

MAÍRA TAVARES MENDES
MARIA RITA SANTOS
(ORGANIZADORAS)

IDEIAS

PARA MUDAR A CARA DA UNIVERSIDADE:

DIÁLOGOS SOBRE PESQUISAS E(M) MEMÓRIAS DAS LUTAS POR ACESSO À UESC



IDEIAS

PARA MUDAR A CARA DA
UNIVERSIDADE:

DIÁLOGOS SOBRE PESQUISAS E(M) MEMÓRIAS DAS LUTAS POR ACESSO À UESC

MAÍRA TAVARES MENDES
MARIA RITA SANTOS
(ORGANIZADORAS)

IDEIAS

PARA MUDAR A CARA DA
UNIVERSIDADE:

DIÁLOGOS SOBRE PESQUISAS E(M) MEMÓRIAS DAS LUTAS POR ACESSO À UESC

1ª. Edição
2021



©2021 dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto, sendo sua venda expressamente proibida. O conteúdo apresentado, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de suas autoras e autores, detentores(as) de todos os Direitos Autorais, permitindo o *download* e o compartilhamento gratuito, com o devido direito a serem citados e referenciados, sendo vedadas quaisquer alterações que comprometam a integridade da obra.

Revisão

Esp. Fernanda Filgueiras Araújo, Dra. Maíra Tavares Mendes
Dra. Maria Rita Santos

Capa

Álvaro Coelho

Conselho editorial

Dr. Clóves Alexandre de Castro
Instituto Federal Catarinense (IFC),
Blumenau, Santa Catarina

Dra. Maria José de J. A. Cordeiro,
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS), Dourados, Mato Grosso do Sul

Dra. Elis Cristina Fiamengue
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),
Ilhéus, Bahia

Dr. Otto Vinicius Agra Figueiredo,
Universidade Estadual de Feira de Santana
(UEFS), Feira de Santana, Bahia

Dra. Lívia Jéssica Messias de Almeida,
Universidade Federal de Sergipe (UFS),
Itabaiana, Sergipe

Dra. Rosana Rodrigues Heringer,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),
Rio de Janeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I19 Ideias para mudar a cara da universidade : diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC / Organizado por Maíra Tavares Mendes e Maria Rita Santos. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.
152 p.

ISBN 978-65-89973-76-8
DOI 10.36599/qppe-ed1.115

1. Ensino Superior. 2. Desigualdades Raciais. 3. Ações Afirmativas. I. Mendes, Maíra Tavares. II. Santos, Maria Rita. III. Título.

CDD 305.8

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em dezembro de 2021.

*Dedicamos este livro à luta de cada ancestral
– de sangue, de ideias ou de alma –
que nos permitiu chegar até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Esta publicação é resultado de esforços coletivos iniciados por aqueles/as que nos antecederam, sem os quais não seria possível construir, tampouco revisitar estas experiências relacionadas com os processos contínuos de resistências que atravessam o tempo, dando “sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como relacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2019, p.16). Assim, o desafio de agradecer reside em tentarmos converter sentimentos em palavras, nomear o que sentimos, preservar a “arte do encontro”, os gestos de cuidado e delicadeza demonstrados quando dizemos: muito obrigada!

Aos Movimentos Negros (e outros Movimentos Sociais) e às pessoas que os constroem, por possibilitarem ampliar horizontes e provocarem a universidade a se repensar.

A Associação de Docentes da Universidade Estadual de Santa Cruz (ADUSC) e a Associação de Funcionários da Universidade Estadual de Santa Cruz (AFUSC) pelo apoio financeiro para esta publicação.

Às professoras e professores responsáveis pela organização e coordenação do PRODAPE (Wagner José, Elis Fiamengue, Larissa Pereira, Indaiara Célia, Daniela Galdino e Carlos Pereira), pela pioneira iniciativa que tornou possível a permanência de um grupo expressivo de estudantes, majoritariamente negros, nos cursos de graduação na UESC.

A todas as pessoas que tornaram este livro possível, em especial a cada autor/a, cada parecerista: Dr. Clóves Alexandre de Castro, Dra. Elis Cristina Fiamengue, Dra. Lívia Jéssica Messias de Almeida, Dra. Maria José de J. A. Cordeiro, Dr. Otto Vinicius Agra Figueiredo, Dra. Rosana Rodrigues Heringer. Dra. Rachel de Oliveira pela generosa apresentação, Fernanda Filgueiras pela criteriosa revisão, Adriano Monteiro da Quipá Editora e Álvaro Coelho pela elaboração da capa.

Maíra e Maria Rita

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
FLIGRAJA	Festa Literária do Grajaú
GRAPEUNI	Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade
IFBA	Instituto Federal da Bahia
PALOP	Países Africanos de Língua Portuguesa
PARFOR	Programa de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAES	Programa Nacional de Permanência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
PREAFRO	Pré-universitário para Afrodescendentes
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRODAPE	Programa de Democratização do Acesso e Permanência das Classes Populares
PRUNE	Pré-Universitário para Negros e Excluídos
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UPT	Universidade Para Todos
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

PREFÁCIO **09**

Rachel de Oliveira

INTRODUÇÃO **11**

IDEIAS PARA MUDAR A CARA DA UNIVERSIDADE: POLÍTICAS DE ACESSO E MEMÓRIAS DAS LUTAS POR SUA DEMOCRATIZAÇÃO

Maíra Tavares Mendes

PARTE 1: POR QUE (NÃO) INGRESSAM? **29**

"QUANTOS ALÉM DE MIM"? EXPERIÊNCIAS DE ACESSO À UNIVERSIDADE DE ESTUDANTES NEGROS **30**

Maria Rita Santos

ESCOLHAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA EM CURSINHOS POPULARES DA REDE EMANCIPA **43**

Cibele de Camargo Lima

OS CÍRCULOS DA REDE EMANCIPA: ENTRE O DIÁLOGO COM OS CÍRCULOS DE CULTURA DE PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DE UMA FERRAMENTA DE LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR **64**

Lyllian Paula da Silva Pio Rodrigues e Marcela de Andrade Rufato

A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA ACESSO À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ **82**

Camila do Nascimento Santos e Maíra Tavares Mendes

PARTE 2: POR QUE (NÃO) PERMANECEM? **98**

MEMÓRIAS ANTES E DEPOIS DAS COTAS: RELATO DE UM ESTUDANTE QUE SE TORNOU SERVIDOR DA UESC **99**

Rafael Bertoldo dos Santos

DISCUTINDO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DE UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA DA MINHA TRAJETÓRIA NA UESC 104

Danilo Almeida Souza

BANTU-IÊ! JANELA EM QUE SE AVISTA A SEMENTE DE UMA FORMAÇÃO POLÍTICA 115

Vércio Gonçalves Conceição

SOBRE A NOSSA PERMANÊNCIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA
DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES BAIANAS 126

Wenderson Silva Ribeiro

PARTE 3: POR QUE (NÃO) CONCLUEM? 138

PERMANÊNCIA PROLONGADA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ:
CONSTRUÇÃO DE UM INDICADOR DE RETENÇÃO 139

Luana Santos Silva e Máira Tavares Mendes

SOBRE AS ORGANIZADORAS, AUTORES E AUTORAS 150

ÍNDICE REMISSIVO 152

PREFÁCIO

Esta obra é indicada, especialmente, às pessoas esperançosas e que se mantêm em constante posição de luta contra todas as formas de desigualdades sociais. Sua publicação acontece em um momento crucial, configurado pelos ataques às Ações Afirmativas construídas ao longo de duas décadas pelo Movimento Social Negro, por meio de diálogos democráticos e constantes com a sociedade. Correspondendo ao seu título “*Ideias para mudar a cara da universidade: diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC*” nos oferece um conjunto de conhecimentos encorajadores produzidos por pesquisador@s vinculadas ao debate antirracista, que para além do desencanto e inconformismo apresentam propostas de enfrentamento à negligência do Estado brasileiro em relação a situação educacional da população negra.

Os argumentos históricos, teóricos e metodológicos presentes nos diferentes artigos parecem desvelar a arquitetura de uma ponte cujo fundamento é o “Resgate Ancestral” que se concretiza por meio de diferentes estratégias, uma delas tem sido o desembarque de jovens negros e negras nos espaços das universidades públicas.

As primeiras estratégias desta travessia foram lideradas, à época, por pesquisador@s/militantes por meio da criação dos denominados “Cursinhos Populares ou Pré-universitários para Negros e Excluídos” (PRUNE). Este modelo autônomo de instituição se espalhou por diversas regiões do Brasil a partir de 2004, e pressionaram o Estado criar alternativas a exemplo da Universidade Para Todos (UPT) e Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

As experiências dos coordenad@res e discentes que passaram pelas referidas instituições são descritas em três seções que receberam hábil e estrategicamente os seguintes títulos: “*Por que (Não) ingressam? Por que (Não) permanecem? Por que (não) concluem?*” Estas denominações suscitam e compensam a leitura desta obra, porque nos permite tanto perceber as dolorosas consequências dos “Nãos” que os negros ouvem a cada passo da sua caminhada, como também sentir o prazer nos pequenos avanços que têm beneficiado um conjunto de pessoas, oriundas de famílias historicamente excluídas, que conseguiram, por meio de seus filhos e filhas, começar a derrubar uma das grandes torres da meritocracia.

Entretanto, no transcorrer da leitura é possível observar que a tarefa de ingressar, permanecer e concluir, não estão vinculadas somente às conquistas profissionais ou ao alcance de títulos de mestre e doutor. Parece que no processo de formação elas são

substituídas pela necessidade e o desejo em dar continuidade a travessia de outros, dos muitos que ainda estão fora. Por esta razão, talvez, parte expressiva dos negr@s que chegam à universidade tem se dedicado, com muito prazer ao “Resgate da ancestralidade negra” e com rigor a produção de saberes não-hegemônicos que contemplam a diversidade humana e promovem a justiça social.

Dentro deste contexto podemos afirmar que esta obra ultrapassa suas perspectivas iniciais. Caminhando para além de ideias e memórias de dor e alegria, ela nos apresenta um conjunto de propostas de transformação social, cabível nos variados contextos educacionais. Por estas razões, indico sua leitura como uma das medidas metodológicas que possibilita a renovação da esperança.

Dra. Rachel de Oliveira
Professora titular do Departamento de
Ciências da Educação da UESC

INTRODUÇÃO

IDEIAS PARA MUDAR A CARA DA UNIVERSIDADE: POLÍTICAS DE ACESSO E MEMÓRIAS DAS LUTAS POR SUA DEMOCRATIZAÇÃO

Maíra Tavares Mendes¹

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história, que se apóia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios (BOSI, 2003, p. 15).

O MOMENTO EM QUE ESCREVEMOS

Este livro é um livro de ideias. Não de ideias como nuvens etéreas de pensamentos abstratos, mas ideias concretizadas em práticas, colocadas em ação por mulheres e homens. Escrito num momento que parece nublar nosso pensamento utópico, em que faltam palavras para descrever a magnitude da tragédia e da perda, aqui reunimos nossas pesquisas, nossas memórias e nossas pesquisas em memórias para não deixar esquecer o que já foi feito, para não obliterar o que ainda será.

Há atualmente em curso um projeto de apagamento de memória: o negacionismo histórico é o processo de falsificação institucional das violações, a tortura da realidade por meio da distorção autoritária do significado das nossas lutas. Neste contexto de ofuscamento de utopias, é necessário e urgente afirmarmos as experiências que nos tornaram educadoras comprometidas com a transgressão dessa ordem.

Ailton Krenak, no seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, afirma que “ficamos tão perturbados com o desarranjo regional que vivemos, ficamos tão fora do sério com a falta de perspectiva política, que não conseguimos nos erguer e respirar, ver o que importa mesmo para as pessoas, os coletivos e as comunidades nas suas ecologias” (KRENAK, 2019, p. 13). Aqui nos inspiramos neste autor, e em tantos e tantas outras, para contar algumas histórias que buscam “adiar esse fim do mundo”. São estratégias para cruzar o pesadelo, “enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir” (IDEM, p. 15).

¹Professora Adjunta no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Ciências Biológicas da UESC. Líder do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade (GRAPEUNI). Cofundadora da Rede Emancipa e educadora da Universidade Emancipa. Email: mttmendes@uesc.br.

Nas últimas décadas, em virtude dos protagonismos dos movimentos sociais - sobretudo movimentos negros e movimentos indígenas - a universidade passou por experiências democratizantes inéditas na história brasileira. Pautadas também pela ação dos movimentos de cursinhos populares, bem como diversas faces do movimento de educação (movimento estudantil, sindicatos de professoras/es, ações educativas de outros movimentos sociais), as instituições foram demandadas a formular políticas que ampliassem o ingresso de novos sujeitos, que até então eram vistos como “exóticos” em seu interior. O incômodo causado nas classes dominantes pela presença dos filhos de porteiros ou empregadas domésticas que estudam na universidade é reflexo da grandiosa utopia levada à cabo por estes movimentos, que encontraram uma brecha no Estado capaz de implementar políticas de ampliação de vagas e de ações afirmativas para as populações negra, indígena e quilombola, para as classes subalternas de modo geral.

É a partir de quem está à margem dessa instituição, pelos historicamente “de fora”, que os processos de democratização da universidade têm tomado corpo e voz. Aqui contamos histórias a partir da margem, da condição liminar entre o “dentro” e o “fora”: partindo do movimento de cursinhos populares, com forte protagonismo negro, cujo público frequentemente tem perspectivas bastante distanciadas da universidade pública, tentando várias vezes os processos seletivos; dialogando com quem comemora o ingresso na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) como um sonho realizado, e precisa lidar diariamente com a contagem de dinheiro para conseguir pegar o ônibus e chegar às aulas, sem saber se até o final do semestre isto será possível; com subalternos de todo o tipo que procuram muitas vezes se tornar invisíveis na sala de aula, apagando sua existência como a única forma de defesa aceita pela universidade para conviver com a “diversidade”.

A presença destes novos sujeitos na universidade, a existência de seus corpos num espaço que se supõe de “cérebros desincorporados”, ou então de cérebros em corpos brancos idealizados, transparentes, ou seja, inexistentes, provoca o espaço acadêmico a produzir conhecimento a partir de outras perspectivas. bell hooks² (2017, p. 241) nos desafia a superar esta separação entre corpo, mente e espírito estimulada pelo ambiente acadêmico, em que “alunos e professores originários da classe trabalhadora são ‘corpos estranhos’ e ‘intrusos’”, propondo pensar a teoria como uma prática libertadora, um lugar de cura que nos permita

² bell hooks (em minúsculas) é a forma como a escritora negra estadunidense Gloria Jean Watkins assina seus textos, o que frequentemente causa estranhamento e enseja tentativas de modificar sua autodefinição em nome das “normas de linguagem”.

imaginar futuros possíveis. São algumas destas perspectivas que afirmam que “somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar nosso roteiro de vida” (KRENAK, 2021, p. 16).

Este livro foi produzido a partir das reflexões sistematizadas pelo Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade, o GRAPEUNI. A sonoridade não é casual: queremos que as vozes grapiúnas³ desse território no Sul da Bahia se apropriem das memórias de quem tem lutado por um projeto generoso para a universidade pública, em especial aquela em que o grupo se radica, a UESC. Entrar em contato com a história de quem nos antecedeu gera um encantamento que só a ancestralidade pode explicar. Não se trata neste caso de um parentesco sanguíneo, mas de outro tipo de herança: uma herança de lutas.

Passamos a nos dar conta disto a partir de um debate realizado por nosso grupo, para o qual foram convidadas pessoas que participaram de projetos de ampliação do acesso à universidade em nossa região: os cursinhos Pré-Universitário para Negros e Excluídos (PRUNE) e Universidade Para Todos (UPT). Os relatos trazidos por Danilo Almeida Souza, Rafael Bertoldo dos Santos, Vércio Gonçalves Conceição e Daniela Galdino sobre como foram afetados os participantes destes projetos (incluindo a eles próprios) causou no GRAPEUNI o espanto de quem entra em contato com uma história apagada, da qual não tínhamos ouvido mais que ruídos distantes. Como era possível, num grupo em que todos os estudantes são cotistas, que até então nos tivesse sido negada a história da luta que permitiu a esta geração estar nos bancos universitários?

Naquele momento de encontro entre estas duas gerações - a de pessoas que lutaram por uma UESC com a cara do povo grapiúna, e a que luta atualmente para permanecer na instituição, inclusive refletindo e produzindo conhecimento sobre o que as impede de fazê-lo, percebemos que há uma memória a ser registrada, que só pode ser feita a partir das margens. As experiências democratizantes levadas a cabo na universidade precisam ser revisitadas, contadas e reafirmadas por suas e seus protagonistas, sob o risco de se perderem ou se diluírem na prática de “verdades institucionais”, que por vezes podem até se confundir com a falsificação de verdades, negacionismos e produção de informação inverídica.

Este primeiro contato nos permitiu aprofundar as reflexões sobre acesso, permanência e evasão através da leitura de duas obras fundamentais para o registro desta trajetória de luta pela democratização da UESC. Primeiramente o livro *A UESC em Preto & Branco*

³ “Grapiúna” se refere ao que é da região correspondente ao Território de Identidade do Litoral Sul da Bahia, especialmente nas cercanias de Ilhéus e Itabuna.

(FIAMENGUE; JOSÉ; PEREIRA, 2007), o qual relata a pesquisa de amostragem realizada pouco antes da aprovação no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE-UESC) da Resolução nº. 64 de 2006, que instituiu as cotas na UESC (2006). Em segundo lugar, mas não menos importante, o estudo do livro *Ações afirmativas na UESC: o programa Bantu-iê* (JOSÉ, 2008). Desde então, nosso grupo de pesquisa cresceu, hoje contando com lideranças oriundas do movimento de cursinhos populares, em que me incluo, além da Dra. Maria Rita Santos, ex-coordenadora (atualmente professora e pesquisadora) do Pré-Universitário para Afrodescendentes (PREAFRO) e uma das fundadoras do Núcleo de Estudantes Negras, Negros e Cotistas da UESC.

Este livro é uma tentativa de dar continuidade à luta das e dos que nos antecederam. Além de uma homenagem a todas aquelas pessoas que fizeram parte da transformação da universidade, ele é o registro de ideias que seguem bastante vivas, especialmente, a de que experiências de luta são profundamente transformadoras da instituição por onde passam, assim como formadoras daquilo que estas pessoas virão a ser. Não à toa, todas as memórias aqui registradas reforçam que ter passado por tais processos de luta foi fundamental para a construção da identidade docente e/ou militante de cada autor/a. De minha parte não há maior orgulho do que ser parte deste legado.

Tabela 1- Distribuição de estudantes da UESC e da população residente do Sul da Bahia segundo cor ou raça

Categorias	Sul da Bahia		UESC	
	2000	2010	2006	2019
Preta	13,2%	15,8%	13,4%	33,1%
Parda	65,5%	62,5%	55,4%	43,0%
Branca	19,3%	19,5%	25,4%	19,8%
Amarela	0,6%	1,0%	3,0%	1,2%
Indígena	0,1%	1,2%	1,4%	2,9%
Não respondeu	1,3%	0,0%	1,4%	*
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP (2019); IBGE (2010); Fiamengue, José e Pereira (2007)

* Os dados da UESC obtidos a partir do Censo da Educação Superior do INEP registraram 37,1% de respostas entre as categorias “Não quis declarar” ou “Não resposta”. Apresentamos aqui a totalidade das respostas excluindo-se estas duas categorias.

As ideias que aqui registramos teriam sido ou serão suficientes para mudar a cara da universidade? A tomar pela cor de quem frequenta a universidade brasileira, já houve uma mudança substancial, também percebida no ingresso à UESC. Como demonstrado na Tabela 1, o número de estudantes indígenas matriculados na UESC, ainda que insuficiente, dobrou (passou de 1,4% a 2,9%) e o de estudantes pretos (33,1%) quase triplicou em comparação com 2006 (13,4%). Somando-se aos pardos, os estudantes negros correspondem em 2019 a 76,1% dos matriculados, frente aos 68,8% de 2006, aferidos pela pesquisa de Fiamengue, José e Pereira (2007).

No entanto, se às vésperas de completar 15 anos de aprovação das cotas na UESC (em dezembro de 2021) e dos 10 anos da Lei de Cotas - a Lei Federal 12.711 de 2012 (a serem completos em agosto de 2022), ainda temos os processos de luta que levaram a estes resultados invisibilizados, é porque temos muito a caminhar. Mesmo que as trilhas à nossa frente não apresentem um caminho nítido, os passos de quem andou antes de nós ajudam a abrir novos caminhos.

SOBRE ACESSO À UNIVERSIDADE E PORTAS GIRATÓRIAS

A seletividade para ingresso no ensino superior e a baixa representatividade da população negra e indígena em seus bancos foram os principais pontos de questionamento por parte dos movimentos sociais de luta por acesso à universidade, que têm sido bastante ativos e dinâmicos nas duas primeiras décadas deste século. A perspectiva de alterar o perfil de quem ingressa na universidade pública brasileira, de forma a contemplar grupos e populações para quem isto não era visto como “natural”, foi alvo da formulação de políticas que envolveram debates e muito conflito nas instituições de ensino superior públicas. Pesquisas que tratam da análise destas políticas, incluindo as disputas em jogo em cada instituição, foram bastante prolíficas no Brasil, especialmente no campo das relações étnico-raciais (GOMES, 2017; FERES JUNIOR *et al.*, 2018; SANTOS, 2012). Analisar se este processo foi suficiente para considerar a emergência de um campo (no sentido bourdieusiano) de pesquisas sobre acesso à universidade seria um debate interessante a se desdobrar a partir desta questão.

É comum que o termo “acesso” seja concebido exclusivamente quanto às condições para ingressar na universidade. Silva e Veloso (2010) destacam que acesso diz respeito à participação no ensino superior, o que exige considerar, além dos processos de ingresso, também a permanência e a conclusão do curso. Considerando as políticas educacionais voltadas a esta questão, estas três dimensões ainda se desdobram na qualidade da formação. A

perspectiva defendida por essas autoras, e com a qual trabalhamos neste livro, busca colocar ênfase no fato de que o debate de acesso é frequentemente reduzido ao ingresso pontual. A democratização das formas de ingresso não implica em que o acesso à universidade, ou seja, o direito à educação superior, tenha sido efetivado.

Quando estas três dinâmicas (ingresso, permanência e formação de qualidade até a conclusão) não são consideradas de maneira conjunta, podemos utilizar a analogia de uma porta giratória. Portas giratórias são dispositivos presentes ou em prédios luxuosos, ou em edifícios que guardam “coisas de valor”, como os bancos. Para entrar nestes prédios, é necessário utilizar de um impulso e saber dar o passo que te permita ficar dentro do saguão pretendido, sabendo ainda que há um vigia que observa e avalia sua “adequabilidade” ao local. No Brasil, o alarme da porta giratória parece sempre soar para quem é negro: é preciso provar sempre algo a mais para entrar neste “edifício que guarda coisas de valor”, de maneira desproporcional em relação a quem parece “familiar” ao ambiente. Mesmo que o alarme não soe, qualquer falta de familiaridade com o mecanismo desta porta recoloca a pessoa em seu ponto de origem, impedindo o acesso ao prédio pretendido. Políticas de ingresso desacompanhadas de políticas de permanência, de formação e de conclusão do curso com qualidade são portas giratórias que recolocam milhares de jovens do lado de fora da universidade.

Um dos pontos-chave das pesquisas desenvolvidas no GRAPEUNI é a necessidade de compreender estas três dimensões do acesso: o ingresso, alterado significativamente pelas políticas de ação afirmativa, bem como por políticas de expansão de vagas; a permanência, que precisa ir além da bolsificação focalizada, para dar conta de aspectos materiais e simbólicos; e a conclusão, que precisa abordar não apenas a diplomação, mas a qualidade da formação empreendida pela universidade. Há uma multiplicidade de abordagens possíveis para cada uma destas dimensões, que podem ser desdobradas em diversos indicadores. A trajetória metodológica percorrida neste livro encaminha três questões fundamentais a partir dessa perspectiva multidimensional do acesso à universidade: os estudantes que representam sujeitos historicamente alijados da educação superior, por que (não) ingressam na universidade? Por que (não) permanecem? Por que (não) concluem seus cursos?

Este livro estrutura-se em três seções que correspondem a textos que dialogam mais diretamente com cada uma destas três questões apresentadas. Não é casual que estas perguntas estejam formuladas a partir da negativa: a ampliação de possibilidades em cada uma das dimensões do que chamamos de acesso à universidade se deu a partir do questionamento às barreiras instituídas. O acesso à universidade pública no Brasil não é encarado ainda como um direito, e sim como recurso escasso, disponível “segundo a capacidade de cada um” (BRASIL,

1988). A histórica restrição de vagas públicas, aprofundadas pelo estímulo à expansão do mercado educacional especialmente a partir dos anos 1990, traduziu-se muitas vezes por meio da construção de uma narrativa dominante (mais ou menos explícita) em que determinados estudantes não pertenciam à universidade pública. De onde se tira forças para vencer tantos “nãos”? É essa a história que queremos contar neste livro. Para além dos clichês das “histórias de superação”, que destacam mais a automotivação de exemplos isolados do que as condições estruturais que negam a humanidade dos sujeitos, pretendemos neste volume destacar o poder da organização coletiva para transformar as negativas em afirmações: sim, é possível mudar a cara da universidade.

POR QUE (NÃO) INGRESSAM?

O diagnóstico sobre porque determinadas pessoas ingressam na universidade pública - e outras não - está bastante sedimentado no senso comum: todos os anos, quando os resultados para processos seletivos são divulgados, várias celebrações podem ser vistas, seja nos programas de televisão, em escolas, em bairros, mostrando a felicidade nos rostos pintados de quem conseguiu um desempenho no processo seletivo suficiente para a aprovação. O que a ritualização da aprovação não costuma mostrar, e quem vive a realidade de cursinhos populares conhece bem, é o efeito que a não aprovação exerce nos “reprovados”. Passada a fase de desprendimento com a expectativa não realizada, a frustração passa a ser racionalizada na forma da pergunta: “por que não passei?”.

Uma vez que é concedido o reconhecimento de algo vagamente conceituado como “inteligência” às pessoas aprovadas, geralmente o peso da responsabilidade pela não aprovação no ingresso da universidade corresponde a uma espécie de “veredicto da não-inteligência” atribuído a quem não passa. Este estigma é algo do qual não se distancia sem dificuldade. Mesmo conseguindo driblar obstáculos e ingressar na universidade em outra ocasião, há uma série de mecanismos institucionais que reforçam este estigma, e que ainda não são objetos de suficiente reflexão institucional.

A proposição de políticas de ação afirmativa para o ingresso da população negra nas universidades públicas foi o primeiro grande desafio a uma concepção meritocrática sedimentada nos processos seletivos para ingresso (concepção que também estrutura uma série de outras dinâmicas institucionais). Ainda que com variações, especialmente entre as instituições estaduais, a fórmula geral operada no Brasil, inclusive via Lei de Cotas (BRASIL, 2012), consistiu em reserva de vagas para estudantes de escola pública com subcotas raciais para pretos, pardos, indígenas e, posteriormente, pessoas com deficiência. No caso da UESC,

por ser uma instituição estadual, e portanto, não prescrita no estabelecido pela Lei Federal 12.711 (BRASIL, 2012), as cotas foram estabelecidas por uma resolução interna, que determinou a reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, e, dentre estas, 75% para negros, além de 2 vagas suplementares por curso/turno para indígenas ou quilombolas (UESC, 2006). O argumento que sustenta a política de subcotas raciais usualmente faz referência ao fato de que estudantes de escola pública de modo geral são prejudicados na concorrência às vagas públicas em decorrência da “falta de qualidade da escola pública brasileira”.

Sem querer aqui subestimar os intensos processos de sucateamento, desinvestimento do fundo público, precarização da infraestrutura e do trabalho docente incidentes há décadas na educação pública, defendo ser preciso ir além no diagnóstico que caracteriza o público como “lugar da falta”. Se a organização da educação superior brasileira precede a organização da educação básica, a linha que separa historicamente uma de outra consiste em um dos principais marcadores da falta de projeto comum entre elas. É como se a educação superior, ao estabelecer processos seletivos à revelia do que ocorre na realidade curricular da maior parte das pessoas em processos de escolarização no Brasil, pudesse se isentar da sua responsabilidade de produzir pontes no intuito de ultrapassar este abismo. Some-se a isso a limitação de vagas nas universidades públicas em comparação com o conjunto de estudantes potencialmente aptos a ingressar na educação superior, e o julgamento de que a escola privada produz pessoas mais aptas a obter diplomas superiores e produzir conhecimento, e temos um quadro bastante propício para canalizar a responsabilidade do fracasso à suposta pouca qualidade de nossas escolas e, por consequência, de nossos alunos.

Um dos aspectos identificados de maneira recorrente como propulsor da aprovação nos processos seletivos é o treinamento em formatos específicos de provas, fornecido na forma de pacotes educacionais comercializados por cursinhos e escolas privadas. A relação entre a reprovação e a falta deste domínio (muitas vezes traduzido como “inteligência”) é fator importante de comercialização deste produto.

Como discutido anteriormente (MENDES; RUFATO, 2015), os cursinhos populares podem concordar com este mesmo diagnóstico sobre a razão de seus estudantes não conseguirem ingressar na universidade, coadunando com a resposta hegemônica à limitação do ingresso de seu público-alvo, bem como podem apresentar respostas alternativas. Ao realizar o diagnóstico de que há determinadas escolas/universidades voltadas à formação da classe dirigente e outras voltadas à formação profissional para inserção no mercado de trabalho, muitos cursinhos se aproximam da crítica a esse dualismo educacional. Este diagnóstico serve

menos a uma posição desamparada sobre as impossibilidades de uma educação libertadora ou de uma universidade popular, do que para encaminhar práticas pedagógicas que representem processos inovadores, para que a crítica ao sistema educacional se concretize no ato de pensar que experiências educativas podem ser propostas para superar este problema.

Neste volume a pergunta “por que (não) ingressam?” é preocupação que norteia a primeira seção do livro. As ações efetivas dos pré-universitários da região Sul da Bahia são objeto de discussão em diversas das memórias tratadas ao longo de todo o livro, cotejadas por outras experiências promissoras desenvolvidas no âmbito da Rede Emancipa - Movimento Social de Educação Popular. O texto inicial é de Maria Rita Santos, colíder do GRAPEUNI, que registra as experiências do PREAFRO em Itabuna-Bahia, e as “maneiras de fazer” deste movimento que visa o ingresso de pessoas negras no ensino superior, destacando as agências dos sujeitos negros na construção de possibilidades de acessar a UESC.

Ainda que não tratem diretamente de experiências empreendidas no Sul da Bahia, as discussões sobre currículo nos dois textos seguintes dialogam com inquietações do fazer cotidiano de educadoras de cursinhos populares. Cibele Lima traz reflexões sobre os currículos e o ensino de História a partir da vivência como professora e coordenadora da Rede Emancipa, enquanto Lyllian Paula Rodrigues e Marcela Rufato documentam a importante experiência dos Círculos do Emancipa, traçando paralelos com os Círculos de Cultura freireanos que os inspiraram.

Na esteira destas vivências há um encontro com a geração que hoje está no interior da UESC: Camila do Nascimento Santos apresenta sua pesquisa bibliográfica na qual destaca o conflito entre protagonismo dos movimentos sociais negros na mudança dos critérios de ingresso à UESC e as resistências demonstradas institucionalmente, ressaltando a lacuna de registros acadêmicos nos acervos pesquisados e contribuindo para visibilizar as produções já realizadas.

Este primeiro conjunto de textos ilustra a tese de Gomes (2017), para quem o Movimento Negro atua como educador, por meio da discussão sobre os saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematização de conhecimentos sobre a questão racial. Em atuação conjunta com o movimento de cursinhos populares e o movimento de educação, conseguiu efetivamente mudar a cara da universidade brasileira, fazendo com que os matriculados nas instituições federais sejam, em sua maioria, negros e oriundos das classes D e E (ANDIFES, 2019).

POR QUE (NÃO) PERMANECEM?

O ingresso desses sujeitos subalternos nas universidades veio acompanhada de uma preocupação que nem sempre foi suficientemente captada pelas instituições, qual seja, desenvolver programas voltados para atender as especificidades destes sujeitos: oriundos das periferias, negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+⁴, pessoas com deficiência e estudantes com filhos.

As políticas de subsídios financeiros não são recentes, datando muitas vezes da primeira metade do século XX (PORTES, 2014), e costumam ser operadas no interior da universidade a partir do campo da assistência social. A limitação orçamentária tem estabelecido a política de focalização como a norma, tendo em vista que parte do pressuposto do atendimento aos mais “vulneráveis” dentre os estudantes que possuem necessidades materiais, ou seja, a partir do critério de classe (ainda que numa perspectiva restrita). Com isso, as políticas de assistência estudantil determinam previamente um número de estudantes a serem beneficiados com bolsas, a partir do orçamento disponibilizado, e apresentam os critérios voltados “a quem mais precisa”.

A formalização das políticas de permanência estudantil ao nível nacional ocorreu com a aprovação do Programa Nacional de Permanência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010, e complementado pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST) para as universidades estaduais que adotassem o Sistema de Seleção Unificado (SISU) como mecanismo de ingresso (BRASIL, 2010a; 2010b). Antes deste marco, diversas instituições já contavam com políticas voltadas ao atendimento de estudantes, cada uma com trajetória própria, merecendo análises detidas. O PNAES estabelece uma concepção de permanência mais ampla, considerando elementos como saúde, cultura, transporte, para além das questões tradicionalmente enfrentadas pelas políticas de assistência focalizadas (BRASIL, 2010a).

Ainda que os processos de ingresso e de permanência devam ser compreendidos em suas peculiaridades, não é possível discutir acesso à universidade sem tratar das relações entre eles. No caso específico da UESC, foi na efervescente atmosfera do Movimento Negro, de cursinhos populares e movimento estudantil, em parceria com o movimento de educação mais amplo, que a formulação da política de cotas raciais tomou corpo. Não menos importante, foi

⁴Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transvestigêneres, Queer (não-binários), Intersexo, Assexuais e outras dissidências sexuais (+). Optei pelo uso do termo “transvestigêneres” por ser reivindicado pelo próprio movimento de pessoas trans (que abarca pessoas transgêneras, transexuais e travestis). De acordo com Tertuliana Lustosa (2016, p. 401), “a ativista Indianara Siqueira propõe o uso do termo transvestigênera (aquele que está além, que atravessa questões de vestes e de gênero), que, assim como a identidade travesti, produz uma oposição conceitual concentrada à ideia de sexo biológico”.

também neste mesmo ambiente político que se formulou a primeira política de permanência operada na UESC: o Programa de Democratização do Acesso e Permanência das Classes Populares (PRODAPE), em vigência desde o início de 2005, antes, portanto, da aprovação da Resolução no. 64/2006 do CONSEPE, que instituiu a reserva de vagas (UESC, 2006).

Ressalte-se que se tratou de uma experiência descontinuada, visto que a sua estrutura foi garantida exclusivamente por meio do Programa UNIAFRO de Ações Afirmativas para a População Negra em Instituições de Ensino Superior, um edital financiado pelas Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação. Findo o período de 30 meses deste edital, no ano de 2008, em que ingressou a primeira turma de cotistas na UESC, o PRODAPE foi encerrado, e a assistência estudantil (a mudança de termos aqui não é casual) passou a ser atribuição da recém-criada Assessoria de Assistência Estudantil (ASSEST). Curiosamente, mesmo que até hoje seja possível acessar o sítio do PRODAPE⁵, não há nenhuma menção a este programa no Relatório da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reserva de Vagas da UESC, tão somente a indicação de que:

As ações de assistência estudantil na UESC tiveram seu início com o ingresso dos primeiros alunos cotistas. [...]

A primeira ação efetiva de apoio aos alunos após o ingresso na instituição ocorreu em 2008, com a criação da Assessoria de Assistência Estudantil, com o objetivo de acompanhar e articular ações que possibilitassem o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes com baixa renda, matriculados nos cursos de graduação da UESC (UESC, 2017).

A investigação sobre a experiência do PRODAPE passou a ser um eixo muito importante para o GRAPEUNI. Documentar o papel desempenhado por este projeto e a necessidade de observar a rica produção por ele realizada nos parece um trabalho de memória indispensável. A primeira barreira enfrentada para o acesso à UESC se deu por meio da mobilização conjunta dos movimentos sociais e do PRODAPE, que reivindicaram a isenção da taxa do vestibular para estudantes de cursinhos. Inicialmente viabilizado em número limitado, esta ação conjunta permitiu efetivamente o primeiro passo para o ingresso: a gratuidade da taxa de inscrição para quem não tinha condições de desembolsá-la. Todavia, o PRODAPE viabilizou mais do que a possibilidade de tentar o ingresso para os estudantes de origem popular: constituiu-se em um programa de acompanhamento destes ingressantes, realizando visitas

⁵Disponível em: <http://www.uesc.br/prodape/>. Acesso em:30 abr.2021

domiciliares, apoio pedagógico, formação político-pedagógica no campo das relações étnico-raciais, além de conceder bolsas para parte deste público (JOSÉ, 2008).

O escopo de ações do PRODAPE foi bastante amplo, no entanto, não houve formalização desta experiência na estrutura da universidade. A aprovação das cotas, para a qual o PRODAPE contribuiu grandemente na mobilização, coincidiu com o fim da vigência do edital UNIAFRO. A equipe reduzida e sobrecarregada, que contava com profissionais de fora da instituição, não possuía condições institucionais de realizar o trabalho feito até então, considerando a mudança em escala de novos ingressantes de origem popular por meio das cotas (JOSÉ *et al.*, 2012). A experiência do PRODAPE foi, de certa forma, “arquivada” pela UESC. A universidade criou então a Assessoria de Assistência Estudantil, que de acordo com Oliveira (2015), possui em seu quadro apenas duas profissionais, com o foco na concessão das bolsas de permanência.

A pergunta sobre por que estes novos sujeitos não permanecem na instituição parece encaminhar para outros questionamentos: que corpos possuem estes estudantes que passaram a estar presentes na universidade? Que demandas eles apresentam para a instituição? A política de assistência estudantil que trabalha com o eixo fundamental da classe passa a ser tensionada para considerar a categoria que deu origem às políticas de ação afirmativa: raça. Com isso, as demandas já existentes por políticas de bolsas, moradia, transporte, alimentação são ampliadas para dar conta das relações étnico-raciais, ou seja, das manifestações de racismo institucional na relação professor-aluno, nos currículos e nas epistemologias vigentes.

Quais são os corpos dos estudantes que chegam à instituição cansados após horas no ônibus ou pedindo carona na via⁶? É no corpo que se sente a angústia de escolher entre entrar na fila para comer no restaurante universitário e fazer uma prova com fome, sem saber em quantas horas fará sua próxima refeição. Que corpos precisam trocar o tempo das aulas pela venda de sanduíche, bolo ou brigadeiro, pois não foram considerados suficientemente aptos a serem atendidos pelas políticas assistenciais? Quem precisa escolher entre estudar e desenvolver o trabalho de cuidados com filhos pequenos pela ausência de uma creche na universidade⁷? Que corpos são estimulados a deixar a instituição pela existência de barreiras (contornáveis) para acessibilidade física, linguística ou metodológica? Que corpos são alvos de

⁶ O *campus* da UESC se localiza em meio à Rodovia Jorge Amado entre os municípios de Ilhéus e Itabuna. O alto custo das passagens, a reduzida quantidade de linhas e de horários dos ônibus propicia a prática bastante generalizada de estudantes pedirem carona em frente ao *campus* e em outros pontos da rodovia.

⁷ Sobre o tema da conciliação entre maternidade e vida acadêmica no contexto da UESC, é preciso destacar os trabalhos de Loureiro Neta (2018) e de Lima e Barreto (2016).

abjeção por não corresponderem a normas de gênero? Que estratégias/ táticas de permanência⁸ estes corpos viabilizam para evitar serem empurrados para fora da instituição?

