sujeitos irão sempre contar com algum apoio.

Esse apoio é crucial nas travessias da trajetória de cada um em sua caminhada. Na categoria **medo**, o Esperança está solitário, pelo menos na síntese do quadro mencionado. Seria o sexo masculino mais forte ou por ocuparem papéis (MARTUCELLI, 2007) sociais diferentes que as do sexo feminino conseguem conciliar o estudo com as demais obrigações? Este fato é algo perceptível por todos? Naquele momento declararam isto, que pode estar ou não traduzido nos episódios.

Os participantes também expressaram suas percepções sobre **acolhimento** no processo de integração à universidade. Desses, 07 participantes são declarantes do sexo feminino: Alegria, Otimista, Justa, Empatia, Corajosa, Tranquila Extrovertida e Decidida, e contam como percebem acolhimento, quais as estratégias da ação integradora (DUBET, 1994) foram se apropriando para manter sua caminhada acadêmica. Este acolhimento pode vir da família, da recepção na universidade, dos contatos posteriores.

No entanto, uma outra face sobre acolhimento pode ser revelada pelos declarantes do sexo masculino (Conquistador, Perseverante, Curiosidade, Humilde, Inovador, Autoconfiante e Líder) imbricada às questões de gênero, origem e raça, podendo o acolhimento, à luz das gramáticas da identidade, subjetividade e respeito (MARTUCCELLI, 2007), explicar o quanto os sentimentos decorrentes desta percepção podem ter impulsionando ou não na construção da autonomia de cada um, implicando assim na forma como querem ser vistos. Estas questões aproximam-se das reflexões de Mayorga et al. (2008), Gomes (2004) e D. B. R. Santos (2009) sobre as trajetórias dos estudantes cotistas e seu processo de permanência decorrentes das políticas de inserção social nas universidades públicas.

O Quadro 26 evidencia e deixa entrever que, ao ler e interpretar as políticas de inserção, a categoria exclusão pode aparecer interposta pela sua subjetividade (MARTUCCELLI, 2007) do sentir-se. Nas reflexões presentes nos episódios, terei a oportunidade de entender o significado que ganha a **exclusão** na narrativa dos quatro participantes que assim se manifestam: Esperança, Guerreira, Paciente, Coragem. Suponho a partir das explicações de Dubet (1994) que esse perceber-se de 01 pessoa do sexo masculino e 03 do feminino em algum momento, evento, situação ou circunstâncias demandou deles um distanciamento crítico, uma autonomia para fazê-lo.

Lembro que as situações vividas pelos estudantes são diversas e é possível supor que talvez este sentir-se excluído pode não ter sido nomeado por outros participantes, o que não quer dizer que não tenha acontecido com eles também.

De modo interseccionado, as categorias gênero, classe e raça acerca das políticas de inclusão social serão abordadas na perspectiva de Rosemberg (2012), Silvério (2002; 2015) e Guimarães (2002; 2003) para contextualizar as situações em que a exclusão, a insegurança, o acolhimento e o medo aparecem ligadas às formas como a instituição comunica, implementa as políticas de inclusão social, bem como os conceitos e jurisprudências que as estão impulsionando. Esses autores pautam as desigualdades raciais e sociais e a importância das ações afirmativas que necessitam serem repensadas jurídico e conceitualmente, quando se tem as cotas raciais como um foco e debates e práticas que ainda estão aquém das demandas.

Na perspectiva dos autores citados, para pautar o contexto das políticas de inserção social, o conceito de raça é fundamental, da mesma forma que é preciso reconhecer que as situações nas relações cotidianas que expressam o racismo estrutural precisam ser modificadas; por último, é necessário articular as formas de recompensa e valorização da cultura negra e a democracia racial como meta das políticas de Estado. Eles acreditam que as ações afirmativas, sejam elas raciais ou sociais, não podem se restringir aos modos de acesso ao ensino superior, é preciso compensar e reparar prejuízos históricos acumulados e materializados em desigualdades sociais e educacionais.

Entendo que as situações vinculadas ao enfrentamento da discriminação, preconceito, racismo, sexismo, machismo, falta de suporte institucional e familiar por exemplo, vão articular-se nas categorias: **insegurança, medo e exclusão**. Assim, nos episódios alocados na categoria medo, a exemplo do machismo do marido que desmotiva a esposa, ao sexismo relacionado às atividades que são de “homens” ou de “mulheres” na convivência na residência estudantil, aos estigmas nas caronas, ao preconceito pela orientação sexual, estão imbricadas as questões de gênero ou ainda o preconceito racial.

Sobre ao pertencimento racial ou as questões de raça apoio-me a naquilo que Quijano (2011), como discutido em outro momento desta tese, debate acerca do conceito de raça construída América Latina, quando afirma que isto permitiu criar uma estrutura de relações de poder a partir de representações hierarquizantes para manter a dominação sobre os grupos minoritários. A ideia de dominação hierarquizada aparece na obra de Freyre (1933) quando ali é identificada a raça adiantada branca e a raça atrasada de origem negra, indígena ou miscigenada. São questões que perduram desde o processo de colonização parecendo enraizar-se ainda mais no atual contexto de uma sociedade que separa pela cor, pela classe, pelo pertencimento étnico-racial, em função da intolerância ou preconceito.

Compreendo que o elemento identidade local e o pertencimento étnico-racial ou os elementos culturais a que se vinculam os topônimos das cidades relacionam-se diretamente com o processo de colonização sobre o qual foi submetido o país. As desigualdades sociais foram e continuam sendo fabricadas na relação de superioridade entre ricos e povos classificados pela etnia ou pela posição social, mas que não têm ganhado a visibilidade necessária conforme nos mostraram os participantes desta pesquisa.

As possibilidades de diálogos a que nos remetem os episódios alocados nas categorias e com a base teórica já anunciada com as quais trabalhei os dizeres dos estudantes, identifica-se que em cada curso isto vai sendo redesenhado a partir das mesmas categorias do Quadro 26.

No processo de síntese dos episódios contidos nas entrevistas, os estudantes dos quatro cursos dizem muito mais sobre suas experiências. Destaco que, no Quadro 26, Esperança é o único estudante do sexo masculino que afirma ter se sentido excluído em algum momento em sua permanência, seguido por três pessoas do sexo feminino: Paciente, Guerreira e Coragem. Talvez, na ideia de exclusão, no momento em que registraram esta informação, não tenham levado em conta as outras experiências que implicam profundamente em sua vida universitária e ficariam de fora, por exemplo, questões financeiras, de gênero em casa ou mesmo preconceito de raça no âmbito familiar ou a violência doméstica.

As 23 entrevistas trouxeram uma gama de episódios, conteúdos complexos e singulares da trajetória de cada estudante em quatro cursos e, com isso, um aprendizado considerável para a formação da pesquisadora sobre a UNEB.

Agreguei à categoria **exclusão** outras subcategorias: preconceitos, racismo, discriminação, ausência de suportes materiais e imateriais, desigualdades, comunicação ineficiente da UNEB, que foram temas presentes nos episódios. Essas subcategorias se manifestam revelando aspectos da vida acadêmica, mas também da vida dos estudantes fora da UNEB, de modo singular na vida de cada um e de cada uma.

Esclareço que os episódios selecionados nesta seção são extensos porque trazem situações que se interconectam, permitindo uma maior compreensão do contexto.

9.2 PERTENCIMENTO ÉTNICO RACIAL, CONSTITUIÇÃO O DE GÊNERO E O RACISMO ESTRUTURAL

Episódio 94: Esperança – Relata sobre sua autoestima, o que fez com que aprendesse a gostar de si pelo entendimento e compreensão do seu pertencimento étnico racial

Essa questão de raça e tudo é quando entra na universidade, **que eu começo a criar minha identidade negra, porque até então a minha infância eu passei tentando tomar banho de leite para o tipo pintar branquinha para mim para ver se virava branco.**

Estou mais negro do que nunca!!! E aí, é todas essas questões dentro da universidade eu comecei a me apropriar disso, a gostar de mim; a gostar dos meus traços; a me entender.

E aí eu comecei deixar meu cabelo Black, resolvi... deixei! Na verdade, nem Black porque meu cabelo não consegue ficar Black Black Black Power poderoso. Então, meu cabelo ele cacheia, mas eu queria alguma coisa para deixar a minha identidade; vou deixar meu cabelo cachear, deixar grande; Pronto! Mas assim, eu andava muito arrumadinho, com meus cacheados. A senhora é testemunha disso. (Risos) E todos os professores.

E aí eu me lembro de um dia, que eu cheguei à gente tava na reunião preparando para ir para o estágio no Hospital. Porque assim todo semestre a gente vai para o hospital, tem reuniões de professores de outras disciplinas para nos preparar para ir para estágio, porque são setores diferentes que a gente passa.

E nessa específica, uma professora falou pra mim. É, falou várias coisas pra gente e virou pra mim:

“-Olha E... só que a gente tem uma questão, também para esse estágio você vai cortar o seu cabelo né?” Eu disse a ela:

“-Porque tenho que cortar meu cabelo?”

“-Porque seu cabelo é foco de contaminação.”

“- Por que a senhora não corta seu cabelo, seu cabelo é grande, e várias pessoas teriam que cortar o cabelo, e todos teriam que vir de cabeça raspada para o hospital!!”

Ela disse;

“-Ah, mas isso é questão de gênero. Porque o cabelo é a coisa da mulher.” Eu falei “não pró, a senhora tá fugindo, a mulher para ela ser mulher, não precisa de cabelo, ela é mulher independente disso!!” E foi um debate sabe!

Aí, eu vi aí quando eu vi que ela não queria mesmo abrir mão. Eu disse “pró, é o seguinte: **A senhora não vai abrir mão não. Então é o seguinte, então vou recorrer os meus direitos: Eu vou na ouvidoria da universidade, onde é que for, vou pesquisar onde é que eu devo ir. Mas eu vou! Tenha certeza, que eu vou!!!** Eu tenho que ir, e eu vou lhe denunciar por racismo! Porque se meu cabelo é minha identidade e eu não vou cortar!! A senhora vai permanecer com a sua palavra?!”

Aí ela, tentou retrucar, tentou retrucar... E a coordenadora:

“- Olha vamos encerrar essa discussão, M... continua com cabelo dele a partir de hoje quem quiser ir com seu cabelo vai! Só vai arrumadinho, coloca sua touca e tá bom”; teve esse caso específico que eu não esqueci. (Risos)

Eu penso que esse que eu sou é tudo isso que eu disse, que eu coloquei, porque eu sou eu, sou eu, sou M..., eu sou negro, LGBT; sou da classe trabalhadora, sou da periferia. Eu passei fome quando criança; eu sou filho de pais idosos que a gente vive só com uma aposentadoria. E, é isso tudo, o que é isso na sociedade?! ...NE?! É... Eu ser parte de um grupo, que o estado e as suas instituições, organizações políticas não foram pensadas para pessoas como eu. Então hoje eu me entendo, quem eu sou. Eu sou isso, eu sou esse ser, essa pessoa que está fora do que é pensado pelo estado pensa tem como prioridade, não é, não foi pra mim.

E me conhecendo, e me reconhecendo nessa condição é meu dever. Ir arrombar portas!! Ir quebrar a porta com conhecimento, com classe com sabedoria, mas a gente entra e quebra a porta (ESPERANÇA, 07/06/2019, grifos meus).

Este é um episódio um tanto quanto extenso do Esperança, do curso de Enfermagem. Justifica-se por apresentar cinco momentos que aparecem de modo interseccionado, revelando racismo e preconceito de classe, deixando evidente os estigmas, o que exige distanciamento de si para apreender o conhecimento de modo crítico.

Em um primeiro momento, Esperança narra e afirma que o reconhecimento de seu pertencimento étnico-racial se dá dentro da universidade porque, até então, ser branco era uma busca, ou seja, ele não se aceitava como negro. Ao se apropriar das discussões sobre a temática, ele passa a gostar de si, eleva sua autoestima e compreende a si próprio. Então, ele afirma que, ao pautar a identidade, a universidade produz efeitos sobre forma como as pessoas vão se construindo, como passam a atuar e a se relacionar consigo e com os outros, como foi seu caso.

Esperança ao participar de atividades sobre esse pertencimento, como ele mesmo diz, ganha o poder do empoderamento, aceitação dos seus traços e, por causa disso, usa seu corpo para dizer sobre o quanto gosta de si em uma sociedade que reafirma o branco como superior, decorridos mais de 500 anos da colonização neste país.

Em um segundo momento, Esperança nos ensina como ele não só se apropria das discussões que a universidade pautou sobre as diferenças e o reconhecimento étnico-racial, como também combate, dentro da própria universidade, as relações de preconceito e racismo quando parte para o enfrentamento junto à professora de estágio que afirma ser seu cabelo foco de contaminação, ou seja, inadequado para as atividades de estágio no hospital.

Ao fazer o enfrentamento frente à postura preconceituosa e racista da professora de estágio, maquiada pelas regras de estágio, ou seja, pelas regras da instituição, Esperança se vale do seu conhecimento para enquadrar a própria professora que tem cabelos lisos longos e radicaliza quando propõe que todos estejam de cabelos raspados para as atividades de estágio, já que os cabelos são foco de contaminação. Ao que parece, na percepção da professora, que tem cabelos lisos e longos, o cabelo de Esperança não é limpo.

Ele questiona, naquele momento, a instituição, porque a professora a representa como docente se valendo das regras supostamente institucionais para reafirmar o preconceito racial. A professora ainda argumenta que cabelo grande é questão de gênero, mulher pode, homem não. Não bastasse o preconceito racial, ela demonstra preconceito de gênero. Mas, cabelo liso é uma característica geralmente relacionada a pessoas brancas. Sendo assim, recobro que Enfermagem é um curso que historicamente tem poucos negros e compõe o quantitativo que está entre aqueles com prestígio social na área de saúde, ainda que no contexto da área não esteja no topo.

No terceiro momento deste episódio, Esperança escancara a desinformação que deforma a formação das pessoas, ao recorrer ao fato de que o Estado tem um papel no combate ao preconceito de gênero e de raça quando é ameaçado pela professora: se quisesse permanecer de que ele teria que cortar os cabelos. Então, quando ele anuncia que iria comunicar/denunciar a ouvidoria do estado os protocolos que os professores de estágio adotam para conter a contaminação, diante da postura racista da professora, ele o faz de modo contundente; então, a conversa muda. Mas por que a conversa muda? Não era um protocolo para evitar a contaminação? Ou esta não é uma atitude reconhecida ou aconselhada pela instituição? Contudo, esta ação é praticada nas relações cotidianas evidenciando como o racismo estrutural e o preconceito de gênero podem aparecer nas relações, no caso aqui um professor com o poder

de professor de estágio em um curso historicamente frequentado majoritariamente por pessoas brancas.

Esta situação vivida e relatada ensina que as circunstâncias de preconceito manifesto pelas atitudes de valoração pejorativa da professora podem se dar cotidianamente. Mas ela também conta sobre quais devem ser as armas contra os estigmas raciais que afetam o grupo negro na sociedade e nos espaços acadêmicos, que não foram pensados para quem é pobre, negro, da periferia, tais como a educação e a democracia. Além disso, os estigmas subjacentes nas práticas de estágio sobre cabelos revelam uma forma de revolta dos brancos diante da existência dos negros que, cada vez mais, atuam como atores sociais na busca da reparação e reconhecimento do preconceito.

Esperança é cotista e sabe da importância das ações afirmativas para si e seu povo. Nas vivências da universidade, ele se constitui como ser social e político, na medida em que transita pelas estruturas sociais e as avalia dizendo que estas estruturas “não foram pensadas para pessoas como ele”; a universidade pública é um desses lugares. Mas ele sabe que tem direitos e deles não abre mão.

Trata-se de um cidadão de direito, vindo da periferia, que passou fome, que vive do benefício social, mas um cidadão que exige ser respeitado diante das leis do país, dentro da narrativa do direito humano e do seu papel de estudante.

Esperança recupera uma situação em que o professor é o detentor do poder e, com esse poder, reproduz as ideias de superioridade e inferioridade arraigadas nos valores da sociedade e desencadeia sentimentos como insegurança, medo e falta absoluta do acolhimento, justamente em uma área do conhecimento que é responsável pelo cuidado, que é a Enfermagem. Observei que os valores e representações do processo de colonização instituído pelos brancos estão impregnados no cotidiano, na medida em que o conceito de raça atrasada e adiantada de Freyre (1933), que estruturou as classes sociais há mais de cinco séculos, permanece.

Esperança diz ainda sobre o quanto é preciso pautar a origem e a identidade racial dos sujeitos para que seja compreendido em que isto implica nas identidades, pois a ideia de branqueamento ainda continua estruturada na noção de pertencimento racial.

Episódio 95: Líder- seu *look* aparece como estigma de raça e classe na universidade

**E pelo meu modo de vestir, né?! Configura também, uma personalidade da cultura negra. Eu acho que tanto essa junção...
Do hip hop. Mas assim, eu acho que toda essa junção da minha raça e do meu modo de vestir aí ela vem com mais força, o racismo e o preconceito vêm com**

mais força. Porque.... Aqui na universidade também. Porque, muitas vezes, é, eu entro, e às vezes as pessoas acham que eu sou até que não sou aluno, pelo meu modo de vestir. Ah, esse jovem deve ser, esses que dão rolê na rua...

Me visto com bermudão... Bom, minhas roupas são um pouco mais, mais largas do que as normais, né?! **Eu costumo colocar sempre um número a mais, porque realmente essa é a identidade do hip hop. Não é questão de, de vaidade não é questão de vaidade, de querer ser diferente. Mas, também, né?! É importante ter esse diferencial; é, é, mostrar como realmente como é a minha cultura. Só que é mais questão de identidade né?! Eu me identifico é, é se realmente é de fato é uma cultura que tá próxima, que tá próxima não, que tá ligada diretamente ao negro (ênfatisa a palavra negro), né?! E, isso, faz com que é, é, é, sente realmente a tensão sobre é, sobre mim né?! Sobre Ahhhhh...**

Porque assim, aqui dentro da universidade, a gente tem pessoas negras. Só que, muito mais, eu acho que tá um pouco mais, vamos dizer mais aceitável. **A gente sabe que existe o problema do racismo, aqui dentro da universidade ele existe.**

Só que a partir do momento que você se assume de fato como um negro, que que você é ... você toma umas pancadas aqui dentro mesmo.

Porque tentam disfarçar e tal...

Ahh ... assim, as vezes eu entro aqui, os alunos pensam que eu não faço parte do quadro de alunos, ou já...

Abordado aqui perto, não. Mas vários lugares dentro da cidade...

Não como aluno, sim. **Mas como aluno, sim. Inclusive, agora (chegando para o local da entrevista na UNEB... tava perguntando aonde que a senhora, procurando a senhora (refere-se a entrevistadora), aí teve uma aluna que falou: ela fica geralmente ali e tal.... Você sabe onde é? (Resposta) sei! Tipo, como seu eu não fosse daqui, é ali e tal, perto da entrada que você entrou ali.**

Tipo, como se não fosse mesmo, como se fosse visitante **quando você entrou ali, essa escada que você subiu, ali é de frente aí você vira. Mas eu conheço isso aqui, eu estou aqui todos os dias, todas as noites na verdade!**

É meu look que não está na universidade. Eu venho assim (, parece fazer referência a roupa que está vestido no momento da entrevista), eu venho assim! E, é justamente por isso...Aí assim, no meu trabalho, é totalmente diferente meu modo de vestir. Aí, eu até, às vezes, sou considerado uma “gente” entre aspas, quando vou para casa, quando vou na rua, estou com o sapato social, ...

Ser hip hop, é muitas vezes não ser considerado. Eu acho que até muito mais gente, que muitas pessoas né, para os próprios racistas. Mas, é, você fazendo essa junção, da cultura que **você assumiu que é a cultura de identidade, muito forte negra, e de você ser negro, já é, aí a mais exclusivo ainda, entendeu.**

Mas, eu acho que as pessoas aceitam menos (LÍDER, 30/07/2019, grifos meus).

Líder, estudante de Administração, evidencia no episódio mencionado os estigmas culturais e raciais que ele identifica no ambiente da universidade sobre o estilo *hip hop* que configura marca da sua geração. Segundo ele, a rejeição ao seu estilo *hip hop* relaciona-se a como o seu “*look* não cabe na universidade”. São roupas largas, bermudas grandes, camisas com um número a mais do que o seu, boné e adereços que marcam a sua identidade e que não são acolhidos ou respeitados no ambiente acadêmico do *Campus XII* da UNEB. Segundo ele, foram várias as vezes em que chegou a ser tratado e abordado por outros estudantes como se fosse alguém que não estudasse no *campus*, o que ele deduz estar relacionado com os seus trajes.

Ao que parece, Líder não se alinha ao padrão dos estudantes do *Campus XII* da UNEB. O estigma se relaciona, talvez, ao imaginário social presente na sociedade e amplamente

disseminado. Nas mídias, por exemplo, jovens negros são associados à violência, à droga ao “rolê” que promove a desordem social (TAVARES, 2010):

A juventude envolvida no hip-hop, especialmente em grupos de break, era criminalizada a partir da perspectiva das gangues e tribos urbanas. As matérias utilizavam-se de um jargão técnico para descrever as terminologias dos grupos, bem como aspectos relacionados aos estereótipos da indumentária, como cabelos e roupas. Contudo, as trajetórias sociais e orientações coletivas dos jovens eram suprimidas, em seu lugar, generalizações de cunho policiais associavam todos os jovens à delinquência e referenciais de um imaginário de “gangues nova-iorquinas” (p. 8).

A identidade cultural de Líder, vinculado ao estilo do jovem presente em cidades como São Paulo (onde nasceu e viveu até 10 anos) ou em outras grandes cidades brasileiras, é interpretada no *Campus XII*, segundo Líder, como estranha e inadequada, que não se relaciona com a identidade dos sujeitos da comunidade. Mas, onde está o respeito ao diferente?

Na pesquisa *Geração hip-hop e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal*, Tavares (2010) apura sobre o estigma através da biografia dos jovens do DF e afirma que: “[...] O estigma do lugar perpassa todo o imaginário *hip-hop* como o lugar onde se materializam todos os males da modernidade, desde a violência urbana às drogas, assim como a falta de perspectiva e o racismo” (p.15).

Líder identifica que há uma leitura sobre o sujeito *hip hop* no contexto de Guanambi vinculada ao estigma, ao racismo, como ele mesmo presume. Não se trata, em sua opinião, de ser moderno ou não, mas se relaciona com a combinação de um estilo rejeitado socialmente com o pertencimento racial dele, que é negro.

Lembro que Líder tem mais de 30 anos, tem família e é funcionário do sindicato dos trabalhadores rurais de Guanambi, outro ambiente que afirma não caber seu *look* e estilo *hip hop*. Isto, para ele, pode associar-se a sua identidade negra, por acreditar que ela contrapõe um modelo de desigualdades. Para ele, ser *hip hop* e negro é um agravante porque o preconceito é duplo; portanto, é uma visão em que há racismo na universidade sobre quem é negro, mas, quando se é negro e *hip hop*, a rejeição é muito maior pela força do racismo e preconceito. Seu distanciamento permite-lhe se colocar neste lugar de quem quer provocar, onde se destaca e choca, causa incômodo, por ele não estar conformado ao que socialmente é aceito no âmbito da universidade pública e, de modo mais amplo, em outras esferas da sociedade.

