

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TATIANA ALVES ROMÃO

Encontros e desencontros entre o saber popular e o conhecimento acadêmico: a
permanência e a inclusão epistêmica em uma Universidade Suleada.

São Paulo/ Tarragona

2022

TATIANA ALVES ROMÃO

Encontros e desencontros entre o saber popular e o conhecimento acadêmico: a
permanência e a inclusão epistêmica em uma Universidade Suleada.

Encuentros y desencuentros entre saberes populares y académicos: permanencia e
inclusión epistémica en una Universidad Surleada.

Versão Original

Trabalho apresentado para obtenção do título (dupla titulação), no âmbito do Convênio Acadêmico Internacional para Coorientação de tese de doutorado celebrado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e pela Escola de Doctorat – Universitat Rovira i Virgili .

Área de concentração: Psicologia Social e do trabalho – USP; Doctorat en Antropologia i Comunicació – URV

Orientadoras:

Profa. Dra. Ianni Regia Scarcelli – USP

Profa. Dra. Dolors Comas d'Argemir – URV

São Paulo / Tarragona

2022

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Alves Romão, Tatiana

Encontros e desencontros entre o saber popular e o conhecimento acadêmico: a permanência e a inclusão epistêmica em uma Universidade Suleada / Tatiana Alves Romão; orientadora Ianni Regia Scarcelli; coorientadora Dolores Comas d'Argemir. — São Paulo, 2020.
157 f.

Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Permanência. 2. Inclusão Epistêmica. 3. Universidade Popular e Universidade Suleada. 4. Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). 5. Sociodrama Interno. I. Regia Scarcelli, Ianni, orient. II. Comas d'Argemir, Dolores, coorient. III. Título.

ROMÃO, Tatiana Alves. Encontros e desencontros entre o saber popular e o conhecimento acadêmico: a permanência e a inclusão epistêmica em uma Universidade Suleada. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil; Tese (Doctorat en Antropologia i Comunicació) – Departament d'Antropologia, Filosofia i Treball Social, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Espanha, 2021.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedicatória

Dedico o caminho construído nas próximas páginas aos nossos ancestrais que em sua luta, em permanecer, nos fizeram germinar.

Os honro fazendo, da minha jornada, o meu melhor na sementeira dos que estão por vir.

Tatiana Romão

Agradecimentos

Agradeço a Rudah (Deus do Amor Tupi) e Ravih (O Deus Sol) por me guiarem na minha evolução.

Agradeço as Deusas, que presentificada em mulheres, ensinaram-me o “valor” do cuidado:

Filomena, Cleide, Cleusa, Káka, Agsmeia, Felipa, Agda
Mulheres da minha ancestralidade.

Cris, Suzana, Elenita, Fran, Milena, Kaká, Fergs, Jacque
Fogos que acenderam a minha alma e a minha consciência do poder feminino.

Bia, Camila, Isabellha e Gemany
Minhas comadres e porto seguro do meu ninho.

Kalu, Tânia e Jurema
Por serem as minhas Guardiãs

Cleide, Irã, Olivia e Malu
que com seus fazeres, permitiram a escrita dessa tese.

Takwara, Poliniza, Esperança, Dasdores, a Ana e as Anas
protagonistas da luta de seu povo.

A Abayomi que simbolicamente mostra que os “nós” pode ser o melhor que temos a oferecer.

Ianni e Dolors

Minhas orientadoras que amorosamente me guiaram nessa pesquisa. Com elas aprendi, além do fazer ciência, que é possível uma vida acadêmica para além do produtivismo, e me vi sendo respeitada e cuidada como pesquisadora, mãe, mulher e profissional.

Agradeço aos masculinos, protagonizados pelo Etnia da Miséria, Sr. Favela, Dr. Semente e Guerreiro das Artes que se desnudaram em sua força e nos retalhos de sua história.

Carol, Keite, Mari, Fergs, Paula, Josy, Aline, David, Gustavo e Gregório
Parceiros de meu grupo de pesquisa que me inspiraram e apoiaram.

Ao José Yoshitake, revisor dessa tese, pela sensibilidade de seu trabalho.

Agradeço aos espaços de acolhimento da USP, da URV e da UFSB. Aos estudantes e profissionais.

Agradeço as comunidades do entorno da UFSB que partilharam a sua história e as suas lutas.

Thomas, Maria Inês, Jorge de Carvalho e Denise Coutinho
professores da banca/tribunal por sua disponibilidade, tempo e partilha de saberes.

Vó Cleide, Vó Cleusa e Vô Shimi, Vó Lu e Vô Careca
Como avós de meus filhos tornaram possível a tranquilidade de meu coração para a
concentração nos estudos.

E, por fim, a meu irmão Sanders (*in memoriam*) por ter me ensinado na juventude a acreditar que posso contribuir na construção de um mundo melhor.

RESUMO

ROMÃO, Tatiana Alves. Encontros e desencontros entre o saber popular e o conhecimento acadêmico: a permanência e a inclusão epistêmica em uma Universidade Suleada. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil; Tese (Doctorat en Antropologia i Comunicació) – Departament d'Antropologia, Filosofia i Treball Social, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Espanha, 2021.

Na perspectiva do Sociodrama, abrem-se as cortinas: o palco é a Educação Superior brasileira no século XXI. Objetiva-se refletir sobre a permanência de grupos/comunidades, antes à margem, na Universidade pública. Olha-se para a ‘inclusão epistêmica’, representada pelos Encontros entre o saber popular e o conhecimento acadêmico. O cenário é composto pelas políticas públicas que fomentam os setores público e privado. Surge uma diversidade de instituições voltadas à Educação Superior vestidas com suas missões e propostas político-pedagógicas. O número crescente de concluintes do ensino médio, os coletivos organizados, os territórios invisibilizados, o mercado requerendo profissionais à engrenagem e os defensores do papel estratégico que as Universidades possuem no caminho da nação requerem a democratização deste palco. Algumas vozes reverberam, outras emudecem. Estas instituições, munidas de rituais — vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) —, permitem o acesso, mas não garantem a permanência no palco. E, para ficar, há que se despir de práticas, crenças e referências culturais para assumir a beca acadêmica, que foi costurada ao norte nos moldes do hegemônico. Nos caminhos entre o privilégio do saber para elites e a formação profissional da grande massa, há na plateia quem observa à margem e vê pontes em processo de construção, elas ligam a Universidade e o povo. Algumas dessas instituições se ‘suleiam’ para abrigar o popular e não o pasteurizar em massa. Elege-se como território ‘protagônico’ a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), inaugurada em 2014 e que — se automeia — com vocação inclusiva. O referencial teórico pautado pelos pensamentos de Moreno, Freire, Pichon-Rivière, Quijano e Mignolo permite, com as lentes da colonialidade, entender os dramas das comunidades que adentram a Universidade. O Sociodrama interno torna-se um instrumento investigativo a partir do qual constrói-se cenas via narrativas de experiências da pesquisadora nos entornos da UFSB. Reflete-se a respeito da permanência, inicialmente olha-se os estudantes, mas emerge o drama da própria instituição, porta-voz de muitos outros dramas, como aqueles das universidades públicas e gratuitas, que insistem em permanecer. Por fim, a permanência protagônica deixa de ser a dos saberes dos povos para ser a sua existência. Conclui-se que a fome, as “doloridades”, os afetos e os cuidados encontrados no território estudado apontam para a necessidade de cuidar para que permaneça a Universidade Suleada.

Palavras-chave: Permanência. Inclusão Epistêmica. Universidade Popular e Universidade Suleada. Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Sociodrama Interno.

ABSTRACT

ROMÃO, Tatiana Alves. The meetings and disagreements between an university and its communities: the search for epistemic inclusion at Southed University. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo; Brasil; Tese (Doctorat en Antropologia i Comunicació) – Departament d'Antropologia, Filosofia i Treball Social, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Espanha, 2021.

In Sociodrama perspective, the curtains are opened: the stage is the Brazilian 21st century's Higher Education. This work aims to reflect on the permanence of groups/collectives, previously on the margin, in Higher Education. We look at the “epistemic inclusion”, represented by the Encounters between popular and academic knowledge. The scene is composed of public policies that foster the public and private sectors. A diversity of institutions dedicated to Higher Education rise dressed in their missions and political-pedagogical proposals. The growing number of high school graduates, the organized collectives, the invisible territories, the market demanding workers to its gears and the defenders of the strategic role Universities have in the nation's path require this stage's democratization. Some voices reverberate, others are muted. These institutions, equipped with rituals — university entrance exams and ENEM (HighSchool National Exam) —, allow access, but do not guarantee the permanence on the stage. And, in order to stay, you have to undress yourself of practices, beliefs and cultural references to assume the academic gown, which was sewn at north in the hegemonic mold. In the paths between knowledge privilege to the elite and factory floor education to the masses, there are those in the audience who observe at the margin and see bridges under construction, which connect the University and the people. Some of these institutions guide themselves to the south in order to shelter the popular and not pasteurize it in masse. Elected as protagonic territory, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) was inaugurated in 2014 and has a — self-nominated — inclusive vocation. The theoretical framework oriented by the thoughts of Moreno, Freire, Pichon-Rivière, Quijano and Mignolo allows to, with the coloniality lens, understand the communities' dramas that get in the university. The inner Sociodrama becomes an investigative tool from which scenes are built via narratives of the researcher's experiences in the surroundings of UFSB. The work reflects on permanence, initially looking at students, but the drama of the institution itself emerges, spokesperson for many other dramas, such as those of public and free universities, which insist on staying. Ultimately, the protagonic permanence ceases to be that of peoples' knowledges to be its existence. It is concluded that hunger, “dolorities”, affections and care found in the studied territory point to the need to care for the “Southed” University to remain.

Keywords: Permanence. Epistemic Inclusion. Popular University and Southed University. Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Inner Sociodrama.

RESUMEN

ROMÃO, Tatiana Alves. Encuentros y desencuentros entre saberes populares y académicos: permanencia e inclusión epistémica en una Universidad Surleada. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil; Doctorado en Antropología y Comunicación – Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social, Universidad Rovira y Virgili, Tarragona, Espanha, 2021.

Desde la perspectiva del Sociodrama, se abren las cortinas: el escenario es la Educación Superior Brasileña en el siglo XXI. El objetivo es reflexionar sobre la permanencia de grupos/comunidades, antes al margen, de la Universidad pública. Nos fijamos en la 'inclusión epistémica', representada por los encuentros entre saberes populares y el conocimiento académico. El escenario está compuesto por políticas públicas que promueven los sectores público y privado. Existe una diversidad de instituciones dedicadas a la Educación Superior ataviadas con sus misiones y propuestas político-pedagógicas. El creciente número de bachilleres, los colectivos organizados, los territorios que permanecen invisibles, el mercado que demanda profesionales para equipar sus plazas y los defensores del papel estratégico que tiene la Universidad en el camino de la nación exigen la democratización de ese escenario. Algunas voces reverberan, otras enmudecen. Estas instituciones, dotadas de rituales - vestibular y Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - permiten el acceso, pero no garantizan la permanencia en el escenario donde, para mantenerse, es necesario desprenderse de prácticas, creencias y referentes culturales para asumir la toga académica, cosida al norte en los moldes hegemónicos. En los caminos entre el privilegio del saber para las élites y la formación profesional de las grandes masas, hay personas que observan desde el margen y ven puentes en proceso de construcción que vinculan la universidad al pueblo. Algunas de estas instituciones se 'surean' a sí mismas para albergar lo popular y no pasteurizarlo en masa. La Universidad Federal del Sur de Bahía (UFSB) fue elegida como territorio 'protagonista' y desde su inauguración en 2014, autodenomínase con vocación inclusiva. El marco teórico guiado por el pensamiento de Moreno, Freire, Pichón Riviére, Quijano y Mignolo permite, con la lente de la colonialidad, comprender los dramas de las comunidades que ingresan a la Universidad. El Sociodrama Interno se convierte en un instrumento de investigación a partir del cual se construyen escenas a través de narraciones de las vivencias de la investigadora en el entorno de la UFSB. Reflexiona sobre la permanencia, inicialmente mirando a los estudiantes, pero donde emerge el drama de la propia institución, portavoz de muchos otros dramas, como de las universidades públicas y gratuitas, que insisten en quedarse. Finalmente, el protagonismo deja de ser el del saber de los pueblos y se convierte en su propia existencia. Se concluye que el hambre, las "doloridades", las afecciones encontradas en el territorio estudiado apuntan a la necesidad de cuidar para que la Universidad Sureada permanezca.

Palabras clave: Permanencia. Inclusión epistémica. Universidad Popular y Universidad Surleada. Universidad Federal del Sur de Bahía (UFSB). Sociodrama Interno.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

APL – Arranjo Produtivo Local

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENSUP – Censo da Educação Superior

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNASP – Coletivo Nacional de Advogados de Servidores Público

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNE – Conselho Nacional de Educação

EBC – Empresa Brasil de Comunicação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FCP – Fundação Cultural Palmares

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IES – Instituições de Ensino Superior

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394)

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PIB – Povos Indígenas no Brasil

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

TCU – Tribunal de Contas da União

UPs – Universidades Populares

UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

SUMÁRIO

1. AQUECIMENTO	13
AQUECIMENTO DA PESQUISADORA — A APRESENTAÇÃO	16
SOBRE A ESCRITA.....	18
AQUECIMENTO DO TEMA.....	21
2. AS LENTES	24
O CAMINHO	30
BÚSSOLA — A CONSTRUÇÃO E A INTERPRETAÇÃO DAS CENAS.....	35
3. O CENÁRIO	44
CRONOLOGIA DOS FATOS	49
Final do milênio	49
Governo do Partido dos Trabalhadores	55
Período Temerário	61
4. UNIVERSIDADES POPULARES E UNIVERSIDADES SULEADAS.....	64
UNIVERSIDADES POPULARES — DEFINIÇÃO.....	67
AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	70
Universidade Suleada	73
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).....	75
5. O DRAMA EM AÇÃO	78
Os nós de Abayomi — CENA PESQUISA.....	78
O Agro é? — CENA EXTENSÃO.....	79
Takwara — CENA CULTURA	84
6. REFLEXÃO — O COMPARTILHAR DA PESQUISADORA.	94
A PERMANÊNCIA.....	94
MACROCOSMOS DOS PAPÉIS	100
7. ENCONTROS.....	108

ENCONTRO COM A INCLUSÃO EPISTÊMICA.....	108
ENCONTRO COM A FOME E COM O CUIDADO	114
ENCONTRO COM OS ANTEPASSADOS	117
O ENCONTRO COM A TERRA	123
AS REPETIÇÕES	126
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	141

1. AQUECIMENTO

Se a autora fosse cineasta, faria um documentário, no qual recortes de vida se interligariam em um mosaico institucional. Se fosse musicista, a letra teria “palavras de desordem” e a sinfonia seria de batalhas abafadas. Mas, como socionomista, olha os dramas, no coletivo, por meio de cenas e nelas procura potência de transformação.

A Socionomia foi fundada por Jacob Levy Moreno (1889-1974) que, inspirado no “teatro da espontaneidade”, descobriu o potencial que a dramatização possui nas elaborações de conflitos. Tal referencial filosófico, teórico e metodológico foi popularizado como Psicodrama, mas este é apenas um dos campos de investigação moreniana, localizado na Sociatria que se refere à terapêutica.

A Socionomia, referencial teórico adotado neste estudo, é formada por três campos inter-relacionados de investigação: a Sociometria (estrutura grupal), a Sociodinâmica (movimento grupal) e a Sociatria (terapêutica).

Wechsler (1999, p. 47) explica que Moreno:

[...] criou a Socionomia, cuja palavra tomou emprestada do latim *sociu*, que significa companheiro, grupo, e do grego *nomos*, que significa regra, lei. Dessa forma, sua preocupação teórica mais ampla baseou-se tanto no estudo das leis, das regras que regem o comportamento social e grupal, quanto naquele que permite a criação de uma metodologia que dê conta de uma construção/reconstrução de uma dada coletividade.

Feitas tais considerações, vale explicar:

O sociodrama, portanto, é um dos métodos sociátricos para abordar os conflitos, as crises ou os sofrimentos de um grupo ou da comunidade. No sociodrama e nos demais métodos sociátricos, o efeito terapêutico surge da catarse de integração dos papéis sociais que são representados num palco específico, tornando-se papéis sociodramáticos. Nesse espaço para a ação, há uma realidade suplementar propiciadora de um texto único, *in status nascendi*, de um

sujeito-protagonista, que será autor e ator de sua vida em refazimento e em revisão. (NERY & CONCEIÇÃO, 2005, grifo nosso)

Metaforicamente, esta pesquisa estrutura-se a partir das etapas¹ e instrumentos² do Psicodrama/Sociodrama: o primeiro passo da diretora (pesquisadora/autora) ao realizar um Sociodrama é propiciar um aquecimento, tanto da autora da tese, como de seus ego-auxiliares (parceirxs dos grupos de pesquisa, a orientadora e a coorientadora, xs autorxs visitados e xs professorxs da banca/tribunal) e do tema que será debatido (primeiro capítulo); explicita as lentes pelas quais o drama é olhado, construindo o caminho que guia a pesquisa (Método – segundo capítulo); descreve o cenário legislado pelas políticas públicas (terceiro capítulo); apresenta as Universidades Populares como uma cena vivida na descolonialidade (quarto capítulo); coloca o Drama em ação narrando em cenas o Encontro³ com os protagonistas, os personagens que representam as comunidades de entorno (quinto capítulo); compartilha as reflexões suscitadas (sexto e sétimo capítulos); e termina-se traçando as considerações finais a respeito do objetivo do estudo.

Ao convidar a plateia (xs leitorxs) à vivência do tema aqui protagônico⁴, deseja-se reverberar um conjunto de políticas de inclusão universitária postas em ação e colocar em foco a reflexão acerca da permanência de comunidades, antes à margem, na Universidade.

Propiciar acesso e permanência garante a inclusão daqueles que, historicamente, estiveram à margem do conhecimento científico? A Universidade, enquanto *locus* social de reprodução do *status quo*, mas também, ao mesmo tempo, espaço de transformação, do vir a ser, do novo, do criativo e da inovação, responde ao ingresso deste novo público nas Universidades Federais? Os seus saberes, práticas e referências culturais

¹ Aquecimento – dividido em inespecífico e específico –; Dramatização, compartilhar e processamento (realizado em Sociodramas educacionais). (GONÇALVES et al., 1988)

² Cenário, protagonista, diretor, ego-auxiliar e público. (GONÇALVES et al., 1988)

³ Grafa-se Encontro com letra maiúscula para referenciar o conceito. Segundo o dicionário de Psicodrama e Sociodrama, Encontro “é uma das bases conceituais do pensamento filosófico de Moreno e um dos princípios de sua visão antropológica [...]. ‘No princípio foi o Verbo’, diz o Evangelho segundo São João. ‘No princípio foi o Ato’ diz Fausto, no mito de Goethe, paradigma do romantismo. ‘No princípio foi o Encontro’, insiste Moreno.” (MENEGAZZO et al., 1995, p. 80)

⁴ Tema Protagônico, segundo Almeida, “é o texto, o roteiro ou o assunto construído e desenvolvido durante o ato psicodramático [...]”. (1999, p. 90)

ingressam dentro dos muros, físicos e conceituais, da Universidade? São alimento de debates em sala de aula? Reverberam na comunidade científica e na de entorno?

Criam-se alternativas ao transplante cultural⁵ incentivado pelo globalizado ranqueamento universitário? Estas indagações mobilizadoras direcionam o olhar às Universidades Suleadas.

Sugere-se o termo *Universidade Suleada* neste estudo⁶ e tem-se em Paulo Freire uma de suas inspirações. Freire alerta que a expressão “nortear” carrega aspectos ideológicos e, ao se referir à ótica do sul, à construção de paradigmas alternativos e à reinvenção da emancipação social, adota o verbo “sulear” (Cf. Dicionário Paulo Freire, 2008).

O termo Universidade Suleada intenta representar as Universidades que trazem em seu arcabouço político-pedagógico um ideário contra-hegemônico e a práxis da emancipação social. Este debate será apresentado no capítulo Universidades populares e Universidades Suleadas.

O principal objetivo desta pesquisa é refletir acerca da permanência de comunidades, antes à margem, na Universidade pública e gratuita. Para tal busca-se compreender o papel desempenhado pelos grupos na permanência estudantil na UFSB e se há a construção de um conhecimento dialógico entre os grupos sociais e a comunidade acadêmica, pautando assim um olhar à inclusão epistêmica, representada pelos Encontros entre o saber popular e o conhecimento acadêmico.

Cabe explicitar que, para Moreno (1974), o grupo é um microcosmo do universo, é o mundo em miniatura. Tal definição tem o viés da sociodinâmica, e recorre-se à definição de Pichon: “grupo é um conjunto de pessoas articuladas por sua mútua representação interna.” (2005, p. 218). Na Universidade há o grupo de

⁵ Inspira-se em Sodré (1989) que, ao analisar a história da cultura brasileira, nomeia como “transplante cultural” a imposição da cultura dominante (portuguesa) sobre a indígena. Movimento em que os valores materiais e espirituais da classe que governa e detém o poder são transplantados à colônia.

⁶ “Universidade Suleada” é uma expressão pouco difundida. Verifica-se na revisão bibliográfica, por exemplo, que não há o termo “Universidade Suleada” no buscador Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?as_q=&as_epq=Universidade+suleada&as_oq=&as_eq=&as_occt=any&as_sauthors=&as_publication=&as_ylo=&as_yhi=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5>. Acesso em: 10 fev. 2008.

estudantes, professorxs, profissionais administrativxs, pesquisadorxs, entre muitxs outrxs.

Já o conceito de comunidade é pautado em Montero (2007) que, ao desenvolver bases à psicologia comunitária, aponta a existência de um “sentido de comunidade” caracterizado pelo sentimento de pertença e de importância mútua existente entre os membros, produzido nas relações cotidianas, entre convergências, divergências e conflitos. Assim, a pessoa é olhada a partir do sentido de comunidade: “*No se puede hablar de el abstracto, sino a partir de la experiencia de comunidad*” (p. 218).

Dessa forma, parte-se de que uma das características do “sentido de comunidade” é a crença compartilhada pelo grupo de que suas necessidades serão satisfeitas a partir do compromisso de estar juntos.

AQUECIMENTO DA PESQUISADORA — A APRESENTAÇÃO

Aqui a autora no papel⁷ de pesquisadora, entre os outros papéis que desempenha — cidadã, trabalhadora, professora, psicóloga social e mãe preocupada com a sociedade que seus filhos herdarão — implica sua ação em um estudo que objetiva, mais do que obter dados, reverberar a pré-ocupação sobre a função social das Universidades Federais brasileiras, públicas e gratuitas.

O início da relação com o tema ocorre no mestrado em Educação⁸ ao experienciar o grupo de pesquisa “Universidades Populares” — no qual realizam-se investigações sobre as novas Universidades Federais brasileiras, denominadas populares e/ou representativas de tendências inovadoras em termos de modelagens institucionais e perspectivas epistemológicas diferenciadas, vinculado à linha de fomento Observatório da Educação (OBEDUC-CAPES) —, o que dá origem à dissertação de mestrado “Os dilemas da inclusão na educação superior: estudo exploratório da proposta político-pedagógica da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)”. Nessa dissertação, além de levantamento documental e revisão bibliográfica, a investigação vale-se de dados

⁷ Para Moreno, “o ‘eu’ surge dos papéis que desempenhamos na sociedade.” (1974), e ele define o papel “como uma unidade de experiência em que se fundiram elementos privados, sociais e culturais” (1975, p. 53). Cabe explicitar que, no capítulo sobre o método (As lentes), o conceito papel será aprofundado.

⁸ No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho.

levantados em campo por meio de: observação em dois dos três *campi* da UFSB, um Colégio Universitário (CUNI), um Assentamento do MST e uma Escola Indígena; realização de entrevistas semiestruturadas com vinte participantes (estudantes, professores, agentes administrativos e membros da comunidade do Sul da Bahia — diretora de escola indígena, liderança do MST e líder juvenil indígena). Constatou-se que a UFSB se estrutura a partir de uma rede de instituições, um desenho curricular modular e em ciclos nos quais os Colégios Universitários (instituições que sediam parte do primeiro ciclo de formação interdisciplinar) demonstram um protagonismo na inclusão da população da região Sul da Bahia, principalmente dos grupos que incluem os camponeses assentados, os indígenas e os quilombolas. Vislumbra-se que os colégios universitários podem vir a ser uma nova referência à discussão da contribuição da Universidade na dignificação dos saberes e no fortalecimento da identidade coletiva, pois possibilitam a tessitura de uma rede que conecta não apenas indivíduos, mas grupos socialmente organizados.

Em continuidade a esse estudo, o doutorado realiza-se com a orientação da Profa. Dra. Ianni Regia Scarcelli. Desenvolve-se ligado à linha de pesquisa “Processos e práticas psicossociais: direitos humanos, desigualdades e política” do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP) e no Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social (LAPSO), cujos debates são marcados pelo reconhecimento da importância da interdisciplinaridade e do compromisso com a práxis profissional.

A doutoranda, ao viver a Universidade, tanto no papel de estudante como de professora, percebe que a sobrecarga de trabalho e as instituições pautadas pelo produtivismo e ranqueamento⁹ desfoam a missão da Universidade. O vestir o papel de pesquisadora possui, em sua matriz motivacional, o desejo de ampliar a compreensão da potência da ação que a Universidade, como ponto conectivo, desempenha na construção do tecido social.

Em regime de cotutela, a parte final do doutorado é realizada na Universitat Roviri i Virgili (URV), no Programa de Antropologia e Comunicação que investiga desde perspectivas multidisciplinares *“la transnacionalidad, el género, la salud, el*

⁹ Sugere-se Costa Jr., Santos e Teodoro (2016) para o debate sobre os ranqueamentos universitários no caso brasileiro.

riesgo o los movimientos sociales”¹⁰, sediado na linha de pesquisa “Identidades contemporâneas, espacios urbanos y representación” sob a orientação da Profa. Dra. Dolors Comas d'Argemir. Em território estrangeiro, encontra o “cuidado” tanto na vivência de estudante quanto na possibilidade de campo de investigação. A aproximação com a antropologia permite à pesquisadora ampliar sua visão e perceber que alguns dos dramas vivenciados nas Universidades do Brasil são dramas compartilhados em um cenário mais geral.

A vivência como estudante da URV possibilita à pesquisadora participar de uma série de conferências em que os métodos de pesquisa são foco de debate, o que propicia um “alargamento” metodológico no que se refere aos lugares que as experiências e as incertezas ocupam no desenho da investigação. No decorrer da pesquisa, o “enquadramento” do objetivo passa por algumas transformações, inicia-se com foco no papel que os grupos desempenham à permanência do estudante e, pouco a pouco, a própria permanência torna-se o foco, o tema protagônico.

Assim, a prática de quinze anos como professora de Educação Superior em rede privada, a especialização em Socionomia, o percurso vivido na dissertação de mestrado, a vivência como estudante de doutorado na USP e na URV alimentam as inquietações que são corporificadas na tessitura deste trabalho.

SOBRE A ESCRITA

No início da carreira acadêmica da escritora¹¹, ao redigir o primeiro artigo, um conjunto de normas é apresentado como regras: elas são ótimas, porque depois de aprendê-las garantem um enquadramento seguro. Com a prática, a conjugação do verbo acompanhado do pronome pessoal torna-se automática, vestir a terceira pessoa do singular, no passado, é o preferido por ser o treinado. No mestrado, quando experiencia estar/ser um grupo de pesquisa, validada por seu orientador José Eduardo de Oliveira Santos, sustenta o “nós” com o intento de trazer a coletividade daquela construção, no

¹⁰ Site da URV. Disponível em: <<http://www.doctor.urv.cat/es/futuros-estudiantes/oferta/7701/index/>>. Acesso em: 2 mar. 2020.

¹¹ A escritora nasce bem antes de aprender a citar autores e construir referências; antes de aprender escrever os pronomes e as conjugações de verbos. A matriz da identidade cunha e é cunhada pela linguagem: o perceber os estranhamentos do não-eu dá forma para a primeira pessoa do singular.

tempo verbal do passado, mesmo estudando uma instituição que acabara de nascer. O doutorado passa pela qualificação com o “nós”. Ao construir as narrativas das cenas, a autora percebe um incômodo com o tempo verbal no passado, não é mais coerente, talvez porque o drama que se relata seja algo do aqui e agora, que está a acontecer. Ao narrar as cenas, a redatora fica em crise, em alguns momentos pensa com o eu e em outros ocupa o nós. A pesquisadora volta ao método e ao objetivo, analisa e decide como instrumento de fluidez da escrita adotar a terceira pessoa do singular, e olhar para os papéis ocupados e falar a partir deles. É uma decisão metodológica, porque precisa de auxílio para agora, no papel de pesquisadora, se des-misturar do território mas continuar mergulhada no campo.

Nomeia-se território pautada em Milton Santos, que aconselha: “quando quisermos definir qualquer pedaço do território, devemos levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política.” (SANTOS & SILVEIRA, 2008, p. 247).

Já campo é utilizado com base em Spink que propõe “um ‘campo-tema’ onde o campo não é mais um lugar específico, mas se refere à processualidade de temas situados.” (2013, p. 18). Segundo o autor, ele parte das dificuldades provocadas por uma noção de campo fisicamente determinada, retoma a perspectiva de Kurt Lewin sobre o campo como totalidade de fatos psicológicos e depois se aproxima das propostas de Ian Hacking sobre “matriz” e a discussão mais ampla sobre materialidades. A consequência desta reflexão foi a proposição do “campo-tema”.

O escrever, re-escrever e apresentar uma primeira reflexão nos grupos de pesquisa e as contribuições das orientadoras vão transformando o caminho inicial da investigação que partiu da curiosidade a respeito dos papéis que os grupos desempenham na permanência do estudante na Universidade. Ao perceber temas protagônicos que antes estavam velados e dramas não imaginados, a permanência torna-se o foco, o tema protagônico.

A pesquisa vai, em seus desvios, ganhando um traçado diferente do inicialmente proposto. Muda-se o verbo do objetivo, o analisar dá lugar ao refletir. Entende-se que “analisar” pode ser concebido para além da visão de que é necessário dividir e separar,

poder-se-ia pautar analisar como o ato de investigar minuciosamente, mas percebe-se que o re-nomear é uma forma de descolonizar-se, de desvelar a maneira como o “produzir ciência” foi se desconstruindo dentro da pesquisadora e como a visão epistemológica que sustenta o objetivo deste estudo passa a influenciar o desempenho do papel de cientista da autora. A pesquisadora (com a ajuda de seus egos-auxiliares) reconhece em seu texto expressões/conceitos tão colonizados e naturalizados que pareciam seus, e o estranhamento lhe provoca a necessidade de renomear. Como exemplo, a “visão de homem” dá lugar a “visão de ser humanx” e segue-se renomeando durante o caminhar da pesquisa.

Outra indagação se faz necessária. É possível realizar um estudo como esse sem marcar questões de gênero, raça, classe social? Não! Como fazer isso para além do corpo de ideias e na prática do trabalho? Há como um ato político da escrita, primeiro grafar o feminino. Assim a leitora e o leitor têm seus lugares resguardados. A autora entende tal solução como extensiva de texto e decide, como recurso, procurar conceitos mais circulares, como eleger estudante (também pela etimologia da palavra aluna e aluno), mas nem em todos os casos consegue. Recorre ao uso intencional do artigo a ou o, quando se faz necessário marcar a questão de gênero. Nos outros casos, utiliza X¹², ele é apreciado por romper a binaridade, mas percebe-se que, talvez pela falta de prática e ainda uma Placenta Social¹³ pautada no ele e ela, que “elx” possa dificultar a leitura e, em alguns casos, ser impronunciável. Em meio a todas essas idiossincrasias do escrever, vai se construindo um novo corpo de escrita, muitas vezes ainda misturado. A autora escreve esse parágrafo como forma de explicar-se em seu processo de inacabamento, preferindo desvelá-lo e deixá-lo acontecer ao ter que enquadrá-lo numa forma. Opta-se pela “balbúrdia” do estar em re-evolução.

Também é necessário explicitar ax leitorx o uso de tantas notas de rodapé. Além do uso clássico, ótimo recurso de explicação ou de referenciamento, por falta de outros

¹² A escolha pelo X se dá na fase de estruturação do projeto de pesquisa, momento no qual está a se experimentar/discutir socialmente a melhor forma de contemplar a tod@s, todxs, todes. Atualmente a autora escolheria tods.

¹³ Placenta Social é um conceito da Socionomia. Wechsler explica este conceito ao contextualizar o ser moreniano: “[...] devido ao fato de o Homem moreniano ser um indivíduo social, concebido e estudado em suas relações interpessoais, visto que desde o nascimento se insere numa ‘Placenta Social’, a própria Matriz de Identidade, com a qual construirá seus primeiros padrões de relação.” (1999, p. 47)

tipos de recursos¹⁴, a autora a usará como forma de desvelar os jogos de papéis¹⁵, ou instrumento de ligação entre os microcosmos e macrocosmos¹⁶.

AQUECIMENTO DO TEMA

A educação é questionada enquanto instrumento de desenvolvimento social, da promoção da emancipação daqueles que historicamente foram colocados à margem do sistema socioeconômico e elege-se a Universidade pública como foco do olhar, iluminado por perspectivas interdisciplinares que incluam a Psicologia Social, a Antropologia e a Educação.

Entende-se a Universidade do século XXI como portadora de uma importante função na construção do tecido social¹⁷.

Zago (2006), ao pesquisar a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apresenta a reduzida representatividade na Educação Superior por parte da população incluída nos níveis mais baixos de renda.

Não se está falando, portanto, de ‘minorias’, mas de uma grande maioria excluída do sistema de ensino superior brasileiro, sobretudo se considerarmos que na faixa etária de 18 a 24 anos apenas 9% frequenta esse nível de ensino, um dos percentuais mais baixos do mundo, mesmo entre os países da América Latina.

¹⁴ A redatora adoraria se houvessem notas de tangente.

¹⁵ Um dos caminhos da análise socionômica é olhar o desempenho de papéis na ação dramática e o jogo vivido entre eles. Assim, esta tese, estruturada via sociodrama interno, usará o jogo entre os papéis desempenhados pela autora (doutoranda, pesquisadora, narradora e redatora) como instrumento à reflexão.

¹⁶ Moreno (1974, apud NERY & CONCEIÇÃO, 2005) considera o grupo um microcosmo que representa (ou reflete) o macrocosmo da sociedade, aponta as contradições e ambivalências grupais, advindas das relações de poder, desigualdades, processos dinâmicos e padrões comportamentais.

¹⁷ Egler (2009) refere-se a tecido social falando da existência dos homens sobre a terra e de suas formas de interação social. A autora explica que o espaço social é formado por uma multiplicidade de campos que formam e conformam a totalidade do universo social. Ele pode ser lido, em sua dimensão cultural, como aquele que se refere à formação do coletivo, que resulta das formas de pensar em comum. Pode ser visto como resultante de um processo econômico, ou olhado via esfera política, entre outras. Em cada esfera encontra-se uma multiplicidade de seres coletivos formando o tecido social. A autora defende que o tecido social é feito de fios de comunicações que constituem o ser coletivo, o homem agindo em consonância. É a comunicação que permite o lugar comum, que dá o mesmo sentido ao mundo e à ação; que cria os fios invisíveis que ligam os homens; que permite a criação de um lugar imaterial e invisível, unindo e dividindo os homens. É ela, também, que permite a formação das identidades e alteridades; que integra e desintegra; que produz consenso e dissenso; que define quem participa e quem não participa, quem está dentro e quem está fora.

[...]

Considerando a relação entre renda e aprovados no exame de seleção, verificou-se que entre aqueles com renda de até um salário mínimo (SM), representando 0,77% do total de inscritos, a aprovação foi de 0,58%, enquanto entre aqueles com renda de um a três SM, representando 6,59% dos inscritos, o índice de aprovação foi de 4,05%. Tomando-se outras faixas de renda entre os aprovados, 20,38% faziam parte do grupo de renda de três até sete SM, enquanto para 74,43% dos aprovados a renda estava acima dessa faixa, estes assim distribuídos: 25,51% entre dez e vinte SM; 15,52% entre vinte e trinta; e, para 14,78%, acima de trinta SM. (UFSC, 2001 apud ZAGO, 2006, p. 227).

Zago utiliza como eixo central da pesquisa as desigualdades de acesso e de permanência na Educação Superior e verifica que a presença das camadas populares na Educação Superior não oculta as reais diferenças sociais entre os estudantes. Como resultado apresenta que “efeitos dessas diferenças verificados na composição social dos cursos e no exercício da vida acadêmica, nas suas mais variadas dimensões” (2006, p. 235) evidenciam “como à ‘sobrevivência’ material associam-se outros custos pessoais, mas nem por isso menos dolorosos” (2006, p. 235).

Aponta que “os sentimentos de pertencimento/não-pertencimento ao grupo dependem muito do curso, da configuração social dos estudantes de uma determinada turma.” (2006, p. 235). Demonstra que a grande seletividade social na porta de entrada da única Universidade Federal do Estado de Santa Catarina faz o status social do público variar fortemente segundo a área de conhecimento. Nos cursos menos concorridos, há uma menor discrepância do nível de renda e o “sentimento de pertencimento ao grupo”, já em cursos mais elitizados como medicina, direito e odontologia, os estudantes de baixa renda pesquisados

[...] revelam bem esse sentimento de não se sentirem, em razão do distanciamento social e dos seus reflexos na vida estudantil, parte do grupo. A saída que encontraram para se diferenciar foi fazer um outro caminho: o da militância estudantil. (2006, p. 235).

Para refletir acerca da permanência de grupos, antes à margem, na Universidade, importa como a proposta político-pedagógica está sendo desenvolvida e aplicada. Com qual qualidade crítica? Com que capacidade de formação de cidadão? Quais os saberes que alimentam o fazer ciência? Que guiam a prática? Considera-se tais indagações e parte-se do entendimento que a Educação Superior é período de formação e construção de um trabalhador cidadão — “cidadãos capazes de pensar o mundo em que vivem e no qual exercerão uma profissão” (PATTO, 2013) — observador do seu tempo histórico e consciente de seu papel social. E olha-se em nome do que e para quem está sendo edificada a função social da Universidade.

Além de propiciar acesso e permanência à Educação Superior de maiorias e minorias sociais, defende-se um “alargamento epistêmico” que possa sediar uma “inclusão epistêmica”. Entende-se a inclusão epistêmica como uma relação dialógica e dialética entre a Universidade e suas comunidades; como condição de permanência não só dos grupos, mas de seus saberes (ROMÃO, T. A., 2015). Ou, numa concepção mais moreniana, a Inclusão Epistêmica é o Encontro entre os saberes tradicionais¹⁸ e o conhecimento acadêmico. Isto é, a Inclusão Epistêmica requer que as práticas e os saberes das comunidades — suas referências culturais¹⁹ — sejam re-conhecidos pelos prismas da ciência e alimentem a Universidade em seu processo de construção de conhecimentos.²⁰

Finaliza-se a apresentação do tema convidando o leitor para acolher como emblemático o fato de a Universidade (UFES) território deste estudo estar na região do “descobrimento” ou da “invasão” do Brasil. Desnuda-se como simbólico o fato de, mais de quinhentos anos depois, chegar ao Sul da Bahia a primeira Universidade Federal da região e, com ela, a possibilidade do povo ali germinado poder “vir-a” adentrar e fazer seus saberes e práticas permanecerem em uma Universidade pública e gratuita.