Trabalhamos com a concepção de permanência como um direito, ou seja, como o conjunto de políticas que atendam a necessidade integral de cada estudante para que conclua seu curso com qualidade. Por esta razão consideramos muito importante a definição de Santos (2009) acerca das dimensões materiais e simbólicas da permanência. Há ainda poucas ações institucionais que tratam especificamente da dimensão simbólica, paralelamente ao fato de que as questões materiais têm passado por intenso processo de enxugamento de gastos. Concordamos com Fraser (2002), para quem a atual etapa da globalização tem reduzido o horizonte de políticas de redistribuição, por meio do declínio de políticas de classe, avanço do neoliberalismo sobre direitos sociais e retração das lutas por igualdade econômica; ao mesmo tempo tem ocorrido uma politização da cultura, especialmente das lutas por identidade e diferença - as lutas por reconhecimento. Entretanto, há uma distância entre a esfera de politização ocorrida no âmbito dos movimentos sociais e a formulação de políticas específicas para a instituição que contemplem estes dois tipos de justiça: de redistribuição e reconhecimento (MENDES, 2020).

Isto faz com que a experiência do PRODAPE seja ainda mais valiosa, visto que suas ações buscaram dar conta destas duas dimensões, sem que estas preocupações tenham sido devidamente incorporadas por parte da instituição. Os registros realizados neste volume sobre as trajetórias de Rafael Bertoldo dos Santos, como estudante de Economia e hoje Presidente do Sindicato de Servidores Técnicos da UESC, a AFUSC, de Danilo Almeida Souza, que demonstra o papel formativo do PRODAPE em sua trajetória como estudante de Física, ou de Vércio Gonçalves Conceição, para quem o PRODAPE representou um marco na formação como pesquisador e militante, são bastante representativos da grandiosidade deste projeto. A memória destes processos se encontra com a pesquisa atual de Wenderson Silva Ribeiro, que discute o processo de interiorização e as concepções de permanência estudantil nas produções acadêmicas de universidades baianas.

⁸Maria Rita Santos (2020) propõe uma diferenciação entre as estratégias de permanência, que são ações institucionais (portanto do pólo detentor de poder) visando à permanência estudantil, e as táticas de permanência, mobilizadas pelos subalternos, para resistirem na instituição. Sua análise destaca as táticas de permanência negras, fundamentadas na ancestralidade e solidariedade da comunidade negra, e sua mobilização por estudantes que não encontram apoio nas estratégias institucionais.

Estas produções buscam contribuir com a pergunta “por que (não) permanecem?”, ilustrando a importância dos processos formativos que tratem das relações étnico-raciais como parte constitutiva do direito de estudar numa universidade pública.

POR QUE (NÃO) CONCLUEM?

A distinção entre a pergunta que nomeia este tópico e a sua predecessora é difícil de ser realizada. Efetivamente, não permanecer na universidade tem como consequência direta não concluir o curso. Entretanto, se considerarmos um tempo determinado, o inverso não é verdadeiro: até o período máximo estabelecido pelo curso, existe a possibilidade de o estudante permanecer na universidade e não concluir. Os casos que se enquadram neste exemplo representam a permanência prolongada ou retenção, limitada pelo prazo máximo de integralização curricular previsto no projeto acadêmico de cada curso de graduação. Uma vez extrapolado esse prazo, a matrícula do estudante é cancelada, e ele passa a ser considerado evadido. Na terceira parte do livro nos deteremos sobre a permanência prolongada (retenção), visto ser possível que ela contribua para uma maior evasão.

Estes fenômenos não são objeto recente de preocupação: a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão criada pelo Ministério da Educação (MEC) há 25 anos (BRASIL, 1996) propôs ações institucionais a partir da reflexão dos gestores da universidade sobre os problemas da evasão e da retenção, partindo para isto, da metodologia de análise de fluxo por meio do acompanhamento de gerações completas. No entanto, a limitação de dados que permitam uma análise longitudinal nos levou a propor adaptações para compreender a retenção/ permanência prolongada na UESC, visando futuramente analisar a relação entre retenção e evasão nesta instituição.

O texto de Luana Silva que integra a terceira parte deste livro inicia um processo de quantificação da permanência prolongada/ retenção na UESC. Trata-se de uma abordagem exploratória com dados iniciais sobre este fenômeno no decênio estudado (2007-2016), descrevendo o processo de elaboração de um Índice de Retenção a partir dos dados de fluxo de ingressantes, concluintes e evadidos. Consideramos um instrumento potencialmente útil para pesquisas que visam identificar, em meio a grande número de cursos, sobre quais devemos prioritariamente aproximar nossa lente para compreender processos de retenção em maior detalhe.

Existe um grande espaço para pesquisas que se debruçam sobre estas temáticas, a exemplo de reflexões sobre a formação de docentes da educação superior: que estratégias pedagógicas institucionais poderiam ser adotadas visando atuar nos pontos de maior retenção

de fluxo de estudantes? Como tem se dado a formação continuada de docentes para atuação na universidade contemporânea? A universidade tem assumido suficientemente a discussão sobre avaliação das práticas docentes, ou se trata de uma questão que se restringe a fóruns reduzidos ou preocupações pontuais de determinadas/os docentes?

Estas reflexões visam levantar a espinhosa questão da “cultura da reprovação”. Evidentemente que não se defende aqui uma postura de mediocridade pedagógica em que a aprovação nas disciplinas seja um dado *a priori*. Por outro lado, há que se discutir a diferença entre rigor metodológico e rigidez metódica, tensão que parece não receber muita atenção para além dos “comentários de corredor”. A defesa da qualidade dos cursos deve ser assumida por todos, sem concessões; o que se coloca em xeque é a ausência de espaços em que se conheça, reconheça e compartilhe abordagens pedagógicas diversas no ensino superior.

PESQUISAS, MEMÓRIAS, PESQUISAS E(M) MEMÓRIAS

As memórias revisitadas empreendidas coletivamente neste volume destacam o papel formativo desenvolvido pelos movimentos sociais, e no caso em tela, especialmente, o Movimento Negro. Nilma Lino Gomes (2017) defende a tese de que o Movimento Negro parte dos saberes produzidos pela comunidade negra, sistematizando uma forma de conhecer o mundo marcada pela vivência da raça em uma sociedade racializada. Ao sistematizar esses saberes, o movimento produz saberes emancipatórios, que têm a capacidade de produzir subjetividades desestabilizadoras da ordem dominante. Concordamos com a autora em que a conquista das cotas nas universidades, bem como de outras políticas de ação afirmativa, é resultado desta atuação. Disto deriva a constatação de que os movimentos sociais produzem saberes capazes de mudar as instituições: a cara da universidade já não é mais a mesma.

Esta constatação não pode, por outro lado, levar a um novo conformismo, como a defesa da manutenção acrítica dos critérios de ingresso, ou a espera de mudanças a partir de alguma liderança ou governo pontualmente, sem lastro em mobilizações coletivas. É fundamental empreender uma análise criteriosa das condições a que chegamos com as políticas de ontem, para permitir o esboço das políticas de amanhã. A presença ampliada destes corpos na universidade deve vir acompanhada de uma efetiva ampliação de suas vozes, que ainda encontram inúmeros obstáculos para romper o silêncio. Retomando a epígrafe de abertura deste texto, buscamos ressaltar que na disputa por democratização da universidade, nosso foco são as camadas excluídas da história ensinada na escola, que aqui tomam a palavra, pois a história oficial não dá conta das paixões e resistências que levaram às transformações realizadas.

As lutas pela mudança da cara da universidade se refletiram em dinâmicas formativas para as/os participantes dos movimentos sociais, para os coletivos em que se organizam, em torno dos currículos dos cursos de graduação, da reflexão dos docentes do ensino superior e tantos outros aprendizados a serem ainda concretizados. Elas são a principal evidência de que os movimentos sociais educam a universidade, rompendo com uma lógica que pressupõe serem apenas os movimentos os que têm a aprender com esta instituição. Ainda há um enorme espaço para mudança e questionamento. Trazer essas memórias à tona testemunha o que foi possível fazer e inspira o muito que ainda faremos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR -ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Uberlândia: UFU, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: [Constituição da República Federativa do Brasil \(senado.leg.br\)](http://www.senado.leg.br) Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, **DOU de 30.8.2012** Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [L12711 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br) Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **DOU de 20.7.2010**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: [Decreto nº 7234 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br) Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 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 da Educação, 2010b. Disponível em: [portaria_mec_25_28.12.2010.pdf \(uel.br\)](http://www.uel.br), Acesso em: 15 mai. 2021.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2018.

FIAMENGUE, Elis Cristina; JOSÉ, Wagner Duarte; PEREIRA, Carlos José de Almeida. **A UESC em Preto & Branco**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 07-20, 2002.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

JOSÉ, Wagner Duarte (Org.). **Ações afirmativas na UESC: o Programa Bantu-iê**. Brasília/Ilhéus: SECAD, Editus. 2008.

JOSÉ, Wagner Duarte; MEIRELES, Andréa Maria Brandão; DIAS, Girlene Écio Damasceno; GALDINO, Daniela; GONÇALVES, Alba Lucia. A implantação da reserva de vagas na Universidade Estadual de Santa Cruz: uma trajetória de mobilização social. *In*: SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

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

LIMA, Taiana de Matos Galvão; BARRETO, Betânia Maria Vilas Boas. Formação universitária e maternidade: entraves e possibilidades vividos por jovens graduandas da UESC. *In*: ALMEIDA, Verbena C.; BARRETO, (Orgs.) **Comunicação, Gênero e Identidades: conflitos e debates no século 21**. Porto Alegre: Simplíssimo, 2016.

LOUREIRO NETA, Izabel. **Maternidade e Vida Acadêmica: desafios frente à conciliação entre dois universos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2018.

LUSTOSA, Tertuliana. Manifesto Traveco-Terrorista. **Concinnitas**, ano 17, vol. 1, n. 28, p. 384-409, setembro de 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/25929/18560>. Acesso em: 01 out. 2021.

MENDES, Maíra Tavares. Políticas de Reconhecimento e de Redistribuição na Permanência Estudantil. **Educação & Realidade**, v. 45, n.4, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/96281> Acesso em: 15 mai. 2021

MENDES, Maíra Tavares; RUFATO, Marcela de Andrade. Por que não passam? Cursinhos populares e tempo curricular: uma problematização a partir de experiências da Rede Emancipa. *In*: VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação, Rio de Janeiro, 2015. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, UERJ, 2015. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/viiiiredes/adm/diagramados/TR1128.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, Carina Silva de Carvalho. **Ações afirmativas na Universidade Estadual**

de Feira de Santana-UEFS: permanência das (os) estudantes cotistas no ensino superior. 2015. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica de Salvador, Salvador, Bahia, 2015.

PORTES, Écio Antônio. E agora José? *In:* HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. (Orgs.) **Acesso e sucesso no ensino superior:** uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2009.

SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.). **Cotas nas universidades:** análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, Maria Rita. **Estratégias e Táticas de Permanência no Ensino Superior:** Narrativas sobre experiências de estudantes negros cotistas na Universidade Estadual de Santa Cruz (2012- 2017). 2020. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, 2020.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/156/19>. Acesso em: 15 mar. 2021.

UESC. **Resolução CONSEPE n. 64 de 2006.** 20 de dezembro de 2006. Ilhéus, 2006. Disponível em: <http://www.uesc.br/prodape/res064.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

UESC. **Relatório da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reserva de Vagas da UESC.** Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.uesc.br/asplan/relatorios/caarv.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PARTE 1
POR QUE (NÃO) INGRESSAM?

“QUANTOS ALÉM DE MIM?”:

Experiências de acesso à universidade de estudantes negros

*Maria Rita Santos*⁹

Uma das coisas que mais me preocupava é o fato de ser exceção entre os moradores do local. Ter concluído o curso superior fazia de mim uma raridade no lugar e me fazia questionar: até quando serei exceção? Quantos além de mim terão a oportunidade de acessar espaços como esse? (Adriana, participante da pesquisa).

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresento um recorte da dissertação de mestrado intitulada “*Quantos além de mim*”? *Narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PRAAFRO em Itabuna-Bahia* (SANTOS, 2014) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Propus investigar as narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do Pré-universitário para Afrodescendentes (PRAAFRO) em Itabuna-Bahia, de 2005 a 2011, com o objetivo compreender os processos de construção da identidade racial e suas implicações com as experiências de acesso à universidade. Neste texto, apresento: a organização, os objetivos, o público-alvo e as “maneiras de fazer” do PRAAFRO considerando alguns objetivos: promover o acesso à universidade da população negra; manter discussões sobre cidadania, discriminação racial e exclusão; incentivar leituras dos conhecimentos sobre a História do Negro no Brasil, com enfoque na História Regional e Local possibilitando aos estudantes outras interpretações sobre as questões negras.

Metodologicamente, optei pela pesquisa (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas de experiências de acesso à universidade. Para recolher os dados, utilizei as entrevistas narrativas com quatro educadores que estudaram no PRAAFRO, igualmente, moradores das localidades onde funciona o cursinho, quais sejam, bairros: Fonseca, Maria Pinheiro e Califórnia. Dois são,

⁹ Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Colíder do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade (GRAPEUNI/UESC); E-mail: mrita.sant@gmail.com

à época da pesquisa, estudantes do curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); dois do curso de História/UESC. Todos foram estudantes do PREAMFRO aprovados (as) nos processos seletivos da UESC, respectivamente, em 2006, 2007 e 2008 e retornaram como educadores (as) voluntários (as), para colaborar com o acesso de outros estudantes do cursinho.

AS “MANEIRA DE FAZER” DO PREAMFRO

A partir de 2005, o PREAMFRO, uma iniciativa do Grupo Encantarte¹⁰, se organiza em caráter voluntário, formato que permanece atualmente, para promover o acesso de estudantes negros à universidade. Egnaldo, um dos idealizadores desse grupo, narra o início das atividades do cursinho:

Entramos em contato com outros militantes de movimentos populares, com a proposta de retornar ao formato inicial, com caráter voluntário. Dessa vez vieram outros movimentos, como o grupo Ação negra, o Grupo Quilombo, a Conlutas, então, decidimos criar um Pré-universitário, fizemos uma reunião, buscamos as lideranças, procuramos os professores e as escolas que pudessem ceder o espaço para a realização das aulas. Fizemos o trabalho de divulgação, reuniões com os primeiros estudantes e criamos o primeiro núcleo no Maria Pinheiro. No ano seguinte um grupo do bairro Califórnia se organizou e nos procurou dizendo ‘somos um grupo de estudantes e precisamos de professores. Assim, começaram as atividades do PREAMFRO, que seguiu na base da resistência e decidimos seguir como no início com o trabalho voluntário, inclusive com professores que foram estudantes aprovados na época do PRUNE, que já retornavam para colaborar com o acesso de outros (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Dessa narrativa destaco dois elementos significativos: o retorno de ex-estudantes para contribuir voluntariamente com o acesso de outros, e a noção de resistência¹¹, como um instrumento de luta contra a exclusão racial. Para tornar possível a execução das suas “táticas”, o PREAMFRO conta com algumas parcerias, uma vez que, não possui espaço físico próprio, nem equipamentos de informática, como computadores, data show etc. Em se tratando do espaço para o funcionamento dos dois núcleos as parcerias são com a direção de duas escolas municipais: Escola Municipal Dom Ceslau Stanula no bairro Pedro Jerônimo, e o outro na Escola Ubaldo Dantas, no bairro da Califórnia, que disponibilizam duas salas no turno noturno, possibilitando as aulas diárias e as atividades nos finais de semana. Essa parceria com as escolas é o único vínculo do cursinho com o poder público.

¹⁰Grupo Encantarte, um movimento de resistência negra que idealizou e organizou o PREAMFRO em Itabuna-Bahia.

¹¹Movimentos de luta contra os processos de exclusão racial, neste caso, do acesso ao ensino superior.

O corpo docente é formado por 24 professores voluntários, sendo 12 por núcleo, e parceiros do projeto, alguns desses ex-estudantes do PREAFRO que ingressaram na universidade e retornam como professores, ao tempo em que estudam nos cursos de graduação da UESC. Por se tratar de uma ação com caráter voluntário, nenhum dos colaboradores possui vínculo funcional ou empregatício, a distribuição das aulas obedece a disponibilidade dos professores em ministrá-las em horários duplos no período noturno, uma vez por semana, durante os meses de março a dezembro, compondo 10 meses de atividades distribuídas nos seis dias da semana, das 19 às 22 horas, totalizando três horas diárias.

O caráter voluntário dessa iniciativa exige um esforço por parte da coordenação do curso, dos professores e dos estudantes, no sentido de manter o quadro de professores ao longo do ano e garantir que as aulas aconteçam. Compreendo que a falta de recursos gera a maior dificuldade enfrentada pelo cursinho: a falta de professores. Por tratar-se de uma atividade voluntária, muitas vezes esbarra na necessidade desse profissional ingressar no mercado de trabalho, e assim não ter condição de conciliar as aulas no PREAFRO, com os seus horários remunerados.

Vale enfatizar que a ausência de políticas públicas, sobretudo no sul da Bahia, voltadas para o público-alvo das ações do PREAFRO leva o cursinho a tentar diminuir as lacunas educacionais e assumir parte da responsabilidade que caberia ao poder público. Nesse sentido, organizar táticas de resistência possibilita percorrer caminhos ainda inéditos para os estudantes da comunidade, bem como não permite que os representantes pela gestão pública se acomodem, enquanto esse grupo assume todas as consequências da negação de direitos, principalmente, no que tange ao acesso ao sistema educacional.

Nesse sentido, o PREAFRO matricula no início de cada ano cerca de 120 estudantes. Os interessados fazem a inscrição presencial por meio do preenchimento de uma ficha-diagnóstico, que permite traçar o perfil desses estudantes, a saber: a maioria deles se autodeclararam negros¹², são mulheres, com renda familiar em torno de um salário-mínimo¹³, terminaram o ensino médio há mais de cinco anos, e a escolaridade da maioria dos pais se restringe ao ensino fundamental. Inclusive, uma característica comum entre eles é o fato de serem os primeiros de toda a sua família a tentar ingressar numa universidade. Esse ineditismo aparece no conjunto das narrativas dos protagonistas, destacado nesses excertos:

¹² Conforme utilizado nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que agrupam autodeclarados pretos e pardos na categoria negros, os quais reconhecem ter sido discriminados como negros ou ter sido objeto de manifestações de preconceito. (NASCIMENTO,1983)

¹³Valor atual do Salário-mínimo no Brasil: R\$ 724,00 a partir de 01.01.2014

A minha maior angústia é saber que meu irmão e eu somos os primeiros e ainda os únicos da nossa família (Adriana Silva, Entrevista Narrativa, 2013).

Eu desconheço outra pessoa além de mim que tenha conseguido entrar na universidade, da minha família eu sou o único dos meus irmãos (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Tanto que da minha família eu fui o primeiro a entrar na UESC (Gilvan Nascimento, Entrevista Narrativa, 2013).

Somos, minha irmã e eu, os primeiros de todas as gerações da nossa família, e talvez por algum tempo, seremos os únicos a ingressar na universidade (Wilton Macedo, Entrevista Narrativa, 2013).

Compreendo esses fragmentos como indícios importantes para afirmar que os meios necessários para promover o acesso ainda não estão disponíveis para esse grupo. Então, ainda “há uma diferença”, socialmente, transformada em desigualdade racial, que pode explicar os motivos que impedem e/ou retardam os estudantes dessa localidade de concluírem o ensino fundamental e/ou médio, demonstrando desigualdades educacionais acumuladas, revelando a produção da “não existência”, com o propósito de tornar a diferença insuperável (SANTOS, 2005). Nesse caso, a ausência desse grupo do ensino superior está relacionada a um processo hierárquico tido como natural, em que uma minoria pode ser considerada aprovada para essa modalidade de ensino.

Apreendo que as táticas de resistências organizadas pelo PREAFRO confrontam essa lógica ao transformar as suas experiências ditas como ausentes em presenças possíveis. Tanto que os protagonistas desta pesquisa, juntamente com outros 32 estudantes, conseguiram contornar essas barreiras e ingressaram na universidade no período entre 2006 e 2011¹⁴ - 36 estudantes, sendo 22 mulheres, 14 homens, nos diversos cursos de graduação, assim distribuídos: 14 nos cursos de bacharelado e 22 nos de licenciatura, entre os quais, dois foram selecionados a partir da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) para os cursos de Pedagogia e Engenharia Ambiental na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) - Itabuna.

A partir de Certeau (2004) e Larrosa (2011), considero tática como a arte do “sujeito da experiência”, aquele que pode ser transformado no transcurso do tempo, mas também rejeita, subverte, transforma e modifica os acontecimentos, sem deixá-los. Nesse caso, permanecem

¹⁴Escolho esse período em virtude das ações do PREAFRO terem se iniciado nesse formato em 2005, e os estudantes terem participado do vestibular em 2006.

outros, dentro da universidade que também é transformada por eles, num movimento de ida e volta. Nessa perspectiva, as “maneiras de fazer” têm alcançado um dos objetivos do cursinho, tanto que na Pesquisa de Amostragem Étnico-Racial realizada junto aos estudantes da UESC, envolvendo a frequência ou não de cursinhos, revelou que “a necessidade do cursinho se faz presente, com altos percentuais, mesmo nos cursos de menor prestígio social, com porcentagens ora muito próximas, ora superiores a 50%”. (FIAMENGUE; JOSÉ; PEREIRA, 2007, p. 43).

Interpreto essa necessidade como sendo um dos elementos que geram inquietações, sobretudo, nos movimentos de resistência negra, entre os quais está inserido o PREAFRO, levando-o a organizar ações para promover o acesso a esses cursos. Essa pesquisa feita na UESC revelou que os cursinhos têm conseguido:

fazer com que os jovens das camadas menos privilegiadas consigam ter acesso à universidade pública. Importante observar que na categoria daqueles que fizeram o cursinho “popular” ocorre porcentagem em todos os cursos do conjunto e em alguns casos elas são muito significativas, como na Química (30,3%), nas Físicas (licenciatura 25,0% e bacharelado 15,4%), Economia (21,1%), Letras (22,3%) e Ciências Biológicas (16,3%). Ocorrem também na Matemática, no Direito e na Administração, em porcentagens em torno de 11%. Nos demais cursos do conjunto aparecem em percentuais pequenos, com exceção da Medicina, explicado pela grande competição que marca o vestibular do curso (FIAMENGUE, *et.al.*, 2007, p.43).

Competição essa que pré-seleciona os candidatos a tais cursos, assim, os movimentos populares tecem “ações reais” para tentar diminuir “o fosso entre estudantes negros e oriundos do sistema público de ensino e os estudantes oriundos do sistema privado” (SANTOS, 2005, p. 14). Sobre essas ações reais, os escritos de Oliveira (2005, p. 44) trazem algumas pistas: Michel de Certeau estuda essa produção cotidiana de saberes e de formas de sobrevivência dos grupos sociais subalternizados buscando evidenciar os processos pelos quais os ‘participantes da vida cotidiana’ burlam e usam de modo ‘não-autorizado’ as regras e produtos que os poderosos lhes impõem.

É com esses grupos subalternizados que vamos identificar os educadores e educadoras do PREAFRO que criam ‘maneiras de fazer’ tecendo redes de ações reais, que não são e não poderiam ser meras repetições de uma ordem social/de uma proposta curricular. Esses educadores e educadoras tecem redes de práticas pedagógicas que, através de ‘usos e táticas’ inserem na estrutura social/curricular, criatividade e pluralidade, modificando regras e subvertendo o processo de exclusão racial e social.

Nessa perspectiva, proponho compreender o diferencial das “maneiras de fazer” do PREAFRO ou as táticas de resistências organizadas para rejeitar, transformar e modificar os “acontecimentos exteriores”. Do ponto de vista do “sujeito da experiência” que também pode

ser transformado, ao perceber outras abordagens para as “muitas formas de conhecimento” e a possibilidade de aspirar “à construção de uma nova subjetividade. Não basta abordar novos conhecimentos, é preciso que se reconheçam neles. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva se elas não são apropriáveis por aqueles que as destinam” (SANTOS, 2010, p. 333).

Para discutir as táticas referentes “a abordagem diferenciada para os conhecimentos específicos”, tomo como referência as narrativas das experiências dos protagonistas desta pesquisa, buscando interagir com a perspectiva de Larrosa (2011, p. 15), que pensa “a experiência desde um ponto de vista da formação e da transformação”, enfatizando a dimensão subjetividade, que envolve os princípios da subjetividade, da reflexividade e da transformação. Então, abordo essa experiência do ponto de vista de quem a vivenciou, ou seja, do “sujeito da experiência”. Sobre esse diferencial, Egnaldo constrói essa narrativa:

A proposta é reconstruir a forma como eles percebem a si e a sua comunidade. O trabalho feito no cursinho incorpora as aulas de Estudos Afros, Atualidades, História Regional, é uma abordagem diferenciada para os conteúdos específicos exigidos pelas provas do vestibular, buscando discutir a realidade local a partir dos próprios estudantes (Egnaldo França, Entrevista Narrativa, 2013).

Egnaldo evoca um elemento revelador para o exercício de apreender sobre o acesso desse grupo: o diferencial do cursinho se encontra na abordagem dada aos “conhecimentos específicos”. Considerando não apenas aquilo que os estudantes sabem, do ponto de vista do exigido pelas provas do vestibular, mas, sobretudo, o que eles são ou poderiam vir a ser. Trata-se de uma perspectiva da ordem do estranhamento das condições vividas até ali e inquietações frente ao acúmulo de desvantagens a que estão submetidos, revelado pela ausência de direitos básicos, como: escola, saúde e esporte etc., ou “a partir do mais profundo de si, buscar a inteligibilidade do mais amplo e também mais profundo da vida coletiva” (SANTOS, 2011, p. 334).

Esse olhar para si ajuda a desvelar os mecanismos das desigualdades impostas na comunidade e aponta como viável o até então considerado impossível, dando início a inconformismos, inquietações e resistências, que fortalecem os estudantes para o enfrentamento do processo seletivo para ingressar na universidade. Assim, pensar os temas a serem discutidos “como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos e nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 2011, p. 9).

Trata-se de uma proposta de resistência que supõe “cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e o que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação com nós mesmos)” (LARROSA, 2011, p. 10). Não significa, portanto, ensinar técnicas/modos de apropriação desses conhecimentos, mas de modificar as “maneiras de fazer”, inserindo práticas cotidianas que deem abertura ao estudante para questionar as formas como a sociedade, da qual a educação escolar faz parte e ainda está organizada, legitimando alguns conhecimentos em detrimento de outros, numa perspectiva de certo e errado, periferia e centro, belo e feio, alto e baixo prestígio.

De Certeau (2004, p. 100) apresenta uma discussão para compreender as práticas cotidianas, envolvendo estratégias e táticas. A estratégia é conceituada como o cálculo ou a manipulação de relações de força que se torna possível quando um sujeito de querer e poder, quer seja uma empresa, uma cidade, uma instituição científica, pode ser isolado. Mas, reconhece-se nessas “estratégias” um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar.

Enquanto táticas não tem por lugar senão o outro, aproveita as “ocasiões” e depende delas, não possui base para estocar benefícios, prever saídas, podem também captar as possibilidades oferecidas e utilizar as falhas que as conjunturas vão abrindo na vigilância do poder proprietário, criando outras possibilidades. Portanto, empreender táticas exige astúcias, inclusive, para organizar resistências em espaços desconhecidos e controlados por instituições, assim, os sujeitos jogam “com as forças do outro” (CERTEAU, 2004, p. 102).

Em se tratando do PREAFRO, essas táticas são engendradas, como dito por Certeau (2004), num cotidiano marcado pelas relações de poder entre os fortes e os fracos, nominados por ele de usuários ou consumidores. Nesse caso, não somente de bens materiais, mas também de bens culturais, regras e imposições das instituições etc. Tal dominação não é aceita de forma passiva, mas pode ser modificada pelas táticas dos praticantes do cotidiano. Portanto, os consumidores/usuários não são apenas receptores inertes dos bens/produtos a eles destinados, pois, podem utilizar de modo diferente os bens produzidos para dado fim. Nesse sentido, os produtores de bens e produtos fazem uso das “estratégias”, ao passo que, os consumidores/usuários utilizam as táticas¹⁵.

¹⁵Em sua pesquisa, Certeau pretende “exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o mero nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer, passivos ou dóceis)” (p. 38). Portanto, o cotidiano se inventa de muitas e distintas maneiras, inclusive, aquelas não autorizadas.

No que diz respeito às táticas cotidianas que possibilitam movimentações nos espaços controlados pelo poder instituído, o PREAMFRO organiza uma composição curricular buscando romper com a visão que transforma diferenças em desigualdades e produz ausências tratadas como naturais. Desse modo, abordam outros modos de atender os conteúdos exigidos para o vestibular da UESC (matemática, física, química, biologia, história, geografia, literatura, redação, língua portuguesa, língua estrangeira) e para as provas do Enem, distribuídas nas áreas de exatas, humanas, biológicas, linguagens e passa a incluir também Atualidades, História Regional e Estudos Afros, envolvendo a história dos negros na sociedade brasileira, com enfoque nas questões locais. Considero que essa é uma proposta para:

Revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento. [...] Propõe que aprendamos com o Sul, sendo neste caso o Sul uma metáfora para designar os oprimidos pelas diferentes formas de poder. [...] Esta opção pelos conhecimentos e práticas oprimidas, marginalizadas, subordinadas não tem qualquer objetivo museológico. Pelo contrário, é crucial conhecer o Sul para conhecer o Sul em seus próprios termos, mas também para conhecer o Norte. É nas margens que se faz o centro (SANTOS, 2011, p.329).

Para integrar as diversas áreas, os assuntos são coletivamente¹⁶ planejados e organizados por temas semanais, que devem ser tratados em todas as áreas. Assim, a diversidade aparece como um eixo que norteia essa experiência curricular, não se tratando apenas de transversalidade dos conhecimentos¹⁷. Nesse sentido, adota-se a noção de que a diversidade decorre de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, por meio de um vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas envolvendo questões raciais ganham espaço na teoria curricular (SILVA, 2012). Assim, podem emergir outras formas de enfrentamento das práticas discriminatórias que implica na mudança de olhar sobre si e o outro, resgatando:

A memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem,

¹⁶Os professores e a coordenação se reúnem uma vez por mês para organizar o planejamento dos trabalhos para o período de 30 dias.

¹⁷Transversalidade conforme considerada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2012, p. 12).

Uma educação preconceituosa contamina a formação e fomenta injustiça racial, especialmente, de grupos submetidos à discriminação. Nesse sentido, o PREAFRO busca adotar uma proposta que possibilita o enfrentamento de preconceitos, formulação de questionamentos e desconstrução da ideia que entende “o legado africano como saberes do mal, saberes de culturas atrasadas e pré-lógicas, repercutindo nos currículos escolares com uma carga preconceituosa que gera as discriminações” (SANTANA, 2006, p.39). Desse modo, empregar formas de resistência supõe estreitar a distância entre a comunidade e a universidade, buscando modificar uma realidade imposta e levando o sujeito ao lugar de protagonista (SANTOS, 2010). Dito aqui, como aqueles que conquistam algo novo com relevância social para o seu grupo, esse é o caso do primeiro morador dessa comunidade aprovado no processo seletivo de uma universidade pública, posto que, o seu protagonismo fortaleceu a autoestima e a identidade do grupo.

Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular visando reconstruir uma perspectiva histórica positiva sobre a “identidade coletiva Negra”. Para tanto, entre os conteúdos de História Regional estão algumas aulas de campo realizadas na região, como por exemplo, numa localidade no município de Ilhéus, denominada “Engenho de Santana”, onde aconteceu uma das principais Revoltas de Escravizados (1789-1791), insatisfeitos com o tratamento que recebiam¹⁸. Esse engenho foi considerado um centro econômico da Capitania durante séculos, um modelo para os fazendeiros da região sul da Bahia. Sobre essa reconstrução da história, Munanga (2012, p. 10) diz que:

identidade vista do ponto de vista da comunidade negra através do seu movimento social e de suas entidades políticas. O primeiro fator constitutivo desta identidade é a história. No entanto, essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações [...]. Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro.

¹⁸Cf. REIS, João José e SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, que propõe uma nova abordagem sobre escravidão negra no Brasil, resgatando as conquistas daqueles que, ao contrário do que até hoje se supôs, resistiam a tornarem-se apenas engrenagens do sistema que os escravizara.

Desconstruir uma memória negativa para reconstruir uma positiva, esse é o objetivo desse componente do currículo para atender tanto às exigências do processo seletivo da UESC, já que entre os conteúdos abordados estão as questões regionais, como um dos objetivos do cursinho, pois, possibilita aos estudantes interpretar o conhecimento, a partir de uma perspectiva positiva da população negra.

Essas aulas de campo são planejadas por Egnaldo, por ocasião desta pesquisa, estudante do último semestre do curso de História/UESC, vice-coordenador do PREAFRO e professor responsável por essa disciplina, com a participação de professores convidados, na maioria das vezes, ex-estudantes do cursinho ou professores do Curso de História da UESC. Egnaldo, em sua narrativa, diz que: *“A maioria dos estudantes não conhece a história dessa população escravizada, eles ficam surpresos, quando percebem que aqueles escravizados sabiam ler e escreveram uma carta de reivindicações”*.

Sobre tais distorções, novas investigações sobre a História Regional desmistificam ideias hegemônicas, permitindo outras perspectivas sobre o passado da população negra, especialmente, nessa região, onde uma quantidade expressiva de trabalhadores escravizados manteve o cultivo e a produtividade do cacau em ritmo acelerado (CRUZ, 2011). Trata-se, portanto, de uma experiência de releituras do passado para possibilitar aos indivíduos perceberem-se no mundo como atuantes da história, e não meros espectadores.

Do ponto de vista da experiência, defendida por Larrosa (2002), o texto funciona como um acontecimento, quer dizer o que importa “não é qual o livro, mas o que nos passa com sua leitura” (p. 6). Assim, cabe ao leitor colocar-se no que lê, relacionando o texto com a sua subjetividade, caso contrário, pode compreender e responder perguntas sobre o texto, mas num movimento “só de ida”, sem abertura para reflexão. Se nessa leitura não houver subjetividade, reflexividade, tampouco haverá transformação, porque, se limitou apenas à compreensão do texto. Interessa, sobretudo, como a leitura pode ajudar a formar, de-formar ou transformar a linguagem, o pensamento do leitor, levando-o a falar, a escrever e a pensar por si mesmo, com suas próprias ideias.

Assim, para relacionar o texto com a sua subjetividade, um dos aspectos fundamentais é o leitor reconhecer-se no texto. Em outras palavras, a leitura deve ser o lugar do encontro com as inquietações, com o desconhecido, com a sua história e exige proximidade entre o texto e a subjetividade. Caso contrário, não resulta em formação, porque, a leitura não afetou o leitor. Essa perspectiva ajuda a compreender o que faz efeito nas “maneiras de fazer” do PREAFRO, ao propor também reconstruir a percepção que os estudantes “têm de si e da comunidade”, a “partir do mais profundo de si”.

Ao abordar os conteúdos a partir das inquietações dos próprios estudantes, eles se reconhecem nas questões locais indo ao encontro do texto, num processo que o leitor não só adquire novos conhecimentos. Dito de outro modo, não se trata de saber algo que não sabia antes, mas de ter sido transformado pela leitura, posto que, os assuntos não estão distantes deles. Assim, textos e subjetividades estão próximos, ou “a leitura como formação, seria tentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos” (LARROSA, 2011, p.9).

Trata-se, portanto, de atender às demandas do grupo, discutindo, revalorizando para reconhecer a sua história a partir dos seus “próprios termos” e experiências. Esse novo olhar dá abertura ao possível, leva a recusas, ao inconformismo, a outros “fazer”, “pensar” e “sentir” fundamentais para a formação e a transformação, aquela dita por Larrosa (2011, p. 10), que, entre outros, supõe “condição reflexiva, volta para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Por isso [...], já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho [...] porque algo tem lugar em mim”. Esse tipo de experiência exige uma ação educativa que tenha os estudantes no centro, em um movimento de questionar os contextos das suas histórias, colocando-os em dúvida para pensá-los de outros modos.

Assim, há uma percepção de que existem temas que foram negados e até então eles eram homens e mulheres que não se sabiam negros; apesar dessa condição ser visível ao olhar do outro, a autoafirmação, o saber-se negro não é um processo fácil. Compreendo como uma construção coletiva da identidade com a participação de todo o grupo com suas singularidades e diferenças.

Segundo Munanga (2012, p. 10), nesse processo de construção da identidade coletiva negra, faz-se necessário recontar a história da população negra, desconstruindo a memória negativa construída pela abordagem dominante, que se encontra ainda presente no imaginário social. Daí a necessidade e importância de ensinar a História da África e a História do Negro no Brasil a partir de novas posturas e abordagens epistemológicas, rompendo com essa visão depreciativa da população negra.

Essa ruptura provocada pelo PREAFRO revela as experiências daqueles que são os primeiros das suas famílias a acessarem a universidade. Esse ineditismo os coloca na condição de raridade/exceção para toda a comunidade, um dos motivos que impulsiona o retorno ao cursinho para que outros também possam acessar. Portanto, indagar “quantos além de mim?” significa que eles se recusam a serem os únicos e se movimentam para que outros estudantes também contornem as estratégias do processo seletivo e acessem a universidade. Trata-se de

um gesto de inconformismo daqueles que acessam espaços considerados de “prestígio social” e se recusam a continuar no âmbito da exceção, porque, seus pares ainda não são partícipes desta conquista.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considero que o retorno desses estudantes ao PREAMFRO está relacionado com a mudança de percepção, com a transformação de si que os tornam inconformados e prontos para intervirem provocando mudanças no seu entorno. Intervenção que não pode ser tomada como uma iniciativa para encobrir as lacunas do sistema educacional ainda presentes para esse grupo, sobretudo, aquelas que envolvem medidas para atenuar os baixos níveis de escolaridade encontrados nas comunidades onde esse cursinho atua. Isto posto, a experiência do retorno significa, sobretudo, recontar a história de outros estudantes de forma diferente, apesar do contexto desigual, que ainda mantém a universidade como um espaço para grupos privilegiados.

Nesse sentido, organizar por conta própria ações voltadas para o acesso quer dizer intervir para provocar mudanças para um grupo que, na maioria das vezes, não teve oportunidades de conhecer possibilidades de formação e transformação. Não se trata de uma perspectiva fácil e comum a todos, até porque, do ponto de vista adotado neste texto, a experiência não é a mesma em todas as ocorrências, por isso irrepetível. Entretanto, não equivale a um acontecimento da ordem do impossível, do esmorecimento, mas da resistência, da abertura, da inquietude, de produzir as condições para tornar viável que estudantes negros ultrapassem as estratégias organizadas para excluí-los.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CRUZ, Ronaldo. L. **Conflitos e Tensões: Análise do Pós-Abolição no Sul da Bahia, 1880-1910**. 2011. Dissertação (Mestrado em História). UNESP. Franca, São Paulo, 2011.

FIAMENGUE, Elis. C.; JOSÉ, D. Wagner; PEREIRA, Carlos. J. A. **A UESC em preto & branco: pesquisa de amostragem étnico-racial**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

LARROSA B., Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi UNICAMP **Revista Brasileira de Educação** [online], n.19, pp. 20-28. Jan./Fev./Mar./Abr. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 abr.2014.

LARROSA B. Jorge. Experiência e alteridade em educação. *In: Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/reflex/article/download> Acesso em: 12 abr.2014.

MUNANGA Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*. v. 4, n. 8 jul./ out. 2012. Disponível em: [Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as \(ABPN\) \(abpnrevista.org.br\)](http://Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) (abpnrevista.org.br)) Acesso em: 12 abr.2014.

OLIVEIRA, Ivone. de L. Novo sentido da comunicação organizacional, construção de um espaço estratégico. *Anais do 26*. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte - MG, setembro de 2003. São Paulo: Intercom, 2005. [CD-ROM]

SANTANA, Marise. O legado ancestral africano na diáspora e a formação docente. *In: Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira*. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez Ed., 2005.

SANTOS, Boaventura. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 13 ed. São Paulo: Cortez. 2010.

SILVA, Tomaz. T. da.(org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*.12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ESCOLHAS CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA EM CURSINHOS POPULARES DA REDE EMANCIPA

Cibele de Camargo Lima¹⁹

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta algumas das discussões desenvolvidas na pesquisa de mestrado intitulada: “Ensino de História em cursinhos populares: Um estudo sobre o currículo da Rede Emancipa SP”, defendida em 2019 no Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) (LIMA, 2019).

Durante esta pesquisa foi realizado um trabalho de coleta e indexação dos registros de aulas de História em um conjunto de cursinhos populares da Rede Emancipa, movimento social de Educação Popular, localizados na Grande São Paulo. Estes documentos foram posteriormente lidos e analisados com o objetivo de compreender como se dá a construção curricular do movimento, procurando identificar *se e como* a Educação Popular se faz presente. O trabalho final, portanto, também se trata de um registo de memória, um aspecto muito caro aos movimentos sociais e à Educação Popular.