A problemática da desvalorização da cultura do *hip hop* associada à imagem do homem negro prevalece em duas instituições – a universidade e o sindicato – que rejeitam o *hip hop* por aquilo que está no imaginário social e pela construção de uma estrutura social pensada a partir da condição de classe e raça.

Episódio 96: Persistência - refletindo sobre seu entendimento acerca do racismo nas rodas de conversa

Particpei de uma roda que era, tipo, uma professora convidada de enfermagem, que não conheço, muito boa e o professor que tem uns dread enorme, Sebastião; sim, Sebastião, maravilhoso!! Tanto que ele me deu uma bronca porque ele não entendeu quando eu falei que a Barbie é dita bonita. Só que ele não tinha visto as aspas que eu tinha feito com as mãos, ele achou que eu estava falando que Barbie era a representação da beleza, mas eu tenho consciência que a Barbie é uma representação, enfim, essas coisas, porque a UNEB abriu minha cabeça o suficiente pra eu entender isso. **Porque antigamente, Ave Maria, a Barbie é linda!!**

É, não que eu tivesse uma cabeça racista antigamente. Graças a Deus racista nunca fui!! Mas que antigamente eu falava: “não, mas ela é bonita

Teve o EBEPE, né, eu fazia parte da organização, junto com as meninas e tal. Quase minha turma inteira participou da organização, né?! E aí veio uma galera de Salvador e uma galera de Feira de Santana. Veio dois meninos, dois meninos negros. Na época, eu não tinha conhecimento da força bruta que a polícia tem para quem é negro, porque sou filha de policial, e minha mãe é muito correta. Na minha cabeça todos os policiais eram corretos. E aí a gente foi dar uma volta com eles na cidade e passou a viatura e ele se acanhou. E ele era um estudante. Na minha cabeça não tinha por que ele se acanhar daquela forma, a polícia não ia fazer nada com ele. **Mas ele cresceu em Salvador e lá a polícia bate, só que a gente não vê, só por ser negro. Bate!! Eu não entendia. Sorri mesmo. Olhei para ele e ele disse: “você não entende!”**

Ele olhou pra minha cara e disse: “tá rindo por quê? É que você não entende!” E, tipo assim, ele não me explicou naquele momento, eu fui aprender aqui dentro: dentro das discussões e a gente... Foi aí que eu fui entender.

Até hoje eu fico “gente, deveria pedir desculpa para ele!” Só que é porque eu não entendia o que uma pessoa negra passa por ser negra.

Eu virei para uma menina negra na faculdade que faz o cabelo do pessoal, às vezes ela tem a cabeça raspada, às vezes ela tem o cabelo rosa, o nome dela é.... Joseland, sim, ela é maravilhosa! E eu falei para ela, na cara dela falei: “meu cabelo tá ruim aqui atrás.” Eu não tinha o menor conhecimento que cabelo ruim é uma maneira racista de falar e, meu Deus!! E, é, como tu chega para uma menina negra e fala: “eita que meu cabelo de branco tá ruim aqui atrás??” Meu Deus!! Eu falava esse tipo de coisa tranquilamente, sem perceber e a faculdade que me abriu os olhos e eu fui entendendo que existe feminismo tanto aqui quanto no grupo de conversas, tanto com a minhas colegas falando as questões tanto pro bem, tanto pro mal também, né?! (PERSISTÊNCIA, 06/06/2019, grifos meus).

Persistência recupera, em suas memórias, situações que evidenciam suas ideias e indagações sobre as questões de gênero e racismo. Essas experiências vão sendo modificadas na integração com as atividades que a universidade promove. São três situações: uma roda de conversa, uma atividade de integração na cidade com os colegas de Feira de Santana e Salvador e, por último, suas observações e posturas dentro do próprio *campus* em momentos de integração nos intervalos.

A roda de conversa constitui-se em uma estratégia pedagógica realizada em um evento específico quando toma contato com dois professores do curso de Educação Física e Enfermagem. Nesta oportunidade de reflexão, a ideia de uma beleza branca decorrente das

crenças sobre o modelo branco, preponderando os elementos fenótipos caucasianos enquanto padrão de beleza e de superioridade racial, enraizada na sociedade pelo processo de colonização europeia, aparece e demonstra-se como um conteúdo carente de discussão porque está presente nas relações cotidianas. É muito peculiar que a estudante Persistência tenha sido provocada nesta roda a ponto recuperar situações em que se autoavalia em seus conceitos e sentidos atribuídos a práticas e discursos racistas.

Na roda de conversa, ela percebe que o equívoco de sua identificação anterior por um padrão de beleza branca da boneca Barbie e admite que seu contato com as discussões no âmbito da universidade alterou essa ideia de beleza, registrando o quanto isto estava impregnado em sua visão. É na discussão com um professor negro com cabelos rastafari, que atua no curso de Educação Física do próprio *campus*, que este embate se dá. Mesmo não se lembrando do nome dele, ela o identifica pelas suas características negras, considerando-as como belas, em atitude reversa. Mas também anuncia que parece ele ser um dos poucos que assume a sua identidade.

Depois, Persistência apresenta, em um momento de integração com os colegas negros de Salvador e Feira de Santana, participantes no Encontro Baiano dos Estudantes de Pedagogia (EBEPE), realizado no *Campus XII* da UNEB, o ambiente da cidade de Guanambi quando surge a polícia e eles demonstram medo, insegurança e reservas. Ela estranha a atitude dos colegas pois, como filha de uma policial a quem considera correta e estende aos demais agentes da instituição, tinha em mente que a polícia como um todo seria como sua mãe e por isso ela estranha a atitude dos colegas e afirma que a polícia não iria fazer nada com eles.

Essa situação marca Persistência de tal forma que ela nos relata que só depois das discussões e debates compreendeu o porquê do medo dos estudantes, pois, em Salvador e Feira de Santana a polícia aborda e bate nos jovens negros movida pelo estigma de que são violentos, supostamente envolvidos em atividades cotidianas as quais devem ser auditadas pela polícia sem qualquer motivo aparente.

Persistência fica, de certa forma, sentindo culpa por não ter conseguido alcançar uma clara compreensão naquele momento do medo dos estudantes diante dos agentes de segurança pública que, ao que parece, também são guiados pelas representações e estigmas sociais sobre jovens negros da periferia, quando sua real tarefa é proteger o cidadão baiano. Isto provoca a desconstrução de percepção sobre a atuação do agente de segurança e a compreensão de como o Estado pode agir de modo estigmatizado, provocando, dessa forma, a segregação.

Outra memória acessada por Persistência reporta-se as suas atitudes nas relações cotidianas nos espaços de socialização dentro do *Campus XII*, quando também age de modo estigmatizante e preconceituosa diante de uma estudante negra de outro curso, que também

assume sua identidade negra. Segundo ela, ao observar uma estudante negra de Educação Física que usava os cabelos de diferentes formas - ora com dreads, ora pintado, ora trançado ou mesmo raspados, tinha alguns pensamentos e até os manifestava. Agora, ela entende serem racistas, quando chegou a dizer para a estudante citada “[...]meu cabelo tá ruim aqui atrás”, percebeu que era uma atitude e expressão de discriminação, preconceito e racismo.

De onde vem esta certeza de que se pode fazer juízo de valor sobre o cabelo do outro e ainda dirigir-se a ele para dizer insultos? Para Guimarães (2002):

Retomando o pressuposto que toda desigualdade se estrutura a partir de um juízo de superioridade, aparentemente os negros, desde que foram trazidos para as terras brasileiras, estiveram submetidos a todo tipo de juízos, normalmente negativos e pejorativos, sobre sua condição de diferente no plano sociocultural. **Assim, o modo como as diferenças naturais e culturais são construídas socialmente, na forma de desigualdades sociais**, torna-se um problema científico e político nas sociedades contemporâneas multirraciais (p.5, grifos meus).

Observa-se que a universidade, para Persistência, foi um espaço de possibilidades de desconstrução do racismo enraizado nas relações sociais, o qual interferia na sua percepção sobre as diferenças naturais e culturais na sociedade.

O episódio de Persistência reafirma as reflexões de Guimarães (2003) sobre o racismo estrutural no âmbito das instituições, de Rosemberg (2012) sobre o conceito de raça e ações afirmativas e as questões de gênero e de Silvério (2002), sobre democracia racial. O episódio revela que, na formação dos sujeitos, o racismo, o sexismo e outras formas de preconceito ainda carecem de abordagem específica nos cursos, enquanto política da universidade. É no contraditório que as mudanças acontecem.

Episódio 97: Paciente- observações/percepções ocidental e branca sobre o modo de vida dos indígenas Massacrará: saúde, educação e relacionamento

Toda semana íamos. Duas vezes na semana.

A gente morou por lá três anos, 2 e meio a gente ficou fora. Aí esses dois anos e meio que a gente ficou fora, a gente é, é, é, a gente ia na quarta-feira e voltava na quinta. Ia no sábado e voltava na segunda, era sempre assim.

E assim, uma coisa que eu acho muito boa é que eles, a FUNAI dá um apoio muito grande para eles. **Na área de saúde mesmo, eu fiquei assim, para tirar o chapéu, pelo menos lá sabe. Eles conseguem exames, eles conseguem em Salvador, conseguem hotel, ou em Feira. Então, isso aí, não é igual o SUS, coisas que demora, andam rápido.** Então, essa questão de saúde lá, eu acho, eu acho muito boa, pelo menos o tempo que eu fiquei lá, muito boa mesmo.

Nascimento das crianças indígenas

Oh Deus, as mulheres. Meu marido levou três mulheres para parir na cidade você acredita? Aí chega lá eles vão para a cidade para o hospital. Não. Na tribo pelo menos agora não (sobre partos na tribo). Antes, tinha muito parto na tribo.

Não, não assisti. Só que meu marido levou né.

Já aconteceu. Eu ouvi falar que teve um que pariu no meio da estrada. Eu já ouvi falar né, que pariu no meio da estrada e muitas pariram lá. Só que foi um período bem anterior, quando eu cheguei lá né. **Quando eu cheguei lá, mas todo mundo tem normal; nunca vi um cesáreo lá, todo mundo normal lá. E assim, são gravidez tranquilas, né. E assim, elas engravidam muito cedo.**

Relacionamentos

E assim eles não namoram não. Já vão direto para casa ou o homem vai para casa um do outro; ela vai para casa dele ou ele para casa dela; às vezes nem trabalha, não tem como sustentar os pais, são os pais que sustentam e engravidam. Esse contexto lá é normal. São pessoas novas de 12, 13 anos.

Meninos. Muito pouco essa questão da infância. Eles brincam tudo assim, mas...

É. deu 12, 13 anos já vão casar. **Não é nem casar, é juntar assim com alguém por algum tempo tem esse costume lá, forte isso.** É a questão da própria cultura que vai reproduzindo, os pais. Aí depois algum separa não deu certo, casa com outro, aí tem outro filho. Lá tem muito,

Lá tem muita criança, pensa aí. O povo lá engravida demais.

Tem a questão do, o povo fala, não sei, auxílio maternidade né. **Que eu não sei por eles serem indígenas se tem algum valor mais alto, não sei, eu sei que eles recebem um valor. Tem muitas pessoas que eu vejo falar, que engravidam já pensando em (...) eles não têm esses cuidados de filho. Eles não têm aquele cuidado, aquela coisa não, índia você sabe né, coloca ali, filho no mundo e pronto.** Não tem essa questão de educação, o que eu vou dar para eles, não. Onde vive um, vive todo mundo, sabe. E eles vivem com base do que é a colheita ver o que tem lá, entendeu. Ninguém passa fome. Mas...Muita loucura. Ninguém passa fome. Lá na aldeia um ajuda o outro, se tá precisando. **É muito assim sabe, as portas é tudo aberta, o pessoal chega, sabe é, é, é bem assim, mas assim, vivem com básico também. Com o básico mesmo.**

Uma tribo feliz

Era um povo que não reclamava, era um povo feliz. Enquanto eu vivia ali, eu, eu fui feliz, e é, a gente não tinha carro na época, lá tem as vendinhas, só que as vendinhas lá são muito caras, porque assim eles compram na cidade para revender lá. O índio. Tinha umas vendinhas lá sabe. E aí a gente geralmente comprava na cidade, uma besteirinha outra a gente comprava lá. A gente ia de moto pegava essa feira, na estrada de chão, às vezes chovia, e, sabe, eu lembro assim era tão bom, tão gostoso. Aí depois eu tive meu filho em Euclides da Cunha, eu tava morando lá, aí nesse período meu esposo já tinha um carro, entendeu, aí ficou mais tranquilo.

Mas assim, a gente passou por alguns momentos, que poderia tá queixosa, ou achar ruim. Mas, eu achava bom. **Então eu, aprendi assim, a viver a ter simplicidade, ver que a vida, ééé, é mesmo a gente tendo pouco a gente consegue se dar bem e ser feliz.**

Lá fazia culto, conduzir a igreja, trabalhava com as crianças, tinha atividade, dinâmica, por que eles quase não viviam essa fase da infância, então a gente tentava proporcionar para eles, faziam peças, brincadeiras, ver um monte de coisa sabe. Aí dava pipoca, algodão doce, fazia algumas coisas, assim, que enchia, eles gostavam demais, o dia da criança, o natal, fazer coisa para brincar algo.

Na escola, não participei. **Agora sim, até assim, a criança às vezes mostra a atividade, a gente tinha trabalho de reforço lá, a gente via. Então, por isso que eu estou falando que era fraco, entendeu?!** Assim, eu tava ali, mas tinha duas pessoas que dava realmente o reforço entendeu. Nem sempre eu poderia estar ali com eles, então, já tinha duas pessoas responsáveis para ajudar as tarefas (PACIENTE, 14/06/2019, grifos meus).

Paciente, estudante do curso de Pedagogia, desenvolve atividades religiosas juntamente com o marido. É ativista da igreja batista na região de Euclides da Cunha junto a comunidades indígenas, para o projeto de evangelização daquela religião. No trecho acima, ela rememora as situações presenciadas na comunidade ao mesmo tempo imprimindo um juízo de valor sobre

as atividades e a cultura dos indígenas, reproduzindo as marcas do processo de colonização que institui, pelo conceito de raça, a hierarquização social, nas relações sociais, econômicas, religiosas e culturais.

É com o olhar do colonizador que a reprodução humana é vista no âmbito da comunidade, ou seja, sem planejamento. Esse olhar se estende às demais situações. Enquanto povos humilhados, explorados, escravizados pelo colonizador, sua cultura, ao longo da história do Brasil foi e continua a ser negada. Fica a ideia de que o modo de vida deles pertence a uma cultura atrasada.

Os relacionamentos observados por Paciente obedecem à estrutura social, ao modo de pensar e viver das comunidades indígenas. Por que deveria ser diferente? Entre outros fatores, porque suas diferenças culturais não ganharam reconhecimento. O casamento religioso não é construção regulatória social dos indígenas, mas, nas representações de Paciente, não há planejamento nos relacionamentos. Reafirmam, portanto, a negação preponderante na cultura brasileira; ao mesmo tempo, tais representações trazem o estigma de que se trata de um povo feliz, por não buscar a acumulação do capital ou se contentar com muito pouco. Trata-se, assim, de um povo sem prospecção e planejamento na vida social.

A simplicidade dos povos indígenas, aludida por Paciente, se vincula ao ideal de não serem ambiciosos, acumuladores de riquezas; de desapego aos bens e de ausência do ideal capitalista. A prática da evangelização da ativista busca o processo de aculturação na perspectiva da conversão jesuítica do indígena, isto decorrido mais de 500 anos após o início do processo de colonização.

Nas observações da estudante Paciente sobre a reprodução humana, relacionamento, escolarização, constata que falta planejamento na organização social dos indígenas, porque nascem crianças demais. Contudo, a estudante Paciente destaca que os índios são bem assistidos pela FUNAI no que diz respeito à saúde, pois as índias vão ter seus bebês em hospitais. Ela considerou de excelência os serviços de saúde para a comunidade indígena.

9.2.1 Constituição e questões de gênero

Episódio 98: Tranquila- silêncio da escola, sexualidade e o difícil pedido de ajuda

Eu sempre fui muito quieta, muito de ficar na minha. Quando eu fui para escola, os professores exigiam uma presença mais forte e eu me sentia sendo forçada a isso. Aí quando dizem, por exemplo, tipo porque eu sou assim, eles só fazendo brincadeiras, assim, sem realmente querer entender, saber, ou tentar uma

aproximação mais, eu sou mais de boa de fazer brincadeiras e tal. Hoje eu vejo que era bullying. Tentei falar com alguém, para amigas (...), mas elas não interessavam (...). Mas sempre foi assim. Eu pensava que fossem amigas. Nunca falei com os professores, porque eu me senti excluída por eles, não faziam nada (...). Na escola eles só davam atenção para aqueles que queriam aparecer, queria puxar o saco ou, então, só para aqueles que já conheciam (...). **Aqui, na universidade, eu senti a mesma coisa; aqui não foi diferente, mas deixou de ser uma exclusão, eu consegui fazer amigas e amigos.** Mas eu nunca expliquei para eles porque eu não gosto de falar sobre mim. Eu não sei o que falar de mim. Eu já pensei em pedir ajuda, mas ainda não pedi (...).

(...) **Ela era minha namorada, mas não conseguimos reatar. Ela dizia que não podia (...)** ela alegava que não podia. **Aí eu disse: “Se você não pode, tudo bem!”** (...) **Eu tentei ter uma amizade (...), mas ela queria mesmo se afastar de tudo quanto é jeito. Então, eu deixei para lá. Isso está resolvido e já tem sete meses.** O que mexeu comigo foram as atitudes dela (...) o que ela fez comigo. Eu me senti traída. Ela me procurou recentemente para falar o que tinha acontecido com ela, eu disse pra ela tudo que eu sentia e lhe perguntei porque ela não procurou ajuda, porque não pediu ajuda (...). Ela sofre de algumas coisas: a) questão de autoestima, b) de não gostar de si mesmo. Ela já tentou fazer coisas com ela. **Foi isso que me deixou mal e não o relacionamento em si. Hoje estamos bem. Ela me procurou domingo, ela veio falar comigo pedindo ajuda, explicando o que aconteceu. Ela quer amizade. Amizade sim.** Talvez mais pra frente. Eu penso em partir para outra. Relacionamento é um negócio complicado. Se envolver com uma pessoa é uma burocracia muito grande. Eu acho complicado ela me pedir ajuda em um momento em que eu estou pior do que ela. **Com certeza estou mal psicologicamente. Uma terapeuta seria uma boa, mas eu nem tentei, acho que é medo.** Mas essa relação não me atrapalhou na família nem aqui na universidade, sei bem dividir as coisas. **Não compartilhei com ninguém. É uma coisa minha** (TRANQUILA, 24/07/2019, grifos meus).

Tranquila, estudante do curso de Educação Física, recupera dois episódios sobre sua auto percepção e reflexão acerca do *bullying* que sofreu quando estudante da educação básica, tanto por parte dos professores quanto dos colegas. Ela se sentiu excluída, e esta exclusão parece acontecer também na universidade; contudo, ela anuncia superar isto na UNEB pois consegue fazer amigos e se integrar ainda que não se sinta à vontade para falar de si, algo presente em sua trajetória. Tranquila rememora o quanto a comunicação ou talvez a falta de identificação com as pessoas para se colocarem em seu lugar ou ela no lugar destas teve implicações na comunicação cotidiana e nos relacionamentos.

Essa comunicação nos relacionamentos, para ela, é algo desafiador dentro na sala e na residência estudantil e fora da universidade com sua namorada e as demais colegas. Em sua primeira convivência afetivo-amorosa, a comunicação foi algo complicador e, ao que parece, de alguma forma, ela se sente novamente excluída do diálogo, quando a namorada não quer dar explicações para o rompimento da relação.

Na reconstrução de sua trajetória, ela recorda estes fatos que têm interferido em sua constituição de sexualidade e no exercício de seus diversos papéis. Não gostar de falar ou “ficar quieta”, como ela mesma diz, traz desconforto por ter que falar de si. Sobre a necessidade de

procurar um profissional, que talvez pudesse ajudar sobre suas relações pessoais e afetivas é algo que ela está consciente, mas não o fez.

As situações lembradas deixam pistas de angústia, insegurança e medo sobre falar de si, de sua orientação sexual diante de histórico de situações de exclusão em sua casa por parte do pai que nunca a apoiou, na escola pelo *bullying* diante da não intervenção dos professores na educação básica, pelo silêncio de sua namorada com quem não consegue reatar e depois reaparece como amiga. Administrar relacionamentos é uma pedra no caminho de Tranquila, que toma consciência de si e dos outros.

Conviver na residência é um desafio para ela, sobretudo porque é um espaço com mais de 38 pessoas, então não há privacidade, mas existe a exigência de diálogo e participação. Há muita pressão no ambiente acadêmico para que ela se manifeste, na residência estudantil solicitações constantes de que ela interaja, professores também exigem que ela fale, expresse-se, enquanto ela prefere observar; e, na relação amorosa, a timidez também atrapalha. Nota-se que no relacionamento com sua namorada há uma dificuldade e uma recusa de diálogo por parte da outra pessoa.

Episódio 99: Humilde— sobre sua família saber da sua orientação sexual e acolhimento na residência estudantil

Pró, ela [a mãe] nunca deixou claro, mas ela deve saber, realmente ela deve saber, mas ela nunca chegou para mim perguntou nada. Nunca questionou porque eu não ter namorada, ela nunca questionou (gagueja), por eu ser desse jeito, ela nunca perguntou, eu nunca cheguei também para ela e falei.

Tanto é, que depois que eu entrei no ambiente acadêmico eu sempre cobro qualquer frase que ela disse que eu vejo que ééé machista, ou usando essas palavras, qualquer palavra eu vou corrigindo-a. (...)

Então foi um ambiente, é, eu fui criado, eu penso que, ééé, meus irmãos ... minha mãe viajou para levar um sobrinho meu, um primo meu, ninguém cozinha em casa. Embora com 12 anos, eu fiquei na casa, cozinhava e fazia tudo para eles.

Então, desde novo eu não saía, tipo eu não podia ir para minha cidade, como daqui ali no centro, a distância da minha casa, eu nunca fui, a não ser depois dos 13 anos, e foi escondido, eles iam me buscar, eu não poderia passar de 10 horas da noite.

Eles me prendiam, e eu não entendi porquê. Mas hoje eu entendo, acho que eles me viam com opção feminina já de cuidar.

Porque eu poderia fazer alguma coisa, e eu ficava muito preso. No caso de sair mesmo meus primos, da mesma idade que eu, eles levavam para sair, já com 15 anos namorar fazer alguma coisa ir para rua, e eu não podia ir. Então, eles nunca podiam me levar para os lugares. Hoje eu desconfio que eles já sabiam da minha orientação e não queria que ninguém soubesse.