¹⁸ “Saber tradicional é um conhecimento a respeito do mundo natural, sobre-natural, transmitido oralmente, de geração a geração, são as práticas e inovações e não um simples repositório de conhecimentos do passado.” (BRASIL, 1998)

¹⁹ Falar em referências culturais neste caso é dirigir o olhar para representações que configuram uma ‘identidade’ da região para seus habitantes, e que remetem à paisagem, às edificações e objetos, aos ‘fazeres’ e ‘saberes’, às crenças, hábitos etc. (FONSECA, 2005, p. 113)

²⁰ Há dificuldade de encontrar autores e referências à inclusão epistêmica nas Universidades. Foi na geografia humana, com a professora Simone Scifoni, que a doutoranda encontrou algumas respostas por meio do patrimônio cultural que a ajudam a conceituar o que estava chamando de “inclusão epistêmica” na Universidade.

2. AS LENTES

Deve-se lembrar ax leitorx, que esta pesquisa se situa no campo da Psicologia Social e está imbricada com o uso que o conhecimento gerado pela práxis desempenha na sociedade. Não há a busca pela neutralidade.

O conhecimento sem posicionamento é frio, inóspito, vazio. O conhecimento pelo conhecimento é em vão. O conhecimento na via da conscientização é o primeiro passo para a transformação social. O conhecimento que fundamenta uma ação terapêutica visando à renovação da alma humana e da coletividade é vital. Por isso, torna-se imprescindível o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de métodos de intervenção terapêutica grupal e comunitária. Quais técnicas e procedimentos dos cientistas sociais contribuem para a construção de uma cidadania digna e emancipada? (NERY & CONCEIÇÃO, 2005, p. 136)

Ou, usando as palavras de Ignacio Martín-Baró:

Lo que veamos y cómo lo vemos está ciertamente condicionado por nuestra perspectiva, por el lugar desde el que nos asomamos a la historia; pero está condicionado también por la propia realidad. De ahí que para adquirir un nuevo conocimiento psicológico no baste con ubicarnos en la perspectiva del pueblo, es necesario involucrarnos en una nueva praxis, una actividad transformadora de la realidad que nos permita conocerla no sólo en lo que es, sino en lo que no es, y en ello en la medida intentamos orientarla hacia lo que debe ser. (1986, p. 228)

Surge na América Latina, a partir dos anos 60, uma série de pensadores de diversos campos de saberes que, suleados pelo contexto social vivido, requerem a emancipação de grupos sociais, buscam pela libertação do oprimido (e do opressor) por meios da desalienação do *modus vivendi* e da desnaturalização da opressão.

Martín-Baró é um importante expoente da Psicologia Social na América Latina e reconhecido mundialmente por sua militância por direitos humanos, igualdade e justiça social. Seguidor da Teologia da Libertação, foi crítico dos efeitos deletérios que a

política estadunidense causava ao seu país — El Salvador. Constitui-se como uma das primeiras referências da Psicologia Comunitária e Psicologia Política da América Latina. Assassinado em 1989 pelo exército el-salvadorenho dentro da Universidade em que trabalhava²¹ (Universidad Centroamericana José Simeón Cañas – UCA).

É uma importante referência para nesse estudo que:

[...] la educación tiene en sí una naturaleza política como la política tiene en sí una naturaleza pedagógica. La cuestión es saber a donde se encamina la politicidad de la educación que tu practicas, a donde se encamina la educabilidad de la política que tu estableces en la calle, la que tu partido plantea, en otras palabras, con quiénes está tu política, al servicio de quiénes o contra quiénes está tu trabajo como educador y por lo tanto como político. (FREIRE, 1984, p. 7)

Freire (1983) defende a primazia em criar lugares onde a ótica do oprimido possa fazer parte da construção social e que as práticas pedagógicas que destituem o estudante de seu saber e de sua cultura, o colocando à margem do conhecimento, deixem de ser praticadas.

A educação como ato político concebe o processo de construção do conhecimento como intersubjetivo e dialógico. Freire defende o diálogo como ato de criação e explica: “se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (2001, p. 79). O diálogo é um dos eixos centrais na pedagogia da libertação, adjetivado por seu caráter ético, político, psicológico e metodológico. Um método pautado na problematização, no diálogo ético, impossibilita epistemicamente, a educação enquanto ato de pura transmissão de conhecimento.

Ángel Martínez-Hernández (2010), ao analisar intervenções em saúde pública e na educação em saúde, considera que um modelo dialógico é baseado em processo comunicativo que propõe o encontro de saberes entre profissionais e não profissionais, facilitando a erosão das relações de poder que caracterizam o modelo monológico. No modelo de trabalho dialógico, a horizontalidade prevalece nas relações entre

²¹ É trágico compartilhar que, em um dos últimos textos escritos por Baró, ele descreve como o seu assassinato seria usado pelos meios de comunicação para controlar a opinião pública.

pesquisador e participantes da pesquisa e facilita a compreensão das experiências vividas, o que se opõe ao modelo monológico, que implicitamente desvaloriza saberes e práticas locais e supõe uma hierarquia.

Na mesma perspectiva, Torres defende que as experiências, compartilhadas em grupo, também são espaços geradores de mudança. São espaços de palavras, de escuta e de pensamento, mas também de transformação pessoal, buscando a (re)negociação constante (2008, p. 62).

Para Freire (1983), a educação é dialética e dialógica. O autor aponta que se saber inacabado é impulso para ser mais. E esse processo de ser mais, de emancipar-se, e suas reverberações conectivas dão à educação uma importante função na construção social e criam terreno fértil à reestruturação epistêmica da Universidade.

A educação como elemento de construção social pode emancipar e/ou reproduzir/potencializar as desigualdades sociais.

Em “A Reprodução”, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) analisam o sistema de ensino francês na década de 1960 e, ao olhar para as desigualdades no sistema de ensino, propõem os conceitos de violência simbólica e capital cultural. Para Bourdieu (1997), o capital cultural é quase tão importante quanto o capital econômico, o “espaço social” é um espaço de lutas e a cultura (estrutura simbólica) tem uma importante função na legitimação de um grupo sobre os outros.

Martins (2002), ao fazer uma reflexão crítica sobre o tema da exclusão social, diz que “a categoria exclusão é o resultado de uma metamorfose nos conceitos que procuravam explicar a ordenação social que resultou do desenvolvimento capitalista”. Explica que a sociedade pré-capitalista era “baseada na desigualdade ‘natural’ das pessoas”. Já a sociedade capitalista “tende (mas não necessariamente realiza) para um padrão de relações sociais de tipo contratual e igualitário”. (2002, p. 27)

Dessa forma, primeiro é necessário reconhecer que a exclusão é um conceito forjado para dar conta dos descompassos do capitalismo e que, ideologicamente, carrega a promessa de igualdade. Igualdade essa limitada ao papel desempenhado no contrato social.

‘Excluído’ é apenas um rótulo abstrato que não corresponde a nenhum sujeito de destino: não há possibilidade histórica nem destino histórico nas pessoas e nos grupos sociais submetidos a essa rotulação. ‘Excluído’ e ‘exclusão’ são construções, projeções de um modo de ver próprio de quem se sente e se julga participante dos benefícios da sociedade em que vive e que, por isso, julga que os diferentes não estão tendo acesso aos meios e recursos a que ele tem acesso. O discurso sobre exclusão é o discurso dos integrados, dos que aderiram ao sistema, tanto à economia quanto aos valores que lhe correspondem. (MARTINS, 2002, p. 30)

Este autor propõe duas orientações interpretativas e opostas à exclusão. A primeira é uma orientação transformadora em que os incluídos que militam nessa direção percebem que “o excluído seria uma vítima da exploração capitalista. E, ao mesmo tempo, seria portador de uma realidade histórica, a da redenção dos pobres.” (MARTINS, 2002, p. 31). Essa orientação reclama por mudanças nas relações sociais e nas relações de poder, mas não necessariamente no sistema em que estão inseridos.

Fernandes (1999) analisa que o operário, aquele que *a priori* é incluído por vender a sua força de trabalho, acaba por se tornar o ‘modelo de trabalhador’ pois essa comercialização é versada contratualmente e regida por leis, e dessa forma o trabalho torna-se emprego. Essa coletividade pode vir a requerer transformações no ganho de sua produção. Dentro dessa concepção, parece que os excluídos são apenas aqueles que não possuem emprego, os desempregados. Cria-se um imaginário.

Uma série de fatores políticos e econômicos transforma parte da classe trabalhadora em excluídos e adiciona a estes aqueles que são impedidos de vender a sua força de trabalho. “Eles são apenas o trabalhador potencial, o resíduo crescente do desenvolvimento econômico anômalo” (MARTINS, 2002, p. 35). Quando há a diluição da identidade do trabalhador e este entra na categoria dos excluídos acompanhado pelos que estão à margem do sistema, passa-se a construir uma orientação para a exclusão conservadora, pois estes estão excluídos de possibilidades de participação social e de construção histórica.

O dito excluído é capturado pelo sistema como consumidor e, a partir dessa possibilidade, torna-se inserido no sistema. Há muitas vezes, no imaginário dos que

lutam pelos excluídos, que estes não sabem o que fazer por si mesmos, o que acaba reforçando a exclusão da emancipação.

Como adverte Martins, a categoria excluído é assim nomeada por aqueles que fazem parte do sistema. “O que parece ser passivo é um processo social ativo que interdita a ‘competência criativa do pobre’ e, sobretudo, uma articulação de sua efetiva libertação.” (2002, p. 46)

Partindo-se do pressuposto que:

A ideia de exclusão pressupõe uma sociedade acabada, cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos. Os que sofrem essa privação seriam os ‘excluídos’. No entanto, essa sociedade acabada não existe em princípio. A sociedade é um processo contínuo de estruturação e desestruturação. O que parece estruturado é recriado continuamente. É nesse âmbito que as rupturas, aquilo que se chama exclusão, são reparadas, espontânea e continuamente.

Há processos sociais excludentes, mas não há exclusões consumadas, definitivas e irremediáveis. Uma sociedade cujo núcleo é a acumulação de capital e cuja contrapartida é a privação social e cultural tende a empurrar ‘para fora’, a excluir, mas ao mesmo tempo o faz para incluir ainda que de forma degradada, ainda que em condições sociais diversas. O ‘excluído’ é, na melhor das hipóteses, a vivência pessoal de um momento transitório, fugaz ou demorado, de exclusão-integração, de ‘sair’ e ‘reentrar’ no processo de reprodução social. E sair de um jeito e reentrar de outro, pois a sociedade contemporânea é uma sociedade que pede contínua ressocialização de seus membros, continua reelaboração das identidades. (MARTINS, 2002, p. 46, grifo nosso)

A perspectiva deste estudo requer, nas palavras de Demo (2002, p. 4), direitos da cidadania e não as migalhas assistenciais.

Nem para o mercado, nem para a assistência indiscriminada. As democracias precisam de outros caminhos mais bem pautados nos direitos humanos e na cidadania. No mínimo, é mister aproveitar virtudes do hemisfério Norte e Sul, e evitar vícios. [...] O que pode ‘curar’ a pobreza não são benefícios, mas a constituição de um sujeito social capaz de história própria, individual e coletiva. (DEMO, 2002, p. 16)

A Universidade possui um caráter estratégico na construção de um projeto de país, fato reconhecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e com tal função, torna-se importante para a constituição da sociedade brasileira. A maneira como a Universidade pública é conduzida desvela a direção tomada por nossa sociedade.

Piketty (2014) reflete sobre a regulação do capital e assinala que as intervenções do Estado social têm como desafio “a questão de igualdade de acesso à formação, e em particular ao ensino superior” (2014, p. 471).

[...] a elevação considerável do nível médio de formação que se deu no século XX não permitiu reduzir a desigualdade da renda do trabalho. Todos os níveis de qualificação se elevaram (o diploma de ensino fundamental de antes é equivalente ao de ensino médio de hoje; se antes era preciso ser formado em uma faculdade para exercer certa função, agora se exige o doutorado). Considerando as transformações técnicas e do mercado de trabalho, todos os níveis de salário progrediram em níveis semelhantes, de modo que a desigualdade não se alterou. (2014, p. 471, grifo nosso)

Além disso, ao analisar a universalização de acesso à Educação Superior em países ditos desenvolvidos, o autor demonstra que o acesso, por si só, não possibilitou a transformação social.

Por quê? A busca por respostas leva a muitos caminhos que se cruzam e se afastam. Um deles diz respeito à missão do estudante de, estando na Universidade, tornar-se outro, um outro de si mesmo, em refazimento de si e de seu grupo/comunidade.

Entende-se neste estudo que, ao possibilitar acesso à Universidade de comunidades antes às margens, também é necessário incluir seus saberes e práticas, não apenas em uma atitude de respeito à diversidade, mas alimentar-se dessas diferenças para construir a ciência, para instituir novos saberes, germinando sementes de reestruturação social e da atualização do tempo histórico. É se pautar numa relação dialógica sediada nos grupos que formam a instituição. Assim, utiliza-se o termo inclusão epistêmica como a condição conceitual que permite construir um território permeável a novos discursos, saberes e práticas. Novo aqui utilizado não por ser

necessariamente da ordem da inovação, mas pela inserção dos saberes que antes não adentravam os muros da Universidade.

Objetiva-se refletir sobre o processo de permanência de comunidades, antes à margem, nas Universidades Federais, públicas e gratuitas. A reflexão aqui proposta terá como pontos de apoio compreender o papel desempenhado pelos grupos na permanência na UFSB e se há a construção de um conhecimento dialógico entre os grupos sociais e a comunidade acadêmica, pautando assim um olhar à inclusão epistêmica.

Um território de formação propício à entrada de sujeitos com sua história, seus saberes e sua coletividade requer um alargamento epistêmico. É construir uma história que não contemple apenas a ótica dos vencedores, é resgatar e dignificar a perspectiva dos povos vencidos. É criar lugares de proteção aos conhecimentos daqueles que, ao perderem as batalhas sociais, tiveram ceifadas suas bases culturais como instrumento de dominação.

O CAMINHO

Para que o caminho traçado seja coerente com a proposta da Universidade pesquisada (UFSB)²² e com o tema investigado (permanência/inclusão epistêmica), busca-se um alargamento dos referenciais teóricos/metodológicos para apoiar essa investigação. Há um esforço da pesquisadora para ampliar tanto o seu escopo teórico como para transitar entre diversos campos de saberes.

Desde 2014, com a criação da UFSB, até 2019, a pesquisadora visita a região sul da Bahia e aproxima-se do território. Conhece comunidades, partilha do mesmo grupo de pesquisa (OBEDUC) com estudantes da pós-graduação que investigam a instituição e outros que se tornam professores concursados na mesma. Nas aproximações de dois dos três *campi* da UFSB, a pesquisadora assiste aulas, participa de conversas, feiras, seminários, visita Colégios Universitários, conhece assentamentos, aldeias e cidades do entorno. A pesquisadora, no território, veste o papel de observadora participante.

²² A UFSB carrega em sua proposta política pedagógica a promoção de uma formação interdisciplinar, sendo todos os cursos de bacharelado ou licenciatura interdisciplinares, chamados de Primeiro Ciclo. A UFSB possui bacharelado interdisciplinar em Artes, Ciências, Humanidades e Saúde.

Antropologia descreve a observação participante:

[...] la observación participante presupone el establecimiento de los vínculos personales y emocionales entre observadores y observados, entre los investigadores y los actores sociales. No se puede pretender evitar — ni es posible hacerlo — el establecimiento de una relación de empatía entre el investigador de campo y aquellos seres humanos que forman parte de la situación etnográfica que se quiere describir, en primer lugar, para analizarla, después. (PUJADAS I MUÑOZ; COMAS-D'ARGEMIR & ROCA I GIRONA, 2011, p. 76)

Ao vestir o papel de observadora participante na USFB e em seus entornos, a pesquisadora guia-se por um “deixar levar”²³, com atenção flutuante e escuta atenta. O olhar volta-se para a ocupação dos espaços da UFSB — os projetos de extensão ou as referências a estes, os estudantes em suas atividades acadêmicas, os profissionais em suas práticas laborativas, o ambiente físico e cultural que delinea a instituição e a comunidade de entorno — e busca identificar como os integrantes dos grupos, via papel social (estudantes, professores, profissionais administrativos e comunidades de entorno), sentem seu pertencimento ao seu grupo e à UFSB.

Esta pesquisa utiliza o conceito de papel para guiar-se.

Para Moreno, “o papel pode ser definido como uma unidade de experiência em que se fundiram elementos privados, sociais e culturais” (1975, p. 53) e ele define o papel social como “a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos” (1975, p. 27). Moreno (1974) concebe que os papéis sociais contêm nossa cultura e expressam nosso eu no contato humano e que o ‘eu’ surge dos papéis que desempenhamos na sociedade.

Naffah Neto co-cria a teoria moreniana ao olhar com a perspectiva marxista o conceito de papel social, desvelando a relação dominado/dominador e propõe os papéis

²³ “[...] para poder formular hipóteses acerca daquilo que se processa no sujeito e nos rearranjos dos grupos, se faz necessário nos deixarmos penetrar pelos diferentes trajetos que incidem nesse percurso. E assim nos deixamos levar, sem perder de vista nosso objetivo, sendo conduzidas, também, pelos envolvidos no processo em questão. O ‘deixar levar’ significa aceitar as sugestões sobre quem visitar e quem entrevistar, aceitar os diferentes convites, que nos dão pistas acerca de significações, sentidos e outros aspectos revelantes da realidade que se quer conhecer.” (SCARCELLI, 2002, p. 101)

históricos que permitem um “trabalho de explicitação, desenvolvimento e transformação das relações intersubjetivas, numa dimensão que enfoca as tensões e as ideologias sociais, nas suas formas de manifestação mais ampla”. (1997, p. 135)

O conceito de papel é criado e re-criado²⁴ no campo da Psicologia e permite pontos de conexão entre a teoria pichoniana e a Socionomia.

Lanço mão, também, dos aspectos da representação teatral para refletir sobre a noção de papel, mencionando as contribuições que Jacob Levy Moreno (1892-1974) trouxe à teoria do papel no campo da Psicologia e na criação do psicodrama, quando procurava descrever os processos psíquicos que ocorriam neste método nascido do Teatro do Improviso. [...] Se Moreno traz contribuições importantes para a Psicologia, é George Mead quem vai desenvolver a noção de papel no âmbito da Psicologia Social e explicar muitos aspectos da vida social por meio do estudo dos papéis. Para ele, na mente de cada um de nós não só assumimos nosso papel, como fazemos isso também em relação ao papel do outro, assumindo o papel social de um grupo organizado. [...] É no estudo de Mead, que Pichon busca subsídios para a construção de sua teoria do vínculo, de sua Psicologia social, histórica e concreta. (SCARCELLI, 2016, p. 95-97)

Para Pichon:

O vertical do sujeito e o horizontal do grupo articulam-se no papel. A dialética indivíduo-grupo, verticalidade-horizontalidade, torna-se compreensível através do conceito de porta-voz, veículo — através de uma problemática pessoal — de uma qualidade emergente que afeta toda a estrutura grupal e que, como sinal, nos remete às relações infra-estruturais, implícitas, nas quais estão comprometidos todos os integrantes do grupo. (2005, p. 227)

Com estes contornos é que a pesquisadora desempenha o papel de observadora no território.

²⁴ A concepção que uma teoria parte dos fundamentos de seu criador e é desenvolvida, esclarecida ou re-criada por seus estudiosos faz parte da ideia de co-construção de conhecimento nesta pesquisa. Nas próximas páginas, há citações dos fundadores (Pichon e Moreno) mas também de autores que partem de seus fundamentos. Convida-se x leitorx para compreender tais citações para além do *apud*, convida-se x leitorx para entendê-las como solilóquios e duplos (técnicas psico/sociodramatistas) dos egos-auxiliares da pesquisadora.

O papel de observador, na metodologia sociodramática, extrapola os limites da almejada neutralidade científica, tendo em vista que ele está comprometido com o social e é cúmplice dessa co-existência. Ao contrário de tentar exorcizar a subjetividade infiltrada, nas pesquisas sociodramáticas ela é altamente apreciada por seu valor heurístico. O filtro da subjetividade do observador traz uma riqueza de dados colorida pela experiência de ser tocado afetiva e cognitivamente pelas trocas do co-consciente e co-inconsciente grupal. (NERY et al., 2006, p. 310)

O caderno de notas torna-se a memória do “aqui e agora”, as fotografias mentais do momento, assim como os autores descobertos, os encontros ofertados e as conexões encontradas.

É no caderno de notas de campo, onde o(a) antropólogo(a) costuma registrar dados, gráficos, anotações que resultam do convívio participante e da observação atenta do universo social onde está inserido e que pretende investigar; é o espaço onde situa o aspecto pessoal e intransferível de sua experiência direta em campo, os problemas de relações com o grupo pesquisado, as dificuldades de acesso a determinados temas e assuntos nas entrevistas e conversas realizadas, ou ainda, as indicações de formas de superação dos limites e dos conflitos por ele vividos. (ROCHA & ECKERT, 2008, p. 15)

A pesquisadora usa como critério de registro do caderno de notas, além de dados e informações, o seu desempenho de papel. Sempre que se percebe saindo do seu papel de pesquisadora e indo ocupar algum outro papel (como professora, estudante, mulher, filha, juíza, gestora etc.), anota as sensações, sentimentos, pensamento no caderno de notas. Em outros momentos, mesmo sem perceber a tendência à troca de papéis, ela registra pensamentos “dissonantes”, isto é, estranhos à situação vivida.

O registro a partir da intersubjetividade é justificado pela autora juntamente com o seu grupo de pesquisa (egos-auxiliares deste estudo):

A partir das ideias de Pichon-Rivière (2005), é possível acessar processos intersubjetivos, realizando também uma constante análise do mundo interno por quem investiga. Como o autor propõe, deve-se atentar a duas dimensões de fenômenos presentes neste processo: o

observável (explícito) e as fantasias inconscientes (implícito). As observações em uma pesquisa de campo que adote esse modo de investigação, então, servem para se questionar o que se processa no sujeito e nos arranjos e rearranjos grupais. (RIVERA et al., 2019, p. 239)

No seminário “A experiência de narrar no trabalho de pesquisa em Psicologia Social”, organizado pelo LAPSO-PST-IP em março de 2021, a Professora Dra. Marie-Claire Sekkel refere-se ao caderno de notas como “álbum de lampejos”.

E desta maneira, a autora que é Psicóloga Social — no papel de pesquisadora — se sente contemplada. As notas em seu caderno são lampejos que a transportam para cenas vividas, para os encontros e os desencontros, para os sabores, as cores e as dores. Folhear o “álbum de lampejos” é o aquecimento específico da pesquisadora ao assumir o papel de narradora e, neste novo papel, desvelar imagens, sentimentos e indagações.

Sekkel (2021)²⁵ explicita que o imediato é o vivido, que a experiência requer uma interrupção deste fluxo, dar-se um tempo, pensar, meditar, se entregar para aquilo que ocorreu. A professora recorre a Walter Benjamin (1987) para explicar que o tempo do agora é o tempo da interrupção do tempo cronológico, é um tempo que ganha intensidade e sentido. O tempo da experiência é o tempo que se dá uma distância do vivido, para permitir que haja o adensamento da experiência e a criação do sentido.

Clandinin e Connely (2011, p. 20) definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência”. Já Bruner (2002, p. 46), ao explicar sobre a narrativa enquanto instrumento metodológico, define que “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. Para o autor, a narrativa “pode ser ‘real’ ou ‘imaginária’ sem perder seu poder como história” (p. 47).

A narrativa, enquanto instrumento/procedimento de pesquisa, permite “acolher diversas formas de manifestação das questões” imbricadas no campo. Não tem o compromisso de retratar a realidade objetiva, mas “promover reflexão sobre os restos

²⁵ Fala da professora Sekkel no Seminário de Pesquisa: A experiência de narrar no trabalho de pesquisa em Psicologia Social, organizado pelo Laboratório de Psicanálise e Psicologia Social (LAPSO) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, março de 2021.

que ficam de fora do discurso apenas dos avanços e conquistas”. (RIVERA et al., 2019, p. 242)

Guedes (2013, p. 15), ao justificar a escrita de cenas em sua dissertação, explicita o processo psíquico na pesquisadora:

A escrita das cenas é, desse modo, uma revisitação a posteriori das histórias ocorridas na instituição. Este termo — a posteriori — é utilizado por Freud ao longo de sua obra para designar que a significação de acontecimentos ocorre apenas em um momento posterior. Esta noção está em consonância com sua formulação de aparelho de memória e psíquico formulado em Nota sobre o “Bloco Mágico” (1925/ 2011). Neste texto, Freud escreve que as experiências do sujeito resultam em inscrições em sua psique que se conectam e se desconectam com outras inscrições anteriores, segundo semelhanças de tempo, lugar, sentido, afetos relacionados etc. Dessa maneira, tanto as novas inscrições são significadas a partir das conexões estabelecidas, quanto podem ressignificar as inscrições anteriores.

As histórias relatadas e seu percurso de escrita correspondem à construção realizada por este movimento de revisitação a posteriori, a partir do lugar de pesquisadora. Esse deslocamento, tanto temporal, quanto de lugar institucional, atravessa o processo de escrita das cenas, possibilitando-a e limitando-a.

Ao construir as narrativas, a pesquisadora, *a posteriori*, revisita o território vivido, inscrito em seu mundo interno. O narrar e renarrar permite que imagens sejam postas em ação, que surjam representantes das comunidades/grupos, via personagens, e se tornem protagonistas de um mesmo drama — a permanência.

BÚSSOLA — A CONSTRUÇÃO E A INTERPRETAÇÃO DAS CENAS

A escrita da narrativa permite a passagem de um campo ao outro, do vivido à experiência, da experiência ao da pesquisa. Ao passar de um campo ao outro, surgem novos papéis, como o da narradora. Essa passagem também permite olhar e reolhar os papéis assumidos, as identificações e perceber, dentro do cenário interno da

pesquisadora, qual ação tem luz, qual recorte, quais personagens terão voz e quais serão emudecidos. Reescrevê-las permite experimentar novas formas de pensar a experiência, de olhar os dramas e seus contornos e de deixar que novos protagonistas conduzam a cena. Dessa forma, a narradora se percebe diretora de uma cena sociodramática.

Azuara (2000), ao traduzir o livro Metodología de Acción, sintetiza que para Giovanni Boria, por meio do jogo de papéis, a cena psicodramática permite a mediação entre o mundo interno e o mundo externo.

[...] todas las imágenes pertenecientes al mundo interno son representaciones mentales de roles, pues las representaciones del mundo interno implican, de hecho, vínculos con los otros. Según él, em la escena psicodramática el protagonista encuentra a otros que no son, como sucede en el mundo social, una realidad diversa de sí sino la encarnación, por parte de los yo-auxiliares, de personajes de su mundo interno. El juego es entonces el espacio intermedio entre mundo interno y mundo externo. La escena permite la mediación entre ellos. El sujeto tiene una participación completamente activa en este juego en tanto que participa en una interacción directa con las representaciones externalizadas, las cuales corresponden a los objetos relacionales internalizados. (p. 12, grifo nosso)

O desempenhar o papel de narradora permite, para além de descrever o mundo externo, dar a ver o seu mundo interno. O que propicia à pesquisadora entrar em contato com os explícitos e implícitos, com o intra e intersubjetivo. Recriar a experiência, via narrativa, fornece à autora, a possibilidade de assumir o papel de diretora de um “Sociodrama Interno”, e isto lhe dá instrumentos à reflexão.

O que se nomeia temporariamente como “Sociodrama Interno” diz respeito não ao procedimento metodológico de condução/intervenção do grupo, mas é tomado como experimentação no desenvolvimento/construção de um instrumento de investigação advindo da socrômia. Assim, o “Sociodrama Interno” é olhado como o conjunto de conceitos que orientam o fazer e o pensar na condução dos dramas que são postos em ação nesta tese.

Experimentação essa inspirada em Scarcelli (2016), quando propõe olhar o Grupo Operativo, tal como formulado na Psicologia Social de Enrique Pichon-Rivière, para além de um dispositivo ou de uma técnica de condução de grupo:

Assim, entendo que ter o grupo operativo como instrumento de investigação não significa que haja necessidade de constituir um grupo formalizado ou que a investigação se processe sobre um grupo formado segundo a técnica *grupo operativo*.

Reafirmando essa posição, [...] ter o grupo operativo como instrumento de investigação significa lançar mão de um conjunto de conceitos que orienta o olhar do investigador quando este examina situações que não se restringem a um campo específico. (p. 143)

Scarcelli explicita que, a partir de Pichon (2005), compreendeu que aplicação de uma didática interdisciplinar e utilização de métodos de investigação da ação propiciam avançar os limites, muitas vezes rígidos, que definem procedimentos e aplicação de técnicas em pesquisa científica.

Dessa maneira, acolhe-se neste estudo a possibilidade de experimentar o Sociodrama Interno como um instrumento, um modo de investigar e refletir a respeito das potências e limitações desse possível caminhar investigativo. Entende-se que o objetivo desta tese não é o desenvolvimento de um procedimento metodológico, mas permite-se experimentar e refletir na perspectiva de um “Sociodrama Interno” como forma de desvelar a “coxia metodológica”²⁶ que se passa dentro da doutoranda, por meio dos jogos de papéis²⁷ implicados no construir uma pesquisa a partir da experiência.

Justifica-se tal experimentação com base na necessária sinergia entre o tema do estudo e o método utilizado, pois não se trata apenas de responder ao objetivo da pesquisa, mas da forma como isso é realizado, isto é, se há a busca por possibilidades de construção de um “alargamento epistêmico” que propulsione novas perspectivas na

²⁶ Utiliza-se o termo coxia assim como no teatro, referindo-se aos bastidores. No modelo do palco italiano, é o local situado dentro da caixa teatral, mas fora de cena. É o lugar em que o elenco aguarda sua deixa para entrar em cena. A metáfora que se constrói com o termo “coxia metodológica” faz referência aos bastidores do mundo interno da doutoranda em relação aos vários papéis que são desempenhados no estudo.

²⁷ Autora, pesquisadora, observadora, narradora, redatora da reflexão, cientista etc.

produção da ciência, se faz relevante que caminhos investigativos sejam experimentados e debatidos.

Ao fazer a revisão de literatura, não há referências à expressão “Sociodrama Interno”²⁸ ou “Inner Sociodrama”²⁹, mas já há, na teoria sacionômica contemporânea, a prática do Psicodrama Interno. Os artigos que se referem, inicialmente, a este procedimento o prescrevem para a terapêutica de traumas. Atualmente, com o advento da pandemia, surgem outros artigos e autores que visam adaptar esta metodologia ao atendimento *on-line* psicodramático.

José Fonseca e Victor Dias são dois terapeutas que desenvolveram, a partir da angústia do psicodramatista em seu *setting* de psicoterapia individual, o Psicodrama Interno. Fonseca (2010) explica que o Psicodrama Interno possibilita a visualização de imagens internas, como forma de dramatização simbólica, e que permite a realização de diálogos, inversões de papéis, entre outros. Já Dias conceitua que “O mundo interno nada mais é do que todas as vivências registradas na estrutura psicológica do indivíduo.” (1987, p. 40).

Entende-se que nomear, mesmo que provisoriamente, de Sociodrama Interno é a forma mais adequada dentro do rigor da sacionomia. A literatura sacionômica recomenda “que seja denominado Psicodrama (procedimento) só o que ocorre na intimidade clínica (psicodrama individual) ou na privacidade analítica dos grupos especificamente formados para este fim (psicodrama grupal).” (MENEGAZZO et al., 1995, p. 175). Dessa forma, o termo Psicodrama está ligado com objetivo clínico. E o que está a se experimentar enquanto “olhar investigativo” é deixar que os múltiplos personagens sejam os protagonistas do drama que entra em ação. Souza e Araújo descrevem que, no sociodrama, “a questão central consiste em exteriorizar o que se oculta nas relações e faz adoecer o social, buscando respostas mais saudáveis.” (1998, p. 103).

Ao viver o papel de narradora “como se”³⁰ fosse a diretora de um sociodrama interno, a pesquisadora, via álbum de lampejos (aquecimento), revisita, por meio da

²⁸ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=%22Sociodrama+Interno%22&btnG=>>. Acesso em: 11 out. 2021.

²⁹ Disponível em: "[Inner Sociodrama](#)" - [Google Acadêmico](#) Acesso em: 15 abr. 2022.

³⁰ Moreno (1975) refere-se à expressão “como se” como um convite para viver o mundo no contexto dramático. Xs Psico/sociodramatistas usam o “como se” para caracterizar a amplitude de possibilidades

memória, os grupos e os conflitos que presenciou no território. De lá surgem os personagens que serão protagonistas dos dramas de seus grupos. A narradora os nomeia com base em suas falas ou ações frente ao drama vivenciado.

A D. Esperança recebe este nome por acreditar que as coisas estão a melhorar, o Dr. Semente, preocupado com a terra política, aproveita para germinar enquanto ainda há tempo. A Poliniza Pataxó, apesar de todas as dificuldades, está a polinizar, fecundar, espalhar a história de seu Povo. A DasDores está a protagonizar o encontro entre as doloridades daqueles que estão à margem e, em suas doloridades, encontram força para a resistência. A Ana é cotista e está a contar como é se ver na lista de aprovados e depois, via liminar, ter seu nome retirado do ingresso à medicina. A Ana pessoa inspira a olhar as Anas. As Anas tornam-se as instituições que se sulearam e que estão a lutar com os cortes orçamentários pela sobrevivência. Já o Etnia da Miséria e o Sr. Favela se automeiam quando indagados de que grupo fazem parte. O Guerreiro das Artes Pataxó ganha esse nome por ingressar no mestrado para se preparar à “luta grande” implicado em fazer seu povo permanecer, como objeto de luta, divulga a cultura e a arte de seu povo. Para registrar um “retalho” da nossa história que está a se repetir no tecido social brasileiro sustenta-se o seu nome da anciã Takwara Pataxó (taquara — bambu silvestre que pode ser transformado em flauta, zarabatana ou para tecer estruturas tornando-se vigas e travessas, entre muitos outros usos).

A escrita das cenas que narram a experiência da pesquisadora nos entornos da UFSB utiliza as técnicas da ação dramática: o duplo (nomear conteúdos co-conscientes e co-inconscientes), o espelho (apresentar uma imagem vivida permitindo que xs pesquisadorxs se vejam e se reconheçam em seu contexto) e a leitura das cenas convida x leitorx à inversão de papéis (promover que os diferentes atores possam experimentar “se colocar” em outros papéis, nos papéis complementares na co-criação da UFSB).

O método sociodramático inspira dizer que a revisão bibliográfica e documental são o aquecimento inespecífico da pesquisadora, que a experiência com o território tornou-se o aquecimento específico, do qual surgem cenas e personagens, apresentados via narrativa, que colocam o drama em ação. A escrita da tese é a etapa do compartilhar.

de ações e vivências que são permitidas no palco que sedia a cena dramática. Tal recurso permite que xs protagonistas (pessoas ou grupos) possam viver diferentes dimensões na dramatização, em que a espontaneidade e a criatividade estejam em cena e que os constrangimentos e racionalizações sejam minimizados.

E o momento da banca/tribunal é o que, em sociodrama educacional, chama-se processamento, etapa em que o método e os instrumentos são avaliados e desenvolvidos.

Adota-se o referencial teórico conceitual da Socionomia como base à reflexão, e permite-se conversar com autores latino-americanos emblemáticos da Psicologia Política, da Psicologia Comunitária e da Psicologia Social. Talvez seja mais convencional colocar todos sob a égide da Psicologia Social e, a partir da concepção de que o ser constrói e é construído, estabelecer pontes de conexão entre as Psicologias Sociais, a Antropologia e a Educação.

Vale assinalar que há espaços de intersecções entre o pensamento freiriano (uma das bases deste estudo) e a visão pichoniana. Quiroga (2001, p. 12) conta que

En algún momento, Freire me dijo: ‘Leí a Pichon y pensé: ‘este hombre me há copiado’, pero analizando fechas me di cuenta de que yo había pensado lo mismo en otro tiempo y espacio, sin conocernos.

Essa aproximação com Pichon-Rivière também se faz na co-construção da obra moreniana. Fleury (2019) aponta a influência pichoniana no início da Socionomia no Brasil. Assim, ressalta-se a coerência em buscar, no conceito de emergente de Pichon-Rivière, suporte à compreensão às fantasias inconscientes vivenciadas no papel de pesquisadora/observadora.

Ao se considerar as duas dimensões (explícito/ implícito) dos fenômenos presentes nos processos de interação, procura-se desvendar o acontecer implícito, e este, segundo Pichon-Rivière, manifesta-se, dentro do campo de observação, pelo surgimento de uma qualidade nova nesse campo, denominada “emergente” que se expressa pelo conjunto de fantasias inconscientes explicitadas por meio do processo de atribuição e assunção de papéis. (COSTA & SCARCELLI, 2016, p. 360)

Pichon, no Modelo do Cone Invertido, propõe que, no vértice do cone, “encontram-se as situações básicas ou universais ‘implícitas’”³¹ e, na base do cone, “localizam-se os conteúdos emergentes, manifestos ou ‘explícitos’”³². Nesse modelo busca-se a espiral dialética, “movimento de indagação e esclarecimento que vai do explícito ao implícito, com o objetivo de explicitá-lo. Analisar é tornar explícito o implícito.” (2005, p. 70)

O olhar aos conteúdos emergentes e criar um “lugar protagônico” a eles é uma maneira de explicitar o implícito, é um guia para a narradora que, ao construir as cenas (tarefa pichoniana), inspira-se na espiral dialética.

Sekkel (2021), ao falar sobre a análise de narrativas, coloca a importância de construir “formas de distanciamento e aproximações”, mostrando o objeto de estudo de vários ângulos e sugere Benjamin (1987, 2013).

Percebe-se, então, que há múltiplos distanciamentos e aproximações na proposta de reflexão deste “Sociodrama Interno”: entre o vivido e a experiência narrada; e renarrada; entre a narrativa e a reflexão guiada pelos autores (egos-auxiliares); e o jogo entre os diferentes papéis sociais que compõem o “escrever uma tese” permitem que as cenas sejam olhadas por “multi-ângulos”.