Esta pesquisa nasceu de inquietações pessoais em minha trajetória como educadora. Entre o ano de 2008, quando cursava a graduação em História na Universidade de São Paulo, e 2016, já professora de História na Rede Municipal de Educação de São Paulo, atuei como militante da Rede Emancipa de Educação Popular. Nesse movimento lecionei História e fiz parte da fundação de diversos cursinhos populares, compondo a coordenação de três deles em bairros do Extremo Sul de São Paulo²⁰, e, por fim, atuando na coordenação regional de São Paulo entre os anos de 2009 e 2016 e a coordenação nacional entre 2014 e 2016.

O problema central que conduziu o trabalho há muito tempo inquietava esta pesquisadora: Será de fato possível que um cursinho preparatório desenvolva uma proposta de educação dialógica através de suas aulas de História? O questionamento não ocorreu apenas no

¹⁹Cibele de Camargo Lima é “filha” do Grajaú e da escola pública no extremo da periferia paulistana, onde vive, trabalha e atua politicamente. Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP) e mestra em Ensino de História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), leciona no ensino fundamental II da rede municipal de São Paulo, e também é coorganizadora da Festa Literária do Grajaú (FLIGRAJA)

²⁰Cursinho Popular Jardim Herplin (2008); Cursinho Popular Carolina de Jesus (2010-2013) e Cursinho Popular Vladimir Herzog (2014-2015).

âmbito individual, mas no coletivo, posto que o movimento se identifica como experiência de Educação Popular.

Partindo desta questão norteadora, outras foram surgindo: Se a escolha dos conteúdos programáticos do vestibular é feita sem nenhum organismo democrático ou participativo, como poderia um cursinho pré-universitário desenvolver um currículo emancipador? E a escolha por uma educação crítica poderia prejudicar o propósito de preparar para o vestibular?

Nesta procura por respostas, foram realizados diálogos entre as obras de Ivor Goodson e Paulo Freire acerca da construção curricular, contribuições teóricas que foram essenciais para a realização da leitura crítica das escolhas curriculares feitas para as aulas de História nestes cursinhos. Embora os dois autores não se localizem no mesmo campo de produção teórica, com a teoria crítica do currículo Goodson oferece elementos centrais para a compreensão deste como um fenômeno histórico e historicizado, envolto em disputas e narrativas, e construído por múltiplos sujeitos com diferentes propósitos. E Paulo Freire, além de ser o referencial político-pedagógico do movimento Emancipa, também nos orienta na compreensão da proposta dialógica de educação libertadora.

Esta pesquisa foi realizada em três etapas. A primeira consistiu em encontrar, coletar e reunir um *corpus* documental representativo das aulas de História, em diferentes unidades da Rede Emancipa, consultando coordenações, docentes e ex-docentes, além de uma ampla pesquisa em canais digitais; em seguida este material foi organizado em critérios como: data, temas, cursinho e docente; e por fim foi realizada uma imersão nos registros e realização de uma extensa leitura crítica, ou o que chamamos de *conversar com os documentos*²¹.

As conclusões do trabalho apontam para distintas possibilidades de práticas curriculares que conseguem realizar abordagens críticas e reflexivas, construindo mediações com as prescrições externas, tais quais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Através destas mediações, os cursinhos populares se constroem como inéditos viáveis, conceito freireano para indicar experiências que, em seu contexto do possível, criam caminhos de educação libertadora.

²¹Para realizar este trabalho com fontes históricas, foi essencial a esta pesquisadora retomar as contribuições de Marc Bloch (2001), *Apologia da História ou o ofício do historiador*.

O QUE ENSINAR?

Aquilo que conhecemos como currículo escolar consiste em um aparato histórico, posto que sua origem se localiza em um determinado período onde se estruturam os primórdios da escolarização moderna. As práticas curriculares refletem o tempo histórico em que são desenvolvidas, incluindo as disputas sociais vigentes na época.

Enquanto documento escrito, o currículo é o registro do conteúdo que se pretende ensinar e, posteriormente, avaliar. Ele consiste na prescrição formal e visível daquilo que se espera que seja ensinado e aprendido, servindo como registro institucional para as escolas. Este documento é composto por elaborações como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou os PCNs, passando pelas esferas estaduais e municipais até chegar às escolas, onde é enfim colocado em prática.

É comum encontrarmos o uso do termo currículo como sinônimo de prescrição curricular. O currículo prescrito suscita em nosso tempo um forte interesse por parte de empresas e fundações com interesses educacionais, partidos políticos e grupos religiosos que de forma crescente disputam espaço com os movimentos sociais de defesa da educação.

No entanto, o currículo também é formado por elementos pré-ativos, ou seja, todas as dimensões prévias à prática em sala de aula. O conteúdo final escrito no currículo contém o resultado das batalhas travadas em torno daquilo que deve ser considerado como conhecimento válido para ser oficialmente ensinado.

Por fim, o currículo em ação na sala de aula é o ato essencialmente humano de dar vida a estes documentos escritos, em um processo realizado por todas as pessoas envolvidas no ato de ensinar e aprender. Todos os sujeitos envolvidos nesta ação trazem para esta concretização curricular trajetórias de vida pessoais, visões de mundo e saberes próprios que juntos realizam a etapa conclusiva do currículo.

Os elementos que estão ausentes do currículo escrito também representam escolhas, por isso constituem chaves para a sua compreensão enquanto construção histórica²². Não considerar esses elementos significa ignorar a História dos conflitos que envolveram as construções curriculares, bem como os elementos pré-ativos herdados.

²²Como exemplo, citamos as disputas travadas em torno das temáticas de “gênero” e “orientação sexual” no Plano Nacional de Educação, bem como na Base Nacional Comum Curricular.

A etimologia da palavra nos auxilia na compreensão de alguns aspectos pertinentes: do latim *Scurrere*, currículo refere-se a correr, a um instrumento de corrida ou à conclusão de um percurso. Neste sentido, percebemos uma analogia entre o curso da corrida e o percurso curricular a ser percorrido pelo estudante até completar o percurso com a conclusão de sua trajetória escolar.

Este percurso seria, portanto, a prescrição curricular que *aponta o caminho a ser seguido*. Goodson (2012, p. 31), afirma que “o vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se”.

O autor também recorre ao historiador Hobsbawm para exemplificar como o currículo também pode ser interpretado como uma tradição inventada. Para Goodson (2012, p. 27) “o currículo escrito é exemplo perfeito da invenção da tradição”, esta que foi socialmente construída e que possui seu aspecto mítico ligado a um determinado passado, por vezes uma construção idealizada do que teria sido aquele passado.

Segundo Hobsbawm (2008),

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de um comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWN, 2008, p. 9).

A obra de Paulo Freire também oferece uma grande contribuição para problematizarmos a construção curricular. Embora o pensador não tenha trabalhado especificamente com a categoria teórica currículo, ao longo de sua obra encontramos com frequência a questão fundamental: o que ensinar, e por quê? Esta é uma pergunta indispensável para se pensar o currículo.

Para Freire o conhecimento tem caráter fenomenológico, concretizando-se em conhecimento de algo. Segundo Tomaz Tadeu Silva (2016, p. 59), pesquisador dos estudos curriculares, isto significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de “intenção”, o conhecimento, para Freire, é sempre “intencionado”, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa.

Freire defende a necessidade de compreender o sentido por trás da *coisa* ensinada, a intencionalidade na escolha dos conteúdos. Nesta perspectiva, uma prescrição que ignora esta premissa torna-se uma imposição de uma consciência sobre a outra, sendo “um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos” (FREIRE, 2011, p. 46). Essa imposição possui

sentido alienador enquanto seleciona conteúdos alheios à realidade das pessoas que fazem parte do processo educativo na condição de oprimidas.

Para que o currículo assuma uma dimensão libertadora, precisa ser construído em um processo de reflexão onde as escolhas sejam respaldadas na vida dos sujeitos. Moreira e Silva apontam para a importância de

[...] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução das desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 23).

Segundo Goodson (2012, p. 33), na estruturação da escola moderna o currículo se revela um artefato útil para diferenciar sujeitos em um mesmo grupo, de maneira que até mesmo as crianças que frequentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava “mundos” diferentes através do currículo a elas destinados.

Esta diferenciação curricular entre classes sociais não foi uma política de caráter definitivo e estático, mas sim uma disputa política intensa que, ousamos dizer, continua acontecendo. Como exemplo, o autor apresenta o caso da disciplina de Ciências, na Inglaterra do início do século XIX. A princípio intitulada *Ciência das coisas comuns (the Science of common things)*, a disciplina foi implementada em algumas escolas elementares na década de 1840. Seu currículo era voltado para “o conhecimento científico aplicado a um entendimento de coisas familiares”, trazendo um olhar científico para assuntos cotidianos da comunidade estudantil.

No entanto, a experiência bem-sucedida passou por um processo de desmonte nas duas décadas seguintes, com a reestruturação dos currículos científicos, a falta de oferta docente e a redução drástica de orçamento para a educação científica. Os motivos para tal residem na preocupação das elites inglesas de que “seria uma situação nociva e perversa, esta de que uma sociedade em que pessoas relativamente desprovidas das benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente superiores ao que socialmente estão acima delas” (WROTTESELEY, 1860 *apud* GOODSON, 2011, p.123).

A Revolução Industrial consolidando o modo de produção do sistema capitalista e a substituição das monarquias absolutistas por novos regimes políticos são transformações que impactam diretamente as sociedades camponesas e manufatureiras especialmente entre os séculos XVIII e início do XX, transformando as cidades e as relações familiares e de trabalho.

Escolarizar esta população parece ser então uma alternativa viável para atender às novas necessidades sociais e econômicas. A educação era necessária para formar uma mão de obra técnica. Enquanto cresce o nível de especialização, a seleção do sistema escolar se encarrega de garantir que apenas algumas classes sociais terão acesso ao ponto mais alto da dita corrida.

Em contrapartida, os filhos da classe trabalhadora eram introduzidos precocemente no mundo do trabalho, limitando o tempo disponível para frequentar a escola. Embora existissem preocupações e políticas para a escolarização das classes trabalhadoras, como no exemplo das *ciências das coisas comuns*, as próprias necessidades de sobrevivência na maioria das vezes limitavam naturalmente o acesso apenas aos conteúdos das séries iniciais, como a alfabetização.

A diferenciação curricular garantiria então que essa classe social permanecesse privada dos conteúdos necessários aos estudos mais avançados, que por sua vez se mantiveram reservados aos filhos da classe burguesa e das famílias abastadas, que tinham maior probabilidade de seguir os estudos até os 18 ou 19 anos (GOODSON, 2012, p. 34).

Neste sentido, o tempo que uma criança possivelmente teria para frequentar a escola iria influenciar o currículo a que teria acesso. Goodson informa que,

Em 1868, a escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou aos filhos de profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem no mesmo nível. Tais alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das “classes mercantis”. Para esses, o currículo tinha orientação menos clássica e já um tanto prática. O terceiro grau, para alunos de até 14 anos, era destinado aos filhos dos “pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores”. O currículo, nessa graduação, baseava-se nos três erres (“R”): (ler, escrever, contar), mas ministrava conhecimentos em nível bastante elevado. Essas três graduações abrangiam a escolarização secundária completa. Entrementes, a maior parte da classe operária permanecia na escola elementar, onde os alunos aprendiam, os rudimentos referentes aos três “R”. Nessa época da história, o currículo funcionava a um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social. (GOODSON, 2012, p. 34)

Se fizermos uma leitura freireana do problema, um currículo voltado para a diferenciação social é um instrumento de opressão, por isso, uma ação violenta, pois é um fator limitante à essência ontológica dos indivíduos.

Violência é toda e qualquer situação que, imposta ao sujeito, o impede de seguir sua vocação de *ser mais*. Freire afirma que “não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 2011, p. 58).

As situações de opressão são denominadas por Freire de situação-limite, posto que constituem uma barreira limitante ao desenvolvimento pleno do ser humano enquanto tal. No entanto, estas situações, segundo ele, não devem ser tidas como barreiras intransponíveis, mas como uma necessidade de mudança, de transgredir e confrontar os impedimentos. Esta seria uma perspectiva esperançosa necessária para gerar o engajamento dos oprimidos na busca de superação das situações-limite.

O fator de aferição da qualidade da escolarização, ou seja, da eficiência do currículo empregado, seriam as avaliações. Conforme afirma Bittencourt (2012),

Exames, provas, arguições, testes, entre outros, compõem uma variedade de formas de controlar o que está sendo ensinado e aprendido. Entre os problemas da avaliação encontra-se a definição do objeto efetivo do que se pretende avaliar, uma vez que, por intermédio de provas, o sistema avaliatório concentra-se no controle sobre o domínio quantitativo dos conteúdos explícitos, relegando a segundo plano a avaliação em uma perspectiva qualitativa, que inclui, ou deveria incluir, a verificação da aprendizagem no conjunto dos objetivos educacionais mais amplos.

Na avaliação reside, sem dúvida alguma, o maior poder do professor, e os sistemas avaliatórios têm, muitas vezes, interferido no processo de mudança ou transformação dos conteúdos e métodos, como no caso do ensino médio, cujo conteúdo tem sido determinado, na prática, pelo sistema de avaliação dos exames ou processos de seleção para o ensino superior. (BITTENCOURT, 2012, p. 44)

Tanto as avaliações quanto os exames de admissão para os níveis de escolaridades subsequentes empregados em diferentes momentos da educação brasileira desempenharam a função de medir o nível de eficácia do currículo ensinado, selecionando aquelas pessoas com melhores resultados nos exames.

Nas décadas finais do século XX, com as políticas de universalização da educação básica, os exames de admissão para o ensino secundário deixaram de ser adotados, e as provas de seleção para o Ensino Superior adquirem então um peso ainda mais significativo no que se refere à avaliação escolar do ensino médio.

Os exames de seleção e o currículo do Ensino Médio se influenciam mutuamente. Não raramente, encontramos anúncios de escolas que oferecem o produto “currículo voltado para o ENEM” com sistemas apostilados, treinos simulados e prescrição curricular focada na abrangência dos conteúdos exigidos nos programas dos exames.

Dentro deste sistema, os saberes adquiridos durante o Ensino Médio passam então a visar uma aplicabilidade, a de “passar na prova para ingressar na Universidade”. A expressividade adquirida pelo exame trará também uma pressão no ambiente escolar. Tanto o

formato quanto os conteúdos exigidos por estes exames se tornaram cada vez mais presentes no cotidiano do Ensino Médio. A esse respeito, Circe Bittencourt ainda nos diz que:

[...] indicam o predomínio da organização de estudos históricos em conformidade com o programa dos exames vestibulares. Os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender a essa situação. Os exames vestibulares, por efetuarem uma seleção de alunos organizam seus programas de acordo com uma proposta conteudista e abrangente. As condições atuais de efetivação de proposta de ensino médio vinculam-se assim a mudanças tanto no próprio sistema seletivo para o ingresso no ensino superior como no complexo sistema de avaliação da escola. BITTENCOURT, 2012, p. 119-120).

O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E O ADVENTO DOS CURSINHOS POPULARES

A história das lutas de diferentes movimentos sociais no Brasil está diretamente relacionada com as desigualdades no acesso ao Ensino Superior, especialmente a partir do final dos anos 1960, e o crescente aumento de demanda por vagas nas Universidades públicas impulsiona o despontar do movimento de cursinhos populares. Para compreender essa relação, precisamos identificar os fatores históricos envolvidos.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, os exames de admissão possuíam caráter eliminatório, ou seja, o candidato precisava atingir uma nota mínima em uma prova eliminatória para ingressar na universidade.

No entanto, a oferta de vagas não acompanhou o crescente número de aprovados, quando explode então o que ficou conhecida como “crise dos excedentes”, como foram chamados estes estudantes que, embora aprovados no exame, não podiam ingressar no Ensino Superior (HORODYNSKI-MATSUSHIGUE; HELENE, 2012, p. 26).

A reivindicação dos excedentes foi bandeira das principais entidades do movimento estudantil nos anos de 1960. No entanto, a imposição do sistema classificatório ocorre com a criação da Lei 5540/68²³. A medida procurava colocar um fim à tensão causada pela crise dos excedentes. Somada ao Ato Institucional Número Cinco (AI-5) no final do mesmo ano, as

²³Esta lei fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Em relação ao método de seleção, o Art. 17a estabelecia que “Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos: de graduação, abertos à matrícula de candidatos que haja concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido *classificados* em concurso vestibular” (BRASIL, 1968, grifo da autora).

medidas contribuíram para a intensificação da perseguição política contra o movimento secundarista.

A prova também adquiriu novos formatos, e os exames de seleção deixaram de ser elaborados pelas faculdades e departamentos, passando para as recém-criadas fundações especializadas na realização de provas vestibulares. Como exemplificado abaixo,

Neste período surgem fundações especializadas na realização do vestibular, como a Fundação Carlos Chagas, que realizava exames na área de ciências biomédicas, antigo CESCEM (Centro de Seleção de Candidatos à Escola de Medicina); o CESCEA (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Economia e Administração), para exames da área de ciências humanas; e MAPOFEI (junção das corruptelas de Escola de Engenharia Mauá, Escola Politécnica e Faculdade de Engenharia Industrial). Estas fundações foram se especializando em exames por áreas para fazer frente ao número de candidatos (SANTOS, 1988 *apud* MENDES, 2011, p. 36).

Nesse contexto surgem também alguns dos cursos pré-vestibulares que hoje são grandes potências do mercado educacional, atuando como sistema apostilado de ensino não apenas pré-vestibular, mas desde a educação básica até o nível superior, como os cursos Objetivo (1966) e Etapa (1970).

Sendo privados, estes cursos preparatórios também não eram acessíveis à maioria da população estudantil, evidenciando ainda mais os fatores que compõem o privilégio social necessário para ingresso no Ensino Superior. Nos marcos do sistema educacional brasileiro, constituído em um emaranhado de diferenciações de classe, raça e gênero, a diferenciação curricular firma a existência de escolas bem-sucedidas no propósito de “aprovar nos exames”. Estudantes que não frequentam tais escolas precisam “compensar” seu “atraso”, buscando, entre alternativas, os cursinhos preparatórios.

Identificando o acesso ao Ensino Superior como excludente, o movimento dos cursinhos populares então irá desempenhar um crescente protagonismo no enfrentamento ao problema. Em uma publicação do Ministério da Educação em 1968, Cunha já apresentava as experiências de alguns cursinhos pré-vestibulares do então estado da Guanabara, desenvolvidos por Diretórios Acadêmicos (entidades do movimento estudantil), nem sempre com apoio das respectivas Faculdades. Segundo Cunha (1968):

Além de ser um esforço não pequeno no sentido de preencher uma lacuna, corrigir uma falha no sistema educacional (e é esse o sentido dos cursinhos de modo geral), haverá nesse tipo específico de curso finalidades outras que lhe são peculiares. Entre elas merece relevo a de proporcionar aos futuros universitários, num clima bem acentuado de companheirismo e solidariedade, caminhos mais acessíveis financeiramente do que aqueles oferecidos por cursos isolados particulares e que

levam igualmente ao êxito nos exames vestibulares; também expressivo é o propósito de suprirem a ausência de iniciativa dos responsáveis pela educação em assunto em que não seria o caso de estarem ausentes (CUNHA, 1968, p. 352).

O movimento dos cursinhos populares, cursinhos comunitários e cursinhos alternativos organiza-se de diferentes formas. Alguns são populares do ponto de vista econômico, sendo totalmente gratuitos ou cobrando mensalidades, ou taxas “populares”, valores inferiores ao adotado nas grandes redes, além de oferecer descontos e bolsas de estudos.

O Movimento Negro também é um importante agente no movimento dos cursinhos populares. Além da criação de cursinhos populares em todo o país, o movimento é protagonista das conquistas por ações afirmativas como as cotas étnico-raciais e políticas de permanência estudantil (SILVA, 2002, p. 12).

A atuação política dos cursinhos por vezes ocorre junto aos bairros, escolas ou outros movimentos sociais, além de focar sua atuação junto a grupos historicamente excluídos do Ensino Superior, como estudantes de escolas públicas, negros e pessoas trans²⁴.

Dada esta pluralidade cabível na expressão “popular”, é importante destacar que nesta pesquisa o conceito de popular adotado se refere aos cursinhos que:

[...] defendem que sua estrutura de funcionamento é similar ao movimento [social], com assembleias, debates e participação democrática de alunos e professores. Afirmam que trabalham com conteúdos de ‘cidadania’, valorização da identidade étnica, ‘racial’, social nas salas de aula. Os cursos pré-vestibulares populares têm a formulação de que o principal não é a aprovação no vestibular, mas a ‘tomada de consciência’ das pessoas, o seu engajamento nas lutas da entidade que organizou o curso, tentando criar um espaço de convivência entre alunos, professores e coordenação, visando à formação de grupos, com uma mística, uma identidade e uma dinâmica interna. (SILVA FILHO, 2003, p. 28).

Dentre estes, há cursinhos populares que se localizam no campo político pedagógico da Educação Popular e reivindicam o referencial teórico freireano. As diferentes manifestações de Educação Popular que se originam na América Latina desde o século XX são ferramentas forjadas nas trincheiras da luta de classes como instrumentos de resistência popular que tem na educação seu meio de organização política.

Segundo Figueiredo,

²⁴Entre os diversos exemplos, podemos citar o Movimento dos Sem Universidade, as redes de cursinhos Educafro e Uneaфро, e o cursinho popular Transformação, para citar alguns com influência no estado de São Paulo, onde foi desenvolvida esta pesquisa.

A história da Educação Popular é, ao mesmo tempo, a história das políticas de Educação de massa organizadas pelas classes dominantes para atingir determinados fins ligados aos seus interesses de classe – políticas estas criadas de acordo com conjunturas históricas determinadas – e, por outro lado, é também a história da relação prática entre projetos populares educacionais de resistência e a luta real pela transformação da estrutura política opressora (FIGUEIREDO, 2009, p. 66).

Educação Popular não se trata, portanto, de um método²⁵ ou um currículo, mas sim de uma reação das classes populares para fazer frente a determinadas situações de opressão. Embora a Educação Popular tenha sido pensada e iniciada por várias pessoas em locais e momentos diferentes, sem dúvidas Paulo Freire foi o principal formulador epistemológico, além de se destacar por sua *práxis* e sua vivência inquieta e esperançosa.

Freire realiza uma leitura histórica, política e filosófica da sociedade, embasado nas formulações teóricas de intelectuais como Lev Vigotsky, Frantz Fanon, Karl Marx e Agnes Heller entre outros²⁶, propondo uma pedagogia que fosse essencialmente libertadora para que pudesse efetivamente ser instrumento no processo de conscientização dos oprimidos no caminho de sua libertação.

Essa formulação, no entanto, não se restringe a uma elaboração teórica. O que Freire propõe é uma opção radical pela *práxis* capaz de realizar transformação social. Em outras palavras, a pedagogia libertadora não deve residir no campo das ideias, mas sim em uma *práxis* constante na qual ação e reflexão se concretizam permanentemente.

A opressão e suas causas são objeto de reflexão da pedagogia do oprimido. Esta reflexão se dá de maneira dialógica, com os oprimidos e não sobre eles ou para eles. O processo pedagógico libertador faz dessa reflexão seu objeto, de maneira que, tomando consciência de si no mundo, este movimento poderá resultar no engajamento necessário para lutar por sua libertação. Enfatizo o termo “poderá”, pois o processo de conscientização conta também com o fator humano liberdade de escolha. A Educação Popular não pode obrigar os sujeitos a se engajarem, mas sim oferecer instrumentos para que os oprimidos possam assumir conscientemente seu protagonismo histórico.

²⁵ Comumente se refere ao “método Paulo Freire”, entendido por muitas pessoas como um roteiro a ser replicado passo a passo para se atingir um determinado resultado. Entretanto, não é disso que se trata a educação popular e tampouco a epistemologia freireana. Tentar reproduzir uma experiência como a das 40 horas de Angicos (1963) sem uma prática dialógica não é Educação Popular. O que está na gênese é o método dialógico, através do qual é possível refletir e propor as ações necessárias em sua realidade histórica vigente. Portanto, tentativas de “implementar” o “método Paulo Freire” de forma autoritária e sem a leitura de mundo necessária, não são Educação Popular nem se assemelham ao que foi proposto por Freire.

²⁶Ver Moretti, Pitano e Streck (2020).

O objetivo da pedagogia libertadora é, portanto, um instrumento de organização dos oprimidos para construção de uma sociedade que supere a contradição opressores-oprimidos. No caso dos cursinhos populares como espaços de Educação Popular, o conjunto de estudantes que se encontram no lugar de oprimidos está lidando com o vestibular, o que pode ser considerada uma situação-limite.

Entre os diversos fatores que levam a caracterização do vestibular como tal, destacamos o discurso meritocrático adotado para justificar os métodos de seleção. Como bem definido por Mendes,

Numa perspectiva liberal clássica, a sociedade corresponde à soma de indivíduos juridicamente iguais, ou seja, a lei garantiria a todos os cidadãos um critério universal sob o qual serão julgados. Nesta perspectiva, uma avaliação baseada no critério de mérito (desempenho) não convive com nenhuma característica que não seja universal, já que exige a igualdade de oportunidades na competição. Ao desconsiderar desigualdades pregressas à avaliação, individualiza-se o que é histórico. O paradoxo é que a desconsideração da desigualdade de grupos específicos fragiliza justamente a formulação de mérito como algo oposto ao privilégio. Se originalmente os critérios meritocráticos foram criados para combater os privilégios hereditários da nobreza no período de revoluções burguesas na Europa, ao se constatar que a universidade tem privilegiado um setor social (brancos, de escola particular), em detrimento de outros por meio dos seus sistemas de seleção, chega-se a uma situação em que o discurso sobre o mérito tem servido para reforçar determinados privilégios - raciais e de classe. (MENDES, 2017, p. 2)

Ao identificar o vestibular como mecanismo de seleção e exclusão social, portanto, a *práxis* libertadora exige um movimento que denuncie e trabalhe pela superação desta violência. A existência dos cursinhos populares configura em si uma resposta organizada a essa distorção.

Freire (2011, p. 52) descreve a *práxis* como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Ao desenvolver uma *práxis* coletiva para responder a uma situação limite, os cursinhos populares são, em si, potencialmente libertadores. No entanto, é na *práxis* pedagógica que se dará, ou não, uma educação emancipadora.

Os documentos analisados nesta pesquisa foram desenvolvidos no período que coincide com a etapa de maior expansão do acesso ao Ensino Superior no país. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP (BRASIL, 2017), o número de matrículas na educação superior correspondia a 4.944.877 em 2006 e dez anos depois atingiu a marca de 8.052.254 matrículas.

Todavia, o Brasil está longe de ver encurtado o abismo que separa a educação básica do Ensino Superior. O INEP também indica que entre os anos de 2006 e 2016 o número de matrículas no Ensino Superior aumentou 62,8% (BRASIL, 2017). No entanto, a Pesquisa

Nacional por Amostragem de Domicílios - PNAD (BRASIL, 2016) revela que, entre a população brasileira adulta a partir de 25 anos de idade, apenas 15,3% tinham o Ensino Superior completo. Ainda nessa faixa expressiva da população, 51% havia concluído apenas o Ensino Fundamental.

Por fim, segundo estudo da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), o país possui uma das menores taxas de conclusão do Ensino Superior entre os países membros do órgão, ficando em último lugar entre as nações latino-americanas participantes (Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica e México).

São diversos indicadores que também podem ser lidos como diferentes faces da violência limitadora que oprime.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Com esta contextualização teórica, localizamos a Rede Emancipa no campo político das lutas pela democratização do acesso ao Ensino Superior, apoiando suas ações no campo teórico-metodológico da Educação Popular. Assim, buscamos compreender a construção curricular da área de História no ambiente de alguns de seus cursinhos.

A Rede Emancipa de *cursinhos populares* teve origem no ano de 2007 por iniciativa de militantes do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e de diferentes sujeitos dos movimentos de educação (estudantil universitário e secundarista, docente, parlamentar, entre outros). A partir de 2011, com parte de sua reorganização político-pedagógica, a Rede Emancipa passou a identificar-se como movimento social de *Educação Popular*.

A primeira etapa do trabalho consistiu em reunir um *corpus* documental que trouxesse registro das informações sobre as práticas político-pedagógicas referentes à área de História. Ao final desta etapa, havia 72 documentos elaborados por docentes da disciplina em oito cursinhos²⁷ da Grande São Paulo entre os anos de 2009 a 2016.

Durante o levantamento também foi reunida uma grande quantidade de documentos diversos datados entre os anos de 2008 e 2018, que foram classificados em:

²⁷Trata-se dos seguintes cursinhos populares e seus respectivos números de documentos: Carolina de Jesus (19), Vladimir Herzog (10), Salvador Allende (12), Florestan Fernandes (2) e Edson Luís (3), todos na capital; Cursinho popular Dandara (10) no município de Osasco; Cursinho popular Chico Mendes (13) no município de Itapevi e Cursinho popular Ordalina Cândido (1) no município de Diadema. Todos eles estavam vinculados à Rede Emancipa quando os documentos foram produzidos, embora alguns tenham sido desligados do movimento posteriormente.

1. Documentos de caráter público, destinados a divulgar o movimento e as ações realizadas, textos de análise política, documentos organizativos;

2. Documentos de caráter interno, produzidos pelas coordenações do movimento para uso interno, em caráter de formação político-pedagógica com estudantes, docentes e voluntários/militantes, orientações de caráter político e também organizativo (circulares internas, atas de reuniões, registros de coordenação, planejamentos e avaliações, etc.).

A maior parte desses documentos está em formato digital, distribuídos em plataformas dispersas; uma parcela menor em formato impresso foi reunida. Na busca pelo currículo de História, chegaram às minhas mãos materiais pedagógicos e didáticos pertinentes às demais disciplinas e, por fim, destaca-se um amplo acervo iconográfico que ficou de fora desta pesquisa.

Uma constatação pertinente se refere à necessidade de organização do vasto *corpus* documental ainda disperso que abrange mais de uma década de História da Rede Emancipa, e que deveria ser objeto de ações de preservação de memória. Trata-se não apenas de parte da História do movimento social estudado, mas também da própria História da Educação Popular no século XXI em áreas urbanas periféricas, compondo a imensa colcha de retalhos da história dos cursinhos populares e comunitários.

Destaco, portanto, que o acesso a estas fontes só foi possível pelo empenho pessoal de docentes e ex-docentes, que em sua maioria conservam os documentos por iniciativa individual. Dada a dificuldade, em um segundo momento, foi realizada uma ampla consulta virtual e fomos novamente surpreendidos, pois a grande parte dos documentos utilizados nesta pesquisa foi localizada em grupos da rede social *Facebook*. Identifiquei que é uma prática comum das/os docentes publicarem seus materiais de aula nos meios virtuais como ferramentas de estudo para as/os estudantes. Essa escolha substitui a necessidade de imprimir o material, considerando que o movimento não dispõe de um material impresso próprio (apostilado), e também busca alcançar as/os estudantes através dos meios digitais mais acessados pelas/os estudantes.

Essa constatação aponta para uma nova realidade, que é o uso das redes sociais como instrumento pedagógico e de aproximação entre estudantes e educadoras/es. Para nós pesquisadoras/es, os ambientes virtuais são também um novo campo para localização de documentos. No entanto, trata-se de um meio frágil em termos de organização, conservação e mesmo publicização. Os materiais disponíveis em meio digital podem ser retirados a qualquer momento tanto por usuárias/os quanto pelas plataformas que deles dispõem. Embora sejam aspectos que não cabem na problemática desta pesquisa, não podemos ignorar as novas abordagens possíveis com a *internet*, tanto do ponto de vista pedagógico quanto documental.

Os documentos de aula foram agrupados em categorias criadas pela pesquisadora de acordo com seu objetivo e estrutura textual, conforme descrito a seguir: 1. Roteiro de aula; 2. Resumo teórico; 3. Referência documental; 4. Referência bibliográfica; 5. *Slides*; 6. Música; 7. Iconografia; 8. Proposta de exercício objetivo; 9. Proposta de exercício dissertativo.

Em seguida, esses documentos foram subclassificados de acordo com os temas abordados nas aulas, a partir de palavras-chave que aparecem como títulos de aulas, textos ou tópicos, a partir da convenção clássica: Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Esta escolha foi feita porque a maioria das aulas estava organizada de acordo com esta divisão.

Essa organização em grandes temas como identificado nos documentos analisados, também corresponde à divisão realizada nas aulas de História dos cursinhos. Cada docente ou grupo local procura estruturar suas aulas com base na proposta curricular clássica, como a divisão dos períodos históricos em Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Essa divisão, no entanto, não consta na matriz de referência do Enem.

Identificamos então que não há uma ruptura com esse padrão de organização temporal. Dadas as possibilidades, é feita uma opção por manter esta estrutura e elaborar as abordagens temáticas nos recortes tradicionais. Bittencourt afirma que uma das maiores dificuldades encontradas por docentes de História é selecionar em cada situação educacional os conteúdos históricos adequados. Segundo ela:

A autonomia do trabalho docente inclui, entre outros aspectos, a escolha dos conteúdos históricos para as diferentes salas de aula. Trata-se de optar por manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos significativos para um público escolar proveniente de diferentes condições sociais e culturais e de adequá-los a situações de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos. (BITTENCOURT, 2012, p. 137).

O desafio colocado para as/os docentes, no caso dos cursinhos da Rede Emancipa, está em selecionar os conteúdos históricos pertinentes aos exames de seleção e fazer deles temas geradores de diálogo no cotidiano da sala de aula. A organização dos exames de seleção também impôs aos cursinhos pré-vestibulares e pré-universitários um método de divisão das disciplinas em *frentes*. No caso de História, a divisão mais comum é História Geral e do Brasil, com a frente de História Geral iniciando na Antiguidade, e História do Brasil com a colonização ou o contexto europeu que impulsionou as navegações. Essa divisão foi identificada em sete dentre os oito cursinhos estudados.

O que mais nos importa, então, neste momento da pesquisa é compreender como as temáticas escolhidas são selecionadas e desenvolvidas. Dado o espaço restrito deste texto, irei expor brevemente algumas considerações, convidando quem deseje se aprofundar a visitar a íntegra da dissertação (LIMA, 2019).

A Rede Emancipa não possui um currículo único prescrito a todos os cursinhos. As aulas são planejadas de maneira descentralizada por seus docentes, de maneira individual ou coletiva (entre docentes da mesma unidade), o que dá a cada aula um caráter visivelmente autoral.

No caso dos materiais aqui apresentados, acreditamos que as convicções individuais de cada docente deixam marcas evidentes, dada a liberdade de organização curricular. Essa liberdade, no entanto, também é relativa, posto que o conteúdo programático das provas cumpre o papel de prescrição curricular. Mesmo que não haja uma obrigatoriedade institucional, as educadoras e os educadores estão atuando com um público que procura passar no vestibular, o que coloca ao grupo docente a obrigatoriedade, mesmo que implícita, de trabalhar com determinados conteúdos. É notável que os materiais transitam entre a necessidade de atender aos conteúdos pertinentes à prova, mas, a forma de abordá-los é bastante variada.

Percebemos que nas abordagens dos conteúdos considerados “canônicos” há uma abundância de conceitos, utilizados para refletir determinados paradigmas em relação à História, civilização, eurocentrismo, educação, escravidão, identidade nacional e/ou regional latino-americana.

A temática mais comum nos documentos se refere a História do Brasil, em particular, o período colonial. A abordagem trata de temas como a conquista/domínio do território, a economia açucareira e o sistema colonial, o genocídio dos povos nativos e a economia escravista.

Dentro da temática de História do Brasil trabalha-se por vezes com a ideia, implícita ou explícita, de conflito. São predominantes as referências aos conflitos históricos que marcam a fundação do Brasil. Este movimento é uma alternativa ao currículo de História Tradicional, onde

Se refletirmos desde os primórdios da História do ensino de História no Brasil, percebemos com clareza o sentido de uma determinada construção de cidadania, atendendo aos interesses da formação do Estado brasileiro e dos princípios que seriam organizadores e homogeneizadores da Nação. A identidade nacional teria como padrões civilizatórios, sem dúvida, aqueles produzidos e disseminados a partir da Europa, em seu desenvolvimento capitalista, já em processo de expansão imperialista (ARANTES; COSTA, 2017, p. 182).

Nas abordagens sobre o Brasil colonial há um grande destaque para o caráter exploratório e violento da colonização, trabalhado através de fontes documentais e materiais audiovisuais diversos, com a possibilidade de dialogar sobre as problemáticas do processo de conquista do território latino-americano, construindo e ressignificando saberes sobre o tema, fomentando um novo olhar sobre determinados assuntos e ampliando a compreensão de

determinados temas recorrentes das provas de seleção. Apresento como exemplo o documento analisado no Quadro 1.

Quadro 1- Ficha catalográfica do Documento 18 (Cursinho Vladimir Herzog)

DOC nº 18	BRASIL COLÔNIA – AULA 3
TEMAS	Colonização; Brasil colonial; domínio do território; Colônia de exploração; Plantation; Sistema colonial; Mercantilismo; Sociedade açucareira; Invasão holandesa; Ciclo do ouro.
ANO	Não consta
AUTORIA	I.A.
FONTES CITADAS	Não consta
CURSINHO	Vladimir Herzog

Fonte: LIMA (2019)

Neste documento, a presença dos termos “dominação do território” e “descoberta” entre aspas indicam um olhar crítico para o tema. No mesmo documento, trabalhando o tema “expedições de exploração”, a educadora conclui com a frase:

Em princípio tinha como objetivos a exploração do território em busca de metais preciosos e segundo tinham como objetivo a captura de indígenas e escravos negros fugitivos (que em parte garantiria o extermínio de aldeias e quilombo). Com o passar do tempo essas expedições foram expandindo o território. Essencialmente podemos dizer que os Bandeirantes foram a primeira força repressiva no Brasil. (Educadora X)

Essa colocação faz sentido na abordagem em torno da construção da figura dos Bandeirantes, mas também faz sentido para se pensar a origem de uma força de Estado repressora, que até os dias de hoje atua com violência para com determinada classe social. Em uma sala de aula de um cursinho periférico, formado por estudantes de escola pública que estão habituados a presenciar ações violentas das mais diversas por parte do Estado, essa colocação pode expandir a reflexão para o contexto atual.

No entanto, esta escolha curricular não é uma regra. Entre os quatro documentos analisados que abordam as expedições de exploração, não há referência às práticas violentas praticadas por Bandeirantes e sua contribuição para a escravidão. Não é possível afirmar que a problemática não tenha sido desenvolvida nas aulas, pois aqui analisamos os registros curriculares e não o currículo como ação, mas é fato que o material produzido como apoio para os estudantes não faz essa referência.

Com esse exemplo, retomamos a questão primordial deste trabalho: quais os limites e possibilidades de uma proposta pedagógica emancipadora dentro dos cursinhos populares? E

de quais formas isso se manifesta no currículo de História? Percebemos que as escolhas feitas para abordar cada eixo temático são diversas, mas sempre caminhando no limiar entre as exigências dos exames de seleção e a tentativa de fazer das aulas um espaço não apenas conteudista, mas de reflexão crítica.

Também há documentos que possuem apenas um breve resumo teórico sobre o golpe civil-militar. Nesse sentido, em geral, os conteúdos pertinentes ao Enem são trabalhados em aula, mas de maneiras diversas, aprofundando por um viés crítico ou não. Como indicamos acima, os documentos possuem um perfil bastante autoral e a ausência de um currículo único e centralizado permite essa diversidade de abordagens.

Os documentos levantados nesta pesquisa pouco abordam a questão do regime escravista de maneira específica. O tema, em geral, dilui-se dentro da temática da colonização, como se ficasse restrito a esse período. Na contramão, o documento 51 consiste em uma aula sobre os quilombos, apresentando sua história, estrutura organizativa, trazendo dados sobre a diáspora africana, as características da escravidão africana na América e aspectos da miscigenação afro-indígena. Nele também estão contidos mapas e gravuras que identificam cinco quilombos em sua organização espacial.

Convém lembrar, que a ausência de documentos não significa que os temas não foram levados às aulas. No caso desta pesquisa trabalhamos apenas com a análise documental, e para compreender de que maneira o currículo de História se materializa nas aulas, seria necessário um estudo de campo, algo que está além das possibilidades deste estudo.