Me angustiava. E eu falava porque tem que levar eles e não eu. Só que eu não entendia, e isso me deixava... apesar disso, eu não fazia esse questionamento. Ah, eles não me levam porque tipo... Eu nem perguntava. Eu chorava e pronto sem entender, eu custava entender, porque eu não tinha esse pensamento crítico que eu tenho hoje, sobre essa questão. Eu consigo ver e refletir. (...)

Sou gay (fala firme) homossexual. Aí, tipo, eu nunca deixei isso claro com minha mãe. Eu cheguei aqui, eu, tipo, me libertei. As pessoas me aceitaram. Então essa

aceitação, porque eu nunca tive na minha família, até hoje, nem na sociedade da qual eu vim, aqui dentro da residência eu tive, todos me aceitam dessa forma. Eu sou super bem tratado, com relação a tudo. Então, Isso (eleva o tom) foi muito aconchegante. A partir disso eu construí a percepção de família. **Isso é concepção de família pra mim, é aceitar e conviver com essa diferença.** Então em relação a isso eu aprendi muito, teve algumas coisas e alguns empecilhos, mas isso foi um fator dominante em mim. Foi forte para mim. De aceitação assiiiiimm (pensativo) sobre a questão de aceitação não teve nada tão forte, foi a questão mesmo de aceitar (fala firme) **de todos aceitar, nunca me julgaram por nada** (HUMILDE, 05/08/2019, grifos meus).

Humilde, estudante de Pedagogia, reconstrói suas memórias divididas em dois momentos. No primeiro momento, ele retoma sua vivência em sua casa antes do ensino superior e, no segundo, o que significou vir morar na residência estudantil ao ingressar na universidade.

No seio da sua família, vive situações em que foi tomado pelo sentimento de exclusão, de não ser acolhido, de não fazer parte da própria família porque seus irmãos não aceitavam a sua orientação sexual e praticavam contra ele violência física e psicológica como algo constante para mantê-lo retido em casa, longe dos olhos alheios. Aos 12 anos, fazia os serviços de casa impostos pelos irmãos quando a mãe se ausentava e não era levado para qualquer que fosse o evento. Ele era vigiado e aprisionado para que a sociedade não pudesse vê-lo.

Ao ingressar na universidade, começou a morar na residência estudantil de Guanambi e isto permitiu um outro caminhar pela aceitação da sua orientação sexual, pelos laços que aí constrói e sobretudo sobre o conhecimento que acessa para desenvolver o senso crítico sobre gênero e sexualidade. Nesta nova experiência social na casa, ele percebe-se em um coletivo onde é aceito, o que deveria acontecer na sua família. Para ele, família deveria ser acolhimento, aceitação, respeito. O novo coletivo passa a ser uma nova família, pelo suporte afetivo muito relevante para sua autoafirmação e constituição como homossexual.

O preconceito e o estigma dos irmãos acompanharam Humilde durante toda a sua infância e adolescência e continuam em suas memórias. Libertar-se foi ganhar entendimento e compreensão de si e do mundo para enfrentar a situação familiar e a sociedade em que está inserido. O cuidado, o respeito e o acolhimento são colunas essenciais para a transformação da vida de Humilde, afetada pela violência simbólica e física.

Observa-se que no contexto social e familiar mantêm-se enraizados os preconceitos e estigmas sociais sobre gênero e Humilde busca a sua mobilidade pelo acesso ao conhecimento para sair da subjugação e situação de violência que vivia. Ele hoje avalia-se e analisa-se para explicar o que foi sua vida podendo agora fazer outras escolhas.

Episódio 100: Persistência- Constituição de sexualidade bissexual e identidade feminista

Graças a Deus não tenho filhos e nem marido (risos)!! Não quero nem marido, nem filho tão cedo (risos)!! **Eu não quero um homem mandando em minha vida. Também sou bissexual, nem marido, nem esposa (chorosa). Não quero uma pessoa em minha vida me infernizando. A última pessoa que eu tive um relacionamento queria me jogar fora do carro (chorando) quando tentei terminar. Ele engravidou outra.** Traiu e eu tentei terminar, ele tentou me jogar fora do carro. Então, eu não quero tão cedo!! Tem uns 4 anos já. Não quero!!

E a bissexualidade eu fui me descobrindo. Me descobrindo não, tem alguns meses ou ano. Também não quero me envolver com qualquer mulher, porque o ser humano é muito complicado e, infelizmente, minha família é homofóbica, muito, muito!!! É tipo: “meu Deus do céu, viado é coisa do demônio”, desse nível pra baixo. Então não. Pra eu arriscar em um relacionamento com uma pessoa, eu tenho que ter uma certeza muito grande que ela vai estar do meu lado. Isso dificilmente acontece, meu último relacionamento durou três meses.

E filho, eu não quero assumir a responsabilidade de colocar um ser humano que vai depender de mim pra tudo. Eu não cuido de mim direito, às vezes. Eu vou cuidar de outro ser humano como?

Mas eu participei, conheci uma galera LGBT aqui dentro, eu conheci gente que não tinha se assumido e eu passei por ela, durante a parte de se assumir, período que ela estava se assumindo, virei amiga. **Eu conheci pessoas transexuais, não aqui dentro, mas enquanto eu estava aqui, no decorrer do curso, e eu consegui lidar tranquilamente com essa pessoa, porque eu aprendi aqui dentro a diversidade, né, na faculdade!**

Minha prima fez a transição de primo para prima. E eu consigo tranquilamente chamar ela pelo que ela é, eu não fico naquele negócio: “mas para que você fez isso?” Eu só questionei: “tem certeza? Você tem certeza que você é uma mulher trans.? Vai passar por isso tem que ter certeza! Porque o tratamento é grande, hormonal, é perigoso!” Só. Mas enquanto ele está, ela, minha prima, acabou! Entendeu? Porque dentro da faculdade houve discussão, não só dentro da sala de aula, não só em rodas de conversa feito pela faculdade, mas todo mundo sentado conversando na hora do intervalo, tinha hora que até professor sentava e conversava com a gente.

Discriminação pela orientação sexual. Sempre tem. **Não, comigo não, porque na época eu tava quase dentro de todos os padrões, mas hoje é que sou assumida bissexualmente. Apesar de que quando eu falei que eu era bissexual, minhas colegas falaram: “que nada, menina, você gosta de macho. Isso é fogo no rabo!” Sim, mas que parte do bissexual não tem macho (risos)?!**

Só que as pessoas não entendem que o bissexual é uma coisa que não é 50%, 50% de um e outro. É 70%, 30% e não tem porcentagem certa. **Bissexual é aquilo ali! Eu posso gostar 1% de mulher, 99% é bissexual e, e acabou!! Quem decide o que eu sou, sou eu!!**

Mas eu passei por isso quando eu comecei a falar: “calma, gente, eu também gosto de mulher, eu também sinto tesão por mulher!” E elas: “que nada!!” (Riso, chorosa). Quando eu entendi o que era feminismo, eu disse “sou feminista!” O dia que eu vi o senhor que estava lá embaixo, aquela parte do mato ali embaixo da UNEB, se exibindo sexualmente para as mulheres, eu entrei aqui para dentro, cacei Zé (referindo-se ao diretor da UNEB). Eu disse: “ZÉ, pelo amor de Deus, as mulheres do campus estão correndo risco!!! Um homem tá lá embaixo, ele é violento, tem problema mental! Ele não tem controle e ninguém faz nada!!” E liguei pra polícia. **Denunciei mesmo!!! Quebrei o pau!!! Eu ouvi das meninas dizendo: “ahhh, ele é engraçado, o que que tem (tom de alerta, de espanto com a postura das outras de achar normal) ??”**

Eu falei: “gente, uma mulher protege as outras, se você sabe que tem, tem que ajudar as outras! Se sabe que tem, procura ajuda. Tem menina que está sozinha, tem que ter solidariedade para ajudar as outras!” Eu vi isso quando eu falei que era feminista...

Eu vi pessoa se assumir LGBT aqui dentro, recebendo vivas e por trás recebendo: “todo mundo sabia, credo!!” Pra que fazer isso??

(PERSISTÊNCIA, 06/06/2019, grifos meus).

Observa-se que o elemento chave identificado por Persistência, estudante do curso de Pedagogia, no processo de compreender as questões de gênero e sexualidade, assenta-se no sentido de que a diversidade ganhou e passou a guiar as suas atitudes e reflexões dentro e fora do *Campus XII*. Ela expressa isso através de suas reflexões sobre ser mãe, ter marido enquanto algo que não está nas suas expectativas, embora seja o padrão social, porque isso não só cercearia sua liberdade, mas também porque se percebe ainda imatura ou sem a responsabilidade suficiente para cuidar de si. Não querer ter um marido relaciona-se com o medo de ter alguém mandando em sua vida, controlando-a, sendo autoritário. Este comportamento não se dá em um vácuo, considerando-se o contexto brasileiro em que o feminicídio cresce, as mulheres sofrem violência doméstica decorrente de uma cultura machista.

Persistência, em suas vivências dentro do *Campus XII*, nos afirma que o contato com a “galera LGBT” deu a ela condições e situações para se reconhecer como bissexual. Essas situações acontecem tanto em diálogos diversos promovidos ou não pelo *campus* ou curso, quanto no contato com pessoas que estavam assumindo sua sexualidade naquele momento. Então, ela percebe o preconceito na sociedade, na própria universidade e o quanto sua família é homofóbica. Relata que sua prima assumiu ser transexual e que ela acompanhou, indagando se de fato ela tinha certeza se era isso mesmo porque era uma “estrada espinhenta” de preconceito, rejeição e discriminação tanto na família quanto nas demais esferas do contexto social.

Ao dizer inicialmente que não sofreu tantos preconceitos na universidade até aquele momento porque ainda estava dentro do padrão e não havia engendrado nenhuma postura de assumir-se e reconhecer-se como bissexual, obteve uma prova acerca do quanto o preconceito estava vivo em sua classe. Ela vai se declarando e sua classe apresenta-se fortemente preconceituosa no discurso das demais estudantes, pois, ao afirmar que também gostava de mulheres, as colegas prontamente rebatem que ela gosta mesmo é de “macho” e que aquelas declarações eram apenas “facho momentâneo”.

Observa-se que Persistência faz indagações às suas colegas sobre que parte da bissexualidade não tem “macho”. E problematiza que ser bissexual não é ser 50% gostar de homem ou 50% gostar de mulheres, mas é algo mais complexo e subjetivo. Então, ela vai percebendo que há, sim, preconceito na universidade sobre as questões de sexualidade, tanto de modo explícito como também velado, pois teve oportunidade de presenciar situações em que havia um apoio aparente às pessoas que se assumiam, mas que nos bastidores eram criticadas ou mesmo discriminadas.

Os contatos nos debates e diálogos que Persistência se inseriu lhe permitiu pensar no sentido do feminismo e até mesmo em se auto afirmar como tal. E, por isso, diante de uma situação de um homem em atitude de exibição sexual nas proximidades do *campus*, imediatamente aciona o diretor e fica alarmada; contudo, ao detectar que as próprias estudantes do *campus* pareciam não se importar com aquela situação, preocupa-se em proteger suas colegas, o que parece ter lhe deixado indignada.

Inserida em uma família homofóbica, Persistência tem clareza dos conflitos, exclusão e rejeição que possivelmente a esperam, na medida em que já tem, com ela, uma relação adoecida pela indiferença e falta de apoio que seus pais não lhe ofereceram quando do seu ingresso na universidade. Persistência diz que o conhecimento, a informação e as ações da universidade são importantes e que isto mudou a sua percepção de mundo, mas indica também que a própria universidade mantém valores excludentes, quando observa o preconceito velado.

Episódio 101: Empatia– o preconceito de gênero, suporte dos colegas com a religiosidade e as transformações do percurso como acolhimento

Tenho os meus princípios religiosos...Eu penso assim.... **No começo eu tinha muito medo. Porque eu pensava assim.... eu tinha muito medo. Porque eu pensava assim, quando eu comecei a participar dos movimentos estudantis, que eu via todas as questões, eu falava a gente essas pessoas não vão me aceitar, nesse meio. Só que o pessoal me aceitou muito porque que eu pensava outro pensamento. Por que as pessoas poderiam me tratar mal, porque a forma que eu tinha de ver o mundo, estava julgando ela.**

Era homofóbica. Só que tipo assim todos os espaços, ia também essa questão religiosa e o pessoal começou a me aceitar muito bem. No começo eu era bastante rigorosa.

Então a gente ia para reuniões de LOCO, na regional de enfermagem. Aí o pessoal já sabia como era o meu perfil, o pessoal me respeitava muito.

Teve um amigo meu, gay, que me levou para missa. Em uma mesmo não sendo a favor do movimento religioso, porque ele já tinha sofrido preconceito na igreja.

Então assim, ele foi para uma reunião lá em Ilhéus, e na época, eu não faltava a Santa Missa por nada. Hoje eu acho que até estou desvirtuada, tenho que voltar, mas na época eu era bastante rigorosa, não faltava. **Então sempre que eu ia para reunião de LOCO dos movimentos estudantis, eu via antes onde tinha igreja na cidade, se era de fácil acesso. E o meu amigo me levou.**

Eles me respeitavam muito. Eu pensava que eu não ia ter esse apoio, e eu tive. E eu conseguia ter abertura para expressar as coisas que eu pensava. **Não expressava tanto, mas eu tinha os meus pensamentos religiosos, eu soube unir essas duas coisas.** Eu vejo assim, que Deus tem um propósito, que pessoas do sexo opostos se relacione, mas eu acho que isso vai além de outras questões. Eu acho que Deus ama essas pessoas, antes de tudo Deus é Amor, é compaixão. E não tem como ser profissional de enfermagem para compreender essas coisas sabe... (EMPATIA, 10/06/2019, grifos meus).

Na convivência com os colegas e o movimento estudantil, Empatia, estudante do curso de Enfermagem, vai mergulhando em situações de conflitos sobre o que a religião lhe diz e o que a convivência com pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo lhe ensina sobre

respeito, cuidado e subjetividade. Imbuída de sua concepção religiosa, o que mais intrigou foi o acolhimento recebido, pois as pessoas e os grupos lhe ofertaram oportunidade, mesmo sabendo que ela era adepta do que a religião apregoava - a negação do reconhecimento da união entre duas pessoas do mesmo sexo.

Empatia se avalia homofóbica e isso a deixou com muito medo, no entanto, a insegurança dá espaço para o acolhimento e o entendimento, a reflexão e a mudança relativa em sua postura. Além do movimento estudantil, um colega gay, em um evento em Ilhéus, a acompanha e assiste uma missa com ela, mesmo ciente de que a Igreja não aceita este sujeito pelos dizeres da Bíblia e suas práticas comunitárias. Então, esses momentos lhe trouxeram testemunhos de outros modos de conviver com as diferenças de sexualidade.

Empatia recorre à compaixão divina acima dos dizeres bíblicos e é aí que seu conflito ganha conforto para também pensar sua atuação profissional: “a Bíblia diz, mas o amor de Deus é maior”. A experiência no movimento estudantil, assim como as atividades acadêmicas, impele Empatia a se afastar um pouco da Igreja, não expressar tudo que pensava a ponto de se autodeclarar desvirtuada, pois era muito rigorosa no fazer e pensar conforme a Bíblia, antes da universidade.

As convicções religiosas guiam a vida de Empatia, mas ela também está convivendo com sujeitos que contrariam essas convicções, o que a obriga a pensar, não necessariamente, em mudar, mas, pelo menos, refletir e analisar o contexto atual dos relacionamentos em suas diversas configurações possíveis.

Episódio 102: Teimosia – relata no recorte de gênero que sente desvinculada dos estigmas atribuídos a moça da roça sobre casar e ser dona de casa e a influência da convivência com o pai

A questão mesmo de gênero, eu me sinto ...eu me sinto desvinculada muito nesse ... porque por morar em cidade pequena, principalmente em zona rural. Tem-se muito a ideia de que a menina ela vai crescer, vai casar, vai ser dona de casa, lavar, passar, cozinhar, e eu nunca quis isso. Nunca quis isso, também não tive incentivo. Não o incentivo assim de, nunca fui pressionada pelo meu pai, por minha mãe, por exemplo, neste sentido. **Claro que eu aprendi a lavar, aprendi a cozinhar desde muito cedo. Aprendi até pela questão de ajudar dentro de casa também, então, aprendi desde muito cedo, mas eu nunca tive essa, essa, essa, pressão pra seguir nessa linha.**

[...]

Sempre eu fui bem desenvolvida desde pequena, meu pai era presidente da associação de moradores, ele não sabia escrever. Mas, eu já sabendo o que iria acontecer apoiava ele, nessa lida. E por ser a filha mais velha, de certa forma eu cresci muito próxima a meu pai, tudo que, **até meu irmão ficar maiorzinho, tudo o que ele fazia quem tava ajudando era sempre eu. Então, acabava que eu saía um**

pouquinho dessa ideia da mulher dentro de casa, fazendo as coisas, lavando e passando.

Tenho muitos problemas em relação a isso, porque não levanto de discutir muitas vezes. **Porque muitas vezes as pessoas, tem a mente fechada. Mas assim, as pessoas ainda me veem e fala: - ah você é uma pessoa que nasceu fora desse tempo. Porque eu não penso em casa, não penso em ter filhos, eu não tenho essas pretensões, ou não tenho...** Pra eu seguir esse padrão, que já é como se fosse um padrão, né?? Para que as mulheres, para as mulheres seguirem. Então, algumas pessoas são de boa, outras pessoas questionam, sempre me questionam em relação a isso, pra mim a questão de gênero...

[...]

A questão mais ferrenha é a questão do... não vou dizer que é a questão do feminismo, exatamente. Mas a questão de me desvincular um pouco do padrão, que foi estabelecido para a mulher seguir. Então, isso aí ... Dentro da minha própria comunidade mesmo. **Eu sou uma das primeiras mulheres que sai... assim pra, para outro local, pra poder estudar, uma das poucas que tá cursando ensino superior, então eu tenho essas características.** Tem uma pressão, às vezes assim, a gente sente igual eu conversando com os colegas, que tem essa mesma realidade, a gente sofre essa pressão. Porque a comunidade ela passa a esperar de você de certa forma. Então, aquelas pessoas que te conhece espera de você volte e contribua.

[...]

E aí... E aí outras questões assim, até mesmo de gênero, o que me incomoda muito... Com a lei. Eu sempre cresci lá do lado meu pai. **Então, ele tem, por exemplo, uma habilidade muito grande mesmo, apesar de não ter estudado, mas a questão de mecânica, carro ele monta, porque ele não tem aparelho pra fazer..., mas o que ele puder fazer ele monta e desmonta. Eu como eu sempre estava junto ele sempre me ensinava.** Então, eu não tenho esse problema, por exemplo, lá na residência assim já aconteceu. Um dia... Então... **Minha mãe, também, ela faz de tudo, então tudo que vai fazer ela não fica dependendo do meu pai pra fazer. Se ela tiver que pegar uma coisa, por exemplo, a questão de amolar uma faça, ela não tem que pedir meu pai, ela mesmo já faz** (TEIMOSIA, 07/06/2019, grifos meus).

Teimosia é estudante de Enfermagem e em suas memórias sobre as questões de gênero, imediatamente ela se reportou aos estigmas locais sobre quais os lugares e papéis da mulher em sua comunidade rural são definidos e reafirmados. Ao mesmo tempo, destaca a influência de seu pai nas atividades fora de casa e a independência de sua mãe em realizar o trabalho dentro de casa. Ela foi criada por pais que sabiam exercer papéis tanto dentro como fora de casa e ela aprendeu isso no cotidiano, tornando-se independente.

Tudo isso lhe rendeu incômodos sobre o assunto gênero. Como (quase) toda menina da zona rural, ela aprendeu a lavar, cozinhar, passar porque era uma espécie de regra coletiva, em que todos tinham que ajudar na lida diária, embora adiante que sua família nunca impôs pressão sobre ter que casar e virar dona de casa, por exemplo. Criada neste ambiente, ela diz que isto nunca fez parte do seu imaginário. Ela não se pensava dona de casa, casada, com filhos, marido.

Então, desde que ela ingressou na universidade, um problema se levantou, pois, a expectativa da sua comunidade é que ela volte para prestar serviços de saúde, coisa que ela não pensava, mas que de certa forma era uma pressão para ela voltar já que as mulheres nascem, crescem e constituem famílias sem sair da comunidade. Então, sendo uma exceção, uma das

poucas que saíram, ela deveria retornar. Mas qual foi o diferencial, o que levou Teimosia a sair de casa em uma comunidade em que as mulheres são pensadas nos lugares e papéis mencionados?

Parto da assertiva que Teimosia, sendo a primogênita da família, passou a acompanhar o pai em todas as tarefas de subsistência da família, incluindo-se aquelas que não são tidas ou vistas como adequadas às mulheres, como a de acompanhar o pai nas atividades da associação em que ele era presidente. Como ela dominava a leitura e a escrita, passou a integrar um espaço em que, majoritariamente, as vozes preponderantes são de homens. Não que ela tivesse voz ali, mas sabia ler e escrever e isto era importante para atuação de seu pai. Ela era o suporte. Por causa das circunstâncias em que seu pai se envolvia e ela, como filha mais velha, também fora inserida, se distanciou das atividades de casa como lavar, passar, cozinhar, o que não quer dizer que não as fazia.

Outra influência na sua forma de ser e pensar sobre as questões mencionadas relaciona-se a como sua mãe era independente para realizar as atividades de casa e cita que, assim como sua mãe, também aprendeu a amolar faca, pois era uma demanda das atividades de preparar alimentos. Ao que parece, sua mãe não costumava esperar pelo marido para amolar uma faca.

Observa-se que ela cresceu em uma comunidade que tem estigmas sobre o lugar da mulher; no entanto, seus pais lhe influenciaram de modo substancial a ser independente, a aprender fazer as coisas por si mesma. Isto está na constituição de sua identidade e a acompanha em outros embates.

Episódio 103: Justa- relata que sua posição religiosa não permite concordar com as questões de diversidade sexual e as ações estratégicas no curso

[...] Mas, se for falar assim, eu quero hoje seguir essa religião aí agora a gente tem que ir sentar e aí ver conforme a Bíblia..., Mas assim, a gente acredita mesmo que a pessoa nasceu homem, a pessoa é homem, nasceu dessa forma que Deus quis que a gente nascesse, que as pessoas nasceram dessa forma. A gente acredita assim.

E aí a gente acredita que, por exemplo, essas práticas, essas práticas que são aos olhos de Deus, conforme a Bíblia que é, digamos que é um manual que a gente segue **conforme a bíblia, que isso é algo pecaminosa aos olhos de Deus.**

Então é nisso que a gente segue a nossa linha de raciocínio, e acredita nisso. Assim... **inclusive eu tenho uma prima que, eu não sei o que ela se considera. Se ela se considera lésbica e, mas, é, assim, eu nunca tive oportunidade de conversar assim com minhas primas para saber e, porque ela é evangélica também ela cresceu na igreja.** Mas aí ela se afastou por conta disso, mas assim eu nunca tive um diálogo para saber como é, e eu também, que eu me lembre eu não tenho nenhum outro conhecimento tipo assim, de porque normalmente quando é essas pessoas assim, que nasceu na igreja, elas tendem mais, ou esconder, ou por causa do próprio ambiente

religioso, sabe?! Então eu não tenho muito conhecimento assim, pelo menos, não das minhas vivências em relação a isso.