Cogita-se que a reescolha de escrita na terceira pessoa do singular é uma estratégia que se fez necessária para ajudar no distanciamento e, via assunção de papel, propiciar diferentes aproximações.

É necessário esclarecer que, ao olhar o jogo de papéis neste estudo, é importante a diferenciação entre *role taking* (tomada de papel), *role playing* (desenvolvimento de papel) e *role creating*³³ (criação de papel) pois trata-se de base à reflexão sobre a possibilidade de desenvolver como instrumento de investigação o Sociodrama Interno, pois diz respeito ao desenvolvimento de papéis (no caso, os papéis desenvolvidos por uma doutoranda ao realizar uma pesquisa com base em sua experiência no território).

³¹ Pichon lista como universais os medos básicos, a insegurança e as fantasias básicas, entre outros. (2005, p.70)

³² Sugere considerar o nível psicossocial, sociodinâmico e institucional. (ibid.)

³³ (MORENO, 1974).

Quanto aos papéis desempenhados pelos grupos à permanência, a observadora, em seu “álbum de lampejos”, anota sempre o(s) papel(éis) em que o seu interlocutor se coloca (estudante, professorx, indígena, ribeirinhx, brasileirx, entre outros) e como se refere a sua relação com o seu grupo e com a UFSB. A escolha do interlocutor de pronunciar-se por meio de “eu”, “eles”, “nós” e “a gente” produz algumas pistas para entender a relação de pertencimento na co-construção da UFSB e a própria UFSB.

Quando se faz a interpretação de uma ação dramática, esta é situada, sempre, em um contexto de tempo e de pertencimento a um grupo social, e compreende não só o “como se” psicodramático de Moreno (1975), mas também as condições históricas e atualizadas dele. (NERY et al., 2006, p. 310)

Já a dimensão institucional do drama aqui debatido é pensada por meio dos quatro âmbitos propostos por Scarcelli (2017), dos quais surgem indagações que procuraram compreender os problemas e questões ligadas aos grandes grupos, no campo das políticas públicas e práticas delas decorrentes. Estes âmbitos são apresentados como recorte metodológico, pois estão sempre articulados:

Político-jurídico: indaga sobre leis, diretrizes políticas, programas governamentais e não governamentais decorrentes dessas políticas e seus aspectos legais, normas, prescrições, entre outros;

Teórico-conceitual: indaga sobre fundamentos teóricos e filosóficos, sobre concepções que sustentam práticas, programas, diretrizes políticas, leis etc.

Social-cultural: indaga sobre grupos e sujeitos, suas necessidades e demandas no contexto de proposição, implantação e implementação de políticas e práticas;

Técnico-assistencial: indaga sobre os modos de criação, implantação, implementação e desenvolvimento de práticas de programas, diretrizes políticas e leis. (SCARCELLI, 2017, p. 218)

Segundo a autora, não há uma delimitação fixa ou separação clara entre os âmbitos, mas, olhados em sua inter-relação³⁴, trazem possibilidades de agregar conhecimentos aos fenômenos numa perspectiva pluridimensional e interdisciplinar.

Assim, a partir do referencial socionômico, dialoga-se com conceitos de áreas de conhecimento afins buscando compreender, em um primeiro plano — ou no microcosmo³⁵ —, os desafios à permanência dos estudantes na UFSB e os papéis desempenhados pelos grupos nesta permanência. Tal debate ajuda a compreender ações em um cenário mais amplo, cujo objetivo é trazer clareza sobre como as políticas públicas estão, ou não, caminhando para a construção de uma inclusão de maiorias e minorias. Deve-se lembrar que nesse estudo a inclusão na Universidade requer ir além do ingresso e permanência, busca-se a inclusão de pessoas e os saberes de seus grupos possibilitando novas perspectivas na construção de ciência, isto é, construindo um “alargamento epistêmico”.

³⁴ A investigação social para Pichon é pautada na tríplice direção — psicossocial, sociodinâmica e institucional.

³⁵ Para Moreno (1974), o grupo é um microcosmo do universo — o mundo em miniatura.

3. O CENÁRIO

Quando um Psico/Sociodramatista vai à ação dramática, um dos primeiros recursos que utiliza para auxiliar x(s) protagonista(s) na vivência do seu tema é a delimitação do palco e a construção do cenário. O cenário enquanto instrumento metodológico³⁶ permite, além de localizar a cena em um momento do tempo e espaço, buscar o contexto auxiliado pela memória e conhecer simbolicamente o ambiente (físico, emocional, cultural, político e social) encontrando pistas dos dramas que ali se entrelaçam.

O cenário desta pesquisa é a Educação Superior. Mais especificamente, as Universidades Federais que surgem no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI.

Em sua dissertação de mestrado, a autora percebe que a história da Universidade no Brasil é consideravelmente recente³⁷, se comparada a outros países da América Latina. Pauta-se em Cunha (1986)³⁸ para demonstrar algumas razões pelas quais essa organização é tardiamente inaugurada no Brasil, entre as quais, se destaca a manutenção da dependência intelectual, retratando um Brasil norteadado em sua herança colonial.

Ao fazer um recuo histórico, assinala em sua dissertação (ROMÃO, 2015) que dois grandes dilemas são enredados no percurso da Universidade brasileira: a centralização e descentralização das políticas públicas que regulam essa organização; e a tensão entre conceber a educação como um bem público ou como um bem de capital.

Os anos de transição ao século XXI marcam um crescimento da educação superior que contempla tanto a lógica neoliberal e a do Estado de bem-estar social

³⁶ No Psicodrama/Sociodrama o cenário “é um espaço multidimensional e móvel onde ocorre a ação dramática” (GONÇALVES; WOLFF & ALMEIDA, 1988, pg. 99). É um instrumento metodológico, assim como o diretor, egos-auxiliares, protagonistas e o público/plateia.

³⁷ Considera-se a primeira instituição a Escola Universitária Livre de Manaus, criada em janeiro de 1909.

³⁸ Luiz Antônio Cunha explica o surgimento tardio da Universidade brasileira, em comparação com a América do Sul de colonização espanhola que conhece suas primeiras Universidades em 1551, em Lima, e em 1553 no México, não apenas pautada em uma estratégia de manutenção colonialista em que a elite tem acesso à formação superior fora do Brasil colônia, mas também há um maior volume de quadros exigidos na colonização espanhola no Novo Mundo.

(Estado providência) — o que é demonstrado no relatório da expansão da educação superior — quanto à ação do Estado que vem “fomentando o segmento público e incentivando o acesso ao setor privado” (INEP, 2014a, p. 35). Tais ações são descritas no estudo:

Não é possível apontar uma lei específica, mas um conjunto de programas, projetos e ações que configuram uma política pública que viabiliza tal acesso, seja por meio do resgate da relação entre educação superior e educação básica (programas de extensão, incentivo à graduação e pós-graduação dos professores da rede pública); seja pela construção de alternativas aos vestibulares, caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); seja pelo financiamento público à rede privada para atender a demanda por formação profissional dos alunos oriundos do ensino médio público com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES); seja pelo apoio à permanência no ensino superior da população com baixa renda ou pela lei de cotas praticada nas Universidades federais — tais programas, projetos e ações sinalizam para a construção de um projeto nacional voltado à equidade e ao empoderamento social. (ROMÃO, 2015)

Tal enredo pode ser visto em números: na primeira década do milênio, o Brasil saltou de 3.036.113 para 6.379.299 matrículas na educação superior. Nesse período, a participação da rede pública caiu de 31,1% para 25,8% (INEP, 2012, tabela 10). Já em 2016 foram oferecidas 8.048.701 de vagas na educação superior, dentro das quais apenas 1.990.078 são em instituições públicas (INEP, 2018a, p. 69), o que indica um encolhimento do espaço público, enquanto número de vagas.

A desigualdade de acesso à educação superior no Brasil é histórica. Das 1.990.078 vagas em instituições públicas, somente 107.660 são utilizadas por negros e 8.838 por indígenas. (INEP, 2017, tabela 1.10). Este cenário vem apresentando algumas mudanças, como divulgado pela Empresa Brasil de Comunicação (EBC) em 2/12/2016:

O percentual de negros no nível superior deu um salto e quase dobrou entre 2005 e 2015. Em 2005, um ano após a implementação de ações afirmativas, como as cotas, apenas 5,5% dos jovens pretos ou pardos na classificação do IBGE e em idade universitária frequentavam uma

faculdade. Em 2015, 12,8% dos negros entre 18 e 24 anos chegaram ao nível superior, segundo pesquisa divulgada hoje (2) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁹

Em 2020, o INEP divulga a sinopse estatística do Censo da Educação Superior de 2019 e nele consta que nas instituições públicas há 2.080.146 matrículas (presenciais e a distância), das quais 197.117 são referentes a cor/raça preta e 15.837 indígenas (INEP, 2020, tabela 1.10). Tais dados apontam para o aumento de acesso a esta parcela de brasileiros.

Chauí, ao analisar o percurso da Universidade, aponta que esta, enquanto instituição social, expressa a sociedade de que faz parte. Nas palavras da autora:

Ora a Universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada. (2001, p. 35)

O primeiro artigo que versa exclusivamente sobre educação na Constituição Federal de 1988, Carta Magna da nossa Nação, responde à pergunta do que é e para que está sendo utilizada a educação. A educação é um direito de todos e dever do Estado, em conjunto com a sociedade, e objetiva o desenvolvimento pleno da pessoa, do exercício da cidadania e para a qualificação ao trabalho. Este é o chão previsto pela Constituição, do nosso cenário.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205).

³⁹ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-Universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Analisando a constituição, deve-se considerar que Educação aparece no texto da Lei como um conceito amplo que, na maioria das vezes, é abordado apenas no título do capítulo ou para nomear o direito. Quando se legisla, o termo utilizado é ensino.⁴⁰ Isto é, o texto das políticas públicas voltadas a este setor refere-se à graduação e à pós-graduação como Ensino Superior.

É necessário assinalar que, no capítulo da Constituição que versa sobre educação, o termo Universidade é tema de apenas um artigo. “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988, art. 207)

Delimita-se a Universidade como foco dessa investigação pautado na prescrição do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.⁴¹

Scarcelli (2017, p. 188), ao discutir a formação, sugere que a educação é permanente e se faz “nos encontros, na construção de ligas que tecem a rede de práticas e saberes, que implica apropriar-se de um conhecimento sobre a realidade.” A autora propõe que ação e a investigação, juntas, tragam a ressignificação dos fundamentos da prática profissional que alimenta o processo de desenvolvimento do conhecimento.

A Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), promulgada em 1996, em seu primeiro artigo, traz essa concepção estendida de educação, que aqui defende-se:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

⁴⁰ Exceto educação básica e educação infantil. Deve-se ainda ressaltar que o termo educação infantil é fruto da redação dada pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que substituiu o termo pré-escolar. O termo educação escolar também aparece, mas para designar os profissionais da educação.

⁴¹ Apesar de ser uma frutífera discussão entender a missão que resta às outras instituições voltadas a educação superior, que, legisladas pela ausência, são desobrigadas à prática da pesquisa e extensão, por questão de enquadre, delimita-se a Universidade federal e pública como sede desta pesquisa e território de parte do processo de formação.

No Art. 9º, inciso V, da LDB estabelece que “a União incumbir-se-á de coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”. Isso atualmente é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a Autarquia Federal responsável pela organização e execução da avaliação de cursos e instituições de ensino superior e, desde 2000, criou o Censo da Educação Superior (CENSUP), o qual será uma das fontes de dados consultadas.⁴²

A construção do cenário busca compreender o que é e para que está sendo utilizada a educação superior, tendo como guia as políticas públicas. Ao passear pelos textos das leis voltadas à educação terciária que dão contorno ao cenário, é necessário destacar que há um distanciamento entre as diretrizes políticas oficiais e as práticas implementadas e implantadas (SCARCELLI, 2017).

Shore denuncia que as políticas públicas vão além do que dizem seus textos:

[...] la manera en que las políticas son objetivadas y utilizadas proveen una comprensión crítica de algunos principios organizativos más profundos (y menos visibles) que estructuran nuestra sociedad, particularmente los regímenes de poder y los códigos culturales que moldean la manera en que se comportan los individuos y las organizaciones.” (2010, p. 26)

Este estudo, na análise das cenas narradas, desvela como os regimes de poder e os códigos culturais “aceitos” socialmente impactam as pessoas e a UFSB.

Quais os efeitos das políticas públicas sobre a vida das pessoas? É possível identificar lacunas que surgem, entre o âmbito político-jurídico e técnico-assistencial, na implantação e implementação de planos e programas? Olhar sobre as lacunas ou sobre os ‘distanciamentos’ entre esses âmbitos significa buscar mediações que, no nosso caso, tendo a psicologia social como referência, não deve perder de vista a dimensão do sujeito psíquico/social. (SCARCELLI, 2016, p. 1)

⁴² Deve-se destacar que tal fonte apresenta os dados sempre com alguns anos de defasagem. Em janeiro de 2018, os dados mais atuais disponíveis provêm da sinopse estatística de 2016 e dados com análise técnica (resumo técnico) são os de 2014. Sendo assim, apesar de usar a fonte mais atual, tem-se a sensação de que estes dados representam uma realidade que pode não mais existir. O mesmo ocorre em setembro de 2021, cujos dados mais recentes referem-se ao CENSUP de 2019.

Refletir sobre a Política Pública do setor terciário da educação “implica uma visão de subjetividade em íntima relação com o social, entendido aqui como o jogo de processos históricos, políticos, econômicos e culturais.” (GUEDES, 2013, p.99)

Portanto, ao delimitar o cenário, a pesquisadora sociodramatista sediada na Psicologia Social o faz a fim de refletir acerca das reverberações das políticas públicas na vida das pessoas e em sua subjetividade.

CRONOLOGIA DOS FATOS

Sem a pretensão de um trabalho historiográfico, mas consciente da necessidade de contextualizar e situar no tempo o cenário estudado, é necessário um breve recuo para compreender como a educação superior brasileira entra no século XXI.

Final do milênio

Cunha (1988) demonstra em sua trilogia⁴³ que, no período populista (1945 a 1964), a educação superior entra como compromisso na agenda do Estado. Para “abrir as portas da Universidade ao povo”, extinguem-se os exames vestibulares, institui-se a gratuidade nos sistemas federais a partir de 1950 e há um crescimento de 236,7% em número de matrículas, passando de 5 Universidades em 1945 para 37 em 1964. Além do reaparelhamento escolar (estrutura e quadros), há a construção de uma política educacional nacional regulada e operada por uma série de instituições.⁴⁴

A década de 60 é marcada pelos Movimentos de Educação Popular que defendem uma educação a serviço da transformação do mundo. Exemplo é a fala de Darcy Ribeiro sobre a Reforma da Universidade de Brasília, na qual refere-se a “uma Universidade leal a padrões internacionais de ciência e cultura e vínculo com as lutas do

⁴³ Sugere-se a trilogia de Luiz Antônio Cunha cuja produção historiográfica da Universidade brasileira faz a análise do contexto sócio-político-econômico e concebe que a Universidade não é apenas fruto das relações sociais, mas um dos seus atores. As obras da trilogia são: Universidade temporã (1986), Universidade reformada (1988) e Universidade crítica (2007).

⁴⁴ Como INEP, em de 1938; SENAI, em 1942; SENAC, em 1942; CNPq, em 1951 e CAPES em 1951.

povo brasileiro pela independência cultural e emancipação política.” (apud RIBEIRO, M. L. S., 1986, p. 158).

Percebe-se que independência cultural e emancipação política adjetivam a concepção de Universidade no pré-golpe militar. E que há a criação de 13 Universidades federais, de 1956 a 1964, tornando-se assim o período do maior crescimento de Universidades federais do século XX no Brasil.⁴⁵

Com o golpe militar de 1964, há a chamada modernização (princípio da reforma universitária brasileira de 1968), que objetiva expandir a rede federal de ensino superior. As Universidades empreendem seu crescimento e, *a posteriori*, conquistam os recursos (financeiros e humanos). Os pressupostos da modernização constroem um ideário social que associa o moderno ao colonialismo científico hegemônico⁴⁶ que estava a ser protagonizado pelos Estados Unidos da América (EUA), ou pelo intermédio do Grupo Executivo da Reformulação da Educação Superior (GERES).

Sem o compromisso de realizar diferenciação crítica entre os conceitos de reestruturação, reforma e expansão, a revisão da literatura permite entender que o caminho da Universidade brasileira não foi uniforme, apesar de apresentar algumas constantes como a luta pela construção e legitimação de um modelo de Universidade nacional e endógena, dito de outra forma, a busca da superação do transplante cultural que acometia a sociedade brasileira. (ROMÃO, T. A., 2015, p. 44)

Na agenda educacional do presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso (FHC) — 1995 a 2002 —, destaca-se a aprovação e implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB).

⁴⁵ Ao entrelaçar este fragmento de história com o contexto das 18 novas Universidades criadas de 2002 a 2014, compreende-se que, apesar de não saber como será nomeado o acontecimento político de 2014 nos livros de história adotados na escola pública (*Impeachment* ou Golpe?), sabe-se que as histórias dos vencedores irão colonizar a história dos vencidos. Para além das repetições, percebe-se como a Universidade é estrutura de poder, de poder vir a ser.

⁴⁶ O colonialismo foi um período histórico derivado do processo de expansão territorial, marcado pelas relações de dominação de determinados países sobre outros. Lander (2005) explicita a existência da colonialidade do saber que é expressa pela negação ou invisibilidade do conhecimento produzido pelos países marginalizados.

Durante a tramitação da LDB no Congresso Nacional, quando ainda competiam dois projetos, um da Câmara dos Deputados e outro do Senado, o Governo Federal enviou ao Poder Legislativo projetos de lei visando à normatização de aspectos importantes ao ensino superior que seriam objeto daquela lei inclusiva. Ao invés de aguardarem a promulgação da LDB, eles foram sendo aprovados, com ou sem alguma modificação. Além disso, decretos presidenciais ajudaram a moldar o que chegou a ser chamado de uma nova reforma universitária realizada “no varejo”. (CUNHA, 2003, p. 43)

Há a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998⁴⁷ que atualmente é a principal porta de entrada nas Universidades federais⁴⁸ e do Conselho Nacional de Educação (CNE) com poderes de autorizar, reconhecer e credenciar cursos e instituições superiores, deliberar sobre a LDB e sobre os estatutos das Universidades. Infelizmente, os cargos dentro do CNE tornam-se objeto de troca na mercenária política legislativa brasileira, sendo os grupos privatistas os que mais se beneficiam. Em 1999, 63,36% das Instituições de Ensino Superior (IES) são de origem privada, percentual que, ao final do governo FHC (2002), salta para 88%, o que corresponde a 70% das matrículas.

[...] o fato é que, no início do governo FHC, persistia na educação superior uma situação deficitária entre vagas ofertadas e demanda estudantil. Havia insuficiência de vagas nas instituições públicas de ensino superior e, paralelamente e na mão inversa, um aumento da procura por formação superior, agravada pela ampliação do número de concluintes do Ensino Médio. Um dos expedientes utilizados pelos governos FHC, seguindo a diretiva advogada pelas agências internacionais e as preferências ideológicas de sua base política de apoio, foi o de dar os passos legislativos tendentes a desregular o setor, promovendo a flexibilização institucional, a pluralização da oferta de cursos, a descentralização focada na interiorização da oferta. Tal regulamentação seguiu a direção de uma ampla abertura ao setor educacional privado, tendo como argumento justificador o fato de que esse setor possuía capacidade instalada para dar conta da demanda e ociosidade de vagas, e que o mesmo não se verificava na área estatal, além dos impedimentos em termos de custeio para o erário. (SANTOS & SILVA, 2012, p. 464-465)

⁴⁷ Na passagem de 1997 para 1998, houve um crescimento de demanda de 9%, índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80.

⁴⁸ Segundo a Sinopse estatística em 2016, ocorreram 235.442 ingressos nas instituições federais pelo ENEM (legislado para tal) e apenas 62.541 de acesso pelo vestibular. Quadro que não ocorre com as instituições estaduais, que preferem o vestibular, com 111.962 de ingressantes por essa modalidade contra apenas 28.601 de ingressantes pelo ENEM. (INEP, 2017)

Como já foi advertido por Shore (2010), as relações de poder e os códigos culturais são elementos fundamentais para compreender alguns princípios organizativos mais profundos e menos visíveis, que impactam na construção da sociedade e na vivência de uma política pública.

A representação da educação trazida pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, ela é assimilável a um mercado competitivo no qual as empresas, ou as quase-empresas, especializadas em serviços educativos, submetidos a imperativos de rendimento, pretendem satisfazer os desejos de indivíduos livres nas suas escolhas, pelo fornecimento de mercadorias ou quase-mercadorias. Essa concepção quer fazer com que as instituições admitam naturalmente que devem, doravante, ser “gerenciadas” pelas demandas individuais e necessidades sociais de mão-de-obra, e não por lógica política de igualdade, de solidariedade ou de redistribuição em nível de nação na escala do território nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada como um bem de capital. (LAVAL, 2004, p. 89)

A privatização da educação superior é sintoma, como denuncia Chauí:

Em nossa sociedade, a indistinção sobre o público e privado não é uma falha ou um atraso, mas é, antes, a forma mesma de realização da sociedade e da política: não apenas os governantes e parlamentares praticam a corrupção sobre os fundos públicos, mas não há percepção social de uma esfera pública das opiniões, da sociedade coletiva, da rua como espaço comum, assim como não há a percepção dos direitos à privacidade e intimidade do ponto de vista dos direitos sociais, há um encolhimento no espaço público, do ponto de vista dos interesses econômicos, o alargamento do espaço privado. (CHAUÍ, 2001, p. 14)

Este alargamento dos espaços privados, vendidos com roupagem democrática e individualizada, camufla uma perversa dicotomia na educação superior:

Ao utilizar a rede privada como principal instrumento de expansão do acesso à educação superior acaba-se criando uma dicotomia entre ‘Universidades de ensino’ e ‘Universidades de pesquisa’: as primeiras

seriam responsáveis pelo acesso ao patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade; já o papel das segundas fica legitimado como instituição de construção de conhecimento novo. Neste último caso, exibe-se a marca do capital no que se refere a patentes e à constituição de fundações incentivadas nas Universidades públicas com o objetivo de angariar recursos extra orçamentários e melhorar o salário docente, criando-se aparatos legais para que a Universidade preste serviços à comunidade, não no cumprimento de seu papel social, mas como ofertante de um produto necessário ao mercado. (ROMÃO, T. A., 2015, p. 49)

O Estado ao qual compete propiciar acesso à educação superior (enquanto direito fundamental⁴⁹) utiliza de seu orçamento para, por meio da Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), financiar a graduação a estudantes matriculados em instituições privadas.

O Art. 214 da Constituição Brasileira prevê a criação, por meio de lei, do Plano Nacional de Educação (PNE), que finalmente é sancionado em 9 de janeiro de 2001⁵⁰ e nele consta o seguinte diagnóstico: “A educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento.” (BRASIL, 2001a, p. 28).

O PNE define, como estratégia de expansão da educação superior, a inclusão tanto de minorias quanto de territórios, o que levará à interiorização da oferta de vagas nas Universidades federais. Destaca-se as metas 4 e 19.

Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País; e, Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta

⁴⁹ “Ao analisar a previsão normativa a respeito da atuação estatal em relação à educação superior, há de se ressaltar a função pública a ser exercida através das entidades estatais. Deve-se compreender a necessidade da existência do ensino superior público e gratuito como indispensável à democracia, distinguindo-o como espaço diferenciado das instituições privadas, destacando a ótica da educação como uma função pública essencial, que não pode ser tratada somente como atividade econômica, e na qual o Estado tem ainda um papel primordial, normatizando e prestando diretamente o serviço.” (BRITO, 2014).

⁵⁰ Lei 10.172.

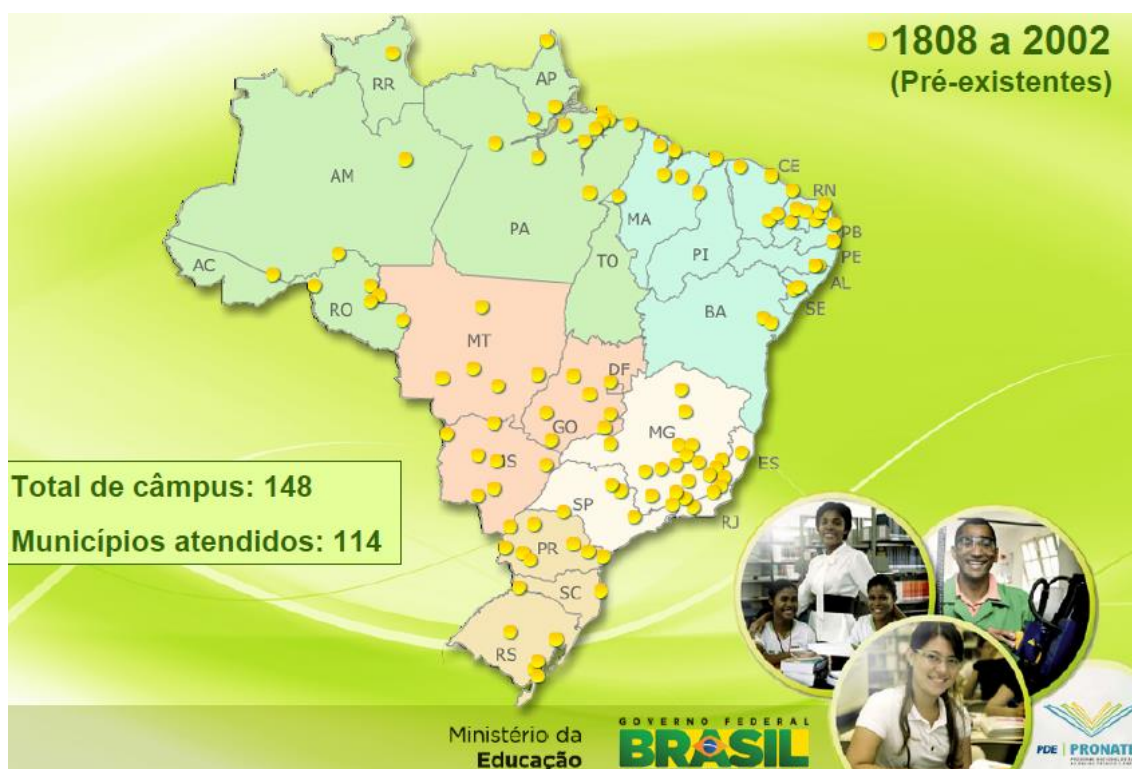
forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. (BRASIL, 2001a, p. 34)

O *Programa Diversidade na Universidade* é uma tímida “Primeira Lei das Cotas”, criada pela Lei Federal 10.558 de novembro de 2002, cujo objetivo é promover o acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente afrodescendentes e indígenas.

O mapa a seguir ilustra a distribuição no território nacional das Universidades Federais ao final do governo FHC.

Sugere-se um olhar especial para a região sul da Bahia (BA).

Figura 1 – Distribuição das Universidades Federais ao final do governo FHC



Fonte: MEC⁵¹

⁵¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

Governo do Partido dos Trabalhadores

O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) estimula o setor privado e o setor público na educação superior promovendo ações em duas direções.

Na primeira delas, o dinheiro público é utilizado para custear vagas no ensino privado por intermédio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e de linhas de crédito do Programa de Financiamento Estudantil (FIES)⁵², medidas que patrocina o aquecido mercado educacional brasileiro.

A grande protagonista de incentivo público ao “acesso de massa” no setor privado é a Lei n. 11.096 (BRASIL, 2005) que propõe o Programa Universidade para Todos (Prouni), midiaticado como uma política pública de inclusão por permitir acesso, por meio bolsas em IES privadas — trocadas por total renúncia fiscal — destinadas à estudantes que cursaram integralmente o ensino médio na escola pública e que possuem renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos.⁵³

É fato que, enquanto política de acesso emergencial ao ensino superior, o Prouni possui seus méritos. Mas enquanto política permanente ela onera o erário público, incentiva o setor privado com recursos que poderiam ampliar a rede de Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

[...] o valor de R\$ 3.621.382.027,00 (três bilhões, seiscentos e vinte e um milhões, trezentos e oitenta e dois mil e vinte e sete Reais) corresponde ao volume de isenção fiscal decorrente do PROUNI. Isso significa a não arrecadação, por parte da União, das contribuições do IRPJ, CSSLL, COFINS, PIS/PASEP, entre os anos de 2006 a 2012. Sobre este aspecto, os efeitos dessa renúncia fiscal, pela óptica financeira, incentivam a expansão do setor privado e implicaram em não embolso dos tributos que compõem o Fundo Público Federal

⁵² O FIES, criado no governo FHC, teve sua abrangência ampliada no governo Lula. O MEC divulgou a abertura, em 2005, de mais de 100.000 vagas, atendendo demanda de 74% dos postulantes contra 22% do ano anterior. Em 2010 é quase integralmente alterado o primeiro texto da lei do FIES. No novo formato, o Agente Operador do Programa passou a ser o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os juros caíram de 9% para 3,4% ao ano, o que minimizou o endividamento do futuro profissional, e sua inscrição foi indexada à nota do ENEM. (ROMAO, T.A., 2015, p. 55)

⁵³ Ou ainda, “ter cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral da instituição, ou; ser pessoa com deficiência, ou; ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício [...]” (BRASIL, 2005)

(FPF), o qual financia as atividades essenciais prestadas pelo Estado à sociedade. (COSTA & FERREIRA, 2017, p. 145)

O financiamento das IFES é alvo de Estudo de Amaral (2011), que conclui que o montante de recursos financeiros totais, de todas as fontes, aplicados nas 94 IFES em 2009, equivale a que R\$ 3.461.574,83 (três bilhões, quatrocentos e sessenta e um milhões, quinhentos e setenta e quatro Reais e oitenta e três centavos). Assim, é possível constatar que a acumulação da isenção fiscal que beneficia as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com o Prouni financiariam integralmente, pelo ano de 2009, todas as 94 IFES (públicas e gratuitas).

Além das questões polêmicas de isenção fiscal que envolvem o Prouni — em 2009 há intervenção do Tribunal de Contas da União (TCU) devido à isenção fiscal total das IES que aderem ao programa, sem em contrapartida, ocupar de fato as vagas oferecidas —, destacam-se outros problemas como:

[...] a) não se inclui, ou há poucos bolsistas nos Cursos mais caros; b) desconsideram-se os bolsistas parciais, ao usá-los no cálculo como integrais; c) oferta-se uma formação com baixo envolvimento em pesquisa, sem oportunidades de exercício de monitoria, extensão, Iniciação Científica; d) ocorre baixo investimento em Pós-Graduação *stricto sensu*. (COSTA & FERREIRA, 2017, p. 152)

Acresce-se a estes fatores o beneficiamento de IES de baixa qualidade:

[...] pode-se afirmar que 40% das 2.566 Graduações com Bolsa PROUNI, em 2013, possuíam notas insatisfatórias nas últimas avaliações. Em termos numéricos, isso representava que do total de 1.044 Graduações com menções baixas, de 1 ou 2 numa escala de até 5, no Conceito Preliminar do Curso (CPC), estão na lista do PROUNI. (COSTA & FERREIRA, 2017, p. 153)

A lógica mercantil que atravessa o Prouni se torna mais perversa no caso das bolsas parciais, em que o estudante deve complementar em 50% o valor da mensalidade do curso, em vagas que não estariam sendo ocupadas, sendo uma forma de incrementar

lucros e transformar em clientes a população alvo de uma política que deveria ser afirmativa.

Assim, o Prouni que objetiva tornar-se uma política de democratização do ensino superior, ao ser aplicado no setor privado nos moldes descritos, acaba sendo um instrumento de privatização encoberto da educação superior.

A outra direção diz respeito às Universidades públicas que contam com ações em duas frentes: a primeira frente é a criação de novas Universidades federais⁵⁴ cuja distribuição geográfica busca a interiorização e que apresenta, em sua maioria, um projeto político-pedagógico com propostas anti-hegemônicas e de desenvolvimento regional; a segunda frente é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) lançado, em 2007, pela ANDIFES⁵⁵ e pelo MEC, e que sofre intensa oposição de parte do movimento estudantil.

No caso da educação superior, apesar do cenário de mercantilização do saber em que as Universidades estavam imersas ao final do milênio, algumas políticas públicas do governo FHC, redirecionadas e intensificadas nos governos petistas (Lula e Dilma), resgatam o entendimento — em alguns casos pode-se falar em compromisso — do papel social e estratégico que essas instituições devem ter na construção de um projeto de país. Tal redirecionamento pode ser visto nas ações de redistribuição de renda ou no conjunto de ações afirmativas que, para além de garantir igualdade de acesso e permanência no ensino superior, tem, nos princípios de uma política de equidade, um instrumento de empoderamento social. (ROMÃO, T. A., 2015, p. 54)

O MEC (BRASIL, 2012a) esclarece que a expansão da rede federal do ensino superior é executada seguindo três dimensões. A dimensão social, que privilegia

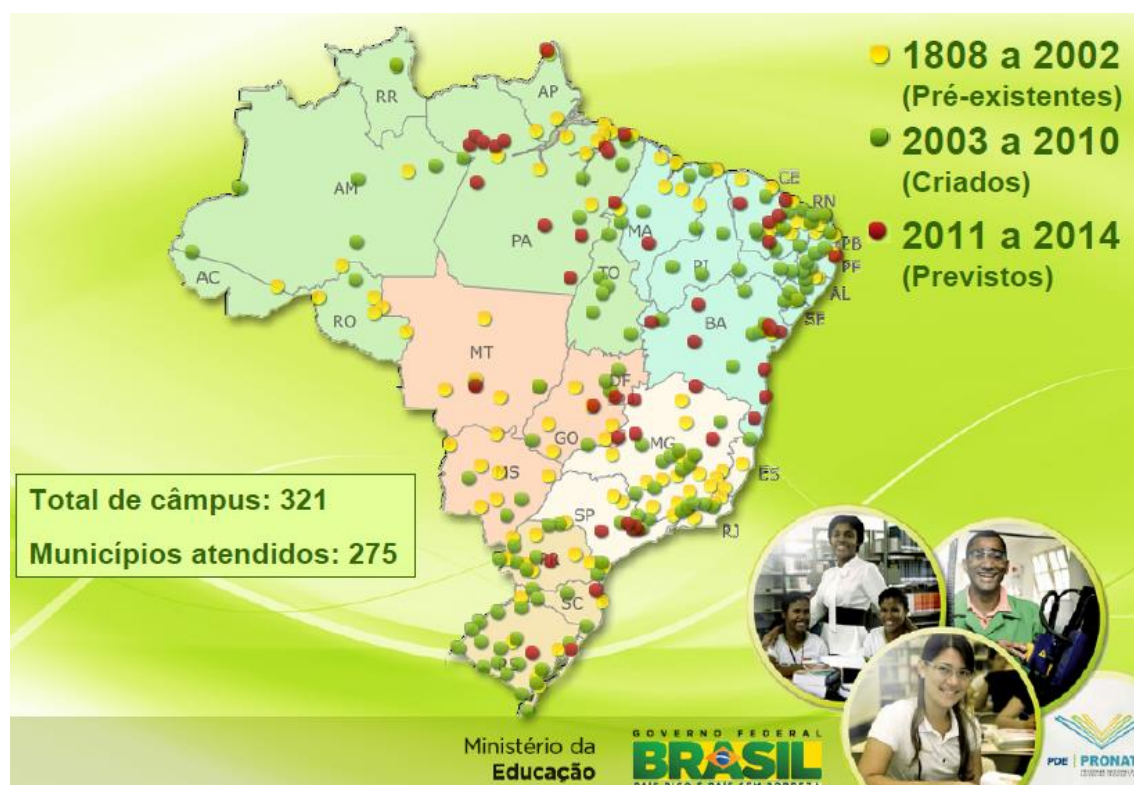
⁵⁴ As ações que dizem respeito às novas Universidades Federais serão aprofundadas no terceiro capítulo.

⁵⁵ A Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) endereça um manifesto ao presidente Lula, em agosto de 2003, em que requer a modernização das instituições federais (as quais, há uma década, enfrentavam políticas de austeridade que, em resumo, resultaram na diminuição de recursos humanos e financeiros) e o resgate do compromisso com os ideais de solidariedade humana e preparo para o exercício da cidadania (artigo II da LDB). Em março de 2004, reafirma a necessidade de incluir pela ‘porta da frente’ os excluídos da educação superior e “manifesta-se contrária à implantação do programa de ‘compra de vagas’ anunciado pelo Ministério da Educação” referindo-se ao futuro Prouni. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_027_Posicao_da_Andifes_sobre_o_Programa_Universidade_Para_Todos.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016.

municípios com elevadas taxas de extrema pobreza; a dimensão geográfica, que beneficia regiões ainda não atendidas pelo sistema federal de educação superior, buscando a interiorização da oferta pública no nível terciário da educação, com prioridade para estados cuja oferta esteja abaixo da média nacional; e na dimensão de desenvolvimento, prioridade aos municípios de entorno de grandes investimentos ou com Arranjo Produtivo Local (APL).

O mapa a seguir ilustra a distribuição no território nacional das Universidades federais. Os *campi* em amarelo são referentes às pré-existentes ao governo petista. Os de cor verde são criados durante o governo Lula e os em vermelho são os previstos para serem inaugurados durante o primeiro governo de Dilma Rousseff.⁵⁶

Figura 2 – Distribuição das Universidades federais criadas pelos governos do PT



Fonte: MEC⁵⁷

⁵⁶ Esclarece-se que, em dezembro de 2019, o relatório atual do MEC sobre a expansão das Universidades é de 2012, e nele consta o planejamento até 2014. Verificar se todos os novos *campi* foram entregues e estão em funcionamento seria de fato interessante, mas não é o foco desta pesquisa. É possível afirmar que os três pontos vermelhos localizados ao sul da Bahia (BA) correspondem aos *campi* da UFSB, inaugurados em 2014.

⁵⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_

Um conjunto de políticas públicas constrói esta expansão da rede de Universidades federais, para além da ampliação de vagas, pautando o desenvolvimento de territórios (Programa de Aceleração de Crescimento) e a inclusão de maiorias e minorias sociais (Lei n.º 12.711).

Em 2007 inicia-se o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que objetiva, por meio de criação de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, o desenvolvimento e empregos para a população local. Na região do sul da Bahia, foram 451 obras⁵⁸, incluindo estradas, ampliação/construção de equipamentos para a educação e saúde.

A Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, prevê que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e, dentro destas vagas, 50% devem ser direcionadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) *per capita*. Decreta-se também que cada instituição federal de ensino superior deve preencher suas vagas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dessa forma, o que se propõe é conjugar os critérios das leis de cotas raciais e de cotas sociais, o que impacta a questão do acesso à educação superior federal, por um mecanismo que, ao direcionar o bem público aos menos privilegiados, efetiva uma forma de desenvolvimento social de uma maioria historicamente excluída de acesso à educação superior.