Como já discutimos, a Educação Popular se caracteriza por sua *práxis* libertadora, uma construção dialógica que parte da conscientização sobre sua realidade para, então, agir transformando essa realidade. Entendemos que as iniciativas de trazer referências de movimentos de resistência como a greve estudantil no Chile, apresentar personagens que representam grandes lutas como Tupac Amaru II²⁸ ou estudar culturas historicamente silenciadas demonstram o esforço por parte do corpo docente da Rede Emancipa em realizar uma Educação Popular, sem perder de vista as exigências do Enem.

²⁸Líder da maior revolta anticolonial da América, no século XVIII. José Gabriel Condorcanqui Noguera descendia do último inca Tupac Amaru, executado pelo vice-rei em Cusco, Peru, no ano de 1572. Ele adota o título de Tupac Amaru II com o início da *Grande Rebelião*, em 1780.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões desta pesquisa demonstram que sim, é possível realizar escolhas curriculares que permitam uma prática pedagógica dialógica e emancipadora, sem que se perca o objetivo de passar no vestibular.

Todos os apontamentos citados anteriormente levam a compreender as potencialidades presentes no currículo enquanto prática, sendo que é a partir destas potencialidades que os cursinhos populares podem construir práticas de Educação Popular.

Os resultados desta pesquisa permitem afirmar que as/os docentes da Rede Emancipa caminham por uma linha tênue entre uma abordagem crítica dos conteúdos e um ensino nos moldes tradicionais, como é possível perceber no fato de que uma mesma temática é abordada por cada docente de formas muito distintas. A ausência de materiais político-pedagógicos de caráter prescritivo por um lado dá plena liberdade ao grupo educando-educadores, e ao mesmo tempo total responsabilidade sobre a aula desenvolvida.

Como em todo o âmbito educacional, a construção curricular de História da Rede Emancipa está em permanente disputa, sendo também perpassado por diferentes fatores, expectativas e realidades que não necessariamente convergem, estabelecendo disputas em torno do que virá a ser o currículo em sua prática.

Podemos também questionar o que motiva determinadas escolhas docentes. Diversos documentos indicam que são utilizados temas geradores para o desenvolvimento das aulas. Temas como a violência de Estado, o direito à educação pública e gratuita ou as estruturas racistas da sociedade brasileira demonstram mediações construídas na disciplina História em uma perspectiva crítica e problematizadora, sem perder de vista a demanda imediata da preparação para as provas de acesso ao Ensino Superior.

Para Freire, o diálogo entre educadora/o e educanda/o começa antes de seu encontro, quando o primeiro se pergunta sobre seu conteúdo programático. Freire enfatiza:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2011, p. 116).

Aqui por fim retomamos uma pergunta importante que extrapola este trabalho: quais os conteúdos a serem ensinados? Dentro do campo do Ensino de História, que tem sido duramente atacado por forças políticas e sociais de caráter conservador, acreditamos que as respostas

necessárias exigem a construção de espaços democráticos de conhecimento e poder, onde exista protagonismo de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, ao cenário de passividade e desesperança.

REFERÊNCIAS

ARANTES. Érika Barros; COSTA. Rafael Maul de Carvalho. Ensino de História, educação popular e descolonização: apontamentos sobre percursos cruzados. **Revista Fronteiras & Debates**. Macapá: vol. 4, nº 1, p. 177-202, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18468/fronteiras.2017v4n1.p177-202> em: Acesso em: 07 mar. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 4ª edição São Paulo: Cortez, 2012.

BLOCH. Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. **DOU de 3.12.1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Notas Estatísticas. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf (inep.gov.br) Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação**, 2016. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf Acesso em: 07 mar. 2021.

FIGUEIREDO, Daniel Augusto. História da educação popular: Uma leitura crítica. *In*: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação popular na Perspectiva Freiriana**. 1ª edição. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 13 edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

HOBBSAWN, Eric. Introdução: A invenção das tradições, *In*: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 6ª edição. São Paulo: Paz e terra, 2008.

HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, Lighia; HELENE, Otaviano. Brasil: Olhar o futuro, sem esquecer o retrovisor. *In*: ARELARO, Lisete G; FRANCA, Gilberto C; MENDES, Maíra T.

(Orgs.) **Às portas da Universidade:** alternativas de acesso ao Ensino Superior. 1ª edição. São Paulo: Xamã, 2012.

LIMA, Cibele de Camargo. **Ensino de História em Cursos Populares:** Um estudo sobre o currículo da Rede Emancipa SP. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59802>. Acesso em: 01 mai. 2021.

MENDES, Máira Tavares. Cotas não, PIMESP sim? Discurso sobre o mérito no acesso a uma universidade paulista. In: Reunião Nacional da ANPEd, 38ª, São Luís, 2017. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**, Grupo de trabalho 11 – Política da Educação Superior – Trabalho 402. São Luís-MA, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT11_402.pdf , Acesso em: 01 mai. 2021.

MENDES, Máira Tavares. **Inclusão ou emancipação?** Um estudo do Curso Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/33673> Acesso em: 07 mar. 2021.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTI, Cheron Zanini; PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu. As tramas da participação na pedagogia freireana: fundamentos para uma democracia radical. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, vol. 20, nº 1, p. 109-118, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2020.1.31704> Acesso em: 07 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Education at a Glance 2018:** OCDE indicators. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/Country_Note_traduzido.pdf . Acesso em: 18 mai. 2021.

SILVA FILHO, Penildon. **Cursos pré-vestibulares populares em Salvador:** Experiências educativas em movimentos sociais. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2003

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prefácio. In: ANDRADE, Rosa Maria T; FONSECA, Eduardo F. **Aprovados!** Curso pré-vestibular e população negra. 1ª edição. São Paulo: Selo Negro, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

OS CÍRCULOS DA REDE EMANCIPA: ENTRE O DIÁLOGO COM OS CÍRCULOS DE CULTURA DE PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DE UMA FERRAMENTA DE LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

*Lyllian Paula da Silva Pio Rodrigues*²⁹

*Marcela de Andrade Rufato*³⁰

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem por objetivo problematizar e analisar os Círculos que são um dos componentes curriculares dos cursinhos da Rede Emancipa³¹ - Movimento Social de Educação Popular - e uma de suas importantes ferramentas de luta pelo acesso e democratização da educação superior. Os argumentos e reflexões principais que apresentamos foram primeiramente elaborados por Paula Rodrigues, sob a orientação de Marcela Rufato, em 2018, no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) do tipo monografia, do curso Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Alfenas-MG. Entre 2014 e 2017, compusemos juntas o coletivo que fundou a Rede Emancipa em Alfenas, no Sul de Minas Gerais, e coordenou um de seus cursinhos pré-universitários, com preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares, e outras atividades. Na monografia, intentamos sintetizar reflexões e experiências construídas nesse período, ao mesmo tempo que buscamos aprofundar estudos e aprendizados de modo a ampliar nossos conhecimentos sobre educação popular e qualificar nossas práticas tanto no movimento social quanto na docência. Assim, elegemos o estudo sobre os Círculos porque eram uma das atividades do cursinho na qual mais estávamos engajadas e porque sentíamos que eles possuíam centralidade para construção da atuação política do cursinho como um movimento social e não apenas como um espaço de preparação para um exame de acesso à universidade. A dinâmica da pesquisa percorreu basicamente dois

²⁹Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL-MG), coordenadora e professora de Biologia do Cursinho Emancipa Sul de Minas da Rede Emancipa, entre 2014 e 2017.

³⁰Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL-MG), especialmente no curso de Ciências Sociais – Licenciatura, nas disciplinas de estágios, práticas e metodologias de ensino. Contato: marufato@yahoo.com.br

³¹No cotidiano da Rede Emancipa e em seus documentos, normalmente, os Círculos são referidos como “Círculos do Emancipa”. Por isso, em muitos momentos do texto nos utilizaremos também dessa forma de expressão.

caminhos: por um lado, compilar e analisar as menções aos Círculos nos documentos internos e em trabalhos sobre a Rede Emancipa e, por outro lado, estudar e recontar sua proposta inspiradora, os Círculos de Cultura de Paulo Freire, dialogando com suas aproximações e distanciamentos. Como resultado, compreendemos a potencialidade dos Círculos como ferramenta na luta pelo acesso à universidade, bem como identificamos elementos da experiência freiriana que poderíamos incorporar e melhorar nossas práticas. A seguir, desenvolveremos alguns dos elementos principais desses caminhos e resultados.

A REDE EMANCIPA E OS CÍRCULOS DO EMANCIPA

A Rede Emancipa surgiu, em 2007, a partir da fundação do cursinho popular “Chico Mendes”, em Itapevi, na região metropolitana de São Paulo. O coletivo que o organizou era em grande parte formado por professoras, professores e estudantes que, entre 2005 e 2006, participaram ativamente do movimento pelo resgate do caráter social do cursinho mantido pelo grêmio de estudantes da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), conhecido como “cursinho da Poli” e que havia sido transformado numa fundação privada e assumido um caráter empresarial. (MENDES, 2011; MENEZES, 2012) Desde aquele momento, o intuito do coletivo era atuar sobre a demanda de acesso às universidades públicas por parte de estudantes das camadas populares, por meio da organização de cursos gratuitos de preparação para os vestibulares e Enem. Em 2008, a iniciativa se multiplicou por outros pontos da cidade de São Paulo e, em 2011, para cidades de outros estados, como Porto Alegre (RS) e Belém (PA). Aos poucos, foram se constituindo não apenas uma rede, mas um movimento social de cursinhos populares. A construção desses cursinhos na luta pela democratização do ensino superior evidenciou a necessidade de diálogo e atuação em outras lutas. De modo que, em 2012, a Rede Emancipa adotou a expressão “movimento social de educação popular” ao seu nome. (COSTA e LIMA, 2017) De lá para cá, a atuação da Rede Emancipa se expandiu em diferentes setores. Para além dos cursinhos populares, possui iniciativas de esportes, educação em privação de liberdade, alfabetização, extensão universitária, educação de jovens e adultos, psicologia, campanhas de solidariedade ativa e outras. Atualmente, mantém mais de 70 cursinhos e atua em quase todos os estados do país, em Cabo Verde e Angola, na África, e com perspectivas de expansão para outros países. (REDE EMANCIPA, 2021)

No período de nossa pesquisa, entre 2016 e 2017, a atuação da Rede Emancipa ainda estava muito centralizada nos cursinhos de preparação para o Enem e vestibulares. Não por acaso, uma discussão importante presente nos documentos internos da Rede que tivemos contato e analisamos era a de caracterizar seus cursinhos como populares e pré-universitários. Por um lado, essa caracterização tinha como objetivo se opor à concepção tradicional de cursinhos pré-vestibulares comerciais de grandes redes de ensino que com eles visam apenas lucros e reduzem a educação a uma mercadoria de adestramento, capacitação, treinamento e memorização de conteúdos e técnicas para a realização de um exame. (REDE EMANCIPA, 2009b). Por outro lado, reivindicava uma concepção política de cursinho, não reduzida à preparação para um exame de ingresso à universidade, mas ampliada para a própria experiência universitária, baseada no desenvolvimento da autonomia intelectual, da construção do conhecimento pela pesquisa, da articulação entre as áreas do conhecimento etc. (MENDES; RUFATO, 2015) Essa perspectiva colocada em diálogos com experiências históricas de educação popular e com os escritos de Paulo Freire e outros autores, provocou dentro dos coletivos da Rede debates pedagógicos e a elaboração de propostas e experiências que aos poucos foram compondo uma identidade para seus cursinhos. Em termos curriculares, esse processo se expressou em dois componentes específicos que passaram a ocupar a dinâmica semanal de atividades com a mesma importância das aulas das diferentes disciplinas exigidas nos exames de ingresso ao ensino superior; eram eles: os Círculos do Emancipa e o tempo livre. (MENDES; RUFATO, 2015; LIMA; RUFATO, 2018)

Os Círculos do Emancipa se inspiraram na proposta dos Círculos de Cultura de Paulo Freire. (MENDES; RUFATO, 2015) Na revista de comemoração dos dez anos da Rede Emancipa, Maurício Costa e Cibele Lima (2017) explicaram que, desde o início, os Círculos foram a espinha dorsal do trabalho realizado pelo Emancipa:

Era na prática deles que discutíamos e afirmávamos o caráter emancipador que nos dava o nome. Sem maiores elaborações prévias, os Círculos surgiram da vontade de militantes do movimento popular de aproximar as juventudes das universidades das que estavam fora delas, especialmente nas periferias (COSTA; LIMA, 2017, p. 10).

Na análise dos documentos da Rede, notamos que os Círculos estão mencionados em todos eles, sendo o mais antigo do ano de 2009. Entretanto, de acordo com o relato de Cibele Lima e Marcela Rufato (2018), foi a partir de 2012, com as discussões realizadas no espaço da coordenação geral da região metropolitana de São Paulo, que os Círculos foram assumidos como uma marca identitária da Rede e orientados para todos os cursinhos com uma metodologia

horizontal, na qual toda a comunidade do cursinho pudesse participar na escolha dos temas e demais formulações.

No documento de contribuição para o I Encontro de Formação de Professores da Rede Emancipa, realizado em 2011, na Faculdade de Saúde Pública da USP, já constava a seguinte afirmação:

Os Círculos são a essência da proposta da Rede Emancipa, pois são o espaço da construção coletiva dentro dos cursinhos. Dentro dele, estudantes e professores se enxergam horizontalmente e podem dialogar com equidade, sugerir, criticar, apontar ideias novas e saídas para problemas antigos, e principalmente, organizar-se e, nesta prática, politizar-se, perceber-se capaz, tomar consciência de seu papel de construtor. (REDE EMANCIPA, 2011, p. 6)

Conforme o *Manual do Estudante*, elaborado pelo cursinho Salvador Allende da Rede Emancipa, em São Paulo, em 2013, o Círculo do Emancipa era o espaço mais importante de organização do cursinho e tinha o intuito de buscar soluções e realizar ações práticas para desenvolvimento do próprio movimento. Era, sobretudo, “um momento de reflexão e ação coletiva” (REDE EMANCIPA, 2013, p. 3). A mesma ideia foi encontrada no *Manual do Coordenador* ao afirmar que das discussões realizadas nos Círculos pode-se “encaminhar ações concretas de nível local ou mais amplas [...], organizando a atuação da Rede Emancipa em diversas ações e mobilizações” (REDE EMANCIPA, 2009a, p. 6).

Percebemos, portanto, que os Círculos tinham como objetivo servir de espaço de diálogo e debate acerca de diversos temas da atualidade e do próprio cotidiano do cursinho. Na prática, se realizava com estudantes, professores e coordenadores em roda, olhando uns para os outros e debatendo questões tanto da conjuntura política, social e econômica do país, como direito à educação, acesso à universidade, racismo, LGBTfobia, machismo, feminismo, violência contra a mulher, questões ambientais, questão de gênero, sexualidade, direito à cidade, entre muitos outros; quanto questões referentes aos próprios cursinhos, como organização de grêmios estudantis, percepções e encaminhamentos para a melhoria do cursinho, dificuldades de aprendizado e/ou relacionamentos etc.

Em seu TCC sobre o cursinho da Rede em Montes Claros (MG), Samira Machado (2015) afirmou que era nos Círculos do Emancipa que a educação popular se realizava, pois era nesse espaço de debate e diálogo que ocorria a valorização da voz do estudante. Não seria, portanto, apenas a gratuidade dos cursinhos que favorecia seu caráter como movimento social de educação popular, mas também espaços como os Círculos em que se promovia uma educação pautada no diálogo e na experiência de cada sujeito inseridos nesses processos, a fim de educar para a emancipação e para a liberdade. A autora afirmou também que “o Círculo do

Emancipa é o principal espaço de construção do conhecimento, e de desconstrução que ocorre na busca por quebrar paradigmas sociais, no anseio por construir novas estruturas sociais” (MACHADO, 2015, p. 31). Nas experiências vivenciadas por nós, percebemos que há uma desmistificação de várias questões quando os participantes dos Círculos vão se aprofundando no debate. Constatamos que muitas vezes, a principal fonte de informação que essas e esses estudantes tinham era a da grande mídia, sendo visível em alguns momentos o estranhamento ao discutirem algum tema sob uma perspectiva diferente. Neste sentido, concordamos com as palavras de Machado (2015) de que há uma construção de conhecimento coletiva, baseado nos diferentes pontos de vista dos participantes dos Círculos e em algumas situações a partir da desconstrução de diversos paradigmas sociais.

Em Alfenas-MG, no decorrer dos Círculos dos anos de 2016 e 2017, foi possível constatar certa timidez das estudantes, especialmente no início do período letivo. Entretanto, no decorrer das semanas, com o trabalho e incentivo das mediadoras³² do debate, as participantes iam expressando cada vez mais suas opiniões e conhecimentos sobre determinado tema. Encontramos esse ponto bem caracterizado no relato de um professor do cursinho em 2015, disponibilizado no relatório de pesquisa de Ana Thereza Magalhães e outras autoras:

nos primeiros Círculos [notamos] uma timidez muito grande dos alunos, mesmo pela proposta diferente de ensino né, ‘tavam’ muito acanhados ainda. E você percebe uma constante evolução, uma participação maior deles, né. Então vamos pensar essa primeira mobilização que é da fala né, [...] eles estão sendo lapidados ainda e estão tendo coragem de demonstrar as primeiras ideias e opiniões [...] (MAGALHÃES *et al.*, 2015, p. 42).

Uma questão importante trazida por Eduardo Bonaldi (2015) em sua tese de doutorado, na qual investigou as relações com os estudos de jovens do cursinho Salvador Allende, em São Paulo, é a dos Círculos como espaços de tomada de consciência:

o trabalho de “conscientização crítica” [...], empreendido no interior do cursinho, tem como um de seus principais alvos a tomada de consciência dos estudantes sobre os problemas referentes à educação pública, uma vez que a mais cara bandeira política levantada pela Rede Emancipa é a luta pela democratização do ensino público de qualidade em todos seus níveis. (BONALDI, 2015, p. 144)

³²Tanto na realidade do cursinho Emancipa Sul de Minas, quanto nos demais cursinhos da Rede como um todo, nesse período, éramos majoritariamente mulheres tanto na composição da coordenação do cursinho e quanto na do corpo discente. Por essa e outras razões, resistimos ao sexismo gramatical e fazemos aqui e em outros momentos do texto a escolha política de utilização do termo feminino como genérico e pretensamente universal.

Esse autor constata que os esforços de conscientização realizado nesse cursinho tem uma estreita relação com os Círculos do Emancipa, pois eles são organizados com a finalidade de discutir coletivamente os principais problemas relacionados à escola pública, ao vestibular e para estimular a criação de grêmios estudantis nas escolas em que os estudantes do cursinho estão inseridos, de maneira que “eles possam organizar demandas coletivas orientadas à transformação de suas realidades escolares” (BONALDI, 2015, p. 145)

Essas foram as informações mais pertinentes sobre os Círculos do Emancipa que encontramos com a nossa investigação. Esclarecemos que são poucos os documentos internos da Rede que existem e que pudemos ter contato. Conforme problematizado por Cibele Lima e Marcela Rufato, o registro e arquivo de memórias e formulações da Rede é um desafio ainda a ser enfrentado. Sabemos que as experiências concretas dos Círculos nos cursinhos são muito mais ricas e diversas do que conseguimos sintetizar. Ainda assim, acreditamos que os elementos apresentados já dão uma noção geral do que são os Círculos e isso nos permitirá colocá-los em diálogo com sua proposta inspiradora: os Círculos de Cultura realizados por Paulo Freire no contexto do projeto de educação de adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife.

OS CÍRCULOS DE CULTURA EM PAULO FREIRE

Natural de Recife, Paulo Freire (1921-1997) viu na educação um instrumento de libertação, dedicando “grande parte da sua vida no combate à educação excludente e elitista” (MARINHO, 2009, p. 33). Começou seus trabalhos no Nordeste em 1962, região que se caracterizava como a mais pobre do Brasil e com grandes taxas de analfabetismo. Naquele momento, parte significativa da população não votante era analfabeta e composta predominantemente pelas classes populares. O objetivo de Freire era garantir “a alfabetização do povo brasileiro e a ampliação democrática da participação popular” (WEFFORT, [1967] 2003, p. 19). Por isso, formulou uma proposta de alfabetização alimentada pelos desafios de situações reais e concretas, de modo a conscientizar os sujeitos nelas inseridos.

Freire propôs “um trabalho pautado num método ativo, dialogal e crítico com experiências que trouxeram a modificação do conteúdo programático, além do uso de técnicas como a redução e a codificação de palavras” (MARINHO, 2009, p. 50), que continha em sua dinâmica os Círculos de Cultura. O educador lançou esses Círculos como uma alternativa à escola, que percebia como um espaço “demasiado carregado de passividade” (FREIRE, [1967] 2003, p. 111). Por isso, o apresentou como um espaço de ensino e aprendizagem sustentado

pelo diálogo, no qual a aprendizagem se realizasse através dos debates de questões que se situam no cotidiano dos estudantes. A forma circular característica permitiria que todos se olhassem e se vissem (MARINHO, 2009, p. 50), por isso o nome "Círculo"; "de Cultura" se devia ao fato de que a proposta tinha como fundamento o conceito antropológico de cultura que, segundo Freire ([1967] 2003 e [1968] 2015), possibilitava aos educandos e às educandas se enxergarem no mundo e com o mundo, descobrindo que há "uma interação das relações do homem [e da mulher] com a realidade, recriando-a e buscando-se a dinamização do seu espaço no mundo" (MARINHO, 2009, p. 50). No Círculo de Cultura, realizava-se o "trabalho comum pela conquista da linguagem" (WEFFORT, [1967] 2003, p. 13) entre os educadores-educandos, a fim de promover um trabalho que transforme ingenuidade em criticidade concomitantemente ao processo de alfabetização. Antes mesmo da alfabetização já se iniciava o trabalho sobre as noções de cultura e de trabalho, com o objetivo de que os homens e as mulheres reconhecessem a si mesmos como fazedores de cultura pelo trabalho. Com essas noções se realizava o processo de conscientização, que por sua vez, possibilitava a manifestação dos descontentamentos sociais do povo (WEFFORT, [1967] 2003, p. 17).

Uma importante experiência realizada com os Círculos de Cultura ocorreu em Angicos (Rio Grande do Norte) em 1962, o que segundo Weffort ([1967] 2003, p. 19), impressionou a opinião pública, pois, em 45 dias, 300 trabalhadores foram alfabetizados. Líderes populistas usavam o analfabetismo como plataforma política para aumentar seus eleitorados, fazendo desse tema como um dos centrais de suas campanhas e prometendo corrigir a situação. A perspectiva para 1964 era, com auxílio dos governantes, instalar vinte mil Círculos de Cultura por todo o território nacional. No entanto, o golpe militar de 1964 sobre o presidente João Goulart impediu que eles fossem implantados. O que menos se desejava na ditadura militar era a realização de uma alfabetização funcional e política. Por consequência, Paulo Freire foi exilado do país por 16 anos, por ser considerado subversivo. (MARINHO, 2009)

A proposta de alfabetização de adultos formulada por Freire significou uma nova forma de ensinar e aprender que não se aprisionava em mecanismos de composição vocabular isolados nem se encerrava em repetições de palavras soltas, mas buscava colocar o alfabetizando em condição de poder refletir criticamente as palavras de seu mundo, para que fosse capaz de dizer a sua própria palavra. (FREIRE, [1968] 2015) Segundo Freire, seria por meio de "uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política" (FREIRE, [1967] 2003, p. 69), que o homem e a mulher comuns poderiam se perceber como sujeitos da política e da sociedade, transformar sua realidade e, assim, educar-se para a liberdade. Essa educação precisava estar baseada "a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação

do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação” (FREIRE, [1967] 2003, p. 115).

Essa proposta libertadora de alfabetização exigia cuidadosos processos de preparação e elaboração. Em *Educação como Prática da Liberdade* ([1967] 2003), Freire listou essa elaboração em cinco fases:

- 1 Levantamento do universo vocabular: que se dava por meio de encontros informais com os moradores da região e a identificação das palavras faladas naquele meio cultural. Neste levantamento “não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo” (FREIRE, [1967] 2003, p. 115).

Escolha das palavras geradoras: a partir do universo vocabular levantado, escolhiam-se as palavras a serem utilizadas na alfabetização, tendo os seguintes critérios: (a) riqueza fonêmica; (b) dificuldades fonéticas, que devem abarcar, gradativamente, das menores às maiores dificuldades fonéticas da língua; (c) teor pragmático da palavra, ou seja, seu engajamento numa dada realidade (social, cultural, política etc.). Essas palavras eram chamadas de geradoras porque possibilitam a formação de novas palavras a partir da combinação de seus elementos básicos (FIORI, [1968] 2015, p. 14).

Criação de situações existenciais típicas: que consistia em “situações-problemas codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador” (FREIRE, [1967] 2003, p. 122). O debate sobre essas situações levaria o grupo a se conscientizar à medida que iria se alfabetizando.

Elaboração de fichas-roteiro: nessa fase eram elaboradas fichas-roteiro para auxiliar os coordenadores no seu trabalho, no entanto, não deviam ser usadas como um roteiro fixo, mas sim como um suporte.

Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas: que eram relativas as palavras geradoras e produzidas em *slides*, *stripp*-filmes ou cartazes para serem utilizadas pelos coordenadores e supervisores junto com as fichas-roteiro nos Círculos de Cultura.

Em sua dissertação de mestrado sobre os Círculos de Cultura, Andrea Rodrigues Barbosa Marinho (2009), com base em outras obras de Freire, sintetizou essa preparação em três momentos, sendo eles:

- 1 Investigação temática: que era a busca dos vocábulos mais próximos da realidade dos participantes; para tanto, se realizava uma entrevista com cada participante do Círculo de Cultura e registravam-se as palavras e frases que apareciam com mais frequência nas falas dos alfabetizandos. (MARINHO, 2009, p. 44).
- 2 Tematização: nesse momento, ocorria a escolha dos temas geradores e das palavras geradoras que seriam trabalhadas nos Círculos. A partir disso, o conteúdo programático da educação era elaborado (MARINHO, 2009, p. 44).
- 3 Problematização: discutia-se sobre as palavras selecionadas num contexto dotado de sentido político. Nessa fase, buscava-se através de uma exploração semântica das palavras, uma politização das alfabetizandas e dos alfabetizandos.

Com base nesses elementos até aqui apresentados, bem como em outros presentes nas obras de Freire que consultamos, percebemos que os Círculos de Cultura e o próprio processo de alfabetização por ele proposto se confundem, como se fossem uma coisa só. Acreditamos que isso, inclusive, é um dos fatores que faz com que a proposição de Freire seja revolucionária, ainda nos dias de hoje. No entanto, para nossos objetivos de colocar essa proposição em diálogo com a experiência da Rede Emancipa, nos pareceu importante desenhar os Círculos de Cultura de forma conceitual e com limites mais precisos. Para tanto, recorreremos mais uma vez às sistematizações presentes na dissertação de Andrea Marinho (2009). Nela, a autora identificou três elementos que estruturaram os Círculos de Cultura: a codificação e a decodificação, o tema gerador e o conteúdo programático. Por nossas leituras e estudos, fizemos a opção de incorporar a esses elementos estruturantes o coordenador de debates. A seguir, discutiremos cada um desses elementos, primeiramente na proposta freiriana e, na sequência, em diálogo com as experiências que construímos com os Círculos do Emancipa, especialmente no cursinho popular Emancipa Sul de Minas, em Alfenas-MG, entre 2015 e 2017, buscando proximidades e distanciamentos.

CÍRCULOS DE CULTURA E CÍRCULOS DO EMANCIPA EM DIÁLOGO

Coordenadores

Durante nossa investigação, percebemos que a presença de um coordenador representa uma característica fundamental para viabilizar os Círculos de Cultura. Para Freire ([1967] 2003 e [1968] 2015), sua função era a de mediação e facilitação do diálogo. Para não correr o risco de reprodução da educação bancária, os coordenadores passavam por uma etapa de formação. Marinho (2009) explicou que para os Círculos acontecerem eram necessários educadores capazes de criar uma atitude nova e cuidadosa, “para não monopolizar a fala, mas sim propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo” (MARINHO, 2009, p.52). Segundo Freire ([1967] 2003, p. 45), o objetivo era formar educadores “para que façam realmente educação e não domesticação”. Assim, o coordenador do Círculo era o responsável por “dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao máximo sua intervenção direta no curso do diálogo” (FIORI, 2015, p. 15).

Essa figura e centralidade do coordenador ou da coordenadora de debate são uma proximidade que identificamos entre os Círculos de Cultura e os Círculos do Emancipa. A mediadora nos Círculos do Emancipa também busca propiciar uma discussão horizontal com os participantes, de modo que não haja uma hierarquia no que diz respeito ao conhecimento que deve ser construído coletivamente. Nos Círculos do Emancipa, bem como nos Círculos de Cultura, não há um professor que transmita seus conhecimentos de maneira pronta. É no diálogo entre mediadoras e estudantes que se busca enxergar o mundo e as relações com sua realidade, em situações que ainda não se reconheciam e/ou não percebiam como afetavam seu cotidiano. Desta forma, reconhecemos que é papel do mediador do Círculo do Emancipa, “estimular a fala de todos, inclusive dos tímidos, para um efetivo crescimento crítico do grupo” (FREIRE *apud* MARINHO, 2009, p.52), da mesma maneira como é estimulada nos Círculos de Cultura.

Um elemento que percebemos de distanciamento entre os Círculos de Cultura e os do Emancipa diz respeito à formação de coordenadores. Nos Círculos de Cultura, conforme apresentamos anteriormente, a formação dos coordenadores é uma etapa anterior a realização dos Círculos e essencial para criação de uma nova atitude que faça do diálogo o próprio fazer pedagógico. Segundo Andrea Marinho, entre 1963 e 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores para que aprendessem as técnicas da “arte de dialogar”. No caso da Rede

Emancipa, notamos entre os documentos registros de encontros de formação de professores; entretanto, não localizamos informações específicas sobre formação para mediação dos Círculos. Nas experiências que vivenciamos em três anos de construção do cursinho de Alfenas-MG (Emancipa Sul de Minas), podemos afirmar que existem espaços de formação política e pedagógica, no entanto, não houve uma formação ou preparação específica para a tarefa da mediação dos Círculos do Emancipa neste cursinho. Nos encontros de educadores e educadoras, com frequência, estudamos e discutimos a concepção dos Círculos, mas o aprendizado sobre sua mediação acabou acontecendo na própria prática dos Círculos. Igualmente, com frequência, os Círculos contavam com convidados externos, que também não eram formados ou iniciados na educação popular, ou na mediação de Círculos, mas possuíam experiência de ação política e social. Não acreditamos que isso invalide a experiência e os acúmulos dos Círculos do Emancipa, mas talvez indique algo que possa ser aprimorado.

Codificação e Descodificação

Na dinâmica de alfabetização pensada por Freire ([1968] 2015), os processos de codificação e descodificação são constitutivos, porque é a partir deles que se constrói a integração de significados entre as palavras geradoras e o contexto existencial das alfabetizadas e dos alfabetizados. Nos Círculos, as palavras apareciam codificadas em figuras que representavam elementos da realidade das e dos participantes. A descodificação acontecia na análise crítica e coletiva dessa figura codificada. Representava, portanto, uma passagem do abstrato representado pela figura para o concreto da realidade vivida. Para Freire ([1968] 2015, p.135), esse processo constituía-se “numa ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito”. Nesse movimento, se fazia possível tomar consciência do que é do mundo da natureza e o que é da cultura e qual nosso papel nesses dois mundos. Parte das figuras codificadas nos Círculos tinha por objetivo, portanto, construir com as e os participantes a percepção de si como fazedores de cultura, que constroem o mundo na transformação da natureza pelo seu próprio trabalho. (FREIRE, [1967] 2003) Nesse sentido, o processo de codificação e descodificação levava a construção coletiva do conhecimento ao cotidiano dos estudantes e propiciava não apenas a alfabetização como é tradicionalmente entendida, mas também uma alfabetização política e crítica.

Acreditamos que esses processos também estão presentes nos Círculos do Emancipa, porque esses também tinham como um de seus objetivos estabelecer relações entre o que era discutido e a realidade das estudantes. Para iniciar o diálogo nos Círculos do Emancipa, com frequência, nos valíamos de recursos como imagens, reportagens, pequenos textos, falas de convidadas e convidados, dinâmicas etc. A partir deles, seguíamos para o diálogo visando não apenas nos aprofundar no tema, mas principalmente relacioná-los com a realidade de estudantes em busca por um lugar na educação superior no Brasil, historicamente elitizada e excludente. De certa forma, entendemos que esses recursos eram situações codificadas que descodificávamos no diálogo coletivo.

Tema Gerador

Segundo Freire ([1968] 2015), o resultado do processo de descodificação era a descoberta dos temas geradores. Eles recebem esse nome “porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, [1968] 2015, p.130). Carlos Brandão (1981) caracterizou os temas geradores como

estes temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela [...] remetem a questões que sempre são as das relações do homem: com o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites da comunidade, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, ideias. (BRANDÃO, 1981, p. 18-9).

Para Freire ([1968] 2015), a descoberta dos temas geradores está diretamente relacionada ao processo de tomada de consciência. Nos Círculos, uma vez que o tema gerador era identificado, ele devia ser significativamente investigado. Quanto mais ativo fosse esse processo de investigação, tanto mais se aprofundava a “tomada de consciência em torno da realidade” e a possibilidade de sua apropriação (FREIRE, [1968] 2015, p. 137). Em outros termos, o indivíduo se percebe no mundo e com o mundo, percebe-se fazedor deste mundo e da cultura (FREIRE, [1968] 2015). Segundo Freire, a investigação dos temas geradores “sendo processo de busca, de conhecimento, por tudo isso, de criação, exige de seus sujeitos que vão

descobrimo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetraçã dos problemas” (FREIRE, [1968] 2015, p. 139) e isso levava a compreensã da totalidade.

Com relaçaõ aos temas geradores, podemos fazer uma aproximaçaõ entre a proposta de Freire e a da Rede Emancipa pelo fato de que com frequênci um tema discutido num Círculo do Emancipa levava a outros que eram demandados pelas estudantes como temas dos Círculos seguintes. No entanto, identificamos distanciamentos entre as propostas no que diz respeito ao processo de escolha e definiçaõ dos temas. Como mencionado, nos Círculos de Cultura, o processo de escolha das palavras e dos temas geradores contava com uma investigaçaõ prévia do universo vocabular e temático das alfabetizadas e dos alfabetizados e os temas direcionavam-se para as questões das relaçaõs entre natureza, cultura e trabalho. Em nossa experiênci com os Círculos do Emancipa, não havia essa investigaçaõ prévia e diretamente relacionada à realidade da comunidade do cursinho. Os temas podiam ser propostos por qualquer pessoa envolvida com o cursinho, fosse educador, coordenadora, colaboradora, estudante ou até mesmo algum convidado ou convidada com algum acúmulo específico. Por vezes também, os temas vinham pelas coordenaçaõs gerais da Rede (regional, estadual ou nacional) com base nas pautas mais amplas do movimento social e em seus acúmulos de lutas, tendo muita centralidade a questão da democratizaçaõ da universidade, tanto em seu acesso quanto em sua própria concepçaõ e dinâmica de funcionamento. Entretanto, assim como nos Círculos de Cultura, o debate em torno desses temas no Emancipa propiciava a politizaçaõ e conscientizaçaõ das estudantes e, no caso, de seu processo de preparaçaõ para os exames de ingresso e para a vida universitária.

Dessa forma, percebemos que nem sempre as temáticas dos Círculos do Emancipa partiam do cotidiano e das vivênci das estudantes. Entretanto, buscávamos evidenciar que muitas vezes estas temáticas influenciavam direta ou indiretamente suas vidas. De acordo com Ana Thereza Magalhães e outras autoras (2015, p. 41), “dentro do círculo as temáticas vão ser sempre de foco em problemáticas do sentido social que a gente tem hoje”. Vivenciamos alguns Círculos no qual o tema inicial proposto por algum educador parecia distante da realidade dos estudantes, mas a partir da descodificaçaõ do debate, iam aparecendo novos temas geradores relacionados ao tema original.

Conteúdo programático

Especialmente em *Pedagogia do Oprimido* ([1968] 2015), percebemos que a discussão sobre a investigação significativa dos temas geradores e seus desdobramentos, tanto na etapa de elaboração quanto na de realização dos Círculos, estão diretamente relacionadas com a questão do conteúdo programático. Segundo Freire ([1968] 2015), na concepção "bancária" de educação, os conteúdos da educação são definidos pelo professor ou por especialistas, desconsiderando as e os educandos, que não são ouvidos e devem se acomodar a eles. Uma educação libertária deve revolucionar esse processo. Por isso, nos Círculos de Cultura, o conteúdo programático resultava do diálogo entre educadoras e educadores, educandas e educandos, mediatizados por sua situação existencial concreta e por seus interesses. Assim, o conteúdo programático "não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada" (FREIRE, [1968] 2015, p. 116). Igualmente, mesmo com boa intenção, o conteúdo não deve ser pensado como uma "mensagem salvadora", que será entregue ou depositada nos educandos, mas sempre um diálogo entre "os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão" (FREIRE, [1968] 2015, p.119, grifos do autor). Nesse diálogo, que problematiza as contradições básicas da existência concreta e presente, organiza-se não apenas o conteúdo programático, mas também a ação política.

A centralidade do diálogo na realização dos Círculos é uma importante aproximação entre a proposta de Freire e a da Rede Emancipa, tanto que como relatamos anteriormente com frequência o tema de um Círculo havia sido definido no próprio diálogo de um círculo anterior. Especialmente quando havia estranhamentos em debates de temas considerados polêmicos, como machismo, racismo e homofobia, as estudantes solicitavam para continuarmos o diálogo nos Círculos seguintes.

Outro ponto de proximidade que identificamos diz respeito ao diálogo como organizador não apenas do conteúdo programático, mas também da ação política. Em nossa experiência no cursinho Emancipa Sul de Minas, temos diferentes relatos disso. Um que consideramos muito especial é o da aula pública de 04 de junho de 2016. Nos Círculos de maio daquele ano, dialogamos muito sobre as ocupações secundaristas ocorridas em São Paulo no ano anterior (e que se repetiriam em todo país e inclusive em Alfenas no segundo semestre de 2016). A partir das discussões, as estudantes propuseram que escrevêssemos coletivamente um

manifesto pela educação pública, gratuita e de qualidade. Assim o fizemos, bem como organizamos uma aula pública na praça da matriz da cidade, no próprio horário em que os Círculos aconteciam aos sábados, para que o manifesto fosse lido por suas próprias autoras: as e os estudantes do cursinho. (REDE EMANCIPA, 2016)

Identificamos essa relação entre o conteúdo programático e a ação política nos Círculos como um elemento estruturador da própria concepção da Rede Emancipa. Nos documentos da Rede, nos foi notável a análise de que a entrada na universidade perpassa pelo menos dois projetos. Um é o próprio projeto pessoal das estudantes que diz respeito à identificação de seu objetivo principal com a definição de qual curso concorrer, em quais universidades etc. O outro é um projeto coletivo que é o próprio cursinho:

Como vivemos em sociedade, participamos de diversos grupos que nos interessam ajudando a chegar ao objetivo pretendido.

Com o vestibular não é diferente. **O cursinho popular é nosso projeto coletivo e nossa finalidade é o acesso à universidade.** Para isso estudamos e lutamos ao mesmo tempo. A seleção do vestibular coloca os estudantes competindo entre si justamente para desuni-los, passando despercebido o fato que poucos entram e a maioria dos estudantes fica de fora. (REDE EMANCIPA, 2013, p. 6, grifos do autor)

Nesse sentido, os Círculos do Emancipa servem significativamente como espaços para investigar as contradições do acesso à universidade no Brasil (que é, sem dúvida, um tema gerador) e, ao mesmo tempo, fomentar a solidariedade entre as estudantes e a realização de ações coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, além de problematizar a concepção dos Círculos do Emancipa e dos de Cultura, reunimos os principais pontos de diálogo que há entre eles. Percebemos que existem muitas similaridades. Igualmente, identificamos importantes recriações elaboradas pela Rede Emancipa para incorporar a realização de Círculos não numa proposta de alfabetização, mas no contexto de cursinhos de preparação para exames de ingresso ao ensino superior.