[...]

Então, assim eu depois eu comecei a conviver tanto com muitas pessoas que tem essa diversidade de gênero que principalmente no D.A assim, a gente começou a sair, tal aí que fui olhando assim pô tipo nada a ver a opinião deles. Eu tô aqui tipo com a que estão falando aí, não concordo, se for alguma coisa assim pra mim dá a opinião vou dá. Não vou concordar porque é o que eles acham que é. Então, assim.... Eu tentei sempre nesta linha de ficar mais na minha e... levando o barco..., **mas assim, conforme a Bíblia é uma prática que é não é considerada pecaminosa, digamos assim. Então, ééé... assim, não é que por exemplo, uma pessoa ela só pode ir para igreja por exemplo, se ela na verdade, que ela não pode adentrar na igreja, se ela tem é, ééé, por exemplo, homossexual, é bi ou tem qualquer outra opção, não sei falar (risos).**

Na verdade, assim, eu não mudei minha opinião em relação a isso (...) eu só, só digo assim, que eu **hoje sou mais tolerante com as coisas, entendeu!?** Sobre a minha opinião é que assim, é um assunto, é algo que eu, eu não concordo, mas eu respeito. **Eu não concordo com a união, a homossexualidade de forma geral, nem só a homossexualidade, mas assim, os outros a bissexualidade, enfim todas essas questões de gênero. É assim (inconcluso).**

É diversidade de gênero, eu não sei nem pronunciar. Mas assim, é algo que eu não concordo, eu ainda tenho minha opinião religiosa por isso.

Só que assim é algo que eu jamais... **digo assim que eu não tenho preconceito eu não consigo lidar com a pessoa que tem essa opção. Porque assim eu comecei a entender que assim, o que eu penso, tipo é algo meu, é algo em que eu acredito.**

E o que as pessoas pensam é outra coisa. Então assim, se ela se virem até a mim falarem: O que você acha sobre isso? Eu vou dar a minha opinião. Mas eu chegar para pessoa: --- Ó é assim, porque você não deve ser assim por causa disso por causa disso.

Eu jamais vou falar isso. Até porque, eu nem gosto muito de tá discutindo essas coisas (...) (JUSTA, 14/06/2019, grifos meus).

Justa demonstra-se incomodada com a abordagem da questão de sexualidade porque suas convicções religiosas estão sustentadas nos dizeres na Bíblia, que não aprova as relações de pessoas do mesmo sexo. Segundo ela, nem sabe falar muito sobre o assunto porque não tem convivência com pessoas que sejam assim. Este é um assunto polêmico e difícil de manter o respeito e opinião. Mas ela também evidencia que a profissão exige compreender as escolhas.

O fato é que, estando no meio acadêmico, desenvolveu ações estratégicas para manter-se integrada na sala de aula, no D.A e nas atividades do curso. Estas estratégias consistem em não ir para o embate, “ficar de boa na sua”, “tocando o barco” e só se manifestar quando for solicitada sobre as questões relacionadas à homossexualidade, bissexualidade ou qualquer outra orientação que não aquela ditada pela Bíblia. Se fosse convidada a dar sua opinião, se manifestaria, mas, do contrário, mantém-se calada. Este é um assunto que não gosta de discutir.

Em sala de aula, afirma que respeita a opinião dos outros e mantém sua opinião contrária ao assunto. No D.A, não se manifesta muito e também mantém seu posicionamento como uma coisa que é só sua. A opinião de cada uma precisa ser respeitada, ao ver de Justa, inclusive a dela, visto que, em sua opinião, as discussões não levam a lugar algum. Ao mesmo tempo em

que diz ter limitações, também afirma não saber lidar com quem tem opção sexual diferente do que está previsto na Bíblia, mas acredita que se tornou tolerante.

Ao que parece, as orientações doutrinárias, para Justa, estão acima daquelas reiteradas pelo estado de direito que reitera a necessidade de respeito às diferenças. Por mais que Justa tenha participado de espaços onde os assuntos relacionados possam ter sido debatidos, ela mantém sua opinião e acredita que são posturas diferentes. Alguns desafios se colocam para um profissional de saúde que precisa atender a todos os cidadãos, independente da sua orientação sexual. Mas é fato também que as experiências vividas lhe impuseram reflexões sobre a sua atuação diante de um público diverso.

Episódio 104: Extrovertida- Os espaços e a estrutura da roça que movimentam a sua vida cotidiana e as marcas que isso vai constituindo: o seu poder de mãe, estudante, filha, esposa, presidente de associação

Assim, olha... essas questões de gênero, eu participo assim da Comunidade, eu participo dos grupos da igreja...

Eu participo... assim, tem os grupos de liturgia da igreja; eu atuo, no caso a minha religião é católica. Então, sempre tem as festas... Sempre, sempre, nossa. Falto a faculdade por conta da igreja.

Mas eu faço parte da Igreja durante um tempo... Eu fiquei seis anos na presidência da associação de Produtores Rurais.

Eu fui presidente durante seis anos. Eu só saí porque não tinha como, por conta da última vez na verdade, último ano que eu fiquei, eu consegui um trator para comunidade. Eu não consegui pegar porque só podia mais uma reeleição; aí eu tive que sair para o outro pegar. Hoje, eu sou secretária da associação... Participo da associação sim. Associação em si, ela trabalha com gestão. É gestão de pessoas, sim, na verdade.

Sim. Claro! (Sobre ser líder comunitária). Eu sou de tudo. Eu sou da Comunidade, eu jogo bola... Jogo bola. **No domingo eu vou jogar bola, cansada, mas eu vou. Mas eu faço de tudo; eu vou para o boteco, eu vou para o bar, eu vou para tudo. Eu gosto.**

Eu gosto de gente, eu faço tudo. Tipo assim, na minha comunidade, aí tem a igreja, domingo de manhã 8 horas, a gente vai para igreja, volto arrumo minha casa, almoço, eu estudo um pouquinho. **Quando chega a noite eu tomo banho, desce para quadra, depois vai para o boteco, é um bar, mas na roça a gente chama boteco, conversa, se diverte, dança; o pessoal toca a música e tudo. Tipo assim, eu tenho liberdade para eu dançar o que eu quiser, todo mundo respeita todo mundo, você pode entrar no boteco e sair, ninguém fala nada. Tipo assim, mãe mesmo, fica meio assim, mas, eu tenho muita liberdade, eu faço tudo. Na minha comunidade, assim como eu, tem muita gente, assim como eu, casou com 14 anos.**

(Sobre se sentir feliz) Sim. **Eu tenho mais liberdade, eu sou mais feliz do que as... Mas, mas eu me sinto realizada, não só por conta do casamento em si. Mas é por conta do apoio que ele me dá. Talvez, porque se eu não tivesse casada, lá dentro de casa, lavando, passando hummm deu não.**

Na verdade, a minha vida é muito movimentada, eu não me vejo sem o meu esposo. **Eu sou apegada com família, mas não é assim, ... Não, não, eu tenho muita liberdade.**

Eu sou apegada com minha mãe. Já com a minha menina e com... minha mãe fala parece que você não... **ela acha que eu sou desapegada demais... Eu dou muito**

liberdade a ela, muita liberdade, demais, demais nossa, eu deixo ela ir para casa das primas. Ver o mundo... Eu quero que ela seja independente (EXTROVERTIDA, 27/07/2019, grifos meus).

Extrovertida, estudante de Administração, ao falar sobre as questões relacionadas ao gênero, estando na zona rural, considera-se livre e atua em várias frentes. Além de ser mãe esposa, ela assume outros papéis como o de líder da associação de moradores por seis anos e participa ativamente das atividades da Igreja e da comunidade, no geral. Possui liberdade em seu casamento e apoio do marido.

Esteve em uma posição de liderança e de gestão o que demonstrou ser um lugar tranquilo para ela. Quanto às atividades da igreja como algo central, há outros eventos da comunidade que contam com a participação efetiva de Extrovertida porque ela tem liberdade em comum acordo com o marido de jogar bola, ir ao boteco e dançar porque na comunidade, segundo ela, há respeito. As atividades de final de semana que Extrovertida integra são eventos de que ela gosta e se sente livre para participar.

Como ela mesma afirma, sua vida na roça é movimentada porque ela não perde nada, pois conta com o apoio do seu marido. Sente-se realizada no seu casamento porque, além de seu marido ter apoiado os seus estudos dando-lhe todo o suporte, ele não a impede de desenvolver qualquer atividade na comunidade.

Estando casada, ela rememora que a mãe não aprova seu comportamento de participar de tantas atividades, censurando, de certa forma, a sua postura no bar, jogando bola e quando ingressou na universidade. Talvez, se não tivesse casado com uma pessoa que a deixa livre para participar de tudo que ela tem vontade, estivesse ainda dentro de casa, sem movimentação alguma, que é o seu grande temor.

Extrovertida conta ser apegada à sua mãe, mas está educando a sua filha para ser livre, desapegada, para que ela possa ter autonomia e fazer suas escolhas de modo independente. O casamento, para Extrovertida, constitui-se em um suporte para realizar o sonho de fazer um curso superior, o que a permitiu também aproveitar as atividades de sua comunidade com muito prazer e de modo atuante, como também as da universidade.

Episódio 105: Autoconfiante- relata a sua percepção acerca da Resolução nº 133/2018¹²⁴ que incorpora cotas para estudantes transexuais, travestis e transgêneros no âmbito da UNEB

¹²⁴ RESOLUÇÃO Nº 1.339/2018 (Publicada no D.O.E. 28-07-2018) -Aprova o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista

Foi um lugar assim que eu achei interessante, porque eu tenho amigos gays, lésbicas, não tenho preconceito algum, respeito aqui. Porque lá na minha cidade o pessoal tem preconceito, aquela coisa tradicional (...) de criar, casar e ter filhos. Aí, você chega aqui, vê um ambiente diferente. Naturalmente, eu levei um choque porque aqui tem gays e lésbicas, só que logo entra na minha cabeça que isso seria normal. Em aula foi discutido, logo eu me adaptei. Acho que aqui é uma questão debatida (...), mas às vezes eu escuto pessoas falando de forma agressiva quanto (...). Eu fico calado e não falo nada.

Eu tive uma experiência recentemente de um vizinho meu que casou com uma mulher e o casamento só durou seis meses. Eles se separaram. Ele descobriu que ela gostava de mulher. **Aí ele veio me falar, me perguntando se a escolha dela é natural, se já vem dela o gostar de mulher, então eu falei para ele procurar entender a vontade dela. Hoje eles conversaram, são amigos. Gente, conversando bastante tornaram-se amigos!** Eu acho que, nesse caso, eu consegui intervir sim, nesta questão de cada um respeitar o outro, para cada um aceitar o outro. Eu me sinto hoje respeitado (AUTOCONFIANTE, 29/07/2019, grifos meus).

Autoconfiante é estudante do curso de Administração e funcionário no *Campus XII*, ocupando, portanto, dois papéis na instituição. Advindo de um contexto tradicional rural em que homens e mulheres são pensados na perspectiva heterossexual, Autoconfiante inicialmente sente um choque de realidade, quando encontra no ambiente acadêmico pessoas de outras orientações sexuais. No entanto, decorrido o tempo, as vivências e as discussões na universidade permitem-lhe compreender essas questões e conclui que as diferenças na orientação sexual das pessoas é algo “normal”. Segundo ele, há pessoas no ambiente acadêmico agressivas, não respeitam a orientação dos outros no *Campus XII*, mas ele não se manifesta, apenas observa e não fala nada.

Ao se reportar ao contexto de sua cidade como tradicional e a universidade como um espaço possível de debates a respeito das questões de gênero, Autoconfiante recupera um momento em que um amigo lhe faz uma consulta sobre sua mulher tê-lo deixado para ficar com outra mulher e ele entende que o essencial é respeitar à vontade e manter a amizade. Autoconfiante demonstra uma mudança de olhar já decorrente de suas interações.

Pouco tempo depois do ingresso de Autoconfiante na universidade, a Resolução 133/2018 amplia as cotas para o público de transexuais, travestis e transgêneros e outros, por entender que esse público também é historicamente discriminado e apresenta dificuldades de inserção no mundo do trabalho.

Então, no contexto de toda a UNEB, a presença de gays, lésbicas e pessoas trans tornou-se maior. Certamente, todo esse contexto promove convivências e aprofunda os debates.

e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.poshistoria.uneb.br/wp-content/uploads/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-1.339-2018-Reserva-de-vagas.pdf>

9.3 QUANDO O MARIDO NÃO APOIA A MULHER NOS ESTUDOS

Episódio 106: Decidida- os desafios com a doença no mundo do trabalho, marcas do sexismo

Aí estava em casa nesse período (...), foi no mês de agosto. Eu estava muito mal e o doutor me falou: “Olha, não tem mais condições de ficar”. Eu não estava suportando e meu marido só brigando comigo, brigando, brigando e xingando, muito nervoso. Homens, eles não gostam que mulheres adoecem não. **Aí, eu fui, conversei com o meu marido (...) que eu já estava para entrar no quinto semestre e que eu ia pedir para liberar a minha licença-prêmio para fazer a cirurgia, aí eu ficava tranquila de licença e não atrapalhava a minha graduação. **Aí fui falar com o meu chefe da época para dar a licença; ele deu? Não! Ele não dava, e não dava mesmo. Chegou um período e eu fui lutando, eu falei: “Gente, eu tô doente, eu tô estudando!” Eu fui para a universidade de manhã e quando a aula terminou, eu estava sangrando, eu voltei para casa derramando sangue. E aí? Agora terminou! E aí eu fui e falei: “e agora? Que é que eu faço?” E meu esposo me disse: “você tem que tomar providência”. Eu falei que a única coisa que eu tenho é conversar como o novo prefeito. Aí eu falei para ele a situação e ele falou: “sua licença está liberada, pode falar com as meninas para liberar sua licença que eu assino”. Aí eu fui e falei com ele (referindo-se ao chefe): “pois é, agora eu vou sair, vou fazer minha cirurgia.” O prefeito me liberou. Êêêêh! **O meu chefe ficou bravo, mas eu falei: “autorização foi do prefeito!”**, agora eu quero ver questionar, aí pronto. **Aí eu fiquei tranquila, operei.** **Aí, quando eu tô lá em casa (...) recuperando (...) o vestibular já estava aproximando, em setembro, com poucos dias de operada eu liguei para cá e falei com um colega, que era um rapaz da prefeitura que trabalhou aqui, ele foi falou: “Decidida, já vai abrir as inscrições no dia 8 de setembro.” (DECIDIDA, 30/07/2019, grifos meus).******

Retomar os estudos, para Decidida, estudante de Administração, significou travar uma luta em casa com o marido que pouco a apoiava, com o seu chefe que passou deliberadamente a persegui-la, enquanto ela busca meios de fazer uma cirurgia diante do agravamento de sua doença. Seu marido parecia não aprovar que Decidida insistisse com a ideia de estudar. Mesmo ela estando doente, ele a xingava, nervoso, bravo, ou seja, aquela situação não o agradava. Ela expressa, ainda, que homem não gosta quando a mulher fica doente. Novamente, quando ela chega em casa depois de passar mal, em vez de oferecer apoio e conforto, o marido sugere que ela tome as providências diante dos dois problemas: o chefe e a piora na saúde.

Quando pede sua licença prêmio para realizar a cirurgia e, para isso, recorre ao tráfico de influência que possui junto ao prefeito, aciona uma estratégia que barrou a perseguição de seu chefe que não aceitava que estudasse e trabalhasse, embora fosse algo que, juridicamente, já estivesse previsto em lei. É no período de recuperação da cirurgia que ela tenta vestibular para a UNEB.

Há machismo e um sexismo abundante inscritos nos comportamentos do marido, que parece desprezar sua condição e seus problemas, da mesma forma que seu chefe quer cercar o

direito de estudar em uma postura ilegal e arbitrária. Dois contra uma, Decidida busca estratégias de fazer valer sua decisão de estudar, este é um direito que ela tem e não cede diante das investidas do esposo.

Episódio 107: Coragem– tentar concluir o curso e o enfrentamento ao machismo do marido

Ai pró aí eu penso o sonho que eu tinha de voltar a estudar, não foi fácil! Voltar a estudar e, assim, quando eu (...)

A primeira vez que eu tentei passar no vestibular passei, e consegui foi muito difícil, meu esposo ficou uma semana sem falar comigo, para eu não estudar. “Eu não falo com ela, vou fazer chantagem com ela, ela vai acabar cedendo e ela não vai matricular” (reproduz o pensamento do marido).

Eu quase que perco a chance né?! Eu passei por duas chamadas e quase que perco, e aí desafiei e fui. Ele falou: você vai estudar a noite ainda né? Mas eu preciso trabalhar, eu tenho uma filha, eu tenho que me esforçar para criar. A gente morava de aluguel, ele sozinho trabalhava, ganha um salário mínimo, tinha que ter uns biquinhos mesmo com serviço fixo, mas eu precisava.

Aí eu teria que estudar a noite. Porque o ônibus chega aqui meio-dia é no período matutino ele chega aqui 1 hora, 1:15. Então, o único meio de estudar era à noite. Uma pausa. Éééé (pausa curta) dei uma pausa, talvez eu precisasse dessa, que eu estava muito atarefada, estava dando crise não conseguia dormir de tão atarefada que eu estava, de tão sobrecarregada, muito, muito, muito. Agora M. J. já cresceu um pouquinho, né? Ela mama ainda, ela gosta muito desse tetê dela, ela já conta as coisas, na hora que eu vou trabalhar fica o dia todo sem mim.

Então eu estou conseguindo agora, eu acho que agora eu vou, eu vou conseguir, porque quando eu voltei agora, eu não conseguia deixar, meu esposo me ligava, um dia ele falou comigo: está hora de você parar, M.J. chorava a noite toda sentindo a falta sua. Aí depois que eu coloquei ela na creche. Ela já foi acostumando, hoje ela já fica, eu sinto que ela já fica dois dias ou três dias que eu vou na UNEB a noite ela já fica, pronto agora vou sentir mais aliviada, é porque, eu saí de casa angustiada, preocupada.

As vezes antes de chegar na UNEB o marido ligava já estava chorando (a bebê vem embora, vem embora, vem embora. Como é que eu vou embora?? O ônibus sai daqui 11:30 eu vô como? E aquilo ali me angustiava, eu não conseguia prestar atenção, não conseguia focar no trabalho. Agora eu acho que eu vou conseguir. (CORAGEM, 24/08/2019, grifos meus).

Coragem ficou mais de 18 anos sem estudar. Ela menciona, no episódio, suas lutas para garantir esse direito: a falta de apoio do marido, trabalhar, cuidar de uma criança pequena. Ela precisa estudar para tentar outras oportunidades, precisa contribuir com as despesas da casa como duas crianças, mas o marido não compreende que estudar pode significar oportunidades.

Tomada de não acolhimento do marido, o que lhe acarreta insegurança e ainda a pressão diante das limitações de recursos, estudar torna-se um desafio diário cercado de muita angústia. Em um determinado momento, ela precisou dar uma pausa, trancar o curso, para depois continuar. Essa foi uma estratégia para não se curvar e recompor as forças para enfrentar o

marido. Ela consegue ir se mantendo até o momento em que é possível contar com o suporte da sua irmã e da creche onde a criança fica.

É intrigante que tudo o que Coragem faz é para melhorar a qualidade de vida dela, das filhas e do marido, mas ele não se dá conta de que sua esposa está buscando a mobilidade social pelo conhecimento na medida em que, com a conclusão do curso, pode fazer outros pleitos. A preocupação dele é que ela estude à noite, ausentando-se de casa. Para ele, o lugar da mulher é dentro de casa cuidando das crianças. Embora ela também trabalhe, o marido não toma o cuidado das crianças como uma responsabilidade dele quando ela vai para a UNEB; liga, então, para a mulher sabendo que ela só vai poder voltar à meia noite.

Uma circunstância que aparece como um elemento complicador é ausência da creche para as mães que estudam. Ela precisa deixar a bebê em casa. É interessante a universidade não se atentar para esta demanda das mulheres mães, particularmente no caso de cursos como o de Pedagogia, cursado por Coragem, onde a maioria expressa são pessoas do sexo feminino. Estudar com filhos é uma tarefa duplamente difícil pela falta de acolhimento da instituição que não oferece as condições, assim como pela insegurança e medo transmitidos pela falta de apoio do marido.

9.4 RELEITURAS DA DISCRIMINAÇÃO NOS DIFERENTES ESPAÇOS.

Episódio 108: Inovador– preconceito de cor no trabalho

Esse... O preconceito por exemplo, por eu ser negro, negro e lá no meu trabalho, **tem um Senhorzinho que ele é de idade, branco, loiro, olhos azuis, tal (pausa curta) eu acho que ele tem uns 70 e poucos anos; aí ele veio do campo, ele tem uma origem bem conservadora e tal, eu não sei se ele pegou a época da (pausa curta) acho que ainda da escravidão (risos sem graça), não sei professora, eu sei que ele chega lá, ele me trata com certa indiferença no meu trabalho.** Mas é algo assim, que eu não, eu não pego para mim, mas eu observo, porque talvez se eu não tivesse na universidade (...).

Na rua sou invisível para ele. Não me conhece, ele passa por mim (...) tanto que eu estava com meu primo na rua e ele trabalha comigo no meu trabalho. Ele fingiu que não me viu. Assim, eu tava na rua com o meu primo, ele cumprimentou meu primo e não me cumprimentou. Até então tudo bem.

Aí, tipo assim, eu fiquei sabendo por trás:” cadê o neguinho que trabalha no escritório aí?” Entendeu?!! Aquilo ali não me machucou. Só que assim, eu comecei a observar, mas existe preconceito e, entendeu?! E, que tá muito latente é ... Aí assim, esse preconceito existe; até então eu não tinha sofrido, na pele, mesmo por uma pessoa de fora.

Falo com os meus colegas de trabalho. Assim, quando ele precisa de alguma coisa (pausa curta) Ele vem todo mansinho:” ôôô você”! **E ele inventa um apelido no maior:” o fihhh! oh não sei o quê!” Eu não uso crachá** (fala firme). Mas, todo mundo lá sabe meu nome. Porque empresa é pequena. Só que assim, agora assim, preconceito bem maior, na universidade nunca sofri não. Até porque aqui é um espaço muito, tem vários tipos de (pausa curta) é muita diversidade.

Aqui na universidade não sofri. Aqui não. Na universidade não.

[...]