Levar um conjunto de ações (PACs) para o desenvolvimento regional, local, permite incluir pela mão de obra. Já construir uma política de cotas regional permite incluir em outra perspectiva. Não é apenas incluir a população de entorno no trabalho, no consumo de bens e serviços (extensão), mas é permitir que a população local partilhe do conhecimento científico. Vale-se da metáfora que o líder juvenil indígena utiliza para

EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/mapa>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

explicar a importância para o povo de estar na Universidade porque é neste território que se constrói o “arco e flecha usado pelo não-índio”⁵⁹.

Em 2013 a presidente da República lança a Política Nacional de Assistência Estudantil, na qual a Bolsa Permanência é um dos principais protagonistas. Destinada a alunos da educação superior federal com renda familiar per capita não superior a um salário-mínimo e meio, ela prioriza indígenas e quilombolas. Tal iniciativa faz parte do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2007, que se converteu na principal política de assistência estudantil do país por prever apoio para moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e acesso de estudantes com deficiência. Segundo o MEC, o PNAES tem um papel central na promoção do acesso pleno dos estudantes com alta vulnerabilidade social e é um importante passo na direção da democratização do acesso com garantia de permanência aos estudantes na Educação Superior Federal. (ROMÃO, T. A., 2015, p. 61)

Discutir a expansão da Rede Pública Federal de Educação Superior apenas pela ótica da ampliação de vagas e de acesso via cotas raciais e sociais só tangencia a questão da inclusão daqueles que estavam à margem. É necessário ir além do ingresso à Universidade e promover a permanência. E que esta permanência permita que o muro entre os conhecimentos seja quebrado e que entrem os saberes, práticas e referências culturais do entorno e dos coletivos, que se torne alimento e reflexão para novos parâmetros de fazer ciência.

São estas as questões que, em meados de 2016, a partir da análise das políticas públicas voltadas à educação superior, motivam o início da pesquisa de doutorado. Neste período há um burburinho espalhado no tecido nacional. Discute-se pelas ruas, nas casas e nas Universidades: “É golpe?”. A pesquisadora teme pelas reverberações nas direções de implantação das novas Universidades.

⁵⁹ Referência à metáfora utilizada na entrevista realizada para a dissertação de mestrado de T. A. Romão (2015, p. 110).

Período Temerário

Em 12 de maio de 2016, o então vice-presidente Michel Temer assume interinamente a presidência do Brasil após o processo chamado de *impeachment* de Dilma Rousseff. Diariamente a mídia inunda os brasileiros em notícias sobre corrupção ligada aos políticos e o Brasil se deixa mergulhar em uma grave crise econômica e política, que acoberta uma grave crise moral e social.

A agenda do presidente Michel Temer, em nome de uma dita recuperação econômica, traz notadamente retrocessos tanto na área social como ambiental. Exemplo de retrocesso é a Emenda Constitucional n.º 95, de dezembro de 2016, conhecida como a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241 (Câmara dos Deputados) ou PEC 55 (Senado Federal) que institui o Novo Regime Fiscal, isto é, por um período de 20 anos, há o congelamento do que é nomeado como “gastos públicos”, que traz em seu bojo conceitual tanto a educação como a saúde, com seus orçamentos “congelados” a partir de 2018.

Outro retrocesso diz respeito à aprovação da reforma trabalhista, em que os trabalhadores são destituídos de direitos conquistados ao longo dos anos. Exemplo de tal destituição de direitos não faltam, pode-se assinalar a permissão do trabalho intermitente, do trabalho de mulheres grávidas em ambientes de baixa ou média insalubridade, a terceirização das atividades fins e até a quarteirização.

Silva (2017), advogado e Pesquisador-colaborador da Escola Nacional de Saúde Pública, ao analisar as reformas trabalhista e previdenciária promovidas pelo presidente Temer na Revista OAB/RJ⁶⁰, explicita que:

No fundo, entretanto, todos sabemos que estes “argumentos” apenas escondem uma visão política reducionista do papel do Estado, fundada na concepção neoliberal, que coloca os interesses “do mercado” — mais precisamente, os interesses dos grandes grupos econômicos, nacionais e transacionais — acima dos interesses do povo, e que tem como objetivo principal a superação e a derrogada dos ideais de

⁶⁰ Disponível em: <<https://revistaeletronica.oabrj.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Luis-Fernando-ARTIGO.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

construção de uma sociedade fundada nos postulados da dignidade da pessoa humana, da igualdade, do valor social do trabalho, e da soberania nacional, preceitos extraídos da Declaração Universal dos Direitos da Humanidade, de 1948, incorporados à Carta de 1988 como princípios fundadores de uma sociedade que recuperava a democracia após mais de duas décadas de ditadura militar. (SILVA, L.F, 2017)

Seria cômico, se não fosse trágico, assistir à maneira com que é naturalizada a compra de apoio para as aprovações de tais “reformas” e as votações no meio da calada da noite. A crise social é justificada pela crise do capital.

A chamada Reforma do Ensino Médio inicia-se por meio de Medida Provisória (MP 746/2016) que altera o texto da LDB e retira as então obrigatórias disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia. Após muitas críticas e protestos, é instituída a Lei federal 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Em 4 de dezembro de 2018, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio e homologada pelo MEC em 14 de dezembro do mesmo ano. Vários pontos podem ser debatidos como o caráter inacabado do texto, a implementação de um ensino médio em tempo integral em tempos de congelamento da PEC 241, não há espaço programado para a formação dos professores, há uma maior precarização do trabalho do professor devido às mudanças no artigo 318⁶¹ da Consolidação das Leis Trabalhista (CLT), estabelece-se espaços para a privatização, via parcerias com o segmento privado, e permite-se convênios com instituições de educação à distância. Na reforma não foram ouvidos e cuidados professores e estudantes. São incluídos o estudo e as práticas, mas não há a obrigatoriedade enquanto disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia. O debate da necessidade de uma formação crítica e cidadã carrega na sociologia e na filosofia fundamentos para refletir e compreender os processos e condições de trabalho na nossa sociedade. O BNCC traz apenas as disciplinas de matemática e português como obrigatórias.

Lastória, Santos e Mello (2018) partem das discussões realizadas no Fórum Ibero-americano de Educação, Geografia e Sociedade (GEOFORO) para debater sobre

⁶¹ “Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (BRASIL, 2017, grifo nosso)

os retrocessos nas políticas educacionais brasileiras durante o governo do presidente Michel Temer e concluem que:

Entendemos, no entanto, que este artigo revela descontentamento diante dos retrocessos das políticas educacionais brasileiras. Estas, marcadas por uma rede extremamente perversa de tecnologias de saber e estratégias de poder. Nesse sentido, a educação brasileira é vítima de um grupo nacional, articulado ao desejo inter-nacional, de mercado e de capital. Registramos aqui, ainda incertos do futuro a construir, a importância do Geoforo como lócus de poder, de resistência e da livre reflexão. (p. 40)

Concebe-se neste estudo a formação como ato permanente (Scarcelli, 2017). A Universidade é vista como uma etapa dessa formação, e possui íntima relação com o ensino médio. A reforma do ensino médio está a germinar e preparar os novos rumos da Educação Superior. Basta, pelo enquadre, desvelar que abrir espaço para estabelecer convênios com empresas de educação à distância, ou focar a formação profissional já no ensino médio, ou circunscrever os conteúdos do ENEM dentro dos parâmetros legislados na BNCC são indícios do projeto da Educação Superior que está a se criar. Franzé Mundanó explicita que *“Las políticas públicas expresan los modos de acción y los campos de tensión que vinculan las políticas a las prácticas sociales.”* (2013, p. 14)

Destaca-se que a redação aprovada da BNCC exclui as Universidades como território de formação docente e pauta a BNCC como referência para a formação destes.

4. UNIVERSIDADES POPULARES E UNIVERSIDADES SULEADAS

Pouco se tem publicado acerca de Universidades Populares (UPs) no Brasil e, em 2016, esta pode vir a ser uma das possibilidades no cenário da educação terciária brasileira.

A Universidade no Brasil é olhada por meio de dicotomias entre o uso do público e do privado, entre uma pedagogia artesanal e elitizada e outra massificada e dita democrática. Parece haver apenas dois caminhos: o da Universidade que para democratizar massifica e a Universidade para a elite intelectual validada pela meritocracia individualista e justificada pelo ranqueamento internacional. É neste cenário que se apresentam as Universidades Populares.

No decorrer do capítulo, após definição e um breve recuo sobre as UPs, questiona-se a possibilidade de construir uma Universidade Popular dentro do academicismo. Interessa neste estudo, para além de classificações, um termo que possa designar as Universidades que trazem em seu arcabouço político-pedagógico uma práxis da emancipação social e por isso se propõe o termo Universidade Suleada.

O primeiro Seminário de Cultura e Extensão do IP-USP (2017) foi aberto com a fala da professora Maria Helena Souza Patto apresentando o artigo “*A ideia da Universidade: O Estado da Arte na Revista Estudos Avançados (1987-2011)*”, no qual elege 33 artigos cujo tema era Universidade. Patto analisou que os artigos foram apresentados em duas direções:

1) a que a concebe como lugar de produção de conhecimento científico e tecnológico e de formação de especialistas exigidos pelo desenvolvimento econômico orientado por princípios neoliberais, desenvolvimento tido como necessário e suficiente à construção de uma nação democrática; 2) a que não a vê apenas como lugar de reprodução e produção de conhecimento e de formação profissional, mas como instituição incumbida da formação intelectual e ética de seus alunos que não pode dispensar a atitude filosófica, a reflexão, o exercício da crítica com base em sólida formação teórica que os faça capazes de pensar o mundo em que vivem e de participar conscientemente de sua transformação. (2013, p. 3)

Ao percorrer as racionalidades que ancoram as duas posições, vislumbram-se duas cenas:

Na primeira cena, o mercado é o roteirista que dita a proporção benéfica da “expansão do sistema educacional que deve preparar jovens para o mercado de trabalho, na proporção exata requerida pelo ‘desenvolvimento econômico’.” (SCHWARTZMAN, 1989 apud PATTO, 2013, p. 8). Para tal,

[...] há que aceitar um sistema universitário plural, diversificado quanto aos objetivos, única forma de evitar que, em nome da correção das desigualdades sociais de acesso, as Universidades se transformem em instituições de massa, em sistemas de ensino superior ‘grandes demais, politizados demais’. (SCHWARTZMAN, 1989 apud PATTO, 2013, p. 6)

Há um clima de temor de que, em nome da justiça social, haja o

[...] declínio daquelas Universidades cujos objetivos são mais do que técnicos, que recrutam ‘talentos’ e que se instituem como centros de produção de conhecimento científico e tecnológico ‘de ponta’. (SCHWARTZMAN, 1989 apud PATTO, 2013, p. 6)

Patto (2013) denuncia que muitos autores tomaram a modernização da Universidade como sinônimo de democratização. O papel socioeconômico da Universidade dirigido por uma política modernizadora privatiza o público, reduz o tripé que sustenta o conceito de Universidade a ensino profissional e coloca a pesquisa em mãos de poucos.

Já a segunda cena possui como protagonista a filosofia, que tem o poder de “redirecionar o vôo cego da técnica” (POTTELA, 1994 apud PATTO, 2013, p. 10), que invoca a “luta contra a substituição da democratização educacional pela massificação do ensino” (CHAUÍ, 1994 apud PATTO, 2013, p. 8), que entende que a batalha é contra o sucateamento dos ensinos fundamental e médio “que descumpra a Constituição brasileira, mas também porque dificulta a democratização do acesso às Universidades públicas e rebaixa a qualidade do ensino superior.” (POTTELA, 1994 apud PATTO, 2013, p. 9)

Essas duas cenas que parecem não dialogar carregam em seu bojo a dicotomia entre a formação de pensadores e a formação de profissionais. Independentemente se por obra da Reforma Capanema de 1942 — que vigorou até a aprovação da LDB de 1961 —, ou se pelas intervenções populistas ou pelas modernizadoras, o Brasil sempre tratou de forma dual o pensar e o fazer, como se não fosse possível edificar pensadores que façam e “fazedores” que pensem. Ao transformar em oposição esta complementariedade, justifica-se uma Universidade para as elites e outra para as massas.

Pergunta-se: há outra possibilidade? É possível edificar uma Universidade democrática de acesso aos diferentes talentos, que germine “massa” com pensamento crítico à realidade e reverbere a construção de uma Universidade “de ponta”, mas que cuide do seu meio e de sua base. Pergunta-se: é esse o caminho que está sendo traçado pelas Universidades Populares?

Contudo, eis que surge, na primeira década do século XXI, no cenário da educação superior brasileira, uma tentativa de resposta às críticas tanto ao ensino superior tradicional, referenciado nas Universidades europeias, quanto ao neoliberal pautado nas orientações norte-americanas: as Universidades populares. Elas constituem uma tentativa de superação, seja ao corporativismo da ‘Universidade do Brasão’, seja ao mercantilismo da ‘Universidade do Logotipo’. (ROMÃO, J. E., 2013, p. 99)

No artigo de Patto “*A ideia da Universidade: O Estado da Arte na Revista Estudos Avançados (1987-2011)*”, não há referência às Universidades Populares. A pesquisadora verificou a ausência, nos 91 volumes da revista, de artigos que façam referência a Universidade(s) Popular(es).⁶² A ideia não é a crítica, mas desvelar que experiências como estas são pouco retratadas em ‘veículos’ acadêmicos nacionais de importância. Por outro lado, na portuguesa Revista Lusófona de Educação, há alguns artigos e entrevista sobre as Universidades Populares no Brasil, sugere-se Streck (2005) e Romão e Benincá (2015).

⁶² Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/@@search?SearchableText=Universidade+popular&path=%2Fieausp%2Frevista>>. Acesso em: 11 fev. 2018. Busca-se novamente por Universidade(s) popular(es) nessa importante revista acadêmica brasileira em 04/03/2020 e nenhum artigo é encontrado.

UNIVERSIDADES POPULARES — DEFINIÇÃO

José Eustáquio Romão, coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório das Universidades Populares, as conceitua:

Tendo como principais referências as concepções da Educação Popular e os debates críticos sobre a elitização da Educação Superior e seu papel na ‘Sociedade do Conhecimento’, a proposta que fundamenta as Universidades Populares – porque dele podem derivar formatos institucionais diferentes – está ancorada nas demandas de formação superior dos países considerados de baixo ou de emergente desenvolvimento. Situam-se, ainda tentativamente, no campo da inovação institucional e curricular, no universo da diversidade e da valorização do pensamento e dos interesses das maiorias, da construção de uma sociedade baseada na justiça social e na equidade. Já emergindo, constroem, processualmente e por meio da socialização do processo decisório, formatos institucionais adequados a políticas alternativas de ‘planetarização’ contra-hegemônicas aos processos de globalização. (ROMÃO, J.E., 2013, p. 101)

Morris explica que as primeiras Universidades Populares datam do final do séc. XIX no norte da África e Europa⁶³, impulsionadas pelos movimentos comunistas e anarquistas, e objetivavam:

[...] a democratização dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade europeia, mas não se propunham a romper com eles. Algumas ainda continuam em atividade e tiveram um papel importante na formação de lideranças para as lutas progressistas na Europa ao longo do século XX. (MORRIS, 2016, p. 109)

O autor, ao fazer o percurso da Universidade latino-americana, explicita que “a independência política da América Latina não foi acompanhada de uma transformação radical das estruturas de poder nas relações internas locais.” (MORRIS, 2016, p. 104).

⁶³ Gato (2011) resgata o trabalho do poeta dinamarquês Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), tido como pai ideológico da Escola Superior Popular, que se concentram sobretudo nos países nórdicos e de língua alemã. Tais escolas são voltadas à educação de adultos e não correspondem ao nível terciário de formação.

As Universidades populares que surgem no início do século XX buscando a democratização do conhecimento e do acesso à Universidade refletem isto:

As Universidades continuaram com o seu papel de reproduzir a mentalidade e o conhecimento europeus, dado que as novas elites dominantes não se consideravam culturalmente diferentes em sua essência. (MORRIS, 2016, p. 106).

Os pensamentos de Paulo Freire ilustram o porquê e ancoram a recriação do conceito de popular.

Nas sociedades em que a dinâmica estrutural conduz à escravização das consciências, ‘a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes’. Porque, pelo duplo mecanismo da assimilação, ou melhor, da introjeção, a pedagogia que se impõe às classes dominadas como ‘legítima’ – como fazendo parte do saber oficial – provoca ao mesmo tempo o reconhecimento por parte das classes dominadas da ‘ilegitimidade’ de sua própria cultura. Encontra-se, assim, ao nível da educação, esta ‘alienação da ignorância’ [...] (FREIRE, 1979, p. 39)

Percebe-se, pelo recuo histórico, que as UPs objetivam democratizar o acesso ao conhecimento e à Educação Superior, mas nem sempre carregam um projeto anti-hegemônico, pautado pela dignificação do conhecimento “popular”, concebendo as referências culturais do povo que adentra a Universidade como dotada de potencial cognoscível.

Há um conjunto de pensadores que validam a nova conceituação do que se adota como popular. Quijano (1992) busca quebrar as bases da instrumentalização da razão pelo poder colonialista, o que convida Mignolo (2008) a propagar a desobediência epistêmica.

No Brasil, em 2013, fruto das pesquisas do Observatório das Universidades Populares (OBEDUC-CAPES), lança-se o livro “Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas”, no qual que Mafra, Romão e Santos ampliam o debate crítico a respeito das UPs e convidam autores que se esforcem para conceituar o que torna a Universidade popular.

Gadotti e Stangherlim fazem uma retrospectiva quanto às origens da educação popular no Brasil e conceituam que “uma Universidade pública, gratuita e popular não constitui um movimento ‘para’, e, sim, ‘com’ as classes populares” (2013, p. 24) e concluem que “não pode haver Universidade popular sem projeto político-pedagógico popular, de poder popular, entendido como uma práxis, um processo de experimentação e construção de novas relações sociais não mercantilizadas.” (GADOTTI & STANGHERLIM, 2013, p. 24).

Benincá e Santos (2013) conceituam os princípios, meios e fins do popular na Universidade. Como princípio destaca-se a equidade no processo de acesso e permanência à Universidade. Equidade refere-se a “*tratar os desiguais de forma diferenciada*” (RAWLS, 2002 apud BENINCÁ; SANTOS, 2013), o que objetiva ir contra a naturalização das desigualdades sociais (FANON, 2002 apud BENINCÁ; SANTOS, 2013), enunciando que:

Outro princípio vital para a configuração de uma Universidade popular é a valorização do diferente e das diferenças: de cultura, de etnia, de gênero, de identidade, de opção religiosa etc. Trata-se de uma condição fundamental para o exercício do diálogo, a democratização das relações e a efetiva assunção dos direitos sociais. (BENINCÁ & SANTOS, 2013, p. 39)

Quanto aos meios, explicitam que as práticas de ensino, pesquisa e extensão possuem o “*desafio da descolonização das mentes e das consciências*” e ressaltam a “estreita articulação de compromisso com os outros níveis do ensino” (CHAUÍ, 2003 apud BENINCÁ & SANTOS, 2013). Quanto aos fins, assinalam o papel que esta instituição possui na construção de um projeto nacional de desenvolvimento alternativo ao modelo neoliberal.

Amalgamando sua vocação científica com sua vocação política, a Universidade tem uma função importante de democratizar o saber e o conhecimento, bem como de construir os novos sujeitos sociais. Tem que estar a serviço da comunidade, profundamente articulada com os movimentos e organizações sociais e a comunidade em geral. A Universidade será popular na proporção em que as experiências e os conhecimentos gestados por ela não legitimarem ou reproduzirem o sistema de mercado, mas fortalecerem os princípios de uma nova sociedade. (BENINCÁ & SANTOS, 2013, p. 53)

O povo, ao adentrar a Universidade, traz consigo sua cultura, porque nela foi forjado. A Universidade popular reconhece os saberes populares? Transforma esses saberes em ciência?

AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

A história da Universidade brasileira possui especificidades, devido, entre outros fatores, à sua inauguração tardia e sua função de manutenção do poder colonial e de seus herdeiros, o imperialismo e a globalização. Os modelos assumidos⁶⁴ na constituição das Universidades brasileiras são transplantados (com algumas adaptações) à nossa cultura.

Herdeira da Universidade corporativa europeia, em primeiro lugar, e vassala da Universidade tecnicista norte-americana, em segundo, a Universidade Brasileira exacerbou os vícios da primeira e aprofundou o “competitivismo” da segunda. [...] a Educação Brasileira teve na sua “despolitização” competitiva, a politização liberal que passou a orientar seus caminhos para o privatismo, o individualismo, a competição e a meritocracia personalista. (ROMÃO, J.E., 2013, p. 63)

Ao perpassar o percurso histórico dessa instituição (CUNHA, 1986, 1988, 2007; TEODORO, 2013; MORRIS, 2016), percebe-se que, em alguns momentos, forças endógenas, com parâmetros políticos e culturais nacionais, conseguem fazer-se presentes, ao menos temporariamente, no cenário instituído nacional.

[...] no Brasil, foi desenvolvida no final da década de 1940 por Anísio Teixeira, após o seu regresso dos EUA. Defendendo a educação como instrumento de inclusão social e de emancipação política, Anísio enfrentou a questão de como construir uma Universidade que pudesse resgatar a dívida histórica do acesso das camadas populares à educação superior, sem que isso significasse uma Universidade menos exigente e criativa. Na sua vasta obra, defendeu novas soluções para a organização da Universidade, como a resposta à diversidade cultural e à desigualdade social, a transgressão dos papéis pedagógicos e a

⁶⁴ Para maiores informações sobre as matrizes da Universidade, sugere-se Magalhães (2006).

transposição das fronteiras disciplinares. Em duas ocasiões, o educador baiano teve a oportunidade de pôr em prática algumas das suas ideias, ambas cortadas por ditaduras: a primeira, na Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro, 1934, suprimida pela ditadura de Getúlio Vargas); a segunda, com Darcy Ribeiro, na Universidade de Brasília (Brasília, 1961, duramente reprimida pela Ditadura Militar de 1964). (TEODORO, 2013)

A Universidade que busca construir respostas à diversidade cultural, à desigualdade social e estabelecer novas fronteiras para os papéis pedagógicos faz parte novamente do cenário brasileiro. A partir de 2003, surge uma série de Universidades Federais que apresentam um escopo político-pedagógico diferenciado.

É possível inferir que, após um fervor neocapitalista globalizado e massificado, que permanece, o Estado brasileiro utiliza algumas políticas públicas para, nas palavras de Walter Benjamin (1987), escovar a história a contrapelo, abandonando o historicismo servil que promove a construção da história com base na identificação afetiva com os vencedores.

Ainda para o caso brasileiro, cabe considerar a recente configuração de novas Universidades públicas que buscam outro modelo de Universidade, contra a lógica hegemônica, ainda que dentro da oficialidade estatal. Alguns desses exemplos são a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), a Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), esta que, inclusive, se autodefine como uma Universidade popular em seus documentos de fundação. Sobre essas Universidades e o processo de expansão do sistema público brasileiro temos trabalhos de produção recente, baseados em pesquisas em andamento no projeto Observatório da Universidade Popular no Brasil (PPGE-Uninove/Capes-Obeduc). (MORRIS, 2016, p. 117)

Ao visitar os textos que estudam e conceituam a Universidade Popular, percebe-se que uma ampla mistura de experiências é olhada pelo prisma de UP, algumas usam o termo Universidade enquanto simbólico de uma educação “superior”. Tomamos como exemplo do uso simbólico do termo Universidade a resposta de Boaventura à entrevista de Benzaquen sobre a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)

[...] há de haver outras instituições que se reclamam da tradição da Universidade, mas que vão fazer aquilo que não é possível fazer dentro de uma Universidade convencional. A Universidade Popular dos Movimentos Sociais é uma dessas propostas, entre muitas outras que podíamos imaginar.

O termo vem de uma tradição que se desenvolveu, sobretudo, na Europa nas primeiras décadas do século passado, mas também na América Latina, das Universidades Populares que, na altura, estavam muito vinculadas ao movimento operário e aos partidos comunistas. Eram fundamentalmente instituições de caráter de cultura geral para os operários e para as classes populares que não tinham qualquer acesso, digamos, ao ensino formal. Portanto, fui buscar esse termo para propor algo que nasce do mesmo impulso de democratizar o conhecimento, mas que tem desse impulso um entendimento muito diferente. A Universidade é popular, não porque o conhecimento acadêmico tenha de ser divulgado entre as classes populares, mas porque são as classes populares a protagonizar diálogos entre os seus conhecimentos próprios e os conhecimentos acadêmicos. [...]

Chamamos de Universidade como podíamos chamar de outra coisa; a Escola Florestan Fernandes chamou-se Escola, podia se chamar academia ou outra coisa, mas optamos por nos apropriarmos do termo Universidade por pensarmos que é um termo que pode ser apropriado para fins contra-hegemônicos. (BENZAQUEN, 2012, p. 919-920, grifo nosso)

Já os textos que partem da organização acadêmica⁶⁵ para nomear as instituições como Universidade possuem um extremo cuidado para contextualizá-las nos parâmetros do que é o popular, mas sem classificá-las como tal. Entende-se tal procedimento acadêmico baseado no respeito às singularidades dessas organizações, mas fundamentalmente, numa postura epistêmica que, na superação da rotulação/classificação positivista, percebe as instituições recém-nascidas no vir a ser.

Para ilustrar tal zelo, escolhe-se como Benincá e Pereira retratam a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), formada a partir de movimentos populares e tendo em seus documentos de fundação o termo popular.

⁶⁵ No Brasil, a Educação Superior formal é estruturada a partir de categorias administrativas (públicas ou privadas) e segundo organizações acadêmicas (faculdades, centros universitários, institutos federais e Universidades).

A possibilidade de a UFFS se tornar uma Universidade popular é algo que precisa ser examinado ao longo do tempo, pois ela ainda está dando seus primeiros passos. Contudo, alguns elementos podem contribuir para que essa instituição promova avanços na relação dos saberes populares com os saberes acadêmicos, entre os quais: a origem da Universidade, organicamente articulada com os movimentos sociais populares; a preponderância de estudantes oriundos do meio popular; o fortalecimento da consciência coletiva acerca do direito à educação superior pública, de qualidade e para todos. (2016, p. 133).

Já Morris (2016) questiona a “aproximação das experiências dessas novas Universidades com as UPs” (p. 117) e explicita: “Quais os limites e possibilidades dessa aproximação? É possível construir uma Universidade popular dentro do formalismo burocrático da produção acadêmica e científica?” (p. 117)

O recorte temporal deste estudo não permite concluir, com o rigor necessário, se a Universidade chegou onde objetiva chegar uma UP. Propõe-se o uso do termo Universidade Suleada, entende-se que pelo momento basta indicar a direção em que esta Universidade está se constituindo.

Universidade Suleada

Freire sugere que a função da educação é:

[...] desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo a sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1979, p. 39)⁶⁶

Pensar as Universidades Suleadas enquanto placenta social descolonizada, desnudada da lógica da colonialidade, é propiciar terra nutritiva para a reedição de identidades pautadas pela dignidade étnica-social. É ir além da criação de vagas, além

⁶⁶ Respeitada a grafia original.

de uma arquitetura social de inclusão e permanência, é criar Universidades que possuam permeabilidade institucional para abrigar o mosaico pluricultural que habita o hemisfério Sul e as novas demandas na construção de um sistema público de educação terciária mais equitativa em que a relação dialógica entre o conhecimento da e para a sociedade sejam guias desse processo. É o compromisso com uma educação emancipadora que, a partir da “socio-etno-diversidade no território local” (SANTOS, 2002), possibilita a produção de novos discursos e novas singularidades, utilizando essas especificidades locais para projetar-se no global.

Fundamenta-se o conceito de dignidade étnica-social nos estudos de Quijano. O autor demonstra que a:

[...] “racialização” das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do carácter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjectivo. Ou seja, da sua colonialidade. (2009, p. 107).

O conceito de dignidade étnica-social é permeado por consciência histórica, que, na concepção de Freire (1989), é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Constituir-se placenta de dignidade étnica-social é a Universidade construir-se enquanto território⁶⁷ de emancipação histórico-cultural.

A perspectiva que se representa pelo termo/conceito Universidades Suleadas possui suporte nos questionamentos tanto epistêmico quanto político do conhecimento de Paulo Freire (1979; 1983; 1984; 1998) e Boaventura de Sousa Santos (1987; 2008; 2009).

Paulo Freire (1979) convida a escolher como núcleo fundamental da educação, em razão de sua perspectiva ontológica e antropológica, a consciência do inacabamento.

⁶⁷ Pauta-se território na definição de Milton Santos: “A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima.” (1996, p. 51).

X Ser Humanx⁶⁸, ao perceber-se inconclusx, assume, no mundo e com o mundo, o papel protagonista de ser mais. O germe da educação brota quando x Ser, imbuídx de sua ação reflexiva, admira sua própria realidade e, ao se estranhar, a recria; ao transformar a realidade para ser mais, coloca-se no tempo, o objetiva, historiciza-se e preenche de cultura os espaços geográficos e históricos.

B. S. Santos (2008) propõe que a ampliação da responsabilidade social das Universidades carregue uma revolução epistemológica. Essa revolução epistemológica diz respeito às questões: Para quem o conhecimento é produzido? O que é considerado conhecimento?

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Segundo o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado da Bahia conta uma população de 14.016.906 habitantes e é o estado que demonstra os índices escolares mais baixos da região nordeste (NE). O Censo do Ensino Superior de 2010 (CENSUP, 2011) aponta que apenas 13.494 negros na Bahia frequentam o ensino superior, dos quais 1.262 negros estão inseridos na rede pública, e 12.232 negros na educação superior privada. Já a população indígena está retratada nos dados da Sinopse da Educação Superior 2011 divulgados pelo INEP (2012) que indica 505 indígenas nesse nível de ensino, dos quais apenas 88 estão inclusos na rede pública⁶⁹ e 417 na rede privada.

É neste cenário que, em 5 de junho de 2013, a presidente Dilma Rousseff sanciona a Lei 12.818/13 que cria a Universidade Federal do Sul da Bahia. O sul-baiano Naomar de Almeida Filho, primeiro reitor da UFSB, comunica a proposta desta Universidade construir-se enquanto uma Universidade Nova.

Precisamos renovar a Universidade como matriz e estratégia de ação política e transformação social. A Universidade Nova será reconfigurada como instituição de criação e produção crítica do

⁶⁸ Paulo Freire utiliza a expressão “O Homem” e este estudo prefere referir-se a Ser Humanx.

⁶⁹ Os nossos grifos são para ressaltar que são os baixos números encontrados. São anteriores à nova Lei de Cotas (Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012) que está a ser praticada nas Universidades Federais.

conhecimento humano, em vez de uma instituição para elitismo e exclusão social como tem sido durante quase mil anos. Assim, poderemos resgatar o ensino superior e a produção criativa de tecnociência e artecultura como potencial articulador tecnológico e estético (e também econômico) da criação de redes de solidariedade intercultural. A Universidade terá enfim uma chance de se tornar instrumento para integração social e cultural entre povos e nações, firmemente comprometida com seu ideário original de justiça, equidade e paz, aqui, acolá, e em todos os lugares de fora, no mundo. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 181)

A UFSB possui uma série de inovações, entre elas, os componentes curriculares, cursos interdisciplinares, regime letivo quadrimestral e articulado em ciclos. O primeiro ciclo, o de formação geral, conta com os Colégios Universitários (CUNI) como forma de ampliar a cobertura territorial promovendo a inclusão de diversas comunidades. Cabe destacar que Universidades públicas eram ausentes em um raio de quinhentos quilômetros na região sul da Bahia⁷⁰.

O Plano Orientador institucional e político-pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia prevê que:

Os Colégios Universitários serão implantados em localidades com mais de 20.000 habitantes e situados a mais de 30 km do campus de referência, ofertarão programas metapresenciais de educação superior. Funcionarão preferencialmente em turno noturno, em instalações da rede estadual de Ensino Médio. Cada ponto da Rede de Colégios Universitários contará com um pacote de equipamentos de tele-educação de última geração, conectados a uma rede digital de alta velocidade. O ingresso se dará mediante o ENEM, exclusivamente para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas dos municípios participantes. Indígenas aldeados, quilombolas e assentados terão acesso direto à etapa de Formação Geral, bastando para isso aprovação no ENEM, independentemente de classificação. (PLANO ORIENTADOR, 2012, p. 7)

Verifica-se em 2014 que havia Colégios Universitários sendo estruturados dentro de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de Escolas Indígenas e previstos para quilombos.

⁷⁰ O que pode ser visualizado no mapa da figura 1.

É possível dizer que a UFSB ramifica a sua abrangência devido à criação dos colégios universitários ligados aos seus três *campi* e neles pratica uma política inclusiva de acesso regional diferenciado, tanto aos indivíduos como aos coletivos/grupos organizados. Demonstra não apenas praticar uma política de cotas diferenciada, mas também um plano político-pedagógico traduzido em arquitetura curricular que aponta para a vocação inclusiva e o fortalecimento desta Universidade Federal.

Averigua-se que a política de acesso presente na UFSB, entre muitos outros fatores, indica que a inclusão do grupo pode vir a ser uma forma especial de cuidar da permanência na Universidade. Para ilustrar, usa-se o trecho da entrevista de um estudante indígena da UFSB em 2014:

A gente está aqui no CUNI Cabralia, no colégio Teresinha com 8 estudantes indígenas que foi fruto de uma organização interna nossa com intuito de trazer a etnia, não apenas pataxó, mas da Bahia. A gente via muitos casos indígenas de prestar o vestibular, passar e ingressar no nível ensino superior e desistir por falta de verba, de auxílio financeiro ou de preconceito. A gente pesquisou e viu que estava tendo muito problema porque o povo pataxó sempre gostou de andar em grupo, não seguir só. Muitas vezes ia um, dois indígenas e voltava com a má impressão da Universidade onde passava para outros aquela má impressão, porque sempre foi da nossa cultura enfrentar os problemas juntos, então a gente viu esta necessidade de se organizar, falar não, agora a gente vai organizado e vai com o intuito de colocar mais indígenas do que a lei de cotas permite, então isto, graças a Deus está sendo implantado nesta nova Universidade UFSB e que a gente tem só neste CUNI Cabralia 8 indígenas, então é mais do que aquela política de quotas permite que são dois indígenas, mas a gente não tinha essa conclusão. Tinha a política de acesso, mas não tinha a política de permanência. (Sujeito A10 apud ROMÃO, T. A., 2015, p. 110, grifo nosso)

Cabe explicar que o estudante indígena faz referência ao Programa Diversidade na Universidade, Lei Federal 10.558 de 2002 (Governo FHC). Já o ingresso deste grupo de oito indígenas, estudantes do CUNI Cabralia⁷¹, é fruto da Lei 12.711 de Cotas de 2012 sancionada pela presidente Dilma.

⁷¹ A cidade em que se localiza este colégio universitário (CUNI) chama-se Cabralia como marca de onde Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil, início do que foi colonizado como “descobrimto”, mas que poderia ter sido nomeado como “invasão”.

5. O DRAMA EM AÇÃO

Os nós de Abayomi — CENA PESQUISA

As paredes do *campus* de Porto Seguro fornecem algumas pistas sobre os desafios à permanência dos estudantes na UFSB e os papéis desempenhados pelos grupos nesta permanência. Nas pilastras dos longos corredores envoltos de jardim, são fixadas poesias, em outros, pedacinhos da história da região, em meio a esta expressão cultural, surgem, em forma de protesto, cartazes e frases distribuídas pelas paredes. “Cota não é esmola!” parece bem emblemática para os conflitos já relatados, tanto por estudantes como pelos profissionais administrativos, sobre o acesso ao segundo ciclo dentro da Universidade, mas especificamente, para o curso de medicina.

O espaço da Universidade é ocupado com muitos fazeres, e, entre eles, há um seminário sendo realizado na/pela instituição, do qual participam estudantes da pós-graduação e da comunidade do entorno ligada a arte e educação. O “deixar-se levar” conduz a uma das ocas de madeira usadas, naquele momento, para sediar as “mesas redondas”.

Passado o estranhamento de participar de um seminário sem cadeiras enfileiradas e falas demoradas, em meio a cestos de retalhos, Abayomi se apresenta. Primeiro conta a sua história, ela vem da África e chega ao Brasil na época da escravidão. Era feita pelas mãos negras escravizadas, que escondiam seus filhos e ficavam atentas ao choro, e para acalantar, no caminho até a criança rasgavam um pedacinho de sua saia e davam forma a Abayomi, uma boneca feita de nós e retalhos de pano. Segundo a artista e apresentadora da boneca, o nome Abayomi tem origem Iorubá e significa “encontro precioso” ou “aquele que traz a felicidade”. Atualmente fazer uma boneca Abayomi e presentear-la representa que a pessoa está dando o melhor de si para a outra. Depois de se apresentar, Abayomi convida a todos a darem o melhor de si. Enquanto brincam de escolher retalhos e, com nós, dar forma ao corpo da boneca, os participantes conversam sobre como poderiam trazer essa história de resistência feminina e de valorização da cultura afro-brasileira em suas práticas.

Chama a atenção uma estudante da pós-graduação, professora da escola de um quilombo, encantada com Abayomi, que relata o quanto sente que ela e seus companheiros de trabalho estão despreparados para lidar com as especificidades e vulnerabilidade dos seus estudantes e diz, em tom de confissão, que antes se via como professora de uma periferia de difícil acesso, muito pobre e “de povo sem cultura”. Conta que foi depois de começar a pós-graduação na UFSB é que realmente entendeu a sua escola localizada na história como uma escola quilombola.

Ela explica que as escolas quilombolas não possuem editais específicos. Os quilombos são rurais, os gestores não têm proximidade e os professores não são específicos, o que promove uma baixa taxa de permanência dos profissionais. As falas dessa estudante/professora permitem entender as reverberações das ausências nas políticas públicas.

O Agro é? — CENA EXTENSÃO

Conheci a cidade de Teixeira de Freitas, território que sedia o *campus* Paulo Freire da UFSB em 2014 para a pesquisa exploratória do mestrado. Era uma cidade sem placas, com muito lixo jogado pelo chão, ruas de terra, quase sem restaurantes e estrutura de hospedagem. Agora, em 2019, encontro uma outra Teixeira de Freitas, ao menos em questões de infraestrutura: ruas asfaltadas, limpas, com comércio e serviços em abundância.