Concluimos que as diferenças encontradas são muito formais. Estão no já citado fato de os Círculos de Cultura serem uma proposta de alfabetização, enquanto os Círculos do Emancipa são espaços de diálogo sobre elementos da realidade política, econômica e social, especialmente

em relação ao acesso à educação superior, dentro de uma proposta de organização de cursinhos pré-universitários. Ou seja, enquanto os Círculos de Cultura se confundem com a totalidade da proposta de alfabetização e de educação de Freire; os Círculos do Emancipa são um dos componentes curriculares dos cursinhos, junto às aulas de disciplinas e/ou áreas do conhecimento que são exigidas nos diferentes exames de ingresso ao ensino superior. Isso, inclusive, é uma importante contradição e tensionamento presente na organização de cursinhos populares. Alguns educadores chegam nos cursinhos considerando tudo que não é relativo aos exames como perda de tempo e os cursinhos da Rede Emancipa não estão imunes a isso. Conforme relatado por Cibele Lima e Marcela Rufato (2018), a incorporação dos Círculos do Emancipa nos cursinhos da Rede da região metropolitana de São Paulo não foi um processo unânime nem sem conflitos. Uma vez que os cursinhos que normalmente remetem à uma concepção bancária de educação, sua aproximação com a concepção freiriana de educação popular parece contraditória e causa estranheza (MENDES e RUFATO, 2015). Essa contradição possivelmente nos ajuda a compreender mais um pouco a principal diferença que localizamos entre os Círculos de Cultura e os do Emancipa que é a formação prévia de suas mediadoras e seus mediadores. Uma vez que os Círculos não são a totalidade da dinâmica dos cursinhos, é de se entender que seus espaços de formação também não se reduzam à preparação para eles. Ainda sobre isso, nossa experiência revela um outro lado que merece ser lembrado: as educadoras e os educadores que participam dos Círculos (como mediadoras e mediadores ou não) tendem a ser aquelas e aqueles que mais repensam e transformam a dinâmica de suas aulas no sentido contrário ao de uma educação bancária. Como já apontamos anteriormente, essa diferença não deslegitima os Círculos do Emancipa, mas possivelmente indica caminhos de aprimoramento.

Mais importante que as diferenças, nos parece, são as semelhanças especialmente com relação à construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo e, com isso, um processo de conscientização política e de possibilidade de organização para transformação da própria realidade, seja em termos individuais quanto coletivos. Não temos esses dados sistematizados, mas um elemento frequente na dinâmica dos cursinhos da Rede Emancipa é o retorno de suas estudantes como educadoras, colaboradoras e/ou coordenadoras. Igualmente, com frequência reencontramos ex-estudantes da Rede organizadas em outros ou novos coletivos de luta e/ou movimentos sociais, seguindo na luta contra as diferentes opressões e desigualdades a que estamos submetidos em nossa sociedade. Acreditamos que esses elementos colocam a necessidade de novos estudos e pesquisas mais detalhadas para pormenorizar essas características, com acompanhamento e relatos sistemáticos dos Círculos do Emancipa e das

estudantes que deles participaram. Ainda assim, pela nossa investigação e experiências pessoais, consideramos ser possível reafirmar que os Círculos do Emancipa são potencialmente a principal ferramenta da Rede Emancipa na luta pelo acesso e pela democratização da universidade.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BONALDI, Eduardo Vilar. **Tentando chegar lá: as experiências de jovens em um cursinho popular da cidade de São Paulo**. 2015. 400f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- COSTA, Maurício; LIMA, Cibele. Se muito vale o que foi feito, mais vale o que será. *In*: REDE EMANCIPA. **Emancipa: 10 anos educando para a liberdade**. São Paulo: Rede Emancipa, 2017. p. 9-13.
- FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p.11-30. [original de 1968].
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. [Original de 1967]
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. [Original de 1979]
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. [original de 1968].
- LIMA, Cibele de Camargo e RUFATO, Marcela de Andrade. Educação popular na luta pela democratização do ensino superior: um relato da construção da Rede Emancipa, em São Paulo, entre 2011 e 2014. *In*: II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL, 2018, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/educacao-popular-na-luta-pela-democratizacao-do-ensino-superior%3A-um-relato-da-construcao-da-rede-emancipa%2C-em-sao-paulo%2C> Acesso em: 25 abr. 2019.
- MACHADO, Samira Xavier. **Os desafios de realizar uma educação popular: a experiência vivenciada no cursinho Darcy Ribeiro em Montes Claros – MG**. 2015. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, Montes Claros, 2015.
- MAGALHÃES, Ana Thereza; GOMES, Bríssia Marques; SCHIO, Bruna; SILVEIRA, Isabella e DAMASCENO, Maria Cesione. **O Emancipa e a luta pela universidade popular**. 2015. 47 f. Relatório de Pesquisa (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Alfenas-MG - UNIFAL-MG, Alfenas, 2015.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de Cultura: Origem histórica e perspectivas epistemológicas.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou Emancipação?** Um estudo do cursinho popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/33673>. Acesso em: 07 mar. 2021.

MENDES, Maíra Tavares; RUFATO, Marcela de Andrade. Por que não passam? Cursinhos populares e tempo curricular: uma problematização a partir de experiências da Rede Emancipa. *In: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO*, Rio de Janeiro, 2015. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, UERJ, 2015. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/viiiiredes/adm/diagramados/TR1128.pdf> Acesso em: 10 mar. 2016.

MENEZES, Roberto Goulart. O movimento pelo resgate social do cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa. *In: ARELARO, Lisete Gomes; FRANCA, Gilberto Cunha; MENDES, Maíra Tavares (Orgs.). Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior.* São Paulo: Xamã, 2012.

REDE EMANCIPA. **Contribuição ao I Encontro de professores da Rede Emancipa.** São Paulo: Rede Emancipa, 2011.

REDE EMANCIPA. Essas três imagens foram produzidas... São Paulo, 19 abr. 2021. Instagram: @redeemancipa. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CN240lbn-M3/> . Acesso em: 19 abr. 2021.

REDE EMANCIPA. **Manual do Coordenador.** Monte seu Cursinho!. São Paulo: Rede Emancipa, 2009a.

REDE EMANCIPA. **Manual dos Professores.** São Paulo: Rede Emancipa, 2009b.

REDE EMANCIPA. Cursinho Popular Emancipa Sul de Minas. No dia 04/junho a Rede Emancipa de educação popular... Alfenas, 07 jun. 2016. **Facebook:** Emancipa Sul de Minas Disponível em: <https://www.facebook.com/emancipasuldeminas/photos/a.1071141599623183/1071141846289825/> Acesso em: 02 abr. 2021

REDE EMANCIPA. Cursinho Popular Salvador Allende. **Manual do Estudante.** São Paulo: Rede Emancipa, fev. 2013.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). *In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade.* 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. [Original de 1967]

A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA ACESSO À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Camila do Nascimento Santos³³

Maíra Tavares Mendes

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, do ponto de vista das políticas públicas educacionais, há uma correlação de forças a partir das quais o Movimento Negro e outros movimentos sociais lutam para que o Estado reconheça a necessidade de adoção de políticas de reparação. Soma-se a essa discussão a pressão sobre o Estado Brasileiro articulada por esses movimentos a fim de fomentar propostas populares pré-criação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Segundo Dyane Santos (2009, p. 45), este movimento foi fundamental para o âmbito das ações afirmativas: “estes impactos causados pelo movimento negro na sociedade brasileira foram bastante positivos já que começa a exercer uma forte influência política, obrigando inclusive o Estado a dar respostas na área racial e esse é um momento histórico na conjuntura política do país”.

Nesse contexto, tem havido, nas últimas décadas, uma ampliação do debate acerca das Ações Afirmativas no Brasil. As produções acadêmicas sobre as políticas de acesso às universidades públicas baianas, por seu turno, retratam experiências institucionais ao mesmo tempo em que diferem quanto ao conceito de acesso utilizado, ou seja, tanto existem perspectivas de acesso à universidade interrelacionadas ao conceito de ingresso e de permanência (VELOSO; MACIEL, 2015), como discussões acerca desses conceitos de modo separado, geralmente, reduzindo acesso a ingresso.

Isso posto, a finalidade desta pesquisa é responder à seguinte pergunta: o que dizem as produções acadêmicas dos acervos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Santa

³³Especialista em Gênero, Sexualidade na Educação pela UFBA, Especialista em Educação Científica e Cidadania pelo IFBAIANO, Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Atualmente cursa Ciências Sociais (UESC), é bolsista de Iniciação Científica (FAPESB) e integra o Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade (GRAPEUNI).

Cruz (UESC) e da Biblioteca Central Julieta Carteadó (BCJC), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) sobre as políticas de ações afirmativas para acesso à UESC? Com isso, nosso objetivo é apresentar o que dizem as produções acadêmicas desses bancos de dados quanto às discussões relacionadas às ações afirmativas de acesso à universidade, com ênfase na UESC.

Utilizamos abordagem qualitativa, realizada por meio do seguinte itinerário metodológico: primeiro, definimos descritores relacionados à temática da pesquisa de busca para localizar as produções disponíveis no *Pergamum* – sistema de catálogo *on-line* para consulta do acervo da UESC e UEFS – e, em seguida, realizamos a leitura dos títulos e resumos das produções disponibilizadas no acervo. Uma vez definido o *corpus*, ou seja, o conjunto de produções acadêmicas mapeadas, sistematizamos os dados e elegemos categorias de análise dos resultados obtidos. Desse modo, organizamos neste artigo os importantes marcos das produções científicas que focalizam as políticas afirmativas de acesso à Educação Superior Pública, destacando os debates e disputas sobre o acesso.

Cabe ressaltar, em tempos de distanciamento social, devido à pandemia da Covid-19, os procedimentos e as ações necessárias para a constituição de um *corpus* de pesquisa foram um desafio, pois, além da exigência de cuidados sanitários, também tem havido a substituição de atividades presenciais por atividades remotas, de modo que apenas o acesso digital ao acervo foi viável – situação que limitou a análise das produções disponíveis. Em alguns casos, foi possível realizar a aquisição de livros existentes nos acervos, como os de Fiamengue, José e Pereira (2007) e José (2008), porém, a ausência de financiamento próprio para aquisição restringiu o acesso aos dados do acervo físico.

Ressaltamos que o suporte epistemológico deste artigo surge em decorrência tanto das atividades de pesquisa realizadas remotamente na Iniciação Científica (IC) como também dos estudos junto ao GRAPEUNI. Com isso, a atividade de pesquisa acerca do acesso estudantil à UESC configura-se importante tarefa de contribuição à pesquisa em Políticas Educacionais e em Políticas Afirmativas na Bahia. Percebemos também que há uma produção acadêmica capaz de favorecer a construção de um panorama sobre as políticas afirmativas de acesso à UESC, instituição pública estadual do sul baiano que adotou políticas de cotas, em 2006, para a democratização da educação universitária.

Para tanto, organizamos este artigo da seguinte forma: introdução, descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e discussão sobre o conceito de acesso constituído pelas dimensões de ingresso, permanência e qualidade da formação ou sucesso escolar, conforme a contribuição de Veloso e Maciel (2015). Posteriormente, analisamos as

produções acadêmicas sobre acesso à UESC a partir do uso de três categorias: mudanças dos critérios de ingresso, protagonismo de movimentos sociais e resistência institucional.

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS AFIRMATIVAS NOS ACERVOS DAS BIBLIOTECAS DA UESC E DA UEFS

O estudo empreendido constitui-se de pesquisa bibliográfica e documental, com procedimentos qualitativos de coleta e análise de materiais disponíveis nos acervos da UESC e da UEFS, como também de materiais que surgiram no decorrer da pesquisa. As questões teórico-metodológicas que contribuíram para qualificar a análise de material bibliográfico procuram dialogar com estudos já realizados e que trazem para o centro da investigação a trajetória das políticas afirmativas de acesso, do ponto de vista do conceito, do protagonismo dos movimentos sociais, das mudanças do ingresso e das resistências à implementação das cotas.

A fim de elucidar as etapas de construção do *corpus*, no tocante aos descritores de busca, definimos: “ação afirmativa”, “acesso à educação superior”, “acesso à universidade”, “acesso ao ensino superior”, “ações afirmativas”, “cotas étnicas”, “cotas raciais” e “política afirmativa”. Essa experiência inicial de definir descritores foi fundamental para otimizar o acesso aos acervos, o que facilitou a sistematização dos dados, já que foram coletadas informações como título do trabalho, autoria, ano de publicação, palavras-chave, resumo e *link* de acesso.

Posteriormente, foi necessário organizar as produções em uma espécie de banco de dados, a partir do uso de planilhas organizadas por descritores, para, em seguida, realizar a análise de conteúdo e, finalmente, ler na íntegra os trabalhos selecionados. Já com relação aos critérios de inclusão, optamos por incluir produções que, das informações coletadas tanto no título quanto no resumo, expressassem relação direta com a temática “políticas de ações afirmativas na UESC”.

Os procedimentos de coleta de dados resultaram em seis trabalhos, todos encontrados em dados catalográficos, localizados nos acervos das bibliotecas da UESC e da UEFS. Para direcionar a nossa discussão sobre o que os acervos nos dizem quanto à temática das políticas de ações afirmativas, definimos três categorias: a) protagonismo dos movimentos sociais; b) mudanças nos critérios de ingresso; e c) resistências à implementação das cotas. Sobre as contribuições dos acervos da UESC e da UEFS, localizamos produções acadêmicas e, em

seguida, as organizamos em planilhas, tendo como ponto de partida as informações catalográficas fornecidas pelos próprios bancos de dados, como título, tipo de produção, resumo, ano de publicação etc. Entretanto, em alguns trabalhos, os acervos não sinalizavam todas as informações necessárias para a inclusão no *corpus* (o resumo, por exemplo), então, nesses casos, precisamos recorrer à *internet*.

Uma vez organizadas as produções, percebemos que os textos do *corpus* apresentam produções entre os anos de 2007 a 2017, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 – Produções bibliográficas por tipo e ano de publicação

Ano de publicação	Tipo de produção			Total
	Artigo	Dissertação	Livro	
2007	0	0	1	1
2008	0	0	1	1
2009	0	0	0	0
2010	0	0	0	0
2011	0	0	0	0
2012	1	0	0	1
2013	0	0	0	0
2014	0	1	0	1
2015	0	1	0	1
2016	0	0	0	0
2017	0	1	0	1
TOTAL	1	3	2	06

Fonte: Elaboração própria (2021)

A Tabela 1 apresenta a relação de publicações por ano e tipo, na qual é possível observar seis produções localizadas nos acervos e que o ano de 2008 demonstra o maior número de produções: dois artigos, dois livros e um vídeo. Este último refere-se a uma produção que é parte de um livro desse mesmo ano, entretanto, a análise de conteúdo se deu somente quanto ao livro. Destacamos ainda que não há, nos acervos, produções referentes aos anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2016, apesar de, nesses períodos, ter ocorrido uma vasta produção sobre a temática na academia brasileira.

Quadro 1 – Produções bibliográficas que tratam do acesso à UESC nos acervos da UESC/UEFS
(*corpus* trabalhado)

Acervo	Referências
UESC	FIAMENGUE, Elis Cristina; JOSÉ, Wagner Duarte; PEREIRA, Carlos José de Almeida. A UESC em preto & branco : pesquisa de amostragem étnico-racial. Brasília: MEC/SECAD, 2007.
UESC/UEFS	JOSÉ, Wagner Duarte. (Org.). Ações Afirmativas na UESC : o programa Bantu-iê. Brasília, Ilhéus, SECAD: Editus, 2008.
UEFS	JOSÉ, Wagner Duarte; MEIRELES, Andréa Maria Brandão; DIAS, Girlene Écio Damasceno; GALDINO, Daniela; GONÇALVES, Alba Lucia. A implantação da reserva de vagas na Universidade Estadual de Santa Cruz: uma trajetória de mobilização social. <i>In</i> : SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.). Cotas nas universidades : análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012.
UEFS	SANTOS, Maria Rita. “Quantos além de mim?” Narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PREAMFRO em Itabuna-BA. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2014.
UESC	FIGUEREDO, Diogo Barbosa. Acesso ao ensino superior e políticas afirmativas : estudo da política de cotas nas Universidades públicas do estado da Bahia. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia Regional e Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2015.
UESC	SANTOS, Wilton Macedo. Ações afirmativas na UESC : o impacto da reserva de vagas para negros no perfil dos estudantes. 2017. Dissertação (Mestrado em Economia Regional e Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2017.

Fonte: Elaboração própria (2021)

O Quadro 1 indica as produções encontradas nos acervos: dois livros, um capítulo de livro e três dissertações, sendo que as duas mais recentes são do mesmo programa de Pós-Graduação da UESC, o Programa de Pós-graduação em Economia Regional e Políticas Públicas. A dissertação de 2014 faz parte do acervo da UEFS, como produção fruto do Programa de Pós-Graduação em Educação, na universidade referida. Os dois livros (FIAMENGUE; JOSÉ; PEREIRA, 2007; JOSÉ, 2008), por sua vez, foram produzidos por docentes junto a estudantes que compõem a comunidade acadêmica da UESC, sendo que um deles está disponível no acervo de ambas as universidades. O capítulo do livro que trata da UESC também foi organizado por docentes participantes do PRODAPE e compõe uma coletânea publicada pela UFBA sobre ações afirmativas (JOSÉ *et al.*, 2012).

Do ponto de vista do conteúdo, a dissertação de 2014, localizada no acervo da UEFS, apresenta grande contribuição para o devido entendimento do papel exercido pelo protagonismo dos movimentos sociais no que tange à mudança nos critérios de ingresso e acesso à UESC. Todavia, num primeiro momento da coleta de dados, concluímos que há uma insuficiência de produções acadêmicas disponíveis digitalmente no acervo, isso porque, conforme apontamos

anteriormente, das produções localizadas nos acervos, somente as dissertações estão disponíveis digitalmente.

Percebemos também que existem, nas produções citadas no quadro 1 pontos de encontro e ao realizar a análise de conteúdo por meio de leituras, estudos e discussões sobre o acesso à universidade, problematiza-se a questão da reserva de vagas para pessoas negras, de escolas públicas, quilombolas e indígenas. Isto é, há o reconhecimento de que compreender as políticas de ações afirmativas de acesso à universidade requer a contextualização do debate étnico-racial e que os processos de implementação das cotas nas universidades públicas “consistem em estratégias para favorecer o acesso e a permanência de grupos considerados excluídos e são divulgadas com base nas políticas de inclusão” (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 236).

CONCEITO DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Nesta seção, discutiremos o conceito de políticas de ação afirmativa de acesso à universidade e, para isso, iniciaremos com a compreensão que temos acerca de políticas de ações afirmativas, isto é, políticas públicas educacionais que visam à correção de distorções a fim de possibilitar a inserção de grupos subalternizados nos espaços sociais.

Dyane Santos (2009) nos ajuda a entender o conceito de ações afirmativas ao dizer que estas são medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório e acelerar o processo de igualdade até atingir a igualdade substantiva. Logo, elas são políticas compensatórias com finalidade pública decisiva para o projeto democrático de assegurar a diversidade e a pluralidade social – ou seja, são uma espécie de discriminação positiva para nivelar ou diminuir desigualdades. De acordo com a autora,

É imprescindível observar que a realidade das políticas afirmativas no Brasil, com vistas à inclusão de negros no ensino superior e no mercado de trabalho, é uma conquista dos movimentos sociais negros em uma articulação política, local, nacional e internacional e o grande fio condutor destas articulações é o princípio da igualdade de condições e oportunidades (SANTOS, 2009, p. 64).

Notamos, portanto, que as políticas de ação afirmativa para o acesso à universidade são uma conquista e “vêm se destacando como políticas públicas de inclusão social das mais relevantes na história recente do país, [...] sendo desenvolvidas com vista a direcionar ou redefinir ajustes que se façam necessários para garantir a redução das desigualdades” (FIGUEREDO, 2015, p. 18). Dessa maneira, ações afirmativas visam democratizar o acesso ao

Ensino Superior, possibilitando a mobilidade social e a inclusão de pessoas negras, na medida em que há uma mudança de realidade das condições concretas. Assim,

As ações afirmativas consistem em estratégias desenvolvidas nos últimos anos para favorecer o acesso e a permanência na educação superior. A condição que gera tal dificuldade de acesso (ingresso) e permanência continua na sociedade, mas alguns representantes desses grupos são favorecidos por meio de tais políticas e programas. A justificativa é de que tais sujeitos possam alterar suas condições concretas, contribuindo para a melhoria de vida dos grupos a que pertencem (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 236).

Para Veloso e Maciel (2015), o conceito de acesso tem um sentido mais amplo, pois abrange a ideia de permanência, expansão, ingresso e qualidade de formação na Educação Superior, ou seja, implica estratégias que materializam o acesso e a permanência em direção ao sucesso escolar – conclusão exitosa no curso superior. Desse modo, a ideia de acesso não está restrita ao ingresso, visto que tem estreita relação com a permanência e também com o atendimento das demandas socioeconômica, pedagógica, cultural etc.

DO PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Os movimentos sociais estão presentes no processo de implementação de cotas nas universidades. Inclusive, as políticas de ação afirmativa para acesso à universidade são uma pauta de reivindicação dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, desde a década de 1980 (SANTOS, 2017). Isso explica a presença marcante e majoritária desse movimento nas articulações e debates sobre estudos e ações com vistas à democratização do acesso à universidade. Em se tratando da UESC, a mobilização social foi “de fora para dentro”, isto é, da mobilização popular do público externo à comunidade acadêmica para o interior da instituição.

Santos (2014) destaca que houve, em 2001, no Bairro Maria Pinheiro, em Itabuna, um processo de diagnóstico social, realizado por agentes de saúde, que identificou a inexistência de estudantes universitários no bairro. Movimentos e entidades de Itabuna com forte protagonismo negro, como o Encantarte³⁴, a Ação Negra e a Pastoral da Juventude fomentaram a organização de cursos pré-universitários populares por várias entidades sociais a partir de

³⁴O Grupo Encantarte é um movimento social que articulou o diagnóstico social, em 2001, no Bairro Maria Pinheiro, em Itabuna, e idealizou o PRUNE e o PRAAFRO. Para Santos (2014), é um movimento de resistência negra.

2002, com o PRUNE, que encerrou suas atividades em 2005, dando lugar ao Pré-universitário para Afrodescendentes – PREAMFRO. Segundo Santos (2014, p. 59), o PRUNE,

contava também com o apoio financeiro da Fundação Ford, por meio do ‘Projeto Políticas da Cor no Ensino Superior’, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa parceria proporcionou material didático e ajuda de custo para os professores, que antes eram voluntários, contribuindo, sobremaneira, para o ingresso de um número significativo de estudantes, chegando a 70 aprovações, apenas no vestibular da UESC, entre 2002 e 2004.

O processo de pensar a mobilização social em prol das mudanças de ingresso de “fora para dentro” também é sinalizado por Santos (2014), que salienta a importância da reivindicação de cursos populares pré-universitários e de movimentos sociais pela isenção de inscrição no vestibular.

Assim, há, na história da implementação das cotas, o protagonismo dos movimentos sociais que fomentaram o debate sobre políticas de ações afirmativas para acesso à universidade. Dentre as entidades sociais que articularam as mobilizações dirigidas à UESC, destacam-se os cursinhos populares pré-universitários, como o PRUNE e o PREAMFRO. O primeiro surgiu em 2002 e o segundo, em 2005, como uma continuidade do trabalho realizado pelo PRUNE, mas de uma forma mais autônoma e com pautas mais explícitas de construção de identidade racial. Logo,

ao se preocupar e incorporar questões da ordem da subjetividade e relacioná-las com os textos, suscita-se questões voltadas para o pertencimento racial, construção de identidade negra, autoestima, significa também questionar quem eles podem ser ou colocar-se em questão naquilo que são. Essa é a transformação, pela qual esses protagonistas passaram; não se trata, portanto, de saber o que eles conhecem, mas como eles conheceram e se tornaram quem são (SANTOS, 2014, p. 132).

Nesse conjunto de movimentos, é importante notar que o PREAMFRO se caracteriza como uma experiência educativa de promoção do acesso de estudantes negros à universidade e, assim, favorece a organização de táticas de resistência para promoção do acesso à universidade, inclusive a permanência. Portanto, para além de um cursinho pré-universitário, o PREAMFRO realizou acompanhamento pedagógico a fim de equalizar a desigualdade educacional da juventude negra, público-alvo do cursinho (SANTOS, 2014).

O debate sobre o acesso à universidade e a luta pela democratização apontam para o rompimento da ideia da meritocracia ao mesmo tempo em que colaboram para a emancipação de quem busca o espaço universitário como um meio para proporcionar a mobilidade social. Nesse contexto, como pauta reivindicatória pelo direito à democratização do acesso, há uma articulação conjunta entre cursos populares pré-universitários, movimento negro, outros movimentos sociais e demais entidades da região que, junto a estudantes e docentes da UESC, formaram um Comitê Pró-cotas em 2006. José (2008, p. 25) afirma que,

[Integrantes da primeira turma do Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais da UESC] articularam-se com pré-universitários populares, movimentos sociais e secundaristas, e Câmara de Vereadores de Itabuna, resultando na formação de um Comitê pró-Cotas, que realizou mobilizações e pautou o debate da democratização do acesso a UESC, ao longo do ano de 2006.

Notamos, assim, que houve uma mobilização social anterior ao processo de construção do Comitê Pró-Cotas, mobilização que resultou, ao fim de 2006, na aprovação da Resolução nº. 64 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE (UESC, 2006), que estabelece mudanças no critério de ingresso via sistema de cotas: reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, dentre as quais 75% são para autodeclarados negros; além disso são criadas duas vagas suplementares para quilombolas e indígenas a cada curso.

Nesse sentido, a democratização do acesso à UESC é fruto da articulação de movimentos sociais de Itabuna com forte protagonismo negro. A construção de cursos populares pré-universitários partiu de articulação comunitária e engajada entre ações coletivas que, por sua vez, movimentaram a luta por políticas de ações afirmativas, ou seja, por um projeto popular de acesso à universidade.

DAS MUDANÇAS NO CRITÉRIO DE INGRESSO

Segundo Santos (2014), com o surgimento dos núcleos de cursinhos populares inicialmente vinculados ao PRUNE e posteriormente ao PREAFRO, houve o fortalecimento das articulações para problematizar a necessidade de mudanças nos critérios de acesso, que, num primeiro momento, se voltaram à demanda por isenção da taxa de inscrição no vestibular para estudantes vinculados a cursinhos populares. Santos (2014, p. 63) afirma que o PRUNE desempenhou, desde 2002, um importante papel quanto aos critérios para isenção dessa taxa, “visto que muitos [estudantes] estão desempregados, e não conseguem pagar o valor total da taxa de inscrição, gerando frustração após um ano de dedicação e preparação”. Primeiramente, foram estabelecidos critérios que ainda limitavam esse acesso, sendo que, “entre as exigências para obtê-la, está que os alunos tenham tido média igual ou superior a sete durante todo o Ensino Médio, além de terem concluído no ano do vestibular ou no anterior” (SANTOS, 2014, p. 127).

Dessa forma, o PRUNE cumpre, desde 2002, o papel de criar condições para o acesso dos estudantes negros e excluídos à universidade. Conforme José (2008), é com essa mesma preocupação de viabilidade de condições para a democratização do acesso que se constituiu, em 2005, o PRODAPE– espaço que representou a materialização das lutas por políticas de ação

afirmativa para acesso à universidade, contando com membros da coordenação do PRUNE e outros docentes da UESC.

Assim, o PRODAPE, conforme José (2008, p. 13), nasceu com a finalidade de realizar o acompanhamento, principalmente pedagógico, durante o primeiro ano de graduação, realizando atividades de pesquisa, ensino e extensão voltadas especialmente para estudantes egressos dos cursos populares pré-universitários, de modo a identificar “possíveis dificuldades estruturais, sociais e culturais”. A partir daí, são desenvolvidas orientações didático-pedagógicas, oficinas técnicas e formativas, atividades artístico-culturais e estágios extracurriculares que contribuem para a permanência dos estudantes que ingressam na UESC (JOSÉ, 2008).

Também de acordo com José (2008, p. 16), o PRODAPE constituiu-se no fortalecimento acadêmico institucional a partir de diversas ações realizadas e, com o intuito de somar forças nas questões relacionadas, construiu o Projeto *Bantu-iê*, contemplado pelo edital UNIAFRO – programa de ações afirmativas para a população negra em instituições públicas de Educação Superior criado pelo Ministério da Educação. O programa contou com financiamento de diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre relações étnico-raciais. Nesse cenário, o *Bantu-iê* foi implementado com financiamento externo à UESC, como projeto de formação político-pedagógico, com a finalidade de favorecer a qualidade das discussões sobre relações étnico-raciais na universidade, inclusive, junto às escolas de Educação Básica da Região Sul da Bahia, somando esforços no sentido da mudança no critério de ingresso via implementação do sistema de cotas.

A fim de favorecer o debate caloroso a favor da democratização do acesso via implementação das cotas raciais, o PRODAPE organizou vários eventos na UESC em articulação com os movimentos sociais citados anteriormente. José (2008) descreve seis ações que estiveram interrelacionadas e que movimentaram a comunidade acadêmica a partir da problematização de questões étnico-raciais, principalmente no que se refere ao acesso à universidade de modo democrático e com vistas à garantia de uma formação de qualidade. Essas ações são as seguintes: (i) Pesquisa de amostragem racial, intitulada “A UESC em Preto e Branco”, que gerou livro de mesmo nome (FIAMENGUE; JOSÉ; PEREIRA, 2007); (ii) Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação e Relações Étnico-raciais; (iii) Fórum Pró-Lei 10.639/03; (iv) Afrodescendência afirmada; (v) Portal *Bantu-iê*; e (vi) Seminários de Avaliação.

Além dessas ações, que foram importantes instrumentos de intervenção em prol da implantação das cotas, “o desenvolvimento do PRUNE, a atuação dos pré-universitários e movimentos sociais, as mobilizações do Comitê Pró-Cotas e as reuniões ocorridas com a reitoria durante quatro meses foram fundamentais para a definição e aprovação da proposta de reserva de vagas” (JOSÉ, 2008, p. 26). Em seguida, com relação às mudanças no critério de ingresso, a UESC implementou a Resolução CONSEPE 064/2006, a qual instituiu a reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação, “se comprometendo a estabelecer programas de permanência para os alunos cotistas que nela ingressarem” (MEIRELES; DIAS, 2008, p. 62).

Dessa maneira, a aprovação da resolução considera que “a eficácia desse novo mecanismo de acesso com recorte racial pressupõe atender as exigências propostas pelo ingresso desse grupo sócio-racial” (SANTOS, 2017, p. 52). A resolução estabelece ainda a criação de uma Comissão para Acompanhamento e Avaliação da Reserva de Vagas da UESC.

Para Santos (2017) e José *et al.* (2012), há um impacto significativo no acesso com reserva de vagas em cursos de graduação da UESC, ou seja, as mudanças nos critérios de ingresso representaram mais oportunidades de acesso à Educação Superior. Como exemplo, Santos (2017, p. 51) demonstra que houve uma demanda significativa de candidatos negros nos processos seletivos com reserva de vagas e, nessa direção, “o impacto da reserva de vagas nos cursos de graduação da UESC, para além dos percentuais de estudantes demandantes pelos respectivos cursos e convocados para a matrícula, perpassa pelas mudanças institucionais e legais que a universidade se permite”. José *et al.* (2012, p. 159), por sua vez, afirmam que:

O impacto da reserva de vagas nos cursos de graduação da UESC foi imediato. Os percentuais de estudantes convocados para a matrícula que cursaram todo o ensino médio na escola pública saltaram de aproximadamente 39% no ano de 2007 para 56% em 2008. A eficácia do novo mecanismo de acesso com recorte racial foi evidente nos dois cursos de mais alto prestígio, Medicina e Direito, e naqueles de maior concorrência após estes, como Enfermagem, Ciência da Computação e Administração, principalmente no percentual de autodeclarados pretos.

Para os autores, há um impacto notável da reserva de vagas na comunidade acadêmica, e isso ficou evidente a partir dos índices de matrículas de estudantes de escola pública na UESC em 2008, em comparação com os índices de 2007, como também no percentual de estudantes que se autodeclararam pretos. Isso demonstra os primeiros passos para a conquista da democratização do acesso à universidade, inclusive dos cursos de graduação considerados de grande prestígio, como Medicina e Direito.

DAS RESISTÊNCIAS À IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS

O forte protagonismo dos movimentos sociais na implementação das cotas, que se deu a partir de iniciativas de mobilizações sociais da comunidade externa à UESC, é em si mesmo um indício da resistência interna à adoção de cotas raciais. A partir daí, é significativo refletir que, antes da mobilização em torno das demandas por isenção da taxa de vestibular para cursos pré-universitários populares, não havia uma postura institucional da universidade nesse sentido.

A implementação da política de cotas raciais na UESC é, portanto, uma conquista constituída a partir do processo de disputa do acesso, em que houve resistência às cotas ao mesmo tempo em que existiu uma articulada mobilização social protagonizada por cursos populares pré-universitários e demais movimentos sociais. Podemos identificar, desse modo, a ausência inicial de uma articulação institucional para criação de um ambiente favorável e colaborativo necessário para discutir a adoção de políticas afirmativas de acesso.

Logo, sem as iniciativas do PRODAPE, dificilmente, haveria uma materialização sistemática de ações e articulações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para as ações afirmativas. Também é importante destacar, que o PRODAPE consistiu em um programa que acompanhava estudantes egressos de cursos populares pré-universitários, contando com boa parte de membros externos à UESC, a exemplo de docentes da Educação Básica vinculados ao PRUNE.

Como dito anteriormente, o *Bantu-iê* foi um projeto do PRODAPE que contou com financiamento externo à universidade, via editais UNIAFRO/MEC, para viabilizar ações de ensino, pesquisa e extensão. Isso limitou, do ponto de vista institucional, a continuidade de ações do programa de maneira exitosa. Nesse contexto, identificamos algumas explicações para a resistência à democratização do acesso à universidade pós-ações do Programa *Bantu-iê*, a saber: (i) resistência dos educadores em conhecer e veicular conhecimentos sobre as religiões de matriz africana; (ii) resistência à aplicação da Lei 10.639/03; e (iii) resistência dos professores e estudantes ao percentual de vagas reservado à população negra regulamentado na resolução de cotas da UESC (JOSÉ, 2008).

Foi do PRODAPE a iniciativa de divulgar a Resolução 64/2006 nas escolas públicas a fim de garantir o acesso à informação acerca das mudanças nos critérios de ingresso à UESC e nisto José (2008) afirma que,

As visitas das escolas ficaram por conta deste grupo, que buscou construir mecanismos de divulgação da resolução de cotas nas mais de trinta escolas públicas de Ensino Médio de Ilhéus, Itabuna, durante os meses de julho a setembro de 2007. A participação dos estudantes-bolsistas foi decisiva para o sucesso desta ação (JOSÉ, 2008, p. 28).

Ainda conforme José (2008), houve questões de ordem prática, de recursos humanos, de acesso à informação e de recursos financeiros para a falta de continuidade do PRODAPE na UESC. Um dos entraves mais significativos foi a falta de liberação de recursos e de pessoal suficiente para a divulgação dos novos critérios de ingresso adotados pela universidade.

Além disso, o autor ressalta ainda a articulação realizada por estudantes que eram bolsistas do PRODAPE, que fundaram o Núcleo de Estudantes Negros, Negras e Cotistas da UESC (NENNCO). De acordo com uma das fundadoras desse núcleo, ele surgiu com o intuito de “organizar ações para o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial na universidade. E também buscar discutir com a instituição a implantação de uma política para promover a permanência dos estudantes” (SANTOS, 2014, p. 20).

Quanto aos recursos humanos suficientes para atender questões de ordem prática, os desafios enfrentados podem ter como uma de suas explicações o fator “tempo”, visto que, as elaborações sistematizadas pelo PRODAPE tiveram pouca materialização na estrutura institucional.

São diversos fatores que contribuíram para que a ação tivesse dificuldades em alcançar os objetivos esperados.

[...] E um primeiro fator responsável pelo andamento insatisfatório da ação foi o acúmulo de tarefas. O que costuma ser tratado como uma 'desculpa' para o não cumprimento de obrigações, neste caso está no cerne do problema. A 'falta de tempo' afetou o desempenho de todos no processo, começando pelo meu próprio prejudicado pelo excesso de demandas da Universidade. [...] Alguns bolsistas levaram um tempo além do esperado para a tabulação dos dados dos cadastros, o que atrasaria a reunião nos municípios. E, por fim, os próprios professores dos municípios alegaram falta de tempo para a realização da pesquisa, especialmente porque o ano de 2007 foi marcado por greves na rede estadual de ensino e em várias redes municipais (SILVA, 2008, p. 56-57).

É importante destacar que o Art. 8º da Resolução CONSEPE nº. 064/2006 prevê a necessidade de acompanhamento permanente e avaliação dos critérios e metas adotados como um processo de implementação da reserva de cotas (UESC, 2006). Essa resolução afirma também que “as ações e políticas afirmativas de que trata a presente Resolução vigorarão continuamente por um período de 10 (dez) anos” (UESC, 2006). Diante do exposto, em 2017, a UESC divulgou um relatório construído por uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação

da Reserva de Vagas (CAARV) com o objetivo de apresentar “dados relativos ao Sistema de Reserva de Vagas, à demanda e ao desempenho dos estudantes cotistas entre 2008 a 2016, a fim de analisar e tornar conhecida uma das políticas de ação afirmativa existente” (UESC, 2017, p. 4).

Destacamos, nesse relatório, o reconhecimento de que institucionalmente os esforços para a democratização do acesso eram restritos à isenção – parcial ou integral – da taxa do pagamento da inscrição do vestibular. É a partir do ingresso de cotistas que passa a ocorrer uma materialização de ações institucionais, já que

as ações de assistência estudantil na UESC tiveram seu início com o ingresso dos primeiros alunos cotistas. Até então, o que ocorria era a isenção parcial ou integral para egressos de escolas públicas, portadores de deficiência física, indígenas, quilombolas, servidores, estagiários do Ensino Fundamental e Médio, entre outros, do pagamento da taxa de inscrição do vestibular da UESC (UESC, 2017, p. 7).

É relevante ressaltar que essa Comissão de Avaliação para elaboração do relatório foi composta por quatro membros representantes dos movimentos sociais, sendo dois titulares e dois na condição de suplentes – não são especificados quais movimentos estes membros representam (UESC, 2017). No relatório, foi notado o reconhecimento significativo da adoção de ações afirmativas como fortalecimento da política de acesso, permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes com baixa renda matriculados nos cursos de graduação da UESC.

Há também a afirmação da necessidade de continuidade da política de reserva de vagas, uma vez que, existe uma evolução significativa no ingresso de estudantes autodeclarados negros, o que promoveu uma “mudança forte no perfil dos discentes da Instituição em todos os cursos, com a inclusão de camada da população anteriormente excluída. As cotas possibilitaram o acesso a cursos de elevada demanda e prestígio como os cursos de Medicina e Direito” (UESC, 2017, p. 43). O relatório afirma que

estudantes cotistas apresentam demanda na maior parte (senão todos) dos cursos de graduação da UESC. Foi a partir da política de reserva de vagas que os estudantes que vivenciam ou vivenciaram desigualdades sociais alvo das políticas de ações afirmativas, conseguiram adentrar a Universidade, inclusive nos cursos de prestígio (UESC, 2017, p. 44).

No entanto, ressaltamos que, por um lado, o relatório não menciona nem o importante papel desempenhado pelo PRODAPE nem todas as ações que giravam em torno desse importante setor da universidade, enquanto, por outro lado, cita a criação da ASSEST como órgão responsável por tratar da permanência a partir da implementação das cotas na UESC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória das políticas afirmativas de acesso à UESC é marcada pelo protagonismo do movimento social a partir das mobilizações, o que impulsionou mudanças nos critérios de ingresso frente à resistência institucional à implementação das cotas. Como vimos, a mobilização social pela implantação da reserva de vagas na universidade tem um peso grande de movimentos de fora para dentro da universidade, muitas vezes, por meio de professores da Educação Básica, de cursos pré-universitários de caráter popular e de entidades dos Movimentos Negros, estudantil e popular, como: PRUNE, PREAMFRO, Encantarte, Ação Negra e a Pastoral da Juventude.