Aí tipo assim (pausa curta) eu já tive caso de racismo porque assim, meu pai casou com a minha mãe, e meu pai é negro. **Aí os meus parentes lá do Campo, para pessoa que não tem tanta instrução, fala: “Nossa, esse menino é preto”. Isso quando eu era mais criança e tal. Meu Deus eu acho que eu era único preto da família e tal. Sou eu e minha irmã, porque minha mãe foi casada com negro. Só que aí também, não me afetou em nada em relação a isso com a gente né. Tipo assim, porque (pausa curta) então, tá bom né. Aí faz esse comentário: “mas que menino preto, que não sei o quê?!”** Aí beleza, agora recentemente... que foi recentemente assim, há um tempo atrás, **esse senhor que mora lá que trabalha no Condomínio Residencial de classe B; aí o pessoal lá, lá não tem negros morando lá; lá não tem nenhuma família negra. (Sério, responde) aí assim, eu negro trabalhando no escritório (fala com certa reflexão) para algumas pessoas é estranho entendeu?! E aí esse senhor, ele se refere a mim neguinho (INOVADOR, 20/08/2019, grifos meus).**

As situações narradas por Inovador corroboram nossas assertivas sobre o quanto estão enraizadas na cultura e nas relações humanas o racismo. O senhor aludido em sua fala é o típico sujeito que concebe a hierarquização social, ou seja, o lugar de cada um a partir do conceito de raça, como esclarece Quijano (2012), enquanto forma de não admitir as transformações sociais que em pleno século XXI, ainda não aconteceram, aparece de modo devastador na vida do jovem Inovador. Ele faz uma leitura social e política das situações e isto ele consegue pela mobilidade que o conhecimento incorporado no seu processo de formação.

Ele recupera, com riqueza de detalhes, as situações em que é ignorado na rua ou estigmatizado no trabalho com o apelido de “neguinho” “ôôô você”? Ele, negro, trabalhar em um condomínio de brancos, e, atuar em um escritório, na avaliação de Inovador, vai de encontro à narrativa impregnante histórica de seus ancestrais que foram escravizados no Brasil e passaram a ocupar as cozinhas e senzalas dos senhores brancos.

E ele vai recuperando as situações para avaliá-las de modo contextualizado e, então, imerge para o âmbito da família e ali ele também vai conhecer a negação de seu pertencimento racial.

Episódio 109: Guerreira- a gordofobia no curso de Educação Física da UNEB

Se eu já sofri preconceito? De cor eu não sei, mas sim pelo fato de eu ser mais gordinha; (...) durante uma atividade de classe que fazíamos de olhos vendados, na qual ninguém estava vendo ninguém, uma colega foi e falou assim: “Aiiii, teve alguém que pegou forte em mim!” E aquele exercício estava sendo gravado (...). Aí, a colega virou e falou bem assim: “foi Guerreira”. Eu falei: “euuuu?” Quando a professora mostrou o vídeo, não tinha sido eu. **Ninguém me pediu desculpa nem nada.** Na atividade de dança na semana passada, eu estava ao lado de uma colega da turma que levantou a perna e bateu em mim, aí ela falou: “ohhh, desculpa!” Aí a mesma pessoa que no vídeo disse que eu teria pegado pesado virou pra mim e falou: “olha para frente!” **E nem tinha sido eu. Então eu falei assim: “Ou é perseguição ou alguma coisa de errado nessa história!” (Risos). É difícil assim, mas a gente**

relevar (...). Não sei se isso é bullying, eu não levo essas coisas para esse lado não.
(GUERREIRA, 08/07/2019, grifos meus)

Guerreira, como Autoconfiante, também vem da zona rural, é negra e vem de família pobre e chega na graduação com formação técnica. Ela já possui experiência e vai para os enfrentamentos diante dos embates com a classe, quando se evidencia o estigma da gordofobia a ela atribuído. Embora diz “relevar”, foi uma situação que ficou em sua memória, ou seja, não foi algo confortável a ideia de perseguição acerca do seu peso.

Ao longo de sua trajetória os conflitos com os “grupinhos” se fazem presentes em suas experiências, e ela demonstra o quanto aprendeu a se defender e impor o respeito as suas ideias nas situações em que ela não sente respeitada. Ela demonstra ainda está resolvida consigo com seu pertencimento étnico-racial. Ela está no curso de Educação Física, onde a presença maior é de jovens e Guerreira está acima dos 30 anos de idade.

Episódio 110: Autoconfiante- sobre a discriminação por ser da roça

Tem uma experiência um pouco boba, mas eu que eu vou contar. A gente foi a um café coletivo que teve na sala do diretor e aí uma das minhas colegas de trabalho tinha um pão com requeijão, aí outra colega perguntou: **“O que que é isso daí?”** Eu respondi: **“Pão com requeijão cremoso.”** Aí a colega que perguntou falou: **“Quem veio da roça ontem não vai saber o que é isso aí!”** Eu fiquei quieto e lembrei de meu pai me falando: **“Fica quieto, não responde nada”**. Eu fiquei na minha, mas doeu!! Ela achava que eu não sabia o que era! (AUTOCONFIANTE, 29/07/2019, grifo meu).

Autoconfiante é um estudante cotista, negro que vem de uma família pobre; e por ter sempre trabalhado na roça, traz consigo toda labuta inerente ao seu meio e vem estudar, mas continua a trabalhar na UNEB, onde ele é porteiro, exercendo dois papéis: estudante e funcionário. Ao recuperar a situação estigmatizante, a que sua colega de trabalho o remete, ele faz uma crítica à própria instituição, pois na medida em que a colega supõe que ele não saiba o que é “requeijão cremoso”, ele observa que há valores que não condizem com o espaço que ele ocupa na universidade.

Episódio 111: Inovador – a condição de classe na sociedade e as releituras de si e dos contextos

Eu tô conversando aqui e eu não sei se eu tô falando firme, porque eu tô cansado enfim. Mas, isso me deu, tipo assim, foi aqui que criei essa, essa, essa coisa de

tentar. Pelo menos tentar falar firme né. Olhando nos olhos, com segurança e, isso eu fui percebendo lendo o questionário eu fui percebendo o meu trabalho.

Porque assim, quando eu entrei comecei a trabalhar 2015. E, aí lá eu lido com muita gente. Eu lidar com certa insegurança e as coisas que eu aprendo lá, são pessoas graduadas tem, tem uma certa cultura e um acesso às informações coisa e tal. **E aí, eu só consegui dialogar com essas pessoas, com um certo tempo de vivência aqui dentro da UNEB, sabe?! Que eu comecei a ler, eu comecei a buscar mais, é não só a questão do vocabulário, mas a questão do conteúdo mesmo, pra essas conversas. Eu vi que eu não era mais um ser vazio assim, que ficava escutando, dialogo, coloco minha, meu ponto de vista.** Por exemplo, eu era muito avesso sobre essa questão de política. Eu não discutia política de forma nenhuma e (pausa curta). E, assim eu comecei a me interessar, para eu entender o que é política, aqui dentro da universidade então assim, quando a pessoa (inconcluso).

Só que hoje eu vejo, que sim política, que a política nada mais é simplesmente para a organização da sociedade, que todo mundo deve, tem que dar assistência. Porquê da mesma forma que você deixa um trabalho sem fazer aqui, ele fica pendente, não é diferente na política se você deixar sem você dar assistência, não vai ser diferente. Mesmo que você é um entre milhões, né. Aí eu vejo que essa assistência é importante, e se for coletiva é mais importante ainda. Então, eu aprendi que a gente fazendo a nossa parte, discutir, tentar chegar a um, algo que seja bom para todo mundo é importante também.

Porque assim, **o que eu era antes de entrar na universidade e hoje eu vejo que eu não tenho certo conteúdo que eu não tinha uma certa bagagem, como eu tinha antes, né. Isso não foi só construído dentro da sala de aula, eu creio que os eventos foram importantes assim;** por exemplo, eu fui só, a começar a me interessar discutir sobre previdência, quando eu vi uma palestra que eu achei o advogado, Rafael Cotrim, que tipo assim, eu só fui interessar, saber, entender o que era previdência, depois que eu vi essa palestra. **Que até então quem teria que preocupar era o idoso, quem tava aposentando e tal. Então eu precisei ver essa palestra para entender o que era previdência.** E, aí beleza, ficou retido. Por exemplo, autismo, eu comecei a me interessar sobre autismo na palestra lá na câmara de vereadores, que o pessoal organizou. Então assim, a gente vai só relendo essas coisas. Dentro e fora da sala de aula. Foi. Foi muito intenso o percurso (INOVADOR, 20/08/2019, grifos meus).

Estar em uma universidade pública, para Inovador, significa uma oportunidade de superar seu sentimento de exclusão, de medo e insegurança diante do preconceito pela sua origem pobre. É flagrante o quanto ele se avalia, enquanto conversa com a entrevistadora, sobre seu desempenho, pois tinha vergonha de não ter o conhecimento ou adequação do vocabulário, que os ambientes onde trabalhou mobilizava.

O preconceito o fazia se sentir vazio, sem cultura ou inadequado ao contexto. Ele se sente impulsionado a buscar conhecimento, estar informado, buscar a qualificação e por conseguinte cultura. Seu sentimento é mesmo de segregação. Suas ações estratégicas (DUBET, 1994) lhe permite avaliar quais as melhores ações e interações para alcançar o respeito, poder exerce outros papéis que, de fato, mobilizam a transformação das relações. A universidade pública para ela foi, e é, um suporte (MARTUCCELI, 2007) pois a educação contribui para reduzir o preconceito e estigma de toda natureza.

As situações em lugares completamente diferentes, vividas por Guerreira e Autoconfiante, evidenciam claramente como as relações cotidianas estão atravessadas por

preconceito, desvalorização do pertencimento de origem e a constituição corporal. Situações aparentemente “corriqueiras”, mas que estão latentes e que vão reproduzindo as situações de reafirmação da estrutura de classe.

Inovador, Guerreira e Autoconfiante avaliam e refletem, objetivamente, o quanto sua subjetividade é atingida nas relações cotidianas, em contextos dentro e fora da universidade. Se faz notória a ideia de superioridade, de alguém que sabe e de alguém que não tem conhecimento, ou que não se “encaixa” no padrão corporal de um curso. Desses estudantes, dois, Guerreira e Inovador (Educação Física, Pedagogia) são cotistas via SISU e Autoconfiante (Administração) é optante por cota do vestibular e, no entanto, suas avaliações a partir situações diversas, demonstram os enfrentamentos e provações presentes na convivência diária no contexto das estruturas sociais no seu processo de integração e permanência, configurando em uma discriminação estrutural.

Os episódios selecionados desvelam as situações sobre o como as coisas acontecem nas trajetórias dos estudantes e das estudantes e como isto interfere nas estratégias que precisam acionar para resolver, enfrentar as situações em que aparecem o racismo estrutural, o preconceito de gênero, o sexismo, os estigmas, entrecortadas pelo medo, insegurança, o não acolhimento e que os levam a sentirem-se de alguma forma excluídos. Todas as experiências compartilhadas revelam o quanto o preconceito de raça, classe e gênero se manifesta e interfere no modo como os estudantes de pesquisa vão construindo suas trajetórias. Na sociedade, a discriminação se apresenta em todos os espaços. As entrevistas também alertam para a necessidade de transformação do pensamento, das atitudes das pessoas, porque o projeto do colonizador continua presente, de modo vivo, no âmago da sociedade.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INSERÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

As políticas públicas de inserção social dos sujeitos para o acesso ao ensino superior vêm sendo estudadas sob diferentes perspectivas desde que as ações para sua implementação foram ampliadas, decorrentes da atualização da jurisprudência que passa a considerar a ampliação da escolarização como direito fundamental, previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e na Lei 12.711/2012. Por conseguinte, muito do que não estava previsto nessa legislação inicial passou a ser implementado e as lacunas nela identificadas precisaram ser preenchidas, considerando que o acirramento das desigualdades sociais e raciais, por exemplo, aprofundou-se no contexto do século XXI, quando mais de 80% da população brasileira é considerada pobre, o que mobilizou os movimentos sociais e a sociedade civil.

A forma como essas políticas vêm sendo explicadas ganham várias abordagens e uma delas se dá a partir do olhar dos seus beneficiários e do contexto de onde eles se reportam. Nesta tese, procurei descobrir, nas narrativas dos sujeitos, os fatores macrossociais impressos nas políticas institucionais de inserção e de permanência da UNEB, *Campus XII*, que interferem nas experiências sociais dos alunos, enquanto indivíduos e profissionais em processo de constituição de sua individuação.

Com o avançar da pesquisa e o diálogo com instâncias como a Secretaria Acadêmica do *Campus XII*, localizada em Guanambi, a Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis e a Pro-Reitoria de Ações Afirmativas, situadas em Salvador, e, ao mesmo tempo, com as pressões dos movimentos estudantis no âmbito da UNEB, foi colocada a necessidade de entender os conceitos que sustentam as políticas públicas de inserção social e as transformações manifestas nas formas de ingressar, integrar e permanecer na universidade. No processo de escuta junto aos sujeitos da pesquisa, colhi, através dos questionários e de entrevistas, informações que permitiram conhecer suas experiências acerca das políticas de inserção na instituição, de modo geral, e no campo da sua área de formação.

As políticas públicas de inserção social voltadas ao ensino superior ganharam foco na primeira década do século XXI, com a institucionalização das cotas raciais pela UERJ em 2002 e pela UNEB em 2003. A partir desse momento, a UNEB passa a reservar vagas para negros, depois para indígenas e, em 2019, para lésbicas, transgêneros, ciganos, entre outros grupos. As discussões sobre as cotas acirraram-se no cenário nacional; afinal, a universidade pública, até então, havia sido uma instituição povoada, majoritariamente, pela elite branca e rica.

Através dos dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica, constato que os estudantes possuem pertencimento étnico-racial, em grande parte, negro, podendo optar pelo ingresso por cotas pelo SISU, PROUNI ou vestibular na livre concorrência; são oriundos da zona rural e urbana de Guanambi, além advirem dos 19 municípios da região do Território de Identidade Sertão Produtivo e ainda de outros territórios ou estados. Trata-se de uma diversidade imensa a ser conhecida, problematizada e reconhecida em um contexto marcado pelas implicações do processo de colonização, que guardam viva, na variedade de topônimos, espaços, lugares, objetos, vegetação, nos nomes de suas cidades, a memória social e cultural dos povos indígenas e negros, escravizados e explorados, pela presença da elite branca exploradora. Os topônimos são testemunhos da história porque guardam a memória de cada povo e, por isso, entendo ser fundamental pautar o pertencimento étnico-racial dos sujeitos no pensar e fazer políticas públicas de inserção social.

No processo de análise, foi possível descrever e interpretar as experiências de 23 estudantes dos quatro cursos do *Campus XII* da UNEB: Administração, Pedagogia, Enfermagem e Educação Física. São estudantes advindos das classes populares e do meio rural, que se autoidentificaram com pseudônimos- Inovador, Força, Persistência, Coragem, Curiosidade, Humilde, Força, Alegria, Esperança, Teimosia, Empatia, Justa, Otimista, Tranquila, Corajosa, Conquistador, Perseverante, Guerreira, Autoconfiante, Decidida, Líder, Extrovertia, Comunidade – que expressam o próprio modo como se constroem como sujeitos.

Cada estudante conta e avalia as motivações, os incentivos, os suportes, as situações de ingresso, integração às rotinas acadêmicas, comunicação com o colegiado, estruturas pedagógica e administrativa que a instituição oferece para a qualificação profissional e as estratégias mobilizadas para concluir curso. Em consequência das singularidades de seus contextos, papéis e provações, as experiências vividas por cada um apresentam-se extremamente complexas. Desvelam-se daí duas questões: o quanto a formação que a escola, na educação básica, oferece, tem sido excludente, na medida em que os estudantes avaliam não serem preparados para dar continuidade aos estudos; e o quanto o conceito de políticas públicas de inserção dimensiona apenas a questão do ingresso, desprezando os aspectos da integração e formação qualificada, considerando as diferenças sociais e culturais.

Nas vivências dos estudantes, o acesso às informações para chegar até a universidade quase sempre vinha das conversas informais entre colegas, de algum professor que pautou o assunto, de um primo ou membro da família que divulgou as formas de ingresso, da divulgação em cartazes afixados e murais sobre as políticas e condições oferecidas pela instituição para o ingresso ou mesmo através do "boca a boca". Desponta-se aí uma lacuna no exercício da gestão

da universidade: a sua limitação acerca da capacidade e competência para comunicar de modo satisfatório suas políticas de inserção junto à comunidade local e regional.

O papel da família revelou-se essencial para estudantes homens e mulheres, com ou sem cônjuge, pois ela vai ser o suporte para financiar as despesas de moradia, transporte, alimentação, além do cuidado dos filhos das mães estudantes. Esse papel apresenta-se importante, mesmo quando os estudantes têm bolsa de monitoria ou assistência estudantil. Outros suportes, como amigos, colegas, movimentos, grupos para sua integração e continuidade do curso, também são mobilizados.

Os indivíduos que, recentemente, têm ingressado na UNEB, modificam as próprias estruturas da instituição, que se torna um instrumento de popularização do ensino superior, sobretudo nas cidades do interior. A presença da universidade em diversos municípios baianos pode ser considerada como sua primeira ação afirmativa, quando cria as condições para os sujeitos do interior do estado terem o sonho de fazer um curso superior. É recorrente a quantidade de famílias em que não há pessoas com curso superior e que o estudante participante desta pesquisa será o primeiro graduado. Então, na medida em que os sujeitos vão adentrando a UNEB, ela também vai se constituindo em novas bases, uma vez que vai adequando a legislação sobre cotas, alcança mais territórios, reformula o currículo, o que nos remete a pensar que sua estrutura é também dinâmica. Essa transformação, no entanto, se dá ao mesmo tempo em que os sujeitos precisam cumprir regras, exercer seus direitos e papéis dentro da universidade.

Ao pautar as ações afirmativas, a UNEB atende a reivindicações do seu entorno, mas também fala de um Brasil que tinha e continua a ter dificuldades de acessar o ensino superior. A forma como as ações afirmativas vêm sendo consolidadas, com todas as lacunas possíveis, só se aplica no seu contexto. Ao pormenorizar suas experiências, os estudantes estão nos contando como eles estão apreendendo as ações afirmativas promovidas pela UNEB, no contexto do sertão da Bahia, no Território de Identidade Sertão Produtivo.

A singularidade que daí emerge assinala diferenças que dialogam com o pertencimento étnico-racial dos estudantes, seja indígena, seja negro e para os quais a universidade não pode ficar indiferente. As questões que aparecem nas experiências dos estudantes do *Campus XII* não são as mesmas de Salvador ou de qualquer outro lugar da Bahia ou do Brasil; podem ser semelhantes, mas não são iguais. Dessa, forma os processos de inclusão previstos na documentação da instituição estão sendo lidos e interpretados por eles, em seus contextos específicos.

Ao detalhar suas experiências, os estudantes compõem uma imagem das exigências estruturais da UNEB, cientes de que todos têm o direito de estar em seus espaços, independentemente dos marcadores sociais, e neles permanecerem para concluir seus cursos. As mudanças daí decorrentes os constituem e se concretizam em situações e eventos os mais diversos: quando precisam mudar para uma residência estudantil, alugar espaço e estabelecer novas interações para morar na sede, arriscar-se nas caronas, replanejar o orçamento familiar, trabalhar, estudar e cuidar da família, se inscrever em editais para concorrer a bolsas de ensino, pesquisa e extensão ou de assistência estudantil.

Todo esse processo não se dá de modo pacífico porque emergem aí tensões e pressões as mais diversas; então, as ações afirmativas ainda não respondem a muitas demandas que têm efeitos significativos na trajetória dos indivíduos. Embora o quantitativo de estudantes brancos, negros, indígenas, homens, mulheres tenha ampliado no espaço universitário, as desigualdades intensificaram-se. A democracia social é uma conquista a ser construída porque ainda se constitui em uma barreira para que as pessoas pretas e pardas e também as indígenas possam encontrar espaço de prestígio na estrutura social.

Como egressos da escola pública que não recebem a devida reparação social e educacional para que se possam transformar as relações sociais, pretos e indígenas continuam discriminados e excluídos socialmente, sendo as mulheres as mais atingidas por essas contingências, com estigmas, sexismo, machismo. Diante desse quadro, a sociedade tem o desafio de reparar a situação dos mais excluídos, pela alteração das leis, pelo direito à educação de qualidade.

Ao avaliarem o seu pertencimento étnico-racial e as questões de gênero, os sujeitos oferecem várias frentes de estudos e pesquisas. Eles nos ensinam e recomendam que as mães com crianças precisam de políticas de integração como creches na instituição e apoio psicológico para que possam estudar e cuidar de seus filhos. Ao mesmo tempo, indicam, para a instituição, a necessidade do debate sobre preconceito de gênero ou racial, considerando-se que há práticas dentro da instituição, dentro da sala de aula, que precisam ser debatidas junto a funcionários, professores e estudantes. É preciso pautar ações de respeito e fortalecimento das identidades para transformar os estigmas e o racismo estrutural enraizados.

Em relação aos problemas na estrutura, no que diz respeito especificamente aos cursos, os estudantes recomendam a transparência na contratação de professores, a qualidade no conteúdo do ensino, o combate ao preconceito de gênero; problematizam o cultuar da supervalorização de escores acadêmicos, eliminando a meritocracia que reafirma a

desigualdade presente nos editais de seleção. Nesse sentido, a avaliação institucional seria uma ação essencial para o processo de debate e definição de ações coletivas.

Não se “encaixam” ou não se “adaptam”, na percepção dos estudantes, na estrutura e organização acadêmicas e nas atividades pedagógicas da universidade, aqueles que são trabalhadores, dessemestralizados, os que fazem transferência de cidade para a mesma da universidade, os da periferia dos bairros, os que resolvem estudar depois dos 30, as mães estudantes com bebês. E por quê?

Na avaliação dos estudantes trabalhadores, cumprir o dia letivo do sábado significa pagar alguém para substituí-lo no trabalho; negociar com o patrão a reposição do dia para outro momento; pagar o transporte (situação ainda pior para quem mora em outro município); entendo que o colegiado ao implementar ações relacionadas à carga horária, que podem ser oferecidas no sistema de ensino remoto ou semi-presencial, criaria alternativas, especialmente para os mais pobres que estudam durante a noite. Também são eles que não têm direito à experiência e ao aprendizado de monitoria alguma, salvo se for voluntário ou se deixar o trabalho para sê-lo. Um estudante trabalhador jamais vai ter a experiência de ser bolsista de projeto de extensão, ensino ou iniciação científica, porque os critérios meritocráticos o excluem sumariamente. Já os dessemestralizados e aqueles que fazem mudança de cidade para o mesmo curso, ficam à revelia das condições de oferta das disciplinas que trancaram e ao que indicaram não há nenhuma política ou ação focalizada para que possam agilizar a conclusão do curso.