É na região desse município (cercado por municípios “menores” com extrema carência de infraestrutura) que ouço, de fontes diversas, relatos sobre a disputa da terra. São memórias ainda vivas, às vezes contadas como “quase lendas”, outras, quando relatadas por quem a vive, trazem uma riqueza de detalhes e nós na garganta. D. Esperança, uma senhora com 65 anos vividos na região, conta com distanciamento “as histórias que já ouvi acontecer”. Fala que antes os índios eram “tristes” — usa essa palavra no sentido de danado ou de insistente, mas é simbólico o nomear de D. Esperança — e que, de tempos em tempos, comiam o gado dos fazendeiros. Mas logo relativiza contando que os fazendeiros colocavam fogo nas matas para mandar os índios para longe, e aqueles que insistiam em ficar pela região eram caçados igual animal. Diz

acreditar que roubar a carne do boi no pasto era uma forma de mandar recado para o fazendeiro, que queimava as matas para transformar em pasto. Conta que até hoje, vira e mexe, tem notícia de fazendeiro contratando capataz para matar quem mexe nas suas terras. D. Esperança vai me contando muitos “causos” conhecidos na região, fala de cada um de forma tão naturalizada, não expressa revolta ou identificação com nenhum dos lados. Quando espelho isto, ela diz: “Aqui, minha filha, ‘a gente’ tem que saber viver.” D. Esperança se vê como uma mulher de sorte (e com muito trabalho nas costas!) porque seus filhos e netos estão todos vivos, espalhados nesse Brasilzão afora. Foram para longe atrás de estudo e trabalho. Hoje ela vive sozinha, mas, de tempos em tempos, eles a vêm visitar.

Já o Sr. Favela veio de uma cidade grande para a região, tinha como objetivo tentar a vida no interior. Tornou-se estudante da UFSB, ele é um dos casos da interseccionalidade que se vê nas cotas: negro, pobre e conculinte do ensino médio em escola estadual (pública e gratuita). Conta que em 2018 participou de um programa de extensão que era a conexão da Universidade com as escolas de ensino médio públicas na sua cidade. Lembra que teve uma professora (do ensino médio) que o situou dentro do espaço da Universidade e ele entendeu que era a sua retribuição fazer o mesmo com os outros estudantes. Voltou à escola que estudou e levou consigo a sua história e o histórico dos corpos negros e negras. Favela conta que o seu objetivo era mostrar que hoje é possível estar em uma Universidade, para que os estudantes da periferia tomem posse desse lugar que é de todos. Participar deste programa de extensão para o Favela é uma forma de luta ao acesso e à permanência de seu grupo na Universidade.

A estudante branca, de 40 anos nascidos e vividos na região, mãe e dona de casa até a chegada da UFSB, conta que estar na Universidade tem sido a descoberta de um novo mundo, um mundo que estava bem aqui ao lado e não sabia que existia. Relata que sabia que tinha índio, mas não conhecia a realidade deles. Coloca que além dessa experiência de novos povos, novas culturas, ideologias diferentes, a Universidade abre a visão ‘da gente’ porque às vezes ‘a gente’ fica focado só naquilo que aprendeu durante a vida toda, aquilo que te ensinaram.

Ouçó, dentro e fora dos *campi* da UFSB, sobre a extensão da Universidade e a conexão com comunidades. Estudantes e profissionais falam da riqueza de conhecer a comunidade a sua volta, de traçar um diálogo entre os saberes e, de alguma forma,

contribuir para o entorno e para a própria formação. Contam que alguns professores da UFSB, doutores da área do direito ou do meio ambiente, auxiliaram as comunidades a ganharem algumas causas e que o saber da UFSB vem fortalecendo e cooperando com os saberes tradicionais. Há também estudantes que se referem com orgulho à experiência de trazer o conhecimento de seu grupo à UFSB.

Sou convidada para conhecer um dos projetos de extensão. É a feira de agricultura familiar que ocorre quinzenalmente às sextas-feiras no amplo e arborizado terreno que sedia as aulas e laboratórios do segundo ciclo de saúde da UFSB.

Logo pela manhã, o local que sedia os cursos de Psicologia e Medicina é tomado por burburinhos. Já há vários ônibus estacionados nas ruas laterais, eles trouxeram os camponeses de assentamentos do Movimento Sem Terra (MST) e estudantes da rede pública do ensino fundamental. Os portões estavam abertos, como num convite para que qualquer um possa “adentrar os muros da Universidade”.

Metros após a entrada, uma mesa forrada com a bandeira do MST oferece a inscrição em algumas oficinas, todas gratuitas: oficina de turbante e empoderamento feminino (ministrado por uma estudante/camponesa da UFSB da pós-graduação em Agroecologia e Educação do Campo); capoeira; dança; saúde da mulher; manejo e conservação do solo; comercialização, comércio justo e consumo responsável. Há também em uma tenda a proposta de sediar a mesa: Agroecologia e Reforma Agrária. São três palestrantes, o coordenador estadual do MST com o tema “O Papel da juventude camponesa no contexto atual”, uma educadora e engenheira florestal traz o tema “A mulher na construção da Agroecologia” e o educador e coordenador da cultura do município discutirá a “Resistência das Religiões de Matriz Africana e o Racismo”.

Chama atenção crianças com enormes sacos contendo garrafas plásticas em uma fila, descobre-se que essa ação faz parte de outro Projeto de extensão: do lixo ao luxo (desenvolvido por professores e estudantes da UFSB). Hoje é dia de Ecobazar, uma ação dentro deste projeto de extensão, em que os materiais recicláveis são trocados por créditos sociais. Tais créditos são trocados, no Ecobazar, por roupas, acessórios e brinquedos (provenientes de descarte consciente).

No outro canto do terreno, embaixo de frondosas árvores, estava a feira. As bancas de verduras, legumes e temperos eram dispostas de forma circular, de maneira

que as produtoras podiam se olhar, me senti num grande círculo⁷². “Tudo orgânico!” — anima-se a explicar uma delas. — “Junto com a macaxeira e o quiabo, te dou o tempero e ensino a preparar”. Era um espaço predominantemente feminino, olhares fortes e mãos calejadas.

Desde que cheguei à feira, reparo no vai e vem de jovens com camisetas azuis: são os estudantes que carregam no peito a emblema da UFSB. Eles vão conversando com vários grupos, levam e trazem coisas e apresentam pessoas. Flagrei um deles tirando sementes do bolso e entregando a um adolescente que as levaria a sua mãe, moradora rural de uma pequenina cidade. O Sr. Semente busca descanso sob uma sombra de árvore e lá começamos uma conversa. O suor que escorria pelo rosto começa a dar forma àquele estudante de medicina. Conta que é nascido na cidade, antes vendedor de sapatos, agora bolsista de pesquisa. Diz que, durante esse período de pesquisa, pode conhecer várias realidades. As realidades das comunidades tradicionais indígenas, os assentamentos, as comunidades quilombolas e também a oportunidade de trabalhar na feira de agroecologia da UFSB e segue explicando as suas ações. Demonstra o quanto é importante para a sua sobrevivência a bolsa que recebe. Conta que não é cotista, mas que muitos, para não arriscar dizer a maioria, vêm de famílias com poucas condições financeiras, então fazer parte e ter a bolsa/apoio financeiro é muito importante na permanência da UFSB. O Dr. Semente conta que só está podendo fazer um curso superior porque não precisa se deslocar para a cidade grande. Sempre teve que se sustentar e ajudar a sua família. Não conseguiria ir para longe estudar. Se a UFSB não tivesse chegado a Teixeira de Freitas ele continuaria sendo o Sr. Vendedor de Sapatos. Com a ajuda financeira, conseguiu se tornar o Sr. pesquisador e em breve será o Doutor do Campo. Para mim, ele já é o DR. Semente. Dr. Semente tem medo de não germinar e vai explicando sobre os sucessivos cortes orçamentários que a UFSB vem recebendo. Dr. Semente tem medo da terra política que está sendo preparada no país, seu medo é que a UFSB deixe de existir ou deixe de abrigar as pessoas da região. Esta parte é falada baixinho, como se fosse algum segredo.

Ao fundo, há um grande fogão a lenha feito de barro, o fogão está rodeado por um grupo de estudantes. Entre eles vejo um antigo colega do grupo de pesquisa sobre Universidades Populares, agora ele está professor da UFSB. Ele me apresenta aos

⁷² Não pude deixar de comparar com o “meu modelo de feira”, que é em corredor, em cujas bancas os trabalhadores, geralmente homens, são comerciantes ou funcionários.

estudantes da pós-graduação e começam a contar sobre o dia da construção do fogão, feito por eles mesmos, literalmente, a mão na massa. “Virou até programa de televisão” — comenta um deles. Logo o professor é requisitado para ajudar a resolver questões relacionadas com a alimentação das crianças. Seguimos conversando. Boa parte dos estudantes são professores da rede pública da região. Vão me contando sobre a sua realidade, o seu fazer e as reverberações que estar na UFSB tem trazido à sua prática profissional. Durante a conversa, me pego olhando para um dos estudantes/professor e pensando: “Ele é indígena? É negro?” E, envergonhada por minha postura classificatória, anoto no meu caderno de notas. Espero o término da conversa ou do fazer a comida, pois, de tempos em tempos, algum deles abre o grande caldeirão e mexe, é uma comida típica da região que será vendida para angariar fundos para um dos projetos. Quando me vejo sozinha com o estudante/professor, pergunto, já pedindo desculpa pelo tipo de pergunta. “Qual é a sua origem? Qual é a sua etnia?”. A resposta vem acompanhada de uma risada nervosa: “Eu era da etnia da miséria!” — e continua: — “Engraçado você me perguntar isso. Me peguei essa semana questionando e refletindo essas questões”. O estudante/professor começa uma profunda conversa, às vezes tendo a minha interlocução, mas, na maioria das vezes, a interlocução era dele mesmo. Homem, forte, olhos mareados. Ao ouvi-lo, as lágrimas rolaram em mim, foi o primeiro choro da experiência.

O estudante/professor se desnuda com minha pergunta, se desnuda para si mesmo. Segura as lágrimas e eu entendo que não preciso segurar as minhas. Ali na vivência, me sinto emprestando as lágrimas para a sua história, depois, como narradora, percebo que elas também são minhas. O estudante/professor/filho/pai na percepção de ter “retalhos” da sua história, vai, em seu discurso, reafirmando a sua missão de “não reprodução da etnia da miséria”. Ele, ao ver as minhas lágrimas, se solta, vai a fundo em sua ferida, fala de como ser da “etnia da miséria” marca a sua família, a “minha gente” e conta da sua luta em libertar-se deste lugar.

Diz que vem de uma família de matriz afro pela parte do pai e matriz indígena do lado da mãe. Tem uma família muito diversificada, de irmãos com traços indígenas fortes e outros, com traços afros. Conta que, durante muito tempo, não teve oportunidade de fazer o debate disso em casa, o debate do que é ser negro, do que é ser índio. O pai não teve a oportunidade de estudar a vida inteira, ele é trabalhador rural, a mãe da mesma forma. Ressalta que ‘a gente’ não tem o conhecimento da própria

história. E a partir do momento que ‘a gente’ entra na Universidade, na academia e vai crescendo, vai saindo dos seus espaços naturais, espaços de área rural, do campo e, ao começar adentrar outros espaços, ‘a gente’ começa a não se ver representado e começa a não se entender.

O estudante/professor usa muito o “a gente” para falar dele, mas fala também como protagonista da “sua gente”. Relata que sentiu falta de ter feito o debate de não se ver representado, mas que lhe faltava conhecimento para isto. Em tom de revolta, diz: “Quais são as minhas raízes? Como eu não tenho o conhecimento da minha história? Da história dos meus antepassados? Isso é algo muito grave!”

Conta que começou a fazer esse debate com o seu filho, debater o que é ser negro, o que é ser indígena. Percebeu que esse debate é importante quando o seu filho viu um cacique pela primeira vez, e que a criança perguntou se era de verdade, porque ele nunca tinha visto um cacique, ele achou que não existia, que era uma figura folclórica, mitológica. Ilustra assim que esse debate é importantíssimo e ‘a gente’ não terá capacidade de fazer esse debate se não estudar a fundo essa questão, até mesmo no nosso seio familiar.

O Etnia da Miséria conclui colocando que se “a gente” não fizer esse debate, ‘a gente’ vai se perdendo, vai sendo colonizado ou recolonizado um pouco a cada dia. E há mais de 500 anos a história continua se repetindo e ‘a gente’ começa a não entender a nossa história e a entrar dentro da história e da cultura do outro e não da nossa, de valorizar o que é nosso.

Takwara — CENA CULTURA

No escuro da noite, deixa-se o campus da UFSB após a participação de uma atividade acadêmica. São três mulheres em uma caminhonete 4x4, levadas até o extremo sul da Bahia por motivos diferentes. Uma delas estava a visitar a família, outra a produzir pequenos vídeos para praticar o aprendido em um curso recém-concluído na área das artes visuais, e eu, como pesquisadora, para vivenciar o território de meu estudo.

Dois estudantes são avistados andando pela estrada que liga o *campus* da UFSB à cidade de Porto Seguro. Lembro de um deles, estávamos em um seminário juntos. Após breve conversa, descobre-se que estão precisando de carona para chegar até a cidade. Aos recebê-los dentro do carro, descobre-se que chegar à cidade era parte do caminho, depois de lá pegariam outra carona (ou ônibus — se não der certo), e desceriam em outra estrada. De lá, partiriam em uma caminhada de mais alguns quilômetros para chegar em casa. Os deixamos em um ponto da estrada federal em que eram esperados por outros de sua aldeia. Durante o percurso, todos vão se apresentando, trocam contatos e os estudantes nos convidam para conhecer a sua aldeia.

No dia marcado, logo cedo o Guerreiro das Artes Pataxó entra em contato, diz que a guarda da Aldeia da Jaqueira já está avisada, nossa entrada está liberada como seus convidados.

A estrada que leva à aldeia era de terra, estreita e sinuosa. Após alguns quilômetros vagorosamente rodados, há um rio, com uma ponte feita com dois grandes troncos de madeira, paralelos com a distância do eixo do carro. Para-se o carro e em grupo, cuidadosamente, posiciona-se cada pneu em um tronco, só uma dentro do carro, eu por sinal.

A entrada da aldeia é no pé da montanha. Lá são dadas as direções de como encontrar Guerreiro das Artes. Por lá também havia um grupo de turistas que se recuperava da caminhada, estavam aprendendo sobre o corante de jenipapo e os traçados da pintura Pataxó. Lá foram pintados e convidados a tirar os seus calçados para se conectar com a mãe terra. Cabe pontuar que a missão da cidade de Porto Seguro é o turismo e os indígenas encontram nesse segmento meios de sobrevivência.

Após uns bons metros de subida, chegamos à frente de uma construção de pau a pique, octogonal, cuja porta era guardada pelo Guerreiro das Artes Pataxó. Lá ele explica, orgulhoso, que aquele é o museu de seu povo, a contribuição dele para a sua etnia. Conta desde a conversa com a liderança, anos atrás, do encontro de sua missão. Descobriu-se como artista plástico. Conta sobre a relação com *Tawa*⁷³ (o fazer da cerâmica, o aprendizado com *makiamé* — anciões, o respeito ao barreiral, a mistura dos tipos de argila, os pigmentos, as luas de descanso e os procedimentos de forno).

⁷³ Grafada-se em itálico as palavras em Patxohã — idioma Pataxó.

Também mostra suas telas e conta do processo de fazer a tinta com os pigmentos naturais. Seus olhos brilham. Mostra seus entalhes e conta as histórias que eles representam. Também há presentes que o museu ganhou, são animais esculpidos em madeira (com formas de talhado de pataxós ancestrais, são tesouros para o Guerreiro das Artes Pataxó), lanças e instrumentos de caça. As paredes, como boa parte das obras de dentro do museu, saíram de suas mãos. Ele diz que o museu é fruto de sua inquietação, do receio de perder ainda mais a cultura de seu povo. Conta que a decisão de construí-lo foi fruto de muita conversa com a liderança e explica: “Sabe? Cada um de nós aqui na aldeia busca algo que pode fazer para contribuir com o todo... essa foi a minha forma.

Guerreiro das Artes Pataxó, um jovem indígena, foi para a Universidade apoiado por sua etnia. Conta que já trabalhava com os utensílios, a cerâmica e madeira. Com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conseguiu chegar às esculturas, na linha do tempo da estética e da afirmação cultural do povo. As esculturas, com cerca de um metro de altura, circularmente expostas, representam as diversas fases que seu povo passou até chegar ao Pataxó contemporâneo — é o termo pelo qual esta etnia se nomeia para diferenciar-se daqueles encontrados no Brasil pelos colonizadores. Agora na pós-graduação, seu objetivo é aprender a cuidar do museu, forma que encontrou para fortalecer a história e cultura de seu povo.

Converso com o Guerreiro das Artes Pataxó sobre a sua relação com a UFSB e descubro que ela começa antes de ser mestrando. Ele foi convidado por “pessoas que tinham o conhecimento universitário” como parceiro — “sabedor” — para fazer um trabalho com o Colégio Universitário (CUNI), que faz parte da estratégia de ramificações de territórios da UFSB. Ele sempre fala no plural e conta que levaram ao CUNI a argila, as cuias e trabalharam a questão do grafismo na cerâmica e ressalta que se trata de uma arte milenar. Os estudantes também vêm até a Jaqueira e conhecem o habitat, que é sagrado. Levam os estudantes no barreiro, conhecem o modo de tirar o barro e de como preparar. Demonstra perceber que esse trabalho do CUNI reforça também a questão cultural do seu povo: “Não é só o contato com a argila pataxó, mas também outros materiais que encontram aqui na nossa floresta, na nossa casa, na nossa terra mãe.”

O Guerreiro das Artes Pataxó conta que estar na UFSB foi resultado de um processo lento, porque tinha que fazer parte do trabalho dele também, tinha que fazer sentido. Diz que quando a UFSB propõe a pós-graduação em etnia, firma o seu compromisso com as comunidades. Esse compromisso reverberou e foi conversa entre as lideranças. Foi quando “teve o chamado para me encaixar na luta grande enquanto liderança, me encaixar na Universidade.”

Guerreiro das Artes como mestrando, terminando seu primeiro quadrimestre, diz que, para o Povo Pataxó, é uma resistência estar na Universidade e até o momento foi prazeroso, uma relação no ver, no pensar, no cotidiano ali com o professor, que está a observar mais o contexto histórico e refletindo na questão de seu futuro projeto de pesquisa.

Pergunto sobre a questão da permanência na Universidade e ele frisa: “Hoje, se ‘a gente’ ter a mente forte ‘a gente’ consegue!” Mente forte para ele significa resistir.

Ao falar das dificuldades, ele as localiza para os indígenas como o momento do espaço. Tento entender o que ele quer dizer. Me parece que se refere às relações vividas no estar na UFSB, pois dá como exemplo que a integração do professor com o estudante tem que ser mais forte! E também entre os estudantes: seja índio, seja negro, seja branco. Guerreiro das Artes Pataxó sente falta de uma visão mais coletiva. Diz que é necessário buscar parcerias nos projetos. Parece que ele sente falta de “sentar em roda” na Universidade, desejando que a Universidade se veja como uma grande Aldeia.

O Guerreiro das Artes Pataxó coloca que é uma responsabilidade sair da comunidade para estar em uma Universidade e enfrentam muitos desafios, como deslocamento, que é muito difícil, tem a distância e tem os horários. Explica que, para além de estar na Universidade, também tem as suas responsabilidades com a vida da aldeia, tem seus fazeres coletivos.

Há o convite para conhecer o seu povo. Era bem cedo, cada jovem fazendo algo na preparação da aldeia para os rituais e para receber os turistas, ou talvez, o ritual de receber os turistas. Guerreiro das Artes nos guia até uma clareira onde, no centro, há um longo fogão a lenha, com grandes cumbucas de barro, cada uma com um chá diferente, com batata doce cozida, pencas de bananas dependuradas e frutas frescamente colhidas em uma grande gamela de madeira. Lá oferece o que comer, beber e faz as

apresentações. O grupo é recebido por uma jovem senhora, a *jokana* do Pajé, de cabelos longos e pouco grisalhos. Amorosa e gentil, ajuda a cada uma escolher um chá. Parece até um ponto de encontro, vários indígenas passam por lá, já pintados e trajados, alguns ainda nesse processo. Para cada um, há a pergunta de “como está?”. Percebe-se que essa não é uma pergunta de convencionalidade, mas sim para que o chá adequado seja servido. Ali é um espaço de cuidado na aldeia. A jovem senhora é a mulher do pajé e explica que ele está recolhido em seus rituais, está se preparando.

Sento-me em um tronco de madeira, uma jovem de brinco de penas coloridas e sementes vermelhas de pau-brasil se senta ao meu lado, tem dois pedaços de batata doce na mão. Oferece um. Pergunta: “Você é a pesquisadora?” Ao sorrir, lhe entrego o meu caderno de notas. Ela folheia e me ensina a escrever *jokana*. Com a caneta na mão, vai escrevendo e ensinando algumas das palavras lá anotadas. Pergunta como é ser pesquisadora, respondo e pergunto a ela, como é ser filha do pajé? E assim vamos, cada uma contando sobre a sua realidade para a outra. Falamos sobre como são os casamentos e a estrutura de família⁷⁴, sobre a liderança feminina, sobre o trabalho no coletivo. A conversa é interrompida quando há o chamado do pajé. Ele nos defuma e convida para fumar um cachimbo juntos, depois convida uma das três mulheres para cuidar de suas dores nas costas. Entram em um espaço que é fechado com uma cortina de tecido e sementes. O Guerreiro das Artes me leva para encontrar a outra indígena que estuda na UFSB.

Difícil acreditar que era a mesma mulher que pegou carona. Agora trajava uma linda vestimenta, saia de palha, um expressivo colar de contas, penas na orelha, longos cabelos negros e olhar cansado. Havia um lugar reservado para a conversa, uma longa mesa de madeira. Ela começa contando o seu envolvimento na criação da escola infantil dentro da aldeia, hoje ela é coordenadora. Fez a sua graduação longe, era um outro modo de estruturar o tempo. Diz que iam para a faculdade e passavam algumas luas lá, imersos, mas aí podiam voltar para a aldeia, seguir a vida e cuidar dos compromissos com o seu povo. Hoje é aluna do mestrado na UFSB, acabou o seu primeiro quadrimestre. Na turma são 45 estudantes, 8 deles são indígenas. Tem percebido, nesse tempo, que está se falando muito da questão negra (e explica que isso é importante, sabe

⁷⁴ Encantou a pesquisadora saber que a pintura é uma linguagem concreta para eles. Há traçados específicos para cada situação, e também identificam clãs, famílias e até estado civil. Há formas para sentimentos.

do sofrimento desse povo), mas é necessário um maior conhecimento da questão indígena. Pouco se sabe lá do povo Pataxó. Conta que os indígenas, tanto da pós quanto da graduação, se juntaram para criar formas de trazer esse conhecimento para a Universidade. Explica que conseguiram colocar uma indígena no colegiado e que têm cutucado os professores e todos para a necessidade de trazer mais conhecimento sobre as questões indígenas e a cultura de seu povo.

Ela fala do curso da UFSB, que é voltado para professores: “É de educação, de ensino étnico-raciais.” E que percebe que a maioria dos professores (e agora também estudantes) atuam há muitos anos na região e pouco sabem da questão do povo Pataxó (são 18 aldeias só neste município). Conta que o seu grupo indígena tem participado de colóquios, fóruns e eventos na UFSB falando sobre os projetos de pesquisas, para que tenham uma visão mais ampla sobre a questão cultural de seu povo. Perceberam que nesses eventos pouco se falava na questão indígena, então estão ocupando estes espaços e polinizando, para ver se nas próximas turmas tem mais indígenas entrando no mestrado e que discutam mais coisas voltadas às etnias.

Ao falar das dificuldades em estar na UFSB, a distância traz a questão do transporte. A Aldeia da Jaqueira é uma das mais próximas da estrada federal e mesmo assim precisam de 3 conduções. Ela conta como o grupo de indígenas se apoia para permanecer na faculdade, até no quesito caronas, mas mesmo assim é muito difícil. Ela acredita que os indígenas que ingressam na faculdade, ao se juntarem, possuem mais possibilidade de continuarem até o final, do que separados. Em sua fala, poliniza a empatia com as outras Aldeias (ainda mais distantes da UFSB) e com as outras etnias. Ela poliniza o tempo todo o cuidado, o que inspira a narradora a nomeá-la de Poliniza. Além do deslocamento, há o desafio em conciliar os eventos da comunidade com as atividades da faculdade, conta que vão se apoiando, um no outro.

Poliniza, agora no papel de coordenadora da escola infantil indígena, me ajuda a entender qual é a sua ligação com o “mundo acadêmico”. Ela conta que a escola da Aldeia sempre recebeu e recebe muitos estudantes, tanto da UFSB como de outras faculdades: “Eles sempre visitam muito a reserva para fazer pesquisa.” Conta que nesse sentido eles possuem essa relação muito aberta. Dá, como exemplo, alguns estudantes que vão até lá fazer pesquisa e que, ao descobrir que eles estão ingressando na faculdade, correm a ajudá-los. A ajuda vem no sentido da construção de documentos,

como fazer um artigo, a orientar na preparação da tese no final do curso. Agora Poliniza está estudando o idioma Pataxó, tem dificuldade por falta de fontes e de trabalhos que também estudem os idiomas indígenas: “Para saber como eles fizeram, né?”

Guerreiro das Artes aparece, está cuidando de algumas coisas da comunidade e leva a pesquisadora para um espaço da “intimidade” produtiva da aldeia. Lá há um pirógrafo que é usado coletivamente, por lá passam algumas famílias preparando o seu artesanato, alguns recebem o grafismo dos Pataxós, outros só: “Lembrança de Porto Seguro”, essa parte geralmente feita pelas crianças maiores e com capricho na letra.

Um jovem indígena convida para experimentar o arco e flecha, há perto da clareira central um lugar para esta prática. Após a explicação técnica, faço a primeira tentativa, me esforço e a flecha chega à metade do caminho, as crianças riem, o jovem pega o seu arco e mostra como faz, há precisão em todos os movimentos e diz: “Agora é aprender a soltar.” Ele acerta no centro do alvo. Depois de algumas tentativas e sem a pele nos dedos, a minha flecha chega a dois metros do alvo.

A balbúrdia de risos e traquinagens *dxs kintoki* — crianças — parece diminuir o volume e sentimos cheiro de ervas queimando. Somos chamadas para um grande círculo coberto com folhas de palha e convidadas a sentar em longos bancos de madeira. Ao centro, uma escultura de cerâmica de um indígena sentado: corpo coberto da tintura de argila amarela, rosto vermelho do urucum e com traçados de jenipapo no peito, com todo um simbolismo e, ao seu lado, uma lança esculpida com muitos detalhes, parecida com a que vimos no museu. Ele representava os ancestrais. Guerreiro das Artes estava com uma maraca nas mãos, chacoalhadas leves e rítmicas, acompanhado inicialmente por outros 3 jovens... estavam chamando a aldeia. A *jokana* do pajé, agora com cocar imponente e muitos colares de sementes, estava de pé na entrada, postura ereta, ombros erguidos com um “estandarte/cajado” na mão. Aos poucos, os homens vão ocupando o círculo, todos tocam maraca, movimentos fortes e sincronizados, começa o canto, as batidas dos pés ao andar pelo círculo fazem o solo tremer, depois da entrada do último homem, as mulheres adentram o ritual, a única que traz a maraca na mão e toca é a mulher do pajé, ela é a última a entrar no círculo. Após os homens, as mulheres cantam, andam sempre em movimento circular. Muda o ritmo das maracas e as crianças entram na roda. A mais nova está no colo da mãe, com um pequeno cocar amarelo. Guerreiro das Artes traz para o círculo um garoto indígena, o guia com carinho e marca o ritmo

bem pertinho do garoto.⁷⁵ Depois das crianças, xs turistas são convidadxs a entrar no círculo, nos mostram a batida do pé e junto com eles vamos honrando os ancestrais do Brasil.

Já é tarde, Guerreiro das Artes precisa cuidar de seus compromissos da vida da aldeia. Clima de despedida e agradecimentos. Convite para fazer cerâmica com ele, mas é necessário imersão de algumas semanas... ao ser questionado, responde: “Não é o meu tempo, ou o seu tempo, é o tempo que *Tawa* precisar.”

Começam as despedidas e as trocas de presentes. Vejo uma senhora, de pele bem enrugada e cabelos brancos, sentada em um banquinho, na porta de uma casa, tomando sol e sentindo a aldeia acontecer. Era afastado do perímetro em que os visitantes eram recebidos. Vou até ela, agacho a seus pés e digo: *Awery!* Agradecendo a oportunidade de conhecê-los. A anciã, com olhos brancos tomados pelas cataratas, passa as duas mãos pelo meu rosto e diz: “Vou te contar a história do nosso povo para você entender a beleza e a nossa luta.” Ela segura a minha mão e calmamente conta de sua infância: morava na aldeia de Barra Velha, era linda e grande. Diz que era pequena quando um dia os anciões chamaram todas as crianças e jovens e disseram para eles correrem, correrem muito e o mais rápido que conseguissem, falaram para não parar... era para correr por muitas luas e assim que encontrassem um grupo, era para se misturar no meio deles e viver lá. Ela não entendeu, mas obedeceu e correu, correu muito. Luas depois teve a sorte de ser encontrada pelo pai e pela mãe, os dois estavam vivos, eram em 4 irmãos, acha que tinha uns 5 anos, mas não sabe ao certo. A aldeia havia sido incendiada, poucos sobraram. Viviam no meio do mato, fugindo o tempo todo. Ela aperta a minha mão e diz: “A mata a noite é molhada e fria. Não tínhamos nem uma mantinha... sabe... indígena também gosta de manta.” Conta que, depois de muito tempo, voltaram à sua aldeia, queriam encontrar os outros, voltar à vida: “Mas os fazendeiros já tinham feito pasto e ‘a nossa terra era deles’.” Fugiram novamente para a mata. Não podiam fazer fogo, eram caçados pela fumaça. Também não podiam deixar rastros. Viveu assim a sua vida, anos na mata, sem poder fazer casa e não sabe dizer ao certo quanto tempo. Depois de muitos anos (a irmã mais velha já era moça), encontraram um grupo, a irmã casou e ficou por lá e a família seguiu na mata. Depois foi o irmão que

⁷⁵ Vale ressaltar que o garoto indígena é portador da Síndrome de Down. É filho de uma liderança feminina da aldeia. A mãe está fora em uma palestra, divulgando o seu povo. O menino fica cuidado por seu pai e toda a comunidade.

arrumou emprego na cidade. Explica que nessa época estava mais tranquilo, a FUNAI ajudou. Depois de muita luta, conseguiram um pedaço de terra. Fica quieta bons instantes, depois aperta forte as minhas mãos, como se tentasse passar um resumo de todo aquele caminho. Finaliza contando que a Aldeia da Jaqueira nasceu quando um grupo de anciões, andando na mata, viu uma jaqueira velha, tombada no chão, ainda viva, e nela saíram brotos fortes. Eles sentiram isso como um sinal e começaram a Aldeia da Jaqueira.

Vou direto para o carro, sem mais despedidas. Guerreiro das Artes me espera, e isso é uma das coisas a destacar: na condução do grupo, ele nunca “abandona” nenhum integrante, espera pacientemente. Há muito respeito pelos ritmos e lugares.

No caminho, pergunta se está tudo bem. Junto com ele, estavam as outras duas mulheres, uma saltitante com um arco e flecha nas mãos, a outra, que foi cuidada pelo pajé, com rosto ainda vermelho de choro⁷⁶.

A pesquisadora pede desculpa por deixá-los esperando e conta que conversou com uma senhora muito idosa, que quando criança foi expulsa da sua aldeia por um incêndio. E ele logo diz: “D. Takwara! Ela é uma das nossas anciãs! Ela conversou com você? Você estava com o seu ‘caderninho’?” A pesquisadora explica que o caderno de notas já havia sido guardado antes da honra aos ancestrais. E pergunta se há algum problema em contar a história de Takwara. O Guerreiro das Artes Pataxó responde que isso não é problema, que tudo que ajudar a espalhar a história de seu povo é bem-vindo, o que ele estranhou foi ela conversar: “D. Takwara não gosta muito de pesquisadorx, porque ela acha que eles vêm até aqui, perguntam tudo e nunca voltam.”

Ao chegar ao carro, assim que me sentei e ouviu o “click” do sinto de segurança, fui inundada de lágrimas. Essas eram as minhas! Olhava a minha história não descoberta, a minha ancestralidade espalhada e colonizada. Chorava pelas muitas

⁷⁶ Pode parecer fora de foco, mas a narradora decide apresentar mais um “recorte” de vida. (Na reflexão, esse recorte pode, para além do conceito de etnias emergentes, ampliar a discussão sobre as redescobertas étnicas e criar sentido a essa nota de rodapé). Nice, como era chamada pelos amigos, acabara de finalizar um curso de edição de vídeos, sua primeira experiência na área, e tem 49 anos. Conta emocionada que se “re-descobriu” no encontro com o Pajé. “Eu entrei, ele me defumou, me olhou bem nos olhos e disse: Irã, você veio até aqui para descobrir o seu povo?” Diz que naquele momento as lágrimas já começaram a rolar. “Não pela frase, mas porque ele me chamou igual a minha vó... eu tinha esquecido que a minha vó só me chamava de Irã. A Nice surgiu com meu marido, quando saí do Pará e vim para o sudeste.” Conta, sem ligar os fatos, que sua vó era indígena, filha do Pajé... então conclui: “Sou neta de pajé!” Agora essa frase fazia um sentido diferente para ela. Conta que foi rebatizada pelo Pajé. Agora voltou a ser Irã. Às vezes Iranice.

Takwaras e Anas que germinaram o povo brasileiro. Esse foi o segundo choro da vivência.

Chegando ao hotel, novamente conectada ao mundo globalizado, vejo as notícias do dia e descubro: a Amazônia está em chamas! Cinzas chegando em quilômetros de distância. Esse foi o terceiro choro.

6. REFLEXÃO — O COMPARTILHAR DA PESQUISADORA.

O modo de narrar as cenas é uma tentativa de conduzir x leitorx ao território da UFSB, reverberando a riqueza de conflitos e ações que lá estão imbricadas. Apresenta-se os personagens que protagonizam os dramas de seus grupos.

Agora é o momento de processar informações, sentimentos e o fazer coletivo, que permita debater as questões que sustentam o objetivo da pesquisa. Como parte do método, a pesquisadora que experienciou o território do estudo e assumiu o papel de narradora é convidada a voltar ao papel de pesquisadora e refletir sobre a experiência, ouvir e deixar reverberar os egos-auxiliares (autorxs, orientadoras, parceirxs do grupo de pesquisa).

A PERMANÊNCIA

A pesquisadora, com o foco no papel desempenhado pelos grupos na permanência dos estudantes percebe que também deveria olhar os professores — já que a permanência destes é desafio no processo de expansão da Universidades nos recôncavos do Brasil —, deixa escapar via as anotações no caderno de notas o “medo sobre o fazer” e uma “vontade de desistir”. O registro se deu porque, enquanto parte do método sabia que isto era informação, só como redatora da reflexão é que percebe que tais conteúdos repetem-se, tanto via sensações da pesquisadora/observadora quanto na fala de estudantes e profissionais quando se referem à UFSB. Cogita-se que esses sentimentos possam ser uma forma de representação do inconsciente da instituição.

Knobel aponta que Moreno define sua proposta acerca do inconsciente por volta de 1937 e o considera como uma das dimensões da própria vida relacional. Ele explica:

[...] pessoas que têm uma convivência estável e significativa, tais como casais, pais/filhos e parceiros profissionais, acabam desenvolvendo conteúdos psíquicos e formas compartilhadas de subjetividade que constituem os estados coconscientes e inconscientes. Os primeiros são lembrados como parte de suas histórias de vida, como constituintes de suas identidades. Os últimos

fazem parte do que cada um viveu, ouviu falar, soube um dia, mas de que não se lembra mais ou, ainda, do que nunca soube, mas faz parte das experiências das pessoas significativas de seu campo relacional, estejam elas vivas ou mortas. Constituem um continuum de sentidos transmitidos relacionalmente, que dá colorido e singularidade às experiências. (2020, p. 139)

O desvelamento dos conteúdos inconscientes — o medo sobre o fazer e a vontade de desistir, inicialmente denunciados pelas anotações da pesquisadora em seu “álbum de lampejos” —, vai tomando forma e dando pista dos conteúdos protagônicos. Ao escolher quais cenas seriam narradas, quais personagens teriam voz, qual entorno da UFSB seria registrado e quais coletivos seriam nomeados, a pesquisadora veste seu papel de narradora, e neste papel baixa as barreiras e solta, revisita as memórias, se lembra de pessoas, de histórias de vida, do colorido das imagens internas e dos tons de cinza que o tema sobrevivência trouxe à experiência. Revisitar as cenas narradas faz perceber as ausências e então, pontua-se a presença delas.

Os tons de cinza re-velam o medo. O medo que assombra xs co-construtorxs da UFSB. Aparece nas conversas de corredor, nos debates acalorados do jardim, nos grupos de pesquisa e dentro da sala dos profissionais administrativos.

A profissional administrativa nascida e criada na região conta que a realidade da instituição é muito complexa. Devido às grandes desigualdades sociais brasileiras, há muitas interseccionalidades, em geral os estudantes que se declaram como negros e pardos também se declaram na cota de renda e são estudantes que só estão na UFSB porque existe agora o caminho pelas cotas. Lembra que é muito comum ouvir os estudantes dizerem que embora tenham sonhado cursar medicina, isso era algo bem distante de tornar-se real. Relata vários casos nessa condição, como por exemplo o filho de uma pessoa que já trabalhou na limpeza da UFSB e que está inserido dentro do curso de medicina. Comemora dizendo que para a UFSB é um marco, é um feito! Também ressalta que isto é realizado com muitas dificuldades e, apesar desses percalços, a UFSB tem caminhado e tem P E R M A N E C I D O! Essa frase, ao ser dita, reverbera na profissional e ela repete outras vezes. Temos permanecido. Temos permanecido! Diz acreditar que a questão maior é essa, a permanência dessas políticas, a permanência dessas entradas através das cotas. Apesar das dificuldades, dos problemas com a justiça

(referindo-se às liminares que a UFSB vem recebendo de estudantes da livre concorrência — SISU — que requerem que a instituição garanta as vagas ao curso de medicina, vagas estas já ocupadas por estudantes de cota provindos de escola pública regional — além de outras interseccionalidades), tem-se persistido e tentando tornar esta política de inclusão cada vez mais adequada.

A profissional usa o nós ao falar de seu papel profissional e da missão de fazer a UFSB permanecer. Conta que atualmente a principal angústia é ficar na expectativa de ter que interromper tudo o que já foi feito, fala do medo de não conseguir honrar com os compromissos que fazem jus a Universidade Federal. Explica as formas de sucateamento e que é um risco real ter que fechar as portas devido aos cortes orçamentários recentes na UFSB, uma Universidade nova e em processo de implantação.