Buscamos, com esta pesquisa, contribuir para a compreensão de que o acesso à universidade é fruto de conquistas e articulações de movimentos, entidades e pessoas de modo geral que assumiram o compromisso de enfrentar os desafios de mudar a face da universidade e aproximar a Educação Superior da realidade de jovens da periferia de Itabuna.

Além disso, estudar o processo de democratização de acesso à Educação Superior se justifica do ponto de vista da relevância social, que nos conduz ao entendimento da capacidade da sociedade civil organizada, afinal, o processo de acesso via implantação de reserva de vagas na UESC é fruto da mobilização social junto ao protagonismo dos movimentos sociais. Estes potencializaram a luta por uma educação antirracista capaz de promover a inclusão de estudantes oriundos de grupos subalternizados. Nesse sentido, ressaltamos que pensar as mudanças dos critérios de ingresso na UESC é considerar que a democratização do espaço universitário por meio do processo de políticas afirmativas foi uma luta preconizada por movimentos sociais da Região Sul Baiana.

REFERÊNCIAS

FIAMENGUE, Elis Cristina; JOSÉ, Wagner Duarte; PEREIRA, Carlos José de Almeida. **A UESC em preto & branco: pesquisa de amostragem étnico-racial**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

FIGUEREDO, Diogo Barbosa. **Acesso ao ensino superior e políticas afirmativas: estudo da política de cotas nas Universidades públicas do estado da Bahia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia Regional e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Economia Regional e Políticas Públicas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2015.

JOSÉ, Wagner Duarte. Programa Bantu-iê: África-Brasil e Educação das Relações Étnico-raciais. In: JOSÉ, Wagner Duarte. (Org.). **Ações Afirmativas na UESC: o programa Bantu-iê**. Brasília; Ilhéus; SECAD: Editus, 2008.

JOSÉ, Wagner Duarte; MEIRELES, Andréa Maria Brandão; DIAS, Girlene Écio Damasceno; GALDINO, Daniela; GONÇALVES, Alba Lucia. A implantação da reserva de vagas na Universidade Estadual de Santa Cruz: uma trajetória de mobilização social. In: SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

MEIRELES, Andréa Maria Brandão; DIAS, Girlene Écio Damasceno. A trajetória da Lei 10.639/03 nas escolas públicas de Ensino Médio de Ilhéus e Itabuna e a política de reserva de vagas na UESC: ações e interlocuções. In: JOSÉ, Wagner Duarte. (Org.). **Ações afirmativas na UESC: o Programa Bantu-iê**. Brasília; Ilhéus; SECAD: Editus, 2008.

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, Bahia, 2009

SANTOS, Maria Rita. **“Quantos além de mim?”** Narrativas das experiências de acesso à universidade de educadores negros do PREAMFRO em Itabuna-BA. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-Bahia, 2014.

SANTOS, Wilton Macedo. **Ações afirmativas na UESC: o impacto da reserva de vagas para negros no perfil dos estudantes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Economia Regional e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Economia Regional e Políticas Públicas Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-Bahia, 2017.

SILVA, Ana Cláudia Cruz da. Afrodescendência Afirmada. In: JOSÉ, Wagner Duarte. (Org.). **Ações afirmativas na UESC: o Programa Bantu-iê**. Brasília; Ilhéus; SECAD: Editus, 2008.

UESC. **Resolução CONSEPE nº. 64/2006**. 20 de dezembro de 2006. Ilhéus: UESC, 2006. Disponível em: CONSEPE 2006.p65 (uesc.br) Acesso em: 12 abr.2021.

UESC. **Relatório da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reserva de Vagas da UESC**. Ilhéus: UESC, 2017. Disponível em: Assessoria de Planejamento - ASPLAN (uesc.br).Acesso em: 12 abr. 2021.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior: análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178/5304>. Acesso em: 12 abr.2021.

PARTE 2

POR QUE (NÃO) PERMANECEM?

MEMÓRIAS ANTES E DEPOIS DAS COTAS: RELATO DE UM ESTUDANTE QUE SE TORNOU SERVIDOR DA UESC³⁵

Rafael Bertoldo dos Santos³⁶

Eu sou Rafael Bertoldo, boa tarde a todos e todas. Formei-me em Economia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), também me especializei em Gestão Pública Municipal, curso Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (PROFNIT) pela UESC, sou servidor efetivo e presidente da AFUSC. Muito prazer fazer parte desse espaço.

Primeiramente, gostaria de saudar essa linda sala digital, Vércio, Daniela Galdino, Professora Maíra, gostaria de lhe saudar especialmente pela condução deste grupo de pesquisa, o companheiro Wenderson, Danilo, que foi um colega da época de cursinho e na UESC, Camila, Luana e Rafael, meu xará.

Eu vim de escola pública, não podia ser diferente, fiz o terceiro ano no Colégio Modelo em Itabuna-Bahia, conheci por intermédio de um primo, o Tiago, o cursinho PRUNE. Em 2004, cursava o terceiro ano do Ensino Médio pela manhã e à noite era estudante do PRUNE. E assim consegui ingressar em 2005 no curso de Economia.

As narrativas do Vércio e do Danilo são similares, nossos caminhos foram muito parecidos, embora, em um dado momento seguimos carreiras distintas. Vou fazer uma narrativa inclinada ao movimento estudantil: logo em 2005, lembro-me de uma greve com duração de 90 dias, iniciada pelos estudantes. Nesta ocasião, já havia uma série de pontos que eram colocados, de angústias, vamos dizer assim, do movimento estudantil. Conheci alguns colegas e companheiros na época da União Juventude Socialista (UJS) e comecei o movimento de participação nas questões políticas do movimento estudantil.

Logo no início de 2005, fui assistido pelo *Bantu-iê*/PRODAPE, eles tratavam sobre a política da inserção do negro na sociedade, na universidade e em diversos outros espaços.

³⁵Este texto é resultante da transcrição da fala de Rafael Bertoldo dos Santos no debate organizado pelo GRAPEUNI em 01 de outubro de 2020, para tratar das memórias acerca das lutas por acesso e permanência na UESC.

³⁶Rafael Bertoldo dos Santos é formado em Economia (UESC), Especialista em Gestão Pública Municipal (UESC) e mestrando em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (PROFNIT-profissional). É servidor público da UESC e, atualmente, exerce o cargo de Presidente do Sindicato dos Servidores Técnicos da UESC (AFUSC)

Naquela época, os alunos oriundos de classes populares formavam um grupo ainda pequeno na universidade. Estou há 15 anos na UESC e consigo até com certa propriedade perceber que, após a implementação das cotas (ocorrida em 2006), houve uma evolução no sentido da negritude da universidade. Ela passou a parecer mais com a população da região na qual está inserida. Ingressei em 2005, quando ainda não tinha cotas, mas já existia uma discussão muito forte, efervescente e, em alguns espaços institucionais, muito complexa. Lembro-me que participei de ações que objetivavam inserir e consolidar o tema racial na UESC, como panfletagem na descida dos ônibus na entrada da UESC, discussões em grupos, dentre outras.

Participei do PRODAPE e tive uma bolsa-auxílio, que me permitiu trabalhar no Programa UPT. Na ocasião, fiz um diagnóstico junto com o professor José Reis, na época Gerente Acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação, sobre as motivações de evasão das salas dos cursinhos do UPT em Itabuna e Ilhéus. Nossa intenção era realizar esse diagnóstico e identificar as possíveis causas de evasão e propor soluções. Para o desenvolvimento desta pesquisa aplicamos questionários em todas as salas da UPT em Itabuna e Ilhéus, sendo duplamente importante e interessante para mim, por conta do curso de Economia e tema importante para o programa. Tabulamos, traçamos os dados estatísticos e descrevemos os resultados e esta pesquisa contribuiu bastante para minha formação, inclusive fizemos uma publicação com os dados preliminares.

Durante as entrevistas nas salas da UPT, as falas de alguns alunos ficaram registradas em minha memória: *“olha, eu tenho família, a questão de deslocamento, eu me desloco para vir para sala. O professor não chegou, tenho que voltar”* e *“amanhã eu vou sair muito cedo pro trabalho, então com essa saída antecipada da aula perderei um conteúdo importante”*, dentre outros relatos. Mas, infelizmente, não houve com os resultados daquela pesquisa uma construção de política voltada para diminuir, minorar, a evasão. Não houve esse desdobramento, foi só uma aplicação do questionário e tabulação: *“estes são os problemas que temos na UPT”* e ponto. Logo naquele início de 2006, muito próximo da implementação de cotas na UESC, fiz um movimento estudantil representativo, político, de lançar uma chapa com outros companheiros e companheiras, para o Centro Acadêmico do curso de Economia. Para mim estava muito claro que era um envolvimento necessário, pois, advindo de escola pública, em situação de vulnerabilidade social, fui contemplado para receber o auxílio financeiro, imprescindível para minha permanência. Participava muito de movimentos sobre a importância do negro na sociedade, do negro na universidade; tudo isso o *Bantu-iê* e o PRODAPE proporcionaram: as aulas, palestras... Eu me lembro que, em certo momento, o professor Kabengele Munanga esteve lá para trazer uma série de discussões novas para o grupo.

A universidade era relativamente jovem, mas profundamente doméstica e conservadora, e em alguma medida ainda é. Depois dessa participação nos movimentos de representação política estudantil, acabei encerrando esse ciclo, e fui indicado para trabalhar em um estágio na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), na unidade do UNITRABALHO, a partir do reconhecimento do “meu bom trabalho”, realizado na UPT. Isto me permitiu posteriormente ser indicado para assumir um cargo de comissão, na função de Secretário do Curso de Administração da UESC em 2007. Neste momento, estava em transição do movimento estudantil para o movimento sindical da categoria que passaria a fazer parte. Assim, me filiei à AFUSC.

Sempre que possível contribuía com os colegas da época do curso de Economia, que estavam acessando a universidade e com os movimentos coletivos, que naquele período 2007, 2008 e 2009 iam surgindo a partir da implementação de cotas. Cabe frisar, esse movimento foi muito importante para a universidade, o surgimento dos coletivos, o fortalecimento do movimento estudantil. Estabeleceu-se um divisor de águas com o sistema de cotas. Entre o antes e o depois das cotas, percebi a universidade muito mais preocupada, lúcida e reflexiva para essas causas sociais e raciais.

Nesse ciclo intermediário encerrei o curso de Economia e fiz uma especialização na UESC, em 2013 passei no concurso para servidor efetivo da universidade e fui indicado para a Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, que hoje se extinguiu e foi fundido ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências.

Sempre com o envolvimento junto à minha categoria, sou servidor efetivo da UESC, passei a ser vice-presidente e atual presidente da AFUSC. É uma luta permanente, uma categoria muito pouco valorizada, em alguns processos é um campo invisível, então, a gente tem sempre o trabalho justamente de buscar dar visibilidade ao trabalho do técnico e a importância dessa categoria, do ponto de vista da própria universidade. Do ponto de vista do estado, temos uma comunicação muito forte com os sindicatos das outras três universidades estaduais: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), através do Fórum dos Técnicos. Neste ciclo atual, abracei essa militância com um pouco mais de compromisso e responsabilidade e assumi a presidência do Fórum dos Técnicos, respondendo pela categoria dos técnicos das quatro Universidades.

Gostaria de colocar alguns questionamentos no sentido da reflexão que a gente precisa fazer ainda como universidade. Não temos, por exemplo, uma memória muito clara, consolidada a respeito dessa história recente sobre acesso e permanência dos alunos oriundos

de classes populares, digo no quesito institucional. Mesmo essa pesquisa que fiz, por mínima que ela seja, de identificação das causas de evasão da UPT, não teve desdobramentos. A gente passa por uma espécie de “sabotagem” de nossa história. Então, o que venho chamar atenção é que precisamos ocupar os espaços e institucionalizar a história de luta dos negros na UESC.

Nos fóruns em que participo fora e dentro da UESC, sempre destaco e exalto a necessidade de criar uma Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, por exemplo. Essa é uma bandeira que precisa ser colocada de maneira muito séria, pois daria mais visibilidade, recursos próprios e as causas do estudante ganhariam mais protagonismo. Portanto, já passou do tempo da nossa universidade legitimar uma pasta que trata desse tema, não apenas uma assessoria. Aqui destaco o excelente trabalho feito pelas técnicas que estão hoje à frente da ASSEST na UESC, mas é preciso dar um passo adiante.

Houve um processo de bolsificação após 2006, com a implementação das cotas. Com a seleção e distribuição de bolsas de permanência, foi início do programa de assistência estudantil, mas de forma desconectada do princípio e do viés político da conscientização racial. A assistência financeira é muito importante, mas sem vinculação com aquele princípio do acesso ou permanência estudantil do negro nas universidades, é insuficiente.

O aluno ingressa e acha que ali a luta acabou. Então a parte da formação política e da consciência racial fica esquecida. Paulo Freire fala da educação libertadora: se ela não for libertadora, faz com que o oprimido queira se tornar o opressor. É isso que temos de ficar atentos para não promover dentro da universidade, uma geração de opressores que não se aprofundam sobre a questão racial.

Sobre a situação do quilombola, do indígena, é um tema também “sabotado”. A questão indígena foi tratada na política de cotas, e foi uma discussão muito grande na época, cota racial, cota social, que quiseram de certa forma suavizar o termo para não trazer à tona uma questão que é latente do racismo, da universidade ser como ela é e de onde ela veio.

Outro tema que cabe destacar é o surgimento dos coletivos, dos movimentos. Aqui estão muitos estudantes novos e, para essa “peteca não cair”, é muito importante estabelecer espaços de discussões lúcidas e propositivas para que este tema seja visto e lembrado, como valorizado a todo o momento. Também não fui acionado em nenhum momento na condição de egresso, advindo de classes populares. Não há uma política institucional com esse objetivo de acompanhar os egressos.

Seria interessante fazer algum processo de registro da história recente, colhendo depoimentos, entrevistas, dessas figuras, como a própria Daniela Galdino, a professora Elis Fiamengue e outros para, de uma maneira muito didática, deixar um legado no intuito de

resgatar mesmo a história do sistema de cotas. Saber um pouco mais sobre os movimentos sociais, sobre as pessoas envolvidas na luta por ações afirmativas pode ser uma contribuição importante, justamente para que os ingressantes possam olhar para trás e ter uma conexão: “olha eu me identifico, quando vejo no espelho, quando olho para a história de Danilo, Vércio, Rafael”. Hoje, estamos dando continuidade a este tempo.

Muito obrigado, professora Maíra pelo convite, e queria estender a todos que estão presentes neste espaço. Está sendo muito bacana, professora Daniela Galdino, para mim é uma satisfação trazer esses relatos, essa vivência, essa passagem sobre o PRODAPE e o *Bantu-iê* que foram imprescindíveis para o meu acesso e permanência na universidade. Muito obrigado.

DISCUTINDO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA MINHA TRAJETÓRIA NA UESC

Danilo Almeida Souza³⁷

Não poderia deixar de iniciar este texto sem externar o meu agradecimento por fazer parte desse projeto, que já considero exitoso por rememorar histórias e trajetórias de vidas que tiveram a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) como cenário, especialmente, num momento em que esta universidade começava os primeiros passos para implementar suas políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil. Era comum os jovens do Sul da Bahia, assim como eu, que à época tinham a UESC como única instituição de ensino superior pública da região, ter na instituição uma possibilidade real de ascensão social, tanto do ponto de vista econômico, quanto do capital cultural. Entre planejar o ingresso, tornar o sonho realidade, manter-se na universidade e galgar espaços profissionais quando da conclusão das suas formações, há muitos caminhos a serem percorridos por esses jovens. Trago alguns desses a partir da minha trajetória na UESC e para além dela.

Não tenho a intenção de escrever um capítulo biográfico sobre a minha vida acadêmica; pretendo neste texto partir de um relato de experiência da vivência que tive na UESC no curso de Licenciatura em Física, no qual fui aluno entre os anos de 2005 e 2008, especialmente na condição em que estive como estudante vinculado ao PRODAPE³⁸ e bolsista do Programa *Bantu-iê*³⁹. Assim, trago questões relevantes que podem servir para pensar as políticas de acesso nas instituições de ensino superior e políticas de permanência de modo a fomentar essa discussão no âmbito da UESC num resgate do que vem acontecendo nos últimos anos.

Foi no período em que estive na graduação que importantes avanços foram dados nesse sentido. A concepção e implantação do PRODAPE, como programa pioneiro no que tange à permanência estudantil; e à movimentação política, junto às ações de diversos movimentos

³⁷Danilo é baiano do sul da Bahia, natural e residente em Itabuna. Tem formação inicial no curso de Licenciatura em Física (UESC, 2008), com Mestrado em Física (UESC, 2011) e Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS, 2019). Atua como docente no Instituto Federal da Bahia (desde 2009), atualmente no *campus* Ilhéus, em cursos Técnicos de Nível Médio e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

³⁸O PRODAPE foi um programa da Universidade Estadual de Santa Cruz, com atividades entre os anos de 2005 e 2008 que surgiu da necessidade de desenvolver uma Política de Acompanhamento aos estudantes das classes populares que ingressavam na UESC. Tinha como objetivo articular meios e criar condições para viabilizar o processo de democratização de oportunidades no acesso e na permanência qualitativa das camadas populares na universidade pública.

³⁹O *Bantu-iê* foi um programa de Ações Afirmativas executado pelo PRODAPE na UESC, interligando saberes e espaços escolares diversos, com financiamento do UNIAFRO.

sociais e estudantes universitários, que resultaram na aprovação da política de cotas para ingresso na UESC no final de 2006, com primeiro vestibular aprovado com reserva de vagas para o ano 2008. Entendo que outros atores com maior protagonismo nesses momentos podem relatar melhor esses episódios. Reservo-me a discorrer a partir da minha percepção dessas ações, enquanto estudante de graduação, que naquela época pouco conhecia sobre a dinâmica e as *nuanças* da vida acadêmica, mas que sem dúvidas o estar presente nesses diferentes momentos em que o debate foi estabelecido tenha contribuído para a concretização dessas ações.

Também é importante dizer que, apesar de a obra da qual este texto faz parte, se constituir como uma referência acadêmica nas humanidades tanto para pesquisadores, como para interessados que buscam entender e discutir o acesso e permanência na UESC, não escrevo este texto a partir desse lugar, uma vez que, não sou um estudioso da área. No entanto, é do meu entendimento que relatos de experiências que retratam trajetórias de pessoas que viveram esses fatos, como é o meu caso, trazem uma riqueza literária e de informações que por vezes, os estudos de natureza acadêmica não conseguem captar. É a partir deste lugar, que em referência ao “lugar de fala” da filósofa Djamila Ribeiro, ousou chamar de “lugar de vivência” que vos escrevo. O texto está organizado em três seções: 1. A experiência no PRODAPE; 2. Aprendizados para “outros” Contextos; 3. Política de acesso e permanência para quem? Algumas considerações finais. No primeiro momento resgato os caminhos que percorri no período em que estive vinculado ao PRODAPE e as ações desenvolvidas pelo programa, já tecendo algumas considerações. Em seguida faço uma reflexão de como a minha experiência na UESC contribuiu para a minha atuação docente nos níveis de ensino em que atuo, e como professor/pesquisador da área de ensino de Ciências/Física. Por fim, apresento algumas considerações sobre a importância do combate aos retrocessos do cenário atual e do fortalecimento das políticas de acesso e permanência, para garantir que jovens de classes populares acessem espaços por anos ditos elitizados, como é o caso das universidades públicas do nosso país.

Desejo que a leitura seja proveitosa, e que este texto contribua para importantes reflexões no âmbito da UESC e para outras questões de âmbito geral.

A EXPERIÊNCIA NO PRODAPE

É possível que no conjunto do texto, essa parte constitua o maior volume de informações, pois, trago aqui os relatos que me afirmam e legitimam para falar sobre o tema. Como não podia ser diferente, início esta seção com os caminhos que me trouxeram a ser estudante vinculado ao PRODAPE.

Sou natural da cidade de Itabuna-Bahia e proveniente de uma família que sem grandes recursos financeiros sempre teve que trabalhar muito para manutenção das condições básicas de sobrevivência e acesso à educação. Fui aluno da escola pública estadual durante toda a minha vida escolar e quando da realização do terceiro ano do Ensino Médio em 2004, tive a oportunidade de ser selecionado para ser estudante do UPT. Na ocasião, estar no UPT ainda era uma condição de privilégio, pois, o número de vagas era bem restrito. Naquele ano iniciava uma jornada tripla, pois, no início do ano havia sido selecionado para um estágio na UESC na Biblioteca Central, via concurso de redação, e me organizava entre estágio, ensino médio e cursinho no UPT.

O UPT era um cursinho pré-vestibular público oferecido pelo governo do Estado da Bahia, e coordenado por cada uma das quatro, Universidades Estaduais da Bahia (UEBAs), sendo elas: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade Sudoeste da Bahia (UESB), tendo iniciado suas atividades em 2003. Nesse curso o corpo docente era constituído por estudantes universitários previamente selecionados, ou professores com vínculo no serviço público estadual. Ali tínhamos a oportunidade de ter aulas de todas as disciplinas do currículo básico, que constituíam os conteúdos dos vestibulares da época, além de eventualmente termos “aulas shows”, quando traziam profissionais de grande destaque nas suas áreas de atuação na região. Dois anos depois, em 2006, conheci um pouco mais sobre o UPT, pois, atuei como professor do programa em três, dos meus quatro anos de graduação lecionando as disciplinas de Física e Matemática. O curso ainda existe nos dias de hoje, naturalmente, com algumas mudanças organizacionais e de concepção.

Meu relato sobre o UPT é para mencionar que a aprovação no vestibular da UESC para o curso de Licenciatura em Física, e o fato de ter sido egresso do UPT, foi a condição que me levou a ser contatado pela equipe que trabalhava no PRODAPE para ingressar no programa. Inicialmente, a partir do preenchimento de um questionário e posterior realização de entrevista. Naquela ocasião havia uma mistura de sensações entre ser alguém “coroadado” com uma

aprovação numa instituição pública de ensino superior aos 16 anos e atender ao chamado de um setor, que não sabia o que significava, mas, no meu entendimento era mais um trâmite padrão de pessoas que haviam sido aprovadas no exame vestibular e estava ingressando na vida universitária.

Nesse aspecto trago características que diferenciavam o público de estudantes que compunham o conjunto do PRODAPE. Éramos egressos do UPT, como eu, e outros estudantes que vinham de cursinhos pré-vestibulares de caráter popular da cidade de Itabuna que tinham a marca étnico-racial mais enraizada na sua concepção, como o PRUNE. Esses estudantes carregavam visivelmente nos seus discursos uma formação política mais amadurecida, por entenderem os movimentos de opressão que ocorriam e deixavam muitos dos seus, fora do acesso à universidade. Muitos desses estudantes eram constituídos por pessoas que já realizavam ações junto a UESC para a democratização do acesso ou conheciam movimentos nessa frente. E sem dúvidas essa movimentação foi peça chave para a efetivação da aprovação da política de cotas na UESC ao final de 2006.

A minha visão inicial sobre o PRODAPE é que seria um espaço voltado para a permanência estudantil, sobretudo, do ponto de vista financeiro. E de fato foi para grande parte dos estudantes, já que essa política de permanência se dava em diversas frentes, desde a disponibilização de cotas para fotocópias, auxílio-transporte, entre outras demandas, até o programa de bolsas, tanto para atuação em funções administrativas da UESC, como outras de cunho mais formativo.

Hoje vivemos um momento de cortes de investimento público na educação, que reflete numa diminuição do número de bolsas dos diferentes programas. Mas, quem viveu a década de 2010 no ambiente universitário, presenciou uma variedade de bolsas nos diversos aspectos, incluídas bolsas de permanência, bolsas de iniciação à docência, aumento na cota de bolsas de iniciação científica, bolsas de extensão etc., coisa que não havia em 2005. Dessa forma, a oportunidade que tive, em ser bolsista ainda no 2º semestre de graduação vinculado ao projeto *Bantu-iê*, com retorno financeiro equiparado aos demais programas de bolsas da UESC, era algo incomum para a época e teve uma grande relevância para garantir melhores condições e meu estar na universidade.

A minha vinculação ao PRODAPE, agora na condição de bolsista do *Bantu-iê*, me proporcionou experiências relevantes no aspecto amplo da formação. Dentre os que integravam o PRODAPE, nós bolsistas do *Bantu-iê* eramos um grupo de oito estudantes, das mais variadas formações, majoritariamente, dos cursos de Licenciatura (depois descobriríamos que esse comportamento não era algo tão singular, já que a pesquisa, da qual movimentamos junto aos

professores coordenadores do programa, indicavam que os estudantes com menores condições socioeconômicas estavam nos cursos de Licenciatura, chamados de menor prestígio) e em sua maioria, fenotipicamente, negros.

O projeto *Bantu-iê* foi aprovado e financiado pelo Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) do MEC, integrando movimentos voltados para o desenvolvimento de ações afirmativas para a população negra implantadas pelo governo do Partido dos Trabalhadores, à época na liderança do sr. Luís Inácio Lula da Silva. O grupo de bolsistas do qual eu fazia parte estava imbuído de contribuir com o Censo Étnico-Racial. O Censo seria realizado,

[...] junto à comunidade estudantil da UESC (aproximadamente 6 mil estudantes), aos candidatos ao Vestibular (aproximadamente 15 mil candidatos para 1,2 mil vagas) e aos concluintes do Ensino Médio público e privado das cidades de Ilhéus e Itabuna, constituindo-se na primeira referência de contraste/complementação dos dados/indicadores sociais de acesso à educação superior pública na região sul da Bahia. (UESC, 2007).

Como resultado físico, tivemos a publicação do livro: “A UESC em Preto & Branco” de autoria de Fiamengue, José e Pereira (2007), que sem dúvidas contribuiu para o debate acerca da implantação da política de cotas na UESC e do conhecimento sobre o público que pretendia ingressar na UESC e a sua comunidade estudantil em si. Na minha percepção, enquanto alguém que contribuiu assiduamente na coleta e tabulação dos dados da pesquisa, que deu origem ao livro, além do apropriar-se de novas ferramentas computacionais, o aspecto formativo da constituição da pesquisa, no que tange as leituras, debates e vislumbre dos problemas sociais que nossa investigação pretendia enfrentar foi o ganho mais relevante. Mesmo não tendo a percepção na época, foi ali minha primeira iniciação científica não oficializada.

É possível que a essa altura existam questionamentos no sentido de perceber como a minha formação em Física estava relacionada ao que eu vinha desenvolvendo junto ao projeto *Bantu-iê*. De fato, não havia diálogos, a menos pelo fato do coordenador do projeto ser professor também do curso de Licenciatura em Física e sempre estar preocupado como andava meu desenvolvimento no curso (não apenas o meu, mas de todo o grupo). Isso apenas reafirma que se hoje a discussão das relações étnico-raciais e a Física ainda é muito incipiente, no ano de 2006 ela quase não existia, ao menos na UESC. E pelas leituras que tenho feito recentemente, essa mudança tem acontecido a passos lentos (em análise ao cenário nacional). Na atualidade, algumas pesquisadoras têm se dedicado ao tema que intercepta ciências e relações étnico-raciais.

Nesse sentido, recomendo a leitura do texto de Rosa, Alves-Brito e Pinheiro (2020) que aborda os mecanismos que fazem com que as ciências produzidas por pessoas negras sejam invisibilizadas. O texto compõe o recente publicado *dossiê* organizado pelo Caderno Brasileiro de Ensino de Física: “Ciências e Educação Científica em tempos de pós-verdade”, demonstrando que pesquisadores com formações iniciais em áreas antes ditas duras, têm realizado o movimento e o papel político de se apropriar de questões recentes que modificam as estruturas da nossa sociedade.

Algumas discussões permearam o período de pouco mais de ano que estive na condição de bolsista do *Bantu-iê*. Essas surgiam a partir de leituras de artigos que traziam a temática étnico-racial, até oficinas e minicursos que poderiam nos ajudar a avançar nas nossas formações, especialmente, na questão dos letramentos, metodologia da pesquisa e curso de idiomas. Algo que me recorro até hoje, é que foi nesse período que ouvi a primeira vez falar sobre o “Mito da Democracia Racial” e entender como o processo do racismo era estabelecido no Brasil. Outros debates eram mais calorosos e até controversos entre os presentes, como a política de cotas raciais, pois, havia um questionamento recorrente sobre o tipo de cota mais adequado para o Brasil, e se a de caráter social já não contemplaria a grande pauta reivindicada pela população negra. Foram muitos aprendizados, mas, sobretudo, reflexões que nos conduziam a construir a nossa própria visão dos mais variados temas.

Lembro que nesse período formativo, fomos instigados a escrevermos um artigo/ensaio para discutir algo que dentro do universo trabalhado nos interessava. Na ocasião escrevi um texto intitulado: “Por uma política de igualdade entre as raças” onde condensava os aprendizados novos que vinham sendo construídos, problematizando inclusive como a questão racial estava de forma intrínseca relacionada às condições socioeconômicas dos indivíduos. Estava ali um posicionamento claro, para intensificação de ações no sentido de igualdade de condições e oportunidades para todos, independentemente da cor da pele. As ações afirmativas eram um caminhar nesse sentido. Longe de ser um texto nos padrões exigidos na academia, que hoje com maior maturação já reconheço, foi a primeira vez que pude escrever minhas inquietações sobre a questão.

Em setembro de 2006 junto a grande número de estudantes do PRODAPE tive a oportunidade de participar do meu primeiro congresso acadêmico que foi o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros na UNEB em Salvador. Além de ser a primeira vez na cidade de Salvador, essa oportunidade me possibilitou perceber que havia muitas pesquisas realizadas sobre a questão racial, e mais do que isso, como uma pauta política importante, atual, necessária e com vários enfrentamentos que são tomados como filosofia de vida. Essa foi uma

vivência relevante não apenas no aspecto formativo, mas motivacional, por perceber outros horizontes que poderia estar galgando a partir da minha formação na universidade. Apesar de às vezes me sentir isolado, pelo número de estudantes da Física, imersos na discussão ser pequeno, o fato de pertencer a um curso de formação de professores antes de qualquer coisa, me trazia a clareza da importância dessa formação para meu futuro fazer docente.

Minha vinculação ao PRODAPE na condição de bolsista encerrou-se ao final de 2006, pois, havia uma movimentação para que o programa acompanhasse mais de perto, os novos estudantes, já que, não havia recursos para manutenção dos atuais bolsistas em todo o seu ciclo formativo, junto a acolhida dos ingressantes. O meu entendimento é que eu tinha vivenciado um momento relevante, inclusive para minha formação enquanto indivíduo, e que o conhecimento acumulado, o fato de estar cursando o quarto semestre, já me possibilitaria galgar outras formas de financiamento na universidade, como aconteceu até o término do curso. Acrescentando a minha experiência no *Bantu-iê*, a condição de bolsista de iniciação científica em projeto de divulgação científica, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) no “Caminhão com Ciência” e mais ao final, no programa de Monitoria em Física, com bolsa da própria universidade. Como na época os estudos da Física junto às relações étnico-raciais não existiam na UESC, ou não eram de meu conhecimento, confesso que nem mesmo eu vislumbrava tal possibilidade, existia a intenção de direcionar minha carreira no campo da Física ou Matemática, tendo a partir desse momento caminhado para uma formação nesse sentido, que possibilitou meu ingresso no mestrado em Física em 2009, quando concluí o curso de Licenciatura em Física.

A partir de 2007, segui outros caminhos e o meu contato junto a equipe que compunha o PRODAPE ficaram mais esporádicos. Mesmo porque a questão financeira e ter uma fonte de financiamento ainda eram muito relevantes para minha manutenção com qualidade na UESC e isso me fez dedicar a outras demandas. Minha menção ao fator qualidade deve-se ao fato de poder apenas ser estudante nessa fase, e garantir uma formação mais sólida. Não que não ter uma bolsa seria um impeditivo para permanência na UESC, mas, certamente traria outros enfrentamentos que o fato de estar imerso em programas que me proporcionaram bolsas de estudo, me livrou.

APRENDIZADOS PARA “OUTROS” CONTEXTOS

Embora já tenha citado em momento anterior sobre a inexistência de interseções da Física junto às relações étnico-raciais no âmbito da UESC, costumo dizer que a minha experiência no PRODAPE se constituiu como um embrião para o meu interesse na questão, algo que na ocasião entendia como temas dissociados. Primeiro cito a minha sensação de pertencimento como negro e abertura para uma leitura crítica da realidade e de enfrentamento de situações que por muito tempo foram encaradas por mim como normais. É bem verdade, que as pessoas que me conhecem de perto não veem na minha pessoa um militante do embate. Costumo dizer que a minha presença nos espaços, por anos tidos privilegiados, enquanto homem negro, cumpre um papel que poucos discursos o fazem. E as reflexões feitas do meu fazer docente dão uma contribuição no processo formativo de jovens, que certamente vão colaborar para pensar uma sociedade melhor em alguns anos.

Refletir o meu papel, hoje, como professor de Física da educação básica e educação superior numa instituição pública federal, é um canal para pensar estratégias e fomentar o debate étnico-racial e as políticas de acesso e permanência na minha área atual (das Ciências da Natureza/Física) e buscar formas de ter mais dos meus ocupando esses espaços.

Ter tido a oportunidade de participar no PRODAPE também me fez entender que estar na universidade é ter a possibilidade de experiências múltiplas para além daquela que se apresenta na formação de conteúdo específico do curso escolhido (como a Física). Numa época em que os cursos de Licenciatura ainda carregavam uma grande identidade dos bacharelados, essa experiência teve um papel relevante na minha constituição enquanto docente. Mesmo acreditando que as questões étnico-raciais não devam ser exclusividade dos cursos de Licenciatura, creio que todo curso de formação de professores deveria apresentar um mínimo de questões que transitem por problemas e conflitos atuais da sociedade, como esta apresentada.

Meu percurso têm me feito participar constantemente das Semanas de Consciência Negra, chamadas de SECONE no meu *Campus* de lotação no Instituto Federal da Bahia (IFBA), por muito tempo como ouvinte, e mais recentemente, contribuindo enquanto comissão organizadora, e na oferta de minicurso para fomentar a discussão sobre a presença de negros nas áreas de ciências, a partir de referências que abordam a temática aqui no estado da Bahia, a exemplo das professoras Bárbara Carine e Katemari Rosa, ambas da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Mesmo que na área de Física esses debates ainda estejam incipientes, para pesquisadores do campo do ensino de ciências/Física já são perceptíveis algumas movimentações, como os Encontros de professoras, professores e estudantes negras e negros na Física que ocorreram nos últimos Simpósios Nacionais de Ensino de Física (SNEF) em 2017 e 2019, maior evento que agrega pesquisadoras e pesquisadores em ensino de Física do Brasil. São ações como essas que devem fazer questões étnico-raciais serem inseridas de forma cotidiana no currículo de escolas da educação básica, inclusive das disciplinas de ciências, em referência à Lei 10.639/2003, que na grande maioria dos espaços escolares é tomada apenas por professores das áreas de humanidades e linguagem.

POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA PARA QUEM? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do texto, me dedico à possibilidade de fazer uma releitura sobre minha trajetória para trazer algumas questões sobre as políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior no Brasil, em especial a UESC.

Início reconhecendo que o contexto vivido por mim a cerca de 15 anos difere em alguns aspectos do que temos hoje. Também a realidade da UESC não é a mesma, e a minha visão de instituição traz muito do IFBA, local ao qual já estou vinculado há mais tempo do que minha estada na UESC, entre a graduação e o mestrado. No entanto falar sobre política de acesso e permanência é um desafio constante em toda instituição pública, uma vez que é o nosso dever garantir o acesso à educação de qualidade a todo o cidadão e de proporcionar a ele as condições para ter êxito no seu processo de formação em cursos dos diferentes níveis.

Da minha experiência, destaco o quão relevante foi a existência de um programa que desempenhou o papel do acolhimento quando ingressei na universidade, como o PRODAPE o fez. Não as boas-vindas comumente anunciadas por um secretário ou coordenador de colegiado quando efetivada sua matrícula, mas, o acolhimento que reverbera em boas-vindas de o estudante se enxergar parte integrante daquele lugar. Perceber que ali se constitui num espaço que também é seu.

Pode parecer irrelevante, mas mesmo o fato de ter sido estagiário da UESC por um ano, entre 2004 e início de 2005, na condição de estudante secundário na Biblioteca Central, este fato não foi suficiente para me garantir essa sensação de pertencimento. Existia o conhecimento

do espaço físico, mas faltava algo que era subjetivo, que o tempo, e o enxergar estudantes em situações parecidas a minha foi proporcionando (o que chamo aqui de representação, se ver nos iguais). Isso era mais fácil de acontecer nos cursos de Licenciatura, como o de Física, cuja concorrência para ingresso ainda por meio de vestibular, não era alta, e muitos dos presentes tinham condições socioeconômicas parecidas com as minhas. Fico imaginando como era ser estudante egresso de escola pública permeando espaços de cursos tidos como de alto prestígio (e aqui, longe de mim fazer juízo de valor acerca da capacidade intelectual dos estudantes de escola pública para ingresso nesses cursos, mas faço menção aos dados apontarem que são minorias, e estar nestes espaços certamente lhe trariam poucas referências de representação). Como exemplo: não me recordo de termos no meu grupo, colegas do *Bantu-iê* que cursavam medicina ou direito.

É importante destacar essas questões que passam pela nossa subjetividade, mas é necessário reafirmar que é primordial a garantia de condições materiais e formativas para permanência dos jovens na universidade, provendo aos estudantes ingressantes as condições que lhes são necessárias, para uma boa formação, inclusos recursos financeiros e cursos de formação em conteúdos que se espera de egressos do ensino de nível básico.

Não há ingenuidade da minha parte em pensar que a universidade é o único lugar onde esses debates devem ser estabelecidos, é preciso provocar outras rupturas nas estruturas da nossa sociedade. Mas, garanto que instituições como as universidades que hoje, e por muito tempo foram tidas como instituições de poder e vistas para apenas um grupo seletivo da sociedade, devem abrir suas portas, contemplar e subsidiar a diversidade que reflete aqueles que constroem o nosso Brasil. A UESC deve ter como premissa cuidar da formação de profissionais autônomos e críticos, formando uma massa crítica que promova o desenvolvimento da sua região de atuação. É preciso olhar para esses jovens, e ofertar todo o potencial formativo que a instituição tem, para aqueles que almejam dela fazer parte, independente das barreiras que lhe são impostas, no sentido de mitigar e proporcionar meios de serem superadas.

Em tempos que se percebe retrocessos a respeito de questões tão caras a grupos que por muito tempo tiveram seus direitos negados, são necessárias movimentações de modo a não recuar sobre as conquistas. Ao contrário, fomentar e lutar por outros avanços. No âmbito do Sul da Bahia, a implantação da política de cotas na UESC em 2006 trouxe esse marco, reforçado pela expansão das Instituições de ensino superior pública federal que foram implantadas nos anos subsequentes na região.

Da minha parte, reafirmo o quanto os programas que visam o acesso e a permanência estudantil nas instituições públicas são importantes, para que potenciais trajetórias de sucesso não sejam perdidas por adversidades que são alheias às suas vontades.

Entendo que o movimento de luta por uma educação que seja efetivamente pública requer ações nas diferentes frentes. Esses relatos, condensados neste livro-texto, trazem um pouco desse desejo.

AGRADECIMENTOS

A toda equipe do PRODAPE/UESC e Programa *Bantu-iê* que na época tiveram contato direto comigo, nas pessoas do Prof. Dr. Wagner Duarte José (atualmente na UESB), Larissa Pereira (professora da SEC-BA), Girlene Damasceno (hoje colega de Instituto Federal da Bahia – IFBA), Prof.^a Dra. Elis Fiamengue (UESC) e todos os colegas bolsistas que juntamente comigo discutiram e construímos uma nova realidade sobre o “ser negro”.

A Prof.^a Dra. Maíra Tavares Mendes (UESC), pelo convite para a escrita deste relato que compõe essa obra.

REFERÊNCIAS

FIAMENGUE, Elis Cristina; JOSÉ, Wagner D.; PEREIRA, Carlos J. de A. **A UESC em Preto & Branco: pesquisa de amostragem étnico-racial**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

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

PRODAPE (UESC). 2007. Disponível em: <http://www.uesc.br/prodape/> Acesso em: 15 abr. 2021.