Também não se adaptam as mães de crianças e elas avaliam isto de modo claro, afirmando que não há a menor condição de trazer uma criança para a universidade em turno algum. Embora estudar seja um direito para quem tem filhos, trabalho, família ou já resolveu estudar depois dos 30 anos, é uma verdadeira cruzada tentar conciliar tantas situações adversas. Entretanto, como os próprios estudantes disseram, algo “vai sempre ficar para trás”. Por fim, quem mora na periferia e não tem transporte próprio também tem problemas para se deslocar pela distância e chegar nos horários. Há casos, por exemplo, de estudantes que, após a aula, às 11 da noite, ainda se desloca a pé para um bairro que está a 6 ou 12 km de distância. Por outro lado, a concentração de cursos no turno diurno em formato integral afasta as possibilidades de quem trabalha poder frequentar uma universidade pública.

Ingressar na universidade por cotas raciais ou sociais não diminui os enfrentamentos das provas (MARTUCELLI, 2006) sejam meritocráticas ou estruturais, porque exige do indivíduo um maior desdobramento, já que não há o suporte do Estado para isso. As provas vividas e especificadas nos episódios analisados nesta tese implicam na sua subjetividade dos sujeitos, que enfrentam situações de medo, de insegurança, de adoecimento, do não acolhimento

e do sentir-se excluídos de um espaço ao qual eles têm o direito. Com olhares múltiplos e conhecimentos os mais diversos, eles usam estratégias (DUBET, 1994) para se integrar, para articular, conseguir meios materiais e psicológicos para continuar; muitas vezes, são tomados por um turbilhão de problemas e possibilidades em que a solidariedade e a cumplicidade com os colegas é que vai dando suporte.

A avaliação dos estudantes sobre as políticas promovidas pela UNEB e as diferenças identificadas em suas experiências evidenciam a necessidade de fortalecimento das identidades e dos pertencimentos étnico-raciais. Demonstram, ainda, que o racismo estrutural se apresenta enraizado nas relações cotidianas, assim como os estigmas, o machismo, o sexismo e o preconceito religioso. Cabe ainda pautar, nesse sentido, que, para as ações afirmativas, é preciso contextualizar o conceito de raça para além das cotas, assim como, na assistência estudantil, as ações precisam ser pensadas sem os critérios de meritocracia.

Continuar a problematizando as ações do atual governo brasileiro, relacionadas às universidades públicas, é algo que se impõe ao coletivo universitário, pois constituem um elenco de fatos, como o desmonte desta instituição, na medida em que intensifica restrições e cortes de verbas, a desqualifica como produtora de ciência e não respeita a sua autonomia prevista na constituição brasileira.

Do percurso que a UNEB já fez até aqui, os estudantes estão indicando outros caminhos para consolidar e conquistar ações que promovam a igualdade social, racial e de gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1ª CONFERÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTA DA UNEB. 2016, Salvador. **Documento Orientador**. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 02 e 03 de agosto de 2016.

Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/09/I-Confcotas-Documento-orientador.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ABREU, João Capistrano. **Capítulo de História Colonial**, (1ª publicação de 1907 [1985]).

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000062.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

AGASSIZ, Jean Louis Rodolph. **Viagem ao Brasil 1865-1866** / Luís Agassiz e Elizabeth Cary Agassiz. Tradução e notas de Edgar Süsssekind de Mendonça – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. **Movimento negro e "democracia racial" no Brasil**: entrevistas com lideranças do movimento negro. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.

ALMEIDA, Kátia Lorena Novais. **Alforrias em Rio das Contas**, Bahia: Século XIX, Salvador: EDUFBA, 2012.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 30, p. 95-115, 1997. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ea/a/LckQMcsQyyBPhqWkZY8dSx/?lang=pt>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf. **Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000**. 2012. Disponível em:

<www.anped11.uerj.br/texto_Carla.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ASSIS, Harmensz Van Rin Moraes de. **Topônimos no sul da Bahia**: nomeações dos municípios originados de capitânias hereditárias de São Jorge dos Ilheus (1950-1960). 2009. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/27831/1/Disserta%20c3%a7%20a3o%20completa%20final%20apos%20defesa.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira: Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional IBGE, 1944. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes>. Acesso em: 08 ago. 2021.

AZEVEDO, Thales. *Les élites de couleur dans une ville brésilienne*. Paris, Unesco.1953

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, Medo branco**: o negro no imaginário da elite século XIX. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

BAHIA (Estado). **Lei Estadual nº 1579, de 15 de dezembro de 1961**. Cria o município de Aurelino Leal, desmembrado de Itacaré. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia. [1961]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-1579-1961-bahia-atualiza-os-limites-dos-municipios-que-integram-o-territorio-de-identidade-litoral-sul-na-forma-da-lei-n-12057-de-11-de-janeiro-de-2011-a-saber-almadina-arataca-aurelino-leal-barro-preto-buerarema-camacan-canavieiras-coaraci-floresta-azul-ibicarai-ilheus-itabuna-itacare-itaju-do-colonia-itajupe-itape-itapitanga-jussari-marau-mascote-pau-brasil-santa-luzia-sao-jose-da-vitoria-ubaitaba-una-e-urucuca>. Acesso em: 08 ago de 2021.

BAHIA (Estado). **Lei Estadual nº 7.176, de 10 de agosto de 1997**. Reestrutura as Universidades estaduais da Bahia e dá outras providências. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia. [1997]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85403/lei-7176-97>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BAHIA (Estado). Decreto nº12.354, de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia. [2010]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BAHIA (Estado). **Lei nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs. Salvador, BA: Palácio do Governo do Estado da Bahia. [2014]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279550>. Acesso em: 08 ago. de 2021.

BARBOSA, Aldo Melhor; CARNEIRO, Breno Pádua Brandão; NOVAES, Ivan Luiz. Avaliação da evasão nos cursos de graduação de oferta regular da UNEB. **Brazilian Applied Science Review**, v. 2, n. 7, p. 2453-2464, 2018. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BASR/article/view/664>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, DOEBBER, Maria Barcelos e BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes Indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Psicológicos**, v. 99, n. 251, 2018. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. A criação da universidade do estado da Bahia (UNEB). pp. 29- 44. ISBN 978-85-2320-893-6. Disponível em: SciELO Books. <http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-04.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o método documentário. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 9, n.18, jun./dez. 2007, p. 286-311. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819553013>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BOURDIEU, Pierre ; WACQUANT, Loïc. Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 24, n. 1, p. 15–33, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/zqDTC6cBFBj4KqdyTXgcNJy/?lang=pt>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 92.937, de 17 de julho de 1986**. Autoriza o funcionamento da Universidade do Estado da Bahia. Brasília, DF: Presidência da República. [1986]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92937-17-julho-1986-442927-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Lei nº10.639, de 10 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [2003]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. **Decreto nº4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República. [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sertão Produtivo**. Caetité, CODESP, 2010. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio142.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.234, de 19 de Julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República. [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234. Acesso em: 14 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa MEC nº 25, de 28 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. Brasília, DF: Ministério de Estado da Educação. [2010]. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria_mec_25_28.12.2010.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [2012]. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS N° 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: nº 12. Seção 1 – Página 59. 13 de junho de 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2021.

_____. Conselho Nacional e Saúde. Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**: nº 98 - seção 1, páginas 44, 45, 46. 24 de maio de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2021.

_____. **Lei nº 13. 796, de 3 de janeiro de 2019**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. Brasília, DF: Presidência da República. [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113796.htm. Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. **Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos**.

Fundação Cultural Palmares, 2021. Disponível em

<http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ba-05022021.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

BRULLES, Dina; SAUNDERS, Rachel; COHN, Sanford. Improving Performance for Gifted Students in a Cluster Grouping Model. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 34, n. 2, p. 327–350, 2010. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910197.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CARDOSO, Fernando Henrique. Discurso na abertura do seminário internacional-" Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos. **Brasília: Palácio do Planalto**, v. 2, 1996. Consulta em 19/05/2021. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/1o-mandato/1996-1/02.pdf/view>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CARNEIRO, Isnar Maricial. **Nos Troncos e nos Galhos dos Carneiros em Tanque Novo-BA**. 8 de março de 2016. Disponível em:

<https://profisnarcarneiro.wordpress.com/2016/03/08/troncos-e-galhos-dos-carneiros-de-tanque-novo-bahia/>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CARRARA, Angelo Alves. **Minas e currais**: Produção rural e mercado interno de Minas Gerais, 1674-1807. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/64669/67303>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CARVALHO, Moacyr Ribeiro de. **Dicionário Tupi (antigo) Português**. Salvador: Biblioteca Central da Bahia, 1987.

CENTRO de Estudos e Pesquisas em Humanidades. Grupo de Pesquisa, Trabalho, Precarização e Resistências. **FUTURE-SE do Governo/MEC e as implicações para a universidade e a sociedade**. Salvador: UFBA, 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/60654513/Dossie_FUTURE-SE20190920-48033-vgkzcs.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS- CPDOC/FGV. **A questão Racial no Brasil dos anos 50**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/SegundoGoverno/QuestaoRacial>. Acesso em: 23 jul. 2021.

CHERINI, Giovani. **A Origem dos nomes dos Municípios**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2007.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO-CODESP. **Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável e Solidário do Território Sertão Produtivo**. GUANAMBI - BA, 2016.

CORREIA, Clese Mary Prudente. **Bahia de todos os cantos e recantos: marcas Identitárias e Culturais nas Toponímia da Bahia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2017.

COSTA, Renata Ferreira. Topônimos de Origem Indígena na Capitania de São Paulo. In: **I Congresso Internacional de Língua e Literatura: Da singularidade à multiplicidade**, Santo Ângelo/RS, 9 a 12 de agosto de 2006.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 1, p. 35–61, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/r5cSgh4tbG4DDHKmsjsHK9S/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 9 ago. 2021.

_____. O racismo científico e a sua recepção no Brasil. In: COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, antirracismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos do índio: ensaios e documentos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CRUZ, Neilton Castro da. “**Esse ambiente não é para todo mundo**”: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQQR6/1/tese_final.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

DANTAS, Beatriz G. et al. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: Cunha, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. Das Letras/SMC/FAPESP, 1992, p.431-456.

DEL CONT, Valdeir. O controle de características genéticas humanas através da institucionalização de práticas socioculturais eugênicas. **Scientiae Studia**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 511-530, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ss/article/view/78197>. Acesso em: 9 ago. 2021.

DIAS, Wilson José Vasconcelos. **Territórios de Identidade e Políticas Públicas na Bahia: gênese, resultados, reflexões e desafios**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento Territorial). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. O Mito da Democracia Racial e a Mestiçagem no Brasil [1889-1930]. **REDALYC**, n.10, pp. 116-131, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5–18, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DYTMchb9qK7FQdSNpcZpBnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2021.

ELTIS, David; RICHARDSON, David. Os mercados de escravos africanos recém-chegados às Américas: padrões de preços, 1673-1865. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 4, n. 6, p. 9–46, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/q4JLZ8GD6tXTdJR5CY7gzhz/?lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2021.

FELIX, José Carlos; SALVADORI, Juliana Cristina. Universidade e diversidade: desafios da multicampia / Uneb DCH IV como estudo de caso. **Literatura: teoria, história, crítica**, v. 20, n. 2, p. 103–129, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-59312018000200103&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2021.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

FERNANDES, Florestan. Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupis. In: **História geral da civilização brasileira: a época colonial: do descobrimento à expansão territorial** [S.l.: s.n.], 1976.

FERREIRA, Aurélio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra; ARRUDA Jalusa Silva de. Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas: breves reflexões desde uma perspectiva interseccional. In: **V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**. Anais de Evento Revista Enlaçando. Salvador, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30446>. Acesso em: 22 mai. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: Formação da família brasileira sob o regime da economia patrimonial, 48ª edição, São Paulo: Global [1933] 2003.

FUJIMOTO, Juliana, **A Guerra Indígena como Guerra Colonial**: As representações e o lugar Belicoso Indígena e da Antropofagia no Brasil Colonial. Tese (Doutorado em História), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GABRIEL Soares de Sousa. BRASILHIS. 2019. Disponível em: <http://brasilhis.usal.es/pt-br/personaje/gabriel-soares-de-sousa-souza>. Acesso em: 08 ago. 2021.

GALTON, Francis. **Studies in Eugenics**. Tradução nossa. The American Journal of Sociology. The University of Chicago, Chicago, 1905. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/211373>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GOBINEAU, Arthur. **Essai sur l'inégalité des races humaines (1853-1855) (Livres 1 à 4)**. Paris: Éditions Pierre Belfond, 1967. Disponível em: https://nacaomestica.org/blog4/wp-content/uploads/2017/02/essai_inegalite_races_1.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Programa Ações Afirmativas**: a Permanência Bem Sucedida de Alunos/as Negros/as na UFMG. 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos43.pdf> <<https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos43.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

_____. 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. (Coleção Educação para Todos).

_____. O Movimento Negro Brasileiro Indaga e Desafia as Políticas Educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 141-162, maio 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/687>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Os Movimentos Negros no Brasil: Construindo Atores Sociopolíticos. In: **XXI Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: 1998, pp. 30-50. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_05_LUIZ_ALBERTO_DE_OLIVEIRA_GONCALVES.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

GONZALEZ, Lélia e HASENBALG, Carlos. **O Lugar de Negro**, Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982. (Coleção 2 pontos, v.3).

GORENDER, Jacob. **O Escravismo colonial**, São Paulo: Ática, 1978.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL PARA A VALORIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA. Mesa Redonda sobre a Saúde da População Negra. **Relatório Final**. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **A formação e a crise da hegemonia burguesa na Bahia**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 1982.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **A. Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247–268, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f7yMvXF9VLGKPKdXSHcRBqy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2021.

HECKTHEUER, Lucas Felipe Alcantara; LINCK, Lucas Costa. A formação inicial em Educação Física e as mais recentes resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE): Problematizações. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3789>. Acesso em: 14 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. Censo Populacional 2010. **IBGE**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. **Cidades@**. **IBGE**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**: divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais: Brasília-DF, Out. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

IVO, Isnara Pereira. Entre as Montanhas e o Mar: Trabalho, conquista e aventura nos Sertões mineiro e baiano. Século XVIII. In: Simpósio Nacional de História, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos**. São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Isnara%20Pereira%20Ivo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

KERN, Gustavo da Silva. As Proposições Eugenistas de Roquete-Pinto: Uma polêmica acerca do melhoramento racial no Brasil. In: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia**, Brasília/UNB- DF, 2017.

MACEDO, Luís Otávio Bau. Direitos de Propriedade e Desenvolvimento Econômico das Etnias Indígenas Brasileiras: Instituições e Emergências da Ordem Territorial. In: **I Circuito de Debates Acadêmicos das Ciências Humanas**, II Conferência do Desenvolvimento. Brasília: IPEA, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/13004>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de; MENEZES, Simone Cazarin de. Ação afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência. **O Social em Questão**. Ano 17, n.32, 2014, pp.59-74. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_3_Magalhaes_Menezes_WEB.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A Elaboração de Questionários nas Pesquisas Quantitativas**. Departamento de Ciência de Computação e Estatística-IBILCE. São Paulo: UNESP, [2012?]. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

MARQUES, Tatyane Gomes. **Um pé na roça - outro na universidade: experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na universidade do estado da Bahia (UNEB)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BBPFV2>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MARQUES, Guida. O Índio Gentio ao Gentio Bárbaro: Usos e Deslizes da Guerra Justa na Bahia Seiscentista. **Revista de História**. n. 171, pp. 15-48. São Paulo, 2014.

MARQUESE, Rafael de Bivar. Revisitando casas-grandes e senzalas: a arquitetura das plantations escravistas americanas no século XIX. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 11-57, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5435>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MAIOR Complexo Eólico da América Latina é inaugurado na Bahia. **iBahia**. 11 jul. 2012. Sustentabilidade. Disponível em: <https://www.ibahia.com/detalhe/noticia/maior-complexo-eolico-da-america-latina-e-inaugurado-na-bahia>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MARTINS, João. **Candiba: às margens da lagoa, o mocambo dos “candimbas” é um exemplo na Bahia**. Integração Bahia. 14 ago. 2018. Cidades. Disponível em: <http://www.integracaobahia.com.br/v1/2018/08/14/candiba-as-margens-da-lagoa-o-mocambo-dos-candimbas-e-exemplo-na-bahia/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MARTUCCELLI, Danilo. **Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine**. Paris: Armand Colin, 2006.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramaticas del indivíduo**. Tradução Jose Frederico Delos 1ª ed. Buenos Aires: Losada, 2007.

MATOS, Fabio A. O Trabalho Indígena na América Latina Colonial: Escravidão e Servidão Coletiva, **Ameríndia**, v.3, n1, 2007, pp 25-35.

MATTOS, Wilson Roberto. 2003– o ano do começo: características e aspectos iniciais da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **PLURAIIS-Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/04/CARACTER%C3%8DSTICAS-E-ASPECTOS-INICIAIS-DA-IMPLANTA%C3%87%C3%83O-DO-SISTEMA-DE-COTAS-PARA-NEGROS-NA-UNIVERSIDADE-DO-ESTADO-DA-BAHIA-Wilson-Mattos_2003.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020.

MAYORGA, Claudia; ZILLER, Joana.; SOUZA, Luciana Maria de; COSTA, Fabíola Cristina Santos. **Universidade e diversidade sob o olhar da representação discente**. Pesquisas e Práticas Psicossociais n.3, v.1, São João del-Rei, 2008. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/6251119/2008pesquisasepraticapsicossociais.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da Modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 01, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MINAYO, M. C. S et al. **Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividade**, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MIRANDA, Marta Rosa Farias de Almeida. **Investimentos públicos diretos em educação superior na Bahia: um estudo de caso sobre o sistema estadual de educação superior da Bahia**. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

MIRANDA, Newton Rodrigo. Breve Histórico de Questões de Terras Devolutas no Brasil e dos Instrumentos Legais de Posse sobre esses Bens, Belo Horizonte, **Revista do CAAP**, n° 2, V. 17, 2011, pp.153-176.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461–487, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6sqK6cXTNSSdGNVCRxzHmML/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MOTA JÚNIOR, Antônio de Macedo; FIALHO, Nadia Hage. Oferta pública de educação superior no estado da Bahia. In: **XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd**. João Pessoa, 2018. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3706-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Dicionário de Tupi Antigo: a língua clássica do Brasil**, São Paulo: Global, 2013.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Escravidão e Policultura**. CLIO-Série História do Nordeste, v. 15, 1994.

_____. **Posseiros, Rendeiros e Proprietários: estrutura fundiária e dinâmica agro-mercantil no Alto Sertão da Bahia (1750-1850)**. 2003. Tese (Doutorado em História)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2003.

_____. **Escravidão, pecuária e policultura: Alto Sertão da Bahia, século XIX**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

NEVES, Erivaldo Fagundes; MIGUEL, Antonieta. Caminhos do Sertão: Ocupação Territorial, Sistema Viário e Intercâmbios Coloniais dos Sertões da Bahia. **Politeia: Hist. e Soc.**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 1, p. 263-272, 2007

NEVES, Odair Ledo; FEITOSA, Débora Alves. Educação do/no Campo no Município Serra do Ramalho - BA: Entre tensões e proposições. In: **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**. Vitória da Conquista: n.7, vol. 7, pp. 3318-3328, 2019.

NOGUEIRA, Oracy. **Relações raciais no município de Itapetininga**. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (orgs.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

OLIVEIRA, Júlio Ernesto Souza de. História de Luta pela Terra na Bahia: historiografia e direitos agrários em perspectiva, Santo Antônio de Jesus-BA. In: **IX Encontro Estadual de História da Anpuh-BA: História e Movimento Social**, 2018. Disponível em: http://www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1538361377_ARQUIVO_ArtigoAnpuhBa2018.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

PEREIRA, Sofia Rebouças Neta; SILVA, Sylvio Bandeira de Mello e. Educação como expressão da centralidade em Guanambi-Bahia: o papel das instituições de ensino superior. **Geotextos**, v.10, n.2, dez. 2014 Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/10404>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PERUGORRÍA, Carlos Alberto Fabra. **São Vicente: primeiros tempos**. São Paulo, SP: Governo de São Paulo, 1907. Disponível em: <http://www.saovicente.sp.gov.br/publico/include/download.php?file=1907>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PINTO, Luiz de Aguiar Costa. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. **O crime na cor: escravos e forros no alto sertão da Bahia (1830-188)**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. Sertões da Bahia nos tempos da escravidão. **Afro-Ásia**, p. 331–337, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/afro/a/c87VSxggBK84xKYtQ3mZWfH/?lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. **Fios da vida: trajetórias de escravos e libertos no alto sertão da Bahia - Rio de Contas e Caetité (1860-1920)**. 2005. Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira de. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: **Seminário 10 anos de ações afirmativas: conquistas e desafios**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Que Tal Raça, 2011. **América Latina en Movimiento**, n. 320. Tradução nossa. Disponível em: [quijano-anibal-que-tal-raza.pdf](#) (wordpress.com). Acesso em: 14 ago. de 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonilaidad del poder y clasificación social. In: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Ayres: CLACSO, 2014, pp. 325-372. (Colección Antologías).

RAMOS, Danielle da Silva. “**O Mundo aqui é largo demais**”: produção e comércio no termo de Monte Alto – Alto Sertão da Bahia (1890-1926). 2016. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23341>. Acesso em: 10 ago. 2021.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. **Toponímia dos municípios baianos: descrição, história e mudanças**. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador- BA, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31683>. Acesso em: 10 ago. 2021.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

REIS, Carlos José. Capistrano de Abreu (1907). O Surgimento De Um Povo Novo: O Povo Brasileiro. **Revista de História**, n.138, pp. 63-82. São Paulo-SP, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18843/20906>. Acesso em: 10 ago. 2021.

RIBEIRO, Darcy. Gilberto Freyre: Introdução à Casa Grande e Senzala. In: RIBEIRO, Darcy. **Gentidades**. 2. ed, São Paulo: Global, 2017, pp. 11-56.

ROLO, Maria do Carmo Sá Teles de Araújo. **Apagamento das Vogais Átonas Finais [I] e [Y] em Áreas da Bahia e de Minas Gerais: Aspectos Históricos, Geossociolinguísticos e Acústicos**. 2016. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em:

http://www.ppglinc.lettras.ufba.br/sites/ppglinc.lettras.ufba.br/files/tese_versao_definitiva_maria_do_carmo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ações Afirmativas no Ensino Superior: Pontos para Reflexão**, Associação de Docentes da Universidade de São Paulo, ADUSP, 2014. Disponível em: <https://adusp.org.br/index.php/sistema-de-cotas/1530-acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 151–197, 2001b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/8PDJVFHtKv6YHrZS49WVQkJ/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTACRUZ PALACIOS, Marcia ; ANTÓN SÁNCHEZ, John; GARCÍA SAVINO, Silvia Breatriz; VIÁFARA LOPEZ, Carlos Augusto. **Pueblos Afrodescendientes em America Latina: Realidades y Desafios**, Cali: UNESCO, 2019.

SANTANA, Vandeilton Trindade. As políticas de ações afirmativas na UNEB: Uma história de inclusão dos cotistas egressos do curso de pedagogia e os impactos no mercado de trabalho. In: **I Encuentro Internacional de Educación: Espacios de investigación y divulgación**, Tandil, Argentina, outubro de 2014.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SANTOS, Fabrício Lyrio. Aldeamentos Jesuítas e Política Colonial na Bahia. **Revista de História**, n. 156, set. 2007, pp 107-128.