A profissional administrativa, aqui lançando mão do conceito pichoniano, apresenta angústias e questões que emergem no grupo da UFSB. Entende-se que é um porta-voz:

O porta-voz de um grupo é o membro que em um momento denuncia o acontecer grupal, que revela as ansiedades e necessidades da totalidade do grupo, em outros termos, as fantasias que movem esse grupo. Ele não fala só por si, mas por todos; e é nele que se conjugam o que se chama verticalidade (história pessoal) e horizontalidade (processo que se expressa no aqui agora, na totalidade do grupo) e que permite a emergência dos aspectos que serão interpretados. (COSTA & SCARCELLI, 2016, p. 360)

O temor que assola é a permanência da UFSB, tanto a sua existência, como a permanência da política de cotas que pratica.

O medo da evasão da UFSB no cenário regional/nacional também se faz presente na fala de estudantes quando estes conversam sobre a retirada do nome de cotistas, como a Ana, da lista dos aprovados para o curso de medicina no segundo ciclo⁷⁷ para a inclusão de nomes de estudantes que entraram com liminar.

⁷⁷ O primeiro ciclo é o de formação geral, neste ciclo os estudantes são ranqueados para a escolha da formação específica, que se inicia no segundo ciclo.

Em um debate acalorado no jardim da UFSB, ao discutir sobre a retirada do nome da Ana da lista de aprovados para o curso de medicina, alguns estudantes acusam a UFSB de estar traindo a sua missão. Há um deles que inverte o papel com a UFSB e explica que a Universidade é muito nova e não pode correr tantos riscos. Lembra que a instituição sofreu intimidações durante dois anos devido a uma maior entrada no curso de medicina⁷⁸. Adjetiva dizendo que é um curso tão pequeno e a Universidade está sem estrutura. Localiza que o maior medo é pela mudança de governo e os cortes. Conta que está assustado com essa mudança e o que poderia acontecer. Teme que o curso possa ser fechado se colocaram estudantes a mais. Conclui que a UFSB não quis arriscar em perder o que ‘a gente’ construiu até aqui.

A UFSB é fruto de uma política de expansão da Educação Superior brasileira que busca chegar a lugares e pessoas em que a Universidade Federal, pública e gratuita, não existia. Traz em seu bojo a promessa de desenvolvimento local, mas as políticas de implantação não destinaram recursos suficientes para o fortalecimento da missão universitária. Como ponto conectivo importante de um tecido social, carente de rede construída, muitas vezes as novas Universidades se veem solitárias traçando uma luta pela sua sobrevivência e emancipação local.

O tempo, os saberes e os recursos necessários para construção desta estrutura do tecido social têm lhe faltado. O processo de formulação, implantação e implementação de uma política pública requer tempo e paciência histórica. A construção de uma política nos âmbitos político-jurídico, social-cultural, teórico-conceitual e técnico-assistencial, âmbitos propostos por Scarcelli (2017), requer tempo para o movimento dialético entre a realidade encontrada e a lei legislada. Já os saberes, para além do mundo acadêmico, mostram ainda resistir, via memória do entorno, como explicitam D. Esperança e D. Takwara. Já os recursos: financeiros; de infraestrutura (paralisação da construção dos três prédios nos três *campi*); número de profissionais muito aquém do que foi planejado em sua implantação; recursos de sobrevivência (o emblemático corte de ar-condicionado e água). A UFSB padece de um medo real.

⁷⁸ Como solução às liminares recebidas para garantir as vagas aos alunos provindos do SISU no curso de medicina, a instituição os incluía na lista de aprovados para o curso, mas não retirava as vagas que já eram destinadas às cotas. 2019 foi o primeiro ano em que a lista de aprovados foi republicada, mas desta vez sem os nomes de alguns cotistas, entre eles Ana.

A instituição e organização UFSB protagoniza um modo de fazer/ser Universidade que é recente na realidade brasileira. Em 2019, a UFSB possui cinco anos de existência. Está em processo de formação do seu “eu institucional” sem sustentação das políticas que deram origem a ela. É um bebê em profunda desnutrição.

Um dos decanos, ao explicar sobre a permanência dos estudantes da UFSB, ressalta que esta questão passa por dois caminhos: o primeiro é a questão da própria crise econômica, da conjuntura do Brasil. Conta que muitos estudantes abandonam por falta de condições econômicas de permanecer e esse elemento é extremamente forte e grave; o segundo é questão interna da Universidade, considerando as dificuldades de implantar o plano orientador em sua totalidade.

Ele explica que internamente a UFSB não conseguiu implantar uma parte significativa daquilo que estava no Plano Orientador ou no próprio projeto da Universidade. Exemplifica com a questão da metapresencialidade⁷⁹, que permitiria trazer para a Universidade um número significativo de estudantes e abrangendo toda a região. A não totalidade da implantação da metapresencialidade impactou em um número menor de estudantes, na evasão e retenção significativa. Essa não totalidade decorre de uma série de questões: uma passa pelo despreparo, enquanto docentes, para a educação à distância, o que é agravado pelo fato de serem aulas para três ou quatro turmas em cidades diferentes em tempo real. Em segundo lugar, não foram implantadas as chamadas Equipes de Aprendizagens Ativas. Se as equipes não funcionam e se há um despreparo, dificilmente a metapresencialidade funcionaria e, conseqüentemente, educação de massa de qualidade.

O decano ressalta os números para explicar o porquê de uma educação de massa. A UFSB deveria ter quase 20.000 estudantes e estava prevista a contratação de quase 600 professores. E então veio a crise econômica e começa, por exemplo, o contingenciamento de vagas. Hoje a UFSB tem em torno de 250 docentes e cada vez

⁷⁹ É previsto no Plano Orientador (2012) da UFSB que a Universidade será organizada em rede (institucional e digital), a qual ofertará programas descentralizados e metapresenciais de Educação Superior. Os programas metapresenciais funcionarão (preferencialmente em turno noturno) em instalações da rede estadual de Ensino Médio, que sediam os Colégios Universitários (CUNIs). Cada ponto da Rede contará com um pacote de equipamentos de tele-educação de última geração, conectados a uma rede digital de alta velocidade que permitirá que as aulas ministradas nos polos sejam transmitidas, em tempo real, aos CUNIs. O Plano Orientador da UFSB planeja uma série de práticas pedagógicas que, juntamente com avançadas tecnologias de ensino-aprendizagem, permitirão o desenvolvimento de uma pedagogia da virtualidade. Cabe ressaltar que uma das matrizes teóricas da UFSB é Pierre Levy, pensador contemporâneo que conceitua e pesquisa inteligência coletiva e cibercultura.

mais se distanciam do que era proposto, principalmente oferta de segundo ciclo. Estava previsto curso de economia: não tem! Estava previsto curso de administração: não tem! Conta como é delicado estar no papel de decano e ouvir de seus estudantes: “Professor, eu entrei na UFSB para fazer economia.” E ter que responder que não consegue estruturar este curso: a UFSB não tem 1 (um) professor economista. Há uma série de problemas na execução do planejado, o que, associado à própria crise econômica, foi um golpe muito sério.

Para terminar a sua explanação, o decano olha ao seu redor, respira fundo e é a primeira vez que a face sisuda dá lugar a um sorriso largo e espontâneo. Há algo que deseja frisar, porque nisso a UFSB é bem-sucedida. Adverte que não vai falar da inclusão como conceito, vai falar da maioria dos seus estudantes, a maioria mesmo, que efetivamente são estudantes que pela primeira vez alguém da família está entrando num curso superior. Respira longamente e aponta que a população local que sequer pensava um dia em entrar num curso superior, hoje já sonha com isso mais efetivamente. Esse é o lado que foi possível implantar.

A investigação, ao olhar para a permanência, encontra a evasão de recursos, a evasão de estudantes, a evasão de professores, a evasão de regiões e a evasão de cursos, o que denuncia uma evasão da política pública planejada. Ressalta-se que é extremamente grave o enfraquecimento dessa política pública.

A redatora⁸⁰ tem a tendência de, pontuado esse enfraquecimento, voltar-se para dentro da UFSB e trazer o “esforçado malabarismo” que a equipe de assistência social tem feito para compartilhar os poucos recursos que ainda possui. A política de “porta aberta” e o “cuidar no corredor” que realizam. Sente-se puxada para relatar as formas de enfrentamento encontradas e as lutas pela sobrevivência/permanência. Mas a pesquisadora lembra-se de uma das espalhadas expressões culturais, os “bilhetinhos” que viu nas paredes da UFSB. “No nosso país tudo está enfraquecendo. O dinheiro é

⁸⁰ Nas revisões finais, a autora (diretora da tese) percebe que, no início deste capítulo, a maneira como ocupa “o papel de redigir a reflexão” desvela uma inversão de papéis constante. No início da reflexão, a narradora ainda está ocupando o papel de pesquisadora, mas aos poucos vai se dando um diálogo entre estes dois papéis até que a pesquisadora volte, de fato, a assumir o papel da condução da escrita. Entende-se este movimento, em parte, como uma dificuldade de refletir a respeito do vivido. A pesquisadora está em *role taking* (tomada de papel). Entende-se, entre outros fatores, tal distorção do desempenho de papel devido ao desejo da narradora de mostrar cantos que não foram olhados nas cenas narradas, personagens que, no burburinho do acontecer grupal, não protagonizaram o drama de seu grupo.

fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo o que está fraco, morre um dia.” (autor desconhecido – UFSB)

Comas-D’Argemir (2014, p. 333) discute que a produção de bens e serviços e a reprodução da vida são partes de um processo integrado e que não há sistema produtivo, nem sociedade, que possam existir sem que se reproduza a vida e a sustente. E ressalta que a tensão entre lógicas de acumulação de capital e lógicas de redistribuição social expressam-se na força ou fraqueza das políticas públicas.

MACROCOSMOS DOS PAPÉIS

O potencial transformador da Universidade vem sendo enfraquecido. O conceito do público foi desvinculado simbolicamente do “bem comum”, o público recebe a imagem do descuidado, do oneroso, do corrupto, do gasto indevido para aqueles que pagam impostos. Recorda-se da cultura do povo Pataxó e lembra-se de como é a prática deles do “bem comum” e do cuidado com o “coletivo”.

A Universidade é um importante território na construção de um tecido social e a função que ela desempenha está estritamente ligada com o projeto de país em construção. O Estado, vestido do seu Biopoder (FOUCAULT, 2002), desempenha os papéis de legislador, executor e patrocinador na construção da Educação Superior brasileira via políticas públicas.

O relatório da expansão da Educação Superior ressalta que a ação do Estado brasileiro vem “fomentando o segmento público e incentivando o acesso ao setor privado” (INEP, 2014a, p. 35). O que, num primeiro momento, parece fruto da preocupação de ampliar acesso à educação superior, guarda em suas entranhas as portas abertas ao neoliberalismo. Isto pode ser visualizado no relatório do censo superior de 2017.

A rede de Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil em 2017 tem seu tecido formado por apenas 12,1% de instituições públicas (todas com ensino gratuito), nas quais 85,55%⁸¹ dos concluintes são provenientes de Universidades. Já as

⁸¹ Percentuais calculados com base nos dados do censo superior de 2017. (INEP, 2018b)

instituições privadas (87,9% das IES brasileiras) oferecem 45,89% de vagas de graduação na modalidade à distância e apenas 42,34% de seus concluintes são formados em Universidades. Devido ao maior número de vagas serem provenientes das instituições privadas, em 2017, a predominância dos recém-formados no Brasil é pautada pelo ensino, o que contradiz o que o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, concebe como processo de conhecer:

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. (FREIRE, 1983, p. 7)

Adverte-se que:

[...] formação e investigação não devem ser tomadas separadamente, pois estão intrinsecamente relacionadas e trazem os fundamentos da prática profissional que, por sua vez, redimensionam e possibilitam a ressignificação desses seus próprios fundamentos. (SCARCELLI, 2017, p. 188)

Aqui se percebe uma fronteira entre o produzir e o consumir conhecimento. Produzir conhecimento requer pensamentos instituintes e reestruturação social, já consumir o conhecimento dissemina o *status quo*, presentifica o instituído, estrutura o sistema social como rígido e acabado.

É necessário assinalar que, apesar de o público ser continuamente adjetivado como caro e ineficiente, no cenário da Educação Superior brasileira, não é isso que vêm demonstrando os números. Dos 3.226.249 ingressantes em cursos de graduação:

[...] o percentual de ocupação de vagas por ingressantes em 2017, nas IES públicas, é: 82,5% das vagas novas, 57,7% das vagas em programas especiais e 26,7% das vagas remanescentes. Para a categoria privada, para cada tipo de vaga ofertada, o correspondente número de ingressantes equivale a 32,1% das vagas novas, 11,2% das

vagas remanescentes e 9,8% de vagas de programas especiais. (INEP, 2019, p. 32)

O que revela, proporcionalmente, maior o aproveitamento das vagas nas IES públicas em comparação à categoria privada. Tal eficiência também é vista no quesito permanência. Nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o número de estudantes concluintes em 2008 era de 85.634, já em 2017 são 151.376, o que mostra um crescimento de concluintes de 76,77%. Já as instituições privadas, no mesmo período, apresentam 40,55% de crescimento dos concluintes e pontua-se que, na rede privada, os cursos presenciais apresentam apenas 15% de aumento do número de concluintes.⁸²

Deve-se também ressaltar que as vagas ocupadas nas instituições públicas possuem uma intencionalidade para o fomento de acesso a parcelas da população brasileira que historicamente não adentravam os cursos superiores. Em 2017 são 1192 vagas oferecidas de programas especiais⁸³, sendo a região nordeste (NE) a grande protagonista, com 490 dessas vagas, seguida pelo sul do país com 217 vagas. Já nas instituições privadas brasileiras são 534 vagas, com apenas 62 vagas no NE.

As IFES são responsáveis por 347.099 das vagas novas de 2017. Destas, 166.203 se destinaram ao programa de reserva de vagas⁸⁴, fruto da política de cotas decorrente da Lei 12.711 (BRASIL, 2012b), as quais foram distribuídas da seguinte maneira:

[...] programa de reserva de vagas destinado a estudantes procedentes de escola pública (48,8% ingressantes); segue-se o programa de reserva de vagas étnico (27,8% ingressantes); em terceiro lugar, aparece o programa social/renda familiar (21,9% ingressantes); em quarto lugar aparece o conjunto programas de reserva de vagas que não se enquadram nas outras categorias (1,0% ingressantes); e, em

⁸² Cálculo realizado sobre os dados da tabela complementar D. (INEP, 2019, p. 87)

⁸³ São vagas de programas especiais que fomentam a oferta de turmas especiais para demandas específicas. Exemplos: Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). (INEP, 2019, p. 68)

⁸⁴ Programa de reserva de vagas — qualquer programa ou ação que tenha por objetivo garantir o acesso de determinados públicos à educação superior. Por exemplo: étnico, pessoa com deficiência, estudante procedente de escola pública, social/renda familiar e outros. (INEP, 2019, p. 66)

quinto lugar, registra-se o programa destinado a pessoas com algum tipo de deficiência (0,5% ingressantes). (INEP, 2019, p. 33)

O programa de reserva de vagas, apesar de ser significativo dentro das vagas ofertada pelas IFES, no cenário geral corresponde a 5,2% do total geral de ingressantes. Percebe-se que uma das funções das políticas públicas no setor público terciário da educação é promover um maior acesso àqueles que estavam à margem da Educação Superior. Para além do acesso, é necessário recursos/apoio para que se crie condições de permanência e nesse debate o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem um importante papel de apoiador dentro do conjunto das políticas à educação, como demonstrado pelo Dr. Semente. A pesquisadora tende a querer se debruçar sobre “a letra” do PNAES, o direcionamento de recursos para executá-lo e seus cortes, mas é conduzida pela diretora da tese/drama a olhar o “macrocosmo”. No cenário nacional, com a predominância de vagas/instituições privadas, o papel das políticas acaba sendo outro, o de patrocínio às instituições privadas e o da produção de mão-de-obra ditada pelo mercado.

De 2005⁸⁵ até 2016, o Brasil seguiu a perspectiva neoliberal, abrindo o “mercado da Educação Superior” e, não só, mas tornando-se um dos patrocinadores — por meio dos fundos reservados à educação via Constituição — do setor privado. Mas há em outros cantos, na margem do fluxo neoliberal, Universidades públicas e gratuitas que brotam, germinadas por políticas públicas que permitem o suleamento de seus projetos político-pedagógicos, mas este brotar não tem o seu tempo respeitado como fazem os Pataxós com a *tawa* (cerâmica).

As crises de recursos e rumos marcam a história da Universidade. A regulação e a desregulação, por meio do Estado, ditam o papel que esta instituição desempenha na produção e reprodução social.

Donde parecería que se instala el “desgobierno”, por “la retirada” del estado, hay en verdad un modelo de gestión de lo social, que reorganiza las estructuras del estado. (FRANZÉ MUDANÓ, 2013, p. 16)

⁸⁵ No ano de 2005, houve a abertura do capital de empresas de educação na bolsa de valores. Escolhe-se esse ano como marco de um processo já em andamento de crescente financeirização e desnacionalização da educação superior.

Se o drama enfrentado pela UFSB for colocado como protagonista de uma cena que é nacional, a Ana (estudante cotista) representa a “vida de muitas outras Anas”. A Ana pessoa compartilha o drama da Ana instituição (UFSB). Uma Ana que vê o emblemático curso de medicina tomar forma e cor, numa primeira lista, mas depois, via intervenção, observa o resgate do papel já instituído da Universidade pública brasileira, construída para uma classe social que se torna privilegiada pelos aparatos de desigualdade na competição meritocrática. Via liminar ou via corte de orçamento, Ana se vê perdendo sua força instituída/instituinte. A Ana estudante ou a Ana UFSB representa o que vem ocorrendo na vida de muitas outras Anas.

As Universidades federais, em geral com orçamento muito aquém do necessário, e, especificamente, as frágeis Universidades recém criadas — carentes de políticas de implantação, tanto da sua estrutura funcional, como de rede conectiva em seus territórios — acabam sofrendo uma série de impactos pela mudança de perspectiva adotada nos governos Temer (2016-2019) e Bolsonaro (2019-2022).

Os contingenciamentos desde 2014, ou a PEC 241 em 2016, ou em 2019 os cortes de 30% como penalização às Universidades promotoras de “balbúrdia”, depois estendidas às outras IFES, juntamente com a série de cortes orçamentários, demonstram como as “liminares” (representando o fazer do âmbito político-jurídico) interferem na vida das Anas.

Se as IFES deixaram de ser (ao menos em 50% de suas vagas) destinadas à elite brasileira (a qual também se globalizou e agora compete nos rankings internacionais), qual será o papel desempenhado pela Universidade?

Dentro do recorte temporal dessa tese, o papel que se pretende que a Universidade desempenhe é construído via as políticas que a gerem. Para além da economia política, é necessário pautar a Universidade nos câmbios de seu marco moral. Que sociedade quer se reproduzir na Universidade?

Há dois ideários praticados. Como desvelamento do marco moral que está a pautar a Educação Superior, escolhe-se declarações de representantes do MEC:

É na educação que se concentram as maiores expectativas para fomentar um modelo de sociedade mais justa, sustentável, participativa, igualitária. O esforço do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em conhecer as matrículas e trajetórias dos ingressos e dos concluintes não reflete apenas uma necessidade econômica, mas também social. (INEP, 2016, p. 9)

Também “A ideia de Universidade para todos não existe” ou “As Universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica [do país]”. Frases ditas por Ricardo Vélez Rodríguez, primeiro ministro da Educação do governo Bolsonaro. (PASSARELLI, 2019)

Estes “emblemáticos” recortes por um lado desenham a Universidade como território de transformação social, mas por outro, o do hegemônico que esteve latente, a Universidade é recolocada a serviço da elite intelectual. Este embate nos âmbitos social-cultural e teórico-conceitual, acompanhado pelo poder instituinte do político-jurídico, impacta o fazer dentro da Universidade em seu âmbito técnico-assistencial.

O que parece uma dicotomia na função social da Universidade revela uma polaridade criada entre a Educação Superior para o trabalho e Universidade para a elite intelectual. Talvez seja uma falsa questão discutir se a Educação Superior quer forjar trabalhadores ou intelectuais. Como processo integrado, o fazer e o pensar estão juntos, o que fragiliza a dualidade criada. Há dicotomias cujas cisões são tão enraizadas que, mesmo na tentativa de superá-las, há a reprodução de uma dualidade cunhada por uma placenta social/cultural/econômica/histórica repleta de colonialidade⁸⁶.

Mignolo (2008), inspirado em Quijano (1992, 2005, 2007), analisa as bases da construção da modernidade e a localiza não como um período histórico do qual é possível escapar, mas como uma narrativa daqueles que “espalhavam a visão heroica e triunfante da história que eles estavam ajudando a construir. E aquela história era a história do capitalismo imperial.” (MIGNOLO, 2008, p. 316). Invoca a desobediência

⁸⁶ La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala Social. (QUIJANO, 2007, p. 286)

epistêmica e chama atenção para a ação da colonialidade no pensamento, na filosofia, na cultura, na religião, nas línguas e na epistemologia.

Mignolo, ao apresentar a opção descolonial, analisa que a Identidade *na* política é um movimento necessário de pensamento e ação que rompa as grades da moderna teoria política.

[...] se fundamenta no fato de que essas pessoas, consideradas inferiores, tiveram negado o agenciamento epistêmico pela mesma razão. Assim, toda mudança de descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica. (2008, p. 287)

Na perspectiva tanto local quanto global, o papel que pode vir a ser desempenhado pela Universidade enquanto território que “acolhe” outros saberes para além do hegemônico parece ser foco de preocupação das forças instituídas e instituintes.

No Brasil, eventos nas IES públicas não faltam como exemplo. Por enquadre, cita-se apenas o título da reportagem da Redação Rede Brasil Atual⁸⁷ para contextualizar a evasão do primeiro reitor da UFSB em 02/10/2017:

Reitor da Universidade do Sul da Bahia renuncia e denuncia desmonte pós-golpe. Decisão vem um dia depois do suicídio de reitor preso arbitrariamente e exposto a espetáculo midiático — outra faceta do golpe. (REITOR, 2017)

Essa reportagem explica que a decisão vem em seguida do forte abalo sofrido pela comunidade acadêmica com a morte de Luiz Carlos Cancellier da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Naomar (reitor fundador da UFSB) pede exoneração do cargo, questionando o tipo de política feita por aqueles que promovem o golpe e denuncia o boicote a “inovações curriculares de maior potencial inclusivo.”

⁸⁷ Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/10/reitor-da-ufsb-renuncia-denunciando-desmonte-e-interferencia-politica/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Em 2019, as Universidades brasileiras, pela primeira vez, aparecem no relatório do Academic Freedom Monitoring Project, elaborado pela rede Scholars at Risk (SAR), ligada à Universidade de Nova York. O site da SAR⁸⁸ divulga o Free to Think 2018 que documenta e explicita uma “Crise global de ataques ao ensino superior.” De setembro de 2017 a 31 de agosto de 2018, o relatório analisa 294 ataques relatados às comunidades de Educação Superior em 47 países. Já de setembro de 2018 a agosto de 2019, foram 324 ataques em 56 países, com destaque para Índia, Turquia, Sudão, China e Brasil.⁸⁹

Há o desejo de entender as motivações nos mais de 600 ataques denunciados no relatório *Free to Think* 2018. Quais os conceitos carregados pelas forças instituintes e instituídas? Quais reverberações do tratado de Bolonha? O que há de semelhança no local com o global? Na promessa de um futuro artigo, a redatora resolve colocar um ponto, mesmo que seja um ponto final temporário, e decide finalizar com Darcy Ribeiro (1986). A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto. E lembra-se de Mignolo: “educação é fundamental tanto para a formação da subjetividade quanto para a formação e a administração da organização econômica e política da sociedade.” (2008, p. 317).

E percebe que *a priori* é necessário o debate na sociedade: qual tipo de desenvolvimento interessa-nos enquanto projeto de Nação?

⁸⁸ Disponível em: <<https://www.scholarsatrisk.org/academic-freedom-monitoring-project-index/>>. Acesso em: 17 jan. 2002.

⁸⁹ A pesquisadora lembra-se da sua vivência, no papel de professora, em Universidade privada e recorda-se com tristeza que, dos 15 anos trabalhados, foi nos últimos semestres de sua prática que foi chamada à coordenação para alinhar os conteúdos trabalhados na aula de ética, conversa com tom de cuidado. Explicavam a ela a delicadeza do momento sócio-político e do perfil de alunos que estavam em sala de aula. “Estamos pisando em ovos” e “Xs estudantes já estão gravando as suas aulas”, diz a coordenadora em desalento. O incômodo provinha do estudo do código de ética dx profissional psicólogx por meio de questões depositadas pelxs estudantes em uma caixa (questões de gênero e a “cura gay” eram as mais polêmicas) e todo debate era pautado pelos princípios fundamentais de tal código, e destaca: “II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.” (CFP, 2005). Lembra-se também que, meses depois, recebeu uma cartilha produzida pelo Coletivo Nacional de Advogados de Servidores Público (CNASP) com orientação aos docentes sobre a liberdade de cátedra, de ensino e de pensamento. O terceiro capítulo dessa cartilha orienta o que fazer em casos de ataques ou ameaças. Esse era o clima dentro da Universidade privada em 2018 e 2019. Alguns professorxs mantêm os debates como forma de resistência, outrxs atêm-se ao ensino da técnica profissional.

7. ENCONTROS

Lembra-se que o objetivo que essa pesquisa se propõe é refletir sobre a permanência de comunidades, antes à margem, nas Universidades Federais, públicas e gratuitas. Conta, como pontos de apoio, compreender o papel desempenhado pelos grupos/comunidades na permanência na UFSB e se há a construção de um conhecimento dialógico entre os grupos sociais e a comunidade acadêmica, buscando assim um olhar sobre a inclusão epistêmica.

ENCONTRO COM A INCLUSÃO EPISTÊMICA

Nas vivências nos entornos da UFSB, a pesquisadora encontra estudantes que representam a periferia, a aldeia, a escola pública, o cultivar a terra, as cidadezinhas do entorno e a família. Ao falarem sobre a sua dificuldade de permanência, a maioria cita um grupo — ou a ausência dele — no papel de apoiador: aparecem a família, os coletivos e a própria UFSB (vezes vestida em seu grupo de estudantes ou de professores, vezes no uso dos auxílios-permanência e nos cortes destes ou, ainda, com uma identidade institucional de promotora do acesso e permanência).

Em alguns casos, explicita-se que estar na UFSB é forma de apoiar causas no seu grupo, demonstrado principalmente entre os indígenas, camponeses e professores da rede da educação pública. O que parece demonstrar, nos coletivos, uma relação dialética entre “apoio” e um caminhar em direção à inclusão epistêmica.

No território é perceptível o fluxo entre os conhecimentos tradicionais e os acadêmicos. A pesquisadora, por várias vezes — seja em sala de aula, nos projetos de extensão, seminários ou na comunidade de entorno —, presencia o Encontro entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos. Para citar alguns, lembra-se da cena “Os nós de Abayomi”, que demonstra perspectivas do “alargamento epistêmico” na Universidade Suleada; ou na cena “O Agro é?”, em que os debates e as oficinas de “empoderamento local” amalgamam os saberes da comunidade e os acadêmicos; ou na cena “Takwara”, quando Guerreiro das Artes conta que, antes de ocupar o papel de

estudante na pós-graduação (do se preparar como liderança — entrar na luta grande), foi convidado como “sabor” para levar a arte da cerâmica Pataxó para dentro da UFSB e, depois, levar a UFSB à aldeia; ou Poliniza, que mostra o movimento para “ocupar os espaços” acadêmicos com o saber do seu povo.

Em 2016, no Brasil — início da pesquisa —, há dificuldade para encontrar, para além de seu grupo de pesquisa (OBEDUC), referências bibliográficas sobre a inclusão epistêmica na Universidade. Em 2019, surge um artigo na revista *EccoS* em que a posição dos intelectuais latino-americanos na estrutura acadêmica é analisada:

A naturalização do racismo epistêmico ajudou a estruturar o eurocentrismo e seus binômios hierarquizantes dentro do capitalismo moderno, sendo esta uma característica ainda marcante nos âmbitos de produção de conhecimento, seja na pesquisa ou na docência, hoje fortemente condicionados pelas diretrizes do neoliberalismo transnacional. (JARDIM & NOVION, 2019, p. 1)

A UFSB demonstra buscar a desnaturalização do racismo epistêmico, trazendo tanto para o seu referencial teórico/conceitual (Plano Político-Pedagógico) quanto para a sua práxis um lugar de desenvolvimento de conhecimento a partir da junção de saberes tradicionais e acadêmicos.

A partir de 2020, surge uma série de artigos que abordam a inclusão epistêmica, debates provindos da experiência do Encontro de Saberes⁹⁰:

[...] movimento iniciado em 2010 na Universidade de Brasília pelo INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/UnB/CNPQ) e cuja expansão já alcançou 14 Universidades públicas no território nacional, uma na Colômbia e uma na Áustria. O Projeto é a realização concreta e efetiva de uma proposta descolonizadora do pensamento e da prática acadêmica no âmbito do ensino superior e da pesquisa. O foco deste movimento é a inclusão

⁹⁰ O Encontro de Saberes é uma resposta à demanda colocada pelos mestres e mestradas nos dois Seminários Nacionais de Políticas Públicas para as Culturas Populares, realizados em 2005 e 2006 pelo Ministério da Cultura. (CARVALHO & VIANNA, 2020). Expressa-se como proposta de formação intercultural e transdisciplinar na perspectiva da descolonização do modelo de conhecimento acadêmico praticado nas Universidades. Promove a inclusão de artes e saberes na grade curricular e dos mestres e mestradas tradicionais como docentes.

dos mestres e mestras dos saberes dos povos tradicionais, indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e das culturas populares como docentes nas Universidades em disciplinas regulares. (CARVALHO & VIANNA, 2020, p. 24)

Assim, mesmo já ao final da tese, empresta-se a definição do movimento “Encontro de saberes”:

[...] a inclusão epistêmica dos saberes tradicionais no ensino superior como uma forma de Educação Patrimonial que proporciona a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, inovação pedagógica e científica, e formação de cidadãos sensíveis à riqueza e diversidade cultural do país. (VIANNA, 2020, p. 202)

Carvalho e Vianna apresentam os resultados dos dez primeiros anos da entrada das mestras e mestres como professores (temporários) na Universidade, prática que se estendeu a 16 Universidades.

Em todos esses casos, trata-se de uma intervenção no mundo acadêmico em várias dimensões: de inclusão étnico-racial, política, pedagógica, institucional/administrativa e epistêmica. As duas primeiras dimensões são mais evidentes, pois ao trazer mestres e mestras dos povos tradicionais e dos grupos urbanos de tradições culturais diversas para dentro da Universidade enquanto pesquisadores e docentes, estamos rompendo com uma prática secular de exclusão étnico-racial nas Universidades no país. Para além da proposição descolonizadora no plano das ideias, a operacionalização da proposta é, em si, a campanha política que se trava no âmbito institucional para uma refundação do modelo de Universidade que herdamos do século XX brasileiro.

É fato que, por um lado, as Universidades, por demanda de seus institutos e departamentos, podem reconhecer a relevância do saber dos mestres. Entretanto, a estrutura administrativa nem sempre conta com meios e instrumentos jurídicos para a contratação dos mestres como docentes, uma vez que eles não detêm nem a escolaridade nem a titulação necessária para atender às regras correntes. (2020, p. 27-28)

O suleamento da UFSB permite, desde a sua inauguração, que, tanto administrativamente como conceitualmente, xs “saborxs” ingressem na instituição assumindo os papéis de mestrxs. Os bacharelados interdisciplinares excluíram as disciplinas e se orientam por componentes curriculares, o que facilita, por um lado, desconstruir “os muros” entre os saberes:

E o desafio posto à academia é superar o nível disciplinar e alcançar — ou ao menos vislumbrar — a perspectiva inter/transdisciplinar e polímata do mestre, que mesmo na condição de professor substituto ou visitante — portanto, temporário — coloca-se como referência para um rearranjo epistêmico do funcionamento do nosso ensino superior. (CARVALHO & VIANNA, 2020, p. 29)

Usa-se a próxima citação como ego-auxiliar, que assume “o lugar” da UFSB para dar voz à instituição. Versa a respeito do objetivo do livro “Universidade popular e encontro de saberes”, publicado em 2020 pela Universidade de Brasília (UNB) e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujos autores retratam os “fazeres” da UFSB.

O que o presente volume busca apresentar é um conjunto de relatos referentes a uma experiência específica dentro de todo esse processo: a da UFSB como universidade popular, pluriepistêmica e enraizada no seu território. Consideramos que, para além de todas essas conquistas, a UFSB foi, durante seus primeiros anos, um experimento, um laboratório de transformações que radicalizaram e extrapolaram a mencionada tríade “expansão, qualidade e democratização”. Em curto tempo de existência, a UFSB constituiu o seu Conselho Estratégico Social, criado no Fórum Social, no qual se discutiram amplamente suas políticas e seus projetos, colocando a sociedade em seu centro e invertendo, assim, o tradicional conceito da extensão, bem como desafiando-se com novos mecanismos de democratização de sua gestão. Construiu ações de integração com a rede de educação básica por meio da consolidação de suas Licenciaturas Interdisciplinares (LIs), Colégios Universitários (Cunis), Complexos Integrados de Educação (CIEs) e o Projeto Paulo Freire de mobilidade acadêmica internacional. (TUGNY & GONÇALVES, 2020, p. 10, grifo nosso)

Assim, a “UFSB acadêmica” se refere a sua identidade institucional como popular, pluriepistêmica e enraizada no seu território. A pesquisadora compreende que,

nos pouco anos de instituição, a UFSB conseguiu dar passos largos em seu suleamento e na inclusão epistêmica de saberes para além da departamentalização do conhecimento e do que é chamado de conhecimento na Universidade.

Por outro lado, é necessário desvelar que, enquanto identidade institucional, o “nós” UFSB ainda está em construção, via identificações e estranhamentos. Há professores que se referem a “eu-nós” ao falarem de sua participação tanto no grupo de professores como “nós UFSB”, mas também há professores que se posicionam a partir do “eu-elxs”. Para ilustrar, escolhe-se um debate sobre a interdisciplinaridade.

Entre os professores, há quem defenda a mudança do nome dos bacharelados interdisciplinares — já que não há mais disciplinas — para “bacharelados indisciplinares” como forma de defender que os processos metodológicos não se subordinem às áreas ou as relações entre as áreas, buscando quebrar essas normativas e também ser força em outra batalha, alterar o imaginário do que se entende por uma Universidade.

Mas também há falas de professores que defendem que “elxs” não entendem que o bacharelado interdisciplinar não garante trabalho.

Que tipo de relatório esse bacharel pode assinar? Por isso que eu falo: é bacharel de porra nenhuma! Tem que ter uma formação focada nas especialidades, o estudante precisa de emprego. Tem que ser inclusivo também na porta de saída, não só na porta de entrada. (professorx das engenharias).

Quando a autora da tese propõe olhar as narrativas como cenas de um sociodrama interno da pesquisadora, é, entre outros fatores, porque esse caminho investigativo permite construir cenas a partir do vivido no território. Aqui há uma cena sociométrica para compreender a identidade institucional entre os professores ao constituir-se o “nós UFSB”, é uma cena em moléculas. Há a “molécula professores das Artes Humanas”, em que a indisciplinaridade enquanto “alargamento epistêmico” lhe é inspiração à práxis; em outras, como a “molécula das engenharias”, a interdisciplinaridade lhe é indisciplinada com o saber e o fazer; já na “molécula dos mestrxs sabedores” não há a departamentalização de saberes e tais conflitos são

“distrações” do apreender. Essas “múltiplas moléculas” vão se arranjando e rearranjando de acordo com as afinidades e repulsas. Mas há um dos critérios da leitura sociométrica nessa cena dos professores que conjuga todas as moléculas em um grande grupo, é o a da inclusão.

Cabe também incluir xs 2 professorxs entrevistadx no mestrado que evadiram da UFSB. Por mais de uma fonte, descobriu-se que a evasão dessxs professorxs está ligada à não concordância dos rumos que a UFSB estava tomando, isto é, ao distanciamento de alguns princípios do Plano Orientador. A evasão os contorna como “eu-elxs” em sua relação com a UFSB, ou com o próprio grupo de professores que permaneceram na instituição. Volta-se aos dados de 2014 e elege-se uma frase, de 1 dessxs professorxs que estava decanx à época: “O novo é sempre uma preocupação, dá medo de repetir o velho.” (ROMÃO, T. A., 2015).

Já com os estudantes, o “eu” dá lugar ao “nós”. E esse “nós” está vinculado à identidade grupal centrada no papel desempenhado na instituição, isto é, há um “eu-nós” usado pelos estudantes ao se nomearem enquanto grupo. Mas há uma dificuldade tanto de parte dos estudantes, quanto de alguns professores, de se reconhecer no “nós” ao desempenhar o papel de co-construtores dos caminhos da UFSB. Cabe destacar que xs profissionais técnicxs entrevistadx se referem sempre ao “eu-nós” e este “nós” está para além do seu papel desempenhado, é o “nós” UFSB, o que ocorre tanto com xs assistentes sociais como com xs técnicxs administrativxs.

Xs estudantes, ao falarem das dificuldades da permanência, fazem referência ao grupo e relatam como se sentem (ou não) apoiadx e apoiantes. Vai surgindo o “nós”, que muitas vezes na expressão oral, toma forma no “a gente”.

A redatora lembra-se de Oswaldo de Andrade⁹¹ e o Movimento Antropófago, e pensa: Pena que “a gente” se escreve separado. Ah se “a gente” fosse junto e construísse a ação de “agente”.

⁹¹ Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português. (ANDRADE, 1972)

ENCONTRO COM A FOME E COM O CUIDADO

Os estudantes que não fazem parte de coletivos⁹² sentem a fragmentação de seus grupos familiares, via a ausência de apoio, que vezes, foi nomeada como fome. Entende-se que este é um dado relevante.

Há a fome, que aqui, com tom de denúncia, se coloca. Aparece em “eu ainda estou me acostumando a não comer” (estudante da macrorregião), ou de forma naturalizada, em que há fome, e esse é um dos menores problemas em estar na Universidade.

A narradora lembra-se do Sr. Favela, um estudante negro, cuja comunidade é a periferia. Ele chama a atenção por dizer que as dificuldades de permanência são muito subjetivas, apontando que cada um tem a sua história. Por conta da sua realidade, sozinho na vida desde os 14 anos, aprendeu a enfrentar a fome, o frio e o que viesse, aprendeu a viver com pouco. Diz saber que a questão econômica é uma das grandes dificuldades e que nem todos os estudantes possuem a disposição de trabalhar à noite como ambulante ou de ser ajudante de pedreiro, coisas que ele faz para se sustentar e permanecer na UFSB. Conta que muitos jovens chegam à UFSB, com seus 18 e 19 anos, longe pela primeira vez da família que também não tem condição de ajudá-los e não sabem o que fazer.

Para ilustrar a denúncia que aqui se faz, usa-se um dos “bilhetinhos” espalhados pelas paredes da Universidade: “A tontura da fome é pior do que a do álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago.” (autor desconhecido — UFSB).