ROSA, Katemari; ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v. 37, n. 3, p. 1440-1468, dez. 2020. Disponível em: [https://periodicos.ufsc.br > fisica > article >](https://periodicos.ufsc.br/> fisica > article >) Acesso em: 15 mai.2021

BANTU-IE! JANELA EM QUE SE AVISTA A SEMENTE DE UMA FORMAÇÃO POLÍTICA

*Vércio Gonçalves Conceição*⁴⁰

Aprendi com os movimentos sociais que, para falarmos da realidade que nos toca, é preciso enunciá-la em primeira pessoa. Melhor ainda, é necessário que nos apresentemos em todas as nuances que nos constituem, evitando que o sistema nos tire o direito e o prazer de narrar nossas biografias ou até distorça nossas histórias, fazendo com que versões hegemônicas se sobreponham às nossas, o que pode provocar algo muito comum: o apagamento ou a negatização de nossas existências negras, trans, LGB's, femininas, indígenas, dentre outras. Nesse caso, começo esse texto me apresentando como um homem trans, negro, gordo, pertencente à classe trabalhadora, que luta pelos direitos das pessoas trans, *artista*, professor, pesquisador, compositor, escritor e poeta. Sou egresso da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e, a seguir, farei a exposição da minha trajetória evidenciando como as ações afirmativas, em vigor na época em que ingressei, foram importantes para a minha permanência no primeiro ano de graduação em Letras e Artes com habilitação em Espanhol.

Como ex-aluno do sistema público de educação, vivenciei tudo o que um aluno negro de periferia comumente experiencia na escola pública, inclusive, com a autoestima afetada, quando se trata de temas como vestibular e continuação dos estudos para ingressar no nível superior. Como a maioria dos alunos que saiu do Ensino Médio em finais da década de 1990, me sentia incapaz de produzir um texto dissertativo e, ao mesmo tempo, barrado pela língua estrangeira. Além de nunca ter escrito uma redação na escola, as aulas de inglês não ultrapassavam o verbo *To Be*. Na época, me considerava sem esperanças. Acreditava que o ingresso na universidade de pessoas como minha irmã, minha prima e alguns/mas outros/as (poucos/as) que eu conhecia, se devia a uma “inteligência acima da média” – o que independia da escola em que estudaram –, ou por um “golpe de sorte”. Esse pensamento era comum entre nós, juventude negra e periférica, por conta do número pequeno de colegas que conseguiam lograr tal êxito.

⁴⁰ Estudante de Doutorado e Mestre em Letras – Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Graduado em Letras e Artes pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Pesquisador das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Membro do Grupo de Pesquisa *Yorubantu: Epistemologias Yorubá e Bantu*. Membro dos coletivos De Trans Pra Frente, Transbatukada e CATS – Coletivo de Artistas Transmasculines. Cantor, Compositor, Poeta, Escritor e vocalista da banda Muriquins.

Pensei dessa forma até os 25 anos. Em princípio, me entendendo como artista, não conseguia idealizar uma vida acadêmica, mesmo tendo prestado, por duas vezes, o vestibular para ingressar na UFBA, atendendo ao desejo de meu pai. Tentei a primeira vez, em 1999, para Medicina (coitado de mim!) e a segunda vez, em 2000, para Letras, quando defini, frustrado, que não queria mais fazer vestibular. Idealizava, àquela altura, que iria começar a cantar, algum produtor iria gostar de minha performance, me produzir e me tornar um cantor profissional. Tempos depois, após algumas experiências enganosas, percebi que também não seria fácil, já que não bastava apenas ter talento, a questão financeira é preponderante. Foi quando, em 2005, decidi que não havia outra forma de superar a condição de desemprego e a falta de perspectiva concreta, senão dar continuidade aos estudos.

Foram inúmeras as tentativas de me inserir no mundo do trabalho. Logicamente a identidade de gênero ficava marcada, porque, embora ainda não me entendesse como um homem trans, já o era e as pessoas não se agradavam com aquela minha imagem não normativa. Isso foi marcante também no campo da música. É que, embora ainda não tivesse consciência de gênero, não conseguia performar ou forjar uma feminilidade que agradasse aos outros, mas que não cabia em meu corpo. Entendi, então, que precisava retomar o projeto de ingressar na universidade. Isso me garantiria uma formação, um emprego e recursos para investir, paralelamente, na minha carreira artística. Pensei que poderia ingressar no ensino público e que minha imagem e performance não comprometeriam tanto a inserção nesse espaço. Foi em 2005, portanto, que consegui enxergar um projeto com chances de concretização e ações pensadas, prevendo metas a serem atingidas. A essa altura, já me encontrava morando há 3 anos na cidade de Itabuna.

Decidi, então, voltar a estudar e me preparar para o vestibular. Na ocasião, Marivaldo – um vizinho do bairro São Lourenço – já havia me fornecido algumas informações sobre o processo de seleção de vestibular. Ele já era estudante de Economia na UESC e fez a indicação para a minha matrícula no *Universidade Para Todos*, curso pré-vestibular oferecido pelo Governo Estadual aos alunos carentes, concluintes ou recém-saídos do Ensino Médio. Entrei já no segundo semestre, devido a alguns impedimentos pessoais. Assim, entre agosto e dezembro de 2005, integrei a turma I do *Universidade Para Todos*, no turno matutino, Colégio Estadual Lourdes Veloso, o “Lourdinha”, localizado na Avenida Presidente Kennedy, bairro São Caetano. Não foi um caminho fácil, mas quis investir tudo naqueles meses que me restavam do ano de 2005, no intuito de estar preparado para o vestibular. Mesmo com baixa expectativa, a aprovação era algo muito desejado.

Estando em outra cidade, sem parentes ou amigos com capital cultural ao ponto de poder me auxiliar nos estudos – desde a possibilidade de empréstimo de material (livros, apostilas etc.) até mesmo a disposição de tempo dedicado para dialogar sobre temas diversos –, me determinei a não faltar às aulas e a fazer todas as atividades propostas pelos professores, lendo todos os módulos e resolvendo as questões contidas ali. Estudava todas as disciplinas porque não tinha decidido ainda qual curso iria fazer. Lembro que os professores, vendo-me empolgado, ao final das aulas, sempre me perguntavam: Vai fazer química? Vai fazer geografia? Vai fazer matemática? Na verdade, eles mal sabiam que eu era um desesperado para passar no vestibular, vislumbrando conseguir um emprego, não importando, ainda, para qual curso. Bom que meus planos deram certo. Ingressei na UESC no mês de abril de 2006.

Embora já houvesse três letrólogos em minha família (meu pai, Roque; minha irmã, Mirela; e minha prima, Joba), sempre achei que fazer Letras me tornaria professor de Língua Portuguesa e pronto: estaria supostamente preparado para trabalhar como professor. Ainda não tinha noção da amplitude de possibilidades que essa inserção na universidade me proporcionaria. Observando o meu entorno, logo percebi que todas as pessoas licenciadas que eu conhecia, de uma forma ou de outra, estavam empregadas e isso foi importante para minha decisão. Lembro que até a escolha do curso foi algo do acaso. Após mergulhar na minha formação inicial e contínua na área das Letras, tenho plena certeza de que estou na área certa, mas, para além, arrisco voos interdisciplinares em minhas pesquisas que dialogam com a História, as Ciências Sociais, a Filosofia e a Antropologia.

Ao acessar o espaço acadêmico – que àquela época, ainda era para poucos, especialmente pensando o Sul da Bahia –, quis e me propus a dominar as ferramentas daquele mundo, visando me tornar bem-sucedido na empreitada para a qual me lancei. No entanto, pude entender, de imediato, que não era uma questão meritocrática, ou seja, não dependeria apenas do meu esforço pessoal, percebi que a condição material contaria muito para a permanência de um/a universitário/a carente no curso. Nesse caso, comecei a ficar mais atento às oportunidades, tendo a sorte de entrar na UESC no exato momento em que a instituição estava vivenciando a efervescência da discussão sobre as cotas raciais. Ou seja, o reitor à época ainda não estava convencido da adesão ao sistema de cotas raciais, mas outras ações afirmativas começavam a ser construídas por pressão de um grupo de professores do movimento docente, do movimento estudantil e movimentos negros etc. O sistema de cotas veio a ser implantado na UESC no vestibular de 2008. Nesse momento, comecei a me envolver com o movimento estudantil e me vi implicado nesse acontecimento.

O PRODAPE financiado pelo UNIAFRO/MEC, fez uma chamada de bolsistas-pesquisadores para atuarem no projeto *Bantu-Iê – África-Brasil e Educação das Relações Étnico-Raciais*. Era o ano de 2006 e o projeto previa 6 ações: o Curso de Especialização em Educação e Relações Étnico-Raciais, o Censo Étnico-Racial, o Fórum Pró-Lei 10.639/03, a Afrodescendência Afirmada, o Portal *Bantu-Iê* e os Seminários de Avaliação do programa. À frente do projeto, por mais inusitado que pareça, tínhamos professores brancos e do sul/sudeste do país, mas comprometidos com as causas sócio raciais no contexto da UESC, como era o caso do Professor Wagner Eduardo José, então coordenador do programa⁴¹.

Me inscrevi e logo fui selecionado para o projeto, atuando entre maio/junho de 2006 e março/abril de 2007. Foi uma experiência curta, mas que impactou de forma profunda e muito positiva a minha formação, uma vez que, me levou a pensar nossa existência, a existência negra na universidade. Mais do que isso: o tempo de pesquisa no *Bantu-iê* me formou para enxergar a trajetória estrutural do estudante negro, antes mesmo do ingresso deste numa universidade. Isso moldou, tempos depois, a minha forma de atuação como professor, já que, mesmo antes de iniciar na carreira, meu olhar foi burilado para lidar com as distintas realidades, por exemplo, de uma sala de aula em escolas públicas. No exercício de autorreflexividade, também me fiz olhar para a trajetória como ex-aluno da rede estadual de ensino, ex-aluno do *Universidade Para Todos* e recém-chegado a uma universidade pública de grande relevância para a região sul do Estado da Bahia, mas que ainda estava se formando politicamente para lidar com as questões raciais, ao menos no tocante à permanência de alunos negros na universidade pública.

Lembro que, pelo PRODAPE, além da bolsa de R\$250,00 (duzentos e cinquenta reais), tínhamos o direito a uma pequena quota de fotocópias pela gráfica da universidade, o que era quase em vão, já que, os professores utilizavam muito de capítulos de livros ou livros na íntegra. A biblioteca nem sempre atendia à demanda dos alunos, por não possuir volumes suficientes e, àquela altura, não constavam muitos títulos. A gráfica, por questões de ética, não podia reproduzir cópias de livros. Então, essa quota ficava quase inutilizada, ainda assim, era um bom incentivo. Além disso, recordo que também tínhamos o direito a um auxílio transporte, fundamental para garantir o deslocamento de seus bolsistas.

Só para ilustrar o que representava o auxílio-transporte recebido pelo projeto, desenho o cotidiano do deslocamento diário que precisava fazer. Como a UESC fica localizada na

⁴¹Essas informações podem ser encontradas nos links: <http://www.uesc.br/prodape/bantu-2.htm> e http://www.uesc.br/prodape/painel_bras_PERSON_corel_fim.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

estrada que liga Itabuna e Ilhéus, o estudante que mora na periferia de Itabuna⁴² usa um ônibus coletivo para o Centro Comercial, de onde sai o ônibus intermunicipal que vai até a UESC, tornando o gasto com transporte algo acima das possibilidades, pensando realidades como a minha, que estava desempregado e morava na periferia. Salvo engano, a quota que recebíamos era para o vale-transporte da *Rota*, empresa que atua nesse segundo trecho. Comecei a fazer o primeiro trecho – de casa até o Centro Comercial – a pé. Na época, morava no bairro São Lourenço, usava uns 30 minutos até chegar ao ponto da *Rota* e pegar o ônibus de 06:45h/07:00h, para estar presente no primeiro horário de aula. Assim, consegui economizar dois transportes, ida e volta, com o ônibus coletivo e, dessa forma, frequentando o curso, lidando, em partes, com o problema transporte.

Dessa forma, sem sombras de dúvida, além da valiosa formação político-pedagógica que recebemos, o auxílio material do *Bantu-Iê* foi fundamental para garantir o meu deslocamento e manutenção diária, minimamente, assim como para os demais alunos inseridos no projeto. Éramos majoritariamente desempregados, então, a bolsa ajudava com as despesas mensais; a quota de fotocópias não funcionava muito, mas fazíamos malabarismos, tendo que chegar cedo na biblioteca para pegar o livro indicado, antes que esgotasse. O auxílio-transporte minimizava o problema, em parte, porque existem bairros muito mais distantes que o São Lourenço, fazendo com que a caminhada até um ponto da *Rota* se tornasse uma maratona. Mas, com certeza, sem o apoio dessas ações afirmativas mínimas iniciais, teria sido muito mais difícil continuar e concluir o curso. Portanto, de lá para cá, em que pese termos assistido à ampliação das políticas de permanência estudantil, é fundamental lutar pela continuidade desses programas nas universidades, a fim de garantir as condições, de fato, ideais para a formação do início até a conclusão do curso, muito além das condições básicas, meramente.

Em relação a isso, Kabengele Munanga (2001) em *Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas*, argumenta sobre como o Brasil (na altura em que escreveu o texto) estava atrás de países como EUA, Canadá, Inglaterra, Índia, dentre outros, no que diz respeito à compensação das “desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (p. 31). Ainda que o racismo esteja presente nessas sociedades, Munanga faz uma leitura sobre os impactos positivos provocados por essas ações, por exemplo, a partir dos EUA:

⁴²Falo a partir de Itabuna, porque não conheço a realidade do transporte público de Ilhéus.

Qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista. Neste sentido, a política de ação afirmativa nos Estados Unidos tem seus defensores e seus detratores. Foi graças a ela que se deve o crescimento da classe média afro-americana, que hoje atinge cerca de 3% de sua população; sua representação no Congresso Nacional e nas Assembléias Estaduais; mais estudantes nos liceus e nas universidades; mais advogados e professores nas universidades, até nas mais conceituadas; mais médicos nos grandes hospitais e profissionais em todos os setores da sociedade americana. Apesar das críticas contra a ação afirmativa, a experiência das últimas quatro décadas nos países que a implementaram não deixa dúvidas sobre as mudanças alcançadas. (MUNANGA, 2001, p. 32).

Acredito que, em relação ao Brasil, considerando quase 20 anos de políticas de ações afirmativas compensatórias das desvantagens delineadas pelo racismo e outras formas de discriminação, é possível vislumbrar alguns avanços, ainda que consideremos os retrocessos vivenciados na atual conjuntura política conservadora atravessada pelo país. Nos últimos sete anos, as populações historicamente negligenciadas – negros, mulheres, indígenas e LGBT's, dentre outros grupos – pelos governos brasileiros e que alcançaram algum deslocamento social entre os anos 2003 e 2014, passaram a ter seus direitos atacados e ameaçados. Em alguma medida, isso atingiu a continuidade da garantia dos acessos, até então, alcançados por esses grupos. Entretanto, não se conseguiu anular aquilo que foi conquistado: a presença negra, que antes era quase nula, em diversos setores. Temos mais negros nas universidades públicas e, analisando essa maior presença nas graduações, a partir do sistema de cotas, Paulo Vinicius Baptista da Silva e Carolina dos Anjos de Borba (2018), no artigo *Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional*⁴³, vão dizer que,

[e]m relação à comparação de rendimento entre cotistas e não cotistas, Queiróz e Santos apresentaram os dados de 2006 na UFBA que revelaram um coeficiente de rendimento superior ao dos não cotistas na maior parte dos cursos (QUEIRÓZ; SANTOS, 2006). Em artigo posterior foram analisados os rendimentos dos ingressantes pelas cotas na UFBA em dois momentos, no segundo e no nono semestre dos cursos, e os cotistas revelaram um significativo aumento de seu coeficiente de rendimento no final dos cursos, em relação ao início (SANTOS, 2012). No que se refere à reprovação por faltas, o desempenho dos cotistas foi superior ao dos não cotistas. (SILVA; BORBA, 2018, p. 165).

⁴³Aqui, os autores apresentam resultados da pesquisa intitulada *Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte*, que se tratou de um levantamento de pesquisas que versaram sobre as ações afirmativas na educação, num período correspondente aos primeiros anos dessa política no país até o período posterior ao golpe de 2016.

Acredito, como os autores, que esse período representou a emancipação de parte da população negra e de baixa renda, pois, com a adesão das políticas de ação afirmativa, “a desigualdade deixou de se ampliar, estabilizando” (SILVA; BORBA, 2018, p. 165). É possível para nós, negros e moradores da periferia (ou ex-moradores), observar e fazer um levantamento de quantos dos nossos tiveram a vida modificada, nesse período, pelo caminho do acesso à educação superior. Isso não irá retroceder. Mesmo com o avanço de práticas institucionalizadas de racismo, continuaremos a atuar – como médicos, advogados, professores, pesquisadores, engenheiros –, ocupando espaços no mundo do trabalho, dos quais historicamente fomos alijados. Mas isso, logicamente, não representa tudo, pois, ainda restam os outros de nós que precisarão ter a garantia da continuidade dessas políticas e, para isso, precisaremos seguir unidos e mobilizados na luta pelos nossos direitos.

Para além das questões práticas, é preciso pontuar o impacto das ações afirmativas subjetivamente e trago, nesse momento, um relato sobre como ter acessado o *Bantu-Iê* foi importante para minha formação de professor e pesquisador. Os espaços de diálogos e de leitura compartilhada nas reuniões semanais do grupo, assim como nas formações oferecidas para nós, jovens negros em formação acadêmica, foram muito significativas, no sentido de favorecer a ampliação de horizontes, no tocante à discussão sobre as relações raciais no Brasil. Acessar uma bibliografia que trouxe, dentre outros nomes, Kabengele Munanga, foi essencial para que eu conseguisse ir delineando o pesquisador que hoje me tornei, ao ponto de atuar no campo dos Estudos Africanos, discutindo temas sobre as relações raciais, na perspectiva da colonização portuguesa, mas na tentativa de entender outras articulações em torno de ideais de resistência e combate ao racismo, para além do Brasil e EUA.

Penso que temos muito o que aprender e trocar, em termos epistemológicos, com os Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP) e acho que essa aproximação com outras realidades africanas é algo alcançado também nesse período sobre o qual trato aqui. Por muito tempo, fomos afastados da oportunidade de conhecer essas outras realidades, que nos aproximam em algumas semelhanças, mas que também nos distanciam, e vejo produtividade nesses distanciamentos. Desafiar a narrativa essencialista de que somos africanos em diáspora é algo, por exemplo, que tendemos a superar, porque, talvez seja uma reminiscência colonialista, mas também porque nos colocará mais receptivos à visão de nossa diferença, o que penso ser positivo para os movimentos negros no Brasil. Esse cenário supracitado só se tornou possível pelo cumprimento, em partes, da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História da África e literaturas afro-brasileira e africanas.

Na condição de professor, que experienciou essa passagem pelo *Bantu-Iê*, visitando algumas escolas em Itabuna, Ilhéus e outras cidades da região sul da Bahia, acompanhando as discussões sobre o sistema de cotas e as ações afirmativas nas universidades, posso dizer que fui provocado à, num primeiro momento, fazer essa discussão com as turmas do *Universidade Para Todos*, quando retornei ao programa, como docente, em 2007. Era comum, naquela altura, alguns alunos – negros, inclusive – fazerem falas contrárias às cotas, distorcendo a real função social de uma ação afirmativa como essa, e incorporando o discurso da elite branca. Por isso, me senti muito mobilizado a realizar esse debate em sala de aula de forma mais aprofundada, entendendo que minha prática deveria ser o mais político-pedagógica possível, uma vez que era uma exigência desse tempo.

Eu não tinha ingressado pelo sistema de cotas, mas fui beneficiado pelas ações afirmativas em vigor na UESC em 2006. Para além disso, entendi que, sendo negro, a minha função docente pressupunha ir além da mera transmissão de conteúdo. Era preciso problematizar junto aos alunos sobre como o racismo funciona em nossa sociedade e tentar argumentar que o sistema de cotas não se tratava de “esmola”, como muitos pensavam, mas, pelo contrário, tratava-se de uma “reparação social”. Como as professoras do projeto – Girlene Damasceno, Daniela Galdino e Larissa Pereira, dentre outras e outros – já haviam feito uma formação conosco, nos apresentando os argumentos contrários às cotas raciais, mostrando, inclusive, como o sistema de cotas já existia em nossa Constituição, favorecendo a filhos de determinadas categorias privilegiadas da elite, por exemplo, me senti mobilizado a dialogar com os/as alunos/as que tinham direito a tentar o ingresso, via sistema de cotas, na UESC e em outras universidades.

Antes, é preciso pontuar também que, estando no segundo semestre, ainda no ano de 2006, surgiu uma oportunidade de substituir uma professora numa das escolas públicas estaduais de Itabuna. Seria minha primeira vez em sala de aula, pois, até aqui, apenas havia dado reforço escolar às crianças de meu bairro, ao longo de 2005 e no primeiro semestre de 2006. Já tinha ouvido falar de algumas pessoas que desistiram da carreira de professor ou mesmo que adoeceram, física ou mentalmente, diante dos inúmeros desafios enfrentados na realidade da escola pública. Confesso que também me assustei no primeiro momento da atuação. Mas, aquela breve passagem pelo *Bantu-Iê*, mesmo no início de minha trajetória acadêmica, despertou, em alguma medida, certa sensibilidade política e o crescente compromisso com o universo da educação pública e popular. Tenho nas memórias essa imagem, como se fosse hoje: eu calado, observando a escola e os alunos, inseguro, como todo

professor iniciante, a me perguntar: 1) É isso mesmo o que você quer? 2) Você dará conta dessa tarefa? 3) Quer desistir e buscar uma outra escola, um “ambiente melhor”?

Após esse primeiro choque, tudo o que tinha aprendido em 1 ano de projeto, além da formação na graduação, veio à tona e me fez reposicionar as ideias. Então, refleti sobre minha trajetória e a tarefa que, agora, estava posta. Assim, as respostas vieram: 1) Esse é o lugar de onde eu vim. Esses alunos são meus irmãos e irmãs, colegas e eu mesmo, em outros momentos; 2) Sei que posso dar conta, porque, serei mais um professor que acredita na educação como forma de transformação social e no combate ao racismo institucional; 3) Eu quero continuar e a educação pública é o meu lugar. Então, desse momento em diante, até trabalhei na rede privada de ensino (educação básica e ensino superior), mas minha atuação tem sido maior na rede pública: dei aula a todas as séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, ensinei em pré-vestibulares públicos (UPT e cursos populares) e tenho, nos últimos anos, me dedicado ao Ensino Superior. Na rede pública, minhas experiências foram pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), pela Universidade Aberta do Brasil e UNEB em pós-graduação *latu sensu*, espaços em que, como lá no meu início de carreira, tive que enfrentar as adversidades, necessitando trabalhar de “mãos dadas” com os/as alunos/as, apresentando as façanhas do racismo e das outras formas de discriminação, na tentativa de minimizar as afetações que chegam para os mesmos – majoritariamente negros/as e habitantes das cidades do interior da Bahia –, visibilizando suas potências e trabalhando sua autoestima da forma mais dialógica, horizontal e emancipatória possível.

Ter sido um pesquisador do *Bantu-Iê*, sem que me desse conta naquele momento, me tornou um militante. Primeiramente, na luta contra o racismo, depois, na luta pela educação pública de qualidade e igualitária. Nesse caso, uma coisa implica na outra, pois, pensar a escola pública – como estudamos e discutimos lá em 2006 – é pensar a educação para as classes menos favorecidas e, quando falamos das classes menos favorecidas⁴⁴, no Brasil, inevitavelmente, falamos da população negra, esta que é majoritária dentre os/as alunos/as da rede pública. Logicamente, o programa me deu régua e compasso para iniciar um pensamento militante, algo que considero andar *pari passu* com o conhecimento. Atualmente, além da luta antirracista, tenho me organizado politicamente junto ao movimento de pessoas trans e, sem sombra de dúvidas, esse é o resultado de um Vércio que foi forjado lá atrás. Até no processo criativo, a

⁴⁴Aqui, evitarei puxar o fio referente aos povos originários da terra, porque além desses serem quase invisíveis na educação pública, é uma causa que há pouco tempo tem figurado em meu imaginário, como tema para discutir e lutar a aderir.

militância está presente, pois não me construí como aquele artista que produz sem refletir os problemas de seu tempo. Não vejo como poderia ser diferente, pois, como canto em *Direito ao Respeito*, uma de minhas composições,

Ah, como eu sou tangenciado

Sou trans, sou preto, sou pobre

Excomungado por um sistema escroto

Em sua Rede Esgoto

Ações, devoções

Raios de sanções

Em minha vida

Escassez de direitos

Não vou renunciar

Quero divino respeito

Eu quero respeito

Respeito ao direito

Ah, o direito

Direito ao Respeito

Respeito, direito

Direito, direito ao respeito

À minha vida, direito

À nossa vida, respeito

Eu quero respeito

Respeito ao direito

Ah, o direito

Direito ao Respeito

Respeito, direito

Direito, direito ao respeito

Tenho uma existência interseccionalizada por diferentes lugares sociais de subalternidade: trans, negro, gordo, pertencente às classes populares, professor, artista independente e militante. A não ser que optasse por outro caminho, me enquadrando às regras dominantes e aceitando as coisas na forma em que elas nos são impostas pelo poder hegemônico (branco, masculino, *cis* e burguês). Pelo contrário, preferi e seguirei fazendo a opção de entrar na luta pela mudança. Mesmo que ela seja demorada, sempre enxergarei um horizonte em que a igualdade de direitos apareça como algo tangível e isso é o que me move como pesquisador, professor, *ativista* e militante.

Valeu, *Bantu-Iê!* Salve o sistema de cotas raciais! Salve as cotas para pessoas trans! A universidade está para todas, todos e todes! Ubuntu!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.10.639, 9 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, **D.O.U. de 10.1.2003**. Disponível em: L10639 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 abr.2021.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sec.v4i2.515>. Acesso em: 15 abr.2021.

PRODAPE (UESC) 2007. Disponível em: <http://www.uesc.br/prodape/> Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Vinicius Baptista da; BORBA, Carolina dos Anjos de. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 151-191, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58095> Acesso em: 10 mar. 2021.

SOBRE A NOSSA PERMANÊNCIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES BAIANAS

*Wenderson Silva Ribeiro*⁴⁵

INTRODUÇÃO

A permanência estudantil é uma das principais preocupações de grande parte dos estudantes que entram nas universidades, principalmente os oriundos das frações mais pauperizadas e oprimidas da classe trabalhadora, como são o caso das pessoas negras, indígenas e quilombolas. Ao entrarem na universidade, elas enfrentam diversas dificuldades para se manter na instituição, que envolvem questões como: transporte, alimentação, custo dos livros, conciliar trabalho com o curso, dentre outras.

O ingresso desses grupos excluídos historicamente das universidades é uma luta dos movimentos sociais, que desde o final do último século, reivindicam políticas públicas de acesso e democratização da educação superior no país. Enquanto pauta concreta, nos anos 1990, o Movimento Negro apresentou à sociedade a necessidade das cotas raciais para negros denunciando a impossibilidade de uma disputa justa entre negros e brancos, em um país estruturalmente racista e teve como base da sua formação social o trabalho de negros e negras escravizadas.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo Movimento Negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema. Dentre as diversas ações do Movimento Negro nesse período destaca-se, em 1995, a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo. Pela Cidadania e a Vida” em Brasília, no dia 20 de novembro. Como resultado, foi entregue ao presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para superação do racismo e a desigualdade étnico-racial”. Neste, a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para educação superior e o mercado de trabalho. (GOMES, 2017, p. 33-34)

⁴⁵Wenderson Silva Ribeiro é graduando em Pedagogia pela UESC, bolsista de Iniciação Científica (CNPq), membro do GRAPEUNI e militante do movimento negro.

Com a entrada destes sujeitos nas universidades, houve mudanças significativas no quadro dos estudantes e dos conflitos que envolvem a permanência na universidade. Ainda mais em um Estado como a Bahia que tem uma população majoritariamente negra e marcada pela desigualdade racial e regional.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a produção acadêmica acerca da permanência estudantil nas universidades baianas. Para tanto, realizamos, em outubro de 2020, um levantamento bibliográfico nas seguintes plataformas: SciELO, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES, utilizando os descritores “permanência estudantil nas universidades baianas”, “permanência estudantil na Bahia”, “permanência estudantil na UFSB”, "permanência estudantil na UEFS", "permanência estudantil na UESC", "permanência estudantil na UESB”, “permanência estudantil na UNEB", "permanência estudantil na UFBA” e "permanência estudantil na UFRB”. Foi possível obter o total de 16 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses, produzidos entre 2014 e 2019. Entretanto, é possível que esses resultados obtidos reflitam as limitações da metodologia desta pesquisa e não necessariamente uma ausência de trabalhos.

Este texto está dividido em quatro partes: Esta introdução; a segunda, em que abordamos a interiorização e expansão do ensino superior, e problematizamos o fato de algumas instituições do interior aparecerem pouco nas pesquisas. Analisamos a distribuição dos trabalhos de acordo com as universidades; a terceira, em que apresentamos o conceito de permanência e tratamos de como ele aparece nos textos encontrados; a quarta e última parte, as considerações finais.

CENTRO URBANO X INTERIOR NO DEBATE EM TORNO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Na segunda metade do século passado houve um processo de expansão das instituições de educação superior na Bahia. Este processo ocorre a partir da compreensão por parte do Estado da necessidade de interiorizar a educação superior. Isto se deu especialmente pela expansão de cursos de licenciaturas, quando se torna responsabilidade da administração estadual a formação de professores para educação básica, principalmente, para o primeiro ciclo.

A partir do final dos anos sessenta do século passado, começou a intervenção do Estado da Bahia na educação superior, visando, sobretudo, a formação de professores para ensinar nas unidades escolares dos municípios. Considerando que houve uma macrocefalia da educação superior, em Salvador, pela concentração da Universidade Federal da Bahia (Ufba), Universidade Católica do Salvador (Ucsal) e Universidade Salvador (Unifacs), além das muitas faculdades particulares. (BOAVENTURA. *et al.*, 2015, p. 654)

A mudança começa a ocorrer no governo de Luís Viana Filho, com a construção da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 1970, a primeira dentre as universidades estaduais baianas. Entretanto, é a partir da década de 1980 com a construção da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), da UNEB, em 1983 e a estadualização da atual Universidade de Santa Cruz em 1994, que o processo de expansão e interiorização da educação superior se concretiza. Ao tratar sobre a expansão e interiorização do ensino superior na Bahia, Santos (2017) aponta:

Assim, a interiorização emerge como um meio de inclusão através da democratização espacial de acesso ao ensino superior. Compreender a expansão e interiorização requer primeiramente um entendimento prévio que envolve o seu desenvolvimento, no que tange à diversidade de serviços oferecidos, vagas ofertadas, cursos, tempo, dentre outros elementos (SANTOS, 2017, p. 3)

A interiorização da educação superior surge com a necessidade da formação de profissionais da educação para atuar nos municípios baianos, mas também de diversas outras áreas, de acordo com as particularidades de cada região do estado. De acordo com Boaventura *et al.* (2015):

Segundo a política de educação do quadriênio 1983-1987, cada capital regional da Bahia devia ter a sua Faculdade, formando professores para o sistema de educação e para os demais setores da sociedade. A Uneb nascia com a cor da Bahia, comprometida com as suas regiões, com a negritude, com os sertões, com a pobreza, com os problemas de educação, de alimentação e de saúde. Era mais uma educação superior voltada para o ensino, para a formação de pessoal docente, enfim, para a construção do conhecimento. A isso o modelo interdisciplinar e multicampi muito favoreceu. A circunstância muito especial de ter sua sede no Cabula, mais precisamente no bairro da Engomadeira, criou compromissos sociais e urbanos com a instituição. (BOAVENTURA *et al.*, 2015, p. 662)

Antes deste processo de interiorização, o acesso ao ensino superior era possível somente aos ricos e a setores da classe média, que tinham condições de enviarem seus filhos para estudarem na capital ou em outro estado. Para grande parcela das e dos trabalhadores o acesso ao ensino superior só foi possível com a construção dessas instituições no interior. Fiamengue, José e Pereira (2007) demonstram como, mesmo antes das cotas para negros e estudantes de escolas públicas, a Universidade Estadual de Santa Cruz tinha um perfil sociocultural de

estudantes oriundos da classe trabalhadora, evidenciando a importância da construção das universidades estaduais para democratização do acesso ao ensino superior. Para tanto, concordamos com Veloso e Maciel (2015) que essa democratização só é possível se o ingresso desses estudantes for acompanhado da garantia de sua permanência na instituição.

O direito à permanência é uma reivindicação antiga dos estudantes baianos, e toma novas dimensões com a expansão da educação superior. Os estudantes já se organizavam no interior das universidades com a construção de rodas de conversa, de assembleias e de entidades estudantis. É com a greve dos docentes das UEBAs ocorrida em abril em 2011⁴⁶, que os estudantes compreenderam a importância do debate unificado acerca da permanência estudantil e construíram o Fórum dos Estudantes das UEBAs⁴⁷, marco histórico na luta dos estudantes baianos.

Os 4 primeiros seminários do Fórum das UEBAs aconteceram entre maio e setembro de 2011. Nestes encontros os discentes deliberaram importantes pautas reivindicativas. Contudo, é no quinto seminário, que ocorre em julho de 2012, que os estudantes deliberaram a luta por 1% da Receita Líquida de Impostos (RLI) para permanência e assistência estudantil.

Para além das reivindicações, a construção do Fórum das UEBAs evidenciou a importância dos estudantes do interior da luta pela permanência estudantil. Não só porque quantitativamente a maior parcela dos estudantes está no interior, mas também, por conta das especificidades regionais em um estado com o tamanho e diversidade da Bahia.

Nos trabalhos encontrados nas bases pesquisadas (Tabela 1) apenas seis tratam da permanência em alguma instituição do interior. A UESC e a UESB são tratadas de forma pontual em um dos trabalhos encontrados. Ferreira (2018), ao tratar sobre as características da assistência e permanência estudantil na UNEB, contextualiza brevemente a política de assistência e permanência estudantil adotada pelas universidades estaduais baianas.

A escassez de trabalhos que tratem especificamente da UESC e UESB é um dado importante que nos possibilita problematizar o lugar que as universidades do interior ocupam no debate acadêmico sobre a permanência. Dos 16 trabalhos encontrados, metade (oito) discutem sobre as universidades federais baianas: seis tratam da Universidade Federal da Bahia (UFBA), um é sobre a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e outro sobre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Dentre os oito trabalhos sobre as

⁴⁶Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2011/04/26/professores-das-universidades-estaduais-da-bahia-estao-em-greve.htm>> Acesso em: 29 abr. 2021.

⁴⁷Disponível em: <<https://mobilizauebas.blogspot.com/?fbclid=IwAR1H4timKhzyypZSvXj4Bot6BDih6ub89caNsdrfuiuzesSho8PFW9XQigw>> Acesso em: 29 abr. 2021.

estaduais baianas, seis são sobre a UNEB e os outros dois sobre a UEFS. Dos seis trabalhos sobre a UNEB, metade trata sobre *campi* do interior. Considerando que a universidade possui 24 *campi*, há uma disparidade na representatividade do interior nas pesquisas encontradas. Dentre esses trabalhos, um artigo é sobre permanência e inclusão dos cotistas negros e indígenas no *Campus IX* da UNEB, o *Campus* de Barreiras. Prado, Santos e Oliveira (2019), dialogam sobre a efetividade do sistema de reservas de vagas e a relação da evasão em determinados cursos com a identidade racial dos estudantes que evadem.

Outro trabalho que aborda um *Campus* da UNEB no interior é a tese de Marques (2019), que trata da dificuldade que mulheres negras e da classe trabalhadora oriundas da zona rural enfrentam para se manter na universidade em uma sociedade racialmente estruturada, misógina e fortemente desigual economicamente. A autora entrevistou 17 mulheres que se identificaram como sendo “da roça” no *Campus I* em Salvador e no *Campus VII* em Guanambi.

Quadro 1- Produções acadêmicas sobre permanência estudantil por instituição pesquisada

Instituições	Total de trabalhos sobre a instituição	Total de trabalhos sobre a instituição	Observações
UFBA	6	Costa (2016); Cunha (2017) e (2017); Cerqueira (2018); Barros (2014) e Araújo (2019).	Com exceção do artigo de Cunha (2017), os outros 5 trabalhos são dissertações ou teses produzidas na própria instituição.
UNEB	6	Ferreira (2018); Ferreira, Cardoso, Silva e Santos (2019); Prado (2019); Barros (2015); Marques (2019); Prado, Santos, Oliveira (2019).	Dos trabalhos sobre a instituição, metade são sobre campi do interior. Ferreira (2018) e Marques (2019)
UEFS	2	Oliveira (2015); Figueiredo (2019)	Os trabalhos de Figueiredo (2019) e Oliveira (2015) tratam do acesso e permanência de estudantes cotistas.
UFRB	1	Fernandes e Santos (2018).	A instituição é tratada em um artigo sobre sobre permanência de cotistas negros (FERNANDES; SANTOS, 2018)
UFSB	1	Ferreira (2017).	Encontramos apenas um trabalho, em que Ferreira (2017) avalia, por meio de um relato de experiência, o modelo de acolhimento na recepção dos estudantes na segunda turma.
UESC e UESB	0		Apesar de não encontrarmos trabalhos sobre a instituições, elas são citadas na dissertação de mestrado da Ferreira (2018).

Fonte: Elaboração própria (2021)

Uma característica comum a grande parte dos trabalhos encontrados é tratarem diretamente sobre a permanência de cotistas negros, de estudantes oriundos de escolas públicas, quilombolas e indígenas. O que é curioso, já que os descritores utilizados na busca não estavam especificando a permanência desses sujeitos. Isso mostra uma relação importante entre as ações afirmativas para ingresso e a permanência estudantil nas instituições baianas.

Além do fato de grande parte das pesquisas tratarem da permanência dos estudantes da capital, muitas delas foram realizadas em instituições da capital como UFBA e UNEB, principalmente, as teses e dissertações. Uma possível explicação é a falta de pesquisadores da área nas instituições do interior, a falta de incentivo e/ou iniciativas por parte das instâncias da universidade em construir eventos e investigar a permanência nestes locais.

A quadro 1 demonstra uma tendência de concentração das pesquisas na capital, mas só é possível confirmar tal fenômeno, com outra investigação mais específica. Os dados apresentados ilustram uma diferença significativa na produção acerca da permanência estudantil, sobretudo no que se refere às universidades estaduais. Como visto anteriormente, estas IES surgem com o objetivo de atender em especial os estudantes oriundos da classe trabalhadora, mas sem as condições de receber e garantir que os estudantes permaneçam, estas instituições não estão garantindo este direito de forma plena a estas classes.

CARACTERIZAÇÃO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

A falta de condições necessárias para que o estudante permaneça com qualidade no âmbito acadêmico é ponto central no debate sobre a permanência estudantil. Por falta destas condições, os estudantes constroem cotidianamente estratégias com a finalidade de permanecer e superar os “obstáculos” que os impossibilitam ou dificultam sua continuidade na instituição. Isto envolve desde procurarem formas de complementação de renda para conseguirem custear a vida acadêmica, até mudanças na maneira de se vestir, de como usar o cabelo e questões correlatas.

Há uma disputa em torno da conceituação da permanência estudantil, com as mais diversas posições na sua concepção. Compreendemos a permanência, assim como Veloso e Maciel (2015), como uma dimensão do acesso, tal como o ingresso e a formação com qualidade. A ausência de políticas de permanência inviabiliza o acesso efetivo e acaba levando estudantes à evasão. Entretanto, a própria permanência tem suas dimensões, como bem aponta Santos (2009), ao tratar da permanência na dimensão material e simbólica.

Ao tratarmos da permanência em sua dimensão material, estamos apontando as condições materiais necessárias para que o estudante consiga continuar e concluir o curso. Para exemplificar, podemos pensar na questão do transporte, como ônibus lotados e com poucos horários, o que faz com que estudantes tenham que sair mais cedo e acabem perdendo partes das aulas. Outro exemplo são as dificuldades financeiras, como no caso de estudantes que se sustentam ou ajudam financeiramente a família, não conseguem uma bolsa na instituição e por isso necessitam dedicar-se a um emprego, secundarizando ou mesmo abandonando a universidade.