SANTOS, Eloá de Jesus dos; BENEVIDES, Tânia Moura. Política de cotas na UNEB e desenvolvimento: uma análise sobre as projeções dos alunos cotistas do curso de administração e a percepção sobre a sua influência no seu território de origem. In: **X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros: (Re) Existência Intelectual Negra e Ancestral**, Uberlândia, 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1528660107_ARQUIVO_TCCELOA-rev.pdf. Acesso em: 9 ago. 2021.

SANTOS, Paulo César Marques de Andrade. A Educação Superior Como Instrumento de Gestão: a contribuição da Multicampia para o desenvolvimento do interior da Bahia. In: **IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – IV EDUCON**, 2010. Universidade Federal de Sergipe, Laranjeiras, SE: 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_13/e13-46.pdf. Acesso em: 9 ago. 2021.

SANTOS, Paulo Henrique Duque. **Légua tirana: Sociedade e Economia no alto sertão da Bahia, Caetitê, 1890-1930**. 2014. Tese (Doutorado em História), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Qual “Retrato do Brasil”? Raça, Biologia, Identidade e Política na era Genômica, In: SANSONE, Livio; ARAÚJO, Osmundo (orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 83-120.

SANTOS, Tiago Rodrigues. **Entre terras e territórios: luta na/pela terra, dinâmica e (re)configurações em Bom Jesus da Lapa (BA)**. 2017. Tese (Doutorado), Instituto de Filosofia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330699>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SCHWARCZ, Lília Katri Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questões Raciais no Brasil -1870-1930**, São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Edcarlos Mendes da. **Desterritorialização sob as águas de Sobradinho: Ganhos e Desenganos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Relações Étnico-Raciais e a Educação: Entre a Política de Satisfação de Necessidades e a Política de Transfiguração, **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 35-69, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1219>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219–246, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RkKqjbycXDYS93kh8bNdLLs/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 ago. 2021.

SKYDMORE, Thomas Elliot. **Preto no branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870- 1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, José Francisco; SIQUEIRA, Arminda Lúcia. **Introdução à Estatística Médica**. 1. ed. Belo Horizonte: Departamento de Estatística, 1999.

SOUSA, Leticia; PORTES, Écio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 92, n. 232, 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3599>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SOUZA, Ana Cleide Santos de; MOTA JUNIOR, Antônio de Macêdo; DAMÁSIO, Ariane Brasil; OLIVEIRA, Cristiane Neves de. Compromisso social e desenvolvimento local: desafios no financiamento da universidade do estado da BAHIA (UNEB). In: **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, Mar del Plata, Argentina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181064>. Acesso em: 03 jan. 2020.

SOUZA, Gabriel Soares de. **Tratado Descrito do Brasil 1587**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

SOUZA, Ricardo Alexandre Santos de. **Agassiz e Gobineau- as Ciências contra o Brasil Mestiço**. 2008. Dissertação (Mestrado em História das Ciências) Curso de Pós-Graduação e História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz- FIOCRUZ, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

SILVA, Valdélío Santos. Políticas de ações afirmativas na Uneb: memórias de um acontecimento histórico. **Mujimbo**, Salvador, v. 1, n.1., jul. 2010.

SILVA, Filipe Prado Macedo da. **Desenvolvimento territorial: a experiência do Território do Sisal na Bahia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13551>. Acesso em: 26 jul. 2020

TAVARES, Breitner. Geração hip-hop e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 309–327, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/qG68B3RRbQvmX5wXT3cwFWz/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 ago. 2021.

TEIXEIRA, Leila Maria Prates. **Comunidade de Tomé Nunes: memórias e construção identitária no alto sertão baiano**. 2010. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local da Universidade Estadual da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2010.

TELLES, Edward. As fundações norte-americanas e o debate racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 1, p. 141–165, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/TfcpJYJgtwX5fLb6pZ9YB5K/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 ago. 2021.

THEODORO, Mário (org); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Serguei. **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a Abolição**, Brasília: IPEA, 2008.

TORRES, Tranquilino Leovegildo. **Memória Descritiva do Município de Condeúba**. Condeúba. Tipografia Vieira, 1924.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB. **Resolução CONSU nº 1.339/2018**. Aprova o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, 28 jul. 2018. Salvador, BA: Conselho Universitário, 2018. Disponível em: < https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2018/12/Res_1.339_2018consu_-_Res_reserva-de-vagas.docx.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

_____. **Resolução CONSU N.º 196/2002**. Estabelece e aprova o Sistema de Cotas para população afrodescendente. Publicada no Diário Oficial de 25 jul. 2002, p. 21..Disponível em: https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2020/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-196_2002.pdf . Acesso em: 14 mai. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO N.º 468/2007**. Aprova a reformulação no sistema de reservas de vagas para negros e indígenas e dá outras providências. Diário Oficial do Estado 16 ago. 2007, pág. 14. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/689.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2017-2022**. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/PDI_2017_2022-.pdf>. Acesso: 07 dez. 2019.

_____. **RESOLUÇÃO N.º 710/2009** Altera as alíneas “a” e “b” do Artigo 4º da Resolução CONSU n.º 468/2007 (D.O.E. de 16-08- 2007). Diário Oficial do Estado 01 ago. 2009, p. 16. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/685.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO N.º 847/2011**. Altera o artigo 2º da Resolução CONSU n.º 468/2007 (D.O.E. de 16-08-2007). Diário Oficial do Estado, 19 ago. 2011, p. 33. Disponível em: Publicada no D.O.E. de 19-08-2011, p. 33. Disponível em: *847 - consu - Res. Sobrevas para Indígenas (uneb.br)*. Acesso em: 07 dez. 2019.

_____. **Resolução 1.371/2019**. Aprova a atualização do Regimento Geral da UNEB. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/conselhos/atos-administrativos-consu/>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. **Relatório de Atividades 2018**. Disponível em: https://portal.uneb.br/transparencia/wp-content/uploads/sites/93/2019/04/relatorio_atividades_2018.pdf. Acesso em: 19 mai. 2021.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. O jogo das diferenças: o multi-culturalismo e seus contextos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 247–251, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TKmpb7srKNcK9HKjKBjxWmh/?lang=pt> . Acesso em: 25 ago. 2019.

VENÂNCIO FILHO, Raimundo Pinheiros. **O sagrado e o profano no sertão da Bahia: a religiosidade em Monte Santo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2014. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/123456730/140>. Acesso em: 10 ago. 2021.

VESPÚCIO, Américo. **Novo Mundo: as cratas que batizaram o Brasil**. 1. ed., Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 264 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85SJUP>. Acesso em: 14 ago. 2021.

YOUNG, Tony Johnstone. Questionnaire and Survey. In: HUA, Zhu (ed.). **Research Method in Intercultural Communication: A Practical Guide**, Oxford: Whley, 2006, pp. 165-180.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226–237, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqObj9sSG/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 ago. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: QUESTIONÁRIO- PILOTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS Faculdade de Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

PESQUISA: INTERAÇÃO DOS JOVENS UNIVERSITÁRIOS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNEB-BA: A PARTICIPAÇÃO EM COLETIVOS INSTITUCIONAIS E NÃO INSTITUCIONAIS.

PESQUISADORA: Fausta Porto Couto
Questionário-piloto 1 – Pesquisa Exploratória

INFORMAÇÕES GERAIS

Por favor, marque com um X somente em uma única resposta que melhor se apresente para você.

1. Local onde mora: Espaço Urbano Espaço Rural Outros: _____
2. Qual a sua idade? _____ 3. Estado civil: Solteiro Casado União estável Divorciado
Outros _____ 4. Sexo/gênero: Masculino Feminino
Outros: _____
5. Qual o seu trabalho/ profissão? _____
6. Renda pessoal: 1-3 salários - 4-7 salários - - 7-11 salários - Mais de 11 salários
7. Como está constituída sua família e com quantas pessoas você convive?
8. Total da renda familiar - 1-3 salários 4-7 salários - 7-11 salários Mais de 11 salários Outros.
9. Como você se autodeclara e/ou se define sobre o seu pertencimento étnico-racial?
10. Qual o grau de escolarização de seus pais?
11. Você é egresso do ensino médio regular ou da Educação de Jovens e Adultos? Você se sentiu acolhido, inserido e integrado no ambiente da universidade? Sim Não
12. Em caso positivo ou negativo, descreva as situações e fatos desta experiência.

DO PROCESSO DE INSERÇÃO NA UNIVERSIDADE

13. Para chegar até esta etapa do seu curso, aponte as estratégias para o seu processo de inserção no campus XII. (Você poderá escolher várias opções)
A- Cursos Concluiu o Ensino Médio regular Concluiu o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos Cursinho pré-vestibular particular Cursinho pré-vestibular Universidade para Todos- UPT Participação em grupos e coletivos Outros

B- Incentivo Família Parentes Escola Amigos Grupos em que está inserido
Outros _____

C- Programas, políticas educacionais e ações afirmativas Cotas bolsa de auxílio- permanência
 Bolsa auxílio-residência Outros D- Ampliação da formação Participação em projetos de extensão
 Participação em grupos culturais Participação em cursos de aperfeiçoamento
 Participação e vinculação a grupos, coletivos e ações coletivas.

DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA

14. Você tinha e ainda tem expectativas sobre a universidade no que se refere à política de inclusão social para os jovens? Sim Não.

15. Se sim ou não, quais?

16. O curso em que foi aprovado era o que você queria fazer? Sim Não.

17. Qual o curso e por quê?

18. Quais os fatores intervenientes para que você (jovem) possa continuar estudando e concluir o seu curso ou não (a exemplo de deslocamento, auxílio financeiro, apoio de grupos, ações de coletivos)?

DA SUBJETIVIDADE E DIVERSIDADE

19. Você como jovem, integra-se a grupos culturais, movimentos sociais, ações coletivas, diretório acadêmico? Se sim ou não, quais as mudanças que você vem observando neste (s) e, claro, em você?

20. Suas opiniões e interesses são escutados, ouvidos, debatidos e encaminhados dentro do campus XII? Se sim ou não, em quais espaços (colegiado, conselho, diretório acadêmico, movimentos sociais, outros)?

21. As questões de gênero, sexo, raça, classe e cultura na universidade são debatidas e dialogadas com vocês jovens? Se sim ou não, onde, quando e em que situações?

22. Suas experiências que você traz para a universidade são consideradas e valorizadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desta universidade? Se sim ou não, em quais destes?

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 02: QUESTIONÁRIO REFEITO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
 Faculdade de Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação:
 Conhecimento e Inclusão social

PESQUISA: INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNEB-BA: A PARTICIPAÇÃO EM COLETIVOS INSTITUCIONAIS E NÃO INSTITUCIONAIS.

PESQUISADORA: Fausta Porto Couto
 Questionário – Pesquisa exploratória refeito

1. Curso: _____

2. Ano de entrada/matricula no campus XII: _____

3. Previsão de conclusão do seu curso: _____

4. Idade: _____

5. Trabalho/ profissão: _____

Por favor, marque com um X somente em uma única resposta que melhor se apresente para você

6. Local onde Mora: () Zona rural () Zona Urbana Complemento: _____

7. Estado civil: () Casado () Solteiro () União estável () Divorciado () Outro:

8. Renda pessoal:

() Menos que um salário () 1-3 salários () 4-7 salários () 7-11 Salários

9. Total da renda familiar:

() Menos que um salário () 1-3 salários () 4-7 salários () 7-11 Salários

10. Como está constituída sua família e com quantas pessoas você convive?

11. Sexo/gênero: () Masculino () Feminino () Outro: _____

12. Como você se autodeclara e/ou se define sobre o seu pertencimento étnico-racial?

() Negro () Branco () Pardo () Índio () Amarelo () Outro: _____

13. Qual o grau de escolarização da sua mãe ?

() Analfabeta () Sabe ler e escrever () Não frequentou a escola () Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo () Ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Ensino superior incompleto () Ensino superior completo () Pós-graduado

14. Qual o grau de escolarização do seu pai? () Analfabeto () Sabe ler e escrever () Não frequentou a escola () Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo ()

Ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Ensino superior incompleto () Ensino superior completo () Pós-graduado

15. Você é egresso da Educação de Jovens e Adultos?

() Sim () Não

16. Você estuda e trabalha: Sim () Não ()

17. Você se sentiu acolhido, inserido e integrado no ambiente da universidade?

() Sim () Não

18. Em caso positivo ou negativo, descreva as situações e fatos desta experiência.

DO PROCESSO DE INSERÇÃO NA UNIVERSIDADE

19. Para chegar até essa etapa do seu curso, aponte as estratégias para o seu processo de inserção no campus XII (você poderá escolher várias opções).

A- Cursos

() Concluiu o Ensino Médio regular () Concluiu o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos () Cursinho pré-vestibular particular () Cursinho pré-vestibular Universidade para Todos UPT-UNEB () Participação em grupos e coletivos () Outros:

B- Incentivo

() Família/ parentes () Escola () Amigos () Grupos em que está inserido () Outros: _____

C- Programas, políticas educacionais e ações afirmativas

() Cotas bolsa auxílio-permanência () Bolsa auxílio-residência () Outros: _____

D- Ampliação da formação

() Participação em projetos de extensão () Participação em grupos culturais

() Participação em cursos de aperfeiçoamento () Participação e vinculação a grupos, coletivos e ações coletivas () Outros: _____

DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA

20. Você tinha e ainda tem expectativas sobre o Campus XII no que se refere às políticas de inclusão social e à melhoria das condições de permanência para o (a) estudante desta região?

21. Quais os fatores intervenientes e/ou constituintes para que você possa concluir ou não o seu curso (a exemplo de: deslocamento, auxílio financeiro, apoio de grupos, financiamento da família, bolsa, transporte, trabalho, orientações didático-pedagógicas e acadêmicas, entre outros)?

22. Você, como estudante, integra-se e participa de grupos culturais, movimentos sociais, ações coletivas, diretório acadêmico, associações, movimento estudantil, movimento feminista, associações de trabalhadores rurais, entre outros? De que forma?

23. As questões de gênero, sexo, raça, classe e cultura na universidade são debatidas e dialogadas com vocês estudantes? Se sim ou não, onde, quando e em que situações são pautadas?

24. Quais as experiências que você traz para a universidade? Elas são consideradas e valorizadas nas atividades do seu curso no campus XII? Explique.

25. A suas experiências construídas na universidade têm contribuído para melhoria da sua vida pessoal, em família, profissional e/ou atuação em coletivos/grupos? Como?
26. Quais as suas experiências que foram construídas em grupos, coletivos de estudantes e/ou outros fora do campus XII durante o curso? Qual o sentido delas para sua formação?
27. Como você avalia a qualidade da sua inserção, integração e permanência na universidade? O que sugere?
28. Quais problemas, barreiras, obstáculos, oportunidades, facilidades estão no seu dia a dia que interferem na continuidade de seus estudos no campus XII?
29. Quais as suas expectativas relacionadas ao mercado de trabalho após o curso?
30. Se você estuda e trabalha? Em caso positivo, como consegue conciliar?
31. Você é bolsista? Em caso positivo, como realiza as atividades de sala de aula, da bolsa e de sua casa?
32. Você pretende ou já está engajado (a) em algum movimento social nas redes sociais? No caso de já estar engajado, como você atua nesse espaço?
33. Como que as tecnologias estão presentes no seu dia a dia? E que mudanças elas trouxeram para sua vida diária?
34. Como você descreve sua experiência com as redes sociais na sua casa e na universidade?
35. Já foi reprovado, teve que trancar o semestre, algum contratempo e/ou percalço (s) na sua trajetória como estudante do ensino superior?
36. Quais dos eixos você identifica mais: ensino, pesquisa e/ou extensão? Por quê?
37. O que te espanta na UNEB?
38. O que te acolhe na UNEB?
39. O que te provoca medo na UNEB?
40. O que te deixa inseguro (a) na UNEB?

Muito agradecida pela sua colaboração!
Contato: 77 991963273; fcouto@uneb.br

APÊNDICE 03: RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

Das questões de 1-20, foram reconstruídas em quadros e tabelas para que eu pudesse observar os elementos constituintes do perfil dos estudantes. Obtive informações gerais de ordem socioeconômica e pistas sobre acesso e condições de permanência.

Das questões 20-40, que informam sobre a inserção e condições de permanência, foram transcritas para o programa Excel, devidamente codificado, conforme a codificação dada no encadernado para proteger a identidade de cada estudante. Então, enumerei ordinalmente o material encadernado e transcrevi as falas de cada um, de modo a poder cruzar suas impressões diante das questões abertas.

Codificações

Figura 16: Codificações das questões abertas

DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

| QUESTIONÁRIOS IDENTIFICADOS | 10 - Como está Constituída sua família e com quantas pessoas você vive? | 18 - Em caso positivo ou negativo descreva as situações e fatos desta experiência | 20 - Você tinha e ainda tem expectativas no que se refere às políticas de melhoria das condições de permanência de estudante desta instituição? |
|-----------------------------|---|---|--|
| ENF 001 | | | Sim, que o campus tenha um olhar para os estudantes criando algum programa de melhoria das condições de se manter no campus muitas das vezes esses são de condições precárias. |
| ENF 002 | | | Ao adentrar no meio acadêmico e profissional. Ao decorrer do curso eu quero que a universidade em promover a permanência, mesmo que ainda não tenha condições. |

ARQUIVO EXCEL

Administração: ADM: 001 a 0x

Enfermagem: ENF 001 a 0x (incluir)

Educação Física: ED.FIS. 001 a 0x

Pedagogia: PED. 001 a 0x

Figura 17: Codificações das questões abertas questões 20 e 21

QUESTÕES 20 E 21

| | 20 - VOCÊ TINHA E AINDA TEM EXPECTATIVAS SOBRE O CAMPUS XII NO QUE SE REFERE ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E À MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA PARA O (A) ESTUDANTE DESTA REGIÃO ? | 21 - QUAIS OS FATORES INTERVENIENTES E/OU CONSTITUINTES PARA QUE VOCÊ POSSA CONCLUIR OU NÃO O SEU CURSO? (A EXEMPLO DE: DESLOCAMENTO, AUXÍLIO FINANCEIRO, APOIO DE GRUPOS, FINANCIAMENTO DA FAMÍLIA, BOLSA, TRANSPORTE, TRABALHO, ORIENTAÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICO E ACADÊMICAS, ENTRE OUTROS). |
|---------|---|--|
| ENF 001 | Sim, que o campus tenha um olhar mais voltado para os estudantes criando algum programa onde possibilite aos estudantes condições de se manter na universidade em que muitas das vezes esses são de condições menos favorecidas | Um fator que contribuiu muito para eu terminar meu curso é o fato de eu morar na residência universitária e também receber o auxílio da residência, pois se eu não estivesse nessa condição se tornaria bem mais difícil eu concluir um curso por eu ser de outra cidade e morar na zona rural |
| ENF 002 | Ao adentrar no meio acadêmico eu não tinha ciência das políticas. Ao decorrer do curso eu percebi a preocupação da universidade em promover as condições de permanência, mesmo que ainda necessite de processos de expansão | Deslocamento, financiamento das famílias e orientações didáticas pedagógicas e acadêmicas |
| ENF 003 | Sim, espero que o campus amplie o número de residentes, auxílio permanência, visto que muitas pessoas só podem entrar na Universidade mediante auxílio. | Atualmente, a conclusão do meu curso está diretamente ligada ao meu trabalho que é o que possibilita pagamento de aluguel e manutenção de minhas necessidades |
| ENF 004 | Sim, pela residência, pelas bolsas de auxílio permanência | A bolsa de auxílio permanência |
| ENF 005 | Sim, a universidade apresenta múltiplos meios para atender as necessidades dos ingressos, embora a política de inclusão social deve ser aperfeiçoada e organizada, tais como, aparatos que possam atender as necessidades das pessoas com deficiência física e mental | Fatores psicológicos, bolsas estudantis, apoio financeiro e moral para família, transporte individual |
| ENF 006 | As condições de permanência na universidade pública, precisa haver uma melhoria bastante significativa, há falta de professores, principalmente no curso de enfermagem | Moro a 46km da universidade, durante o 2º semestre eu vinha e voltava todos os dias, mas consegui uma vaga na residência e com o auxílio financeiro da mesma. E isso me ajuda muito |

Figura 18: Codificações das questões abertas- questões 38, 39,40

QUESTÕES 38 – 39 - 40

| | 38 - O QUE TE ACOLHE? | 39 - O QUE TE PROVOCA MEDO? | 40 - O QUE TE DEIXA INSEGURO? |
|---------|---|---|--|
| ENF 001 | As amizades feitas, o fato de morar em uma residência universitária | o possível fechamento das universidades públicas | Prova, devido a pressão que é colocada por média, nota, que se você não alcançar determinada nota você não é "bom" o suficiente. |
| ENF 002 | o relacionamento entre os estudantes | a ineficácia das notas quando se aprende o assunto | a cobrança por algo não divulgado |
| ENF 003 | incentivo dos meus colegas, ser escutada | Fechamento das Universidades Públicas | As políticas e debates que são contra as cotas. |
| ENF 004 | O espaço de compartilhamento de saberes | O medo de não dar conta, ou não ser boa no que estou fazendo | O novo |
| ENF 005 | Socialização e apoio por parte de alguns docentes | Perdas | Medo, ansiedade |
| ENF 006 | As pessoas, meus amigos e colegas de graduação | O que está acontecendo com o nosso país, 2019 chegou pedindo socorro, infelizmente. | Tantas coisas para estudar, se vai dar tempo ou não |
| ENF 007 | consciência do que faço - saber | Não estudos para as provas | dificuldade em determinada disciplina |
| ENF 008 | apoio da família, colegas e amigos | possibilidade de perder e dessemestralizar | algumas matérias que não possuo afinidade |
| ENF 009 | colegas | de perder em um semestre | se vou conseguir ser um excelente profissional |
| ENF 010 | família | incapacidade | o futuro das universidades públicas |
| ENF 011 | os colegas e alguns professores | não conseguir alcançar as metas da universidade | tirar uma nota ruim em alguma disciplina |
| ENF 012 | abraço | a incerteza do amanhã, a falta de estabilidade | saber que não tenho o controle de tudo |
| ENF 013 | energias positivas. | o amanhã. | a dúvida. |
| ENF 014 | as amizades e umas aulas. | nada | a possibilidade de greve e atrasar ainda mais o curso. |
| ENF 015 | família e amigos. | falta de segurança. | instabilidade, falta de domínio e |