A autora percebe que não está preparada para um debate como este ao estudar uma Universidade, pois entende como fundamental a alimentação no processo cognitivo. Na redatora, ressoa José Saramago: “é a fome que é Obscena”. Já a pesquisadora, mesmo tentando desenvolver uma perspectiva etnográfica em seu olhar, não tem matizado dentro de si essa marca corporal. A pesquisadora conhece o conceito

⁹² Os estudantes que fazem referência diretamente a fome não pertencem aos “coletivos” dos indígenas aldeados, camponeses do MST e professores da rede pública e explicam a fome via ausência da família ou de condições econômicas desta.

fome, enquanto trabalhadora conheceu lugares em que a fome era uma inimiga naturalizada. Mas colocada desta maneira, o padecer dos corpos lhe toca a alma, não o corpo⁹³.

Como intervir? Denunciar a fome? Denunciar a ausência dos “bandejões” enquanto política de permanência? Denunciar a fraqueza do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)? Denunciar que a UFSB teve 53,96%⁹⁴ de seu orçamento discricionário afetado, estando no topo das intervenções de todas as Universidades no governo Bolsonaro? Denunciar que os leilões do pré-sal estão desvinculados dos fundos de saúde e educação? A questão é muito mais ampla. É necessário trazer para este debate, além da família e do Estado, a comunidade e o “mercado/terra”.

A fome desvela a precariedade do suporte que os estudantes possuem. Comas-D’Argemir (informação verbal)⁹⁵ aponta, em suas aulas, que a concepção de que a principal instituição social é a família e não mais a comunidade é socialmente construída. A família é a portadora da obrigação moral de cuidar. Isto é, a sociedade cuida mal, mas responsabiliza-se a família por isto (informação verbal).

Razavi propõe o diamante do cuidado⁹⁶ e contextualiza a compreensão do cuidado em duas perspectivas.

Algunos analistas resaltan la importancia del cuidado para el dinamismo y crecimiento económicos. Otros conciben el cuidado desde una perspectiva mucho más amplia, como parte de la estructura social y elemento integral del desarrollo social. (2007, p. 6).

⁹³ A autora se questiona o quanto ela, mesmo querendo se despir de sua classe social, tem a capacidade de inverter o papel e entender o lugar de quem é criado na fome. Percebe que deveria fazer o debate de políticas como o Programa Fome Zero ou o Bolsa Família (implantados durante o governo Lula) como políticas de base para o cuidado, que as retiram do lugar de “emergenciais e assistencialistas” para pautá-las como políticas que possibilitam cidadãos “cognitivamente preservados” e sementes pensantes que possam germinar. Percebe que a aparente falta de conexão destas políticas com a Universidade é fruto da placenta da colonialidade em que se criou.

⁹⁴ Segundo o jornal baiano Correio. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/federal-do-sul-da-bahia-e-Universidade-do-pais-mais-afetada-por-cortes/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

⁹⁵ Fala da professora Comas-D’Argemir durante a disciplina de “Cultura y economía política de la atención en salud: instituciones asistenciales”, URV, Tarragona, novembro de 2019.

⁹⁶ “Las instituciones que participan en la prestación del cuidado pueden visualizarse conceptualmente en la forma de un diamante de cuidado, en el cual se integran la familia o el hogar, los mercados, el sector público y el sector no comercial (incluida la provisión de cuidado por parte de la comunidad y los voluntarios). Los límites de las distintas responsabilidades a menudo varían en respuesta a las demandas de las redes sociales y los grupos de interés.” (RAVAZI, 2007, p. 7)

É nesta última perspectiva que se localiza cuidado neste trabalho, como parte fundamental para promover a criação de um tecido social saudável.

A DasDores, mulher, negra, periférica, conta que a principal facilidade em ser estudante da UFSB são os afetos. Conta que em sua turma há afetos de carinho, de atenção, de cuidado com o próximo, a sororidade com os grupos feministas, a “doloridade” com os corpos negros. Conta que esses são os elos que os unem. Explica que a cultura dentro da UFSB é dos afetos. Ressalta que desde o início essa Universidade foi pensada nessa perspectiva. Os afetos entre indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses é um elo de povos, tanto que a UFSB é um elo na Teia dos Povos, uma instituição da Bahia que trabalha com os afetos que formam a resistência.

Aqui se localiza algo do “invisível” no papel desempenhado pelos grupos à permanência. Uma sociedade em que apenas o que é mercantilizado é visto como trabalho e como produto faz com que a “cultura dos afetos” seja invisibilizada em seu papel de reprodução humana, porque não possui valor econômico. No campo da educação, os afetos não são mensurados em nota CAPES, não há *rankings* universitários que valorem esta função social da Universidade. Então, ela não existe?

Assim como Comas-D’Argemir, chama-se os cuidados⁹⁷ para a centralidade da discussão, validando a importância que eles possuem. O cuidar aparece na fala dos estudantes como protagonista da permanência, com valor subjetivo e, apesar de não ser mensurado na lógica neocapitalista, desempenha, para aqueles que permanecem, a raiz de sua força, a potência de sua resistência.

A estudante DasDores se refere aos elos na costura dos povos e aqui são compreendidos para além da interseccionalidade das diversidades. São as desigualdades historicamente acumuladas de raça, gênero e classe, que fazem com que cada elo, ao seu modo, seja uma das costuras nesse tecido invisível do social.

A Universidade, nesta perspectiva, tem como função social tornar-se estrutura, elo, apoio, território de germinação e cuidado. Ou continuar como espaço das ausências. Ausências repletas de fome e de colonialidade.

⁹⁷ “Era necesario delimitar. El cuidado social es el que menos vemos y al mismo tiempo, el que más condiciona a las familias. El cuidado sanitario es muy importante y salva vidas, pero mientras este cura, el cuidado social cuida.” Disponível em: <<https://www.elsaltodiario.com/cuidados/entrevista-dolors-comas-argemir>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

O “todos” da UFSB, no papel de estudante, são aqueles que compartilham “um sonho que nem imaginava possível”, mas compartilham também o passar fome, as distâncias percorridas, os afetos e encontram-se em suas “doloridades”.

Por um lado, há a desconstrução das “recém-nascidas” Universidades Suleadas e preocupa a falta de continuidade das políticas públicas que as sustentam, por outro, as transformações vistas no território reafirmam a importância e o potencial da instituição Universidade como ponto transformador do tecido social. O “todos” é forjado no povo como “a gente”, mas quando há a identificação com essa gente, quando a gente é sentida como “nós”, com pertencimento, a sua ação vira agente.

ENCONTRO COM OS ANTEPASSADOS

A UFSB aparece como território de acolhimento e “proteção”. Acolhimento dos afetos, local para o Encontro com as “doloridades” e proteção das memórias que formam a resistência. É território de gestação de um encontro com os antepassados⁹⁸ e a identidade.

Darcy Ribeiro (2005), em seu livro “O Povo Brasileiro”, faz referência ao protobrasileiro. Explica como vai sendo forjada a identidade de um povo que, na mistura do afro-brasileiro com o brasilíndio, renegado pela cultura de seu pai, as forças colonizadoras, e abandonado pela cultura materna (etnia), parte do que não é para se descobrir enquanto ser.

Ou, nas palavras do Guerreiro das Artes Pataxó, quando explica por meio de suas esculturas, fruto de seu trabalho acadêmico, a contradição de ver seu povo, formado por milhares de etnias, ser reduzido a “índio” com a chegada do colonizador,

⁹⁸ Percebe-se que a UFSB, ao ser território de reconstrução de identidades ao promover os Encontros com os antepassados, o faz de forma que a “força da ancestralidade” entre na cena. A pesquisadora adoraria colocar este tema em debate, mas a autora lembra do seu objetivo e de que seria uma árdua tarefa trazer para o campo da Universidade e da Psicologia um debate que inclui, para além das crenças que compõem o “legado dos antepassados”, a inclusão do ser espiritual. Na UFSB, as mestras e mestres (Mãe e Pai de Santo, o “sabedor” ribeirinho ou indígena) trazem para o “aprender” na Universidade um conhecimento circular, que não se restringe apenas à botânica ou à farmácia, mas estão juntos nos cantos de cura, na concepção de ser físico, psíquico e espiritual. (Eles não estão presos aos muros disciplinares que os acadêmicos construíram). Xs mestrxs são exemplos de pluriépistemologia. Mas, por enquadre, a ancestralidade será olhada pelo conjunto de representações que serve para construções políticas e sociais.

palavra que nem conheciam. Ou ao explicar como o colonizador “plantou a vergonha” no corpo/olhar do Pataxó para capturá-lo na sua cultura.

O desenvolvimento da identidade, de se reconhecer “eu” por meio da relação com o “não-eu”, e todo o percurso para a percepção do tu, do ele e do nós requer processos de identificações e estranhamentos. A pesquisa é atravessada por esses estranhamentos que permitem encontros e reencontros, assim como a sociedade que, em cada metabolização de uma política pública nova, por meio das identificações e estranhamentos, vai, em relação dialética, reeditando a identidade do que é o povo, o “todos”.

O estudante/professor, ao desvelar o seu questionamento sobre a sua raça⁹⁹, acompanhada pelas ausências de elos de história, tem em seu corpo marcadas, fenotipicamente, suas origens, mas, como povo vencido, perdeu a sua história e os seus territórios. Como ser África no Brasil? Pataxó ou um Maxakali sem uma aldeia? Sem uma etnia para ser sua placenta cultural? Resta ser preto ou índio, e índio, como explícita Guerreiro das Artes, é palavra colonizadora, é vazia de sentido, e tem forjada sua identidade pelo que não é. Talvez por isso, a primeira resposta tenha sido: “minha etnia era a miséria”. É a placenta em que foi criado, imerso nestes significantes, é o tecido conceitual que existe para a sua identificação. O alargamento de território promove o “não se ver representado”, o estranhamento com a pobreza, a desnaturalização do *status quo* promove um reencontro, este consigo mesmo. E essa identidade reeditada vai a reeditar a identidade de uma família e de seus descendentes.

E se o desempenho do seu papel social de professor não for pautado pela dicotomia fazer e pensar, carregará um “alargamento epistêmico” para dentro da aula, para a escola e para a comunidade. Há um alargamento do papel da família enquanto aquela que carrega a sua história.

Há histórias compartilhadas e não conectadas dentro dessa terra marcada pela pobreza e pela validação do poder hegemônico. Vide D. Esperança e D. Takwara, anciãs que não se conhecem, moram a quase 300km de distância uma da outra, mas ambas contam do massacre do povo Pataxó. E, pior, é um dos muitos casos da luta pela terra, do extermínio do “elx” em nome da dificuldade da construção dos “nós”. Nesta

⁹⁹ “A matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados.” (MIGNOLO, 2008, p. 293)

perspectiva, a Universidade aqui é vista como nutriente da placenta social ao territorializar o desenvolvimento das identidades de seus “todos”.

Após viver o papel de narradora, a pesquisadora reencontra Quijano e Mignolo. Agora eles fazem sentido. A construção do conceito raça e o lugar social que este conceito ocupa precisam ser olhados para o debate sobre a identidade do povo brasileiro.

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

É necessário contextualizar que a identidade é construída na relação. É na placenta social da colonialidade que ela germina. A identidade é uma construção política, o que pode ser visto com as lentes da opção descolonial de Mignolo.

Irei argumentar que a identidade em política é crucial para a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas (por exemplo, não havia índios nos continentes americanos até a chegada dos espanhóis; e não havia negros até o começo do comércio massivo de escravos no Atlântico) por discursos imperiais (nas seis línguas da modernidade européia — inglês, francês e alemão após o Iluminismo; e italiano, espanhol e português durante o Renascimento), pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista. As identidades construídas pelos discursos europeus modernos eram raciais (isto é, a matriz racial colonial) e

patriarcais. Fausto Reinaga (o aymara intelectual e ativista) afirmou claramente nos anos 60: ‘Danem-se, eu não sou um índio, sou um aymara. Mas você me fez um índio e como índio lutarei pela libertação’. A identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). (2008, p. 289)

Na Cena “Os nós de Abayomi”, a estudante/professora relata que o “estar na Universidade” lhe permite compreender a sua escola como um texto no contexto, encontra contorno para enfrentar o “sem cultura”. Recordar-se a denúncia da ausência de editais específicos para professores de escolas quilombolas. As ausências agora já são compreendidas pela presença da colonialidade.

Reafirma-se a importância do conjunto das políticas públicas enquanto processo. Ilustra-se, em passos largos, o caminho que o quilombola percorre, e a sua paciência histórica, para ver/ter seu território de identidade reconhecido.

Após cem anos da libertação dos escravos em 13 de maio de 1888 pela Lei Áurea, no dia 22 de agosto de 1988, o Governo Federal fundou a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira: a Fundação Cultural Palmares (FCP)¹⁰⁰, juntamente com o artigo 68 da Constituição Federal que garante que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” (BRASIL, 1988).

Na década de 80, surge na USP uma série de estudos interligados com o conceito de “etnicidade” e, a partir de 1988,

[...] o campo de estudos sobre negros passa a ter de responder a novas demandas originadas da luta política, que o levam a uma aliança forçada com perspectivas até então apartadas, impondo aos estudos etnográficos sobre comunidades rurais negras a literatura histórica sobre quilombos e vice-versa. (ARRUTI, 1997, p. 13).

¹⁰⁰ Instituição responsável pelo reconhecimento de um quilombo. Ver: <<http://www.palmares.gov.br/>>.

Só em 10 de setembro de 2001, o presidente FHC, por meio do decreto 3.912, regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. O texto de tal decreto parece ignorar as imposições aos povos vencidos quando legisla que:

Art. 1º - Compete à Fundação Cultural Palmares - FCP iniciar, dar seguimento e concluir o processo administrativo de identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como de reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação e registro imobiliário das terras por eles ocupadas.

Parágrafo único. Para efeito do disposto no caput, somente pode ser reconhecida a propriedade sobre terras que:

I - eram ocupadas por quilombos em 1888; e

II - estavam ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos em 5 de outubro de 1988. (BRASIL, 2001b, grifo nosso)

Essa concepção de que o quilombismo está paralisado no tempo e no espaço é relegada no primeiro ano de governo do presidente Lula, em 2003, com o decreto 4.887, o qual, em seu segundo artigo, amplia o conceito de remanescentes de quilombo:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental. (BRASIL, 2003a, grifo nosso)

Arruti, em “Emergência dos ‘Remanescentes’”, debate as diferentes óticas pelas quais os remanescentes são olhados e coloca-se que primeiro “à necessidade de torná-los nomeáveis, adjetivando-os de forma que se fizessem visíveis e aceitáveis.” (1997, p. 20)¹⁰¹. As remanescências de afrodescendentes

[...] passam a ser reconhecidas como símbolo de uma identidade, de uma cultura e, sobretudo, de um modelo de luta e militância negra, dando ao termo uma positividade que no caso indígena é apenas consentida. (ARRUTI, 1997, p. 22)

Ressalta-se

[...] o efeito de impor pela primeira vez aos estudiosos e militantes desta que seria a área de estudos raciais e de comunidades rurais negras, questões muito próximas das que quase sempre envolveram a problemática indígena, obrigando-os a se manifestar sobre a questão fundiária, gerar respostas e instrumentos críticos para o diálogo com agências estatais e dialogar com interlocutores cujo quadro de referência não é o dos conceitos das ciências sociais, mas o das regras administrativas e do direito positivo. (ARRUTI, 1997, p. 14)

Propiciar a criação de uma identidade para além daquela instaurada pela colonialidade requer uma intencionalidade político-jurídica que contemple especificidades culturais e históricas, que promova uma emancipação do ser, pensar e fazer, e, para além das fronteiras da educação, é necessário um aparato de políticas públicas que se entrelacem e formem pontos de apoio para permitir o florescimento de novas etnicidades.

Este tecimento da sociedade, via políticas públicas, possibilita o reencontro para além das “etnias remanescentes”: é o encontro com as “eticidades emergentes”.

¹⁰¹ Remanescente é nome que explica Takwara, que, mesmo após sua etnia ser decretada como extinta, insiste em surgir da floresta.

O ENCONTRO COM A TERRA

Assim como na Aldeia da Jaqueira, a redatora convida x leitorx a tirar seus calçados e sentir a terra para além do âmbito teórico-conceitual. A terra, como algo físico, “pisável” e que, em sua materialização, transforma-se em alimento, em teto ou mocambos¹⁰² e, ao poder plantar a cultura, é território de germinação.

Deve-se ressaltar que o olhar a posse da terra via quilombo é uma das possíveis formas de percorrer o caminho de construção (ou o deixar florescer) das etnicidades. O que se aprende a chamar de quilombo, apesar de simbólico enquanto dominação/resistência, é uma parte da população afrodescendente, a qual, em sua maioria, na fragmentação enquanto grupo, sem terra para germinar, vira a “erva daninha” da miséria que parece ser a etnia plantada pelas ausências do cuidado.

No decreto de Lei 3.912, o presidente FHC regulamenta o registro imobiliário das terras quilombolas de forma restritiva aos grupos, usa de sua força hegemônica, no primeiro artigo, para pautar o direito à posse da terra apenas para as que “eram ocupadas por quilombos em 1888 e estavam ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos em 5 de outubro de 1988.” (BRASIL, 2001b). Já o decreto de Lei 4.887 amplia, no segundo artigo, os remanescentes das comunidades dos quilombos para:

[...] os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003a)

Além disso, traz em seu oitavo artigo o entrelaçamento de uma série de instituições federais como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional (IPHAN), o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), a Secretaria do Patrimônio da União, do Ministério do Planejamento, Orçamento e

¹⁰² Significa teto ou abrigo em quimbundo, como eram chamados, no Brasil Colonial, os grupos de escravos fugidos. A nomeação “quilombo” parece trazer uma referência ao Quilombo dos Palmares, outra tragédia brasileira, mas é palavra que carrega simbolismo: “Na Angola seiscentista, designava um sítio fortificado e, por extensão, a sociedade e a organização política dos *jagas* ou *imbangala*, grupos de guerreiros que viviam saqueando e escravizando seus vizinhos.” (ASSUNÇÃO, 2011, p. 87, grifo nosso)

Gestão, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Secretaria Executiva do Conselho de Defesa Nacional e a Fundação Cultural Palmares para que a terra seja “garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.” (BRASIL, 2003a)

Como recorte para explicitar como, apesar de parecer pano de fundo, a terra é força que move o âmbito político-jurídico, desvela-se o embate pelo decreto 4.887 de 2003. No portal do Supremo Tribunal Federal, consta que, em 25/06/2004, via medida liminar 3.239, o Ministro Cezar Peluso é redator de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI). Em 18/04/2012, destaca-se em plenário, além das organizações sociais quilombolas, os *amici curiae*¹⁰³ Associação Brasileira de Celulose e Papel (BRACELPA), Sociedade Rural Brasileira e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A ADI passou por plenária outras três vezes (25/03/2015; 9/11/2017; 8/2/2018) até que em 01/02/2019 julga-se improcedente a ADI. E destaca-se o item 7 da ementa:

Incorporada ao direito interno brasileiro, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, consagra a "consciência da própria identidade" como critério para determinar os grupos tradicionais aos quais aplicável, enunciando que Estado algum tem o direito de negar a identidade de um povo que se reconheça como tal.”¹⁰⁴

A batalha perdida no âmbito político-jurídico fortalece-se no âmbito social-cultural. Por meio de Assunção (2011, p. 89), aponta-se algumas reverberações do decreto da Lei 4.887:

Essa foi a base legal para uma nova fase na atribuição de terras a quilombolas e grupos indígenas, que cresceu de maneira significativa durante o governo do presidente Lula (2003-2010).

Somente entre setembro de 2003 a março de 2007, grupos indígenas conseguiram a demarcação de 66 territórios correspondendo a mais de

¹⁰³ A expressão *amicus curiae* significa amigo da corte e serve para identificar alguém que pede para entrar em um processo do qual não é parte, mas cujo resultado pode influir em sua vida. Na literatura jurídica norte-americana, desde a década de 60, chama-se a atenção para o perfil partidário do instrumento, a ponto de muitos o definirem como um legítimo *lobby* judicial. (OAB – seccional Maranhão). Disponível em: <<https://oab-ma.jusbrasil.com.br/noticias/340675/amicus-curiae-influi-em-decisoes-do-stf-mostra-pesquisa>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

¹⁰⁴ Disponível em: <<https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/768110447/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-3239-df>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

110.000 km² de terras. Hoje há aproximadamente 610 terras indígenas, a maioria delas demarcadas, e 50 ainda no processo de demarcação. As terras indígenas representam hoje 13% do território brasileiro, a maior parte na Amazônia. Quanto às terras quilombolas, trata-se de extensões muito menores, geralmente de pequenas áreas doadas informalmente a comunidades de libertos antes ou depois da Abolição. No momento, pelo menos 250 processos de regularização fundiária de terras quilombolas estão em andamento no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Esse processo não agradou a todo mundo. Grandes proprietários de terra e empresas advogam que esse desenvolvimento impede a livre exploração de recursos naturais. Esses grupos implementaram verdadeira campanha de imprensa contra a atribuição de terras a quilombolas e índios ‘emergentes’.

A batalha perdida no âmbito político-jurídico é trazida para o solo da mídia, tão poderoso instrumento de criação de imaginários. Assunção (2011, p. 89) exemplifica com um polêmico artigo da revista *Veja*, no qual se afirma que as áreas de preservação, reservas indígenas e supostos antigos quilombos ocupam 77,6% da extensão do Brasil e, a partir do que é publicado no artigo, Assunção denuncia que a revista *Veja* “procura assim índios ‘autênticos’, como se vivêssemos ainda hoje num mundo colonial, de primeiro contato” e cita Warren (2001) para contextualizar que vivemos num mundo contemporâneo e habitado por indígenas pós-tradicionais.

Guerreiro das Artes desvela a inclusão perversa quando exemplifica que se um Pataxó vai para a cidade nu, ele é preso, ele não pode mostrar “as suas vergonhas”¹⁰⁵, o povo não aceita porque o índio já é colonizado. Mas o povo também não aceita se o Pataxó estiver dirigindo um carro, porque ele é índio. O povo estranha o Pataxó usar conta para fazer seu colar, mas não estranha os matagais de tiririca que foram queimados e hoje são usados para pasto.

Vale-se do âmbito teórico-conceitual hegemônico, constrói-se um imaginário, cria-se os “não-eus”, ao cristalizar os indígenas ou quilombolas em sua presença “isolada” ou de “primeiros contatos” da sociedade. Esse imaginário é tecido no próprio povo, exemplo disto é o Etnia da Miséria (personagem da cena “O agro é?”) ao contar de seu filho, neto de indígena e de negro, criado na fragmentação de sua história.

¹⁰⁵ Nas palavras do colonizador.

Assim, tal estudante/professor, ao se libertar da distorção do “espelho eurocêntrico”, pode vir a se construir enquanto etnicidade.

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. (QUIJANO, 2005, p. 129)

Pelos textos das leis, pelas batalhas midiáticas em solo brasileiro, pelos enraizamentos da lógica hegemônica, percebe-se que há um vórtex que, apesar de em outros tempos e espaços, leva a história a se repetir.

Lembra-se a conclusão de Etnia da Miséria:

A gente vai se perdendo, vai sendo colonizado ou recolonizado um pouco a cada dia. E há mais de 500 anos a história continua se repetindo e ‘a gente’ começa a não entender a nossa história e a entrar dentro da história e da cultura do outro e não da nossa, de valorizar o que é nosso.

AS REPETIÇÕES

Sem a pretensão de ser um recorte historiográfico, põe-se foco em cenas/situações/enredos que parecem se repetir na história brasileira.

Se os censos brasileiros demonstram o quanto a questão da classificação racial é política, a questão das terras o é mais ainda. Durante a época colonial, a terra foi monopolizada pelos capitães

donatários e pelos sesmeiros. O latifúndio continuou a dominar a paisagem agrária durante o Império e a República. No entanto, pequenas propriedades e posses sempre foram a fonte de produção de alimentos para grandes contingentes da população do Brasil. Os camponeses — posseiros, pequenos proprietários, agregados e parceiros — lutaram pelo reconhecimento de seus direitos, e essa luta assumiu muitas formas através dos séculos.

A questão da reforma agrária, já almejada pela ala mais radical do movimento abolicionista, se transformou numa questão política de primeira importância na década de 1950. Interrompida pelo golpe de 1964, essa dinâmica retomou seu fôlego na redemocratização, com novas desapropriações e assentamentos de sem-terra. O processo é caracterizado, no entanto, por uma série de avanços e recuos que refletem as mudanças conjunturais nas correlações de forças. (ASSUNÇÃO, 2011, p. 87, grifos nossos)

Nomeia-se a cena “O agro é?” com referência simbólica à campanha publicitária “Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil” cujo slogan é “Agro é Pop, Agro é Tech, Agro é Tudo”. Com estética belíssima, a campanha de *marketing* promovida nacionalmente pela Rede Globo tem como objetivo explicitado conectar o consumidor com o produtor rural e ao mesmo tempo desmistificar a produção agrícola aos olhos da sociedade urbana.

A criação de uma imagem de harmonia e integração parece querer naturalizar o hegemônico. Quem é o produtor rural? Como ele produz? Quais mitos criados e quais quer-se descrever?

As campanhas midiáticas, as hegemônicas e as que estão a se configurar com as novas TICs, possuem seu poder fortalecido na construção tanto de significados como de significantes. E, conscientemente ou não, vai formando a teia conceitual da sociedade brasileira, via imagem, ou ausência dela, via notícia, ou ausência dela, via foco, via nome.

O Agro está a renomear. Constrói uma “imagem” bela, saudável e moderna do latifúndio. Agora é produtor rural. É a Indústria-Riqueza do Brasil. O agrotóxico se torna pesticida e insumo. O trabalhador rural é o operário da Indústria-riqueza.

O Agro é luta pela “exploração” da terra. O Agro é uma campanha midiática que mascara a real situação do campo, que cria e valida no imaginário da população urbana uma agroindústria, sem desnudar a fome e a violência que a circundam.

O agro é tóxico?

Desde 2016, o Brasil tem sido palco de uma enxurrada de novas liberações de agrotóxicos. Naquele ano ocorreu a liberação de 277 produtos. No ano seguinte, houve um salto para 404 novos venenos. Em 2018, mais 449 registros foram realizados.

Mas o governo de Jair Bolsonaro conseguiu ser ainda mais condescendente com o veneno agrícola. Em seu primeiro ano, 474 pesticidas foram liberados. Já em 2020, o número subiu para 493. Ao final do ano passado, o Ministério da Agricultura bateu novo recorde, aprovando o registro de 550 novos agrotóxicos.¹⁰⁶

Segundo o levantamento do Greenpeace com base em dados do Ministério da Agricultura, em 2019, 34% dos agrotóxicos liberados no Brasil contêm substâncias proibidas na União Europeia¹⁰⁷.

O Projeto de Lei 6299/2002, popularmente conhecido como “PL do Veneno”, foi aprovado em seu texto base pela câmara dos deputados em 09/02/2022. Em seu texto, o agrotóxico foi renomeado como pesticida e foi retirada a regulação tríplice — deixando a Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) e o IBAMA com um papel meramente consultivo. Assim, a regulação que deveria ocorrer com base em pareceres técnicos fica na mão do mercado. No PL do Veneno passa a ser possível pesticidas que revelem componentes teratogênicos, carcinogênicos ou mutagênicos e retira-se a necessidade de registro e estudos agronômicos, toxicológicos e ambientais para a exportação de agrotóxicos.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/01/12/governo-bolsonaro-bate-proprio-recorde-e-libera-uso-de-550-novos-agrotoxicos-em-2021>>. Acesso em: 1 abr. 2022.

¹⁰⁷ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/11/28/com-novas-aprovacoes-liberacao-de-agrotoxicos-ja-e-o-maior-da-historia.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

¹⁰⁸ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2022/02/entenda-as-mudancas-que-o-chamado-pl-do-veneno-pode-causar.shtml>>. Acesso em: 1 abr. 2022.

O agrotóxico, além de envenenar o alimento, as águas e trazer sérios riscos à saúde em nome da “produtividade” requerida pelas *commodities* de grãos, torna-se, no Brasil, uma arma de dominação e posse da terra. No projeto “Por Trás do Alimento” — parceria entre Agência Pública e Repórter Brasil —, cujo objetivo é investigar o uso de agrotóxicos no Brasil, há a denúncia de que grandes fazendeiros fazem pulverização aérea de agrotóxicos sobre comunidades com as quais disputam a terra, em terras tradicionais indígenas e em terras certificadas como produtoras orgânicas¹⁰⁹, como forma de “expulsar” as comunidades de suas terras ou torná-las improdutivas.

Aranha e Freitas (2021) relatam os detalhes da “guerra química” contra as famílias, descrevem como André, criança de 7 anos, ficou com feridas abertas pelo corpo depois de receber um “banho” de agrotóxico. Freitas (2021) relata as grandes quantidades de agrotóxicos jogadas de avião sobre a floresta amazônica e outros biomas para abrir espaço para a soja e o gado. Descreve que os fiscais do Ibama encontraram vestígios do 2,4D (um dos agrotóxicos mais vendidos no Brasil e que compõe o “agente laranja” — arma química utilizada na Guerra do Vietnã, país no qual até hoje crianças nascem com deficiências como Síndrome de Down, paralisia cerebral e desfiguração facial extrema). Freitas (2021) explicita que o problema tende a ser maior do que os dados apontam, devido ao desmonte da fiscalização ambiental promovida pelo governo Bolsonaro.

Outro agrotóxico encontrado pelos fiscais do Ibama é o clorpirifós, que foi banido nos EUA por estar associado a problemas de desenvolvimento neurológico, principalmente em crianças. (FREITAS, 2021). As vítimas da pulverização aérea de agrotóxicos como instrumento de dominação podem ser encontradas no Maranhão, Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Amazonas. Há territórios tradicionais indígenas atingidos, como o da etnia Ikpeng (próximo ao Parque Nacional do Xingu), a comunidade indígena Tey Jusu, no Mato Grosso do Sul, Guarani e Kaiowá, entre muitos outros.

¹⁰⁹ Nas terras certificadas como produtoras orgânicas, pode-se citar o assentamento no município de Nova Santa Rita, região metropolitana de Porto Alegre: “O assentamento da reforma agrária é referência na produção de arroz orgânico e da agricultura agroecológica do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que por sua vez é o maior produtor de arroz sem a aplicação de venenos do plantio à colheita na América do Sul”. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/justica/2021/09/mpf-confirma-pratica-ilegal-em-pulverizacao-aerea-de-agrotoxicos-contra-assentamento-do-mst/>>. Acesso em 1 abr. 2022.

O procurador federal Marco Antonio Delfino, em entrevista à Repórter Brasil e à Agência Pública, relata que há

[...] diversos confrontos em processos de demarcação de terra onde os agrotóxicos são usados com frequência como arma contra os indígenas. “A utilização dos agrotóxicos como armas químicas sempre ocorreu, mas demorou para conseguirmos ter uma posição”. (ARANHA & FREITAS, 2021)

O Agro pode ser representado pelo fazendeiro que, de forma naturalizada, na memória de D. Esperança, é o que manda matar quem chega perto das suas terras?

O agro é polícia e pecuária no “FOGO de 51” (assim nomeado por algumas mídias pesquisadas), ou no “massacre do Povo Pataxó” usando as palavras de Guerreiro das Artes.

A pesquisadora tenta localizar na história a Aldeia referida por Takwara, aquela que foi incendiada em sua infância. É a Aldeia de Barra Velha.

Castro e Almeida (1918), baseados em depoimentos indígenas e na descrição da costa feita pelo capitão-mor de Porto Seguro em 1805 e Carvalho (1977), localizam dois nasceres dessa Aldeia, um partir de 1767, e depois deslocada ao sul e novamente criada em 1861. (apud CARVALHO & MIRANDA, 2013).

Segundo Agostinho:

O Grupo indígena que se autodenomina Pataxó e se localiza na aldeia de Barra Velha e adjacências (aprox. 16° 50' 45" lat. S e 39° 9' long. W G.) foi até agora ignorado na literatura especializada. Essa aldeia, também chamada Bom Jardim, fica em terras do Parque Nacional de Monte Pascoal.” (1974, p. 393, grifo nosso).

O autor explica que os vários grupos de Pataxós passam de “isolados” ou com “contato intermitente” a condição de “integrados” ou “extintos”.¹¹⁰

¹¹⁰ Dois apontamentos são necessários: a naturalização da binaridade integrados x extintos e a força colonial.

Costurando alguns retalhos da história, a pesquisadora descobre que os Pataxós se organizavam em pequenos grupos “seminômades” e viviam da caça e da pesca, fato que os “protegeu”, num primeiro momento, da invasão dos portugueses. Há relatos que os grupos nômades são forçados ao aldeamento. Talvez este seja o contexto da criação da aldeia de Barra Velha, “aldeia-mãe”, como é referida pelo atual povo Pataxó, porque após o fogo de 1951, assim como Takwara, houve a dispersão da etnia para várias outras regiões.

Comunidade Indígena Pataxó¹¹¹ publica no site da organização “Movimiento Regional por la Tierra”¹¹² que o povo Pataxó foi considerado extinto em 1957 (6 anos após o “massacre do povo Pataxó”). Só em 1971 é que há o reconhecimento dos Pataxós pela FUNAI. Tal estudo de caso resgata a história do “fogo de 51” e seus impactos na etnia.

Em 1951, duas pessoas, dizendo ser um antropólogo e um engenheiro se disponibilizaram para ajudar. Prometeram acabar com os problemas da comunidade, mas criaram uma armadilha para incriminar os índios. O povo Pataxó foi enganado e com isso foi criada uma oportunidade para policiais invadirem suas terras. Hoje acreditam que eram pessoas enviadas por fazendeiros para demarcar as terras injustamente. Houve um conflito entre policiais e indígenas, resultando na morte de muitos índios, queima de ocas, estupro de mulheres e tortura de crianças. Esse episódio foi conhecido como o ‘fogo de 51’. Os indígenas que antes ocupavam a faixa litorânea brasileira, foram lentamente para o interior do país em busca de melhores condições de vida. (MOVIMIENTO REGIONAL POR LA TIERRA, 2016, grifo nosso)

A pesquisadora, ao conhecer os detalhes do “Fogo de 51”, não consegue parar de se perguntar: Quem são os selvagens?

O massacre teve consequências psicológicas e sociais em todos os índios. Há até hoje receio de mostrar sua identidade e medo que sua cultura seja motivo de violência. Muitos não se atrevem a usar seus

¹¹¹ A autora poderia usar como fonte Sampaio (2000), professor de Antropologia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e agente da questão indígena, representante do mundo acadêmico, para descrever a presença indígena no Extremo Sul baiano e a questão do território Pataxó do Monte Pascoal, mas prefere citar o “Estudo de Caso”, assinado como “Comunidade Indígena Pataxó”, pois neste documento vê-se a costura da história por meio das palavras do povo Pataxó.

¹¹² Disponível em: <<https://porlatierra.org/docs/30dfb70a0731239cd888b949b5529ff1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

artesanatos fora da aldeia e se esforçam para não parecer índio. A instabilidade emocional Pataxó, decorrente de uma série de acontecimentos trágicos tem debilitado a sua organização social e tornado extremamente inseguras as suas relações internas e com a sociedade envolvente. (MOVIMIENTO REGIONAL POR LA TIERRA, 2016, grifo nosso)

Para ilustrar a relação entre as etnias e os colonizadores:

[...] combateu o uso das línguas indígenas e a suposta ociosidade dos chefes de família, ao mesmo tempo em que lhes retirava os filhos homens, para empregá-los em ofícios, e distribuía as meninas ‘pelas casas de mulheres brancas e honestas’. O objetivo era, pois, ‘civilizá-los’ mediante a aquisição de novos costumes e uma nova língua, transmitida nas escolas públicas a partir dos cinco anos. As famílias indígenas eram, assim, desfeitas, sem qualquer preocupação com os seus interesses e sentimentos. (REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO DA BAHIA, 1968 apud CARVALHO & MIRANDA, 2013)

Com a ajuda da organização “Povos Indígenas no Brasil” (PIB)¹¹³, é que a pesquisadora consegue reconhecer a fama das terras da Aldeia de D. Takwara criança.

Vilhena (1969, p. 535), ao falar da terra originária dos Pataxós, aponta a “necessidade de favorecer a produção de seu ‘fertilíssimo terreno’ e servir, simultaneamente, de barreira e obstáculo aos seus habitantes, os ‘bárbaros Pataxós que infestam toda a grande comarca de Porto Seguro’.” ou a representação enviada a D. Pedro II em julho de 1788, pelo padre jesuíta Cypriano Lobato Mendes, na qual “reclama maior atenção para a comarca, que considerava ser a terra mais fértil e mais rica das que conhecia no Brasil, onde se encontravam, em abundância, as madeiras mais preciosas do país [...] ‘nas vizinhanças do Monte Paschoal.” (apud CARVALHO & MIRANDA, 2013, grifo nosso).

Em 1997, a FUNAI reconhece as irregularidades de demarcação da Terra Indígena Barra Velha e reconhece o direito dos Pataxós de terem identificadas suas terras tradicionais:

¹¹³ Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3>>. Acesso em: 20 out. 2019.

Uma solução para esse problema foi prolongada por muito tempo, e, mais recentemente, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e o IBDF chegaram a um acordo que oferece aos Pataxó o uso de apenas 8.720 hectares dos 22.500 do Parque. Além de ser uma área extremamente reduzida para as necessidades da sociedade Pataxó, abrange, em sua maior parte, terrenos impróprios para a agricultura, como brejos, faixas arenosas e campos. Essa decisão provocou grandes manifestações de insatisfação e revolta por parte dos Pataxó. A retomada é como os Pataxó se referem à forma de resgate do terreno ao caracterizar a ocupação de terras não identificadas como indígenas, mas que a tradição Pataxó reconhece e reivindica como tal. (MOVIMIENTO REGIONAL POR LA TIERRA, 2016, grifo nosso)

A riqueza natural dessa região ainda é alvo de exploração: em 12/02/2020, “O ECO” notícia que “Indígenas se mobilizam para travar extração ilegal de madeira no Parque Nacional do Monte Pascoal”¹¹⁴. Ao ler a reportagem, a pesquisadora reconhece no pedido de rede (IBAMA, IPHAN, polícias, ONGs) requerido pela gestora e única servidora do parque de 22 mil hectares mais um caso de enfraquecimento de política pública. É crise? Ou é Projeto?

Em Brasília, no dia 12/02/2020, indígenas fazem marcha e protocolam documento em que declaram repúdio a PL191/2020¹¹⁵ que regulamenta a exploração de recursos minerais, hídricos e orgânicos em reservas indígenas. A redatora escolhe um trecho, por retratar o “nós”.