Já a permanência simbólica é compreendida nesta pesquisa como as condições necessárias que os estudantes de grupos que foram historicamente excluídos de todos os espaços de prestígio, precisam atender para se manter na universidade. Ao caracterizar estas duas dimensões da permanência Santos salienta que:

[...] cumpre-nos questionar o que se faz necessário para garantir esta permanência? Obviamente são necessárias condições materiais que permitam a subsistência. É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lanche, pagar o transporte, etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da auto-estima, os referenciais docentes, etc. Sendo assim, entendemos que a permanência na Universidade é de dois tipos. Uma permanência associada às condições materiais de existência na Universidade, denominada por nós de Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas de existência na Universidade, a Permanência Simbólica. Antes vale dizer que entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele. (SANTOS, 2009, p. 70-71)

Identificar-se com o grupo e ser reconhecido é essencial para estudantes que sofrem racismo e tem o direito à educação é negado, como o caso dos estudantes negros. Nilma Limo Gomes, ao tratar da conquista das ações afirmativas pelo Movimento Negro, aponta que

As instituições públicas de Ensino Superior, após a implementação das ações afirmativas mediante a Lei 12.711/11, têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de serem considerados “legítimos” (GOMES, 2017, p. 114)

Entretanto, sabemos que as universidades não lidam bem com esses sujeitos não hegemônicos, como são os casos dos negros, indígenas e quilombolas. Estes sujeitos acabam evadindo por não se sentirem bem naquele espaço ou se moldam para serem aceitos como sujeitos “legítimos”, por isso, é fundamental tratar da permanência também na dimensão simbólica.

Em quatro dos trabalhos encontrados em nossa pesquisa bibliográfica, a permanência é tratada considerando estas duas dimensões abordadas, porém, apenas em um há a preocupação de discorrer sobre o que se compreende como dimensão simbólica, que é o caso de Barros (2014), que trata da permanência de estudantes de origem popular na UFBA, fazendo a distinção entre permanência material e simbólica, com base no trabalho já citado de Santos (2009). Nos outros três trabalhos, cita-se pontualmente que há duas dimensões da permanência. No entanto, Cunha (2017), ao tratar da permanência em suas duas dimensões, não utiliza o termo simbólico, mas sim imaterial.

Nesta tese, define-se a permanência na universidade como as condições materiais e imateriais dos estudantes na condução dos seus percursos formativos na educação superior. De um ponto de vista mais operacional, as ações de apoio material são aquelas que envolvem o repasse de recursos financeiros em forma de bolsa ou para compra de material didático e equipamentos tecnológicos para estudo. Também envolve apoio financeiro para eventos acadêmicos; serviços ou auxílios financeiros para moradia, alimentação, transporte, bem como serviços de saúde, que inclui atendimento médico-odontológico e recursos para compra de medicamentos. Com relação às ações de apoio imaterial, são aquelas que dizem respeito à convivência desses estudantes na universidade para que eles se sintam parte desse universo que propicia formação humana. Ações para favorecer o processo de afiliação institucional e pessoal desses estudantes com o ambiente acadêmico, bem como estratégias que produzam reflexões com fins de enfrentamento da violência e práticas discriminatórias entre docentes, funcionários e discentes integram esta perspectiva de ação. (CUNHA, 2017, p. 67)

Nesta importante pesquisa acerca da implementação da política de permanência na UFBA, embora utilize o termo “imaterial” para conceituar essa outra dimensão da permanência, o autor, na nota de rodapé da mesma página, afirma o que ele conceitua como permanência imaterial é sinônimo de “permanência simbólica” formulado por Dyane Santos (2009). Isto evidencia o quanto a produção da autora é referência no debate. Todavia, ainda que utilize como sinônimos no texto, Cunha não discorre o porquê do “imaterial” ao invés de “simbólica” e do uso delas como sinônimos.

Ainda que os trabalhos aqui apresentados tratem das duas dimensões da permanência, em grande parte dos trabalhos o debate é restrito a questões materiais. Contudo, há trabalhos, como os de Araújo (2019) e Cerqueira (2018) em que o conceito de permanência não está descrito, embora nestes o foco do debate sejam questões que envolvem a dimensão material.

É importante salientar que a maioria dos trabalhos que trata da permanência nas dimensões material e simbólica, foram feitos na UFBA e sobre a UFBA, demonstrando a escassez de dados que considerem a dimensão simbólica nas universidades estaduais, especialmente, nas que estão no interior do estado e que tem particularidades regionais.

Outro dado curioso é que em nenhum dos trabalhos o Programa Mais Futuro, lançado pelo governo do Estado no início de 2017, é debatido. Apesar de não discutí-lo, o programa é citado por Ferreira (2018), assim como por Prado, Santos e Oliveira (2019). Nesse sentido é duramente criticado pelo movimento estudantil desde sua criação, por ser considerado excludente e meritocrático⁴⁸.

Em contraponto ao Programa Mais Futuro, acreditamos ser imprescindível olhar para experiências anteriores, como o caso do PRODAPE, voltado para egressos de cursinhos populares, que existiu na UESC de 2005 a 2007. Este programa tinha como propósito “a identificação de possíveis dificuldades estruturais, sociais e culturais deste grupo, durante o primeiro ano da graduação” (JOSÉ, 2008, p. 13), especialmente de estudantes negros. O PRODAPE era parte das ações contempladas pelo Programa *Bantu-iê*, programa financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC e edital e o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO), direcionado para o acesso dessa população na universidade, que oferecia cursos de formação continuada para professores da educação básica da região. Estes programas foram extremamente importantes para os estudantes, sendo desenvolvidos a partir da interlocução com os movimentos sociais do sul da Bahia, a partir de uma perspectiva distinta da “bolsificação” da permanência, visto que, se preocupavam em contemplar tanto a dimensão material quanto a simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve por objetivo debater a questão da permanência estudantil nas universidades baianas a partir dos trabalhos encontrados na pesquisa bibliográfica. Acreditamos que ainda seja necessário o avanço nas pesquisas sobre a permanência no estado, sobretudo que tenham como objetivo a investigação das universidades do interior, como UESC e UESB. Seria importante o desenvolvimento de mais pesquisas que considerem as diferenças regionais e a dimensão simbólica da permanência, assim como, as que tratem do atual programa de permanência das universidades estaduais baianas, o Mais Futuro.

⁴⁸Disponível em: <<http://www.blogdogusmao.com.br/2018/05/18/para-estudantes-da-uesc-mais-futuro-e-excludente/>> Acesso em: 29 abr.2021

É essencial compreendermos a situação dos estudantes e suas reivindicações para a permanência, tal como as experiências passadas, como é o caso do PRODAPE, que só foi possível por luta daquilo que Gomes (2017) chama de Movimento Negro Educador. Um programa pensado a partir das condições reais dos estudantes e com os estudantes, com o qual podemos aprender muito com os erros e acertos.

Um programa de permanência estudantil necessário para que nenhum estudante desista por conta de sua classe, cor, etnia, gênero, sexualidade ou regionalidade, é condição mínima para a construção de uma universidade verdadeiramente popular. Uma universidade que tenha como prioridade os anseios das/os trabalhadores/as, e não às demandas do capital; que não seja eurocêntrica e respeite a diversidade e valorize o conhecimento de todos os povos. A permanência desses sujeitos historicamente marginalizados e afastados dos espaços de prestígio é fundamental para construção de outro mundo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maiana Santos de. **Avaliação do Auxílio Moradia Implementado na UFBA:** reflexões sobre a sua gestão e efetividade. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, UFBA, Salvador - Bahia, 2019.
- BARROS, Antoniel Pinheiro. **Permanência Universitária e Direitos Humanos:** um olhar sobre as políticas de permanência estudantil na continuidade da vida acadêmica na UNEB. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, UNEB, Salvador -Bahia, 2015.
- BARROS, Eliene Barreto de Araújo. **Permanência dos Estudantes de Origem Popular na Universidade:** A Bolsa Moradia na UFBA. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, UFBA, Salvador -Bahia, 2014.
- BOAVENTURA, Edivaldo M.; PIMENTA, Lídia B.; SANTOS, Luiz C. dos; JÚNIOR, Adelmo S.; SANTOS, Bruno O. dos. Interiorização da Educação Superior no Estado da Bahia. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, - Ano XVII - Edição especial – Salvador-Bahia, 2015. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/4029> Acesso em: 15 abr.2021.
- CERQUEIRA, Manuela Vanesca da Silva. **Moradias Estudantis:** a luta pela permanência na universidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, UFBA, Salvador- Bahia, 2018.

COSTA, Márcia Cristina Carvalho Ferreira. **Os Impactos da Política de Assistência Estudantil no Rendimento Acadêmico dos Discentes do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Campus Anísio Teixeira da Universidade Federal da Bahia.** 2018 Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, UFBA, Salvador-Bahia, 2018.

CUNHA, Eudes Oliveira. **Implementação da Política de Permanência de Estudantes na Universidade Federal da Bahia.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2017.

CUNHA, Eudes Oliveira. Política de Permanência de Estudantes na UFBA: entre os planos e ações. **Anais do Seminário sobre Eficácia e Equidade na Educação Superior**, VI. 2017, Salvador, Bahia. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/politica-de-permanencia-de-estudantes-na-ufba-entre-os-planos-e-acoas>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FERNANDES, Diogo Linhares; SANTOS, Dyane Brito Reis. A (Re) existência da Política de Ações Afirmativas na UFRB diante das movimentações contrárias à educação. **RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade**, v. 4, n. 3. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v4i3.1094>. Acesso: 29 abr. 2021.

FERREIRA, Alana. M. S. dos A; CARDOSO, Carolina. da F. S; SILVA, Marileide. S. S; SANTOS, Renata. S. N. Desafios e Possibilidades de Atuação da Equipe Multidisciplinar de Atenção ao Estudante da Universidade do Estado da Bahia. *In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária. XIX.*, 2019, Salvador. **Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200759>. Acesso em: 23 abr. 2021.

FERREIRA, Alana M. S. dos A. **Caracterização da Assistência Estudantil na Universidade do Estado da Bahia na Perspectiva do Censo da Educação Superior**, 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) –

Programa de Pós-graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2018.

FERREIRA, Sandro Augusto Silva. Estratégias de diálogo com o estranhamento no começo da vida universitária políticas de acolhimento e permanência na Universidade Federal do Sul da Bahia. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas. vol. 3, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i2.7757>. Acesso em: 23 abr. 2021.

FIAMENGUE, Elis Cristina; JOSÉ, Wagner Duarte; PEREIRA, Carlos José de Almeida. **A UESC em preto & branco: pesquisa de amostragem étnico-racial.** Brasília: MEC/SECAD, 2007.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. Acesso de indígenas e quilombolas na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. **Cadernos do LEPAARQ**, vol. XVI, n.31, Jan-Jun, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/lepaarq.v16i31.14947> Acesso em: 23 abr. 2021.

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

JOSÉ, Wagner Duarte. Programa Bantu-iê: África-Brasil e Educação das relações Étnico-raciais. *In*: JOSÉ, Wagner Duarte. (org). **Ações Afirmativas na UESC**: o programa Bantu-iê. Ilhéus, Editus, 2008.

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 2019. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019.

OLIVEIRA, Carina Silva de Carvalho. **Ações afirmativas na universidade estadual de Feira de Santana-UEFS**: permanência das (os) estudantes cotistas no ensino superior. 2015. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica de Salvador. Salvador, Bahia, 2015.

PRADO, Maria. R. S. do SANTOS, Claudelice. S. dos; OLIVEIRA, Darlane. de S. Inclusão e permanência dos cotistas negros e indígenas na UNEB – Campus IX- Barreiras. **Revista Coletivo SECONBA**, v. 3, n. 1, nov. 2019. Salvador. Disponível em: Revista Coletivo SECONBA (uneb.br) Acesso em: 23 abr. 2021.

SANTOS, Pablo Lacerda do. A Expansão e Interiorização do Ensino Superior na Bahia: O caso da UFOB. *In*: Congresso Internacional do FoMerco, XVI., 2017, Salvador. **Anais do Fórum Universitário Mercosul – FoMerco**. Disponível em: <http://www.congresso2017.fomerco.com.br> > anais Acesso em: 24 abr. 2021

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador -Bahia, 2009.

VELOSO, Tereza Christina M. Aguiar; MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178/5304>. Acesso em: 22 abr. de 2021.

PARTE 3
POR QUE (NÃO) CONCLUEM?

PERMANÊNCIA PROLONGADA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ: CONSTRUÇÃO DE UM INDICADOR DE RETENÇÃO

Luana Santos Silva⁴⁹

Maíra Tavares Mendes

INTRODUÇÃO

A palavra retenção, segundo o dicionário moderno de Língua Portuguesa Michaelis (2021, n.p.), é o “estado do que demora ou atrasa; delonga, retardamento”. Nossa pesquisa tem indicado uma baixa incidência de trabalhos sobre este tema no ensino superior, a exemplo de Baggi; Lopes (2011); Coelho (2018) e Silva (2017).

É possível encontrar alternativamente os termos “retenção estudantil” e “permanência prolongada”, no entanto, ambas se referem à condição daquele que já deveria ter concluído o curso, mas ainda não o finalizou. Braga (2018) define a retenção como o processo de prolongamento da presença do estudante na universidade com o objetivo de concluir a formação. Utilizaremos o termo “retenção” neste trabalho a fim de caracterizar os casos nos quais o estudante ingressa no ensino superior, mas, por algum motivo, atrasa o andamento do seu curso, mantendo-se matriculado, permanecendo na universidade por um tempo maior do que o previsto pela matriz curricular para a conclusão do curso.

Estes que se encontram desta maneira podem estar nesta situação por diversos fatores que estão ou não diretamente ligados à universidade. Podemos citar como exemplo os fatores internos à instituição, tais quais: problemas de infraestrutura, as lacunas na formação do corpo docente, a falta de políticas de permanência estudantil, dentre outros. Os fatores externos à universidade são de âmbito mais amplo, como os problemas sociais, econômicos, políticos e diversas outras situações que podem acarretar retenção e possível evasão.

As condições citadas acabam gerando graves consequências para o aluno, a instituição e igualmente para a sociedade, pois, de acordo com o que salienta Pereira (2013), a sociedade

⁴⁹Luana Santos Silva é natural da cidade de Ubaitaba-BA, é graduanda em Ciências Biológicas pela UESC e participante do GRAPEUNI.

deixa de receber um retorno prático destes estudantes, ao perpetuar um *déficit* de profissionais capacitados em determinadas áreas no mercado de trabalho.

Neste sentido, o intuito deste trabalho é descrever a elaboração de um Indicador de Retenção na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), revisitando autores que tratam dessa temática e contribuindo para a produção sobre um tema com baixa visibilidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso objetivo neste trabalho foi identificar, dentre os cursos de graduação presencial da UESC com duração de oito semestres, aqueles que apresentam os maiores índices de retenção. Para tal, iniciamos com uma pesquisa bibliográfica tomando como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os seguintes descritores: “permanência prolongada”, “retenção discente” e “retenção na educação superior”, levando ao resultado de dezenove (19) dissertações que tratam desta temática.

Os trabalhos encontrados foram publicados no período de 2013 a 2019, com maior concentração no ano de 2015. Como podemos perceber esta é uma produção bem recente, ainda que o trabalho realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (BRASIL, 1996) tenha sido publicado pelo MEC/SESU há mais de 20 anos, com o objetivo de analisar de forma ampliada a evasão e retenção nas universidades públicas brasileiras. Para o MEC (BRASIL, 1996), retidos são os que permanecem no curso para além do prazo máximo de integralização curricular. Entretanto, neste trabalho os retidos são definidos como estudantes que ultrapassam o tempo considerado ideal, como aqueles reprovados em pelo menos uma disciplina, ou que trancam o curso para retomá-lo mais adiante.

Desse modo, o conceito de retenção que utilizamos neste trabalho aproxima-se ao de Braga (2018), para quem se trata do processo de prolongamento da presença do estudante na universidade com o objetivo de concluir a formação, ou seja, a retenção faz com que o aluno fique na universidade por um tempo maior do que o esperado e previsto pela matriz curricular do curso. De acordo com Joana Moraes (2015):

É bom destacar que, quando são criados os cursos e seus PPCs, há também um planejamento que considera o tempo de duração ou percurso acadêmico, almejando que seu alunado tenha uma trajetória de estudos no tempo razoável em que foi pensado o projeto. (MORAES, 2015, p. 12).

A partir do levantamento bibliográfico, foram definidas três dissertações como fontes essenciais de informação para a produção desta escrita: os estudos realizados por Duarte (2019); Terra (2015); e Pereira (2013), os quais têm conceito correlato de retenção ao utilizado nesta pesquisa. A escolha desses trabalhos se deu pelo fato de analisarem um conjunto de situações que pode levar à retenção, buscando seus fatores, avaliando dados e perspectivas de docentes e discentes, bem como de toda a comunidade acadêmica, e, por fim, propondo medidas a fim de minimizar este fenômeno. Cabe ressaltar que esses trabalhos realizam uma análise longitudinal, ou seja, acompanhando as trajetórias de estudantes ao longo do curso.

Após a pesquisa bibliográfica, iniciamos a coleta de dados do Anuário Estatístico da UESC⁵⁰. No entanto, pudemos verificar que os dados disponibilizados no Anuário Estatístico da UESC não permitem análises do tipo longitudinal. Isto nos levou ao desafio de elaborar um indicador que pudesse ser utilizado nos casos em que tínhamos acesso apenas aos dados de ingressantes e concluintes a cada ano e de evadidos em dado semestre ou ano. Ou seja, não é possível identificar nos dados do Anuário Estatístico qual é o ano de ingresso dos estudantes evadidos.

Este trabalho busca descrever o indicador criado e os resultados obtidos a fim de identificar os maiores índices de retenção nos cursos de graduação da UESC, bem como permitir sua aplicabilidade em outras instituições com características semelhantes. Trata-se de uma abordagem exploratória, a partir da qual pretendemos aperfeiçoar por meio da análise dos dados de cursos com duração maior do que oito semestres e com base nos dados obtidos nos Colegiados dos Cursos que venham a complementar aqueles indicadores disponibilizados nos Anuários Estatísticos.

No quadro abaixo, organizamos os cursos por tempo de duração (número de semestres) por meio da plataforma de Planilhas do Google, obtendo grupos de cursos de oito, nove, dez e doze semestres.

⁵⁰Dados disponíveis em <http://www.uesc.br/asplan/anuario.html>. Acesso em :14 mai. 2021.

Quadro 1 - Cursos de graduação presencial da UESC organizados por tempo de duração

08 SEMESTRES	Licenciatura Em Ciências Biológicas – Diurno; Licenciatura Em Educação Física - Diurno; Licenciatura Em Ciências Sociais - Noturno; Licenciatura Em Filosofia - Vespertino / Noturno; Licenciatura Em Física - Noturno; Licenciatura Em História – Matutino; Licenciatura Em Letras - Diurno / Noturno; Licenciatura Em Pedagogia - Matutino / Noturno; Licenciatura Em Química - Diurno; Bacharelado em Administração - Matutino / Noturno; Bacharelado em Biomedicina - Diurno; Bacharelado em Ciências Biológicas - Diurno; Bacharelado em Ciências Contábeis - Noturno; Bacharelado em Ciências da Computação - Diurno; Bacharelado em Comunicação Social - Vespertino; Bacharelado em Economia - Matutino / Noturno; Bacharelado em Enfermagem - Diurno; Bacharelado em Física - Diurno; Bacharelado em Geografia - Diurno; Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas Às Negociações Internacionais - Vespertino; Bacharelado em Química - Diurno.
09 SEMESTRES	Licenciatura Em Geografia – Noturno; Licenciatura Em História – Noturno; Licenciatura Em Matemática. - Noturno.
10 SEMESTRES	Licenciatura Em Ciências Biológicas – Noturno; Bacharelado em Agronomia - Diurno; Bacharelado em Direito - Matutino / Noturno; Bacharelado em Engenharia Civil - Diurno; Bacharelado em Engenharia De Produção - Diurno; Bacharelado em Engenharia Elétrica - Diurno; Bacharelado em Engenharia Mecânica - Diurno; Bacharelado em Engenharia Química - Diurno; Bacharelado em Medicina Veterinária - Diurno.
12 SEMESTRES	Bacharelado em Medicina - Diurno.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do sítio da UESC (2021)

Escolhemos trabalhar inicialmente com os cursos da UESC que tem duração de oito semestres. Desta maneira, para dado ano de ingresso t , o ano de conclusão esperado na matriz curricular de um curso de 8 semestres equivale a $t+4$. Espera-se que um ingressante do ano-base de 2006, por exemplo, tenha concluído seu curso em 2010. Nesse percurso, tivemos que excluir preliminarmente os Cursos de Licenciatura em História e em Ciências Biológicas, pois os cursos diurno e noturno possuem durações distintas e seus registros de ingressantes, concluintes e evadidos estão agregados (não discriminados entre diurno e noturno), sendo que os cursos noturnos não têm duração de oito semestres, possuindo nove e dez semestres, respectivamente. Isso impediria a comparabilidade entre dados.

Tomemos o exemplo da turma ingressante no ano $I_t = 2006$ para um dado curso X. Ao final de 4 anos, ou seja, em $t+4 = 2010$, só há três caminhos possíveis para um estudante ingressante no ano t : ou é diplomado/ concluinte, ou evadiu, ou está retido. Com isto, chegamos à fórmula em que:

$$I_t = C_t + E_t + R_t \quad (1)$$

ou

$$R_t = I_t - C_t - E_t \quad (2)$$

Sendo:

$I_t =$ Número de Ingressantes no ano t

$R_t =$ Número de Retidos que ingressaram no ano t

$C_t =$ Número de Concluintes do ano t

$E_t =$ Número de Evadidos que ingressaram no ano t

No entanto, há que se considerar duas limitações neste cálculo. A primeira é que o concluinte do ano de 2010 (em nosso exemplo hipotético) pode ser ingressante de outra turma que não a turma de 2006; temos apenas dados da variável de concluintes de 4 anos (8 semestres) após o período de ingresso, ou seja, C_{t+4} . A segunda limitação é que os dados sobre evadidos não especificam o ano de ingresso (não dispomos de dados da variável E_t acima).

Uma vez que os dados do Anuário Estatístico não permitem uma pesquisa longitudinal, ou seja, o acompanhamento da trajetória específica de determinada turma, os dados de evadidos em determinado ano podem ser de matriculados em qualquer ano. Assim, a evasão obtida a cada ano não permite identificar de que turma o evadido faz parte. Trata-se de uma evasão que denominamos de Evasão Acumulada (EA), que se refere ao período analisado, porém com ano de ingresso indeterminado. Segundo o Regimento da UESC (2006) são considerados evadidos estudantes transferidos, com abandono de curso ou matrícula cancelada. Para nós, a Evasão Acumulada (EA_g) corresponde ao somatório destes três casos previstos no regimento para o período analisado (no exemplo, de 2006 a 2010).

$$EA_g = Ev_t + Ev_{t+1} + Ev_{t+2} + Ev_{t+3} + Ev_{t+4} \quad (3)$$

Sendo:

g = Geração considerada (com início no ano t e final em $t+4$)

EA_g = Evasão acumulada na geração g

Ev_t = Número de evadidos registrados no ano t

Partimos para a construção de planilhas contendo as seguintes variáveis para todos os cursos com duração de oito semestres: número de ingressantes (I_t), número de concluintes (C_{t+4}) e Evasão Acumulada na geração (EA_g). Estes dados foram organizados a partir do ano-base de cada período, ficando um total de 5 gerações: 2006-2010; 2007-2011; 2008-2012; 2009-2013; e 2010-2014.

O Anuário Estatístico não dispõe dos dados de evadidos especificamente da turma de ingressantes em 2006, apenas os dados de pessoas que evadiram na geração 2006-2010. A Eq. (2) demonstrada acima precisaria considerar os dados dos evadidos de toda a geração de t a $t+4$. Ao substituir os evadidos de um determinado ano (E_t) por evadidos de toda a geração (EA_g), temos:

$$R_t = I_t - C_t - EA_g \quad (4)$$

No entanto, por esta expressão, ao considerar a evasão acumulada, a retenção é subestimada, ou seja, a retenção pode ser mascarada pelo grande número de evadidos, fazendo com que esta expressão numérica seja pouco precisa.

Assim, fizemos uma espécie de “correção” desta expressão, para dar conta de uma quantificação que não se refira ao número exato de ingressantes e concluintes, mas que dê conta do fluxo ocorrido na geração g (t a $t+4$). Elaboramos assim uma variável que chamamos de Conclusão Acumulada (CA_g), uma medida que soma os concluintes de toda a geração, de maneira que corresponda ao mesmo período considerado na Evasão Acumulada (EA_g), fazendo com que os dados de evasão e conclusão se refiram ao fluxo de toda a geração. Assim:

$$CA_g = Co_t + Co_{t+1} + Co_{t+2} + Co_{t+3} + Co_{t+4} \quad (5)$$

Substituindo na Eq. (4) a variável C_t por CA_g , temos:

$$R_g = I_t - CA_g - EA_g \quad (6)$$

Sendo:

g = Geração considerada (com início no ano t e final em $t+4$)

CA_g = Conclusão acumulada na geração g

Co_t = Número de concluintes registrados no ano t

Entretanto, se compararmos o somatório de concluintes em uma geração com o número de ingressantes de apenas um ano, a proporção será de uma escala muito maior. Desta maneira, obtivemos uma Taxa de Conclusão Acumulada (TCA) para uma determinada geração g , que expresse a proporção de concluintes em relação a ingressantes de uma determinada geração. Para tal, é necessário dividir a conclusão acumulada da geração (CA_g) pelo número de ingressantes da mesma geração g , obtendo assim uma medida de fluxo relativa, que nos leva a seguinte expressão:

$$I_g = I_t + I_{t+1} + I_{t+2} + I_{t+3} + I_{t+4} \quad (7)$$

$$TCA_g = \frac{CA_g}{I_g} \quad (8)$$

Sendo:

I_g = Somatório do número de ingressantes na geração g (do ano t ao ano $t+4$)

TCA_g = Taxa de conclusão acumulada na geração g

De maneira análoga, temos a Taxa de Evasão Acumulada da geração (TEA_g):

$$TEA_g = \frac{EA_g}{I_g} \quad (9)$$

A partir destas taxas, retornamos à expressão proposta anteriormente, no sentido de apresentar um índice quantificador da retenção para a geração considerada. Propomos a seguinte expressão para o Indicador de Retenção:

$$IR_g = \frac{I_g - CA_g - EA_g}{I_g}, \text{ e assim:}$$

$$IR_g = 1 - \frac{CA_g}{I_g} - \frac{EA_g}{I_g}$$

ou

$$IR_g = 1 - TCA_g - TEA_g \text{ (10).}$$

O resultado deste cálculo permite identificar, para a geração considerada entre os anos t a $t+4$, quais cursos apresentam os maiores índices de retenção para o período considerado. A Tabela 1 demonstra os resultados para as gerações consideradas. Onde podemos verificar quais os cursos com maiores e menores taxas de retenção.

Tabela 1 - Índice de Retenção dos cursos de graduação presenciais de 8 semestres da UESC por geração

Cursos	Geração				
	2006- 2009	2007- 2010	2008- 2011	2009- 2012	2010- 2013
Bacharelado em Física	2,03	2,30	2,43	2,68	1,97
Licenciatura em Física	2,21	2,46	2,39	2,31	1,30
Bacharelado em Matemática	1,38	1,67	1,85	2,65	3,27
Licenciatura em Filosofia	1,37	1,67	1,50	1,58	1,52
Bacharelado em Ciências Contábeis	1,36	1,48	1,33	0,92	0,82
Bacharelado em Ciências Econômicas	1,01	1,19	1,25	1,32	1,41
Licenciatura em Pedagogia	0,33	0,55	1,21	0,48	0,53
Bacharelado em Geografia	1,10	1,05	1,08	1,15	1,13
Licenciatura em Ciências Sociais	1,05	1,08	1,08	1,12	1,15
Licenciatura em Química	0,77	1,00	1,07	1,17	2,38
Bacharelado em Química	1,00	0,95	1,00	1,15	1,26
Línguas Estrangeiras Aplicadas Às Negociações Internacionais	1,34	1,20	0,95	0,92	0,80

Bacharelado em Ciência da Computação	0,77	0,85	0,86	1,03	1,06
Licenciatura em Letras	0,46	0,64	0,84	0,74	0,78
Bacharelado em Administração	0,81	1,05	0,79	0,93	0,79
Bacharelado em Ciências Biológicas	0,58	0,75	0,74	0,83	0,75
Licenciatura em Educação Física	0,72	0,75	0,70	0,86	0,85
Bacharelado em Comunicação Social	0,62	0,65	0,66	0,44	0,43
Bacharelado em Biomedicina	0,44	0,58	0,60	0,53	0,58
Bacharelado em Enfermagem	0,23	0,44	0,58	0,52	0,53

Fonte: Elaboração própria (2021)

Obs.: Em destaque os três maiores valores para Indicadores de Retenção a cada geração.

Reconhecemos os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física e de Bacharelado em Matemática como os cursos de oito semestres com maiores Índices de Retenção, com alguma variação ao longo das gerações analisadas incluindo os cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Filosofia. Estes cursos apresentaram, para todas as gerações, IR superior a 1,50. Com os menores valores de IR, encontramos os cursos de Enfermagem, Biomedicina, e alternando com Comunicação Social, a Licenciatura em Pedagogia, geralmente com IR abaixo de 0,70.

Estes dados corroboram, por exemplo, Lima Junior, Ostermann e Rezende (2012), que analisam o curso de graduação em Física (tanto bacharelado quanto licenciatura), baseando-se na sociologia da educação de Pierre Bourdieu (1930-2002) como ferramenta de interpretação dos fenômenos de retenção e evasão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

De forma semelhante, Daitx, Loguercio, Strack (2016) tratam da retenção no curso de Licenciatura em Química também na UFRGS, demonstrando que dificilmente os estudantes conseguem concluir o curso no tempo previsto, bem como têm grandes chances de evadirem antes do período de conclusão. São investigados alguns fatores como metodologia, didática, reprovações, currículo, oferta de horários limitados, acolhimento por parte de colegas e professores, e infraestrutura como alguns fatores que podem causar estas situações nas IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Indicador de Retenção aqui apresentado configura-se como uma alternativa para quantificar a retenção em cursos de graduação, especialmente nos casos em que dados longitudinais não estejam disponíveis.

Os resultados da pesquisa na UESC apontam que os maiores índices de retenção se encontram nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Física, Bacharelado em Matemática e nas Licenciaturas em Química e em Filosofia. Em contrapartida, os menores índices pertencem aos cursos de Enfermagem e Biomedicina, alternando com Comunicação Social e Pedagogia.

Quais fatores sociais e políticos influenciam esses resultados? Qual o perfil dos estudantes retidos na universidade? Há motivos pedagógicos subjacentes? Existe relação entre retenção e evasão? São questionamentos iniciais que pretendemos responder com a continuidade da pesquisa, a fim de compreender os variados fatores que contribuem para a retenção nos cursos de graduação presencial da UESC.

Esperamos que esta ferramenta contribua para a construção de novos trabalhos, incentivando assim a discussão acadêmica sobre a temática da retenção/ permanência prolongada. Tendo em vista o exposto, podemos concluir que estudar retenção e seus aspectos no ensino superior continua a ser uma ação necessária ao ambiente acadêmico, visto que os índices de estudantes retidos permanecem altos, embora oscilem ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, DF: ANDIFES/ SESu/ MEC, 1996.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação** (Campinas), v. 16, n. 2, p. 355-74, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007> Acesso em: 10 mai. 2021.

BRAGA, Luís Felipe Hortenzi Vilela. Fatores de influência na retenção discente. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, Brasília, v.12, n.3, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17524/repec.v12i3.1778> Acesso em 10 mai,2021.

COELHO, Jacqueline de Sousa. **Um estudo acerca da retenção dos alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design e demais opções de segundo ciclo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

DAITX, André Cristo; LOGUEIRO, Rochele de Quadros; STRACK, Ricardo. Evasão e retenção escolar no curso de Licenciatura em Química do Instituto de Química da UFRGS. **Investigações em Ensino de Ciências**, vol. 21, n. 2, p. 153–178, ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2016v21n2p153> Acesso em: 15 abr. 2021.

DUARTE, Tarcísia Carolina Roberto Silva. **Desempenho acadêmico e retenção no curso de física: percepção de docentes e discentes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

LIMA JUNIOR, Paulo; OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, p. 37–60, 2012. Disponível em: [https://periodicos.ufmg.br/rbpec > article > view](https://periodicos.ufmg.br/rbpec/article/view) Acesso em: 15 abr.2021.

MICHAELIS - DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Retenção**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/reten%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 18 mai. 2021.

MORAES, Joana de Paula Boeno. **Retenção discente no centro de Ciências Humanas e naturais na UFES: O caso dos cursos Letras - Português e Geografia**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). 2015. - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2015.

PEREIRA, Alexandre Severino. **Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, 2013.

SILVA, Gideon Soares da. **Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão: o caso do curso de engenharia de alimentos da UFPB**. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

TERRA. Giany do Nascimento. **A retenção em cursos do Centro de Ciências Agrárias da UFES: uma análise da percepção da comunidade universitária**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SOBRE AS ORGANIZADORAS, AUTORES E AUTORAS

ORGANIZADORAS

Maíra Tavares Mendes

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), doutorado em Educação pelo Proped/UERJ, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela USP, Professora Adjunta no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Ciências Biológicas da UESC, líder do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade (GRAPEUNI), cofundadora da Rede Emancipa e educadora da Universidade Emancipa. *E-mail:* mtmendes@uesc.br.

Maria Rita Santos

Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Colíder do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade (GRAPEUNI/UESC), professora-pesquisadora do Pré-universitário para (PREAFRO), bolsista do PRODAPE durante a graduação; *E-mail:* mrita.sant@gmail.com

AUTORES E AUTORAS

Camila do Nascimento Santos

Especialização em Gênero, Sexualidade na Educação pela UFBA; especialização em Educação Científica e Cidadania pelo IFBAIANO; graduada em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz, graduanda em Ciências Sociais (UESC); bolsista de Iniciação Científica (FAPESB) e integrante do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade (GRAPEUNI). *E-mail:* kmla.soll@gmail.com

Cibele de Camargo Lima

"Filha" do Grajaú e da escola pública no extremo da periferia paulistana, onde vive, trabalha e atua politicamente. Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP) e mestra em Ensino de História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), leciona no Ensino Fundamental II da rede municipal de São Paulo, e coorganizadora da Festa Literária do Grajaú (FLIGRAJA); *E-mail:* emaildacibele@gmail.com

Danilo Almeida Souza

Licenciatura em Física (UESC, 2008), mestrado em Física (UESC, 2011), doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS, 2019), docente no Instituto Federal da Bahia (desde

2009), atualmente no campus Ilhéus, em cursos Técnicos de Nível Médio e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Ex-bolsista do PRODAPE. *E-mail:* danilofisico@gmail.com

Luana Santos Silva

Graduanda em Ciências Biológicas pela UESC, bolsista do Programa de Iniciação Científica da UESC (ICB) e integrante do GRAPEUNI. *E-mail:* ssluanah14@gmail.com

Lyllian Paula da Silva Pio Rodrigues

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL-MG), coordenadora e professora de Biologia do Cursinho Emancipa Sul de Minas Gerais da Rede Emancipa, entre 2014 e 2017. *E-mail:* paula.rodriguesbio@gmail.com

Marcela de Andrade Rufato

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL-MG), especialmente no curso de Ciências Sociais – Licenciatura, nas disciplinas de estágios, práticas e metodologias de ensino. *E-mail:* marufato@yahoo.com.br

Rafael Bertoldo dos Santos

Graduado em Ciências Econômicas (UESC), especialista em Gestão Pública Municipal (UESC), mestrando em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (PROFNIT-profissional), servidor público da UESC e, atualmente, exerce o cargo de Presidente do Sindicato dos Servidores Técnicos da UESC (AFUSC); *E-mail:* rbsantos@uesc.br

Vércio Gonçalves Conceição

Estudante de Doutorado e Mestre em Letras – Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, graduado em Letras e Artes pela Universidade Estadual de Santa Cruz, pesquisador das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, membro do Grupo de Pesquisa *Yorubantu: Epistemologias Yorubá e Bantu*, membro dos coletivos De Trans Pra Frente, Transbatukada e Coletivo de Artistas Transmasculines (CATS). Cantor, Compositor, Poeta, Escritor e vocalista da banda Muriquins, bolsista do PRODAPE durante a graduação. *E-mail:* seuverciahproducao@gmail.com

Wenderson Silva Ribeiro

Graduando em Pedagogia pela UESC, bolsista de Iniciação Científica (CNPq), integrante do GRAPEUNI e militante do Movimento Negro. *E-mail:* wenderson.ashanti@gmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

- Acesso à universidade.....16, 18, 19, 23, 25, 29, 58, 60, 70, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 100
- Cotas.....16, 17, 20, 23, 24, 27, 29, 30, 45, 56, 76, 77, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 128
- Cultura.....16, 22, 23, 25, 27, 28, 31, 32, 36, 50, 53, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 81, 83, 97, 109, 117, 120, 125, 127, 143
- Democratização.....14, 15, 16, 18, 23, 27, 48, 57, 58, 61, 69, 72, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 100, 118, 120
- Ensino de História.....16, 21, 36, 51, 54, 55, 56, 142
- Ensino Superior16, 17, 18, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 71, 72, 73, 77, 79, 80, 81, 89, 97, 99, 104, 106, 115, 119, 120, 124, 128, 131, 139, 140
- Formação Política.....17, 66, 95, 100, 108
- Memórias.....8, 9, 14, 15, 16, 17, 21, 27, 28, 62, 92, 115
- Negros.....12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 45, 52, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 95, 100, 102, 104, 110, 111, 113, 114, 115, 118, 120, 121, 122, 124, 125, 128
- Paulo Freire.....16, 37, 39, 46, 55, 57, 58, 59, 62, 63, 72, 95
- Permanência estudantil14, 17, 22, 26, 29, 45, 95, 97, 98, 100, 106, 112, 118, 119, 121, 122, 123, 126, 131
- Políticas14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 33, 41, 42, 45, 46, 54, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 92, 97, 98, 103, 104, 112, 113, 117, 118, 123, 126, 128, 131, 140
- Rede Emancipa16, 21, 29, 36, 37, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 142, 143
- Retenção.....17, 26, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141
- Universidade8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 35, 36, 42, 43, 47, 56, 57, 58, 59, 60, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 139, 140, 141, 14

Trata-se de um livro com pesquisas no âmbito das Políticas de Ações Afirmativas para o acesso e permanência na universidade pública. Entre os/as autores/as estão pesquisadores/as com experiências distintas, que se aproximam em torno de ideias para (re)pensar a universidade e provocar mudanças ainda fundamentais e urgentes. Considero, em concordância com Paulo Freire que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca” e em se tratando de estudantes da escola pública, majoritariamente, negros/as o processo de busca por acesso e permanência pode encontrar “portas giratórias que recolocam milhares de jovens do lado de fora da universidade” como denuncia a metáfora mencionada por Maíra Mendes no início da publicação. Portanto, as potencialidades das experiências revisitadas são também esforços para contrariar esta lógica excludente, eis, então, a relevância da obra.

Profa. Dra. Livia Jéssica Messias de Almeida (Universidade Federal de Sergipe)

O livro traz contribuições muito importantes para a área da educação e especialmente para o estudo e pesquisa sobre ações afirmativas para acesso e as políticas de permanência estudantil na educação superior. Os textos são resultados de pesquisas substantivas ou relatos de experiência consistentes, demonstrando ser resultado de trabalho acadêmico sério e comprometido com a função social da pesquisa e da universidade pública que se propõe ser democrática e socialmente referenciada.

Prof. Dr. Otto Vinicius Agra Figueiredo (Universidade Estadual de Feira de Santana)

O livro “Ideias para mudar a cara da universidade: diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC” aborda discussão importante para a universidade pública brasileira de modo geral, e mais especificamente para a Universidade Estadual de Santa Cruz. Colocar o foco das pesquisas nas lutas por acesso à universidade pública, no caso específico da UESC, no sul da Bahia, e resgatar memórias e reflexões dos sujeitos dessa história é primordial, especialmente no momento atual pelo qual passa o país e frente ao ataque e à política de desmonte das universidades públicas brasileiras.

Profa. Dra. Elis Cristina Fiamengue (Universidade Estadual de Santa Cruz)