APÊNDICE 04: CODIFICAÇÃO DE PALAVRAS RECORRENTES NAS QUESTÕES 37-40 DO QUESTIONÁRIO

Quadro 27: Dimensão Psicológica Da Permanência - Provas e Provações

| CATEGORIAS | ENFERMAGEM | ED.FÍSICA | PEDAGOGIA | ADMINISTRAÇÃO |
|-------------|---|--|--------------------------------------|---|
| Medo | Caronista Quebra-Portas Resistência Pra Frente | Preocupada Retraída Negociador Capacidade | Responsabilidade Migrante | Liberdade Comunidade Repórter Revolucionário Lavrador |
| Insegurança | Caronista Pra Frente Resistência Quebra-Portas | Preocupada Retraída Negociador Tímido | Responsabilidade Migrante Nerd | Comunidade Lavrador Repórter Revolucionário |
| Adoecimento | Caronista Quebra-Portas | Preocupada Retraída | Responsabilidade Coragem, | Liberdade Comunidade |
| Acolhimento | Pra Frente, Resistência Determinada Caronista | Preocupada, Retraída Tímido Negociador | Nerd, Acolhido Polêmico | Liberdade, Repórter, Lavrador Revolucionário |
| Exclusão | Quebra-Portas | Capacidade | | Migrante Coragem |

Fonte: Elaboração própria (2019)

Quadro 28: Dimensão Material da Permanência –Provas/Suportes/Papéis/Identidade

| CATEGORIAS | ENFERMAGEM | ED.FÍSICA | PEDAGOGIA | ADMINISTRAÇÃO |
|---|---|--|---|--|
| Bolsista/ Auxílio Perm.Res. | Estrategista, Pra Frente Estrategista Determinada | Preocupada Capacidade Retraída Tímido | Acolhido Nerd, Crítica | Liberdade Comunidade |
| Cotista | Quebra-Portas Caronista Estrategista | Capacidade Negociador | Acolhido Nerd Polêmico | Revolucionário Lavrador |
| Trabalha e Estuda | Resistência | Negociador Capacidade Tímido | Responsabilidade e Polêmico, Coragem | Revolucionário Repórter Lavrador |
| Apoio Financeiro da Família | Caronista Quebra-Portas Pra Frente Estrategista Determinada | Preocupada Retraída Negociador | Crítica, Nerd, Migrante, | Liberdade Comunidade |
| RENDA PESSOAL Menor Que 03 Salários Mínimos | Quebra-Portas Estrategista Caronista Pra Frente | Preocupada Retraída Tímido | Acolhido Nerd Crítica | Liberdade Comunidade |
| Zona Rural | Caronista, Quebra-Portas, Pra Frente, Estrategista, Determnada | Preocupada Capacidade Retraída | Nerd (Distrito) Coragem, Acolhido | Liberdade, comunidade Lavrador |
| Zona Urbana | Resistência | Negociador Tímido | Responsabilidade e, Migrante, Polêmico | Lavrador, Liberdade, Comunidade |
| Transporte | Caronista Quebra-Portas | Negociador | Responsabilidade e, Crítica, Nerd Coragem | Liberdade |
| Moradia | Caronista Estrategista Determinada | Retraída Estrategista | Acolhido Responsabilidade e | Comunidade Lavrador |
| Integra Movimentos Sociais, Grupos E/Ou Coletivos | Quebra-Portas Estrategista Determinada Pra Frente | Tímido Capacidade Negociador | Nerd, Coragem, Migrante, Crítica, Acolhido | Repórter Revolucionário |

Fonte: Elaboração própria (2019)

Quadro 29: Dimensão Simbólica da Permanência: Provações /Subjetividade/Singularização

| CATEGORIAS | ENFERMAGEM | EDUC.FISICA | PEDAGOGIA | ADMINISTRAÇÃO |
|-------------|---|--------------------------------------|--|---|
| Gênero | Quebra-Portas | Retraída Capacidade Negociador | Acolhido Responsabilidade Coragem | Repórter Liberdade |
| Classe | Quebra-Portas Caronista Estrategista Resistência | Coragem Negociador Retraída | Crítica Coragem Acolhido Polêmico Responsabilidade | Revolucionário Liberdade |
| Raça | Quebra-Portas | Capacidade | Polêmico –racismo | Revolucionário |
| Preconceito | Quebra-Portas | Coragem | Capacidade Crítica- preconceito linguístico- ser da roça | Repórter Liberdade Revolucionário Lavrador |
| Religião | Determinada Pra frente Caronista | Negociador | Migrante Polêmico Acolhido Responsabilidade | Repórter |

Fonte: Elaboração própria (2019).

APÊNDICE 05: CODIFICAÇÃO DO PLANEJAMENTO DA ENTREVISTA

Planejamento II etapa da pesquisa -roteiro de entrevista episódica¹²⁵

O roteiro delineado a seguir constitui instrumento da segunda etapa da pesquisa intitulada INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNEB-BA: A PARTICIPAÇÃO EM COLETIVOS INSTITUCIONAIS E NÃO INSTITUCIONAIS, inserida no programa de Pós-graduação Educação e Inclusão Social da FAE/UFMG, cuja orientação está sob a responsabilidade do prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

Como você participou da primeira etapa, que foi aderir ao TCLE, e respondeu ao questionário exploratório, este é o momento da entrevista para que eu possa conhecer as transformações que as experiências sociais permanência trouxeram, pelo conhecimento episódico que a memória pode trazer acerca de fatos, situações, acontecimentos, sensações, sentimentos, conflitos e soluções de problemas que possam evidenciar as dimensões materiais, simbólicas, psicológica e social do processo de integração ao meio acadêmico na constituição do indivíduo.

Possíveis episódios comuns

- Fale um pouco sobre como você chegou até aqui no seu curso.
- Comente sobre sair de casa e ir para a universidade.
- O que você vai fazer com o seu curso?

Respondentes da Pesquisa

Os percalços, os aprendizados e os desafios, fale se eles de alguma forma moldaram você.

- Fale um pouco sobre como você está construindo sua forma de ser, pensar, atuar dentro e fora da universidade.
- Conte um pouco sobre o aprendizado social decorrente das experiências vividas no campus XII.
- Conte um pouco sobre as políticas públicas de permanência e integração ao ambiente acadêmico propostas pela Universidade do estado da Bahia.
- Comente um pouco sobre a UNEB e o que você tem vivido aqui, num ambiente de doutores.
- Sobre a qualidade de sua inserção, integração e permanência...
- Sobre as dinâmicas que constroem a UNEB cotidianamente ...

¹²⁵ São ideias que foram levantadas a partir do que os questionários apontaram; portanto, serviram de base para poder aprofundar algo citado sobre o assunto. Houve casos, entretanto, em que o episódio desencadeou outro também relacionado ao permanecer, que no questionário não tinha nenhuma pista.

- Sobre inserir-se em grupos e movimentos...
- Sobre as suas expectativas de trabalho e mudança de classe...
- Sente-se incluído na UNEB ou não?
- Comente sobre as estratégias, suportes que usa para permanecer estudando.

Epsódios localizados no questionário- 02 exemplos

Pedagogia

1. Responsabilidade

- Você sentiu acolhida, integrada e inserida quando chegou à universidade?
- Conte um pouco sobre as questões de gênero, classe e raça pautadas aqui na UNEB.
- Fale um pouco sobre o seu adoecimento.
- Fale um pouco sobre seu medo do mercado de trabalho e as dúvidas sobre o seu preparo.
- Fale um pouco sobre seus pais e o diálogo para sua chegada até aqui.
- Fale um pouco sobre suas 08 horas de trabalho como monitora da secretaria de segurança, casa, TCC UNEB... Uma rotina difícil.
- Fale um pouco sobre finalizar o curso em 2019-2
- Redes sociais o local e o global

2. Crítica

- Conte um pouco sobre a escolha do curso.
- Conte um pouco sobre sua profissão de lavradora e a vida rural.
- Como vocês resolvem as questões financeiras com menos de um salário mínimo e cinco pessoas em casa?
- Conte um pouco sobre o incentivo de seus pais e sua vinda para o ensino superior.
- Conte um pouco sobre estudar e trabalhar...você disse que sempre é preciso fazer escolha. No seu caso ficou menos tempo para ficar com sua filha...
- Conte um pouco sobre sua experiência de mulher do campo, que veio da zona rural “às vezes utópica.”
- Conte um pouco sobre sua participação na Associação de trabalhadores rurais nas reuniões.
- Você diz não ter expectativas no que se refere ao Campus XII no que se refere às políticas públicas de inclusão e melhorias nas condições de permanência; também avaliou como razoável sua permanência ... Algum fato, alguma situação específica?
- Para continuar você precisa da bolsa permanência e resolver a questão dupla jornada: ser mãe e estudante.

- Fale um pouco sobre o mundo do trabalho.
- Fale um pouco sobre ser bolsista, cobrança dos professores e o cumprimento das atividades.
- Você diz que as redes sociais não lhe influenciam, que usa só para trabalhos da universidade.

Fale um pouco sobre isso.

- Crítica gosta da extensão porque permite sair da teoria e ir para a prática. Isso tem relação com muito discurso e pouca ação

ANEXOS**ANEXO 01: ESTUDANTES POR TERRITÓRIOS****Quadro 30:** Estudantes por território

| Território de Identidade Velho Chico (02) - Núcleo Territorial de Educação – NTE 02- Sede: Bom Jesus Da Lapa | |
|---|-------------------|
| CIDADES | QUANTIDADE |
| Serra do Ramalho | 02 |
| Matina | 44 |
| Igaporã | 29 |
| Carinhanha | 14 |
| Riacho de Santana | 15 |
| Macaúbas | 11 |
| Malhada | 05 |
| Bom Jesus da Lapa | 15 |
| Ibotirama | 05 |
| Total | 120 |

Fonte: Direção DEDC XII (2019)**Quadro 31:** Estudantes por território – NTE 03

| Território de Identidade Chapa Diamantina (03) Núcleo Territorial de Educação - NTE 03 – sede: Seabra | |
|--|-------------------|
| CIDADES | QUANTIDADE |
| Andaraí | 01 |
| Rio de Contas | 01 |
| Piatã | 02 |
| Serrolândia | 01 |
| Total | 04 |

Fonte: Direção DEDC XII (2019)

Quadro 32: Estudantes por território- NTE 05

| Território de Identidade Litoral Sul (05) Núcleo Territorial de Educação NTE 05 - sede: Itabuna | |
|--|-------------------|
| CIDADES | QUANTIDADE |
| Ilhéus | 01 |
| Aurelino leal | 01 |
| Total | 02 |

Fonte: Direção DEDC XII (2019)

Quadro 33: Estudantes por território – NTE 08

| Território de Identidade Médio Sudoeste da Bahia (08) Núcleo Territorial de Educação - NTE 08 – sede: Itapetinga | |
|---|-------------------|
| CIDADES | QUANTIDADE |
| Itapetinga | 02 |
| Total | 02 |

Fonte: Direção DEDC XII (2019)

Quadro 34: Estudantes por território – NTE 12

| Território de Identidade Bacia do Paramirim (12) Núcleo Territorial de Educação NTE 12 - sede: Macaúbas | |
|--|-------------------|
| CIDADES | QUANTIDADE |
| Boquira | 03 |
| Botuporã | 01 |
| Érico Cardoso | 01 |
| Ibipitanga | 01 |
| Total | 06 |

Fonte: Direção DEDC XII (2019)

Quadro 35: Estudantes por território – NTE 13

| Território de Identidade Sertão Produtivo 13 Núcleo Territorial de Educação 13 - sede Caetité | |
|--|-------------------|
| CIDADES | QUANTIDADE |
| Caetité | 112 |
| Palmas de Monte Alto | 72 |
| Guanambi | 371 |
| Tanque Novo | 35 |
| Pindaí | 32 |
| Candiba | 65 |
| Urandi | 28 |
| Rio do Antônio | 01 |
| Iuiú | 18 |
| Caculé | 23 |
| Brumado | 32 |
| Contendas do Sincorá | 01 |
| Ibiassucê | 17 |
| Livramento de Nossa Senhora | 05 |
| Ibitira | 02 |
| Lagoa Real | 04 |
| Sebastião Laranjeiras | 05 |
| Tanhaçu | 01 |
| Malhada de Pedras | 02 |
| Total | 808 |

Fonte: Direção DEDC XII (2019)

Quadro 36: Estudantes por território – NTE 16

| Território de Identidade Piemonte Diamantina 16 Núcleo Territorial de Educação (16) - NTE – Sede: Jacobina | |
|---|-------------------|
| CIDADES | QUANTIDADE |
| Serrolândia | 01 |
| Total | 01 |

Fonte: Direção DEDC XII (2019)

Quadro 37: Estudantes por território – NTE 20

| Território de Identidade Sudoeste Baiano 20 Núcleo Territorial de Educação - NTE 20 – sede: Vitória da Conquista | |
|---|-------------------|
| CIDADES | QUANTIDADE |
| Vitória da Conquista | 01 |
| Jacaraci | 01 |
| Guajerú | 01 |
| Licínio de Almeida | 02 |
| Poções | 01 |
| Total | 06 |

Fonte: Direção DEDC XII (2019)

Quadro 38: Estudantes por território – NTE 23

| Território de Identidade Bacia Rio Corrente 23 Núcleo Territorial de Educação - NTE 23 – sede: Santa Maria da Vitória | |
|--|-------------------|
| CIDADES | QUANTIDADE |
| Correntina | 01 |
| Cocos | 01 |
| Santa Maria da Vitória | 02 |
| Correntina | 01 |
| Total | 05 |

Fonte: Direção DEDC XII (2019)

Quadro 39: Estudantes por território – NTE 26

| Território de Identidade Metropolitana do Salvador 26 Núcleo Territorial de Educação NTE 26 – sede: Salvador | |
|---|-------------------|
| CIDADES | QUANTIDADE |
| Salvador | 04 |
| Total | 04 |

Fonte: Direção DEDC XII (2019)

Quadro 40: Estudantes por território – Outros Estados da Federação

| Outros Estados da Federação | |
|------------------------------------|-------------------|
| CIDADES | QUANTIDADE |
| Espinosa- MG | 01 |
| Brasília- DF | 01 |
| Mamonas – MG | 01 |
| Terra Rica – PR | 01 |
| Total | 04 |

Fonte: Direção DEDC XII (2019)

ANEXO 02: ESTUDANTES COTISTAS EM TODA A UNEB 2018

Quadro 41: Estudantes Cotistas Matriculados nos Cursos de Graduação UNEB, 2018.

| Departamento | Nº de estudantes cotistas |
|--------------------------------|----------------------------------|
| DEDC I - Salvador | 525 |
| DCET II – Alagoinhas | 199 |
| DEDC II – Alagoinhas | 72 |
| DCH III - Juazeiro | 50 |
| DTCS III – Juazeiro | 58 |
| DCH IV - Jacobina | 15 |
| DCH V - Santo Antônio de Jesus | 386 |
| DCH VI - Caetitê | 103 |
| DEDC VIII - Paulo Afonso | 383 |
| DCH IX – Barreiras | 504 |
| DEDC X – Teixeira de Freitas | 271 |
| DEDC XI – Serrinha | 287 |
| DEDC XIV - Conceição do Coité | 422 |
| DEDC XV - Valença | 16 |
| DCHT XVI - Irecê | 126 |
| DCHT XIX – Camaçari | 306 |
| DCHT XX – Brumado | 21 |
| DCHT XXI - Ipiaú | 26 |
| DCHT XXII – Euclides da Cunha | 111 |
| DCHT XXIV – Xique-Xique | 16 |

Fonte: Elaboração própria

ANEXO 03: UNEB OCUPADA

Figura 19: UNEB Ocupada



Fonte: <https://www.facebook.com/UNEBXIIocupada/photos/a.1308841305806267.1073741828.1308770105813387/1364485793575151/?type=3&theater>

Letícia Figueiredo Nascimento, estudante do curso de Educação Física em 14 de dezembro de 2016, encaminha uma carta para o Conselho do Departamento. Essa carta! UNEB XII Ocupada 13 de dezembro de 2016. Carta do movimento OCUPA UNEB XII à comunidade Acadêmica e à sociedade.

A PEC 55 FOI APROVADA!

“Nó último dia 24 de Outubro de 2016, nós, Estudantes dos quatro Cursos de Graduação da Universidade do Estado da Bahia campus XII-Guanambi, por meio de aprovação de ampla maioria na Assembleia Geral estudantil, decidimos nos somar aos nossos companheiros secundaristas na luta contra as medidas autoritárias, desumanas e destrutivas do desgoverno Temer, dentre tais medidas estava a PEC 241 na Câmara dos deputados e PEC 55 no senado; a partir da data supra citada ocupamos o Campus XII da UNEB, onde hoje se faz exatamente 49 dias de ocupação, onde também tivemos o 2º turno da votação da PEC 55 no senado, ela foi aprovada com expressiva quantidade de votos a favor; muitos ao saber desse resultado devem estar pensando ou dizendo que nós saímos derrotados desse processo, que nossa ocupação e mobilizações foram em vão, certo é que realmente perdemos essa batalha, a PEC foi APROVADA, porém, temos a certeza de que caímos em pé e de pé para continuarmos essa

guerra que apenas começou; certamente poderemos olhar no espelho e sermos acalentados pelo conforto de saber que diante dos ataques, nós LUTAMOS! Ao contrário do que muitos pensam e digam, nós saímos VITORIOSOS desse processo, porque nós, enquanto movimento estudantil, com nenhum apoio da mídia, conseguimos com pouquíssimos recursos, chegar onde, até então, a universidade Brasileira não chegava de fato, conseguimos ir às escolas do ensino fundamental I e II, conversar com as crianças sobre o futuro delas, sobre seus direitos de saúde e educação de qualidade e assistência social, conseguimos ver nos olhos delas o anseio por mudanças, o desejo de conquistas; pudemos chegar aos nossos amigos secundaristas, conversar com essa juventude que está no ensino médio, debater educação, saúde, trabalho, sociedade numa perspectiva popular, pudemos sentir neles a sede de mudança e a coragem para lutar e mudar o mundo; nos reencontramos com a nossa classe trabalhadora, nos sindicatos, associações de bairro, conseguimos iniciar um debate legítimo de país e nação que só a população é quem tem legitimidade para pensar e decidir de fato seus rumos, conseguimos mobilizar importantes categorias de nossa sociedade para somar à luta conosco, várias forças políticas estiveram ao nosso lado nos dando suas contribuições e força, nos quatro cantos do País nossa voz se fez ouvir, não pela mídia golpista que invisibilizou nosso movimento, mas sim por cada instituição ocupada no Brasil, todos no mesmo propósito, construímos uma frente ativa, madura, forte e guerreira de luta, para nós isso é mais que gratificante, é revigorante saber que nosso movimento foi e é tão lindo. Nós do Campus XII seguimos ocupados, não somos derrotados e nem tampouco fracassados, Fomos sim abatidos, mas como bons soldados que somos, seguiremos em luta, um ajudando o outro, quando um de nós cair sempre haverá um outro ao nosso lado para nos carregar, a luta só está no início, ainda existem e virão muitas batalhas a serem travadas e para isso, convocamos e conclamamos a todos nós, ESTUDANTES, POVO, CLASSE TRABALHADORA DO BRASIL a unirmo-nos em forças e em luta, pois só a luta muda a vida, em nenhum momento da história os direitos do povo foram conquistados sem luta, sem ocupar as ruas, os espaços de debates legítimos que historicamente são nossos, seguiremos em guerra declarada a toda e qualquer opressão, retirada de direitos, a todos os golpes e golpistas; alertamos que hoje vivemos um estado onde as instituições estão em crise, sem credibilidade, perdeu-se o respeito pelo Brasil e os brasileiros, nesse sentido dizemos: ou a Classe trabalhadora, pobre se une ou seremos esmagados pela fome, a miséria e a morte!”

HÁ BRAÇOS DE LUTA!!! NOSSA RESISTÊNCIA SÓ COMEÇO

ANEXO 04: NOTA DE DESOCUPAÇÃO

Figura 20: Mobilização dos Estudantes da UNEB nas ruas da cidade



Fonte: <https://www.facebook.com/UNEBXIIOcupada/photos/a.1308841305806267.1073741828.1308770105813387/1364485793575151/?type=3&theater>

“Nota do movimento Ocupa UNEB XII a comunidade acadêmica. Nós do Movimento Estudantil da UNEB Campus XII, que desde o Dia 24 de outubro estávamos ocupando o departamento em protesto as desmedidas do governo Temer, viemos por meio deste, atender a deliberação da assembleia geral estudantil ocorrida no dia 14 de Dezembro do corrente ano, onde decidimos permanecer em ocupação até o dia 20 de Dezembro 2016, autorizando a direção do departamento a retomar a gestão do campus, bem como todas as atividades administrativas e acadêmicas.

APÓS NEGOCIAÇÃO COM O CONSELHO DEPARTAMENTAL, AS AULAS SÓ SERÃO RETOMADAS NO DIA 1 DE FEVEREIRO DE 2017, com calendário pensado e aprovado pelos seguimentos da universidade e que contemple as necessidades dos estudantes. Durante o processo de ocupação crescemos muito enquanto estudantes e cidadãos e cidadãs, tivemos a oportunidade de discutir e repensar o papel da universidade na atualidade do Brasil e da Região em que estamos inseridos bem como os rumos e caminhos que queremos que a mesma tome, assim sendo, em assembleia construímos algumas deliberações que apresentamos agora a comunidade Acadêmica e a sociedade; de antemão reiteramos que nossa luta e resistência apenas começou, ainda vamos travar muitas batalhas em defesa de nós estudantes e

da classe trabalhadora do Brasil, nesse sentido, apresentamos algumas medidas de debate e formação política contínua no departamento e na comunidade:

1- Um calendário semestral de atividades de formação política para os estudantes, professores e técnicos do departamento;

2- Ações de mobilização e formação política que envolva a comunidade, procurando trazer-la para dentro da universidade bem como a universidade adentra-la a mesma, não apenas para fins científicos ou didáticos, mas para a transformação social;

3- A criação de um comitê de ética e combate as opressões, onde, a participação dos membros seja de forma paritária, o mesmo número de representantes para os 3 setores das universidades;

4- A criação de uma comissão permanente de implementação de medidas, projetos, e planos que visem a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade com os quatro cursos do departamento;

5- Participação estudantil em todas as comissões e núcleos do departamento e dos colegiados de curso;

6- Representação estudantil nas comissões ou núcleos que construam, debatam a matriz curricular ou grade curricular de cursos, bem como a construção ou revisão dos planos políticos pedagógicos dos cursos;

7- Maior inserção da universidade na sociedade através de parcerias com diversos setores e entidades da sociedade de Guanambi e região;

8- A Criação de espaços de discussão, grupos de estudos e um currículo mais acessível a classe trabalhadora;

A tempo nos colocamos a inteira disposição para possíveis esclarecimentos e questionamentos, reiteramos que caso não haja o cumprimento das medidas propostas ou a abertura do diálogo para a mesma, recorreremos aos meios de luta que temos para que possamos obter sucesso. Nossa luta continua, nossa resistência segue firme e intacta. FORA TEMER, FORA GOLPISTAS. VIVA O BRASIL, VIVA O POVO BRASILEIRO!

Compartilhado pelo Movimento de Estudantes de Educação Física (MEF), 11 de abril 2019.

ANEXO 05: NUVENS DOS CURSOS

Figura 21: nuvem curso de Educação Física



Figura 22: nuvem curso de Pedagogia