E não se enganem aqueles que pensam que nosso destino não afeta a todos: vivemos sob o mesmo céu, respiramos o mesmo ar e bebemos a mesma água. A devastação das terras indígenas por mineradoras, a destruição dos rios por hidrelétricas e a redução da biodiversidade pelos transgênicos terá consequências terríveis para o meio ambiente e para a vida de todos, não só a nossa. (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2020)¹¹⁶

¹¹⁴ Disponível em: <<https://oeco.org.br/reportagens/indigenas-se-mobilizam-para-travar-extracao-ilegal-de-madeira-no-parque-nacional-do-monte-pascoal/>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

¹¹⁵ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2236765>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

¹¹⁶ Disponível em: <<https://cimi.org.br/2020/02/apos-marcha-povos-indigenas-sul-pedem-maia-devolva-pl-191/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

Veja carx leitorx, apenas no dia 12/02/2020, aqui são retratadas duas diferentes manifestações, por causas “distintas”, mas que carregam o mesmo germe. Assim está o tecido social brasileiro ao final da segunda década do século XXI. Os manifestos/ações pipocam no tecido social, em todas as áreas (saúde-SUS, educação, caminhoneiros, petroleiros etc.), mas estão ensurdecidos pela inundação de informações da hidráulica midiática.

O embate para a aprovação da PL191/2020 desnuda o modo do fazer no âmbito político-jurídico do Brasil. Em 08/03/2022, há novos protestos indígenas em Brasília tentando barrar a pressão da base governista que deseja que o projeto seja apreciado em caráter de urgência, com o argumento de que a guerra entre a Rússia e a Ucrânia impacta o fornecimento de fertilizantes¹¹⁷. Segundo a revista Veja, “O Brasil é o único país do mundo com produção agrícola de larga escala sem autonomia no fornecimento de fertilizantes.”¹¹⁸ Tal fato se deve à decisão do Presidente Michel Temer, em 2017, logo após assumir a presidência, de retirar a Petrobrás do mercado de fertilizantes. A última fábrica foi fechada pelo presidente Bolsonaro em 2020. O fechamento das fábricas da Petrobrás deixou o Brasil dependente dos fertilizantes da Rússia. As estratégias inadequadas de gestão são encobertas e suas consequências, como a falta de fertilizantes e o aumento dos preços de alimento, acabam sendo utilizadas para justificar a retirada de terras e recursos dos povos originários.

Em meio a todo este panorama brasileiro, é necessário destacar que na UFSB o Agro é sediado na saúde, promove ligação com a medicina, psicologia, agroecologia e com os camponeses. É pelas mãos dos “produtores sem terras” que a pesquisadora tem acesso a alimentos orgânicos, plantados nas pequenas propriedades familiares.

A autora se permite a ousadia de usar os choros da narradora para desnudar a repetição. O terceiro choro, quando chega da aldeia, após conhecer Takwara e a história de criação da Aldeia da Jaqueira, vê no mundo globalizado as notícias que relatam a Amazônia em chamas. A história está a se repetir? Ou o fogo (e o veneno) como forma de tomar a posse da terra nunca cessou?

¹¹⁷ Disponível em: <<https://cimi.org.br/2022/03/indigenas-e-parlamentares-tentam-barrar-projeto-que-libera-mineracao-em-terra-indigena/>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

¹¹⁸ Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/petrobras-fechou-tres-fabricas-de-fertilizantes-nos-ultimos-4-anos/>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

A retórica da modernidade (da missão cristã desde o século XVI, à missão secular de Civilização, para desenvolvimento e modernização após a 2ª Guerra Mundial) obstruiu — sob sua retórica triunfante de salvação e boa vida para todos — a perpetuação da lógica da colonialidade, ou seja, da apropriação massiva da terra (e hoje dos recursos naturais), a massiva exploração do trabalho (da escravidão aberta do século dezesseis até o século dezoito, para a escravidão disfarçada até o século vinte e um) e a dispensabilidade de vidas humanas desde a matança massiva de pessoas nos domínios Inca e Asteca até as mais de vinte milhões de pessoas de São Petersburgo à Ucrânia durante a 2ª Guerra Mundial, mortos na chamada Fronteira do Leste. Infelizmente, nem todos os assassinatos massivos foram registrados com o mesmo valor e a mesma visibilidade. Os critérios não mencionados para o valor das vidas humanas são um óbvio sinal (de uma interpretação descolonial) de política escondida de identidade imperial: quer dizer, o valor de vidas humanas a qual pertence a vida do enunciador, se torna uma vara de medida para avaliar outras vidas humanas que não têm opção intelectual e poder institucional para contar a história e classificar os eventos de acordo com uma classificação de vidas humanas: ou seja, de acordo com uma classificação racista. (MIGNOLO, 2008, p. 294, grifo nosso)

Talvez valesse a pena também desnudar as campanhas midiáticas, aqui emblema da criação dos imaginários sociais, pelas quais a Universidade pública vem sendo atacada, ou como as proteções às reservas naturais estão sendo colocadas como impedimento para o desenvolvimento do Brasil, ou ainda denunciar como o desastre de Brumadinho impactou a comunidade Pataxó. É um tecido, tudo está entrelaçado!

Ao terminar este capítulo, a autora da tese assume o papel que a redatora da reflexão desempenhava e se assusta com a amplitude que o tema tomou. Parte-se da permanência de estudantes, percebe-se a necessidade de olhar a permanência dos professores e descobre-se que, no território do estudo, o tema protagônico é a permanência da UFSB, Universidade Suleada, pública e gratuita.

O caminho percorrido pelos “pequenos mergulhos” nos dramas apresentados remete a questões amplas e estruturais em nossa sociedade. A questão da permanência dxs estudantes indígena/quilombola/ribeirinx/professorx em uma Universidade pública agora é vista como protagônica de uma cena maior, que remete à permanência destes grupos na sociedade brasileira. Percebe-se que a inclusão epistêmica está para além de trazer os “conhecimentos tradicionais dos povos originários” para fazer ciência, está a

protagonizar a permanência destes grupos juntamente com a sua identidade, seus saberes e fazeres em nosso tecido social. Acaba-se por perceber que há uma denúncia grave a ser feita: ainda estamos extinguindo nossas etnias e oferecendo, para permanecer, que assumam o papel da “raça da miséria”.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procura-se entrelaçar a política pública voltada à educação superior em um viés que desenha a Universidade enquanto território de formação, como parte do processo de germinação das transformações/rupturas sociais, instituída/instituente e como ponto conectivo da rede/tecido social da qual é parte.

Propõe-se refletir sobre o acesso e a permanência de comunidades, antes à margem, nas Universidades Federais, públicas e gratuitas. Como pontos de apoio para a reflexão, busca-se compreender o papel desempenhado pelos grupos/comunidades/coletivos à permanência na UFSB e se há a construção de um conhecimento dialógico entre os grupos sociais e a comunidade acadêmica. Olha-se, assim, a inclusão epistêmica.

Constata-se que o principal papel desempenhado para a permanência é o “apoio”. Apoio vezes vestido de auxílio financeiro, vezes na conexão entre as “doloridades”, apoio na transposição das distâncias tanto geográficas quanto simbólicas. Compreende-se que estar na Universidade também é forma de apoiar o seu grupo, seja entrando na “luta grande”, ou criando contexto para o seu texto.

Os dois *campi* investigados mostram a “luta” para manter o suleamento de sua práxis. O ensino estruturado a partir de componentes curriculares, a extensão e a pesquisa se fazem conexão com os saberes tradicionais, há um começo de fluxo de ir e vir entre os grupos e a UFSB.

Guiada pelas políticas públicas, ao olhar para dentro da UFSB e sua relação com seus grupos, a pesquisadora precisa ampliar o seu olhar. O debate deixa de ser sobre a permanência dos estudantes na UFSB para ser a permanência da UFSB e o que ela representa, emblematicamente, num cenário nacional/global.

Percebe-se que o compreender a permanência do “a gente” na Universidade Federal, pública e gratuita, das duas primeiras décadas do século XXI faz a pesquisadora retornar aos dramas vivenciados, e não resolvidos, da terra nomeada Brasil, da identidade que forma o ‘a gente’ no lugar do nós, do todos, ou do povo.

O estranhamento ao se olhar no espelho colonial, o encontro com o contexto que dá forma e cor aos textos vividos, o deixar de ser “etnia da miséria” para costurar os retalhos da sua história enquanto povo, para recriar a história enquanto “nós” que carrega a sua ancestralidade são germinados no território suleado da Universidade. Exemplo são os nós de Abayomi, o respeito ao tempo que ensina a cerâmica Pataxó, as doloridades das “Anas” ou a germinação de Drxs. Sementes.

Apesar de esperar movimentos na direção da inclusão epistêmica, a pesquisadora não imaginava que as raízes destas transformações seriam plantadas no tecido social via resignificação da identidade. Esperava o fortalecimento da identidade coletiva via aumento do sentimento de pertencimento ao grupo e não em decorrência da fragmentação dos grupos e do sentimento de não-pertencimento como demonstrado pelo Etnia da Miséria.

Percebe-se que, para além da UFSB, está a se debater dramas protagonizados no tecido social como um todo. Cabe então a tarefa de desnudar como a fome, o corte de ar e de água, o deixar padecer, o “desmonte” de algo que ainda está nascendo enfraquece o conjunto de políticas públicas que em seu “devir” poderiam florescer as “etnicidades emergentes”.

A Universidade pode vir a ser um importante ator/território na transformação social, na gestação de novas identidades para o povo brasileiro e emancipação local, mas há a necessidade de “agentes” plurais, políticas articuladas em vários setores e diferentes níveis governamentais que sustentem e fomentem uma rede em que a ação da Universidade seja uma das forças de transformação.

As cenas mostram como as políticas públicas enquanto fenômenos políticos criam, com suas ausências ou presenças, novos sujeitos de direito e novas categorias sociais. Mas, enquanto fenômenos culturais, são frutos da correlação de forças e acabam refletindo os valores e os setores hegemônicos da sociedade.

A Universidade pública brasileira não viveu ainda um momento histórico, de fato, que permitisse o seu desenvolvimento nutrido por políticas públicas suleadas em seu povo. O que se tem mostrado é que a política da expansão das Universidades Federais as tem colocado como protagonistas de uma transformação em locais de rede inexistente ou ainda em construção. E solitária, sem recursos, com políticas inacabadas

de implantação, sem fomento social ao resguardo do patrimônio cultural, está neste momento, atacada por Medidas Provisórias (MPs) que retiram seus poucos recursos, deixando aos profissionais e estudantes a difícil missão de sobreviver enquanto seres e instituição. Enfraquece-se, ainda mais, a possibilidade de construção de um tecido social saudável.

As políticas públicas voltadas à Educação Superior brasileira nas duas primeiras décadas desse século demonstram que o grande protagonista da cena global/nacional é o capital. Primeiro, há um encolhimento do papel da Universidade no cenário da Educação Superior com a abertura do mercado educacional em forma de centros universitários e faculdades, com a desobrigação do tripé ensino, pesquisa, extensão-cultura. Há a abertura de mecanismos para a invasão do capital privado nas estruturas públicas de educação, que primeiro chegam ao nível terciário e está a se alastrar por toda a estrutura da educação pública. Fato demonstrado pela reforma recente do ensino médio, a qual parece privilegiar o trabalho retirando o pensar a respeito deste, prevê convênios com o privado preparando terreno para a educação à distância e tira a formação dos professores da tutela da Universidade. Um novo/velho papel está se reconfigurar para a Educação Superior.

Há iniciativas para além do setor privado, que buscam germinar o empoderamento regional e popular. Essas iniciativas, territorializadas enquanto Universidades públicas, estão sendo enfraquecidas com os cortes de recursos, os contingenciamentos e a manipulação do ideário público. Estão entregues a sua própria sorte em sobreviver. Parece a fórmula do “precarizar para privatizar”.

Os investimentos nas IFES foram aquém do necessário para ter enquanto plano nacional um empoderamento popular, para além do consumo, mas de nutrir as raízes com o conhecimento de seu povo. Mas deve-se considerar que, em menos de 15 anos, há iniciativas de plantio, não com o respeito ao tempo da *tawa* (terra/cerâmica) como fazem os Pataxós, ou mesmo com as lideranças em círculo cuidando do “bem coletivo”. As Universidades suleadas são terra fértil para germinar transformações que perpassam as raízes da identidade, do reconhecer “a gente” enquanto “nós”. Não se institui um conceito com lei, mas a lei permite a construção de uma prática no social que o enraíze.

Vê-se a criação de Universidades Suleadas. O que antes era desejo latente se torna realidade, ao menos em algumas microrregiões. Ao permanecer, pode vir a ser revolucionária, por tornar-se *locus* de redescoberta de identidade, da emergência de novas etnicidades.

Assim, de certa forma, quando, além de congelamento de orçamento, corta-se fundo na carne já magra do corpo em crescimento da UFSB, deixa-lhe à míngua de água e de ar — além de cortes reais, são emblemáticos enquanto recursos básicos à sobrevivência.

A desconstrução da credibilidade da imagem da Universidade pública vem ao encontro da antiga/nova crença: a Universidade não é para todos, é para a elite intelectual.

Além da desconstrução da Universidade, ataca-se também os saberes. O que já foi hegemônico luta por voltar: a terra plana, o criacionismo à frente do CAPES, a homofobia, o machismo, o racismo e muitos outros valores que, reprimidos pelo “politicamente correto”, têm seu lugar de volta no grande cenário, na “luta grande” como dizem as lideranças Pataxó.

Há uma pergunta que fica a ressoar na autora: qual o papel que a Universidade não ocupou e que, em sua ausência, deixou esse regresso voltar? Por que esses valores foram reprimidos e não transformados?

A Universidade “de elite intelectual”, ensimesmada na produtividade, criou e aprisionou-se dentro de seus muros. A Educação Superior, em sua maioria voltada para a fabricação de mão-de-obra, foi consumida e reduzida ao ensino. Há a sensação na autora de que, apesar de tudo o que se tem para andar, a Universidade se torna manca com a falta de cuidado à extensão, do estar na comunidade e de, com ela e para ela, dialética e dialogicamente, construir conhecimento, fazer ciência.

Finaliza-se sugerindo que a Universidade Suleada, pública e gratuita, deve ser cuidada e protegida enquanto território de formação, para além do mundo do trabalho, para fortalecer-se enquanto território de transformação “da gente”, em nós, em agente.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Pedro. Identificação Étnica dos Pataxó de Barra Velha, Bahia. In Memoriam António Jorge Dias. Vol. II. Lisboa: Instituto de Alta Cultura – Junta de Investigações Científicas do Ultramar. 1974, p. 393-400.
- ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: < <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf> >. Acesso em: 10 abr. 2014.
- ALMEIDA FILHO, N. Rankings, Vikings, Masters & Colleges: dilemas da Universidade brasileira no contexto da internacionalização. In: VILLAR, J. L.; CATIONI, R. (org.) **Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira**. Brasília: Verbena, 2012, p. 218–244.
- ALMEIDA FILHO, N; TAVARES, M.; ROMÃO, T. A. A emergência de modelos contra-hegemônicos de educação superior: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e sua contribuição para a redefinição da geopolítica do conhecimento: Manuel Tavares & Tatiana Romão conversam com o Prof. Naomar Almeida Filho. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 29, n. 29, June 2015. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5102>>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- ALMEIDA, W. C. (Org.). **Grupos: a Proposta do Psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1999.
- ALMEIDA, A. C.; SANTOS, A. O; PAIVA, V. O incremento da participação comunitária em pesquisas sociais: a estratégia de trabalho com o agente local. In: PAIVA, V.; PUPO, L. R.; SEFFNER, F. **Vulnerabilidade e Direitos Humanos: prevenção e promoção da saúde**. Curitiba: Juruá, 2012.
- AMARAL, Nelson C. O financiamento das IFES Brasileiras e o custo aluno em FHC e Lula. **34º Encontro da ANPED**, 2011, Natal. Anais 2011.
- ANDRADE, O. **Obras completas**, Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- ARANHA, Ana; FREITAS, Hélen. Agrotóxicos são lançados de avião sobre crianças e comunidades em disputa por terra. **Agência Pública/Repórter Brasil**. 10 de maio de 2021. Disponível em: <<https://apublica.org/2021/05/agrotoxicos-sao-lancados-de-aviao-sobre-criancas-e-comunidades-em-disputa-por-terra/>>. Acesso em: 1 abr. 2022.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos "remanescentes": notas para o

diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana** [online] v. 3, n. 2, 1997, p. 7-38. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-93131997000200001>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Deliberação do Conselho Pleno da Andifes**. 2004. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_027_Posicao_da_Andifes_sobre_o_Programa_Universidade_Para_Todos.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Novas etnicidades no Brasil: Quilombolas e índios emergentes. Apresentação. **Iberoamerica**, v. 11, n. 42, p. 85-92, 2011. Disponível em: <<https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/viewFile/525/209>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

AZUARA, María Elena Sánchez. Prefácio. In: DORIA, G. **Metodologia de Acción para una Existencia Creadora: El Psicodrama Clásico**. México: Itaca, 2000.

BENINCÁ, D.; SANTOS, J. E. de O. O caráter popular da educação superior. In: MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; SANTOS, E. **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber livros, 2013, 212p.

BENINCÁ, D.; PEREIRA, T. I. Universidade Popular e a Construção do Inédito Viável: O caso da UFFS. In: VECCHIO, A.; SANTOS, J. E. (org.). **Educação superior no Brasil: modelos e missões institucionais**. São Paulo: Casa Flutuante, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Edição e tradução João Barrento. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet e Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENZAQUEN, J. F. Universidade Popular dos Movimentos Sociais: entrevista com o professor Boaventura de Sousa Santos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 917-927, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/14.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia: Entrevistas e Grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORDA, Orlando Fals; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veintiuno, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, implantou o processo de avaliação e credenciamento destinado a programas de ensino de graduação e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm>. Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. **Relatório Nacional para a Convenção sobre Diversidade Biológica**. 1ª ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 1998.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.

BRASIL. Decreto n.º 3.912, de 10 de setembro de 2001. Regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3912.htm>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Lei n.º 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências (Alterada pela lei n.º 11.507, de 20 de julho de 2007). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2002a. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Decreto n.º 4228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 mai. 2002b.

BRASIL. Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.º 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei 7.200, apresentado em 12 de junho de 2006, que estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Brasília, 2006. <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, **REUNI** – Diretrizes, reestruturação e expansão das Universidades Federais – Plano do desenvolvimento da educação. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>>. Acesso em: 12 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, **Análise da Expansão das Universidade Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria n.º 126/2012. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas Universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012c. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, **Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência**. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://sisbp.mec.gov.br/docs/manual_sisbp.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Lei n.º 12.818/13, de 5 de junho de 2013, delibera sobre a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112818.htm>. Acesso em: 9 jan. 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Dá nova redação ao §3º do art. 60 incluindo os art. 106 a 114 na Constituição Federal, institui o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Lei federal n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 191/2020, de 05 de fevereiro de 2020. Regulamenta o §1º do art. 176 e o §3º do art. 231 da Constituição regulamentando a exploração de recursos minerais, hídricos e orgânicos em reservas indígenas. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2236765>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRITO, F. L. L. Direito ao Ensino Superior. **Jus**, 2014. Disponível em: <<https://jus.com.br/pareceres/34930/direito-ao-ensino-superior>>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2.^a ed. Tradução de Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BURKE, P. **Uma história Social do Conhecimento II**: da Enciclopédia à Wikipédia. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CARVALHO, Maria Rosário G. **Os Pataxó de Barra Velha**: seu subsistema econômico. 1977. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais, concentração em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1977.

CARVALHO, Maria Rosário G.; MIRANDA, S. **Instituto Socioambiental: Povos Indígenas no Brasil: Pataxó**, 2013. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3#O_Fogo_de_1951>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CARVALHO, J. J.; VIANNA, L. C. R. O Encontro de Saberes nas Universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. **Revista Mundaú**, n. 9, p. 23-49, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/issue/view/592>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CFP. Resolução Nº 010/05 Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília, 21 de julho de 2005. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. S. Produtividade e Humanidades. **Rev. Social**. S. Paulo: USP, Vol. 1.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CNASP. **Orientação aos docentes: liberdade de cátedra, de ensino e de pensamento**. Disponível em: <<https://observatoriodoconhecimento.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Anexo-Circ407-18.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Após marcha, povos indígenas da região Sul pedem a Maia que devolva PL 191 a Bolsonaro**. 2020. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2020/02/apos-marcha-povos-indigenas-sul-pedem-maia-devolva-pl-191/>> Acesso em: 10 mar. 2020.

COMAS-D'ARGEMIR, Dolors. La crisis de los cuidados como crisis de reproducción social. Las políticas públicas y más allá. In: XIII Congreso de Antropología, Tarragona, 2014. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://digital.publicacionsurv.cat/index.php/purv/catalog/book/123>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

COSTA, D. D.; FERREIRA, N. I. B. O Prouni na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00141.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

COSTA, Eliane Silvia; SCARCELLI, Ianni Regia. Psicologia, política pública para a população quilombola e racismo. **Psicol. USP [online]**. 2016, vol. 27, n. 2, p. 357-366. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/Qx3cgLBtQrY8j3snQP8bn3J>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

COSTA JR., Reinaldo V. da; SANTOS, Eduardo; TEODORO, António. Rankings universitários: entre a regulação do mercado e a difusão de modelos organizacionais: o caso brasileiro. In: DEL VECCHIO, Angelo; SANTOS, Eduardo. **Educação Superior: modelos e missões institucionais**. São Paulo: BT Acadêmica, 2016.

- CUKIER, R. **Psicodrama bipessoal**. São Paulo: Ágora. 1992.
- CUNHA, L. A. **A Universidade temporã: da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, L. A. **A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril de 2003.
- CUNHA, L. A. **A Universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3.^a ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 2. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DEMO, P. **Política Social, Educação e Cidadania**. São Paulo: Papirus, 1994.
- DEMO, P. **Charme da exclusão social**, 2.^a ed. rev. Coleção Polêmicas de nosso tempo. V. 61. Campinas: Autores Associados, 2002.
- DIAS, V. R. S. **Psicodrama: teoria e prática**. São Paulo: Ágora, 1987.
- DRUMMOND, Joceli; SOUZA, Andreia Claudia. **Sociodrama nas Organizações**. São Paulo: Ágora, 2008.
- EGLER, Tamara Tania Cohen. Espaço social e política urbana global. In: POGGIESE; EGLER. (Org.) **Otro desarrollo Urbano: ciudad encluyente, justicia social y gestión democrática**. 1.^a ed. Buenos Aires: CLACSO, 2009.
- FARR, R. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela. Perspectivas antropológicas y etnográficas de las políticas públicas. **Revista de Antropología Social**, 2013, n.º 22, p. 9-23. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/43771/41354>>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- FERNANDES, M. I. A. Uma Nova Ordem: Narcisismo Expandido e Interioridade Confiscada. In: FERNANDES, M. I. A.; SCARCELLI, I. R.; COSTA, E. S. (orgs.) **Fim de Século: Ainda Manicômios?** São Paulo: IPUSP, 1999.
- Fleury, H. O psicodrama brasileiro na próxima década. **Revista Brasileira De Psicodrama**, 27(2), 2019, p. 149-151. Disponível em: <<https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/3>>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- FONSECA, Claudia; MARICATO, Glauca. Criando comunidade: emoção, reconhecimento e depoimentos de sofrimento. **Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares: UERJ**, 2013. v. 15, n. 2. julho-dezembro de 2013.

FONSECA, José. **Psicoterapia da relação**. São Paulo: Ágora, 2010.

FONSECA, M. C. L. **O patrimônio em processo**. Trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/MINC/Iphan, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução de R. Machado. 17.^a edição. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FREIRE, P. **O Professor Universitário como Educador**. Recife: Estudos Universitários, n. 1, p. 45-47, jul./set, 1962.

FREIRE, P. **Papel da Educação na Humanização**. São Paulo: Paz e Terra, n. 9, p. 123-132, out., 1969. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1127>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12.^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, [1979?].

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8.^a edição. Coleção O mundo hoje, v. 24. Rio de Janeiro: Editora Terra e Paz, 1983.

FREIRE, P. **La crítica de la pedagogia domesticante: um diálogo com Paulo Freire**. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido [antologia]**. **Revista de Educação**. Lisboa, Portugal, v. 7, n. 1, 1998. p. 147-149.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 165 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **A tragédia de ser e não ser contemporâneo**. [2012]. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1129>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

FREITAS, Hélen. **Fazendeiros jogam agrotóxico sobre Amazônia para acelerar desmatamento**. **Agência Pública/Repórter Brasil**. 16 de novembro de 2021. Disponível em: <<https://apublica.org/2021/11/fazendeiros-jogam-agrotoxico-sobre-amazonia-para-acelerar-desmatamento/>>. Acesso em: 1 abr. 2022.

GADOTTI, M.; STANGHERLIM, R. A Universidade na perspectiva da Educação Popular. In: MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; SANTOS, E. **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber livros, 2013. 212p.

GATO, R. P. M. N. F. S. **Grundtvig e as Escolas Populares Dinamarquesas: contributos para a educação de Adultos**. 2011. 202f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

GLEDHILL, John. **El poder y sus disfraces**. Perspectivas antropológicas de la política. Barcelona: Bellaterra. 1999. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/84533570/Gledhill-J-El-poder-y-sus-disfraces-Perspectivas-antropologicas-de-la-politica-1999>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GONÇALVES, C. S.; WOLFF, J. R.; ALMEIDA, W. C. **Lições de Psicodrama: Introdução Ao Pensamento de J. L. Moreno**. 8.^a ed. São Paulo: Ágora, 1988.

GONÇALVES, J. R. S. Monumentalidade e cotidiano: os patrimônios culturais como gênero do discurso. In: OLIVEIRA, L. (org.) **Cidade: Histórias e Desafios**. Rio de Janeiro: Editora FG, 2002. p. 120.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 8.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUEDES, Carina Ferreira. **Acolhimento institucional na assistência à infância: reflexões a partir da experiência de um abrigo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

INEP. **Evolução do Ensino Superior** – graduação 1988 – 1998. Brasília, DF, 2000.

INEP. **Censo da Educação Superior 2010**, Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

INEP. **Censo da Educação Superior 2010: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

INEP. **Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2014a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: INEP, 2014b.

INEP. **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017.

INEP. **Censo da educação superior 2016: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2018a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

INEP. **Censo da Educação Superior 2017: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2018b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao_superior/](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/)>

documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

INEP. **Censo da educação superior 2017**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020.

JARDIM, M. M. R.; NOVION, R. I. M. L. J. Os intelectuais e acadêmicos latino-americanos: entre dominadores e dominados. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, p. 1-22, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71566368020>>. Acesso em: 11 nov. 2021. ISSN: 1517-1949.

KNOBEL, A. M. Coconsciente e inconsciente em Psicodrama. **Revista Brasileira de Psicodrama**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 139–152, 2020. Disponível em: <<https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/285>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

LAKATOS, E. A.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4.^a ed., São Paulo: Atlas, 2001.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo nas ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LASTÓRIA, A. C.; SANTOS, J. F.; MELLO, R. C. Considerações sobre os retrocessos nas políticas educacionais brasileiras durante o Governo do presidente Michel Temer. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 18-41, jan./abr.2018. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3934>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÖWY, M. **Walter Benjamin**: Aviso de incêndio – Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, São Paulo: Boitempo, 2005.

MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; SANTOS, E. (org.) **Universidade popular**: teorias, práticas e perspectivas. Brasília: Liber livros, 2013. 212p.

MAGALHÃES, A. M. A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 7, p. 13-40, 2006.

MARTÍN-BARÓ, I. Hacia una psicología de la liberación. **Boletín de Psicología**, n. 22, p. 219-231, 1986.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do Psicólogo. **Estud. psicol.** [on line] vol. 2, n. 1, p. 7-27. Natal. 1997. ISSN 1678-4669. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/T997nnKHfd3FwVQnWYYGdqj/?lang=pt>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MARTÍN-BARÓ, I. Desafios e Perspectivas da Psicologia Latino-Americana. In: GUZZO, R. S. L.; LACERDA, F. (org.) **Psicologia Social para a América Latina: O resgate da Psicologia da Libertação**. Campinas: Ed. Alínea, 2011.

MARTÍNEZ-HERNÁEZ, Ángel. **Antropología médica**. Teorías sobre la cultura, el poder y la enfermedad. Barcelona: Anthropos Editorial, 2008

MARTÍNEZ-HERNÁEZ, Ángel. Dialógica, etnografia e educação em saúde. **Rev. Saúde Pública** [online]. 2010, vol. 44, n. 3, p. 399-405. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-89102010005000016>>. Acesso em: 28 out. 2019.

MARTINS, J. D. S. Reflexão crítica sobre o tema da “exclusão social”. In: **A Sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-47.

MATTEUCCI, N.; BOBBIO, N. (org.). **Dicionário de política**. 9.^a ed., Brasília: UNB, 1997.

MENEGAZZO, C. et al. **Dicionário de Psicodrama e Sociodrama**. São Paulo: Ágora, 1995.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011. ISSN 1982-7849. Disponível em: <<https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/845>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MELUCCI, A. **Um objeto para os movimentos sociais**. Lua Nova, n. 17, junho. São Paulo: Cedec, 1989. p. 50-66.

MELUCCI, A. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o Significado de Identidade Política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

MONTERO, M. **Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MONTERO, M. **Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos**. 1^a ed. Buenos Aires: Paidós. 2007.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1974.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975.

MORENO, J. L.; MORENO, Z. T. **Psicodrama: terapia de ação & princípios da prática**. São Paulo: Daimon. 2006.

MORRIS, E. Universidades Populares na América Latina: um olhar pós-colonial. In: VECCHIO, A.; SANTOS, J. E. (org.). **Educação superior no Brasil: modelos e missões institucionais**. São Paulo: Casa Flutuante, 2016.

MOVIMIENTO REGIONAL POR LA TIERRA. Estudo de caso: Comunidade Indígena Pataxó — Aldeia Indígena Barra Velha (Xandó), 2016. Disponível em: <<https://porlatierra.org/docs/30dfb70a0731239cd888b949b5529ff1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

NAFFAH NETO, A. **Psicodrama: descolonizando o imaginário**. São Paulo: Plexus, 1997.

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol. 16, n. 35, p. 305-313, dez. 2006.

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato. Desafios para uma epistemologia da pesquisa com grupos. **Aletheia**, n. 25, p. 123-138, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n25/n25a10.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

NERY, Maria da Penha; CONCEIÇÃO, M. I. G. Sociodrama e política de cotas para negros: um método de intervenção psicológica em temas sociais. **Psicol. ciênc. prof.**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 132-145, Mar. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/8zc5Fy3YhDwD6S9FXryq4DN/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

PAIM, G. C. **Cidadania e Participação: impactos na política social num enfoque psicopolítico**. 1.^a ed. Curitiba: Juruá, 2009.

PASSARELLI, Hugo. “Ideia de universidade para todos não existe”, diz ministro da Educação. **Valor econômico**, 2019. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PATTO, M. H. S. A ideia da Universidade: O Estado da Arte na Revista Estudos Avançados (1987-2011). In: **Textos do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2013. Disponível: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/a-ideia-de-universidade>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

PLANO ORIENTADOR Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia. minuta 6.0 / Universidade Federal da Bahia; versão composta por

Naomar de Almeida Filho, Joana Guimarães, Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga ... [et al.]. Salvador: UFBA, 2012. 136 p.

PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. Tradução de M. A. F. Velloso e M. S. Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Tradução de Monica Baumgarten de Bolle. 1.^a ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PUJADAS I MUÑOZ, Joan J.; COMAS-D'ARGEMIR, Dolors; ROCA I GIRONA, Jordi. **Etnografía**. Barcelona: Editorial UOC, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (compilador). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las América**. Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editors, 1992. p. 447.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires: CLACSO 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: GÓMEZ, S. C.; GROSGUÉL, R. (eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: IESCO / Instituto Pensar / Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e a Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.) **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

QUIROGA, Ana Pampliega. El Universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière. **Suplemento: Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo**, julho 2001. Disponível em: <<https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-06/01-06-29/index.htm>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

RAZAVI, Shahra. **The Political and Social Economy of Care in a Development Context**. Conceptual Issues, Research Questions and Policy Options. Gender and Development Programme, Paper number 3. United Nations Institute for Social Development, 2007. Disponível em: <[http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/2DBE6A93350A7783C12573240036D5A0/\\$file/Razavi-paper.pdf](http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/2DBE6A93350A7783C12573240036D5A0/$file/Razavi-paper.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

REITOR da Universidade do Sul da Bahia renuncia e denuncia desmonte pós-golpe. RBA, 2017. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/10/reitor-da-ufsb-renuncia-denunciando-desmonte-e-interferencia-politica/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2.^a ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- RIBEIRO, Darcy. La nación latinoamericana. **Nueva Sociedad**, n. 62, set./out. 1978.
- RIBEIRO, Darcy. 30 Años de Nueva Sociedad. **Nueva Sociedad**, n. 180-181, Jul.-Ago./Set.-Out., 2002.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Coleção educação universitária, 6.^a ed., São Paulo: Moraes, 1986.
- RIVERA et al. Psicologia Social e Políticas Públicas em diálogo com saúde e educação: questões de gênero, saúde mental, justiça, violência e permanência estudantil. In: CORDEIRO et al. (org.). **Pesquisas em psicologia e políticas públicas**. São Paulo: IPUSP, 2019. p. 230-250. (Diálogos na Pós-Graduação, v.1).
- ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. **Illuminuras**: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, LAS, PPGAS, IFCH e ILEA, UFRGS. Porto Alegre, n. 21, 2008.
- RODRIGUES, R.; COUTINHO, E. Desatando e atando nós: uma técnica para grupos. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 131-139, 2009.
- ROMÃO, José Eustáquio. Civilização do Oprimido. **Revista Lusófona de Ciências Sociais**, v. 1, p. 31-47, 2004.
- ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 24, p. 89-105, 2013.
- ROMÃO, José Eustáquio; LOSS, A. A Universidade popular no Brasil. In: **Universidade popular**: teorias, práticas e perspectivas. Brasília: Liber livros, 2013.
- ROMÃO, José Eustáquio; BENINCÁ, Dirceu. Movimentos sociais e universidade popular: tensões e perspectivas nas relações entre comunidade e academia. **Revista Lusófona de Educação**. v. 31, n. 31, 2015.
- ROMÃO, Tatiana Alves. **Os Dilemas da Inclusão na Educação Superior**: estudo exploratório da proposta político-pedagógica da Universidade Federal do Sul da Bahia. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2015.
- SAMPAIO, J. A. L. Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território pataxó do Monte Pascoal. **Cadernos de História**, v. 5, n. 6, p. 31-46, nov. 2000.
- SANDOVAL, S. A.; HUR, D. U.; DANTAS, B. S. A. (Org.) **Psicologia Política**: Temas Atuais de Investigação. 1.^a ed. Campinas: Editora Átomo-Alínea, 2014. V. 1. 256p.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.) **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, J. E. O. Editorial: Universidade – entre a tradição e as rupturas. **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo, n. 1, v. 5, p. 1-7, 2006.

SANTOS, J. E. O.; MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E. (org.), **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber livros, 2013.

SANTOS, J. E. O.; SILVA, M. P. Equidade e Igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira: governos FHC e Lula. **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 452-478, 2012.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: SOUSA-SANTOS, B.; MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000a.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000b.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 2002.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 10.^a ed. São Paulo: Record, 2008.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 2.^a ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SCARCELLI, Ianni Regia. **Entre o hospício e a cidade: exclusão/inclusão social no campo da saúde mental**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/T.47.2019.tde-01072019-170653. Acesso em: 20 ago. 2019.

SCARCELLI, Ianni Regia. **Psicologia social e políticas públicas: pontes e interfaces no campo da saúde**. 2016. Tese (Livre Docência em Psicologia Social dos fenômenos histórico-culturais específicos) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.47.2019.tde-01072019-152745. Acesso em: 28 jan. 2022.

SCARCELLI, Ianni Regia. **Psicologia Social e Políticas Públicas: Pontes e Interfaces no Campo da Saúde**. São Paulo: Zagodoni, 2017.

SCHOLARS AT RISK. Academic Freedom Monitoring Project, 2020. Rede internacional de instituições e indivíduos cuja missão é proteger acadêmicos e promover liberdade de cátedra. Disponível em: <<https://www.scholarsatrisk.org/academic-freedom-monitoring-project-index/>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.^a ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEKKEL, Marie Claire. A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SEKKEL, Marie Claire; FERRARI, Marian A. L. Dias. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2007, v. 27, n. 4, p. 636-647. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>>. Acesso em: 25 set. 2021. ISSN 1982-3703.

SODRÉ, N. W. **Síntese de História da cultura brasileira**. 16.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

STRECK, D. R. Encobrimentos e Emergências Pedagógicas na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**. v. 6, n. 6, 2005.

SHORE, Cris. La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. **Antípoda**, n. 10, 2010, p. 21-49.

SILVA, A. S.; CORRÊA, F. (Org.). **No Interstício das Disciplinaridades: a psicologia política**. 1.^a ed. Curitiba: Prismas, 2015.

SILVA, L. F. Reformas trabalhista e previdenciária: retrocesso social e direito de resistência. **Revista OAB/RJ**, Edição Especial. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://revistaelectronica.oabrj.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Luis-Fernando-ARTIGO.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SOUZA, A. M. P.; ARAÚJO, M. L. Sociodrama, saúde e educação. **Linhas Críticas**, v. 4, n. 7-8, 1998.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicol. Soc.** [online]. 2003, vol. 15, n. 2, p. 18-42. ISSN 1807-

0310. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822003000200003>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

TAVARES, M. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 24, p. 49-74, 2013.

TEODORO, A. Prefácio. In: MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; SANTOS, E. **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber livros, 2013, 212p.

TORRES, Miriam N. Porqué dialogismo se opone radicalmente al positivismo. Las contribuciones de Mijaíl Batjín y Paulo Freire. **Cuadernos de investigación en la educación**. v. 23, p. 61-76, 2008.

TUGNY, R. P.; GONÇALVES, G. (org.) **Universidade popular e encontro de saberes**; capa de Zé Antoninho Maxakali. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – UNB, 2020. 652p. ISBN: 978-85-232-2054-9.

VECCHIO, A.; SANTOS, J. E. O. (org.). **Educação superior no Brasil: modelos e missões institucionais**. São Paulo: Casa Flutuante, 2016.

VIANNA, L. C. R. O projeto de Encontro de Saberes: Educação Patrimonial e inclusão epistêmica. **Cadernos RCC#22**, v. 7, n. 3, p. 202-207, agosto 2020. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/920/575>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

WARREN, Jonathan W. **Racial Revolutions**. Antiracism and Indian Resurgence in Brazil. Durham: Duke University Press, 2001.

WECHSLER, M. P. F. **Psicodrama e construtivismo: uma leitura psicopedagógica**. São Paulo: Fapesp/Annablume, 1999.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.